

**SONIDOS OVEJEROS EN LA ESCUELA. Construyendo alteridad a través
de la música de gaita.**

JENNY JOHANNA RAMÍREZ HIGUERA

CÓDIGO 2017287578

ASESORA

Carolina García-Ramírez

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

SONIDOS OVEJEROS EN LA ESCUELA:

**Construyendo alteridad a través
de la música de gaita.**

JENNY JOHANNA RAMÍREZ HIGUERA

CÓDIGO 2017287578

**TESIS DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN.**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ, 2020

DEDICATORIA

Para:

José Manuel y Marta - mis padres,

José y Juli - mis hermanos,

Stephanny Forero – mi amiga y apoyo,

Carolina García Ramírez- mi maestra.

Gustavo González y Julio Noguera - mis maestros

Quienes me han acompañado constantemente

en este camino de autoreconocimiento

por la música y la educación.

Tabla de contenido

Introducción - 6 -

Nota introductoria.....	- 8 -
1. Así lo grita Totó.....	- 9 -
2. Fuego de cumbia.....	- 22 -
2.1 Pregunta problematizadora.....	- 28 -
2.2 Objetivos	- 28 -
2.2.1 Objetivo general.....	- 28 -
2.2.2 Objetivos específicos.....	- 28 -
3. Del indio Nació la cumbia.....	- 29 -
3.1 Músicas otras en la escuela no formal:	- 31 -
3.2. Músicas otras en la escuela formal:	- 35 -
3.3. Músicas otras en contextos “otros”:	- 39 -
4. Sabor a gaita: La teoría del “surrealismo mágico”	- 43 -
4.1 El contrapunto de la colonialidad /decolonialidad del ser.	- 44 -
4.2 No me llores muerto.....	- 49 -
4.3 La escuela como territorio.	- 59 -
5. La bogotana y la Vida campesina en la escuela	- 69 -
6. Conmigo que nadie se meta	- 77 -
6.1 Sensibilización.	- 78 -
6.2 Selección de instrumentos:	- 84 -
6.3 Iniciación instrumental.	- 86 -
6.4 Trabajo en grupo (Ensamble).	- 91 -
6.5 Diálogo de la comunidad con la experiencia:	- 104 -
7. El buen heredero.....	- 111 -
Referencias bibliográficas.....	- 117 -
Referencias audiovisuales.....	- 121 -

Tabla de ilustraciones	- 122 -
Anexos.	- 124 -
Anexo 1 Matrices de Análisis.....	- 124 -
Anexo 2 entrevistas a estudiantes.....	- 158 -
Anexo 3 Diario de campo.....	- 188 -
Anexo 4 Listado de consentimiento informado para la participación en investigaciones adulto responsable de niños y adolescentes Código: FOR025INV. - 202 -	

Introducción

El caminar constante en el mundo de la música me ha llevado por diversos senderos, esto me ha permitido disfrutar de sonoridades extravagantes como las que nos regala el bebop o el jazz, hasta los dulces lamentos de blues, pasando obviamente por múltiples estilos que desde la clasificación

colonial se consideran tanto populares como clásicos, en ese trasegar por la historia de la música he construido una dulce afición por los sonidos no temperados que adornan las melodías de las costas del país y son estos sonidos los que me han hecho preguntarme por el conocimiento y la accesibilidad a las músicas otras de mi nación.

De esta manera, me he constituido como una ferviente admiradora y promotora del saber musical otro desde el aula de primaria, en donde he estado por tres años aprendiendo a ser docente y promoviendo espacios de interacción para niños y niñas con la cultura de la costa atlántica colombiana, en este caso he enfocado mi accionar pedagógico hacia las músicas otras de la costa atlántica y he construido un coro de gaitas, tambores y voces con 38 estudiantes que me han enseñado múltiples maneras de ver el conocimiento y otras muchas maneras de convivir con el otro.

En este momento te invito a disfrutar este viaje por el ser y saber de los estudiantes del curso 302 del Colegio San Carlos I.E.D, un viaje lleno de emociones encontradas: duda, serenidad, alegría, nostalgia y varios momentos de angustia y soledad no solo en la construcción de este texto, sino en el trabajo con los niños y niñas, un trabajo que les agradaba, que rompía la rutina escolar a la que venían acostumbrados y que hizo que se relacionaran con personas que ellos, sin saberlo, invisibilizaban en su cotidianidad, lo cual generó roces y choques fuertes que me angustiaban, dado que en ocasiones no encontraba herramientas ni palabras acertadas para apagar el fuego de la disputa, pues los malos tratos y agresiones físicas y verbales fueron una constante que tuve que ir apaciguando a diario. Todo esto lo verán en el transcurrir de las páginas que componen mi escrito.

Es necesario mencionar, en este momento, que el texto gira entorno a canciones populares de la música de gaitas, es decir, cada capítulo es nombrado y es desarrollado en

torno a metáforas construidas con las letras de dichos temas. Así que para comprender el tejido que he realizado en este escrito, invito al lector o lectora a tomarse el tiempo de escuchar dichas canciones y disfrutar de las historias que estas cuentan; de este modo podrá comprender la manera en que es abordado cada capítulo y, por tanto, la labor desarrollada en el “tejer” de ideas en torno a la cultura de la costa atlántica y las historias que su música cuenta.

Nota introductoria

La presente tesis de grado contiene una cantidad considerable de metáforas, símiles y lenguaje coloquial tomado de las canciones que dan nombre a los capítulos de ésta; dichas figuras retóricas son usadas para reflejar una postura crítica que permite al lector o lectora reconocer saberes y voces desde la narrativa literaria del texto, que gira en torno a la resignificación y apropiación de las historias que cuentan las canciones de las comunidades que habitan y habitaron la región de los Montes de María.

Por otro lado, se debe comprender que, aunque cada capítulo es una canción diferente, estos tejen un discurso en torno a las posiciones y el trasegar histórico de la tesista.

Para concluir, aclaro que en el desarrollo de este texto presento una serie de letras en mayúscula que son usadas para reemplazar los nombres propios de cada estudiante que participó en esta investigación, menciono, además, que los consentimientos informados se entregan a la facultad¹, pero no se anexan en el documento a petición de los funcionarios de la biblioteca.

¹ Ver anexo 4 que muestra el listado de los consentimientos informados para la participación en investigaciones adulto responsable de niños y adolescentes que se entregan al departamento de posgrados.

1. Así lo grita Totó.

*“Lindo que suena el tambor, y la gaita se llena de encanto”
(Fragmento del tema “Así lo grita Totó” de Totó la Momposina en colaboración con los gaiteros de San Jacinto²)*

Preguntarse por la música de gaita no es una novedad para mí; por el contrario, es una constante que en cada oportunidad abre nuevos horizontes frente a este género musical, pues en el año 2014 doy fin al proyecto denominado *De Ovejas a Bogotá*, trabajo de grado para optar por el título de ‘licenciada en Música’; la elaboración de este documento, me permitió encontrarme con una propuesta metodológica frente a la enseñanza de la música de gaita, en la ciudad de Bogotá, allí, hablé sobre la escuela “Taller ensamble” y las prácticas pedagógicas de Milton Garzón³; docente fundador de la escuela. En dicho documento recopilé el método de enseñanza de la gaita hembra larga: Notación musical, ritmo y técnica del instrumento; además realicé una comparación de sus prácticas con algunos modelos y métodos pedagógico-musicales para comprender la afirmación que hace él al preguntarle por la definición de una clase suya:

- “Yo no aplico ni estándares de Piaget, ni de conductismo ni nada de eso, porque yo de eso no sé nada, es simplemente la emoción, que la música de gaita en realidad es eso y muchas de las músicas tradicionales colombianas se basan en la emoción, no tanto en el conocimiento, ni la gramática, ni nada, sino en una cosa emotiva; en aprender a conectarse con la gente, aprender a conectarse con el alumno y darle ese conocimiento; cuando la gente tiene eso por dentro es facilísimo, por eso nos va muy bien en la escuela, por eso allá, pues todo mundo toca”. (Entrevista a Milton Garzón, Tomada de Ramírez, 2014).

En el desarrollo de este proyecto se logró encontrar que el maestro Miltón Garzón de modo inconsciente en sus prácticas utiliza planteamientos de algunos métodos de enseñanza musical como el de Edgar Willems, Jacques Dalcroze, Justine Bayard⁴, por lo que dialogamos posteriormente y con gran asombro él se hacía consciente de la manera en que sus prácticas responden a elementos del sistema –mundo- moderno.

² Audio disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=xqSl3pIph8E>

³ De origen Boyacense, nacido el 14 de mayo de 1978, incansable músico guitarrista de Berklee College of music online, gaitero y docente fundador de la escuela “Taller ensamble”.

⁴ Para acceder a la comparación realizada sobre las prácticas pedagógicas de Miltón Garzón y el uso de métodos de enseñanza musical, consultar: Ramírez. J, (2014) p 65 - 68

Vale la pena resaltar que la escuela “Taller ensamble” me involucró más con la música de gaita, por tanto, tomaré muchas de los saberes adquiridos en la investigación etnográfica que realicé allí, para formular la actual investigación. Así que constantemente encontrarán referencias de este texto y las vivencias que se realizaron al producirlo.

Dentro de ese proyecto de grado, valiéndome de la investigación etnográfica previamente mencionada y de esa interacción con el maestro Milton Garzón, recolecté la información necesaria que permitiría dar cuenta del proceso de hibridación que ha sufrido la enseñanza de la gaita hembra en el contexto Bogotano. Es decir, este proyecto permitió reconocer el proceso de enseñanza que se realiza en la ciudad de Bogotá, en la escuela “Taller Ensamble”, una escuela de música que, desde marzo de 2010 funciona en las instalaciones de la Asociación Plenitud.

En este espacio, empecé a permearme del movimiento gaitero en la ciudad, asistiendo desde el 2014 a inauguraciones del festival de Gaitas de San Jacinto realizadas en el museo nacional, a talleres de formación y charlas con los gaiteros de San Jacinto brindadas en la escuela “Taller ensamble”; finalmente en el 2018 encontré en la ciudad el primer lanzamiento del festival de Gaitas Francisco Llirene, vale aclarar que era la versión 34 en Ovejas pero la primera que se traía a la ciudad de Bogotá, fue allí donde noté que ahora los sonidos “Ovejeros” se están tomando la ciudad, en torno a esto, me pregunto ¿Qué está haciendo la escuela para abrirle la puerta a estos sonidos? Y es así como surge la inquietud frente a las prácticas que pueden ser incorporadas dentro de un marco escolar distrital, pues al preguntar en la escuela “Taller ensamble”, Milton afirma que sus estudiantes:

“...la gran mayoría son jóvenes profesionales que quieren acercarse a la música como algo terapéutico, como para relajarse del trabajo...” (Entrevista Realizada a Milton Garzón, 15 de enero de 2014)

De este modo se intuye que el incentivo para la inmersión en la música de gaita es el interés, entonces ¿Cómo lograr un interés por esta música en una población escolarizada, urbana y bogotana?

Para dar un poco de luces a la respuesta de esta pregunta, es necesario devolverme en el tiempo al 2006, año en el que ingresé a la Escuela Normal Superior Distrital María

Montessori, en donde conocí e hice parte del proyecto del maestro Gustavo González⁵, denominado “la música como expresión lúdica”; este proyecto estaba dirigido hacia los formatos tradicionales, es decir, músicas Otras (agrupación de gaitas y tambores, Agrupación de música andina, orquesta tropical y agrupación vallenata); yo tuve la fortuna de hacer parte del grupo de gaitas de ciclo complementario, de la orquesta institucional y en ocasiones acompañaba los ensayos del grupo de música andina y de la mini sinfónica; agrupaciones que estaban enfocadas a la interpretación de instrumentos y repertorios Otros de la cultura colombiana, se puede decir en palabras del Maestro Gustavo González Palencia que sus prácticas respondían a:

(...) pedagogías Otras que surgen de las comunidades tradicionales y de las cuales es posible extraer experiencias que sirvan de fuente para instaurar procesos pedagógicos decoloniales, alternativos a la tendencia eurocentrista, que construyan tejido cultural desde el reconocimiento de lo propio e identitario. La propuesta del pacífico sur es un punto de inicio en esta dirección. (González, 2011; p.14).

Estas pedagogías otras las vivencí gracias a la participación en parte del trabajo realizado por el maestro Gustavo González, quien dentro de su quehacer pedagógico se ha enfocado en promover al aprendizaje y goce de la música colombiana.

Por consiguiente, se hace necesario mostrar en este proyecto el aprecio y el respeto que tengo por estos sonidos, así que aquí no pretendo caer en la mirada eurocentrica de señalar estas músicas como “folclóricas” o extrañas, quitándoles la riqueza e importancia que les caracteriza sólo por el concepto colonial que les ha dado el sistema mundo-moderno-

⁵ “es un licenciado en pedagogía musical que a sus 22 años de edad y recién salido de la universidad, enfrentó su primera experiencia como docente en un colegio de monjas en donde todas sus estudiantes no hacían otra cosa que mirarse en el espejo para perfeccionar su copete Alf y cantar al unísono el coro de una pegajosa canción que era top número uno en todas las emisoras locales: «la otra noche te esperé bajo la lluvia dos horas... mil horas... como un perro». La clase de música en ese momento y al ser un colegio de monjas, se centraba en el montaje y preparación de los cantos de las misas, pero esto era completamente aburrido y ni hablar cuando llegaba la hora de teoría musical [...]Era obvio, la metodología y los contenidos debían cambiar, pero ¿cómo? Probó montar una canción de Silvio Rodríguez con guitarras, pero nada; así que decidió meterle algo de percusión y se dio cuenta que las cosas estaban cambiando y así comenzó a trabajar en el aula de clase, la música de la región atlántica de Colombia. Tambores, flautas de millo, uno que otro ejercicio en el cuaderno pentagramado y una intensificación del trabajo rítmico, fueron perfectos para que este maestro se diera cuenta de que por ahí iba la vaina. Decide entonces, llevar algunos instrumentos de percusión y empezar a jugar con el lenguaje y con el cuerpo”. (Castillo, 2017; p. 79) Hoy día tiene 47 años y ya ha cosechado mucho, pues varios de sus estudiantes son músicos profesionales y se encuentran trabajando alrededor de las músicas otras por diferentes partes del mundo.

colonial⁶, lo que aquí se pretende al igual que en el trabajo que realizó el maestro en la escuela Normal Superior Distrital María Montessori, es cuestionar la naturalización de las jerarquías impuestas por la colonialidad⁷ (Restrepo & Rojas, 2010), y así continuar con el proceso de reivindicación de las músicas “otras”.

En cuanto al concepto de goce, que utilizo para referirme a las músicas otras, deseo resaltar que este término es tomado desde el texto de Wagensberg (2008) *El gozo intelectual: Teoría y práctica sobre la inteligibilidad y la belleza*. Este autor aborda el concepto desde la creación y la educación, al respecto plantea que:

Toda mente humana se las ha de ver con la adquisición de nuevo conocimiento, por lo que toda mente necesita estímulo, conversación, comprensión, intuición y gozo intelectual. Si alguien tiene interés en privar a sus conciudadanos de la facultad de comprender, solo tiene que privarles de uno o varios de estos conceptos (p.49) [esto me hace comprender el accionar del mi maestro en la Escuela Normal María Montessori, y me permite cuestionarme sobre la planeación de mis clases y la búsqueda del orden en ellas, tal como lo plantea el autor](...)¿Por qué no programar una asignatura en la que se aprenda y ejercite la conversación, en la que se aprenda, sencillamente, a expresarse de palabra y por escrito, no en uno, ni dos, ni tres, sino en más de cuatro idiomas? Una asignatura en la que se aprenda a hablar y a escuchar quizá sea la única asignatura sensata entre los seis y nueve años. (p.50)

En otras palabras, los espacios de aprendizaje y enseñanza de las músicas otras, pueden abordarse desde la perspectiva del gozo, en medio de visibilizar y re-conocer la importancia de diferentes saberes, pues precisamente el gozo y la decolonialidad de los saberes son un factor importante dentro de la construcción de la alteridad.

En efecto, deseo aclarar que mi trabajo investigativo dista del realizado por el maestro Gustavo González Palencia en la escuela Normal Superior Distrital María Montessori, mi pretensión no es copiarlo, a pesar de tener un enfoque similar, mi investigación está dirigida hacia un trabajo transversal de la música de gaita en dos áreas: música y tecnología, además

⁶ Este término es tomado desde una serie de fenómenos relacionados que son: el capitalismo, el florecimiento de la ciencia y la tecnología, secularización de la vida social, el sistema de estados y el universalismo (Restrepo y Rojas, 2010; p.70 - 72, para ampliar el termino ver Eduardo Restrepo, Axel Rojas, Nelson Maldonado-Torres y Katherine Walsh.

⁷ Este término es ampliado en el capítulo 4 Sabor a gaita: La teoría del surrealismo mágico del presente documento.

no se realiza con toda la institución educativa, sino con la comunidad del curso 302, que se compone de 38 estudiantes y de la docente de aula.

Me detengo aquí a resaltar el concepto comunidad, que usaré a lo largo del texto, este término, en los planteamientos de Restrepo (2016) es abordado como un grupo de personas que comparten un territorio, una organización, “unas formas de habitar e imaginar, de hacer y de significar el mundo”(p.17); una comunidad es un grupo heterogéneo que “transita fácilmente del «yo» al «nosotros» o, si se prefiere, de la actuación solitaria a la solidaria” (Martínez-Otero, 2006; p. 53).

Por otro lado, este deseo investigativo surge debido a que yo crecí con la premisa de que “la música tiene que sonar”⁸, y con un amor por el hacer y el compartir la música; así es que fuimos formados los y las estudiantes de la escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Dicho amor lo llevamos en nuestros corazones y gracias a esto me decidí a formarme como maestra en música, así que lo novedoso es que yo pretendo tejer caminos en pro de no dejar apagar “El fuego de cumbia” (Nombre de una canción de los gaiteros de San Jacinto) que se prendió en mi institución, y que ahora se extinguió en la escuela Normal Superior pues lamentable para algunos y dicha para él, el maestro Gustavo González hoy goza de su pensión debido a unos nódulos que le impiden hablar, así que el proyecto de la escuela tomó otros rumbos dejando de lado la música de gaita, no por falta de recursos físicos sino por falta de conocimiento y de presión administrativa por mantener el “fuego de cumbia” ardiendo.

Por tanto, el planteamiento de esta propuesta surge para dar respuesta a mi actual trabajo pedagógico, pues encontré que aún las escuelas públicas no poseen propuestas similares a las de mi maestro Gustavo González, y ahora que él se ha pensionado, su proyecto ha muerto, solo vive en los recuerdos de quienes hicimos parte de él, y desde mi sentir como partícipe de aquel proyecto deseo replicar estos espacios de interacción musical en las instituciones educativas distritales, es así como quiero continuar con el legado del maestro Gustavo, multiplicando las puestas en práctica de la música de gaita dentro de la escuela y dejando por escrito las opciones para movilizar la escuela en torno a esta música, pretendo

⁸ Palabras que el maestro Gustavo González me repetía en numerosas ocasiones en los años en que fui su estudiante.

trazar un camino para que más maestros y maestras de música se arriesguen a apostarle a nuestros ritmos; así mismo deseo movilizar mi entorno y mi institución educativa por las vías de las prácticas de la oralidad, permitiendo que niños, niñas y jóvenes conozcan nuestra historia permeándonos de movimientos contruidos por comunidades otras que aún habitan nuestro país.

Para terminar, es necesario relatar que luego de transitar por diferentes instituciones educativas en mi infancia⁹, llegar a la escuela Normal Superior Distrital María Montessori me permitió ampliar mi perspectiva musical y empezar a preguntarme por otros sonidos; ahora bien, por lo general estos procesos no se están replicando en la escuela, se continúa con la educación musical tradicional que ahora tiene más juegos y colores pero sigue enfocada en la invisibilización de los lenguajes ancestrales de las comunidades indígenas, afrodescendientes y mestizas, legitimando la idea que señala, que sólo en dichas comunidades se debe enseñar estas manifestaciones artísticas, segregando así a la población rural, y poniéndoles una etiqueta que clasifica lo nuestro, como no valioso pues, no nos pertenece (o eso nos hacen pensar), pero ¿qué pasa cuando el sistema es quebrantado y se permea a los integrantes de parte de la historia que no se les ha contado y no se les quiere contar?, ¿qué pasa cuando vemos que la colonización nos robó no sólo material sino epistémicamente muchas cosas? imaginemos una sociedad que conoce sobre su propia historia vivida y deja de creer la historia eurocentrada que le contaron, quizá solo así logremos que las juventudes cuiden el entorno y se cuestionen por su participación dentro de él; nosotros y nosotras necesitamos conocer nuestra historia y necesitamos aprenderla y construirla a través del diálogo con las prácticas ancestrales, para lo cual la música es un camino con el que podemos ver toda la riqueza de la que se nos ha cohibido por pensarnos como ciudadanos y ajenos.

Por todo lo anterior, es necesario aclarar que desde el 2016 laboro con la Secretaría de Educación del Distrito y fui nombrada como docente de primaria, pues al presentarme al concurso en el 2013 no era licenciada en música, aún me encontraba estudiando la licenciatura, por lo cual debí presentarme con el título de normalista superior y esto me llevo a mi labor actual, realizando clases de todas las áreas para los estudiantes del curso que se

⁹ Tales como Colegio San SG Mariquita, Colegio Marco Fidel Suarez, Colegio José Celestino Mutis e INEM Santiago Pérez.

me asigne anualmente. En medio de esta práctica docente me puse en la búsqueda de articular mis conocimientos musicales a cada una de las asignaturas, pues quería abrir espacio a mi área de conocimiento y hacer más sencillo para mí la nueva experiencia como docente de aula de primaria, de esta manera la música se convirtió en la excusa para construir conocimiento.

Es así como inicié la tarea de buscar canciones que me permitieran dar a conocer los temas de cada área en modos más sencillos, y al llegar a la asignatura de tecnología hallé temáticas que podría abordar desde la construcción de instrumentos, elementos como el sonido, la vibración, mecanismos, aparatos electrónicos y materiales de construcción.

De esta manera inicié la construcción de instrumentos tradicionales como chuchos, esterillas y quiribillos (ver ilustración 1 y 2) que eran desconocidos para los niños y niñas del curso que orientaba en ese momento y les mostré diferentes aspectos referentes a su funcionamiento, con lo cual logré evidenciar que en mi institución existe un desconocimiento de los instrumentos otros de nuestro país, situación que responde a las prácticas del sistema-mundo moderno- colonial que invalida las músicas que no responden a los cánones europeos de temperación¹⁰ y métrica; a pesar de esto pude notar que existe una apertura frente a este conocimiento pues la maestra del grupo 304 (en el año 2017) al conocer sobre mi practica me solicitó realizar la actividad de construcción de instrumentos con su curso, dándome un incentivo para continuar con mi idea.

Ilustración 1 Construcción de Quiribillo.



Fotografía propia, tomada durante el taller de construcción de instrumentos curso 303 y 304 en el año 2016

¹⁰ Al abordar el concepto de temperación me refiero aquí a la temperación musical del sistema de afinación mediante el cual se organizan las alturas a través de Hertz, siendo el 440 la frecuencia utilizada por el sistema occidental para medir la correcta emisión del sonido.

Ilustración 2 Resultado construcción de esterillas y quiribillos.



Fotografía propia, tomada al terminar el taller de construcción de instrumentos curso 303 y 304., 22 de julio de 2016

En este momento comprendo lo necesario que es continuar con el legado del maestro Gustavo González y permitirles a más personas acceder al goce de la música colombiana en espacios escolares. Y así encontré un área adicional que podía enriquecer a través del saber musical otro, pues desde el espacio de tecnología abordaría todo lo referente a materiales, construcción y sonoridad de instrumentos, dándole así una nueva mirada al área que es comúnmente relacionada con la computación, olvidando que este saber va más allá de los alcances tecnológicos actuales.

Esto debido a que:

Os dispositivos da colonialidade do saber programaram-se e foram ativados a partir de diversas manifestações que incluíram, entre outras, as formas de construção e difusão das ciências, o predomínio de umas línguas sobre outras, a criação e transmissão dos universais (história universal, pensamento universal, etc.) como o ideal de verdade e legitimidade, a configuração de sistemas de organização sociopolítica, e a projeção de ideias de mundo, de sociedade e de cultura, baseadas numa racionalidade hegemônica, totalmente excludente¹¹... (Rozo, 2015; p.77)

... por lo tanto, con el ingreso del conocimiento otro (la construcción de instrumentos musicales otros) en esta área del saber (tecnología) que se ha constituido como universal, y que se ha planteado desde el siglo XX alrededor del surgimiento de las computadoras, el internet y las plataformas de acceso a información, olvidando las representaciones otras que

¹¹ Los dispositivos de la colonialidad del saber programados y activados a partir de diversas manifestaciones que incluyen, entre otras, las formas de construcción y difusión de las ciencias, o predominio de unas lenguas sobre otras, la creación y transmisión de conocimientos universales (historia universal, pensamiento universal, etc) como ideal de verdad y legitimidad, la configuración de sistemas de organización sociopolítica y una proyección de ideas de mundo, de sociedades y de cultura, basadas en una racionalidad hegemónica, totalmente excluyente (traducción propia).

la constituyen, así pues, hablar de construcción de instrumentos otros en un área enfocada a los avances tecnológicos y encaminada a la TIC's es una primera ruptura en la concepción del saber otro debido a su validez en esta área y a su pertinencia dentro de los temas que allí se deben ver, se hace entonces un primer paso de acercamiento de la música otra al aula en manera transversal, usando las áreas de tecnología y música para abordar este saber otro. En un inicio, como lo narré anteriormente, se construyeron instrumentos de la región andina, pero estos me inspiraron para ampliar mi perspectiva y pensar que la escuela puede permitirse seguir descubriendo más sonidos y surgió la idea de acercar a los y las estudiantes a las músicas de la costa atlántica colombiana, específicamente en los Montes de María (Ovejas, Sucre), es así como decidí iniciar un ahorro para acceder a los instrumentos del conjunto de gaitas pues deseaba que mis estudiantes tuvieran la oportunidad de conocer esta música que es tan agradable para mí.

Teniendo en cuenta lo anterior se preguntarán ¿para qué?, el fin último es movilizar el pensamiento y continuar con la decolonialidad del saber y del ser, dándole así la oportunidad a los niños y las niñas que habitan la escuela de conocer otros espacios, a través de las historias que cuenta la música de gaita, y de igual manera fortalecer las relaciones inter e intrapersonales al crear espacios de interacción y de intercambio de saberes con sus pares, pues con el grupo focal de esta investigación se puede ver cómo las niñas y los niños están encaminados hacia el individualismo y la idea de competitividad que vende el sistema-mundo-moderno-colonial; de esta manera, aprovecho que las prácticas interpretativas de la música generan espacios de aprendizaje colectivo y de doble vía, para que a través de la reflexión con el otro se aprenda y se construyan formas otras de interacción con el otro.

Es así como busco fortalecer las relaciones entre los y las estudiantes, y entre el grupo y el conocimiento pues dicho saber se está guardando en los libros y en un solo departamento (Bolívar) olvidando que es parte de nuestra historia y que puede usarse en cualquier contexto para generar relaciones de cooperación y de construcción de conocimiento bilaterales ¿Qué sustento tengo para las afirmaciones anteriormente expuestas?

Para contestar a la anterior pregunta realicé una búsqueda en la base de datos del ministerio de cultura y de la Secretaría de educación de Bogotá (SED), allí se encuentra que a lo largo del país el departamento que se preocupa por la enseñanza de la música de gaita es Bolívar, debido a que este instrumento pertenece a su territorio; y al realizar una mirada a

Bogotá vemos que el desplazamiento de los gaiteros a esta ciudad ha permitido que la comunidad bogotana la conozca y se involucre, pero las políticas educativas no giran en torno a esta música.

Continuando con lo anterior, cito el Plan Nacional de Música para la convivencia (PNMC. 2012) que promueve las prácticas musicales no sólo de tipo sinfónico, pero este plan no está dirigido al currículo escolar que propone el Ministerio de Educación Nacional en el cual se habla de *Lineamientos de educación artística* (1997) sin hacer énfasis en la música como área de estudio dentro de los lineamientos curriculares. De esta manera se evidencia una brecha entre las dos entidades, una que organiza el trabajo de formación musical y otra que no lo tiene presente dentro de la formación de sujeto en la escuela.

Ahora bien, el trabajo que se lleva a cabo con el Ministerio de Cultura se evidencia en los *Lineamientos de formación musical, nivel Básico* (Ministerio de Cultura, 2016), estos se orientan a los docentes de las escuelas de música municipales o casa de cultura municipales, que son espacios de aprovechamiento del tiempo libre, dichos lineamientos dan luces sobre los aspectos a tener en cuenta en la conformación de formatos instrumentales, y en el capítulo 3, se menciona el trabajo con músicas tradicionales, sus características generales y los subformatos que éstas abordan, haciendo referencia a los géneros musicales; en el apartado 3.1.1 se describen las músicas tradicionales de acuerdo con ejes anclados en un territorio o región:

- Eje andino centro – oriente; Eje andino centro-oriente, que comprende las subregiones del Macizo de Santurbán, Catatumbo, Montaña Santandereana, Fosos del Suárez y el Chicamocha, Altiplano Cundiboyacense, Piedemonte Oriental, Magdalena Medio y Valle Interandino: - Grupo de torbellino (voces, conjunto de percusión menor, requinto y tiple, a veces emplea guitarra); solista instrumental con acompañamiento armónico (tiple, requinto, bandola, guitarra y/o voz); conjunto de música campesina (guitarra puntera, guitarra marcante y guacharaca); grupo carranguero (tiple requinto, tiple, guitarra marcante y guacharaca); trío típico instrumental (bandola o requinto, tiple y guitarra); cuarteto instrumental (dos bandolas, tiple y guitarra) y conjuntos instrumentales, desde las estudiantinas hasta a las orquestas típicas o de cuerdas tradicionales.
- Eje Andino Occidental que incluye las subregiones Eje Cafetero, Viejo Caldas, Suroeste Antioqueño, Valle de Aburrá, Norte, Nordeste Antioqueño, Oriente Antioqueño, Noroccidente Antioqueño cercano, Noroccidente Antioqueño lejano y Bajo

Cauca: banda, trío instrumental andino, estudiantina, chirimía (flauta 1ª, flauta 2ª, maracas, bombo y redoblante); trova antioqueña (tiple y voces alternadas), dueto o trío mixto vocal-instrumental; guasca y carrilera (guitarra requinto, acordeón y/o teclado, guitarra rítmica, guitarra marcante y/o bajo; parranda igual que el anterior más raspa, bongo y/o timbal); bunde del occidente antioqueño (voz, tiple y pandero); y baile cantao – tuna (voces, tambor de vaso y palmas), (Franco, 2005, p. 12).

- Eje Trapecio Amazónico que incluye la subregión de Leticia y su área de influencia, y las subregiones indígenas: duetos (voces, guitarra puntera y acompañante); grupos, conjuntos, combos, orquestas y murga amazense (dulzaina, acordeón de teclas, guitarra acústica, bajo eléctrica, guacharaca, clave, cencerro, bongó y conga).

- Eje Pacífico sur que incluye las subregiones de Tumaco en el sur, Guapi en el centro y Buenaventura en el Norte: conjunto de marimba (voces, marimba requinta, bombo, cununo y guasas); conjunto de arrullos (voces, marimba bordón, bombo, cununo y guasas, eventualmente voces respondedoras); conjunto de chirimía (clarinete, saxofón, flautas de PVC, bombo, redoblante, platillos y triángulo); conjunto de violines caucanos (voces, violines, tiple, contrabajo, bombo, platillos, maracas, charrasca, botella); grupo tropical (voces, clarinetes, trompetas, saxofones, bajo eléctrico o bajo de totuma, guitarra, congas, timbales, campana y bongó); conjunto vocal femenino (voz entonadora y voces respondedoras); y conjunto de guitarras y flautas (más bongó), (Duque, Sánchez y Tascón, 2009, p. 7).

- Eje de músicas isleñas, que incluye la subregión del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina: conjunto de música típica (voces, violín, mandolina, guitarra acústica, tináfono, quijada de caballo y maracas); y conjunto de músicas populares urbanas (voces, teclados, guitarra, bajo eléctrico, batería, congas, bongó, claves, quijada y maracas).

- Eje caribe oriental, que incluye las subregiones de Valledupar y su escuela central, Fonseca y la escuela Ribana, El Paso y la escuela negroide, Plato y la escuela ribereña y el vallenato sabanero: grupo típico (voces, acordeón de botones, caja y guacharaca); grupos actuales (los anteriores instrumentos más guitarra acústica y/o bajo y guacharaca); y grupo de vallenato con guitarras (voces, guitarra requinto, dos guitarras marcantes y guacharaca), (Ahumada, Gutiérrez, Daza, Machado, Silva; 2015, p. 20 – 22).

- Eje Andino suroccidente, que incluye las subregiones Norte del Cauca, Centro del Cauca y Valle del Patía. Para las músicas de flautas y tambores se consideran las subregiones Macizo colombiano, Tierradentro, Guambía, Popayán, Guachavés, Rio Napi y

Riosucio. Para músicas de otros formatos, las subregiones del Altiplano de los pastos. Los formatos predominantes son: bandas de flautas (flautas traversas de caña, tambora, caja, charrasca y triángulo; grupos de merengue campesino (voces, guitarras y percusiones) (Romero, Ascanio y Pineda, 2011, p. 6 – 7) grupo de músicas andinas de Nariño, Ecuador, Perú y Bolivia (voces, quenás, zampoñas, charangos, guitarra, bombo, percusiones menores, bajo eléctrico) Eje caribe occidental, que incluye las subregiones Delta Magdalense, Depresión Momposina, Sinú, Urabá y parte de las Llanuras caribeñas.

- Eje Caribe occidental: incluye las subregiones Delta Magdalense, Depresión Momposina, Sinú, Urabá y parte de las Llanuras caribeñas: tambora (voces, tambor currulao, tambora, palmas, tablas—gallitos- y maracas); son de negro y baile canta'ó (voces, tambor alegre, palmas y guacharaca); millo (voces, caña de millo o pito atravesado, tambor llamador, tambor alegre, tambora, maracas o guacho); gaitas (voces, gaita hembra, gaita macho, maraca tambor llamador, tambor alegre, tambora o bombo), y bandas (trompetas, clarinetes, bombardinos, trombones de pistones, tuba, bombo, redoblante y platillos).

- Eje andino centro sur, que incluye la subregión del llano interandino y tres sub-ejes: zona del llano o del llano, zona montañosa y zonas rurales. Rajaleñas o cucamba (tiple requinto, flauta de caña, tiple, guitarra, tambora, esterilla, ciempiés, chuchó, carángano y puerca); solista, tríos o cuartetos y estudiantina (voces, bandola, tiple, guitarra) grupo campesino (voces, guitarra requinto, tiple, guitarra marcante, raspa); chirimía (flautas de carrizo, bombo, redoblante, charrasca y mate); banda de vientos; banda “papayera” (clarinete, trompeta, saxofón, bombo, redoblante y platillos), (Rodríguez, Ordóñez, Torres, 2009, p.11).

- Eje llanos, que incluye las subregiones de los llanos orientales, el piedemonte llanero y la Sierra de La Macarena: conjunto llanero (voz, arpa o bandola llanera –bandolón, guitarra-, cuatro, maracas y bajo eléctrico), (Rojas, 2004; p. 6).

- Eje Pacífico Norte, que incluye las subregiones de San JZ, Costa Pacífica, Baudó, Atrato y Andagueda, y Urabá: Chirimía—tradicional, clásica, cantada y orquestada- (voces, clarinete, trompeta, flauta, bombardino, redoblante, platillo, tambora, cobre, bongo, maracas, tambora y clave); y conjunto de tamborito (voces, cununos, tambora, flauta de carrizo, palmas, guasá, bongó, marímbula, clave, tambora pequeña). (Ministerio de Cultura, 2016; p.46-49)

Este documento orienta a las escuelas departamentales de música frente a los procesos y los ejes formativos a tener en cuenta en la enseñanza dirigida a la formación de ensambles instrumentales, pero no da cuenta de la realidad escolar.

Es así como se evidencia que en la estructura organizativa de la Secretaría de educación del distrito el problema planteado no se ha pensado y urge ser atendido dentro de la escuela distrital. Ya la ciudad está abriendo espacios, como lo he mostrado anteriormente en este mismo capítulo con la inauguración de los festivales de San Jacinto y de Ovejas, pero este espacio es distante del espacio escolar, por lo que los y las docentes debemos movilizar nuestras prácticas y darle un lugar en la escuela a estas músicas otras.

Para dar conclusión a la pregunta realizada anteriormente que suscitó toda esta discusión (¿Qué sustento tengo para las afirmaciones anteriormente expuestas?) se hace pertinente aclarar que dentro de mi experiencia como intérprete de la música de gaita, he logrado evidenciar que construir un diálogo musical con un colectivo permite establecer relaciones con conocimientos que van más allá de la educación catedrática y de ahí surge mi inquietud por observar en un contexto escolar que relaciones en torno a la interculturalidad se logran establecer con los y las pares del grupo 302 del Colegio San Carlos I.E.D.

2. Fuego de cumbia.

*“Por aquí hay grandes señales,
Por aquí hay grandes señales,
De tiempos precolombinos
Porque hablar de la gaita
Es retroceder caminos
Es meterse en el ayer
Y en la ciencia del Indio
Es recordar viejos tiempos
Que hace siglos se han ido
Pero dejando la mezcla
De cultura y de civismo”*

(Fragmento de la canción “fuego de cumbia” de los Gaiteros de San Jacinto¹²)

La propuesta de investigación se llevará a cabo en el Colegio San Carlos I.E.D, una institución de carácter distrital, ubicada en el Barrio San Carlos, la cual consta de dos sedes: la A, ubicada cerca a la estación de Transmilenio Biblioteca y la B ubicada en aproximaciones a la estación de Transmilenio Parque, estas sedes son integradas a través de la resolución 2389 del 14 de agosto de 2002 (Secretaría de Educación Bogotá, 2017), es decir dos instituciones diferentes (Colegio San Carlos y Colegio Antonio Ricaurte) se unen bajo un solo nombre y una sola administración.

Teniendo en cuenta la información anterior, se aborda el manual de convivencia en busca del Proyecto Educativo Institucional, cuya visión es:

(...) contribuir a la formación integral, humanística, tecnológica y académica de niños, niñas, jóvenes y adultos (oyentes y sordos), a través de un programa que desarrolle y fortalezca sus competencias, habilidades, destrezas e intereses en el campo empresarial (Electrónica industrial, Publicidad y Diseño) para una mejor calidad de vida en lo social, intelectual, económica y ambiental, siendo líderes en la transformación de su entorno. (Colegio San Carlos I.E.D, 2016.p III)

A raíz de esto se puede decir que el Colegio San Carlos tiene una proyección encaminada al campo creativo, y el reto ahora es encontrar el lugar de la música de gaita dentro de estos planteamientos institucionales fundamentándose en el aporte a la visión institucional.

¹² Audio disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=pb6p-guBOu4>

Este trabajo está encaminado hacia la resignificación de los saberes tradicionales y para socializarlo ante las directivas y la institución educativa, se puede plantear como un pretexto para el fortalecimiento de las competencias institucionales que son planteadas de la siguiente manera:

Tabla 1 Competencias institucionales Colegio San Carlos I.E.D.

Competencia	Definición del Colegio San Carlos
Valorativa (Desarrollo humano).	“Capacidades y habilidades para identificar y analizar los problemas de convivencia en la institución, de tal manera que los estudiantes (oyentes, hipoacúsicos y sordos) puedan proponer alternativas de solución y sean partícipes en la construcción de una sana y pacífica convivencia”.(San Carlos I.E.D; p. VI)
Tecnológica (orientada a la visión empresarial).	“Capacidades y habilidades para abordar con autonomía y creatividad, problemas tecnológicos, trabajando de forma ordenada y metódica para estudiar el problema y seleccionar la documentación pertinente que permita concebir, diseñar y construir objetos o mecanismos que faciliten la solución y resolución de problemas propios y del entorno, mejorando por ende la calidad de vida” (San Carlos I.E.D; p. VI).
Comunicativa (Uso del lenguaje).	“Capacidades y habilidades para que el estudiante interactúe comunicativamente con un texto impreso o imagen, lengua de señas u otros, asimilando los mensajes y teniendo en cuenta su análisis, interpretación y crítica del mismo a partir de la lectura inter textual, respetando la primera lengua de los estudiantes (oyentes, hipoacúsicos y sordos)” (San Carlos I.E.D; p. VII).
Cognitiva (Aplicación del conocimiento)	“Habilidades en interpretación, aprehensión y manejo del conocimiento, permitiendo al estudiante (oyente, hipoacúsico y sordo) analizar, comparar y exponer su punto de vista y aplicar el conocimiento para resolver problemas de cualquier área.” (San Carlos I.E.D; p. VII).

Tomado de: Manual de convivencia Colegio San Carlos I.E.D (2016)

Como es notorio, en cada una de las competencias institucionales, anteriormente expuestas, se nombra a los estudiantes oyentes, hipoacúsicos y sordos, debido al programa de inclusión de población no oyente en la institución.

Este programa de inclusión dispone de un ambiente para la enseñanza de la lengua de señas, en el cual se acoge a los niños y las niñas de ciclo dos para formarlos en esta forma de comunicación y posteriormente incorporarlos al aula “regular” en ciclo tres.

Frente a la anterior es necesario aclarar que la población específica a trabajar será el curso tercero de primaria, de la jornada de la mañana, en donde se encuentran matriculados 38 estudiantes, entre los cuales se cuenta con una niña hipoacúsica, pues el programa de inclusión ubica a los niños y niñas en aula regular y los no oyentes se encuentran en un aula especializada¹³; es solo hasta el bachillerato que se realiza la inclusión a un aula “regular”.

Ahora bien, en las competencias institucionales encontramos la tecnológica y cognitiva, al releerlas un par de veces noto que la competencia tecnológica se gestó frente a la creación netamente industrial, dejando de lado procesos creativos que se pueden desarrollar desde la infancia usando otras herramientas que se alejan del planteamiento frente al “[trabajo] de forma ordenada y metódica” (San Carlos I.E.D; p. VI) que propone la institución.

Frente a esto, Rozo (2015) plantea que:

Na perspectiva crítica dos estudos decoloniais, a leitura das estruturas de poder instaladas a partir da matriz colonialidade/modernidade facilitou (e facilita) a identificação das formas de dominação que apagam universos simbólicos, de representação, de compreensão, produção e difusão de saberes e conhecimentos não centrados no eixo do Norte – enfoque conhecido como epistemicídio, ou racismo epistêmico – e convidam à desobediência epistêmica baseada no reconhecimento das histórias múltiplas, diversas, não lineares que ponderam a geopolítica do conhecimento. Neste sentido, reconhecem-se contribuições como os trabalhos de Kusch (nos campos da filosofia e antropologia) que, embora fossem prévios aos estudos da

¹³ “El concepto de «persona sorda»: el audiológico y el sociocultural. Desde el primero, el foco de atención se sitúa en «los distintos grados de pérdida auditiva del sujeto, la localización de la lesión y sus causas, así como en las ayudas técnicas que se le pueden proporcionar para compensar o paliar la pérdida auditiva» (Domínguez y Velasco, 2013, p. 233). Por su parte, el enfoque sociocultural y antropológico define la persona sorda como aquella que se caracteriza por ser usuaria de la lengua de señas (LS). Esta última perspectiva permite el reconocimiento de la comunidad sorda como comunidad lingüística, desde la cual crea su identidad y se configura su cultura. [...]Es importante aclarar que, a la luz de esta mirada, bajo ninguna circunstancia se hace caso omiso de las limitaciones derivadas del déficit auditivo, ni se hacen a un lado los avances tecnológicos y científicos que pueden potenciar las capacidades comunicativas de las personas sordas (audífonos digitales, implantes cocleares, decodificadores de televisión que permiten el subtítulo en LS, etc.)” (Domínguez y Velasco, 2013; Velasco y Pérez, 2009 en Min. educación, 2017; p. 108). Por otro lado, “la hipoacusia, sordera o disminución auditiva: es la dificultad o imposibilidad para usar el sentido del oído debido a una pérdida de la capacidad auditiva parcial (hipoacusia) o total (Cofosis). Puede ser unilateral o bilateral, de rasgo hereditario o como consecuencia de una enfermedad, traumatismo, exposición a largo plazo al ruido, o medicamentos agresivos que afectan el nervio auditivo; de tal forma que, se convierte en la causa más importante de desórdenes de la comunicación en la niñez ya que representa un serio obstáculo para el desarrollo psicológico y social” (Min Salud, 2017; p. 2)

subalternidade e das epistemologias de fronteira, constituem uma crítica à racionalidade moderna e uma reivindicação da “América Mestiça”, em capacidade e condição de desenvolver um pensar situado, localizado, na convivência do simbólico, do mágico, do mítico, do natural e da natureza com o Ser; na possibilidade de produzir leituras e escrituras do mundo a partir da realidade própria em diálogo com os modos de produção de conhecimentos externos¹⁴.(p. 80)

Con esto en mente surge la necesidad de cambiar la mirada de la tecnología como un área del saber que responde netamente a la matriz colonial, para así procurar incorporar esta importante competencia institucional dentro de la propuesta que se llevó a cabo. Esta acción se implementó mediante el análisis del funcionamiento, la historia de los materiales de construcción y los procedimientos a seguir para la fabricación de estos instrumentos, mostrando así una mirada descentralizada del área que puede promover espacios de reflexión en torno a las formas otras del saber tecnológico.

Continuando con la contextualización, tenemos la estructura de la intensidad horaria, tal como se ve en el punto 12 del manual de convivencia del Colegio San Carlos I.E.D (2016) donde reposan los *cuadros guía*; allí se puede observar lo siguiente:

Tabla 2 Intensidad horaria. Básica primaria.

Área	Primero y segundo	Tercero	Cuarto y Quinto
Matemáticas			
Matemáticas	5	3	4
Geometría	1	1	1
Pensamiento lógico	2		2

¹⁴ En la perspectiva de los estudios decoloniales, la lectura de estructuras de poder instaladas a partir de la matriz de colonialidad/modernidad facilito (y facilita) la identificación de las formas de dominación que borró universos simbólicos de representación, de comprensión, producción y difusión de saberes y conocimientos no centrados en el Norte –enfoque concebido como epistemicidio o racismo epistémico- e invita a la desobediencia epistémica basada en el reconocimiento de historias múltiples, diversas y no lineales que reflexionan sobre la geopolítica del conocimiento. En este sentido, se reconocen contribuciones como los trabajos de Kusch (en los campos de la filosofía y la antropología), que aunque fueron estudios anteriores a los estudios de subordinación y epistemologías fronterizas, constituyen una crítica a la racionalidad moderna y un reclamo de la “América mestiza”, como capacidad y condición de desarrollar un pensamiento situado, ubicado, en la convivencia de lo simbólico, lo mágico, lo mítico, lo natural y de la naturaleza con el ser; en la posibilidad de producir lecturas y escritos del mundo a partir de la realidad misma en dialogo con los modos de producción de los conocimiento externos. (Traducción propia)

Estadística		1	1
Humanidades			
Lengua Castellana	5	4	4
Idioma extranjero	1	1	2
Competencia lectora	2	2	2
Ciencias Naturales y Educación Ambiental	3	2	4
Ciencias Sociales			
Historia, Geografía, constitución democracia	3	3	4
Educación Ética y valores	1	1	1
Educación Artística			
Lúdica	1	1	2
Música	4		
Catedra de Paz	1	1	1
Tecnología			
Tecnología	1	1	1
Diseño Gráfico	1		
Informática	1	2	2
Educación Física, recreación y deportes	2	2	4

Tomado de: Manual de convivencia Colegio San Carlos I.E.D (2016)

Con respecto a este cuadro se debe aclarar que el área de música como parte del currículo escolar se incluye únicamente en el grado primero y segundo, y con respecto a los otros grados esta asignatura no se incluye dentro de las establecidas en el horario académico, pues para estos, el trabajo se encuentra a cargo del programa Tiempo escolar complementario, dirigido por la Orquesta Filarmónica de Bogotá en jornada contraria; sin embargo, aquí surgen varios interrogantes al respecto, tales como ¿Por qué no está estipulada el área de música dentro de la jornada académica de los estudiantes de tercer, cuarto y quinto grado, pero si se ve en la jornada complementaria?. Se puede decir que nuevamente vemos el papel de la música dentro de la estructura de la Secretaría de Educación, como un componente extra y removible.

Otro interrogante que surge es: ¿Para qué enseñar la música de gaita en un contexto escolar?, pues bien, esta pregunta es la que incita a plantear la problemática y así surge el deseo de llevar la música de gaita a la escuela para enriquecer el conocimiento de las y los

educandos sobre las músicas otras y así mismo, aportar al conocimiento de la historia del país, a través del saber ancestral¹⁵ enmarcado en la música de gaita, permitiendo reconocer que existen saberes otros y formas otras de aprender, tal como se planteaba en el apartado anterior.

De esta manera la pregunta se ve enorme, pero empieza a cerrarse a medida que se construye este proyecto y llego a pensar en las transformaciones que genera y que puede generar la música de gaita dentro de una institución educativa distrital, llegando a plantear la tesis alrededor de las relaciones que fluctúan en el aula de clase, a raíz de la introducción de un saber otro.

Al respecto conviene decir que la pretensión de este proyecto es, entre otras cosas, aportar a la formación integral, adscribiéndose así, al lema del colegio San Carlos I.E.D: “Formación integral para alcanzar el éxito” (San Carlos IED; p. III), esto como un pretexto que permita a la institución sentirse identificada dentro de la propuesta que se formula a través de las músicas otras; bajo este mismo parámetro es menester resaltar que el énfasis de la institución es en electrónica, diseño gráfico e industrial, esto implica que el área de tecnología es de gran importancia, institucionalmente hablando; teniendo en cuenta esto, conviene resaltar que la propuesta se desarrolló a la luz de esta área del conocimiento dado que:

(...) las formas como las tecnologías se instalan en las sociedades y las culturas, [permiten evidenciar] las tensiones que emergen de las distintas relaciones que se establecen con los universos técnicos que no son homogéneos, pero constituyen parte de una misma realidad [. De esta manera se pretende cuestionar] los modos de legitimación y circulación de los conocimientos técnicos y tecnológicos y sus conexiones con el poder, [revelando] alternativas a las formas hegemónicas de racionalidad técnica y [explorando] vínculos más cercanos a la diversidad sociocultural, con el propósito de proponer diálogos menos verticales, mas rizomáticos. [Asumiendo] la opción teórica/epistemológica de la perspectiva decolonial (Quijano, Dussel, Mignolo, Torres, Castro-Gómez) que permite interpelar la matriz contemporánea saber/poder agenciada por las tecnologías. (Rozo, 2015; p.11).

¹⁵ Se habla de saber ancestral haciendo referencia al conocimiento de las comunidades étnicas de nuestro país. Este saber ancestral refiere a la esencia del ser, estar y hacer en el mundo (CASTILLO, 2017) que se ha enseñado de forma oral por varias generaciones atrás.

La tecnología es aquí implementada dentro del discurso continuo del hacer y saber alrededor de las músicas otras lo que generará formas otras de concebir el conocimiento tecnológico y permitirá ampliar saberes alrededor de la música de gaita y cómo funcionan y se elaboran los instrumentos que constituyen el conjunto de gaitas.

2.1 Pregunta problematizadora.

¿Qué relaciones fluctúan en torno al estudio interpretativo, físico e histórico de los instrumentos del conjunto de gaitas en los y las estudiantes del curso 302 del colegio San Carlos I.E.D.?

2.2 Objetivos

2.2.1 Objetivo general

Analizar las relaciones que se construyen y deconstruyen entre los y las estudiantes del aula 302 del colegio San Carlos I.E.D. a través del estudio interpretativo, físico e histórico de los instrumentos del conjunto de gaitas.

2.2.2 Objetivos específicos

- Identificar el lugar de los saberes otros en el colegio San Carlos IED y las alternativas que pueden ser consideradas para que estos sean llevados al aula del grado 302.
- Resignificar los espacios de formación del área de música y tecnología entorno a la gaita, a través de la interacción entre los y las estudiantes con el conocimiento otro.
- Determinar el impacto de la resignificación de los espacios en mi práctica pedagógica e investigativa, desde de una perspectiva intercultural enfocada a las relaciones de los y las estudiantes del curso 302 con los saberes otros y con los Otros.

3. Del indio¹⁶ Nació la cumbia.

*/De un tronco de valso seco,
Un indio labró un tambor/
Y a su tribu convidó
Lo hicieron redondo y hueco
De un cuero e ´vena ´o fresco
Lo amarraron con cabuya,
Y alrededor de su cuerpo
Le ajustaron ocho cuñas
Con gaita, tambor y cuñas
Del indio nació la cumbia.
(Fragmento de la letra del tema “Del indio nació la cumbia”
interpretado por Los amerindios¹⁷)*

Para preguntarse por los efectos de la música de gaita dentro de un contexto escolar, se hace necesario explorar desde tres niveles los acontecimientos similares que se han vivido no sólo con la música de gaita sino con las músicas otras, aquí es pertinente aclarar el concepto de músicas otras para mostrar a qué me refiero al utilizar esta expresión; pues bien las músicas otras es un concepto que construyo a partir del concepto de lo “otro” que es algo que, “no se relaciona con el yo y por lo tanto es diferente, sin asumir que dicha diferencia se constituya en la “naturalización” de rasgos étnicos, culturales, biológicos o de cualquier otra índole como sinónimo irrefutable de inferioridad”(Fernández, 2015 citado(a) por Tocara, 2018; p.11) con esto en cuenta y parafraseando a Walter Mignolo (2003), desde el concepto otro puedo referirme a las músicas otras como las músicas que no responden al canon occidental y que se constituyen como diferentes por no responder a la occidentalización del saber, hecho por el cual han sido relegadas e invalidadas por la academia.

Continuando con la música de gaita (porro, cumbia, merengue y gaita corrida) hablaré ahora de los frentes de acción que se analizarán en este capítulo, pues bien, está tiene un panorama local (refiriéndose al posicionamiento que está tomando en la ciudad de Bogotá que es la ciudad que habito y en la cual se desarrolla esta tesis), Nacional (por su reconocimiento en todo el país especialmente en la región Atlántica) e internacional (gracias al trabajo realizado por los gaiteros de San Jacinto en el Smithsonian Folways¹⁸ y al Latin

¹⁶ La connotación despectiva que pueda tener esta palabra, aquí utilizo el nombre de indio a causa del título de la canción.

¹⁷ Audio disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ZVb-quqYz9g>

¹⁸ Ver: <http://www.semana.com/arcadia/musica/articulo/los-gaiteros-smithsonian/78918-3> Recuperado el 30 de Septiembre de 2013.

Grammy obtenido en 2007¹⁹); pero los anteriores hechos no están enmarcados dentro de la escuela, y es este el planteamiento a problematizar en el presente texto, pues deseo enfrentarme a la idea de involucrar las músicas Otras en un contexto distinto a estos, deseo que la escuela suene con las músicas de la costa Atlántica y cuente las historias que resuenan en los Montes de María, para así descubrir qué tantos factores interfieren o apoyan estas acciones que considero decoloniales, dentro de la escuela. Para esto, me puse a la tarea de investigar en diferentes países qué acciones se realizan con las músicas otras y cuáles de estas acciones están enfocadas en la escuela; durante el recorrido se encontraron pocos referentes de la incorporación de músicas “Otras” en el contexto escolar, pero acciones de reconocimiento de estos ritmos en otros espacios, serán utilizados para enriquecer las bases de la presente investigación; es así como emergieron tres categorías de análisis a partir de los documentos encontrados:

1. Músicas otras en la escuela no formal
2. Músicas otras en la escuela formal
3. Músicas otras en contextos otros.

Se hace necesario aclarar que para este apartado se hablará de educación formal y no formal tomando el texto de Calvo (2016) quien establece estos términos alrededor de la forma, “dado que el calificativo de informal connota carencia de forma, se caracteriza a la educación informal como espontánea, asistemática y refleja” (p.19) pero es de saber que esta no se puede reflejar, dado que “todo proceso educativo es una interpretación, un reordenamiento, una re-creación, a diferencia de un reflejo especular” (p. 18), entonces, a modo de aclaración puntual, señalo que la educación no formal, en este caso, será aquella que permite la vivencia, desde el sentir y hacer parte del conocimiento, lo que el autor llama “des-escolarización de la escuela”²⁰ (p. 37), así que se puede llegar a dar en espacios escolares o

¹⁹ Ver: <https://www.semana.com/on-line/articulo/los-gaiteros-san-jacinto-grammy-tradicion/89390-3> Recuperado el 09 de mayo de 2018

²⁰ Frente a esto, Calvo (2016) plantea en primer lugar des-escolarizar la sociedad, pero ve más posible “des-escolarizar (...) la escuela, porque ha desarrollado un proceso implacable de apropiación y monopolización ilegítima de la educación, imponiendo un modo de ser escolar excluyente de otros modos posibles” (p.221), es decir que para lograr esto,

Los educadores debemos (...) atrevernos a entrar descalzos a la escuela, sin oropeles protectores de la educación oficial, para re-crear una educación a escala humana parafraseando el “desarrollo a escala humana” de Max-Neef,

no, con esto presente, la educación formal, es aquella que conserva una forma constante sin distinción de población. Entonces, “no es una exageración insistir que una escuela donde los procesos de enseñanza y de aprendizaje son repetitivos y no creativos está condenada al fracaso” (p. 38), “esta situación redefine el rol de profesor como educador en el sentido de que debe orientar a los alumnos hacia la creación y el descubrimiento” (p.33), por tanto, hablar de la educación no formal es una mirada desde la flexibilización de la forma de la educación, para esto se debe permitir la constante re-estructuración que responda a las necesidades de la comunidad. Con esto, se da una luz clara frente a la posición en torno a la denominación de las categorías, enunciadas anteriormente y desarrolladas a continuación.

3.1 Músicas otras en la escuela no formal: Esta categoría surge como la elaboración del tambor alegre; tomé un tronco de balsa seco, que es, en esta metáfora la escuela colombiana²¹ y le amarré un cuero de “vena’o” fresco, que es la representación cultural de un pueblo, quienes a pesar de pensarse muertos siguen haciendo ruido, pero para lograr que ese cuero suene debemos amarrar bien la cabuya y ponerle las cuñas, así que dentro de esta hermosa metáfora yo seré una de las cuñas y las otras serán los textos presentados a continuación, así que juntos seremos los encargados de ajustar y unir con firmeza los saberes de las comunidades étnicas al contexto donde estos están entrando; por último, la decolonialidad cumplirá el papel de cabuya que será el concepto más fuerte para sostener esta metáfora.

En consecuencia, se hace necesario abordar en primera medida el texto denominado *Educación musical en clave decolonial*, elaborado por Divian Carolina Castillo Alarcón (2017). En este documento encontré las experiencias de educación musical en clave decolonial de Gustavo González Palencia, mi maestro de infancia; de Daniel Hurtado y Diego Ramírez; personajes que han salido de su “zona de confort” (así se menciona en el texto pág. 116) y están transformando sus prácticas haciendo uso de:

(...) las pedagogías decoloniales, que son entonces apuestas orientadas hacia una comprensión crítica que hace frente a los patrones de poder colonial eurocéntricos que nos

que limite la “objetividad” enfermiza de las exigencias escolares, uniformemente formales, en beneficio de la subjetividad de los procesos educativos. (p.224).

²¹ No digo aquí que la escuela esté seca, solo tomo a la escuela como la base de toda la estructura y la que permitirá que el “sonido” producido por esta tesis, retumbe; la escuela, será mi caja de resonancia para reproducir los sonidos Ovejeros.

fueron impuestos y que buscan la homogenización y la universalización del conocimiento. Son pedagogías que reconoce la pluridiversidad y que permite pensar la posibilidad de coexistencia con “otros” saberes, “otras” memorias, “otras” culturas, “otras” músicas. (Castillo, 2017; p.114).

Este texto además de narrar la experiencia de tres maestros, nos habla sobre el poder que tiene la escuela para transformar vidas e ideas. Cada aporte que se muestra en la educación musical a través de diferentes géneros de la música colombiana resalta el valor cultural de nuestros saberes otros en cuanto llegan a ser transformadores de sujetos, pues muestran el potencial y la capacidad de crear a través del lenguaje de la música; del mismo modo las prácticas decoloniales en la escuela entran a mostrar al Otro como diferente, le enseñan al educando a ver que la homogenización no es el único camino, le enseña que cada uno tiene un proceso distinto que permite mayor o menor apropiación de un lenguaje y que dentro de su saber particular está la capacidad de enseñarle o guiar al otro por una vía que quizá el maestro no vio como probable; al involucrar a los pares en el proceso de enseñanza se enriquece el quehacer pedagógico y se crea una doble vía de aprendizaje entre el maestro y el estudiante.

Así mismo, la autora resalta las prácticas en entornos escolares y da luces sobre la posibilidad de la germinación de estas ideas en el ámbito escolar, pues, al adentrarme en el texto de Castillo (2017) encontré diferentes propuestas que se encuentran dando frutos en el ámbito educativo desde diferentes perspectivas, enfocadas en las músicas otras; en esta tesis se evidencia parte del trabajo realizado en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori y el trabajo de mi maestro, Gustavo González Palencia, (como se mencionó en el capítulo denominado “Así lo grita Totó”, pertenecí al proyecto del maestro Gustavo González). Allí resalta su labor en esta institución, en el colegio Lestonac y en la Fundación cultural artística Maguaré al igual que la labor realizada por los maestros Diego y Daniel del Centro Crecer Rincón.

Este documento da cuenta de las diferentes formas de trabajar al rededor y con las músicas otras, así que me “permite comprender lo importante y significativo de las músicas tradicionales para una formación musical inicial” (Castillo, 2017. p. xiv) Además de esto abre el espectro en relación con la formación a través del diálogo intercultural, rescatando lo propio y resaltando cómo nuestras músicas son fruto de este diálogo, así mismo a través de la decolonialidad del saber es posible y es factible seguir dando importancia a los saberes sin

importar el origen, mostrando que la construcción de espacios de interacción son una alternativa llamativa e importante en la formación de los estudiantes.

Ahora, es el momento de entrar en la tesis *Currulao en la escuela*, escrita por mi Maestro Gustavo González Palencia (2011), el hombre que impulsó mi curiosidad por la música de gaita, que fue entrevistado para la tesis de Castillo (2017) y que hace parte de tres de los cuatro lugares en los que Castillo realiza su investigación, en este punto es necesario resaltar que estas dos investigaciones aportan a mi trabajo por el sustento teórico y por la vivencia que tuve al hacer parte directa e indirecta de ellas. La tesis del maestro González (2011) habla sobre su trabajo en mi *alma mater*, la Escuela Normal superior Distrital María Montessori, y narra desde el currulao la experiencia que yo viví al involucrarme en la música de gaita en dicha institución, esta tesis tiene como base la interculturalidad y trabaja las narrativas cantadas como prácticas ancestrales que se toman la escuela a través de la música. De esta manera se muestra una vez más que las músicas colombianas pueden abrirse campo en la escuela. González habla de las pedagogías otras, diciendo que:

No hay mención a esas pedagogías otras, que surgen de las comunidades tradicionales y de las cuales es posible extraer experiencias que sirvan de fuente para instaurar procesos pedagógicos decoloniales, alternativos a la tendencia eurocentrista, que construyan tejido cultural desde el reconocimiento de lo propio e identitario. La propuesta del pacífico sur es un punto de inicio en esta dirección (2011; p.14).

Al respecto conviene decir que, la tesis mencionada no sólo aporta desde el fortalecimiento del concepto de las pedagogías otras y de la pedagogía decolonial, sino también sobre los procesos de enseñanza que se realizan en la escuela, y del mismo modo me mostró que es posible pensarla a través de la música colombiana y por ende pensarse en “la música en clave decolonial” como lo plantea Divian Castillo (20017)

Por otra parte, añado ahora la Tesis de Grado del Maestro Freddy Tocora (2018) quien plantea en su investigación una alternativa de Educación musical intercultural crítica (EMIC) que busca:

(...) caminar hacia un canon posmoderno, [y] propone partir de la premisa de que la inclusión de manifestaciones artísticas de distinta procedencia en el canon educativo debe responder no sólo a razones morales - la necesidad, ya señalada por Santos , de alcanzar la justicia social a partir de la justicia cognitiva - sino también a razones intelectuales; y que no se debería

considerar un conocimiento que tan sólo tiene en cuenta las aportaciones realizadas por la mitad de la población y que olvida las del resto. (p.47)

Es decir, que no es suficiente hablar de la inclusión sólo por el hecho de la moralidad, del buen ser, sino como una necesidad cognitiva a satisfacer, ya que la construcción del ser desde los saberes culturales propios influye

(...) en sus valores y gustos estéticos, tanto en su papel de oyentes como en el de posibles futuros músicos. Y es que en nuestras aulas se utiliza un canon musical que se caracteriza por ser “germano blanco varón heterosexual” (Ramos 2003:68, citado(a) por López 2014), que “no tiene en cuenta manifestaciones musicales de la periferia y que se presenta como un modelo ideal externo al oyente, quien se limita a escuchar de forma pasiva” (Aróstegui 2008:191). Debemos ser conscientes – continúa López con su planteamiento – del importante papel que desempeña la educación en la representación, reproducción y transformación de las categorías históricas de lo masculino y lo femenino. (Tocora, 2018; p48)

Bajo este manifiesto se logran hallar puntos de encuentro en su propuesta y las anteriormente nombradas, ya que el objetivo general de la propuesta del autor, apunta a la resignificación de las estéticas musicales, desde una perspectiva intercultural crítica que aporta enormemente a las reflexiones sobre la universalidad del conocimiento y las falencias que ésta posee en torno a los conocimientos que no han sido “aceptados” por no responder a los cánones eurocentristas que ha procurado la centralización de la cultura en torno a un saber, desconociendo así la existencia de los Otros.

Para concluir con los aportes de la tesis de maestría de la Universidad Pedagógica Nacional de Tocora (2018) se hace necesario parafrasear sus conclusiones y resaltar cómo el autor manifiesta de manera concreta que, a partir de la transformación personal y del rol del educador, se puede momentáneamente “oxigenar la vocación docente”, y jugar desde la pedagogía a una utopía, que promueva las vivencias desde los sentidos y las emociones a través de la construcción de la identidad cultural, fomentando el aprendizaje con el otro y la construcción de lazos con saberes que aunque físicamente se hallen lejanos, se acercan desde la emoción a través de una práctica artística común.

En este momento veo oportuno resaltar que es así como se muestra la no forma y por ende lo informal de cada propuesta expuesta aquí, se puede evidenciar que cada una de ellas,

independientemente del lugar en el que se ponen en práctica, están enfocados al goce, la creatividad y al educar alejados de la escolarización, tal como plantea Calvo (2016) a lo largo de su texto.

3.2. Músicas otras en la escuela formal: En esta búsqueda construiremos la Maraca: tomaremos fruta de Chuirá recogida de cada uno de los ámbitos culturales que forman parte de la música otra y lo meteremos en una calabaza llamada eurocentrismo, está calabaza que ha querido enmarcar, desde años atrás, las manifestaciones artísticas otras dentro de los parámetros contemplados por ellos, y que quiere hacerlas sonar intentado modificar su naturaleza.

Como primer momento se abordarán los textos realizados en la Pontificia Universidad Javeriana; expongo a continuación los dos textos consultados, iniciaré con el título *El libro de las gaitas Largas: Tradición de los Montes de María*. En él reposa la historia de la música de gaita, ubicación geográfica en la que se desarrolla su historia, patrones rítmicos de los géneros interpretativos, materiales de construcción del instrumento (sólo de la gaita, en cuanto a los otros instrumentos se narra una historia breve sobre su papel en el conjunto de gaitas), reseña histórica de algunos de los exponentes principales del instrumento, ubicación geográfica, posición para generar variación en las alturas que produce la gaita, letras de algunas canciones; todo esto en el primer Tomo. En el segundo tomo llega el eurocentrismo a la labor que realizó Ochoa (2013), pues allí se pueden encontrar las partituras de cada una de las canciones reseñadas en el tomo 1, este texto se puede considerar muy completo para quien desee aprender a interpretar el instrumento, pero debe tenerse presente que en algunos apartados muestra que fundamentalmente está dirigido a personas que posean el conocimiento académico occidental que permite comprender una partitura, esta es mi opinión, pues al leer el texto encuentro que el autor hace énfasis en afirmar que el objetivo de realizar esta

(...) sistematización en torno a la construcción de las gaitas, a su técnica básica de ejecución, a las características del repertorio y a las transcripciones musicales (...) constituyen un valioso aporte práctico a la descripción y a la comprensión musical específica de expresiones que durante siglos permanecieron invisibilizadas y desaprovechadas. (Ochoa, 2013; p.19)

Es decir que Ochoa (2013) no pretendió directamente legitimar la colonialidad del saber al respecto de las músicas otras, así su intención, como el mismo autor lo dice: “no pretende reemplazar la enseñanza personalizada de los maestros de la gaita sino, más bien, aportar a los diferentes modos de transmisión y aprendizaje en que se enseña esta tradición en el mundo actual” (Ochoa, 2013; p.21), frente a esto me encuentro en una dicotomía, pues, discrepo en realizar estas partituras, ya que así deslegitima la oralidad que ha sido la encargada de que la música de gaita perdure en el tiempo; por otro lado, concuerdo con la herramienta de grabación que realizó en el tomo dos, siendo muy útil para las personas que desean este conocimiento, pero no tienen el saber occidental de la lectura de partituras.

Entonces, el texto en mención nace como una opción para acercarse y conocer la música de gaita desde una perspectiva colonial, en la cual se utiliza la voz de los maestros²², al mismo tiempo que se lleva el conocimiento de ellos a la escritura de partituras que impone el sistema-mundo-moderno-colonial, en este momento es importante resaltar, que la forma en que se pueden resguardar estos saberes, tal como lo menciona en el texto Ochoa (2013) es a través de la sistematización y dentro de ésta es evidente que se usa el lenguaje conocido para escribir la música, así que de alguna manera se hace difícil, no poner por escrito estos saberes; es así como entró en una dicotomía, pues ambos lados de la moneda son válidos, la intención de guardar estos saberes en un formato colonial, es imprescindible para que futuros interesados accedan a él, pero me gusta más pensar que la vivencia de tomar una clase con los maestros, no la podrá reemplazar un libro, pues este no cuenta con la forma de una educación que parte del encuentro de las experiencias vividas de manera sincrónica.

En esta misma línea encontré el segundo texto que se denomina *Arrullos y currulaos: Material para abordar el estudio de la música tradicional del Pacífico sur Colombiano* (Convers, Hernández y Ochoa, 2015) Dicho texto está compuesto por dos tomos, en el primero se abarca la historia de los Afrodescendientes en Colombia, en sus dos tomos tiene cierta similitud estructural al texto abordado anteriormente sobre las gaitas, digo esto porque contiene un posicionamiento geográfico, una historia sobre la comunidad afrodescendiente y

²² Al referirse al término maestros, se excluye a la mujer, pues antaño la mujer no ha jugado un papel dentro de la conformación de los ensambles de gaita, este suceso ha sido reciente y se desconoce la fecha exacta en que las mujeres inician su labor de interpretación de la gaita. Hoy día se ha reconocido a la mujer como intérprete de este instrumento en la 33° versión del festival Autóctono de Gaitas Francisco Llirene de Ovejas Sucre.

el surgimiento de su música; por otro lado expone la afinación de los instrumentos (en este caso marimba de chonta) y da una mirada general sobre los instrumentos del formato (Bombo, cununos, Guasás, Marimba de chonta y voz). Por último, en el primer tomo se muestran particularidades rítmico - melódicas y armónicas de cada género. Ahora bien, en el segundo tomo se puede encontrar orientaciones y ejercicios para la interpretación de los instrumentos en diferentes géneros musicales, para finalizar, el texto recopila unas transcripciones de algunos temas que pueden ser encontrados en la página <http://arrulloscurrulaos.tumblr.com/>

Con esto presente vemos que, los autores realizaron dicho material con el objetivo de “ayudar a divulgar y difundir esta música tradicional con el ánimo de crear memoria y promover procesos de visibilización de esta cultura, en particular a través de su música”. (Convers, Hernández y Ochoa, 2015; p.11)

En el anterior párrafo, vemos que se habla de un proceso de visibilizar, pero este intento está llevando a una invisibilización y descalificación del saber otro, al temperarlo para ser llevado a la escritura eurocentrista, haciendo que se pierda el sonido característico de estas músicas otras.

Por último, dentro de esta categoría entra el documento *Pitos y tambores* de Victoriano Valencia, texto en el cual se encuentra la pedagogía musical e indirectamente, se habla de la pedagogía decolonial, pues la cartilla está dirigida a procesos escolares y contiene una estructura a trabajar con grupos grandes, teniendo en cuenta así la realidad que se vive en muchas instituciones educativas.

[Esta cartilla nace para dar respuesta al Programa de Fortalecimiento de la convivencia y los valores del plan Nacional de desarrollo] «Hacia un estado comunitario» [y] como estrategia de apoyo al proceso formativo, el Ministerio de Cultura desarrolla un proyecto editorial destinado a la elaboración de materiales pedagógicos y musicales que recogen diversas características culturales y formas de conocimiento, y que corresponden a las necesidades y niveles de desarrollo de los procesos formativos. [La cartilla se elabora en el marco de] la implementación del Proyecto de Músicas Tradicionales como experiencia Piloto en los municipios de los Montes de María en Bolívar y Sucre, Tumaco en Nariño y los departamentos del Meta, Arauca, Vichada y Casanare. El proceso priorizó el trabajo formativo con niños, jóvenes y maestros de estos municipios y el fortalecimiento de sus

Escuelas. Con la puesta en marcha del Plan Nacional de Música para la Convivencia, este proyecto logra cobertura en todos los departamentos del país, atendiendo las particularidades de las músicas tradicionales de cada región o subregión, en una propuesta de Ejes de Música Tradicional. (Valencia, 2004; p.4)

Además, consta de material de apoyo para la realización de talleres para niños y niñas; los cuales están dirigidos hacia el aprendizaje de ritmos de la región atlántica tales como: porro paletiao, puya, cumbia, tambora, gaita, chandé, gaucherna, bullerengue y chalupa. El texto

(...) está dirigido a la actualización de músicos que lideran la formación en las Escuelas Municipales en torno a las músicas tradicionales y están destinados a apoyar los procesos de formación con niños y jóvenes.

Este proyecto editorial se fundamenta en la labor de investigación y creación musical y aspira a integrar las diversas regiones del país a través del conocimiento riguroso de las músicas y sus contextos, mediante la circulación y el intercambio. (Valencia, 2004; p.4)

De este modo se evidencia un movimiento que reconoce las músicas otras colombianas y que se encarga de fortalecer las propuestas culturales municipales, siendo este factor un plus para el proceso decolonial de la música en Colombia, no sin antes resaltar como se ha venido proclamando en el texto anteriormente, que se hace necesario que estos procesos de música otra se lleven al contexto escolar y de ser posible se promuevan iniciativas para que las instituciones educativas distritales y departamentales se piensen en torno a las músicas otras pero desde la vivencia, el disfrute y la interacción no formal con estas propuestas musicales .

Es así como estos tres textos estructuran la categoría sobre las músicas otras en la escuela formal; al respecto el lector o la lectora dirá que en ningún momento aquí se habla de escuela, como el espacio físico en el que tome lugar la experiencia, y efectivamente, está en lo cierto, en este apartado no se ha mencionado una academia de música, o una institución educativa precisamente porque la escuela formal a la que aquí me refiero no está institucionalizada, estos materiales de apoyo emergen de la investigación realizada por sus autores y dan cuenta de esta categoría al poner en diálogo la historia y la música de un pueblo, mostrando así las maneras otras de aprender enmarcadas en los cánones eurocentristas

musicales que estructuran la manera de comprender las músicas otras no temperadas como expresiones sin forma que requieren ser “formalizadas”, es decir estructuradas y pentagramadas, para poder ser validadas dentro del sistema-mundo-moderno-colonial.

3.3. Músicas otras en contextos “otros”: En esta categoría construiremos la cumbia, recordando las letras de la canción “del indio nació la cumbia”, la decena que dice:

“Convidaron otras tribus pa´ bailar noches de luna, y en las notas de la gaita, nació la primera cumbia, los indios en el festejo danzaban con alegría y así se les ve to´o el día, bailando esta alegre cumbia, con gaita tambor y cumbia, del indio nació la cumbia”.
(Fragmento canción: *Del indio nació la cumbia*²³)

De acuerdo con las palabras anteriores se puede afirmar que la cumbia nace no sólo de la tribu²⁴ que creó la gaita, la cumbia nace de un diálogo de saberes de diferentes personajes, y así nace esta categoría de antecedente; se procuró buscar otras tribus, otros pueblos en otros lugares del mundo que estuvieran viviendo procesos de hibridación o de decolonialidad, y se encontró que este fenómeno de colonialidad lo viven los Jujuy, en Argentina y los Mapuche, en Chile.

Para hacer referencia a estos pueblos se exponen dos textos que me llevaron a conocer sus historias y me permitieron “viajar por el mundo”²⁵ haciéndome consciente de la dificultad que tienen los pueblos indígenas para ser visibilizados como pertenecientes a un país, este es el caso de los Jujuy y los Mapuches.

El artículo titulado *Aproximación al folclore moderno jujeño: Imágenes predominante en las letras de sus canciones* (2007), escrito por Lucas Andrés Perassi, quien realiza un estudio a las letras de las canciones del folclore Jujeño y muestra cómo éstas son la representación de:

Un (...) grupo heterogéneo de artistas (y sus correspondientes poéticas) y géneros musicales que provienen de tradiciones diferentes, aunque parecieran confluir en este mismo campo. Abarca, por ejemplo, desde los grupos coloquialmente denominados "festivaleros", como Los

²³ Audio disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=9TrxVIVW5_s

²⁴ A pesar de lo despectivo de la palabra, se usa para seguir con la narrativa que propone la canción denominada “Del indio nació la cumbia”

²⁵ No es una afirmación literal, pues mi viaje lo realice desde la comodidad de mi casa.

Tekis, Coroico y los Copleros, hasta los más estilizados y heteróclitos, como Los Norteños e Inti Huayra. (Perassi, 2007; p.129)

Para conocer mejor sobre los Jujuy, indagué sobre los grupos musicales y temas que son mencionados en el artículo²⁶ y así viajé en el tiempo por el sonido de la tribu jujeña y logré encontrar que su existencia dentro del "país de los gauchos y los inmigrantes europeos" (Perassi, 2007; p.127) ha sido invisibilizada por motivos que a mi parecer pueden estar ligados al desarraigo total de las costumbres de sus grupos étnicos, en esta medida puedo decir que reconocer la realidad de este grupo étnico me permite ver las maneras en las cuales se está pensando en diferentes países las músicas otras.

Por otro lado, es importante resaltar que los procesos migratorios son una constante y esto permite hacer un paralelo con la realidad Jujeña, Mapuche y colombiana, pues el ser humano se ve obligado en ocasiones a migrar por causa de cambios en su entorno, o en las dinámicas regionales y es el fenómeno migratorio el que ha permitido la visibilización o invisibilización de grupos étnicos.

Teniendo esto presente pasamos al artículo *La música indígena y la identidad: los espacios musicales de las comunidades de mapuches urbanos*, (Martínez, 2002) la historia de los Mapuche urbanos, es un claro ejemplo de la invisibilización del sujeto y de los múltiples límites culturales que atraviesan las relaciones, en este texto se enuncia: "Yo no sé por qué los winkas insisten en vernos como éramos hace 500 o 400 años: con lanzas y flechas, en rucas...Nosotros no los vemos a ellos con armaduras y caballos y arcabuces..." (Opiniones de músicos Mapuches de Santiago)(Martínez, 2002; p.21)

Es así como se evidencia en primera medida, la idea vaga del indígena no civilizado y con un conocimiento sin valor, por otro lado, el texto de Martínez (2002) nos da una mirada desde lo musical, mostrando que:

Otro orden de dificultades al considerar la "música indígena" se verifica en la "otredad", contemplada sólo como posibilidad de negación del propio sistema cultural: el otro como negación del sujeto. Es así que se termina por considerar al "otro musical" - a música

²⁶ Los temas analizados en el artículo son: Tacita de plata de José Antonio Faro: Link: <https://www.youtube.com/watch?v=Pl-si9WMZFK>; Piedra y camino de Atahualpa Yupanqui, Link: https://www.youtube.com/watch?v=Pw5_Jbli6p0

indígena- sólo como la oposición de lo que se considera la propia condición musical: *lo exótico, lo ex-traño*. (2002; p.22)

De esta manera se categoriza el conocimiento musical del “otro” indígena, como fuera de los estándares determinados, invalidándolo.

Ahora bien, ¿qué pasa con un Mapuche urbano? Pues para los “criollos”, el Mapuche Urbano no puede considerarse un indígena, pues ya está “contaminado”; con esto el autor se refiere a:

La (...) posición (...) simétrica [que tienen los “criollos”] con un sistema valorativo ideologizado (...) niega al "otro" la posibilidad de ser algo más que la negación de la propia cultura criolla, en síntesis, de ser "uno" y sujeto de su propia evolución. Esta subalternidad de "lo otro" re-envía a la rigidez- también ideológica- con la que se considera la propia situación cultural -y musical- como algo estático y autorreferente. (Martínez, 2002; p. 22)

La anterior expresión permite evidenciar como se vuelve “a-normal” que las comunidades indígenas entren a hacer parte del cotidiano del sujeto occidentalizado, pues el esencialismo de la identidad indígena, según los “criollos”, se afecta al salir de su territorio, por tanto, este debe permanecer en su lugar, en pro de “conservarse” siendo otro; resalta aquí la idea de “admirar” desde lejos aquello “extraño” y diferente, para preservarlo, negando así toda posibilidad de crecimiento intelectual con el otro, es decir veo al “otro” pero no me dejo afectar por la existencia de ese “otro”, además debo “respetar” lo que piensa ese otro pero no porque sus argumentos sean válidos o constructivos sino porque es el “otro” diferente.

En relación con esto se narran las dificultades que han sufrido los Mapuches al llegar a la urbe, desde la “Chilenización”²⁷ hasta las acciones militares, parafraseando a Martínez (2002) se habla de sucesos que han llevado a los Mapuche a un desprecio por sus orígenes y su herencia cultural, o en otros casos los aspectos culturales que simbolizan ser Mapuche se han convertido, para ellos, en una existencia mitificada; no lo pueden ver como algo posible a menos que regresen a lo rural.

²⁷ "... ha traído como una de sus principales consecuencias una supuesta 'integración' al estado chileno. Esta integración se ha dado sin embargo en un contexto de desigualdad y conflictividad latente entre ambos sectores..." (Martínez, 2002, p.24)

Para finalizar, se puede concluir que estas categorías amplían el espectro frente a los procesos que se desean llevar al aula escolarizada, y muestra el panorama de obstáculos que constantemente tienen las músicas otras para ser visibilizadas en contextos ajenos a los de las propias comunidades que se han encargado de su preservación. Así mismo puedo entender, al realizar una mirada panorámica a las tres categorías planteadas en este capítulo, que no sólo del indio nació la cumbia, sino también de la interacción del indio con el otro, si ese mal llamado “indio” no hubiera aceptado los tambores y las décimas para formar la cumbia, no podríamos gozar hoy día de su majestuoso sonido, pero entonces surgen un sinfín de contradicciones pues él lo hizo a las malas, aun así, el resultado es lo que quiero resaltar; de esta manera la cumbia muestra lo maravilloso que surge de visibilizar el saber del desconocido. Por tanto me pregunto ¿qué se construirá de la apertura cultural en las instituciones educativas?, ¿se logrará resaltar la importancia de las vivencias, de la mística detrás de cada expresión artística de un pueblo?, ¿Serán comprendidas como expresiones artísticas? estas respuestas se construirán quizá junto a este documento, que busca desmitificar nuestro saber ancestral, y resaltar que no es algo de otros, por tanto debemos hacer que el conocimiento sea apropiado por la comunidad y lo haga parte de su cotidiano, esto se logrará movilizándolo el pensamiento y las relaciones de poder en la escuela. ¿Cómo lo haremos?

4. Sabor a gaita: La teoría del “surrealismo mágico”²⁸

*Se oyeron gritos de fiesta
cuando bailaba soledad
con ese son de tambores
hizo furor en la ciudad,
pero mi tierra envidiosa
de notas tristes volvió a la gaita
y su ´ corpiños de rosas
saltaron todos sobre la falda,
ella no es negra es morena
como son todas las de mi tierra,
y en su cintura semeja los
remolinos sobre la arena.*

*Cántale Toño Fernández
al compás del llamador
para que sepan que es gaita
de cardón, son y tambor
y suénale esas maracas
que hagan cosquilla sobre su talle
y se desgaje la esperma
sobre la rueda que deja el baile.*

*Sanjacintero recuerda
los bailes nobles de tus abuelos
los que bailaron la gaita
y dejaron huellas sobre tu suelo
(Fragmento de la letra del tema “Sabor a gaita” (ella no es negra es morena)
de los Gaiteros de San Jacinto²⁹)*

En este capítulo hablaremos de las diferentes categorías que surgen de cuestionarse por la música de gaita y su incorporación en un espacio Bogotano y de la educación escolarizada, enfocada a lo no formal, concepto que veníamos tratando en el capítulo anterior, desde los postulados de Carlos Calvo (2016), quien nos mostraba una forma otra de plantear los procesos de enseñanza desde la desescolarización y el re-ordenar la educación, este planteamiento lo abordaremos a fondo en el presente capítulo, pues, en el marco de esta investigación surgen tres categorías teóricas que son:

- Colonialidad /decolonialidad del ser.
- No me llores muerto: abordando las músicas otras.

²⁸ A pesar de lo gratificante que es hacer pensar al lector sobre las referencias que utilizo en mi texto, es pertinente aclarar que esta vez no estoy hablando en forma literal y el concepto de surrealismo mágico lo implementé como excusa para intentar mostrar lo extraño (que en este caso son las músicas otras, la escuela como territorio y la decolonialidad del ser) en esta narración a través de elementos pintorescos del cotidiano.

²⁹ Audio disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=xmcJ6RjesYU>

- La escuela como territorio.

En esta última, ahondaremos en las posturas de Carlos Calvo (2016), con lo cual comprenderemos más a fondo su intencionalidad respecto al concepto de Forma que mencionamos anteriormente. Iniciamos entonces por el trasegar en la teoría que le da sabor a esta investigación.

4.1 El contrapunto de la colonialidad /decolonialidad del ser.

Para dar inicio a este apartado hablaré de la colonialidad del ser, por lo tanto iniciaré con el término colonialidad; no sin antes aclarar que no abordaremos el contrapunto como elemento de análisis musical, sino como el ir y venir de los conceptos claves de este apartado; retomando el tema, vale decir que la colonialidad será abordada inicialmente parafraseando a Restrepo y Rojas (2010) como un patrón de poder que naturaliza las jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas; por su parte Aníbal Quijano (2014) menciona que la colonialidad “es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista [y que se] funda en la imposición de una clasificación racial / étnica de la población del mundo” (p.285); es decir que, investigar sobre colonialidad es realizar una mirada a la naturalización de jerarquías y a la clasificación de sujetos según razas, creencias y capacidad de adquisición, todo esto enmarcado en el sistema capitalista que constituye el orden social mundial; es decir que, referirse a la decolonialidad es hablar de cambiar ese patrón, luego de reconocer que vivimos bajo el, pues sin reconocer su existencia en nuestro cotidiano no podremos llegar a lo que Restrepo y Rojas señalan como «subvertir el patrón de poder» (2010; p.16), de este modo se plantea que la decolonialidad se piensa como una acción que emerge para cuestionar las relaciones de poder.

Tal como lo conocemos (...), el poder es un espacio y una malla de relaciones sociales de explotación / dominación /conflicto articuladas, básicamente, en función y en torno de la disputa por el control de los siguientes ámbitos de existencias social: 1) el trabajo y sus productos; 2) en dependencia del anterior, la «naturaleza» y sus recursos de producción; 3) el sexo, sus productos y la reproducción de la especie; 4) la subjetividad y sus productos materiales e intersubjetivos, incluido el conocimiento; 5) la autoridad y sus instrumentos de coerción en particular, para asegurar la reproducción de ese patrón de relaciones sociales y regular sus cambios.(Quijano, 2014; p. 289)

Teniendo presente que hay unos modos de vislumbrar el mundo, es necesario, contemplar que esa comprensión afecta las maneras de ser, pues la colonialidad ha entrado en muchos de los aspectos del existir, al respecto Restrepo y Rojas (2010) dicen que:

De manera general, podemos afirmar que la colonialidad del ser refiere a la *dimensión ontológica* de la colonialidad del poder, esto es la experiencia vivida del sistema mundo moderno/ colonial en el que se interioriza deshumanizando total o parcialmente a determinadas poblaciones, apareciendo otras como la expresión misma de la humanidad. Al igual que la categoría de colonialidad del saber, la de colonialidad del ser es una elaboración de las implicaciones en una dimensión concreta de la categoría de la colonialidad del poder. Por tanto, esta última opera como el núcleo argumental desde el cual se despliegan las elaboraciones en torno a esta categoría en la inflexión decolonial (p.156)

En resumen, se puede entender la colonialidad del ser como una acción de opresión que se realiza sobre el otro que puede ser diferente en relación con: etnia, sexo, creencias políticas o religiosas; estas relaciones de poder se constituyen a raíz del imaginario naturalizado por el sistema mundo moderno-colonial, que ha radicado en los seres humanos la necesidad de “jugar” a ser el oprimido o el opresor.

Al respecto, Boaventura De Sousa Santos (2014) menciona que:

Visto desde la perspectiva de los excluidos y discriminados, el registro histórico del capitalismo global, el colonialismo y el patriarcado está repleto de perniciosas mentiras institucionalizadas. Es un registro de la regulación social en nombre de la emancipación social, la apropiación en nombre de la liberación, la violencia en nombre de la paz, la destrucción de la vida en nombre de la santidad de la vida, la violación de los derechos humanos en nombre de los derechos humanos, el fascismo societal en nombre de la democracia política, el saqueo ilegal en nombre del imperio de la ley, la asimilación en nombre de la diversidad, la vulnerabilidad individual en nombre de la autonomía individual, la constitución de subhumanidades en nombre de la humanidad, el poner precio a las convicciones en nombre de valores que no tienen precio, la mercantilización en nombre de la vindicación, la estandarización en nombre de la opción, la masificación en nombre de la libertad, el racismo en nombre de la tolerancia, los males constitucionales en nombre de los derechos constitucionales, (...) las desigualdades detrás de la ley en nombre de la igualdad ante la ley, el consumo compulsivo en nombre de la felicidad, la hipocresía en la proclamación de los principios (p.11-12)

Por lo tanto, se hace cada vez más complejo encontrar la forma de subvertir ese patrón de poder que hablamos anteriormente, pues entre la colonialidad y la decolonialidad, al parecer existe una relación simbiótica, alimentada por estas “realidades” que hemos normalizado en nuestro cotidiano, por eso quiero volver a la gaita, y poder encontrar esas notas dulces que al compás del llamador reorganicen el baile y cuestionen “a las epistemologías dominantes (las epistemologías del norte)” (Santos, 2014; p.13) esas conocidas como occidentales o eurocéntricas que tanto nos hacen replantear muchos conceptos y realidades como las mencionadas en el texto *Justicia entre Saberes: Epistemologías del sur contra el epistemicidio* (Santos, 2014). Dichas realidades están narradas bajo una dicotomía de “los más afortunados y los menos afortunados” (p.20), así como se mostró anteriormente, pero he olvidado resaltar que esta dicotomía es de doble vía, pues en ocasiones yo he hecho parte de los excluidos, pero también de los discriminadores, así que no siempre el excluido excluye, y el opresor oprime, pues en este sistema mundo-moderno-colonial-capitalista, nos encontramos jugando inconscientemente a tener el poder y es esto lo que complejiza subvertir ese poder.

Este planteamiento se constituye como una reflexión importante frente a “nuestro camino (...) medio invisible y medio ciego. La propia certeza sobre los grilletes de los que nos queremos liberar es traicionera porque, con el tiempo, nos podemos sentir cómodos con las cadenas y convertirlas en ornamento” (Santos, 2014; p.32). Es decir que a pesar de la conciencia entorno a las “realidades” que hemos estado resaltando en el texto, la costumbre las convierte en verdades únicas, irrefutables, y en formas de ser y estar en el mundo.

Con lo anterior surge la necesidad de pensarme y pensar a mi comunidad lejos de los términos de la colonialidad, notar que son y somos un cuerpo que se educa en un “espacio representado y apropiado” (Segato, 2007; p. 73), pero que respondemos en ocasiones a los cánones eurocentristas haciendo al otro invisible, desde el saber y el ser.

En este sentido, De Sousa Santos (2014) promueve el diálogo entre “saberes científicos producidos por la modernidad occidental y saberes distintos no científicos (p.238) en pro de la construcción de nuevas maneras de comprender lo científico a raíz de la “incompletud” (p.238) previa a la interacción con otras prácticas. Es decir que el sistema-mundo-moderno-capitalista, no está completo sin esos otros, o al menos es mi comprensión,

y puedo ver que esa incompletud que menciona el autor es la base para cuestionarse sobre aquellas relaciones de poder que se han establecido desde el saber, el ser y el poder que fluctúa en nuestras comunidades.

Teniendo en cuenta lo anterior, es de entenderse que queremos cuestionar aquellas relaciones de poder, pero ha sido complejo pues son una constante en la naturaleza del ser humano, siendo así una tarea ardua el poder pensarse en relación a los otros bajo relaciones no jerarquizantes y por tanto de equidad e igualdad; en la actualidad aun nos encontramos jugando constantemente a quien tiene más poder, y en qué maneras puedo inhibir al otro que intenta quitarme el control. Al respecto Lévinas (citado en Restrepo, 2010) plantea que:

(...) el punto de partida de toda filosofía...es...el reconocimiento de la relación entre un yo y otro, es decir, la ética es el fundamento de la filosofía: “[...] el comienzo de filosofar no consta en el encuentro entre sujeto y objeto sino en la ética, entendida como relación fundamental entre un yo y otro” (Maldonado-Torres 2007^a: 128). Con respecto a la problemática que nos interesa, la contribución de Lévinas consiste en indicar implicaciones de la existencia del otro como fundamento de la labor filosófica. (p.159)

De esta manera encontramos que las palabras de Lévinas (Restrepo, 2010) permiten encontrar un punto de quiebre en la idea de colonialidad, pues bien, la colonialidad del ser tal como hemos leído anteriormente, se encarga de hacer evidente la superioridad de un sujeto frente a otro, esta superioridad sustentada en rasgos físicos, ideológicos entre muchos otros, pero Lévinas (citado en Restrepo, 2010) nos muestra que lograr la racionalidad en el ser humano requiere que se muestre al otro como igual, y así poder entrar en diálogo cada uno aporta para construir la conversación, estas son las llamadas “implicaciones de la existencia del otro” a las que se refiere Lévinas (en Restrepo, 2010). Bajo la misma premisa encontramos a Maldonado-Torres (2008) quien afirma que:

(...) la dinámica imperialista como una oposición entre poder hegemónico por un lado y países periféricos por otro, es decir entre un bloque privilegiado y uno explotado, sin notar que el imperialismo también procede a través de la implantación de jerarquías de ser y de valor que dividen al mundo, por un lado, entre blancos y sujetos de color en el norte, y entre distintos tipos de mestizos y poblaciones excluidas de proyectos nacionales en el sur. (p.64)

De esta manera se evidencia cómo las relaciones de poder establecidas desde la colonia están lejos de sucumbir y por el contrario se continúan fortaleciendo, es así como el problema de la colonización es:

[El] empobrecimiento de poblaciones racializadas, (...) la invasión de sus territorios por parte de un nuevo imperialismo que busca hacer de los mismos, piezas claves en el triunfo de la expansión de la lógica del capital en todo el mundo, y de la creación de murallas de contención entre zonas privilegiadas y el antes llamado Tercer Mundo [...] (Maldonado-Torres, 2008; p. 64)

Se puede afirmar en cuanto a la construcción del sujeto, que esta se fundamenta en su interacción con el otro, es decir que no es estática, los roles son cambiantes y situados, es decir, el oprimido en ocasiones pasa a ser opresor, pues todo depende del lugar de enunciación de cada sujeto con el que se interactúa en este sistema-mundo-moderno-colonial y capitalista.

Es a partir de estas reflexiones [...] que surgió en primer lugar el concepto de la colonialidad del Ser. La relación entre el poder y el conocimiento condujo al concepto del ser. Y si había una colonialidad del poder y una colonialidad del saber, luego, surgió la pregunta sobre qué sería la colonialidad del ser. Mignolo articuló concisamente la relación entre estos términos al argumentar:

La ‘ciencia’ (el conocimiento y la sabiduría) no puede separarse del lenguaje; los idiomas no son solamente fenómenos ‘culturales’ en los que la gente encuentra su ‘identidad’; también son la localización donde se inscribe el conocimiento. Además, como los lenguajes no son algo que poseen los seres humanos sino más bien algo de lo que son los seres humanos, la colonialidad del ser fue engendrada por la colonialidad del poder y del saber. (Maldonado & Schiwy. 2006; p. 94)

Por lo anterior Maldonado - Torres (2008) plantea la idea del giro des-colonial que según él, surge del cambio de actitud del sujeto frente “al «mundo de la muerte» creado por la colonización” (p.63) al igual que una “postura ético-política y teórica plantea nuevas bases para el conocer, lo que denominaremos como *razón des-colonial*” (p.63); esta estructura el discurso que plantea Maldonado (2008) para el *giro des-colonial*, concepto que hoy día es relevante porque hace un cuestionamiento de la marginación mundial dentro del sistema-mundo-moderno; parafraseando al autor, el giro des-colonial pretende crear conciencia sobre

la urgencia de que el Estado, la economía y la educación evite el mantener y propagar las divisiones raciales, de género y sexualidad, de igual manera va en contra de que la existencia de estas se niegue, logrando así:

(...) poner en el centro del debate la cuestión de la colonización como componente constitutivo de la modernidad, y la descolonización como un sinnúmero indefinido de estrategias y formas contestatarias que plantean un cambio radical en las formas hegemónicas actuales de poder, ser y conocer. (p.66)

Fijándose en la afirmación anterior que plantea el autor, suele surgir la pregunta sobre el por qué y para qué del giro des-colonial, y esta se puede responder en términos de la “no-indiferencia ante el Otro” (p.67), vale la pena resaltar también que esta respuesta se encuentra en todo el texto que estoy desarrollado alrededor de la colonialidad/des-colonialidad del ser, en el que se ha venido resaltando que este giro des-colonial se plantea “en términos de la oposición a la muerte del Otro y la posibilidad de la generosidad y el amor como superación de divisiones jerárquicas naturalizadas” (Maldonado, 2008; p.67)

4.2 No me llores muerto³⁰.

El nombre de esta categoría sobre “las músicas otras” fue inspirado por la canción que lleva por título “No me llores muerto”. Me detengo en su primera decima que dice:

*“Ese día que yo me muera
No quiero que me hagan rezos
Si después de mi deceso
sigo siendo calavera
La persona que me quiera
muestre su amor efectivo
antes que yo haga mi arribo
al puerto no sé de donde
y como el muerto no responde
quiero que me quieran vivo”.*

(Primera decima de la canción “No me lloren muerto” autor Nando Coba)

Con esta décima, pretendo entrar en la reflexión sobre el papel que se le da a los saberes ancestrales de las comunidades étnicas y la realidad en nuestra cultura de esperar que llegue el muerto para llorarlo, pues sólo cuando vemos que se extingue la vida pensamos en lo que se pudo haber hecho, teniendo esto presente, aprovechemos las músicas que aún viven y la posibilidad que existe de interactuar con ellas a través de un instrumento que cuenta una

³⁰ Audio disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=zoXHN9N2z_o

historia y ha ocupado un lugar en los diferentes grupos indígenas. A continuación, una breve contextualización sobre ella.

Como primera medida abordaré la gaita y su música, para esto me remito a Ochoa (2013), quien al respecto menciona que:

La gaita es un tipo de flauta (...) de pico: instrumento musical de viento en el que el aire es introducido a través del soplo. En ella el sonido se obtiene por el corte de una columna de aire contra un borde, (...) en la gaita el aire soplado pasa a través de una pluma.

Existen dos tipos de gaitas: gaita larga y gaita corta. La gaita larga mide entre 75 y 85 centímetros (sin incluir la boquilla), de la cual existen dos tipos: macho (de uno o dos agujeros) y hembra (de cinco agujeros), (...) y son las gaitas en las que se centra este trabajo (p.29)

Ilustración 3 Gaita larga, hembra.



Foto tomada de Ramírez, 2014; p. 42.

[El autor nos cuenta que] el origen del instrumento es desconocido. Existe la tendencia entre los gaiteros de la serranía de San Jacinto a atribuirlo a uno de los pueblos indígenas que hoy la practican como costumbre ancestral: los kogis (...) los cunas, (...) los yokpas, (...) los zenúes (...). Actualmente el centro cultural de la gaita es la Serranía de San Jacinto (conocida como Montes de María) (Ochoa, 2013; p.31 – 32)

En cuanto al conjunto de gaitas, este está conformado por “gaita hembra y macho, maraca, tambor llamador, tambor alegre y tambora”, siendo muestra del encuentro de tres cultural, pues los instrumentos de percusión, según cuentan los maestros llegaron junto al afro y el lenguaje castellano, con los españoles. Es así como “el canto de las aves y el aire formaron la gaita, El dios del fuego y el latido del corazón de la tierra le dieron alma a los tambores. Los ciclos de la lluvia le dieron vida a la semilla de los maracones” (*PNUDColombia, 2018*).

Con esta idea en mente, señalo el motivo que da nombre a esta investigación, habrán notado que a lo largo de mi narrativa, he obviado mencionar lo que me incentivó a hablar de los sonidos Ovejeros, muchos se preguntarán ¿por qué no me enfoque en San Jacinto (uno de los lugares más reconocidos para la música de gaita), o en otro municipio?, pues verán, en esta construcción del discurso alrededor de la música, personalmente he tenido muy presente el festival de Ovejas, Sucre, debido a la participación de mi Maestro Gustavo González con mis compañeras de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori; se convirtió en un deseo poder participar, disfrutar de este festival y de este pueblo, además de esto, como mencioné anteriormente, a Bogotá llegó aquel festival Francisco Llirene en 2018 a las instalaciones de la Pontificia Universidad Javeriana y allí conocí a Owen Chamorro, gaitero oriundo de Ovejas, con quien tuve la posibilidad de cumplir parte de mi sueño y conocer el territorio ovejero, la organización del festival y la agrupación “Los gaiteros de Ovejas”; en diálogo con él descubrí que este festival es el más importante del país debido a su trayectoria y la cantidad de personas que convoca, tal como cuenta Ochoa (2013).

Ilustración 4. Owen “el chirri” Chamorro.



Foto propia: Encuentro en Festival Francisco Llirene 2018.

Este festival cumplió un papel importante al vitalizar la música de gaita, ya que, en la época de su fundación [1985], se encontraba muy relegada, pocos jóvenes se interesaban en su estudio y aprendizaje. y, en general, no abundaban sus intérpretes (...) Continúa siendo el festival de gaita por excelencia. Para los gaiteros su significación y relevancia aún es muy alta, a pesar de haber decaído en las últimas ediciones por diferentes motivos: 1) varios de los mejores exponentes (...) han muerto; 2) Ovejas es la cabecera de los llamados Montes de María (serranía de San Jacinto) zona considerada a finales del siglo pasado y principios del presente de alta peligrosidad, por la presencia de grupos armados ilegales, y 3) las condiciones económicas, sumadas a problemas en la organización del festival, hacen que los participantes no cuenten con una adecuada atención ni con una adecuada premiación, lo cual ausenta, principalmente, a los músicos de avanzada edad, quienes en muchos casos son los mejores. (p.34)

Ilustración 5. Festival Francisco Llerene en Bogotá



Foto propia: Cierre de la inauguración del Festival 20 de septiembre de 2018.

Como se puede notar, en el discurso de Ochoa (2018) se habla de gaiteros y no de gaiteras, con lo que se puede resaltar que la música de gaita, contó con la ausencia de la mujer por muchos años, pero con el transcurrir del tiempo las mujeres hemos entrado en este escenario; e incluso la versión número 33 se realizó como homenaje a la mujer, mostrando que la mujer ha estado en la historia de esta música desde sus inicios.

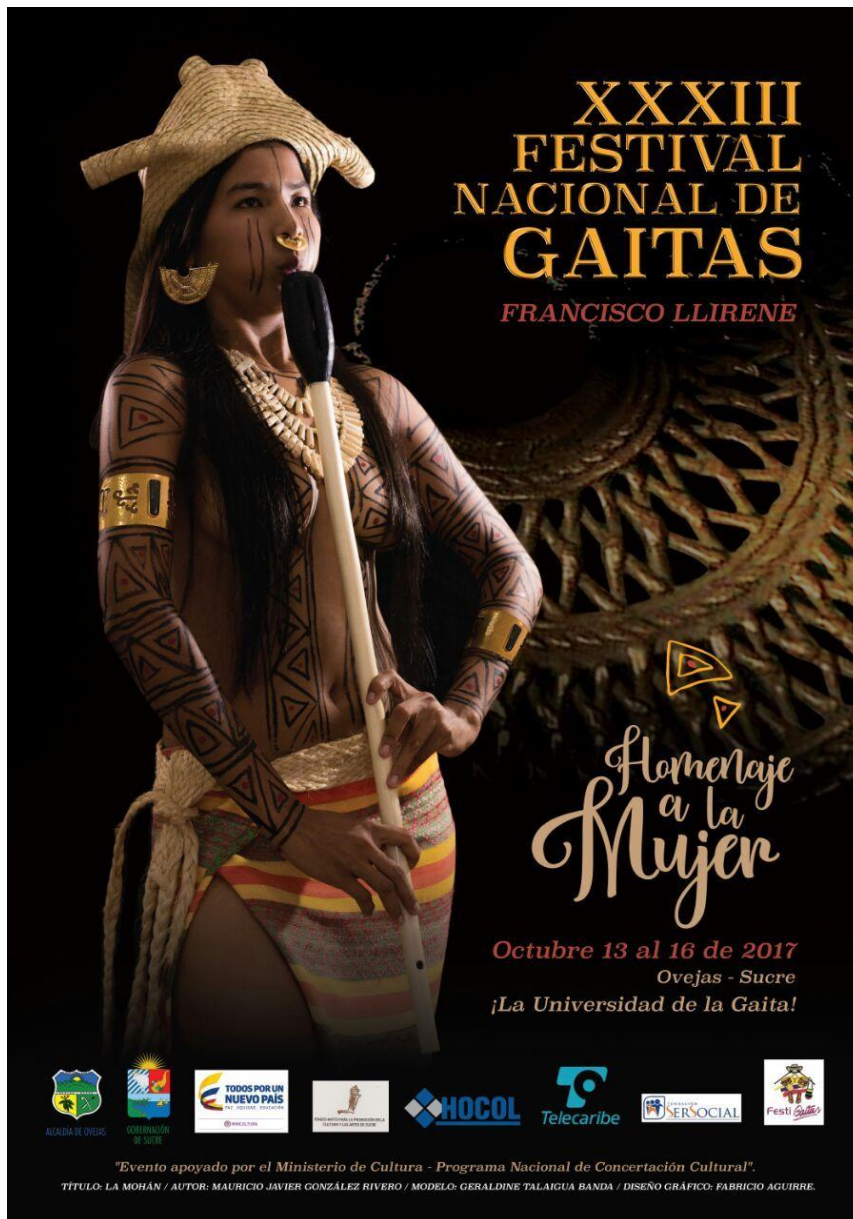


Foto Recuperada: <https://www.periodicolapislazuli.com/noticias/xxxiii-festival-nacional-gaitas-francisco-llirene-del-13-al-16-octubre/> 03/06/2020

Continuando con este apartado, aclaro el concepto otro, acudiendo a Walter Mignolo (2003) quien en su prefacio a la edición castellana menciona el paradigma otro como “el conjunto de cambios sociales detectables [y] la toma de conciencia crítica de las circunstancias que llevan a esos cambios” (p.21); además

(...) llama «paradigma otro» a la diversidad (y diversalidad) de formas críticas de pensamiento analítico y de proyectos futuros asentados sobre las historias y experiencias marcadas por la colonialidad más que por aquellas, dominantes hasta ahora, asentadas sobre las historias y experiencias de la modernidad. El «paradigma otro» es diverso, no tiene un autor de referencia. Lo que el paradigma otro tiene en común es «el conector». Lo que comparten quienes han vivido o aprendido en el cuerpo el trauma, la inconsciente falta de respeto, la ignorancia [...] de **cómo se siente en el cuerpo el ninguneo que los valores del progreso, de bienestar, de bien-ser, han impuesto a la mayoría de habitantes del planeta**³¹, que, en este momento, tienen que «reaprender a ser» (p. 20).

Continuando con este paradigma otro, abordaremos el concepto de músicas otras iniciando en el periodo de la colonia en nuestro país, aquel se caracterizó por la invisibilización de saberes otros; es necesario resaltar que en este apartado, se hace énfasis en el olvido de las manifestaciones artísticas y en particular, musicales que se encontraban en este periodo de la historia, entonces es factible decir que desde el arribo de la cultura española se inició la invisibilización del trasegar artístico de las comunidades nativas y esclavizadas, al respecto Óscar Hernández (2007) afirma que:

Encontrar documentación sobre otras prácticas musicales, especialmente aquellas de los indígenas o de los esclavos [esclavizados] africanos es algo virtualmente imposible. La pregunta que surge entonces es, ¿por qué incluso en medios académicos, la música de catedral se volvió sinónimo de música colonial en Colombia, al punto de invisibilizar cualquier otra manifestación musical de ese período? (p.59)

Es decir que este periodo se encargó de hacer pasar por muerta la cultura de los otros, a través de la imposición de ritmos tales como el vals, la polka y la mazurca, que daban cuenta de los rasgos culturales Europeos y escondían cualquier sonido relacionado con las “malas razas”, debo aclarar que este concepto lo usa Hernández (2007) para mostrar la interiorización del otro en la época, en la que se señalaba “a los indios, negros o lo que era peor, una mezcla entre ambos” (p, 60) con este término, mostrando así el gran desprecio de la cultura española por las otras culturas. Retomando la idea de músicas otras, debo señalar que la apreciación respecto a estos sonidos se fue modificando con el pasar del tiempo y

³¹ Negrilla propia remarcando la dureza de la afirmación.

desde 1810 se encuentran piezas publicadas de bambucos, una danza de origen triétnico³² que se gestó como aire nacional neogranadino, pero claro está que dicha música se transformó antes de ser aceptada, pues en su esencia era un ritmo otro, por lo tanto debía ser modificado; “para cumplir ese papel era necesario reducir al mínimo sus características indígenas y mestizas, que probablemente se hacían evidentes en el uso de instrumentos nativos como flautas de caña y tambores” (Hernández, 2007;p. 61) que fueron usados en la gestación de este ritmo, pero según comenta Hernández, no eran “apropiados” para que el bambuco fuera el estandarte de la nación, es decir que se “blanqueó” quitando la música “indígena” y “negra”, uniéndolo más a la tradición musical europea.

[Este blanqueamiento] «(...) no tenía que ver tanto con el color de la piel, como con la escenificación personal de un imaginario cultural tejido por creencias religiosas, tipos de vestimenta, certificados de nobleza, modos de comportamiento y (...) formas de producir y transmitir conocimientos» (Castro-Gómez, 2005b:64 en Hernández 2007; p. 60), [en este punto se evidencia] el racionalismo en los procesos de producción y aceptación musical, [la música se convirtió en] una ciencia que [debía] tener reglas definidas (...) Esta legitimación de una música europea (...) contribuye a la creación de una nueva escala valorativa para las otras músicas, [lo que las llevo a ser relegadas por la cultura europea] (p. 61)

Es así como se puede concluir que hablar de músicas otras, es darle un espacio a esas músicas que no responden a los cánones instaurados por el sistema mundo-moderno-colonial; es decir, que los instrumentos autóctonos de las comunidades, sean indígenas, afro o campesinas, carecen de valor dentro de este sistema pues no cumplen con las “reglas” que estipula la música. Recordemos que al hablar de músicas otras, se debe resaltar que estas han recibido su nombre porque en su existencia no buscar responder a los parámetros occidentalizados de la música, es decir temperación y escritura pentagramada, cánones que responden al sistema- mundo-moderno-colonial y que como ya lo dije, no buscan cumplir las músicas otras, por lo tanto no se consideran como Músicas y por el contrario se categorizan como músicas tradicionales, quitándoles su lugar de enunciación perdiendo de este modo reconocimiento social y académico. Esta es una de las razones para incorporar en el presente capítulo la canción “no me llores muerto”, pues en ella se evidencia el diálogo entre una guitarra eléctrica acompañando al ensamble de gaitas y tambores en los gritos de la gaita

³²Al hablar de lo triétnico se refiere el texto a: Lo criollo, afrocolombiano y lo indígena unido.

hembra y en el cierre de la canción se puede contemplar un juego melódico usando la manera pregunta/respuesta que termina en un unísono, mostrando así que es posible encaminar estas músicas hacia un fin común.

Para concluir este capítulo, es importante aclarar que “el paradigma otro corresponde principalmente a las elaboraciones de Walter Dignolo, quien lo propone como una alternativa otra al pensamiento eurocéntrico, resaltando la situacionalidad del conocimiento en su relación con la opción decolonial” (Restrepo y Rojas. 2010; p. 155) mostrando así una alternativa a las relaciones de dominación instauradas por el sistema-mundo-moderno, alternativa que muestra la riqueza de conocimientos que se construyen en el encuentro con el otro.

El “paradigma otro” es, en última instancia, el pensamiento crítico y utopístico³³ que se articula en todos aquellos en los cuales la expansión imperial/colonial le negó la posibilidad de razón, de pensamiento y de pensar el futuro. Es “paradigma otro” en última instancia porque ya no puede reducirse a un “paradigma maestro”, a un “paradigma nuevo” que se autopresente como la “nueva” verdad. La hegemonía de un “paradigma otro” será, utopísticamente, la hegemonía de la diversidad, esto es, “de la diversidad como proyecto universal” (...) La otredad del paradigma del pensamiento que aquí bosquejo es, precisamente, la de llevar implícita la negación de la “novedad” y de la “universalidad abstracta” del proyecto moderno que continúa invisibilizando la colonialidad. (Dignolo, 2003; p. 19)

Con esto presente se hace manifiesto la imposibilidad que plantea la colonialidad para reconocer lo que implica la existencia del otro y cómo al dejar al otro existir, se abre una brecha frente a la manera de ver el mundo, generando así inconvenientes con los planteamientos consumistas, e invalidando al sistema mundo-moderno-colonial-capitalista. A pesar que se habla del paradigma otro como una utopía, los pequeños pasos que se dan en los diversos espacios constituyen un importante avance frente a la visibilización del paradigma otro que nos plantea Dignolo. (2003). Con respecto a esto Walsh (2013) aporta

³³ Con respecto a lo utópico vale resaltar que es considerado como “una representación imaginativa de una sociedad futura de características favorecedoras del bien humano” (RAE, 2020)

en la construcción del planteamiento al hablar sobre la memoria colectiva y en particular sobre:

[la] lucha colectiva de los pueblos ante el poder moderno aun colonial: somos como la paja del cerro que se arranca y vuelve a crecer y de paja del cerro cubriremos el mundo, [esta idea afianzada desde] la resistencia a la opresión y a la dominación étnico – racional, de género y de clase [lo cual posibilita la construcción de] condiciones otras de vida para todos los oprimidos (p.27).

Es así como Walsh (2013) utiliza las luchas “zapatistas” como vivo ejemplo de este buscar y luchar por el otro vivir, por el “buen vivir” (p.27) una idea que surge a través de las disputas contra el gobierno que generan una inquietud con respecto a la matriz de poder actual y ha permitido que se reflexione alrededor de estas acciones que han emergido de las comunidades indígenas y afrodescendientes en diferentes partes del mundo.

De esta manera Walsh (2013) me permite no sólo enunciar sino acercarme al desarrollo de las pedagogías decoloniales fundamentadas en la lucha Zapatistas y en las batallas de las comunidades rurales de las provincias de Cajamarca, Celendin y Hualgayoc, al norte del Perú³⁴, quienes usando su palabra y la manifestación se han hecho escuchar en contra de la minería a cielo abierto, del mismo modo han defendido no sólo su territorio sino también la supervivencia de toda la raza humana pues su lucha es colectiva al defender un territorio nacional que es fuente hídrica y cuya zona forestal es fundamental para la creación de oxígeno, así que las luchas de estos otros (Zapatistas y comunidades del Perú) se van instaurando como luchas del colectivo al buscar un bien común, aspecto que despliega un movimiento enorme alrededor del buen vivir y que choca con la idea de individualidad que vende el sistema-mundo-moderno-colonial-capitalista, en donde el consumismo ha llevado al ser humano a convertirse en un ser que piensa en la adquisición sobre el bien común; estos gritos de las comunidades de la periferia de las ciudades, rurales, indígenas y afro son los que han despertado y han movido a los marginados en pro de su bienestar; aún existen brechas en la construcción de “prácticas, estrategias y metodologías que se entretujan con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la

³⁴ “Se trata de cinco cabeceras de cuenca que hacen parte de un ecosistema frágil (Jalca) conformado por 34 hectáreas, donde se encuentran más de 40 lagunas, 260 hectáreas de bofedales y 17.200 hectáreas de pajonales” (Walsh, 2017, p. 249)

afirmación, la re-existencia y la re-humanización” (Walsh, 2013; p.29) pero estamos en el caminar hacia una construcción colectiva de comunidad en pro de la preservación de la tierra y esto se ha de lograr al encontrar en el otro una oportunidad de coconstrucción, no un obstáculo para aprender. Es decir que al interactuar y construir con el otro:

No nos hallamos únicamente frente a historias opuestas o diferentes; se trata de historias olvidadas que suscitan, simultáneamente, una nueva dimensión epistemológica: una epistemología de y desde la frontera del sistema-mundo moderno/colonial. O si se prefiere, una epistemología de la diferencia colonial que discurre paralelamente a la epistemología de la mismidad. (Mignolo, 2003; p. 114)

4.3 La escuela como territorio.

Hemos llegado a un punto importante dentro de la investigación, aquí es necesario parafrasear a Carlos Calvo (2016) quien nos muestra que

hablar de un territorio educativo es dinamizar la escuela y por ende tener en cuenta la transformación que ésta sufre a diario, es decir que la escuela fluctúa constantemente y no es posible realizar un mapa de ella, por tanto, hablar de territorio es la mejor descripción que se le puede dar a un intento de comprender las dinámicas en un entorno educativo. Para comprender la afirmación anterior, es necesario abordar el concepto de territorio que implementaremos, pues bien, “la noción de territorio ya nace como representación. Es por así decir *espacio representado y apropiado*” (Segato, 2007; p.71), en este sentido, hace alusión a “una apropiación política del espacio, que tiene que ver con su administración y, por lo tanto, con su delimitación, clasificación, habitación, uso, distribución, defensa y, muy especialmente, identificación” (p. 72) es decir que hablar del territorio es ir más allá de un espacio que se ocupa, que es “real, supuesto pero inalcanzable en sí y solo accesible en los formatos de la fantasía” (p. 72), ya que el espacio dista del territorio en cuanto el espacio es rígido y el territorio es un “escenario de reconocimiento (...) significante de identidad” (p.73) que al constituirse como representación social posee cualidades que fluctúan en torno a las diferentes relaciones que allí se establecen.

Es importante tener claro también que las dinámicas del territorio permiten reescribir las acciones para direccionar el proceso de enseñanza por la vía del misterio, pues se habla en el texto *Del mapa escolar al territorio educativo* (Calvo, 2016) sobre lo simple de la

educación al usar el deslumbramiento a través del misterio, al igual que se habla del entramado de relaciones sistémicas que no pueden ser fragmentadas en la acción de educar, haciendo hincapié en develar interrogantes que perfilan el misterio dando poder a la pregunta, y siendo ésta (la pregunta) la que enriquece y dinamiza los caminos que pueden tomar los sujetos que dialogan en búsqueda de educar y aprender desde el encontrar las respuestas a estos misterios.

Teniendo esto en cuenta el autor nos propone que entremos a “diseñar³⁵” la escuela, es decir, que empecemos a dialogar en comunidad para construir cambios, y así desde la comunitariedad permitir que cada sujeto aporte y se enriquezca, de aquí la importancia de hablar de un cambio en, con y desde la comunidad, quizá si nos movilizamos en pro de la transformación de paradigmas se logre construir una escuela que no sólo reproduzca, sino que cree relaciones. La invitación es a “diseñar” la escuela y dejar de buscar un “mejoramiento institucional”, pues la burocracia es un obstáculo que se puede evitar si la acción empieza desde el aula y desde allí se proponen nuevas maneras para educar, estas pueden estar enmarcadas en primer lugar por el error, pues la experiencia del error según narra Carlos Calvo (2016), potencia la desescolarización de la escuela, pues “la escuela debe ser el lugar y el tiempo para equivocarse” (p.42), es así como se cuestionan las idealizaciones que se constituyen en el mapa escolar, permitiéndonos ver que “el trabajo interdisciplinario(...), el trabajo grupal (...) la experiencia personal (...), [la formación] científica,(p. 42) la [formación] de la conciencia cívica, artística o moral [y] la secuenciación de la etapas” (p. 43) se han establecido bajo parámetros utópicos que no responden a la realidad formativa de una comunidad, por tanto el llamado del autor es al desorden, sin temor, pues “lo común de todos los procesos físicos es que van del orden al desorden. El desorden es lo que teme la escuela, pero reacciona ante ello de manera neurótica: aumentando la entropía, antes de re-organizándose para [canalizarla]” (p.43)

³⁵ “Diseñar” es un neologismo creado por los participantes de la Asociación para el desarrollo campesino (ADC) en la laguna la Cocha (Pasto, Colombia) para expresar que su trabajo lo han diseñado a partir del diálogo colectivo, buscando hacer realidad sus sueños de una sociedad justa y solidaria, a pesar del terror que han sufrido de manos de los que no desean que el diálogo oriente la convivencia. El neologismo refleja tan adecuadamente el trabajo que han realizado que le otorga derecho a guiar el diseño de los sueños que queremos respecto a la educación y la escuela (Tomado de Calvo, 2016; Nota 4, p.14).

En este contexto se puede resaltar que una de las pruebas para sustentar las afirmaciones del autor es la etnoeducación y los procesos educativos informales en los que se encuentran experiencias que dan cuenta de las construcciones realizadas en comunidad y los resultados que allí se generan. Es así como el autor plantea que lo “espontáneo” se puede utilizar como herramienta a pesar de que ello implique no poder sustentar sus explicaciones en términos de causalidad (Calvo,2016); para ampliar el espectro que plantea, es menester tener presente que “en esos casos, la vorágine de estímulos confluyentes es tan heterogénea y fortuita que no es posible establecer cuales son causas o efectos” (Calvo, 2016; p. 19), así que, se logra evidenciar que lo denominado como informal para Calvo es pertinente; pues el autor propone el hecho de que “la educación formal nos prepara para “saber decir”, la educación no formal, para “saber hacer”, la educación no formal para “saber actuar” y la etnoeducación para “saber ser y no ser”(Calvo, 2016; p.50).

Es importante tener presente dicha diferenciación dentro de la educación y de la escuela, para que se pueda pensar en la escuela como territorio; la pretensión es resignificar el concepto que presenta el autor frente a lo informal o no formal, en este término resalta la importancia del “aprendizaje transgeneracional donde todos aprenden de todos y no solamente con los pares y el profesor como en un claustro escolar”(Calvo, 2016; p.13) de esta manera Calvo (2016) pretende resaltar los aspectos enriquecedores para la escuela que puede aportar la etnoeducación, en esta misma dirección se puede hallar el concepto del currículo oculto que pretende entre otras cosas:

(...) salir del actual y tradicional marco explicativo de los procesos educativo escolares, pues no es posible promover la transformación innovadora de la escuela desde ella misma. Para lograrlo hay que des-escolarizar la escuela a partir de un paradigma que acoja la causalidad como la sincronicidad (...) Esto significa aceptar la existencia de lógicas distintas a la aristotélica, donde la ambigüedad, contradicción e incertidumbre no sean proscritas, sino que formen parte integrante de las relaciones educativas escolares (...) (p.29)

De esta manera entran las concepciones de Calvo (2016) frente a lo que llama informal y etnoeducación en la escuela, dando paso a la incertidumbre, generando novedad, atracción y suspenso en las prácticas escolares que día a día se dibujan y desdibujan en pro de un sujeto a educar.

Lo importante aquí es ver la crítica que se realiza en la escolarización que se da en la escuela y resaltar las virtudes de las otras formas de educar, reconociendo así que no existe una única manera, un mapa que nos diga cómo se debe llevar a cabo un proceso de educación; la escuela entonces debe abrir su espectro y enriquecerse de todas las maneras posibles que existen o no existen para llevar a cabo un proceso educativo enriquecedor y pertinente para una población determinada.

Es así como Carlos Calvo plantea que cada aspecto dentro de la escuela puede quebrantarse y llegar a un punto de reestructuración, y surge entonces el debate sobre “Educación versus escolarización”, en este punto se ve la escolarización como un proceso que sigue los parámetros y en el que cada sujeto tiene su rol preestablecido, por su parte el proceso de educación es dinámico, se puede hablar de la casualidad, contradicciones e inciertos, permitiendo así una fluctuación permanente que permite que los roles se alteren, siguiendo este planteamiento, la enseñanza no le concierne exclusivamente al profesor o profesora, ni el aprendizaje está resguardado para él o la estudiante. De esta manera se muestra que a través de un proceso educativo en la escuela se pueden construir relaciones que permitan darle a los y las estudiantes dinamismo en la manera cómo interactúan con sus pares, maestros y maestras.

Ahora vemos como la escuela tiene una “obsesión patológica por la explicación causal de todo, incluso de lo que no sabe” (Calvo, 2016;p.153) siendo esto impedimento para pensarse el territorio desde una concepción dinámica en el que los roles se pueden intercambiar, es sabido que aún se piensa que los y las estudiantes sólo deben adquirir los conocimientos que se han estipulado y pareciera que la escuela tiene un molde y busca introducirnos allí; me pregunto entonces ¿qué pasaría si la escuela se pregunta por la diferencia?

Para acercarme a la respuesta de este interrogante he consultado el texto de Castillo y Rojas, *Educar a los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. (2005); dicho texto da una mirada a la posición de la escuela frente a los otros y del mismo modo muestra cómo los otros ven la escuela y en qué manera han interactuado desde la colonia.

Para iniciar este tema, me permito parafrasear a Castillo y Rojas (2005), quienes plantean que desde el periodo colonial en Colombia se ha marcado a los pueblos indígenas y a los afrodescendientes como barbaros e incivilizados, y situados en ese momento histórico se empieza a hablar del Otro, y por tanto de la

(...) “otredad” que no es una condición natural de determinados grupos humanos, sino el resultado de una estrategia de ‘marcación’ en la que unos sectores de la población logran asignar a otros un lugar de alteridad esencial, que crea las condiciones para su dominación; esta estrategia de *otrerización* implica el establecimiento de un sistema de jerarquías, en cuya cima se encuentran los sectores dominantes. (Castillo y Rojas, 2005; p.19)

Es así, como a partir del siglo XX se habla de la diversidad cultural como una respuesta a esos sectores de la sociedad que fueron minorizados históricamente, legitimando la rotulación del “Otro” y dando a conocer las relaciones de poder dentro del territorio colombiano, estas relaciones buscan deslegitimar el saber y la existencia del “Otro” que cohabita un espacio común (Castillo y Rojas, 2005), por ello,

Los mecanismos de legitimación de las formas de minorización son múltiples y complejos; uno de ellos ha sido la naturalización de rasgos biológicos o culturales como rasgos de inferioridad; éste es un mecanismo de diferenciación, de producción de la diferencia. Minorización y producción de la diferencia son fenómenos estrechamente imbricados y podríamos añadir que el Estado, en tanto instrumento y expresión de los intereses de un sector dominante de la sociedad, produce y regula en buena medida las formas de producción social de las representaciones. En este orden de ideas, la ‘diversidad cultural’ ha sido entendida y tramitada, básicamente como un asunto referido a los sectores de la sociedad que han sido históricamente minorizados (culturalmente), y no como rasgo característico de la sociedad en su conjunto. (p. 20)

Según los autores, dentro de la historia colombiana se ha hablado legislativamente desde el siglo XV hasta el XIX sobre los grupos de población indígena y descendiente de africanos, dándoles el “lugar que debían ocupar en la sociedad de la cual hacen parte” (p.22), es de resaltar que en el texto se habla de esta legislación como un mecanismo de subordinación y una prueba de la colonialidad del poder que se ha ejercido sobre estas poblaciones.

Dentro de este marco histórico surge el concepto de multiculturalidad y multiculturalismo; el primero entendido como un

(...) hecho social e histórico que expresa la forma de concebir la cultura y la diferencia cultural en contextos específicos; como tal la multiculturalidad es expresión de tensiones entre diferentes sectores de la sociedad que entran en disputa por la construcción de las representaciones de lo social. (p.21)

Mientras que, el concepto de multiculturalismo es definido como:

Un hecho social contemporáneo que se nutre de las expresiones precedentes de las políticas de la diferencia (el indigenismo, por ejemplo) y que en su forma actual imagina la diferencia en una representación de la nación como pluriétnica y multicultural (p.21).

En este sentido se puede hablar del multiculturalismo como una política de estado y por ende se hace evidente el “reconocimiento”³⁶ de manera legislativa de los grupos de población indígena y descendientes de africanos (Castillo y Rojas, 2005). En el texto de Castillo y Rojas (2005) se muestra el doble propósito del marco legislativo en el cual se involucraron las comunidades indígena y afrodescendiente, debido a que a través de las leyes se establece un mecanismo de subordinación que ha instaurado en el pensamiento cotidiano representaciones equívocas sobre la diferencia, estos sucesos provienen de la época de la colonia, en la que el surgimiento de la idea de raza se instaura como un aparato de dominación que categoriza las poblaciones habitantes del territorio americano y estableciendo el tipo de relaciones que los diferentes grupos debían sostener entre ellos, es así como las leyes entran a jugar un papel netamente clasificatorio.

Desde esta perspectiva nos adentramos en lo que significó ser indígena y ser afrodescendiente, ser el Otro desde la etnicidad en Colombia; en primera medida tenemos cuatro momentos diferentes de la historia en referencia a la diferencia;

(...) la desaparición (eliminación física, jurídica y cultural), la ‘protección’ (bajo formas diversas de control sobre su trabajo y sus almas), la integración (la desaparición por la vía del tránsito hacia la sociedad blanca-mestiza) o el reconocimiento (aún en proceso de definición, debatiéndose entre el ‘otorgamiento’ de derechos y las preguntas por la diversidad y la interculturalidad como proyecto común y no de los ‘diferentes’). (Castillo y Rojas, 2005: p. 25)

Es en este momento en el que se evidencia el estatus del indígena muy diferente al afrodescendiente, siendo los primeros considerados como “bárbaros incorruptibles” (Castillo

³⁶ Pongo esta palabra entre comillas pues en el texto se habla de la realidad que implicó esta legislación de las comunidades y como se convierte en un mecanismo de subordinación.

y Rojas, 2005; p.27) pues aceptaron el cristianismo y los segundos como infieles y una mercancía, a raíz de sus costumbres religiosas. En este punto se puede resaltar que en Colombia era un inconveniente ser indígena, pero era aún más difícil ser afrodescendiente teniendo en cuenta la jerarquía existente en la sociedad (ver ilustración 2)

Ilustración 7 Organización social en la colonia



Elaboración propia, Basada en el texto de Castillo & Rojas, Educar a los otros (2005)

En este sentido se puede decir que en aquella época se consideró inferior constantemente a la comunidad afrodescendiente, y si analizamos su historia se puede encontrar que fueron aquella la que vivió la peor parte, pues la sometieron culturalmente, le prohibieron manifestarse, y lo más grave, la arrebataron de sus territorios de origen ancestral.

Ahora bien, hasta el momento hemos hablado del asunto del Otro en la época colonial y cómo fue ingresando a la legislación, pues ha llegado el momento de hablar del Otro en la república. Como primera medida es importante resaltar que para la formación de la república de Colombia se necesitaba crear nación y para llegar a ello, se creó una unidad, es decir "una identidad diferente a la colonialista" (Castillo y Rojas, 2005; p.31), es aquí cuando regresamos al punto de partida, en el afán por crear identidad los criollos olvidaron a los indígenas y afrodescendientes que fueron aliados en sus luchas, pero que significaban una ruptura en el intento de crear una única identidad de nación, es así como se incorporan a las leyes una vez más pero nuevamente con el fin de desaparecerlos, esto se vivió entre 1821 y

1832 a través de leyes que procuraban la disolución de los resguardos, teniendo en cuenta la afirmación anterior, se puede decir que:

El nacimiento de la república de Colombia no se fundamenta en discursos de tipo étnico, incluso cuando en su iconografía aparecen con frecuencia imágenes de lo indio (Pineda 1997:112, Wade 1997:65). En sus primeras épocas los nuevos gobiernos mostraron gran ambigüedad en su relación con las poblaciones indias, en ocasiones incluyéndolas en su proyecto nacional y en otras buscando su integración y desaparición. Los pocos giros que se dieron en las políticas dirigidas a estas poblaciones buscaban resolver, coyunturalmente, su resistencia al proyecto republicano. La población negra, mientras tanto, permanecía excluida de las nascentes representaciones de la nación, no siendo incorporada en su iconografía y manteniendo hasta mediados de siglo su condición jurídica de esclavizadas. (Castillo y Rojas, 2005; p.31)

De esta manera, se concluye que “La instauración de un nuevo orden político no significó la transformación de las relaciones sociales de dominación de estas poblaciones”. (Castillo y Rojas, 2005; p.31)

Para finalizar se puede ver a través de la historia cómo los discursos han intentado visibilizar al Otro, generando procesos de segregación cada vez más fuertes que a través de la historia han tomado ímpetu, y mientras el pensamiento colonial se mantenga vivo en nuestras mentes no podremos des-cubrir en el Otro sus facultades de persona, sino que lo seguiremos viendo y sintiendo como objeto decorativo o enemigo que debe desaparecer.

A manera de conclusión resalto que hablar de alteridad no es un asunto nuevo, es una lucha de siglos y aunque en la constitución de 1821 se inició el proceso progresivo de abolición de la esclavitud, aún se mantiene el imaginario del afrodescendiente esclavo, sin tierras sin nación y seguimos en un ir y venir en materia de reconocimiento de derechos de estas personas que se han mantenido en una lucha constante por lograr figurar realmente como ciudadanos colombianos no sólo en la tinta.

Siguiendo por el camino de la historia de las luchas de las comunidades afrodescendientes e indígenas llegó hasta el siglo XX en el que se habla de

la política indigenista entendida como (...) la acción sistemática emprendida por el Estado por medio de un aparato administrativo especializado cuya finalidad es inducir un cambio controlado y planificado en el seno de la población indígena con objeto de absorber las disparidades culturales, sociales y económicas entre los indios y la población no indígena.

Esta política establece su propio marco legal. Sin dejar de favorecer al terreno educativo se basa en una metodología del desarrollo y genera una ingeniería social destinada a poner en práctica esta metodología (Favre 1998:108 en Castillo y Rojas, 2005; p. 38).

Una política que inició un cambio en el accionar del Estado en pro del reconocimiento de sus derechos y el de las comunidades afrodescendientes a nivel nacional, fueron años de luchas incansables que hoy continúan a pasos pequeños pero firmes, haciendo ver a nivel estatal y social que la alteridad existe y tiene un sin número de conocimientos, que, si los ponemos en diálogo, nos pueden permitir cambiar la perspectiva frente al mundo.

Este recorrido histórico nos permite dar una mirada sobre las maneras en que el estado ha querido “visibilizar” la diferencia dentro de nuestro país. Así pues, retomo el texto *Multiculturalismo y educación: contribuciones desde América Latina*, (Candau & Sacavino, 2015) en el que las autoras sustentan una postura crítica frente al multiculturalismo y las tensiones que aquel planteamiento ha generado. Dicha postura cuestiona la denominación de “«patrimonio común de la humanidad» a aquellos temas urgentes que tienen que ver con los habitantes del planeta” (p. 16); por otro lado, muestra cómo el multiculturalismo ha generado en la escuela una naturalización de la segregación, las relaciones de poder y los estereotipos.

Por ello,

(...) cuando, como maestros nos colocamos frente a los alumnos/as a partir de estereotipos y expectativas diferenciadas según el origen social y las características culturales de los grupos de referencia; cuando valoramos exclusivamente lo racional y desvalorizamos los aspectos emocionales que se encuentran presentes en los procesos educacionales; cuando privilegiamos solamente la comunicación verbal y desconsideramos otras formas de comunicación humana, como la corporal, el arte, cuando se multiplican las formas de violencia en el cotidiano escolar, cuando el matoneo se propaga entre los jóvenes como forma de relacionarse con los considerados diferentes, [allí es cuando aportamos a la proliferación de] la violencia, genocidio, destrucción, dominación y subalternización. (p.24-25).

Con lo anterior no se pretende dar exclusividad a la escuela frente a estas problemáticas, pues como hemos planteado en el transcurrir de este capítulo, la construcción de un “«nosotros» y los «Otros» se han discutido tanto dentro de (...) la dimensión teórica como en la dimensión de las prácticas sociales y educacionales” (p.27-28) por lo que se constituye como un tema complejo de abordar debido al dilema que se genera por ser un término polisémico. De esta manera se opta en este texto por el enfoque directo hacia la

interculturalidad dado que la multiculturalidad posee prácticas desfavorables frente a la concepción del Otro. Por tanto, me adhiero a la “interculturalidad teniendo en cuenta que es] “un enfoque que afecta la educación en todas sus dimensiones, que favorece una dinámica de crítica y autocrítica, y que valora la interacción y la comunicación recíprocas entre los diferentes sujetos y grupos culturales” (p.49).

Teniendo esto en cuenta, es factible afirmar que una escuela que se piense como un territorio, que tiene presente al Otro, que se piensa desde el Otro y que muestre cómo a través del Otro se pueden construir múltiples relaciones con el conocimiento, con los pares, maestros y maestras, una escuela que se piense como territorio deja de lado la idea de relaciones unidireccionales y estimula los espacios en pro de la formación bidireccional.

A manera de conclusión, quiero, tomando las palabras de los Gaiteros de San Jacinto invitarte a ti “Sanjacintero, [a recordar] los bailes nobles de tus abuelos, los que bailaron la gaita y dejaron huella sobre tu suelo” esta invitación en pro de cambiar el discurso hacia las verdades incómodas que en ocasiones se nos hacen difíciles de afrontar, verdades como la segregación naturalizada en nuestra actualidad a causa del pensamiento colonial que tenemos instaurado y que nos hace pensar en el Otro y en esas músicas otras como temas a parte de la cotidianidad individual, quiero que pienses en esos “gritos de fiesta, que se oyeron cuando bailaba soledad” y en el suceso que generó la creación de un nuevo ritmo para la cultura colombiana, no me refiero a la música de gaita en específico, sino al ritmo triétnico que nació en el movimiento independista y en el papel que juega en la actualidad, ahora bien, si años atrás se pudo dar paso a una fusión de culturas, ¿porque en la escuela no se puede visibilizar al otro en el marco del respeto en la convivencia?. Este capítulo cierra con la firme determinación de dar al lector o lectora un momento de reflexión para que vea como estos tres puntos tratados nos llevan al análisis de la cotidianidad escolar desde las ideas instauradas por el sistema-mundo-moderno-colonial-capitalista.

5. La bogotana y la Vida campesina³⁷ en la escuela

*Señores dejé una plana
Que causó mucha alegría (bis)
Me decía una bogotana
¡ay! No te vayas todavía (bis)*
(Fragmento de la canción “La bogotana” (porro)
de Toño García tomado de Ochoa, 2013; p. 141)

En este capítulo utilizaré la canción “La bogotana”, de Toño Fernández para hacer un paneo sobre la metodología de investigación, pues esta canción relata el viaje de un Sanjacintero por Girardot, Cali y Medellín, además muestra el buen recibimiento que tuvo y cómo le pedían quedarse, es así como el tema de Toño Fernández constituye un elemento importante que nos lleva hacia el método de investigación, que me permitirá recorrer diferentes lugares y momentos de la historia de la música de gaita, logrando comprender las relaciones que se construyen y deconstruyen con el otro a través de ella y sus historias. Con esto explicaré la propuesta a la luz de la investigación etnográfica, en la cual Restrepo (2016) habla de hacer una “descripción de lo que una gente hace desde la perspectiva de la misma gente” (p.16), es decir que en el método etnográfico el investigador o investigadora, según el autor, se va a vivir a la comunidad y con los conocimientos adquiridos escribe un libro monográfico sobre esta cultura.

Sin embargo, el autor, resalta que la etnografía no se circunscribe únicamente, al estudio de comunidades distantes que alimenten el imaginario colonial, es decir, que es posible realizar un estudio etnográfico con cualquier colectividad pues esta busca “describir contextualmente las relaciones complejas entre prácticas y significados para unas personas concretas sobre algo en particular “ (p. 16), para así “dar cuenta de formas de habitar e imaginar, de hacer y de significar el mundo para ciertas personas con las cuales se ha adelantado el estudio” (p.17).

En este orden de ideas, y como ya se ha mencionado, la investigación se llevará a cabo con la comunidad del grado 302 del Colegio San Carlos I.E.D, para lograr una investigación etnográfica de este tipo, Restrepo (2016) resalta que se debe contar con:

³⁷ Vida campesina es una canción de la tradición de los Montes de María (Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=4aHQRDzwxk> 13/11/2019)

1. “Una pregunta o problema de investigación” (p.18), al respecto de debe tener presente que

(...) la etnografía no es panacea (...) Hay muchos problemas que no se pueden estudiar con [ella, tales como]: la reconstrucción de los procesos internos del sujeto, procesos intelectuales y afectivos, requieren las formas de interacción y conceptualización construidas por la psicología (...) Hay momentos en que el verdadero reto tal vez sea la socialización de conocimientos o la recuperación popular de saberes culturales y de memoria histórica y no el trabajo científico. Estas prácticas, dentro del campo educativo son tan importantes como el trabajo investigativo. (Rockwell, 1986; p.20)

por tanto, son, las que competen a la etnografía y en las que se puede pensar para la formulación del problema de investigación.

2. “Aceptación de la presencia del etnógrafo por las personas con las que se realiza la investigación”, (p.19) es decir que la relación con la población llega a ser tan cercana, que es ésta la que puede llegar a decir “¡ay! No te vayas todavía” (Ochoa, 2013; p.140). “lo que el etnógrafo hace es *documentar lo no documentado* de la realidad social” (Rockwell, 1986; p. 16). Con esto presente llevo mi mirada a la escuela, un espacio de interacción entre pequeñas comunidades con un territorio fijado en su salón de clase, y logro ver que los maestros y maestras tenemos la facultad de la aceptación, pues hacemos parte indiscutible de esta. Es decir, que el contexto educativo, permite sin lugar a dudas, una proliferación de investigación bajo la etnografía, lo que más adelante llevará a cuestionar la escolarización de la educación.
3. “Tener tiempo suficiente para realizar la investigación etnográfica” (p.19). Este aspecto resalta la entrega, dedicación y pasión que debe caracterizar al etnógrafo o etnógrafa, pues no es solo cuestión de contar con el tiempo, es desear usarlo en esta actividad.

Teniendo en cuenta que existe “una diversidad de corrientes metodológicas y epistemológicas dentro de la etnografía” (Rockwell, 1986; p. 16), los anteriores enunciados solo son partes para describir a grandes rasgos, lo importante aquí es centrarse en que “el trabajo de campo etnográfico es tradicionalmente «flexible», «abierto» (...), es esencialmente «dejarse sorprender» en el campo” (p. 19), es así como la interacción con el otro es la esencia de este método de investigación, llegar al “llora tú, que yo no puedo” que se menciona en la canción, debe ser el punto culmen, ya que hacer lazos tan estrechos con la comunidad, es a

mi parecer, una de las mayores riquezas de estas acciones, pues allí se refleja el verdadero intercambio de saberes.

En este momento, es imperativo mencionar que para realizar una investigación etnográfica según Restrepo (2016), se debe aprender a observar, “aprender a percibir, [...] aprender a escuchar [...], estar atento, no sólo a lo que se dice, sino también a la forma en que se dice, quién y cuándo se dice” (p.20).

Así mismo el autor plantea dos perspectivas de conocimiento de una cultura: Por un lado, está la perspectiva “emic” y por otro la “etic”; el término “emic” es usado para referirse al conocimiento “«desde adentro» (...), la mirada que tienen los mismos actores sobre aspectos de su propia vida (...) mientras que «etic» hace mención a dicho conocimiento «desde fuera», (...) el etnógrafo tiene una perspectiva como actor externo, explicándolo en otros términos” (p. 27-28). De esta manera es importante resaltar que:

[...] el etnógrafo toma en consideración la perspectiva emic, la mirada interna, pero no se queda allí, sino que elabora sus propias interpretaciones a la luz de los modelos teóricos con los cuales opera y guía su observación [...] Aunque lo emic está siempre presente, la labor etnográfica introduce una serie de interpretaciones y reordenamientos desde una perspectiva etic. (p.27 - 28).

Otro aspecto importante al respecto de la etnografía, es que esta “se ha definido como una «teoría de la descripción» que contrasta con la etnología considerada «teoría de la comparación»” (Mariño, 1991; p.6), teniendo esto en cuenta es importante resaltar que la descripción de los acontecimientos es realizada desde una perspectiva participativa no de observador, pues la etnografía busca que el investigador o investigadora se vea movilizado en su accionar y su pensamiento a través de la interacción con la población. Al respecto Elsie Rockwell (1986) amplía esta concepción afirmando que:

El referente empírico de un estudio etnográfico queda circunscripto por el horizonte de las interacciones cotidianas, personales y posibles entre los investigadores y los habitantes de la localidad, durante un tiempo variable, pero lo suficientemente largo como para precisar algunas de las interrogaciones y construir algunas respuestas a las preguntas. (p. 17)

Por otro lado Rosana Guber (2001) afirma que “el investigador parte de una ignorancia metodológica y se aproxima a la realidad que estudia para conocerla, [por tanto]

cuanto más ponga en cuestión sus certezas más dispuesto estará a aprender” (p.7), es así como la “bogotana” (yo) deja sus estructuras construidas en torno al desarrollo de una clase de música y de tecnología e integra estos dos elementos generando la posibilidad de que como comunidad, los y las estudiantes de grado 302 del colegio San Carlos I.E.D, y yo, la maestra, tengamos la posibilidad de interactuar con este conocimiento de la historia de un pueblo, además de construir y deconstruir ideas y relaciones alrededor de este saber, así, yo observo y participo procurando dejar de lado, o haciéndome consciente de los estereotipos, que me imponen llevar la dirección de las clases, proponiendo a los y las estudiantes una interacción colaborativa que permita la construcción de conocimiento a través de la interacción con sus pares y conmigo, esta bogotana sabe que el reto es grande, pero está dispuesta a transformar y permitir que se modifiquen las clases en su transcurrir para dar cuenta real de una participación de y con la comunidad.

Al respecto, es necesario enfatizar que la investigación aquí planteada se enfoca en un proceso educativo, por tanto, es pertinente recordar que:

La investigación etnográfica de procesos educativos se desarrolló inicialmente en los países anglosajones en la década de los sesenta (...) La incursión de la etnografía en el campo educativo provocó múltiples reacciones; por un lado, fue rechazada por no corresponder a las «normas científicas», por otro lado fue adoptada como término para cubrir todo tipo de técnicas innovadoras. (Mariño, 1991; p.5).

Lo que me lleva a exponer a partir de Rockwell (1986) que la etnografía desde su “trabajo conceptual puede ser relevante (...) en la noción misma de la transformación de la escuela [dado que hace reflexionar al docente alrededor de] enseñar de la misma manera en que se le enseñó, y que se perpetua así, generación tras generación” (p.22) envolviendo a la práctica docente en un círculo que alimenta el mapa escolar que se ha cuestionado desde el capítulo anterior; el docente no se resiste al cambio, por lo menos no todos y todas, así que la etnografía educativa ha de vincularse a un “proceso de liberación” (p.23) que inicie desde la “heterogeneidad de tradiciones nacionales y regionales en la práctica docente y la escuela (...), esta heterogeneidad nacional y regional responde a historias de construcción diferentes, que marcan con sentidos distintos las realidades educativas locales”(p.24), siendo estas realidades el punto de partida desde el que se piensa la etnografía educativa.

Lo anterior, me encamina hacia un concepto que enriquece mi investigación, pues aporta desde la teoría y me brinda un horizonte frente a la validez de mi intención investigativa, para continuar con este planteamiento, acudo a Guido (2015) quien expone que (...) la perspectiva de etnografía educativa, orienta su mirada hacia la praxis de las personas o grupos, sin descuidar el contexto, las condiciones, y la estructura, que es lo que permite una explicación del fenómeno social” [...] La etnografía educativa se interesa por trabajar con personas reales en ambientes escolares, relacionando esto con la sociedad y sus estructuras, y se pregunta por la manera como las personas piensan, sienten, interpretan y forman significados. De esta forma, proporciona elementos para relacionar estudios de caso –algunas prácticas educativas multiculturales– con componentes estructurales. Asimismo, la etnografía permite estudiar cómo la escuela se relaciona con grupos económicos, culturales e históricamente diferenciados, [...Permitiendo así] analizar aspectos contextuales materializados para [la] investigación en documentos legales, académico-investigativos y experienciales– y comprender sus relaciones, con el fin de mejorar procesos pedagógicos. A su vez, posibilita transformarnos a nosotros mismos, hacer reelaboraciones teóricas y modificar concepciones sobre la realidad”. (p.102-103)

Es así como la etnografía educativa da una perspectiva de la realidad mostrando contextos y formas de interacción para generar conocimiento a través de factores culturales, retomando y analizando vivencias de los agentes involucrados. (Guido, 2015), de esta manera la etnografía en el medio educativo “tiende a considerarse un método [pero], no es una cuestión de métodos” (Rockwell, 1986; p. 15). Desde esta perspectiva etnográfica, encontramos que:

Al enfrentarnos con la tarea de describir situaciones concretas en la escuela, es necesario distinguir el sentido de diferentes elementos que se encuentran ahí para poder responder a las preguntas esenciales sobre el valor de la escuela para las clases populares; de distinguir, por ejemplo, el conocimiento efectivamente construido en la escuela, es decir, la apropiación de nociones concretas sobre realidades familiares o desconocidas que son inseparables de la pertenencia a la clase, a la nación, a la humanidad, por una parte, de la articulación ideológica hegemónica de determinados conocimientos y prácticas que asegura la continuidad de la dominación. (Rockwell, 1986; p.26)

Ahora, dentro de la explicación del método de investigación, se exponen las herramientas para la recolección de información; en el presente aparte haré uso de la canción

Vida campesina para la presentación de estas; uno de los apartes de la canción que ilustrará el capítulo es:

*Oye JZ Ramón, ensilla el burro pichón
Oye JZ Ramón, y tratálo con cuida'ó
Ve que el viejo cansa'ó y
No puede con el sillón. (BIS)
-Coge cuatro calabazo'
y ve busca agua del pozo (BIS)
Date cuenta si en el lazo
Cayó el conejo tramposo.
(Fragmento de la canción *Vida Campesina* de Pedro Mendoza (Ochoa, 2013; p.164))*

De esta manera tomaré tres calabazo', y les echaré agua del río, es decir serán llenos con las experiencias recopiladas en el trabajo de campo junto a los y las estudiantes del curso 302 en el Colegio San Carlos, estos calabazos serán:

1. Observación participante:

Esta técnica, en palabras de Restrepo (2016) implica entre otras cosas; generar empatía con la comunidad y ser aceptado dentro de ésta; la observación participante implicará que el investigador o investigadora, cree lazos y participe de las actividades de la población, y se haga parte de ellas, sin dejar de lado su objetivo de investigación; es necesario que la comunidad conozca el motivo del investigador para que se facilite la comunicación entre los interlocutores. El autor recomienda que se preste atención a las relaciones que se establecen entre estos y a las jerarquías, para así comprender y apropiarse las reglas de conducta que la comunidad espera del investigador o investigadora. Con respecto a esta recomendación, veo pertinente exponer que mi papel de maestra me ha hecho parte de la comunidad, por tanto, ya he comprendido y apropiado los acuerdos de relacionamiento, es más, he estado en la formulación de dichos acuerdos.

2. Diario de campo:

Restrepo (2016) lo muestra como un escrito personal para uno mismo, y es una labor diaria que se realiza en pro de registrar las acciones importantes para la investigación de cada interacción con la comunidad, "La idea es registrar cuidadosamente día a día todo lo que se ha observado, lo que le han contado o lo que uno ha pensado referente al estudio adelantado" (p. 46)

3. Entrevista etnográfica:

De acuerdo con Guber (2001) este tipo de entrevista se plantea porque

El sentido de la vida social se expresa particularmente a través de discursos que emergen constantemente en la vida diaria, de manera informal por comentarios, anécdotas, términos de trato y conversaciones. Los investigadores sociales han transformado y reunido varias de estas instancias en un artefacto técnico. La entrevista es una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree (Spradley 1979:9), una situación en la cual una persona (el investigador-entrevistador) obtiene información sobre algo interrogando a otra persona (entrevistado, respóndeme, informante). (p.30)

Así pues, con el trabajo de campo se atendió a la recomendación de Restrepo (2016) quien afirma que “Generalmente, el trabajo de campo se realiza luego del diseño del proyecto de investigación o, por lo menos, después de perfilar una problemática de trabajo, ya que sin una pregunta o problema de investigación no se puede saber qué se busca” (p.35),

Es así como pensé en la manera en la que se va a “ensillar el burro pichón con cuida´o porque está viejo y cansa´o”, es decir que cada paso a dar con los y las estudiantes de 302 se realizará con cuida´o, traeré la vida campesina a la escuela a través de las historias que cuentan las canciones; además, parafraseando a Calvo (2016), pensando la escuela como un territorio y no como mapa; bajo esta consigna se plantea modificar el sonido que emite el aula de clase de los y las estudiantes del grado tercero del colegio San Carlos I.E.D, en pro de dar paso al aprendizaje a través de la música de gaita; esta se convertirá en un contenido académico transversal a través del cual se podrá avanzar en el conocimiento de las músicas otras en espacios escolares y se establecerán dinámicas de interacción con el otro; así que voy a mostrar cómo se le pueden dar nuevos aires a través del goce en el aula y del aprendizaje de la cultura ovejera.

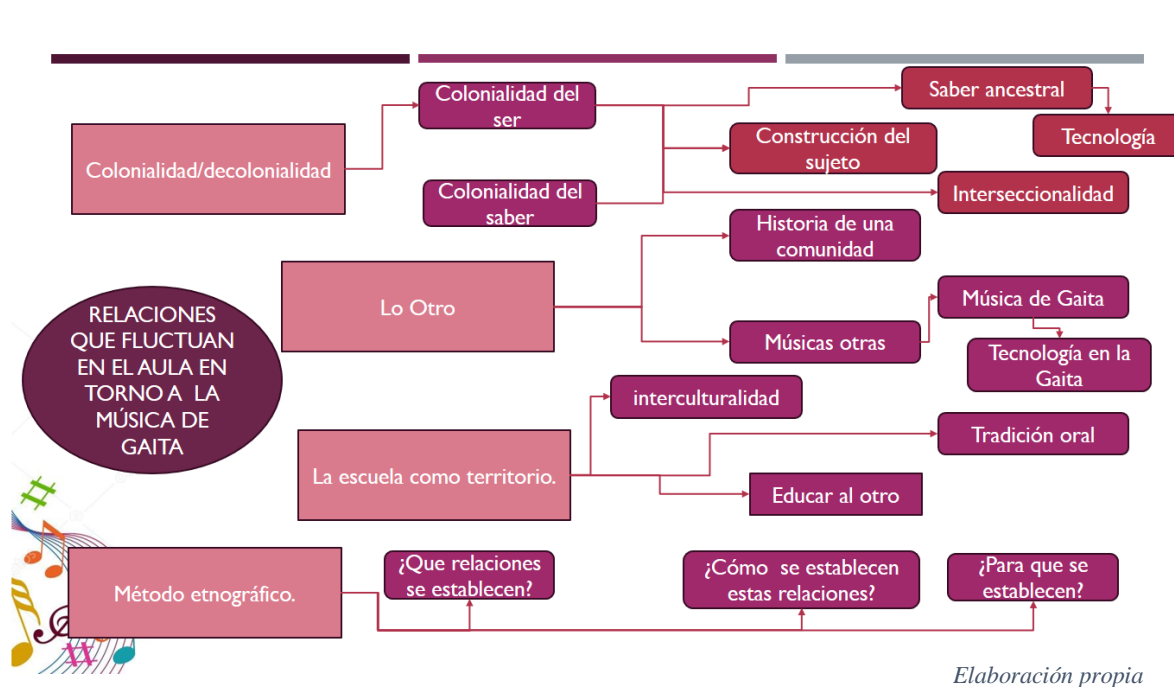
Ahora bien, para la recopilación y sistematización de la información se utiliza una matriz de observación que recoge los datos respondiendo a las categorías enunciadas en el cuarto capítulo:

- Colonialidad/ decolonialidad del ser y del saber
- Músicas otras

- La escuela como territorio

Para una mayor comprensión de la organización de la investigación se recurre a la siguiente imagen que permite aclarar al lector o lectora la estructura que se gesta en esta investigación.

Ilustración 8 Estructura de la investigación



Para finalizar este capítulo, menciono que la “ensillada burro pichón”, se ha hecho son tal cuidado que desde el año 2018 se realizaron talleres de construcción de instrumentos musicales colombianos con los niños y las niñas en pro de acercarlos a estos sonidos, (en este año se construyeron chuchos³⁸) permitiéndome así acercarme y acercarlos a los sonidos otros desde mi rol como la maestra directora de grupo, a partir de ese año.

³⁸ Un chucho es un instrumento de percusión, elaborado con una pieza de madera cilíndrica y hueca, que en su interior tiene semillas de Chuirá o de cualquier otro tipo; este instrumento produce sonido a través del golpe de las semillas entre sí y con la madera, es conocido también con el nombre de guazá en la región del pacífico colombiano.

6. Conmigo que nadie se meta

*La muerte me vino a buscar
¡Ay! Le dije, hombre, ¡carajo! respeta (bis)
Yo tengo cien años no más
Por ahí por donde viniste regresa. (bis)
¡Ay! Conmigo, que nadie se meta(x3)
La veje´ no solo es la edad
¡Ay! las ganas de viví es lo que cuenta (Bis)
Pienso que to´avía hay faculta´
para medirme a todo el que venga
¡Ay! Conmigo, que nadie se meta(x3)
(Fragmento de la canción “conmigo que nadie se meta” (Ochoa, 2013; p. 124))*

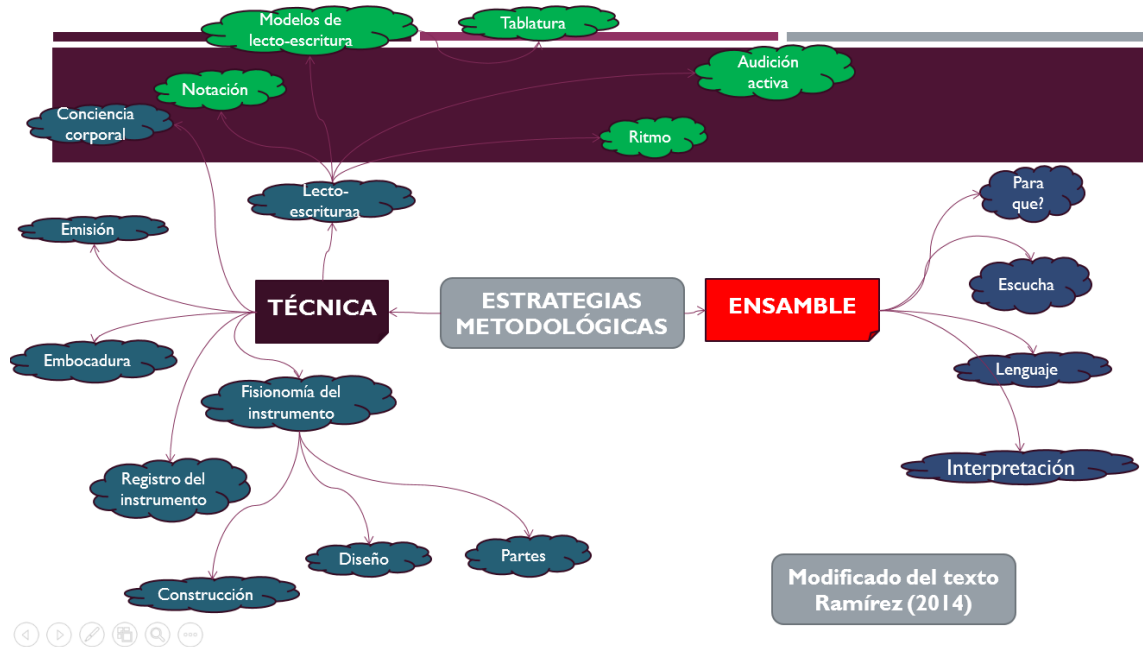
En este capítulo tomo la canción mencionada en el título para hablar de la “lucha” de la música de gaita y en general de las músicas otras frente a “la urgencia del blanqueamiento [cultural]” (Hernández, 2007) que se ha gestado en torno al eurocentrismo en la música, siendo este la muerte que la ha venido a buscar y la expresión “¡Carajo! Respeta”, la resistencia de los Otros que han hallado alternativas para ser escuchados y mantener su legado vivo.

Así que esta investigación se expresa como una respuesta a ese grito de las músicas otras que se mantienen vivas en los corazones para no dejar que la muerte se las lleve.

En este sentido, inicio el relato sobre las acciones que se han desarrollado en mi apuesta investigativa en el aula, que son parte de mi práctica pedagógica cotidiana en los dos espacios académicos mencionados (música y tecnología), buscando dar respuesta a la pregunta problematizadora en torno a las relaciones que fluctúan en el aula del curso 302 del Colegio San Carlos I.E.D., alrededor de la música de gaita.

En primer lugar, deseo exponer los temas a abordar desde la música de gaita, vistos a través de las áreas de tecnología y música, por lo cual es necesario aclarar que son dos áreas que han sido mediadas dentro del proyecto de aula para que la música de gaita sea tema transversal en estas:

Ilustración 9 Organización temas a abordar sobre la música de gaita.



Elaboración propia para el proyecto “De ovejas a Bogotá” (2014)

Vale resaltar que este organigrama fue tomado del proyecto de grado *De ovejas a Bogotá* (Ramírez, 2014) y, para que dé cuenta del enfoque investigativo anteriormente planteado se le realizó una modificación, dicho cambio aparta del foco de la clase a la lecto-escritura, pues ésta responde a los cánones eurocentristas, lo cual no es propio del objeto de investigación y me permite autocuestionar mis procesos investigativos en cuanto a las posturas del pasado en el pregrado, y la actualidad. Estas denotan cambios de enfoque respecto a la concepción de lo eurocéntrico y las incongruencias en mi discurso y mi actuar, haciendo de este un proceso reflexivo y enriquecedor para mi formación como investigadora y maestra.

Continuaré ahora con el segundo punto, aquí expondré cada una de las etapas de la reflexión investigativa que son:

- Sensibilización.
- Iniciación instrumental.
- Trabajo en grupo (Ensamble).
- Diálogo de la comunidad con la experiencia.

6.1 Sensibilización.

Reconocer esos “100 años na’ma’...” que tiene la música de gaita es un camino arduo, así que para no saturar y no faltarle al respeto a la cultura de Ovejas, Sucre; esta etapa

se constituye como primordial pues, será la que siembre la curiosidad y el gusto en los y las estudiantes, esta etapa se concretó haciendo uso de presentación de audios y videos de los grupos de gaitas más reconocidos, (Los gaiteros de San Jacinto, Los Gaiteros de Ovejas, colaboraciones de Totó la Momposina con grupos Gaiteros) y grupos de niños y niñas interpretando los instrumentos, con el fin de mostrarles que no sólo los adultos tienen acceso a aquellas manifestaciones artísticas.

Los videos contemplados fueron los siguientes:

- El 30 de enero (ver anexo 3, diario de campo día 30 de enero de 2019) se proyectaron los videos *La maestranza. Herederos ancestrales* (recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=yk6ZSftvF0o> 30/01/19) y *Escuela de gaitas Herederos ancestrales.* (recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=o5JdizKJT8> 30/01/19) En este se muestran niños y niñas haciendo parte del grupo de gaitas.
- En la clase del 10 de abril (Ver anexo 3) se utilizó el video *Los Gaiteros de San Jacinto in New York* (recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=IXMA9bBFYeI> 01/04/2019)

Los videos enunciados fueron incentivo para los y las estudiantes que desde el año 2018 recibían clases en este curso, pues los llenó de entusiasmo saber que continuaríamos con el tema de las gaitas, ya que ese año había quedado mi compromiso de conseguir los instrumentos y mostrarles cómo se tocan; por otra parte, para los estudiantes recién llegados a la comunidad fue una sorpresa, muy familiar en el caso de JC, quien es oriundo de Sincelejo (Sucre), y bastante extraña para SD quien afirmó no saber nada sobre lo que se habló aquel 30 de enero de 2019 en el aula, pero fue uno de los más interesados en comprender este nuevo conocimiento y sus compañeros y compañeras eran quienes, en ocasiones, contestaban sus preguntas.

Esta etapa, al igual que las siguientes, no fueron lineales; es decir, no se realizó en un bloque específico de sesiones una tras otra, fue pensada para estar constantemente en el aula y mutar según la situación así lo requiera. Por tanto, meses después, se realiza la interacción con el video corto que muestra el trasegar del grupo *Los Gaiteros de San Jacinto*. Quiero expresar que para esta ocasión ya teníamos más estudiantes nuevos, dentro de ellos y ellas

llegó una niña afrodescendiente, MM, quien emocionada mostraba gran interés y destreza en la interpretación de su instrumento; así que, como se puede intuir, para la fecha del 10 de Abril de 2019 (fecha en la que se vio el video de *Los Gaiteros de San Jacinto in New York* (recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=IXMA9bBFYeI> 01/04/2019)), los y las estudiantes ya habían tenido contacto con los instrumentos, ya tenían nociones básicas de su interpretación, su historia y su funcionamiento, y ya habían decidido con cual seguirían trabajando este año. Resalto entonces que aún no tenía cada uno su gaita, pues estaba haciendo cotizaciones en busca de las más económicas y mejores en cuanto a calidad, por tanto, estábamos trabajando con las gaitas de la casa *Pájaro Cantor*³⁹ con sistema tuplum (sistema de boquilla removible para gaitas elaborado por Maite Montero). De tal modo que el papel de este video fue mostrarles la historia de un grupo de intérpretes de la música de gaita, su trasegar por este mundo y los aportes que hicieron a su comunidad, además de encantarlos con los lamentos de la gaita en manos de Fredys Arrieta.

*Ilustración 10 Observación de videos.*⁴⁰



Foto propia

³⁹ Marca del fabricante de gaitas José Luis Rodríguez Silva, quien ha innovado en la temperación, estética y facilidad de carga de ellas.

⁴⁰ Los formatos de consentimiento informado para la participación en investigaciones con código: FOR025INV de los niños y niñas que se muestran en las fotografías de esta tesis, fueron enviados al repositorio de la Universidad Pedagógica, firmados por padres, madres y/o acudientes de ellos y ellas; no se anexan dentro de la tesis.

Al iniciar el video se ve la emoción de ellos [y ellas], pues el sonido de los gaiteros los enamora y esto se refleja en sus rostros sonrientes (...) ellos [y ellas] se asombran al reconocer a Fredys en el video y resaltan que él estaba en el video de elaborar gaitas [pues anteriormente habíamos visto aquel video que hace mención la estudiante]. Cuando Ana [1] ve a Fredys tocando gaita, grita y dice - ¡¡¡profe mire como toca!!!, pero cuando ve a “Joche” Plata tocando alegre brinca del puesto y me pregunta emocionada - ¿Profe uno como hace para tocar así de rápido? (...) ella se emociona y vuelve al video; al mirar hacia EFFlórez lo veo que tiene su “gaita palo” e intenta tocar como ve a Fredys, [baila al ritmo de la música y mueve sus dedos], fue hermoso verlos tan emocionados con la historia de los gaiteros y con la música que ellos hacen. (Tomado del diario de campo día 10 de abril de 2019, Ver anexo 3)

Era costumbre, promover un diálogo luego de ver cada video, así que:

(...) ellos me cuestionan sobre porque ellos (los gaiteros) son pobres, les pregunté- ¿por qué dicen eso? y JZme responde - “Pues porque en el video hay una casa (en San JZ Nepomuseno) muy fea”; aquí empecé la historia sobre la vida en estos pueblos y el significado de la música; hablamos sobre cómo la música era un entretenimiento y una razón para reunirse en torno a ella, además les conté que su principal economía no era la música sino la ganadería, el tabaco y el ñame, y de estas actividades surge la música de gaita, es una labor algunos los campesinos realizan para pasar su tiempo, era parte del aprendizaje en casa, era un conocimiento que enseñaba el padre a sus hijos, al decirles esto JC dice -Entonces la profe es nuestra mamá que nos enseña, pero solo hasta las 12, yo sonrió y afirmo, (Tomado del diario de campo día 10 de abril de 2019, Ver anexo 3)

Continuando con la reflexión en torno a ese momento particular, deseo resaltar que parte de la sensibilización fue conocer históricamente la cultura, por tanto, en el comprender esto, debíamos adentrarnos en su historia.

En cuanto a la historia que nos narra la canción que da nombre a este capítulo, nos preguntamos entonces ¿Por qué la muerte ha venido a buscar a la música de gaita, siendo esta parte importante de la cultura Ovejera? Para descubrir la respuesta a esta pregunta que se les hizo a los y las estudiantes vimos dos entornos en los que habita aquella música, descubriendo como ha llegado a nuestra ciudad; para eso hicimos uso del recurso audiovisual, así:

- *Orlando Yepes- Constructor de gaitas* (recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=PMrY8pKbsgM&t=107s> 24/10/2019)
- *La jagua de Ibirico* (recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=H2uIkqit7BM> 01/04/2019)
- *Fredys Arrieta, el “lutier que forja sus gaitas en Bogotá* (recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=QxW5sLmMF7Y> 24/10/2019).

Una vez se abordaron los videos se reflexionó sobre las razones que trajeron a esta música al entorno ciudadano, pasando por el conflicto armado de los montes de María y el desinterés del estado por estas zonas apartadas de las grandes ciudades, aquí logramos comprender por qué la muerte le dice a Nando Cobra (s.f.) “Hombre eso si es fortaleza”⁴¹, pues para que la música de gaita pasara de estar resguardada por las autodefensas a escucharse en el mundo entero, los gaiteros tuvieron que pasar por caminos muy pedregosos y gracias a la constancia de sus intérpretes podemos hoy disfrutar de estos sonidos. Conviene subrayar que para conocer más sobre la guerra en Colombia y su papel en la historia cultural de los Montes de María me remití al *Libro de las gaitas larga: tradición de los Montes de María*: de Federico Ochoa (2013) página 62 y 63, este texto me ayudo a mostrar un contexto a los niños y niñas.

Ahora bien, al observar estos videos se les pidió a los estudiantes que realizarán un esquema de lo que hablábamos sobre el tema visto en clase, así que tome el cuaderno de KP y esto fue lo que plasmó:

⁴¹ Fragmento tomado de la canción de NAndo Cobra llamada *Conmigo que nadie se meta*.

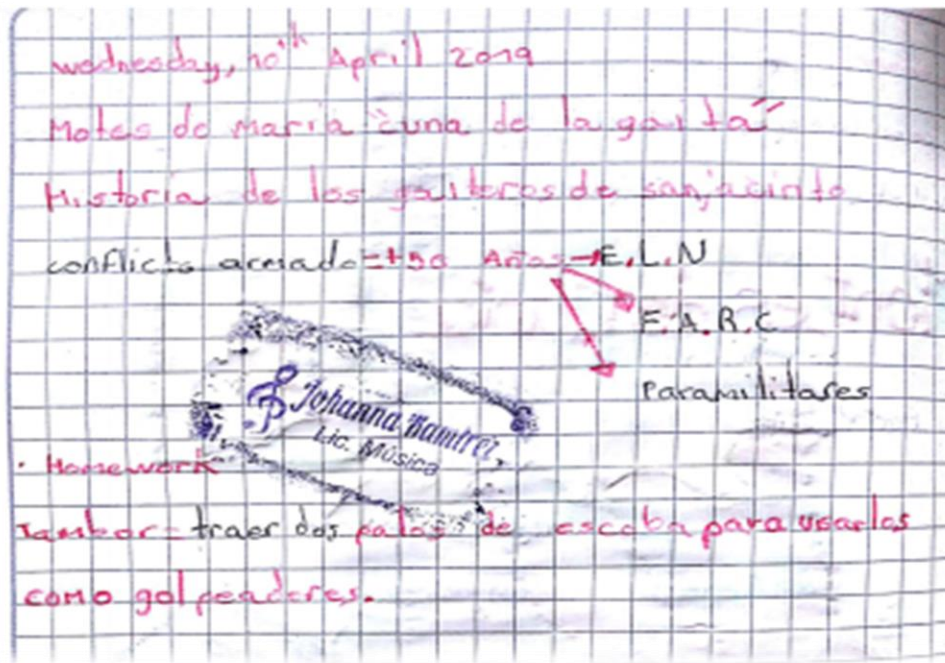


Foto propia tomada del cuaderno del estudiante mencionado.

Por medio de esta etapa se vincula el área de Tecnología al proyecto de investigación, abriendo la puerta a los saberes otros desde esta asignatura, pues en ella analizamos los métodos de fabricación ancestrales y las nuevas alternativas, en un principio comparamos las gaitas de *Pájaro Cantor* con las realizadas por Gabriel Torregosa, traídas de Ovejas, y llegamos a la conclusión de que las “gaitas de pluma” como las nombramos, se deben cuidar mucho más, pues si golpeamos o mordemos la pluma, se daña y debemos mandarla a reparar, algo que no ocurre con las de sistema tuplum, pues si se daña la pluma (hecha de plástico) podemos ponerle el repuesto. Viendo así que la tecnología no solo se puede abordar desde la computación, este planteamiento generó mucha confusión con los y las estudiantes, pues en el colegio tenemos profesor de tecnología, y sus clases eran en el aula de informática, por lo cual yo les hice la diferenciación de las clases, mencionando la del profesor, como clase de informática; a pesar de eso durante todo el año se presentaban confusiones en las asignaturas y cuando hablamos en la entrevista sobre lo aprendido en clase de tecnología ellos me hablaban de la clase de informática, como pasó con el grupo 2, cuando pregunté:

(...) ¿Qué hemos aprendiendo en clase que consideres importante? [Y la respuesta de] JV [fue:] Hemos aprendido (...) cómo manejar una computadora. [Ante eso,] Yo [Le dije]: No eso es en informática y estamos hablando de Tecnología y música acuérdate que... (HC me

interrumpe) HC: ¡Ah!, en música hemos aprendido canciones y a tocar la gaita y después aprender... (...) JV [retoma la palabra]: a cantar canciones y a comportarme bien. Yo, [para motivar el diálogo pregunto]: ¿Dónde aprendimos la historia de los instrumentos? SC[contesta]: En tecnología. HC [complementa la idea diciendo]: En tecnología aprendimos también los bombillitos. (...) [Ante lo cual] JV [refuta]: eso es informática. [pues en la tarde tuvieron unos talleres de electrónica como parte del programa de tiempo complementario]. (Tomado de entrevista grupo 2 (ver anexo 2))

Con esa conversación realizada el 25 de Septiembre de 2019 logramos evidenciar la confusión que permanecía en los y las estudiantes frente a los contenidos compartidos con Música y Tecnología, pues noté que ellos veían las dos asignaturas como una sola, pero al cuestionarles sobre lo consignado en los cuadernos, reflexionaban en torno a los contenidos de clase y lograban reconocer que desde tecnología abordamos todo lo referente a la construcción e historia de la música, mientras que en el área de música jugábamos a hacer música. Según acordamos, el área de tecnología fue la teoría y música fue la práctica, pero estaban tan conectadas que solo veíamos la diferencia en los cuadernos, pues teníamos dos cuadernos, y en ocasiones ni siquiera yo encontraba maneras de separarlas, así que aprendí que para próximas oportunidades es mejor mencionar que son dos materias, pero no intentar separarlas, y usar un solo cuaderno de apuntes. En torno a esto surgen reflexiones sobre ¿Por qué y para qué fragmentarlas? Pues dentro del conocimiento que he construido en el desarrollo de esta investigación, descubrí que esta acción responde a la segmentación del conocimiento, respondiendo así a la occidentalización que desde el principio he estado cuestionando. En este caso, es importante para mí establecer y reconocer las falencias que surgen en mi discurso y mi accionar docente. Así que la investigación empieza a mostrar sus frutos desde la reflexión propia.

A continuación, prosigo con el desarrollo de esta etapa reflexiva de la investigación, que es:

6.2 Selección de instrumentos:

Estamos entrando a un momento que para mí fue crucial, pues había proyectado a algunos estudiantes en determinados instrumentos por sus habilidades, pero, de nuevo desde una visión adultocéntrica y pensando que soy la que decide, ellos y ellas me sorprendieron al

seleccionar otros, y como la intencionalidad es partir de relaciones de diálogo, interés y curiosidad, la selección fue hecha por ellos y no por mí.

En este momento es importante resaltar que la adquisición de gaitas y tambores se realizó por partes, primero los tambores y luego las gaitas, esto ocurrió debido a mis recursos económicos; lo utilizado en esta investigación fueron: un juego de tambores (tambor alegre, llamador y tambora costeña) y 8 juegos de gaitas (machos y hembras respectivamente). Al comprar el total de los instrumentos se solicitó que cada quien escogiera uno y se anotara en una de las ocho hojas que tenía marcadas con número del grupo y los cinco instrumentos del ensamble (gaita hembra, gaita macho, llamador, tambor alegre y tambora), al solicitar la elección libre del instrumento que tocarían durante el año y la conformación de grupos de 5 personas: un machero⁴², una gaita⁴³, un tambolero⁴⁴, un bombero⁴⁵ y un llamador⁴⁶, se pretendía que escogieran el instrumento predilecto por cada uno y luego organizar el grupo, pero al leer los grupos conformados pensé que no se habían agrupado como se les pidió, más adelante confirmé que efectivamente, primero se agruparon con sus amigos y amigas, y luego se repartieron los instrumentos, veo importante resaltar que la única persona que vi discutiendo por querer tocar gaita fue a la estudiante MA, quien dejó a sus amigos por buscar un grupo donde la dejaran tocar aquel instrumento.

Una vez conformados los grupos me llevé otra sorpresa, pues vi que habían quedado segmentados por género, es decir, los niños estaban solo con niños y las niñas igualmente, el grupo 8 quedó mixto, pero fue porque el estudiante JC no encontró con quien hacerse así que en su grupo ubiqué a las niñas que no habían asistido a clase ese día, VG y LE.

Luego de organizarse y entregarme sus hojas

(...) los estudiantes lograron realizar [su primer] ensamble en conjunto, se procuró que todos pasaran a tocar y así disfrutaran de su trabajo en grupo, [con ello evidencie] que al tener conocimiento sobre cómo tocar los instrumentos de percusión (...) [hubo un] trabajo

⁴² Nombre que recibe la persona que interpreta la gaita macho.

⁴³ Nombre que recibe la persona que interpreta la gaita hembra.

⁴⁴ Nombre que recibe la persona que toca el tambor alegre.

⁴⁵ Nombre que recibe la persona que interpreta la tambora costeña.

⁴⁶ Nombre que recibe la persona que interpreta el llamador en un conjunto de gaitas.

colaborativo entre los (...) [y las estudiantes], logrando así el inicio de la construcción de conocimiento [con el otro]. (Ver anexo 3, Diario de campo, 27 de marzo de 2019)

De esta manera se sigue haciendo eco a las palabras de Nando Coba (s.f.) “todavía puedes seguir aquí en la tierra”⁴⁷ pues el movimiento gaitero aun no muere, puede continuar dándole pelea a la muerte por unos 100 años más, haciendo uso de procesos de sensibilización y construcción de conocimiento y/o alteridad como lo hemos realizado los estudiantes del curso 302 y yo.

6.3 Iniciación instrumental.

Esta etapa de reflexión investigativa la dividí en dos momentos, que fueron:

- Construcción de herramientas para el aprendizaje de los instrumentos:

Como lo menciona Nando Coba “La veje’ no solo es la edad ¡ay! Las ganas de viví’ es lo que cuenta, siento que todavía hay facultá’ para medirme a to’o lo que se venga” (s.f.) así que en busca de seguir cultivando los ánimos y el interés se solicitó a cada estudiante en un primer momento traer una caja grande de fósforos con algodón en su interior para que allí se guardarán las tuplum, de esta manera los y las estudiantes usarían el par de gaitas de la marca *pájaro cantor*, pero cada uno con su propia tuplum; estas primeras gaitas se usaron para que todos y todas tocaran y sintieran lo que es interpretar este instrumento.

Ilustración 12 Estuches elaborados por los y las estudiantes para sus boquillas tuplum



Foto propia. 27 abril de 2019. Los y las estudiantes llevan sus primeros estuches. Cada quien personalizó su caja de fósforos..

⁴⁷ Fragmento de la canción *Conmigo que nadie se meta* de Nando Coba <https://www.youtube.com/watch?v=t-jPcuImx2I>

Ilustración 13 Uso de las primeras gaitas con sistema Tuplum.



Foto propia 27 de marzo de 2019.

De la misma manera se les solicitó un palo de escoba con los agujeros de la gaita dibujados, estas fueron nombradas “gaitas palo” y fueron usadas para aprender la postura de la mano, dado que en clase solo se podían usar dos “gaitas tuplum”. Se elaboraron también maracas costeñas pues solo contábamos con una, estas opciones creativas se usaron debido a la falta de instrumentos en la institución, pues “las ganas de viví’ es lo que cuenta” (Coba, s.f.) y a nosotros nos sobran ganas de hacer sonar el aula con los lamentos de las gaitas.

Ilustración 14 Tarea maraca costeña, cuaderno de JZ.

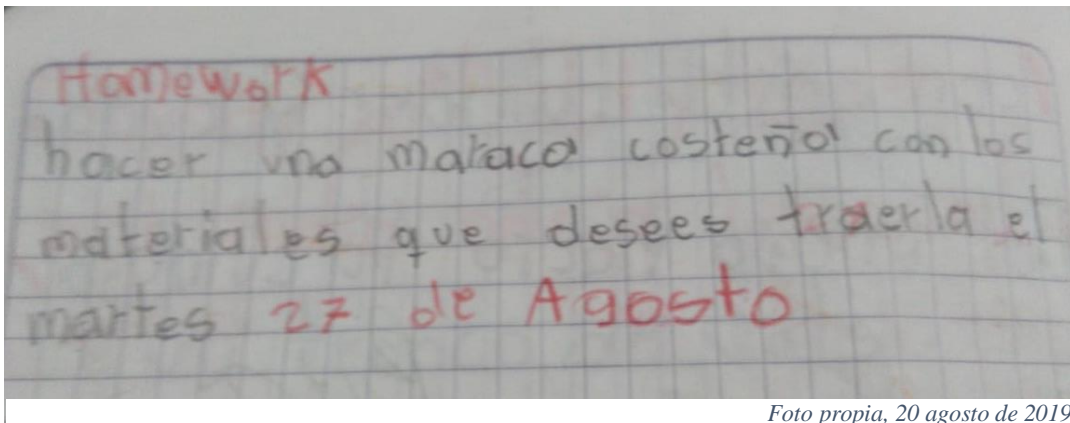


Foto propia, 20 agosto de 2019.

Ilustración 15 Tarea gaita palo, cuaderno de JZ.

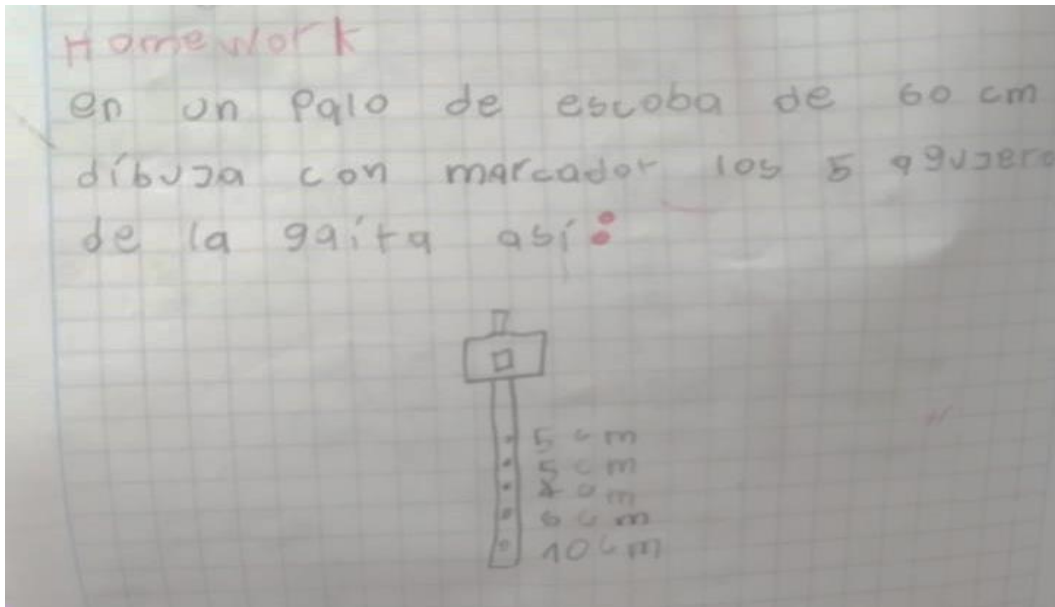


Foto propia, 6 febrero de 2019.

Para hacer uso de la “gaita palo” solicitada, en la clase del día 13 de febrero,

Cada uno toma su gaita palo y empezamos a estudiar por frases la canción y finalmente les pido a tres niños que han estado muy atentos y participativos en clase que pasen con su pluma tuplum a tocar el ejercicio con la gaita (estos niños son BS, JZ y JR) (Diario de campo, 13 de febrero de 2019, Ver anexo 3)

Ilustración 16 JR.



Foto propia. Primera vez que JR pasa a usar la gaita hembra.

En esta ocasión JR pasa a constituirse como el más atento y participativo en la clase, así que lo resalto ante sus compañeros, haciendo de este un gran momento para él, pues era la primera vez que hacía sonar la gaita, ese día estuvo lleno de emociones y de algarabía alrededor de los sonidos de la gaita, fue tanto el goce que se nos pasó la mañana pronto, al darme cuenta de la hora ya se aproximaba el descanso y no se pudo tomar onces. A pesar de eso,

Fue muy agradable ver como (...), los niños [y las niñas] estuvieron todo el tiempo atentos [y atentas,] (...) interesados [e interesadas] por las actividades; es de ver que en los videos se escucha mucha algarabía, pero presenciar esa emoción que generó la clase fue estupendo, logré ver como algunos niños se reunían a estudiar juntos con su “gaita palo” y como cada uno cargaba su estuche con mucho amor para que no se le extraviara su pluma, a pesar que [a nivel de] contenidos se [abordaron] muchas cosas, estoy segura que ellos gozaron cada [aprendizaje](...).

Esto lo digo porque logré ver a JR Rodríguez todo el tiempo atento sin incomodar a nadie (...), puedo ver que el tema cada vez le interesa más y esto le permite enfocarse en su aprendizaje y lo convierte en un niño más agradable para sus compañeros [y compañeras], pues sus constantes peleas y acciones (...) [molestas para con ellos y ellas] pueden cesar en estos momentos. (Diario de campo, 13 de febrero 2019, Ver anexo 3)

Ilustración 17 BS y JZ con "gaitas palo".



Foto propia, Sesión del 13 de febrero de 2019. Los y las estudiantes se encuentran en tiempo de estudio de las posiciones de la gaita para tocar la canción “El pescador”.

En cuanto a los instrumentos de percusión. Para aprender el ritmo de la tambora se utilizaron palillos chinos (comprados por mí), para el ritmo de tambor alegre, se golpeaban las mesas con las manos, y finalmente para trabajar el ritmo del llamador se golpeaban los muslos. En ocasiones se usó el cuerpo para el trabajo rítmico, tal como se hizo en la clase del 5 de noviembre del 2019, ese día se usó “para hacerles conscientes de su cuerpo frente al instrumento, en un primer momento no se realizó interpretación de ninguno de los temas [musicales que se estaban ensamblando] lo cual suscito en varios estudiantes reclamos”, a pesar de esto, se realizó el trabajo de postura acompañado de esquemas corporales para el ritmo de cumbia, así se exploró las sonoridades del cuerpo y se trabajó alrededor de otras maneras de hacer música.

Ilustración 18 Trabajo rítmico corporal con ritmo cumbia.



Foto propia. 5 de noviembre de 2019.

Tiempo de estudio autónomo para practicar el ejercicio propuesto por mi

6.4 Trabajo en grupo (Ensamble).

Para los siguientes encuentros los 8 conjuntos se dividieron en tres grupos de estudio: un grupo de percusionistas quienes rotaban los tambores entre ellos, un grupo de gaiteros y gaiteras y un grupo de macheros y macheras; ellos estudiaban sus partes en grupo, luego yo pasaba para revisar cómo estaban estudiando y aclarar dudas. Así una vez más construimos el conocimiento con el otro, pues el sistema de rotación generó una desadultocentralización en el estudio interpretativo de los instrumentos del ensamble de gaitas, ya que entre ellos se apoyaban, se corregían y se autoevaluaban. En los grupos de estudio cada uno aportaba desde su saber y en conjunto generaban acuerdos sin necesidad de tener el ojo vigilante del adulto ahí. Los vi hablando y ayudando al otro sin esperar una nota o una recompensa de mi parte, la dinámica los llevó a organizarse y esto generó una gran satisfacción pues JR, MM, MA y JC se integraron al trabajo sin novedades, debo decir que yo tenía demasiadas ideas negativas al respecto, pensaba en el desorden, en las agresiones físicas, me rondaban los temores infundados en la idea de que los niños y niñas no pueden estar solos, además pensaba en la niña afro, en los señalamientos que habían tenido con ella y en las cosas feas que le dirían, pensaba en MA y JR jugando espadas con las gaitas, pero ese día todo fluyó, mis temores no resultaron, las gaitas no se rompieron, las cabezas no sangraron, los ojos no lloraron, esta vez, la muerte no nos vino a buscar.

A continuación, hablo sobre mis ideas preconcebidas, para esto, me remito a la voz de Candau (2015) quien dice que “cuando, como maestros [/maestras], nos colocamos frente a los/las alumnas a partir de estereotipos y expectativas diferenciadas según el origen social y las características de los grupos de referencia (...) [nosotros somos quienes] multiplicamos las formas de violencia en el entorno escolar” (pág.25). Es así como surge mi reflexión frente al desaprender que inicié para lograr reconocer al otro sin prejuicios, pues estos son los que hacen titubear las decisiones y propuestas en el aula, estar predispuesta a fallar no enriquece en nada a la comunidad⁴⁸, pues esta predisposición es la que puede generar, sin querer, los conflictos que se pretenden evitar.

⁴⁸ Deseo aclarar que, con este término, me refiero al grupo 302, pues ellos son la comunidad con la cual se realiza la investigación y de la cual hago parte.

En cuanto a la adquisición de los instrumentos, la historia que se gestó en esa aventura aún no termina, solo la he mencionado brevemente. Por esto, comenzaré diciendo que cuando “la muerte se puso a escuchar, ¡ay! me dijo, hombre , esto si es fortaleza”⁴⁹ y en ese momento sentí que así fue, pues la muerte, de la cual habla la canción que da título a este capítulo, al escuchar los traspies de mi investigación, se apiadó y no se metió conmigo, pero me hizo muchas zancadillas, y así a pesar de los sinsabores finalmente junté el dinero, y logré contactar al Maestro Gabriel Torregosa para que nos hiciera las gaitas, le entregamos a él esta misión pues es un personaje importante, es un referente para los niños y las niñas, ya que lo habían visto en el video *Los Gaiteros de San Jacinto in New York* (recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=IXMA9bBFYeI> 01/04/2019), de esta manera cada video y cada nombre tendría un significado en su formación y en el conocimiento otro que estábamos construyendo juntos. Desde mi mirada como maestra hice el esfuerzo de adquirir los 8 pares de gaitas y los tambores para ellos y ellas, como lo mencioné anteriormente; de manera que, cada uno se apropió de su instrumento y lo aprendió a tratar como un tesoro.

Al respecto, les cuento que los hicieron parte de sí, esto lo evidencié en cada encuentro, al verlos y verlas tomar sus gaitas y cargarlas entre sus brazos, envolver sus cabezas de cera en las medias viejas con dedicación antes de guardarlas en sus respectivos estuches, además en ocasiones viví junto a ellos la angustia de no lograr hacer sonar su gaita, y la risa y sonrojo cuando descubríamos que la pluma estaba tapada con alguna sobra de comida, lo que sirvió de enseñanza pues luego de que eso le ocurriera a CD y a LE, no comían antes o durante los ensayos, es así como fuimos construyendo conocimiento juntos sobre cómo cuidar nuestros instrumentos.

Es decir que, al aprender mientras se camina, en ocasiones hay tropiezos, pero nada fue tan importante como el tropiezo en el primer día de los tambores en el aula. Recuerdan que al iniciar les dije que “la muerte me vino buscar” varias veces, pues a continuación les narraré una de esas, lo bueno es que “na, más [me] vino a saludar” y dejó una anécdota en la comunidad del curso 302.

Pues bien, el día 20 de febrero de 2019 (Ver anexo 3), arribaron por primera vez los tambores al aula, yo llegué con mi clase, muy bien estructurada, recuerden que apenas estaba

⁴⁹ Fragmento de la canción de Nando Cobra, *conmigo que nadie se meta* (S.A)

dando mis primeros pasos en este mundo de la decolonialidad del saber, por tanto, pensé muy bien cada cosa que quería lograr con ellos y ellas, así que los ubiqué en un círculo alrededor de los instrumentos y de mí, pero, los ubiqué tras las mesas ya que no quería que se abalanzaran sobre los instrumentos, y así fue, al ingresar al salón y ver los instrumentos el grito de júbilo me ensordecíó y tuve que detener a algunos que querían saltar sobre las mesas para tener más de cerca los instrumentos, así que les pedí que se ubicaran en sus lugares, porque yo los acomodaba en sitios específicos según la disposición del amoblado del salón, acción que para mí en ese momento era muy transformadora, pues cada día ellos tenían un puesto diferente, pero obviamente yo era la que los ubicaba, así que no era del todo una práctica decolonial o trasgresora de estructura escolar, pues era bastante adultocéntrica, en fin, una vez ubicados y ubicadas les pedí total atención e inicié.

(...) un relato sobre el encuentro de tres culturas a través de la música, (..) empecé con la historia de la creación de la gaita y la música que hacían las comunidades Kogui y Arhuacos, luego les comenté que, el primer instrumento de percusión usado (...) [fue] la maraca y al llegar los españoles con sus costumbres se cambia el lenguaje indígena por el castellano, así [se unen] dos culturas (...); para continuar la historia les comento que los españoles traen luego a los afrodescendientes y su cultura forja en las selvas el tambor alegre y el llamador, quienes se integran al conjunto de gaitas, y en última instancia se une la tambora al conjunto, les cuento como se fueron adhiriendo los instrumentos a través del tiempo. Mientras se va realizando la explicación se va escribiendo en el tablero para que luego ellos registren lo visto en su cuaderno, pues es sabido que en la escuela si no se escribe en el cuaderno, se tiene la falsa idea que no se hizo nada en clase, por este motivo se procura que los estudiantes siempre escriban algo en sus libretas. (Diario de campo, día 20 febrero de 2019)

Ilustración 19 primer día de los instrumentos en el aula.



Foto propia. 20 de febrero de 2019. Me encuentro contando la historia de cada instrumento y exponiendo como se toca el ritmo de cumbia

La anterior afirmación la construí luego de que, en numerosas ocasiones se acercaran padres a decir que mis estudiantes no hacían nada, pues ellos no veían registro en su cuaderno, varias veces le argumenté a la institución que “los procesos educativos se autoorganizan según patrones que se conforman a lo largo del devenir. No se trata de anarquía, sino de procesos que se replican de acuerdo a patrones específicos” (Calvo, 2016; p. 123), a pesar de esto no recibí apoyo de las directivas frente a mi discurso que sustentaba el accionar en el aula y la libertad de cátedra, por tanto, debí ceder a escribir en cada clase para no seguir recibiendo llamados de atención, haciendo así que las directivas, padres, madres de familia y acudientes no continuaran presionando.

Al terminar la presentación de los instrumentos se muestra cómo se toca cada uno, para que sea más sencillo aprender los ritmos, a cada tambor se le da una frase, y se pide a algunos niños y niñas que pasen a tocar los instrumentos, mientras hay tres tocando, el grupo usa sus mesas como tambor, de esta manera se van preparando para posteriormente hacerlo en el instrumento, es un recurso usado debido a la falta de instrumentos para cada estudiante.

Ilustración 20 Niños interactuando con los instrumentos de percusión



Foto propia, Primera interacción de los estudiantes con los tambores.

Ilustración 22 MR.



Foto propia, primer día de instrumentos en el aula. Primera vez que CR toca la maraca.

Ilustración 21 MJM



Foto propia. Primer día de los instrumentos en el aula, primera vez que MJM toca el llamador.

Terminamos clase a las 9:00 am para tomar refrigerio y salir a descanso, pero en la hora de descanso varios quisieron quedarse en el salón (JR, JZ, KM) pues querían seguir usando los instrumentos, yo se los permití y estuve con ellos, a los 30 minutos aproximadamente la orientadora Elizabeth pasó al salón a hablar sobre el [trabajo] que estoy realizando con el grupo y vio a JR muy efusivo con los instrumentos y le alegró, el [inconveniente] fue que a los pocos minutos de ella estar en el salón JR introdujo el golpeador dentro de la tambora, lo cual generó en mí una molestia, pues los tambores estaban nuevos y ahora tendría que enviar la tambora a desarmarla para sacar el golpeador, cuando le dije que dejara así y se fuera a descanso él tomó el otro golpeador y lo introdujo dentro de la tambora ante lo cual me disguste más y le dije que él tendría que pagar el arreglo pues debía llevarla a desarmar, JR se puso muy triste y salió del salón.

Al regresar del descanso se habla con los estudiantes sobre lo que pasó (...) y se les informa que hasta que se repare la tambora no se traerán los instrumentos. Ante esto se genera en los estudiantes un susurro que dice: “por culpa de JR”, “#JR-lo-arruina-todo”, Luego de reflexionar veo que no era necesario señalar a JR como el culpable pues esto hace que él nuevamente se sienta bajo el ojo crítico de sus compañeros (y compañeras). (Diario de campo, 20 febrero de 2019)

Y hoy, aún siento que obré mal en ese momento, pues JR estaba descubriendo el instrumento, al igual que sus compañeros y compañeras y yo no les mostré que la tambora tenía un orificio para que la madera no se quebrara por la vibración, así que al descubrirlo creyó pertinente probar si podía poner los golpeadores ahí, o eso es lo que creo, pues yo no

le pregunté, yo no lo escuché, solo me enojé y le pedí que se retirara, yo hice lo que sus compañeros y compañeras muchas veces hicieron con él, lo relegué por equivocarse, ese día lo defraudé, pues yo era su escudo, JR se dirigía a mi cuando se sentía triste y solo, confiaba en su maestra, pero al cometer un error me convertí en una más de su círculo de personas que lo señalan, y cada vez que yo llegaba al salón sin tambores, los niños y niñas le recordaban que a causa de su imprudencia no tendríamos tambores hasta que él lo mandara a arreglar, lo bueno es que la madre de JR me pidió que le consiguiera donde arreglarlo y el tambor fue desamarrado para sacar los golpeadores y regresado para continuar nuestra aventura al son de los sonidos ovejeros. Así superamos la historia más triste del periodo de la investigación, pero, hoy día cuando la recuerdo con JR, nos reímos, y aunque no lo creamos, aprendimos de esa experiencia; ahora ya sabemos para qué es el agujero en la tambora.

Ilustración 23 Juego de tambores curso302



Foto propia. Aunque no lo crean estos tres tambores fueron los que hicieron que muchos curiosos se acercaran a la ventana del salón 22 para ver que estaba pasando

El día de la llegada de los instrumentos y cómo el sentimiento de felicidad e intriga que se percibió en el aire al querer hacerlos sonar, querer tocarlos, mirarlos y escucharlos, fue aprovechado por mí para solicitarles que trajeran estuches y medias viejas para mantener a salvo sus gaitas, y golpeadores para los percusionistas; les expliqué el cuidado que se debía tener con cada instrumento y lo que no dije en ese momento lo aprendieron con el tiempo

(como ocurrió con la tambora y JR). Este cuidado que les pedía era enfatizando que, aunque eran de mi pertenecía yo deseaba que ellos los hicieran suyos a través del cuidado y el correcto uso, así que yo les estaba entregando mi confianza reflejada en ellos, por tanto, quería que los trataran con mucho amor, de esta manera decidimos siempre abrazarlos para evitar golpearlos y dañarlos. Así que si algún día visitan el Colegio San Carlos I.E.D sede B, encontraran un grupo de niños y niñas paseando del salón 22 a la portería abrazando fuertemente tambores y tubos de PVC con gaitas dentro (esto se hace debido a que, a diario debo viajar con los instrumentos de mi casa, hacia el trabajo, pues no tenemos un lugar seguro para guardarlos), siendo ejemplo de cuidado y buen trato con sus pertenencias, pues esos instrumentos ahora son nuestros.

Ilustración 24 Gaiteros/as y macheros/as curso 302, 5 de noviembre de 2019



Foto propia. Los gaiteros y gaiteras del salón 302, el punto azul, es una estudiante que no tiene autorización de uso de imagen.

Ilustración 25 Estuches de gaitas elaborados por los y las estudiantes.



Foto propia. Tomada después de entregar los estuches a sus dueños y dueñas, quedaron estos en mi poder, pues no todos y todas asistieron a la última entrega de informes donde se entregaron.

Como les venía contando, la muerte me vino a buscar en diferentes ocasiones y en una de esas visitas, me encontró y me dio dos meses de incapacidad debido a una lesión, esto generó un cambio en la dinámica del grupo 302 y cuando llegué nuevamente a la institución, ellos habían pasado por varios docentes, y JR y MA habían dado mucho de qué hablar en ese periodo de tiempo en el que no estuve, tanto así que JR fue cambiado de curso pues los maestros afirmaban que era muy inquieto y se le dificultaba seguir instrucciones, esto fue solo uno de los inconvenientes al llegar, pues...

A raíz de [la] lesión en mi rodilla tuve que ausentarme (..), lo cual ocasionó la ruptura del proceso que hemos llevado con los niños y niñas alrededor de la música de gaitas, pero esto no es lo extraordinario, lo que me afectó más fue encontrarme sin carga académica al regresar de mis casi dos meses de incapacidad. Fue un choque brusco encontrarme sobrando en la institución y esto me generó mucha incertidumbre, molestia y tristeza, pues logré evidenciar que, en el trabajo, los colegas están prestos a “caerle al caído”, como se dice coloquialmente.

Esto me entristeció y me hizo dudar sobre las acciones pedagógicas que he llevado a cabo dentro de la institución pues las directivas se escudaron en quejas de los padres durante todo el año con respecto a mi manera de abordar los contenidos académicos, esto me sorprendió sobre medida pues no conocía este descontento de parte de los padres de familia que hacen parte de mi curso a cargo.

Finalmente, este inconveniente se solucionó gracias a la Dirección Local de Educación (DILE), en donde radiqué una queja que fue solucionada con prontitud. (Diario de campo, 30 de julio, 2019)

Luego de retomar labores con los niños y las niñas del curso 302, los sentí nuevamente disgustados entre ellos, aunque JR ya no estaba, MA ahora era quien no les dejaba tranquilos y tranquilas, constantemente les golpeaba, les quitaba el refrigerio y los agredía verbalmente, y en cuanto a la clase, con tristeza encontré que no recordaban cómo tocar, su postura y su sonido ya no estaban, teníamos que empezar de cero, así que tomé un día completo para hacer este recuento, el 30 de Julio de 2019 nos dedicamos a recordar, dialogamos sobre la historia de la gaita pero esta vez usando la canción *del indio nació la cumbia*, de los Amerindios, aquella canción fue escuchada y luego analizada en clase,

(...) los aportes inician luego de hablar sobre el tronco de valso seco, LE recuerda que el tronco lo lijaban hasta abrirle un hueco, así que ella es quien da la primera pauta para iniciar la reconstrucción de la canción; cuando llegamos a la parte “*De un cuero e’vena’o fresco*” les [hablo sobre las] contracciones (...) ante lo cual JC dice “así se habla en la costa”, (...) MQ [dice con rabia] – El que sabe entonces es JC, nosotros no sabemos nada. Ella utiliza un tono despectivo, (...) [yo] le digo que estamos aprendiendo y él nos puede enseñar. (Diario de campo, 30 de julio de 2019)

Escuchar esta reacción agresiva de la estudiante se me hizo extraño, ahí noté que las dinámicas en el grupo habían cambiado en mi ausencia, por lo tanto, debía entrar a entender, así que terminada la clase dialogué con MQ quien me dijo que le molestaba que yo solo le pusiera cuidado a JC en la clase, ante eso le comenté que yo felicitaba a JC porque era él quien estaba participando, y si ella no participaba yo no la podía felicitar. Así quedó este episodio, y en la hora de tocar los vi aún muy desarticulados, de modo tal que vi necesario usar un nuevo recurso para motivarlos y mostrarles que podían comunicarse nuevamente.

Con todo esto presente busqué que los y las estudiantes retomaran el ritmo haciendo un ensamble con todo el grupo, de modo que surge la idea de implementar músicas contemporáneas y les propongo hacer dos canciones en versión de cumbia; “cuando te veo” de Choquibtown⁵⁰ y el villancico llamado “Noche buena” de Francy Acosta⁵¹, dando como resultado un coro de gaitas y un coro de voces infantiles acompañado de llamador, tambor alegre y tambora costeña.

⁵⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=NemwE1YoTRM>

⁵¹ https://www.youtube.com/watch?v=owVzTSMj_tg

Ilustración 26 Ensamble instrumental en grupos de 5.



Foto propia. Collage realizado con capturas de algunos videos de los ensambles por grupos de 5 estudiantes, se usó esta opción debido a que no tomaba frecuentemente fotos en clase, en lugar de eso pedía a los niños y niñas que grabaran videos.

Al retomar las actividades cometo un error y es pedirles que en el grupo de estudio que habíamos organizado meses atrás, escogieran un líder, además les pedí hacer la clase a los tres grupos dentro del salón, esto hizo que la clase del día 31 de Julio de 2019 estuviera llena de disputas; para iniciar, a causa del ruido “MA se acerca y me solicita estudiar afuera “como en la última clase”, les doy el aval y ellos [y ellas (los gaiteros y gaiteras)]salen [del salón], acto seguido se acerca SV y él dice que HC no supo guiar el grupo así que él tomo la “batuta y está dirigiendo”. Aquí empiezo a cuestionarme sobre la propuesta de trabajo que hice ese día, pero aún no empezaba el fuego de cumbia a quemarme, pues cuando

“empecé mi ronda por las gaitas, (...) encontré a MA jugando con la gaita a espadas, así que les pedí que ingresaran al salón porque no estaban trabajando como se solicitó, ella se puso de mal genio y dijo que SG solo quería mandar, yo le dije que ella no estaba estudiando ni en grupo, ni sola, así que mejor entraran al salón porque no sabían estudiar con sus compañeros como les solicité” (Diario de campo, 31 de Julio de 2019)

En ese momento la clase empezó a derrumbarse lentamente, pues los y las percusionistas, y macheros y macheras estaban estudiando en el salón y al ver entrar a las gaitas, en coro exclamaron ¡Aish!, esto hizo que se armara una disputa en el aula, unos pedían continuar en el aula estudiando, otros querían salir; había gritos y manoteos, la clase había explotado en mi cara, y yo era la responsable de haber avivado la llama, ese día estaba furiosa por el trato que se daban, por no haber logrado que trabajaran como estaban acostumbrados, por permitir que todo explotara, pero luego reflexioné y me di cuenta que yo modifiqué su organización interna y esto afectó el día, además planeé la clase con la predisposición a que no funcionaría pues llevábamos casi dos meses sin trabajar juntos, y todo esto, como ya lo había mencionado antes, en ocasiones hace que las cosas fallen, por esto explotó y mi salvación fue la llegada del maestro de ciclo ruta, quien me había informado anteriormente que necesitaba un tiempo con ellos para hacer un taller de bicicleta, así que un agente externo salvó el día, ayudándome a terminarla de la manera más tranquila posible luego de todo el caos que yo misma provoqué. Pero como lo he resaltado a lo largo de la investigación, este proceso investigativo me ayudó a comprender muchas cosas de la labor docente y del territorio en el que habito, así que ese día quería llorar, pero hoy me río recordando las fallas que tuve y veo en ellas enormes aprendizajes.

Ahora deseo hablar de los momentos no tan caóticos pero que igualmente nos enseñaron mucho, aquí hablaré de los varios encuentros posteriores a este día, esos encuentros son los que están guardados en la memoria de la comunidad, y son los ensambles, lograr ensamblar esos dos temas fue gratificante, pues después de dos meses de no vernos, de vivir dinámicas diferentes en las que los niños y las niñas fueron alejados de la cotidianidad del trabajo que realizábamos, y por tanto después de un reinicio duro para retomar nuestra diaria convivencia, por fin la hora de la música llegó, voy a dirigirme al día 4 de Septiembre del 2019, en esa clase de música iniciamos el ensamble de la canción *Cuando te veo de Choquidtown*, decidí comenzar con esa pues es muy conocida, para el ensamble les pedí a las gaitas que se ubicaran con su pareja, es decir macho con hembra,

(...) en ese momento HC hizo burla y le dijo a su compañero que toca [la gaita] hembra - Entonces usted es mi hembra, luego de estas palabras lo abrazó, vale resaltar que él (HC) hizo una voz dulce y afeminada, ante lo cual su compañero respondió al abrazo y sonrió. (Diario de campo, 4 de septiembre de 2019)

Este es uno de esos momentos en que yo esperaba el caos, porque al hablar de “hembra” los estudiantes tiene un concepto en el cual el hombre no puede ser hembra, por tanto en mi mente se creó un altercado al respecto, olvidando que hemos trabajado en torno a la resignificación de este concepto y en la realidad que estábamos viviendo en el aula ellos y ellas han comprendido que se convierten en “la hembra y el macho” con su instrumento, sin importar el género, pues esta palabra no connota preferencias sexuales, en nuestro contexto ha tomado otro significado. Al respecto vemos que:

López (2014), profesora del departamento de didáctica de la expresión musical, plástica y corporal de la universidad de Jaén – España, expone en su artículo (resultado de investigación): “Alteridad y educación musical: hacia la reconceptualización de las voces olvidadas” que las antologías de textos que se utilizan tradicionalmente en la educación occidental responden a una visión eurocentrista que tan sólo reconoce como válido el conocimiento producido por una monocultura europea, masculina y blanca. En su artículo y desde un posicionamiento posmoderno, analiza el canon masculino que se utiliza en la historia de la música y recuerda la importancia de reconocer otras formas de saber. Su objetivo es entonces trabajar por una educación no sexista (...); apostando por la inclusión en la educación de esas voces olvidadas, la de las mujeres, y por su reconceptualización, para lo que propone la utilización de fuentes primarias y de una metodología dialógica y heurística que favorezca la interdisciplinariedad y que fomente el espíritu crítico” (Tocora, 2018; p. 46)

Es así como como el papel de la “hembra”, responde a esta reconceptualización anteriormente mencionada, el dilema es que nuevamente mis prejuicios se alteran sin razón, estoy olvidando, lo que hemos estado construyendo en comunidad. Al respecto Maturana (2002) expone que, al hacer parte de una cultura, el sujeto se constituye a partir de esta, es decir que “vivimos en una cultura, somos sus miembros y la conservamos al hacer lo que hacemos” (p. 51). Con esto en cuenta veo que mi comportamiento proviene de mi formación en casa y es esta la que ha instaurado en mí y en los niños y niñas estos estereotipos, haciendo que nos encontremos pensando en los conflictos sin que estén ocurriendo, generando una predisposición ante el otro.

Continuando con la narración, ese día JZ me solicitó cambiarse de instrumento, allí conocí la historia tras la conformación de grupos, pues él me dijo:

(...) que SG no lo había dejado; yo le pedí que me explicara mejor y me comentó que al hacer el grupo SG pidió primero tocar gaita. Por eso a él le había tocado el alegre.(...), le dije que no tenía más gaitas así que debía pedirle a alguien que le cambiara, luego de un rato JZ llega con SG (uno de los más avanzados en la interpretación de la gaita) y me dicen que no hay problema en cambiar, así que SG pasará a tambor alegre y JZ a gaita; aquí logré ver la buena relación que tienen ellos y la versatilidad que demuestran pues los dos pueden tocar bien cualquiera de los instrumentos, esto lo digo porque JZ entró a suplir muy bien a SG y viceversa.

En esta sesión fue que decidí realizar ensayos a diario pues el proceso estaba retomándose muy lento, y deseaba que pudieran tocar esos dos temas completos. Finalmente luego de muchas sesiones y un trabajo de inmersión constante, lo logré y para el final del año teníamos dos canciones montadas, y para el último encuentro deseaba mostrar el proceso pero nuevamente mi rodilla me hizo una mala jugada y la última semana no pude estar por lo que ellos se fueron a vacaciones y no cerramos con una muestra, pero para el siguiente año 2020, se dio la oportunidad en el día del género de hacer la muestra y se logró hacer sonar la escuela con nuestros sonidos ovejeros.

Ilustración 27 Presentación día del género, 9 marzo 2020



Foto propia. Presentación realizada en homenaje al día del género el 9 de Marzo de 2020, estábamos interpretando la cumbia, "Noche buena".

Estos fueron los grandes momentos que se vivieron durante el transcurrir del periodo escolar; veo importante resaltar que no nos enfocamos en la interpretación, cada ocasión tuvo previos encuentros con la historia y la física detrás de cada instrumento y el conjunto de gaitas; en esta ocasión el fin no fue la producción musical, sino el interactuar con otro y trabajar en pro de un objetivo común. Es importante señalar que todo fue registrado en el diario de campo y cuenta con soportes audiovisuales de momentos específicos de las clases, además se realizaron entrevistas a cada grupo para determinar las relaciones que se han establecido entre ellos.

6.5 Diálogo de la comunidad con la experiencia:

Para culminar, expongo la matriz de observación elaborada a partir del trabajo investigativo en el aula y entrevistas realizadas con los y las estudiantes del curso 302 del Colegio San Carlos I.E.D. Aquí se mostrarán las categorías, subcategorías y categorías emergentes que dan sustento a todo el planteamiento realizado en el transcurrir de la investigación. La siguiente matriz se divide en las tres categorías, cada una con sus respectivas subcategorías, de las cuales se desprendieron unas categorías emergentes, estas tomaron este nombre debido a ser apartes que no se tuvieron en cuenta en la realización del planteamiento teórico inicial y que se hace necesario incorporar para lograr categorizar mejor la información recolectada, para acceder a los momentos que pertenecen a cada categoría les invito a consultar en el **Anexo 1** y **Anexo 2**, allí reposan las matrices de análisis y las entrevistas realizadas, por ahora dejo aquí un cuadro que muestra cada categoría y sus respectivos componentes:

Tabla 3 Matriz de análisis

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	CATEGORIAS EMERGENTES.
Colonialidad/Decolonialidad del ser	Representaciones sociales	Estereotipos. (segmentación)
		Relaciones de poder.
		Etiquetas.
	Posturas frente a la diferencia	Señalamientos El Otro en el aula.
Música otra	Saber otro	Saber otro con el otro
	Historia otra	
La escuela como territorio	Conflictos	Agresiones verbales
		Envidia

		Agresiones físicas
		Expresión de sentimientos
		La escuela y el saber otro
	Construcción del conocimiento	Dificultades con la realización de la clase

Una vez expuestas las categorías de análisis utilizadas en mi investigación, prosigo a exponer brevemente lo hallado en cada una de ellas teniendo como enfoque las entrevistas grupales realizadas y la interacción diaria, luego del diálogo con la comunidad.

Colonialidad/ decolonialidad: Este contrapunto continúa en la escuela, los dos conceptos suenan en simultáneo, con esto presente logré evidenciar que los niños y niñas del curso 302 del colegio San Carlos IED, a partir de esta propuesta pedagógica se han constituido como una “comunidad [a través] de procesos, actos, encuentros, conductas, emociones técnicas(...) que configuran un sistema de relaciones de convivencia que penetra en los aspectos del vivir de los niños y niñas que crecen en ella en el curso de transformarse en adultos en todas las dimensiones de su hacer y emocionar” (Maturana, 2002; pág. 10). En este sentido la música Otra entra a procurar una visión del otro que no se ha evidenciado anteriormente en la escuela, ni en el hogar, construyendo así un discurso en el que el otro es mi par y nos permitimos ser y existir en nuestro espacio de encuentro; se evidencia que en el discurso y en las relaciones se encuentran acciones coloniales en algunos miembros de la comunidad, estos aspectos coloniales subsisten a través de estereotipos, relaciones de poder y señalamientos, prueba de ello es mi pensamiento referente a los estudiantes nacidos en las costas del país, pues

Al pasar [a] JC (ex -Residente de Cartagena, nacido en Sincelejo, llegado hace un año a la capital) y MM (Afrodescendiente recién llegada del Quibdó) [a tocar las gaitas, en ellos] se ve una mayor fuerza pulmonar (...). En este momento pienso que ellos por ser de las costas tienen más facilidad para estos instrumentos, alimentando así los prejuicios y estereotipos (...), lo bueno es que no lo hago público...pero queda en mi mente esta idea que ha sido preconcebida. (Tomado diario de campo día 6 febrero 2019)

Aquí entra mi voz, y la reflexión frente al desaprender que iniciamos para lograr reconocer al otro sin prejuicios, pues no solo yo estaba llena de estereotipos, ya que, toda la comunidad se replanteó esto en diferentes momentos, aquí deseo contar nuevamente el trato

de los niños y niñas a JC al llegar al aula, y el señalamiento constante de venezolano que le hacían, en este caso, comprendieron que no era de Venezuela, además ampliaron su visión en torno a las diferentes culturas que constituyen el ser colombiano; así se evidenció que ellos también se cuestionaron alrededor de sus ideas preconcebidas y dieron espacio a la escucha y al diálogo con el otro.

Con lo anterior presente, resalto que en el transcurrir de mi participación en la comunidad, logré evidenciar que las relaciones se tornaron toscas constantemente, aclaro que este hecho ocurría desde el año 2018, allí conocí la comunidad y vi que la competencia era una constante en su trato; pero en la hora de clase de música y tecnología se sintió que las relaciones fluctuaban, pues dejaban de lado los señalamientos e ideas preconcebidas del otro y se dedicaban a tocar, debido a que en estas áreas los papeles que se habían estipulado en el cotidiano variaron. Lo anterior se evidenció en JR y SV, el primero que fue categorizado como una molestia para sus compañeros y compañeras, pero luego aprendió a disfrutar del trabajo con su comunidad en este espacio sin generar disputas, mientras que SV mostró una faceta de líder que ninguno conocía, incluyéndome; al ver al niño liderando el proceso de las gaitas macho, conocimos un SV que no habíamos visto anteriormente y que gracias a este espacio se descubrió frente a su maestra, sus compañeros y compañeras. De la misma manera se nota como el grupo empieza a cuestionarse sobre los señalamientos que hacen a sus pares, logran ver que en muchos casos están equivocados y que deben ver más allá de lo superficial que han notado en el otro, como lo he resaltado anteriormente.

Veo pertinente señalar nuevamente que durante mi incapacidad se cometió un error con JR, pues lo separaron de sus compañeros y compañeras en el momento en que yo no estaba, y cuando regresó él a final de año al salón por petición de su madre, los estudiantes y yo encontramos un JR agresivo, ensimismado, que no quería jugar⁵² con nosotros a hacer música, algo muy extraño, pues, desde el inicio de la investigación, él fue uno de los más entusiasmados con el tema, en este caso pude ver el daño que se puede ocasionar en una persona al segregarla y señalarla como el problema, este hecho nos enseñó muchas cosas y

⁵² En el aula de clase se tiene como regla fundamental “el que no sabe jugar, se sienta a mirar” por esto hablo del jugar, pues todo se les propone como un juego.

espero que las directivas entendieran que, la solución ante un chico que no se muestra cómodo en determinadas situaciones no es hacerlo a un lado.

De la misma manera, en ocasiones esto se vio como alternativa en los niños y niñas, pues “Yo [le pregunte al grupo 6:] Entonces...ustedes quieren sacar a JR ¿por qué? [ante esto] KM[respondió]: No, Yo lo tolero” (Tomado de entrevista grupo 6), pero sus demás compañeros de grupo si apoyaban esta alternativa. Aquí, el acto de tolerar para el estudiante Tomás se centra en ver las falencias del otro, pero aceptarlas mientras no sea él víctima de sus agresiones, pues KM afirma que “JR no le ha hecho nada”, así el otro puede existir, pero lejos. Esto lo veo en el cotidiano del aula cuando relegan a la soledad a JR, pues saben que está ahí, conocen sus problemas para interactuar con ellos y ellas, pero no lo tienen presente para incluirlo en sus juegos.

Al respecto, Candau (2015) afirma que “nuestra formación histórica está marcada por la eliminación física del “otro” o por su esclavización que es, también, una forma violenta de negación de la alteridad (...) desde las relaciones de poder asimétricas, de subordinación y de acentuada exclusión” (p. 12), estas fueron por mucho tiempo la constante en el aula, pero hemos entrado en una etapa de reflexión en torno al otro y se han abierto espacios de cooperación y convivencia, incluyendo a JR en esos espacios, para mostrarnos que a pesar de los errores que en ocasiones cometemos unos con otros, somos capaces de ver más allá. “El mayor problema de los (...) alumnos (...) [y las alumnas] es su contexto social y su cultura de origen y no, en cambio, la cultura de la escuela. (...), puede afirmarse, que dicho paradigma reconoce la diversidad cultural, pero lo hace estableciendo entre las distintas culturas una jerarquía” (Candau & Sacavino, 2015; p.36) siendo este un factor determinante en el trato con el otro.

Escuela como territorio: En esta categoría logré evidenciar que en algunos casos yo como docente me contradigo en mi accionar, esto lo afirmo pues me encuentro en la búsqueda de formar en la alteridad a través de la música, pero es una constante procurar que el orden se mantenga en el aula, olvidándome que ese orden que yo cuido es parte del mapa escolar que estoy cuestionando, e invisibiliza el concepto de orden del otro; por otro lado veo mis falencias frente a la resolución de conflictos, ejemplo de esto fue el día 2 de octubre de 2019, cuando “(...)MA [estuvo] muy dispersa y tuve que detener el ensayo en contadas ocasiones

pues ella golpeaba a sus compañeros con la gaita. (Tomado del Diario de Campo, 2 de octubre 2019), mi interés era continuar la clase, no descubrir que le ocurría y la motivaba a esas acciones, por eso entiendo que “La diversidad es primero, luego puede venir la unidad” (Calvo, 2016; p. 260); con esta afirmación quise enfocar mi accionar pedagógico, pues no funciona considerar a cada individuo bajo un parámetro del “todo” cada niño y niña tiene su individualidad y responder a ella es deber de la escuela y, por ende, es mío. Así comprendí que en ocasiones solo buscaba alejar al estudiante que causaba líos, replicando el error que ya habían cometido con JR, olvidando que de esa manera no soluciono de fondo las disputas, por tal motivo es mejor tener presente en mi convivencia con los estudiantes a Calvo (2016) y sus planteamientos en torno a fijarme en el individuo para lograr que la comunidad reflexione y yo forje herramientas en la solución de conflictos, y aprenda a usarlos como una parte del aprendizaje; mi tarea entonces es continuar reflexionándome y aprendiendo sobre las relaciones que ellos y ellas establecen en el aula con sus pares y conmigo.

En este sentir quiero recurrir a Calvo (2016) quien plantea que

“la experiencia nos enseña que la escuela también es un espacio y tiempo de desencuentro entre sus protagonistas, donde tienen lugar distintos tipos de conflictos, tales como aquellos entre los valores verbalizados a través de la enseñanza y los vivenciados como valiosos en la experiencia” (p. 149)

Los cuales se constituyen como un todo en la cotidianidad del estudiantado y el profesorado, estos espacios de desencuentro y de encuentro se enriquecen en el diálogo con el otro y son la vía que constituye este transitar por la música en pro del territorio educativo, que fluctúa y se reinventa con cada nuevo día.

Músicas otras: En este apartado evidencié el diálogo intercultural que se genera a raíz de la inmersión en la cultura de los Montes de María (Ovejas, Sucre)

Frente a esto quiero retomar el día 4 de septiembre de 2019, en la cual,

[Se] (...) planeó realizar un ensamble con la canción “Cuando te veo de Choquibtown”, el ensamble es una adaptación de esta canción en cumbia; mi idea es enseñarles [la melodía del] coro a las gaitas para que en esa parte toquen y en el resto de la canción canten, (Tomado del Diario de Campo día 4 de septiembre de 2019).

La idea era no dejar la música de gaita como un ente a parte de la cotidianidad y que solo puede interpretarse de una manera, aquí abrimos el espectro frente a la gaita y sus posibilidades; “esta dinámica ha hecho que las músicas tradicionales experimenten un estímulo para salir del purismo folclórico” (Hernández, 2007; p. 64), permitiendo explorar ritmos y maneras de ver “sonar e interpretar” el entorno, descubriendo que la gaita es versátil y que es posible arriesgarse a explorar.

Es así, como se evitan

(...) en los procesos de educación musical las “reglas universales” y [se abre] la puerta a las distintas formas de pensar y vivir la música, legitimando la historia y las expresiones musicales que se han generado en los diferentes grupos culturales sin negar ninguna y sin reafirmar jerarquías de ninguna índole. De esta manera, se posibilitaría desde la actividad docente la consolidación de nuevos conceptos sobre el respeto por la diferencia” (Tocora, 2018; p.61)

... estableciendo nuevos estilos de interacción con el otro, que permitan la resignificación de las relaciones que se han establecido en su contexto.

Por otro lado, la música y sus procesos generan un ir y venir de emociones en torno al aprendizaje, el gusto es una variable, por tanto, la exploración de alternativas sonoras permite el crecimiento del sujeto en los ámbitos intelectuales y sociales, además al encontrar gustos diferentes en el aula se logran momentos de acuerdos, trueques y de diálogo con el otro, en donde se explica el sentir y el deseo en busca de una comprensión de su parte, esto lo evidenció, en un diálogo con JZ, quién

(...) me preguntó si podía cambiarse [de instrumento], le dije que no tenía más gaitas así que debía pedirle a alguien que le cambiara; luego de un rato JZ llega con SG (uno de los más avanzados en la interpretación de la gaita) y me dicen que no hay problema en cambiar, así que SG pasará a [tocar] tambor alegre y JZ (...) gaita; aquí logre ver la buena relación que tienen ellos y la versatilidad que demuestran pues, los dos pueden tocar bien cualquiera de los instrumentos, esto lo digo porque JZ entró a suplir muy bien a SG y viceversa. (Diario de Campo, 4 de septiembre de 2019)

De esta manera las practicas estético-pedagógicas aquí abordadas tienen un papel “como canal de expresión de emociones y deseos como: rabia, dolor, tristeza, sátira e

indignación ante las injusticias y atropellos, pero también alegría, esperanza (...)” (Briñez 2017) p.268). Al respecto, vale la pena resaltar el caso de JR, quien se emocionó los primeros días, pero no pudo dejar sus travesuras para este espacio de manera inmediata, claro está que una vez entendidas las normas, empezó a comprender la dinámica propuesta. Igual le ocurrió a JC quien constantemente resaltaba que a él no le enseñaban esas cosas en su anterior escuela y cuestionaba el para qué y el porqué de las propuestas generadas, lo cual permitió a toda la comunidad la reflexión en torno al sentido de las acciones realizadas.

7. El buen heredero

*Yo soy el buen heredero
-yo soy el buen heredero
Del hogar de mis papás (bis)
-del viejo heredé la hombría
De mamá heredé nobleza
Y eso orgullo me da
Por eso yo, soy buen hombre
Por eso yo, soy muy noble (bis)
Yo doy el buen heredero
-yo soy el buen heredero
Del negro, el indio y el blanco (bis)
-del negro heredé el tambor
Del indio heredé la gaita
Y del español su canto (bis)
Por eso yo, toco y canto
Por eso yo, bailo y canto(bis)*

(Fragmento de la canción “El heredero” (Ochoa, 2013; p. 132))

Concluiré esta investigación bajo las melodías del porro de Rafael Pérez García, un porro que resalta la herencia de los ancestros y el papel formador de ésta, por eso “yo soy buena mujer” pues, “toco y canto” y así he tomado la herencia de mis ancestros y se las he pasado a la generación presente, esperando que ellos continúen este ejercicio de oralidad y experiencias al hacer notar que mi relación con el otro se da a la luz de las diferencias que nos unen. En este sentido, ser negro, indio y blanco nos define, pues a pesar de las múltiples diferencias y desacuerdos, este encuentro multicultural nos ha hecho “ser hombres [y mujeres] grandes, como fue Toño Fernández”, y nos ha hecho entender que somos quienes somos gracias a este diálogo de saberes, en el que podemos apartarnos del eurocentrismo como única verdad, y así damos cabida a cada parte de la diferencia cultural que nos permite ser ese al que llaman Otro, y llegar a construir un nos-otros.

Es así como se logró mostrar a los y las estudiantes la lucha por construir y no dejar en el olvido su identidad, además de evidenciar que esa lucha por sobrevivir creó nuevas expresiones artísticas que se encargan de contar la historia de los antepasados de algunos de nosotros y del territorio que habitamos.

Con esto presente me atrevo a decir que en esta investigación se alcanzaron reflexiones de parte del estudiantado, pero también de parte mía en cuanto al entendimiento de las luchas decoloniales a través de los años, luchas que se han invisibilizado a través del tiempo desde la normalización de la segmentación y el ocultar información.

En relación a esto, resalto que en busca de relatos para compartir en el aula descubrí historias alrededor de la constitución de república y de país que me han dejado impresionada, tales como la creación del bambuco como himno de la independencia y su transformación para ser aceptado como música erudita, también hablamos de la guerra en Colombia y su papel dentro del desconocimiento de la cultura ovejera., estas historias me han hecho cuestionarme sobre la educación que he recibido, pero igualmente me hacen reflexionar en torno a la educación que yo imparto.

Así pues, retomo a Elsie Rockwell (1985) quien plantea que:

[En] el tipo de relación que se establece en la escuela entre docentes y alumnos (...) está en juego la doble «autoridad», de quien «sabe más», y por lo tanto puede aportar más al texto, y la «autoridad» institucional que asume frente a los alumnos [y las alumnas]. Los niños [y niñas] dentro de esta relación asimétrica entran en un doble proceso, en el mejor de los casos, de tratar de interpretar el texto y a la vez tratar de interpretar lo que entiende y solicita el maestro. En este sentido la relación social característica de la escuela estructura el proceso de interpretación del texto que se enseña a los alumnos (p.128)

Pues bien, retomo este apartado del texto de Rockwell (1985) *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, para cuestionar su planteamiento, pues no es necesario que sea esta relación una constante, el maestro no siempre debe intentar explicar el “texto”, a veces lo mejor es dejar que se interactue con ese “texto” que ella plantea como ejemplo, y en el presente proceso investigativo, fue una premisa ser y descubrir, por eso, yo estuve allí por si ellos y ellas descubrían algo y lo querían compartir, o si de pronto emergían dudas, pero, mi tarea principal fue exponer y proponer; lo demás llegó por añadidura. Aquí es donde se resignifica la escuela, en estos momentos se alcanzó a ver brevemente un territorio, pues, en estos espacios de música y tecnología, aprendimos sobre una cultura y sobre nosotros mismo, de esa manera estas asignaturas se permearon por el encanto de la gaita y permitieron ser re-diseñadas, re-ordenadas y re-creadas, como proponía Carlos Calvo (2016), puesto que la asignatura de tecnología dejó de ser una clase para hacer uso del aula de informática y abarcó mucho más, del mismo modo se evidencia que estas áreas (música y tecnología) se ensamblaron de tal forma que se hicieron una; los contenidos temáticos fueron abordados, pero no pudieron verse por separado debido a la reestructuración que se fue gestando mientras se desarrolló la investigación. En consecuencia, llegamos a construir un

conocimiento musical, cultural, socio-crítico, histórico, tecnológico y lingüístico desde un saber ancestral y sin la necesidad de:

(...) establecer distinciones precisas y exhaustivas, interesantes y funcionales, pero que pierden de vista la totalidad porque se ennegrecen ante su complejidad inabarcable (...) La tecnología, ordenada de acuerdo a dicho propósito, solo atiende a problemas específicos porque no puede tratar con la totalidad en su conjunto (...) La escuela, pero no la educación se ha construido de acuerdo a este patrón epistemológico, en la convicción básica de que el ser humano necesita una institución donde aprenda lo que de otro modo no podría hacer. Sin embargo, la experiencia nos enseña que niños y niñas propenden a aprender y a enseñar, que no pueden evitarlo y que todo lo que hacen apunta a poner a prueba lo que han aprendido (Calvo, 2018; p. 105- 106)

Es así como, los y las estudiantes dan cuenta de lo visto en clase con sus propias reflexiones alrededor de la historia, lo cual me enorgullece, pues veo que he fomentado espacios de reflexión en torno a esta y ya para entrar en materia, es importante resaltar que al iniciar esta investigación evidenciaba constantes señalamientos de parte de los estudiantes dirigido a quienes tenían características físicas llamativas; me refiero con esto al hecho de alabar al niño y a la niña rubia por ser los más “bellos” y a los niños con piel oscura y rasgos fenotípicos afro despreciarlos por su apariencia. Esto se demostró en una conversación que surgió de una clase sobre la autoestima, este diálogo se sostuvo con uno de los niños a la hora de descanso quien afirmaba que deseaba quitarse su piel (morena) y ponerse la de KP (estudiante rubio de piel blanca) para ser bonito. Dicha conversación no fue registrada en el diario de campo, pero fue uno de los incentivos para motivar mis cuestionamientos sobre la concepción que tenían ellos y ellas del otro y de ellos mismos.

Ahora bien, una vez iniciada la investigación logré ver que con la música dichos deseos se olvidaban, pues encontraron un espacio en el cual ser ellos mismo y compartir con el otro es posible; el espacio se creó sin juzgar, no era necesario ser el más juicioso para resaltar en la clase, es más no era necesario resaltar, no era necesario ser el más lindo para poder participar solo se necesitaba querer “jugar” y seguir las normas basadas en el respeto para poder jugar. Lo más importante que se concluye es que los niños y las niñas al saber

jugar pueden dirigir su aprendizaje sin demasiada intervención del maestro o la maestra, cuando estos los dejan ser, aprenden no solo cognitiva sino social y emocionalmente también, pues ellos y ellas establecen sus reglas e inician una interacción natural desmarcada de las etiquetas que adultocéntricamente les hemos fomentado.

He logrado concluir que los procesos de enseñanza y aprendizaje dinámicos y/o novedosos generan tranquilidad en el aula para los y las estudiantes, no voy a negar que hay chicos y chicas que sienten esto demasiado extraño al inicio, pero se van sumergiendo en la dinámica de tal manera que se olvidan de la incomodidad.

Vale resaltar que en esta conclusión veo necesario decir que los procesos de cambios de paradigma se ven afectados por la ausencia del maestro titular debido a la falta de comunicación entre los docentes y las directivas del plantel, así como de estas con el nivel central; hago alusión aquí a los meses en que estuve incapacitada, tiempo en el cual JR fue apartado de sus compañeros y compañeras, cambiándolo de curso debido a que sus maestros no supieron leerlo y esto lo afectó enormemente, y al regresar yo a trabajar encontré un niño totalmente diferente al JR que dos meses atrás había conocido, las decisiones tomadas no fueron las mejores, pero no se trata de juzgar sino de reflexionar sobre la acción de tomar a un niño “problema” y alejarlo de sus compañeros y compañeras para que “no moleste”, mi conclusión aquí es que indagar sobre la cotidianidad del ser es esencial para llegar a comprender las razones y posibles acciones a ejecutar con la persona en cuestión, nada justifica un accionar bajo el estrés del momento que en ocasiones generan los grupos numerosos de estudiantes.

Retomando el tema, señalo que a partir de la interacción de los y las estudiantes con la música de gaita, he logrado hacer que ellos y ellas piensen en el otro y en el saber de ese otro como algo importante en la formación epistémica y emocional, el trabajo aún es arduo pues en ocasiones noto nuevamente el maltrato alrededor de estereotipos y etiquetas, pero lo importante aquí es se generaron espacios de interacción con el otro, resalto que a pesar de ello no han hallado la manera de transformar sus concepciones y discursos, pero es un paso grande lograr que interactúen sin mirarse desde las categorías que nos segmentan, fue un paso importante para mi crecimiento profesional evidenciar que a pesar de encontrar diferencias, gesté un espacio de compartir con el otro que les permitió descubrir habilidades

en ellos y en sus compañeros y compañeras, pues por un momento se quitaron las etiquetas de juicioso/a, grosero/a, cansón/a, feo/a, bonito/a y vieron a la persona detrás de esta palabra, así lograron descubrir cosas que desconocían, tal fue el caso de SV, que sorprendió a sus compañeros y a su maestra, no sólo por tocar la gaita macho muy bien, sino por liderar el proceso de aprendizaje tomando la iniciativa en los momentos de estudio por cuerdas.

Finalmente deseo resaltar lo fundamental de invitar al grupo para la entrada de la música otra en su vida, pues la apertura de los niños y las niñas es la que permite generar estos espacios y hace que lo apropien y lo disfruten, he notado que no se puede simplemente llegar y decir vamos a aprender esto, sin darle un sentido, no es lo mismo decirles debemos mejorar el trato con el otro, o vamos a aprender algo, lo mejor es plantearles un viaje a través de la historia que les permita encontrarse con un saber otro y con ese otro que a diario se sienta a mi lado, esto lo menciono debido a la confusión que había frente a JC a quien señalaban como “venezolano”, lo cual, como ya mencioné, le generaba gran malestar, tanto así que lo llevaba al llanto impotente y al hablar de esta investigación con la música de Ovejas, el total de sus compañeros conoció su cultura, su pueblo y su lugar de origen, así dejó de ser venezolano para sus compañeros y pasó a ser el niño de Sincelejo que sabía de gaitas y le enseñaba a los otros sobre las costumbres y la historia de su pueblo, dándole un valor a este saber, pues viene de la experiencia de mi compañero, lo cual muestra una vez más que la escuela puede permitirse espacios en los que el maestro no sea el centro y en los que el saber musical otro sea base de procesos de aprendizaje significativo en torno a las vivencias y saberes de la comunidad, la música de gaita y cualquier otro género musical puede entrar en la escuela, siempre y cuando se haga con fundamentos epistémicos, de esta forma es más atractiva para el estudiantado, darle un sentido a lo que se va a interpretar es lo que permitió que se gestara toda esta investigación en el aula del curso 302.

Así que ahora no solo yo “soy buena mujer”, los niños y niñas del curso 302 del colegio San Carlos IED son “buenos herederos del negro, el indio y el blanco”. Pues juntos hemos construido a través del diálogo con el otro un conocimiento en torno a una cultura otra, que nos ha permitido aprender, enseñar y construir “estrategias dentro de las estrategias” (Rokwell, 1985; p.122) para lograr la adquisición de un lenguaje común en torno a la cultura

de los Montes de María. Siendo lo más importante la construcción conjunta y no el resultado final.

Referencias bibliográficas.

- Bríñez, Y (2017) *El lugar del canto y la oralidad como practicas estético-pedagógicas para la reafirmación de la vida y su existencia en los montes cajamarquinos*. En c. Walsh (Ed.) *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir*. Tomo II (pp. 245-272). Quito, ecuador: Ediciones Abya Yala
- Calvo, C. (2016) *Del mapa escolar al territorio educativo, Diseñando la escuela desde la educación*. La Serena, Chile. Editorial Universidad de La Serena.
- Candau, V. & Sacavino, S. (2015) *Multiculturalismo y educación: Contribuciones desde América Latina*. Bogotá D.C. Colombia. Ediciones desde abajo.
- Castillo, D. (2017) *Tesis de grado: educación musical en clave decolonial: Experiencias de niños, niñas, jóvenes y maestros en la ciudad de Bogotá*. Bogotá. Convenio Universidad Pedagógica Nacional - Universidad de Medellín.
- Castillo, E. & Guido, S. (2015) *La interculturalidad: ¿Principio o fin de la utopía?* Bogotá, Colombia. Revista Colombiana de educación. N.69.p. 17 – 44.
- Castillo, E. y Rojas, A. (2005). *Educar a los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Primera edición. Colombia. Editorial Universidad del Cauca. Recuperado: <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=40028> 19/04/2019.
- Colegio San Carlos I.E.D. (2016) *Agenda escolar 2016 – 2017*. Bogotá D.C. Subdirección de imprenta distrital DDDI.
- Convers, L, Hernández, O y Ochoa, J. (2015) *Arrullos y currulaos: Material para abordar el estudio de la música tradicional del Pacífico sur colombiano*. Primera edición. Tomo I. Bogotá, Colombia. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Gallo, A. (2005). *Tesis de Maestría: Orlando Fals Borda y la comunidad*. Santiago de Chile. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales.

- Guido, S. (2015). *Tesis doctoral: Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: Prácticas y contextos*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- González, G. (2011). *Tesis de grado: El Currulao como medio de acercamiento a la cultura Afrocolombiana y su incidencia en los procesos interculturales en el aula de clase*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Primera Edición. Bogotá, Colombia. Grupo Editorial Norma.
- Hernández, O. (2007). *Marimba de Chonta y poscolonialidad musical*. *Nómadas*. (No. 26), 56-69.
- Maldonado- Torres. N. (2008) *La descolonización y el giro des-colonial*. Bogotá, Colombia. *Revista Tabula Rasa*. (N. 9). 61-72
- Maldonado-Torres. N. y Schiwy. F. (2006). *El desprendimiento: pensamiento crítico y giro des-colonial. Cuaderno n°1. (Des)colonialidad del ser y del saber (videos indígenas los límites coloniales de la izquierda) en Bolivia*. Primera edición, Buenos Aires. Ediciones Del Signo.
- Mariño. G. (1991). *La investigación etnográfica aplicada a la educación*. Bogotá, Colombia. Dimensión educativa.
- Martínez. J. (2002, Julio). *La música indígena y la identidad: los espacios musicales de las comunidades de mapuches urbanos*. *Revista musical chilena*, 56 (198), p.21 -44 Recuperado: <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/12489/12801>, 16/08/2019.
- Martínez-Otero, V. (2006, Febrero). *Consideraciones pedagógicas sobre la comunidad: el paradigma de la “escuela-educadora*. *Revista complutense en educación*. Volumen 17, (1). p.51 -64.
- Maturana. H. (2002) *Transformación en la convivencia*. Segunda Edición. España. Dolmen Ediciones.
- Mignolo. W. (2003) *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid, España. Ediciones Akal, S.A. p. 19 – 60 y p. 111- 157.

- Ministerio de Cultura de Colombia. (2015). *Guía para la organización y el funcionamiento de escuelas de música*. Primera edición. Bogotá. Imprenta Nacional.
- Ministerio de Cultura de Colombia (2015). *Lineamientos de Iniciación musical*. Primera Edición. Bogotá. Imprenta Nacional.
- Ministerio de Cultura de Colombia (2016). *Lineamientos de formación musical – Nivel Básico*. Primera Edición. Bogotá. Recuperado: <http://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Documentos%20Publicaciones/Lineamientos%20Nivel%20B%C3%A1sico/LineamientosBasico.pdf>, 18/04/2019.
- Ministerio de educación nacional (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá: Autor.
- Ministerio de educación nacional, Home page. (2007) Decreto 2888 del 31 de Julio de 2007. Recuperado: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles130244_archivo_pdf.pdf 24/11/2017.
- Ministerio de educación Nacional, Home page (1997). *Serie Lineamientos curriculares: Educación artística*. Recuperado: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_4.pdf 01/06/2020
- Ministerio de salud. Home page (2017). *Abecé. Salud auditiva y comunicativa: “Somos todo oídos”* Recuperado: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ENT/abecce-salud-auditiva-2017.pdf> 11/04/2020
- Ochoa, F. (2013) *El libro de las gaitas largas: Tradición de los Montes de María*. Primera Edición. Tomo I. Colombia. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Perassi, A. (2007, agosto) *Aproximación al folclore moderno Jujeno: Imágenes predominante en las letras de sus canciones. Cuadernos de la facultad de humanidades y ciencias sociales*. Universidad Nacional de Jujuy, (33), p. 127-142. Recuperado: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18503310> 18/04/2019.

- Quijano, A. (2014) *Cuestiones y Horizontes de la dependencia histórico – Estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Primera Edición. Ciudad de Buenos Aires, Argentina, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). p. 285 – 325.
- RAE, Home page (2020) Definición de utopía. Recuperado: <https://dle.rae.es/utop%C3%ADa#:~:text=utop%C3%ADa%20%7C%20Definici%C3%B3n%20%7C%20Diccionario%20de%20la%20lengua%20espa%C3%B1ola%20%7C%20RAE%20%2D%20ASALE&text=Del%20lat.,1516%2C%20y%20este%20del%20gr.02/06/2020>
- Ramírez, J. (2014). *Proyecto de grado: De Ovejas a Bogotá. Enseñanza de la gaita en Bogotá*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional,
- Restrepo, E y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: Fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Primera edición, Popayán, Colombia, Editorial Universidad del Cauca.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: Alcances, técnicas y éticas*. Primera Edición, Popayán, Cauca, Colombia, Envión Editores.
- Rockwell, E. (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. Primera edición, México, Ediciones El caballito. Pp. 15-55 y 109-153.
- Rockwell, E. (1986). *La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela*. En Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigación en educación, Bogotá, Centro de investigación de la Universidad Pedagógica e Instituto colombiano para el fomento de la educación superior, Serie Memoria de encuentro científicos colombianos. Universidad Pedagógica Nacional, pp. 15-29.
- Roza, A. (2015) *Tesis de doctorado: Cartografia do saber/fazer das marisqueiras. leituras outras das tecnologias, técnicas artesanais como potência*. Programa de PósGraduação em Difusão do Conhecimento. Salvador Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Estado de Bahía, Brasil.
- Santos, B. (2017). Cap. 7 La ecología de los saberes. En *Justicia entre saberes: Epistemologías del sur contra el epistemicidio*. (pp. 237-262). Edición en Castellano actualizada. San SG de los Reyes. Madrid. Ediciones Morata. 11-41

• Secretaría de Educación Bogotá Home page.
<http://www.educacionbogota.edu.co/es/nuestra-entidad/marco/normatividad/registros-distritales-resoluciones-de-la-sed-2002-2004?download=816:registros-distritales-2002-2004> , 24/11/2017.

• Segato, R. (2007). *La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Buenos Aires, Argentina. Prometeo libros, pp. 71-99.

• Tocora, F. (2018). Tesis de grado: *El sonido de la no existencia: Hacia una propuesta de educación musical intercultural crítica*. Bogotá. Universidad pedagógica nacional.

• Valencia, V. (2004). *Pitos y tambores: Cartilla de iniciación musical*. Primera Edición. Bogotá, Colombia. Editorial Asociación cultural Artesano.

• Wagensberg, J. (2008). *El gozo intelectual: Teoría y práctica sobre la inteligibilidad y la belleza*. Segunda edición. España. Tusquets editores.

• Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir*. Tomo I. Primera edición. Quito, Ecuador. Ediciones Abya-Yala.

• Walsh, C. (Ed.). (2017). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir*. Tomo II. Primera edición. Quito, Ecuador. Ediciones Abya-Yala.

Referencias audiovisuales.

• Portafónico [PNUDColombia]. (2018, abril, 19) Del jagüey al oído – Los gaiteros de Ovejas. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=-pjhEek0a4c>

• El tiempo. [EL TIEMPO]. (2015, agosto 22) Fredys Arrieta, el “lutier que forja sus gaitas en Bogotá. [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=QxW5sLmMF7Y>

• Fundación Niños Jugando. [Jaime Cósmico]. (2015, noviembre 10). Herederos ancestrales. La maestranza. ((Video clip)) [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=yk6ZSftvF0o>

- /Guerrero, E. [Edwar Guerrero]. (2018, octubre 12). Escuela de gaitas Herederos ancestrales. [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=o5JdizKJT8>
- La jagua de Ibirico. [La jagua de Ibirico]. (2012, marzo 13). La jagua de Ibirico – Samuel Martínez “Creador de tamboras”. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=H2uIkqit7BM>
- Menaldi, L. Pérez, G. Segre, C. & Valdivia, E. [Sonidos de américa]. (2011, noviembre 22). Orlando Yepes, Músico y constructor de gaitas. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=PMrY8pKbsgM&t=107s>
- Vejarano, M. [Matin Vejarano]. (2019, febrero 11). Los Gaiteros de San Jacinto in New York 2003 (Close caption). [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=IXMA9bBFYeI>

Tabla de ilustraciones

Ilustración 1 Construcción de Quiribillo.	- 15 -
Ilustración 2 Resultado construcción de esterillas y quiribillos.	- 16 -
Ilustración 3 Gaita larga, hembra.	- 50 -
Ilustración 4. Owen “el chirri” Chamorro.	- 52 -
/Ilustración 5. Festival Francisco Llirene en Bogotá.....	- 53 -
Ilustración 6 Afiche festival 2017	- 54 -
Ilustración 7 Organización social en la colonia	- 65 -
Ilustración 8 Estructura de la investigación	- 76 -
Ilustración 9 Organización temas a abordar sobre la música de gaita.	- 78 -
Ilustración 10 Observación de videos.....	- 80 -
Ilustración 11 Cuaderno KP, día 10 de abril 2019	- 83 -
Ilustración 12 Estuches elaborados por los y las estudiantes para sus boquillas tuplum	- 86 -
Ilustración 13 Uso de las primeras gaitas con sistema Tuplum.	- 87 -
Ilustración 14 Tarea maraca costeña, cuaderno de JZ.	- 87 -
Ilustración 15 Tarea gaita palo, cuaderno de JZ.....	- 88 -

Ilustración 16 JR.....	- 88 -
Ilustración 17 BS y JZ con "gaitas palo".	- 89 -
Ilustración 18 Trabajo rítmico corporal con ritmo cumbia.	- 90 -
Ilustración 19 primer día de los instrumentos en el aula.	- 93 -
Ilustración 20 Niños interactuando con los instrumentos de percusión	- 94 -
Ilustración 21 MJM	- 95 -
Ilustración 22 MR.....	- 95 -
Ilustración 23 Juego de tambores curso 302.....	- 96 -
Ilustración 24 Gaiteros/as y macheros/as curso 302, 5 de noviembre de 2019 ..	- 97 -
Ilustración 25 Estuches de gaitas elaborados por los y las estudiantes.	- 98 -
Ilustración 26 Ensamble instrumental en grupos de 5.....	- 100 -
Ilustración 27 Presentación día del género, 9 marzo 2020	- 103 -

Anexos.

Anexo 1 Matrices de Análisis.

MATRIZ DE ANÁLISIS.					
Categoría	Subcategoría	Categorías emergentes	Relatos (Diario de campo/entrevista grupal)	Observación	Análisis
Colonialidad/Decolonialidad del ser	Representaciones sociales (estereotipos/etiquetas)	Estereotipos	<p>“JZ levanta la mano y sus compañeros lo señalan Yo: Y ¿por qué JZ Pablo, ¿Por qué es la hembra, o por qué? JZ: Hembra, no (se muestra nervioso y frunce el ceño). Yo: tú eres la hembra. JZ: No, yo soy macho. SG: No, hembra Yo: Tu eres la hembra JZ: ¡Ah! Gaita (ríe y se le ve como descansa y pasa el susto)” (Tomado de Entrevista grupo 1)</p>	Se nota incertidumbre frente al concepto que tiene el estudiante de sí mismo sobre ser “un macho” y la idea de sus pares.	Maturana. H, (2002) expone que, al hacer parte de una cultura, el sujeto se constituye a partir de esta, es decir que “vivimos en una cultura, somos sus miembros y la conservamos al hacer lo que hacemos” (p. 51). Con esto en cuenta vemos que los comportamientos de los niños vienen desde la cultura a la cual

Colonialidad/Decolonialidad del ser	Representaciones sociales (estereotipos/etiquetas)	Estereotipos	<p>“SG: Profe ¿te cuento algo? MA y SD están siendo novios a escondidas (afirman diciendo si, en tono acusador) JZ: Son así profe (hace una seña y dice) unidos Yo: pero es en serio o ustedes lo piensan porque ellos se la pasan juntos JZ: Él mismo lo dice” (Tomado de Entrevista grupo 1)</p>	<p>Un hombre y una mujer que pasan tiempo juntos son pareja romántica</p>	<p>pertenecen y es esta la que les ha enseñado a realizar este tipo de señalamientos frente al Otro.</p>
			<p>Yo: ¿Ellos sabían que era eso (preguntando sobre los instrumentos del conjunto de gaita)? Todos niegan con la cabeza (Tomado de Entrevista grupo 1)</p>	<p>Los padres han crecido bajo los parámetros de la colonialidad del saber que desconoce los saberes otros que perviven del país</p>	
Colonialidad/Decolonialidad del ser	Representaciones sociales (estereotipos/etiquetas)	Estereotipos	<p>SV: para que más adelante de grandes, ya sepan cómo tocar. KS; Para que sean famosos (ríen) (Tomado de Entrevista grupo 1)</p>	<p>[parece que para ellos ser famosos es señal de éxito]</p>	
			<p>SG: yo quiero ser basquetbolista profesional (Tomado de Entrevista grupo 1)</p>	<p>[los basquetbolistas no son famosos]</p>	
			<p>¿Quién es el líder del equipo? ¿Por qué él/ella y quien más podría ser el líder? Yo: ¿y por qué MFA? KD: Siempre es ella</p>		

<p>Colonialidad/Decolonialidad del ser</p>	<p>Representaciones sociales (estereotipos/etiquetas)</p>	<p>Estereotipos</p>	<p>Al pasar JC Rafael (Residente de Cartagena llegado hace un año a la capital) y MM MM (Afrodescendiente recién llegada del Quibdó) se ve una mayor fuerza pulmonar en JC que le permite fácilmente subir y bajar por las alturas de la gaita, por su parte MM tuvo problemas para llegar a la tercera altura, pero luego de ensayar un minuto logro hacerlo una vez. En este momento pienso que ellos por ser de las costas tienen más facilidad para estos instrumentos alimentando así los prejuicios y estereotipos frente a ellos, lo bueno es que no lo hago publico...pero que da en mi mente está idea que ha sido preconcebida. (Tomado diario de campo día 6 Febrero 2019)</p>	<p>Aquí entra mi voz, y la reflexión sobre los estereotipos con los que yo cargaba, a raíz de mi formación y la construcción del otro que me fue enseñada desde mi casa, mi escuela y mis interacciones con los otros.</p>	<p>En este sentido me remito a la voz de Candau (2015) quien resalta la articulación de la igualdad y de la diferencia [que se] constituye [como] otro tema que atraviesa todo nuestro trabajo. Sin embargo, el problema no reside en afirmar uno de los polos o negar el otro, sino en sostener una visión dialéctica respecto de la relación entre ambos términos” (p.18) Del mismo modo plantea que, “Cuando, como maestros/as, nos colocamos frente a los/las alumnas a partir de estereotipos y expectativas diferenciadas según el origen social y las características de los grupos de referencia (...) [nosotros somos quienes] multiplicamos las formas de violencia en el entorno escolar” (pág.25) Es así como surge mi reflexión frente al</p>
--	---	---------------------	---	--	--

					desaprender que inicié para lograr reconocer al otro sin prejuicios.
Colonialidad/Decolonialidad del ser	Representaciones sociales (estereotipos/etiquetas)	Relaciones de poder	<p>“SG: Profe, porque de pronto coge de esclavo a BS [...] SV: Profe BS se está volviendo esclavo de MQ.” (Tomado de Entrevista grupo 1)</p> <p>KSS: aunque MQ, habla y habla y no (las tres llevan su mano a la cara y a coro dicen el “no”)</p> <p>MMMP: Nadie se la aguanta, nadie se la aguanta.</p> <p>Yo: ¿Pero ustedes se la aguantan, ahí tocan bien con ella, o no?</p> <p>KSS: a veces peleamos</p> <p>MMMP: es que... ella siempre, ella es como la líder del grupo si, dice “vaya, pa´ allá, pa´ allá (MMMP mueve su cabeza indicando direcciones y al terminar de narrar, agachan su cabeza y guardan silencio) (Tomado de Entrevista grupo 4)</p>	Se identifica el oprimido y opresor, tener bajo control a un sujeto, en este caso en particular vemos dos grupos que tienen una mirada de su compañera muy cercana, que la muestra como alguien que desee tener el control.	“Nuestra formación histórica está marcada por la eliminación física del “otro” o por su esclavización que es, también, una forma violenta de negación de la alteridad[...] desde las relaciones de poder asimétricas, de subordinación y de acentuada exclusión”(Candau, 2015; p. 12)

Colonialidad/Decolonialidad del ser	Representaciones sociales (estereotipos/etiquetas)	Etiquetas	<p>“JZ: Sierra si puede ser líder. Yo: Y ¿Villabona por qué no? (hacen silencio, se miran unos a otros) JZ: Por lo que dijimos ahorita. (“es el menos amigo”) SV: Porque yo soy el ultimo Pro. Yo: ¿El último de qué? SG: De la lista SV: Yo toco gaita macho [...] SV: Yo soy el último porque toco gaita y maraca. Yo: ¿Y por eso eres el ultimo? (ninguno de los estudiantes habla) (...)” (Tomado de Entrevista grupo 1)</p>	se evidencia que los niños no se toman el tiempo de conocer a sus pares, han tenido durante todo el año escolar una idea errónea de algunos de sus compañeros, como el caso de Stiven	
	Representaciones sociales (estereotipos/etiquetas)	Etiquetas	<p>Yo: pero ¿Qué hay que tener como características para ser líder? HC: Portarse bien y tocar bien (Tomado de Entrevista grupo 2) Yo: y... si no fuera MFA ¿Quién más podría ser líder en este grupo? KD: Yo Yo: Y... ¿Por qué tú? KD: Porque... siempre estoy atenta a ellos (Tomado de entrevista grupo 3)</p>	Calificativos que postulan determinadas características a un individuo. Es decir un líder no puede ser líder si no sabe y si no tiene determinado comportamiento.	Las nociones de correcto y erróneo, de bueno y malo, son ajenas a la naturaleza. Esos calificativos sólo son distinciones inventadas por el hombre” (Calvo,2016;p. 105)

Colonialidad/Decolonialidad del ser	Representaciones sociales (estereotipos/etiquetas)	Etiquetas	Yo: ¿Por qué EFno? HC: Porque EFno toca bien. (Tomado de Entrevista grupo 2)	Aunque yo tenga un concepto de EFjuicioso la concepción de los estudiantes dista de la mía.	El ser humano “[es un ser tanto] emocional como racional” y he visto que aunque EFse esfuerza no ha logrado conectar con su instrumento creo yo, debido a lo incomodo que le resulta interpretarlo, pues al ser el más bajo en estatura del salón, no logra acomodar su cuerpo a su gaita.
	Representaciones sociales (estereotipos/etiquetas)	Etiquetas	Yo: y que pasa si yo pongo aquí a JR Ellos se miran y para buscar una respuesta pregunto ¿Ustedes se ponen felices? (ellos niegan con la cabeza) yo pregunto la razón JV: porque él es, molesta y molesta. (Tomado de Entrevista grupo 2, vale resaltar que el grupo 3 coinciden en la etiqueta de JR como “cansón”)	El trato que reciben de parte de su compañero JR, los y las ha llevado a construir ese imaginario de él, impidiéndoles ver más allá de las agresiones y malas conductas que él tiene con ellos y ellas	Al respecto Maturana (2002) señala que “el temor, envidia, rivalidad, ambición, restringen la conducta inteligente al reducir el dominio relacional en que uno se mueve, al restringir el dominio de posible

Colonialidad/Decolonialidad del ser	Representaciones sociales (estereotipos/etiquetas)	Etiquetas	Yo: Olvide preguntarles... ¿A quién no quisieran tener aquí? JZ: A MQ SV: Porque es muy mandona (Tomado de Entrevista grupo 1)	Las prácticas de trato con el otro se replican y según me comenta el padre de MQ, ella no viva antes con él así que su madre era muy estricta.	consensualidad”. (p.53) A mi parecer JR pasa por estos momentos al ser parte de una familia que lo agrade, él llega al aula y reproduce estos comportamientos guiado por su temor de recibir un trato similar. Al igual ocurre con Brigitte quien según el padre al vivir con su madre la regañaba mucho
Colonialidad/Decolonialidad del ser			CD: Porque SG es más inteligente. Yo: Ah OK. Ahora, ya que hablamos de inteligencias.	CD (Diagnosticada con un Déficit de atención) tiene en su concepción una idea de SG que hace que ella lo admire,	“Los seres humanos , somos seres que aprenden, y esto es así, no importa cuánto se hable hoy día acerca de determinismo genético” (Maturana, 2002;p.53)

MATRIZ DE ANÁLISIS

Categoría	Subcategoría	Categorías emergentes	Relatos (Diario de campo/entrevista grupal)	Observación	Análisis
Colonialidad/Decolonialidad del ser	Posturas frente a la diferencia	(señalamientos)	SV: Profe BS se está volviendo esclavo de MQ. (Tomado de Entrevista grupo 1)	Los niños asocian la manera tosca de su compañera para dirigirse a BS con el trato de los Españoles a los indígenas y afro en el tiempo de la colonia.	“Cualquiera que sea la edad, los seres humanos somos experto en las emociones. Todos los apodosos que los niños ponen y las críticas que hacen, a veces mordaces y duras, tienen que ver precisamente con eso. Con que ven el emocionar de sus profesores. De modo que el niño no tiene ninguna dificultad en saber cuándo su profesor se respeta a sí mismo y cuando
			Yo: ¿Por qué no son amigas? (Se muestran apenados así que les digo:)cuénteme pasito para que ellas no escuchen ¿Por qué no son amigos de las niñas? HC: Ellas no quieren jugar con nosotros (Tomado de Entrevista grupo 2)	[me queda la duda quienes son los que no quieren interactuar, los niños o las niñas, o ¿será que si lo han intentado?]	
			Yo: y ¿qué pasa si les digo que traigo a una niña? ¿Qué niña podría llegar a este grupo? HC: CD [...] HC: No ella no. [...] HC: es que ella no toca bien la gaita	[El desempeño en clase afecta las relaciones que construyen los niños con sus pares, pues el constante llamado de	

			Yo: [...] Y lo de CD es solo ¿Por qué ella no toca bien? ¿No tiene nada que ver las otras cosas, como que ella no trabaje en clase, solo es porque no toca? (mientras yo preguntaba los niños negaban todo con su cabeza, solo cuando mencione que si era porque ella no trabajaba en clase HC asintió) (Tomado de Entrevista grupo 2)	atención de la maestra influye en la construcción del otro que se hace cada niño en el aula]	no. Y el respetarse a sí mismo tiene que ver con el respeto por el otro. Y esto no significa ser suave, duro, terco; no tiene que ver con el modo con que se está en el discurso o en la palabra o en la entonación, sino que tiene que ver con cómo se está consigo mismo” (Maturana, 2002; p.144) es decir que, yo y las maestras que han pasado por su vida, hemos sido referente directo en la construcción de estas relaciones y posturas frente al otro que han construido ellos y ellas; así que espero que este año se construyeran nuevos conceptos
Colonialidad/Decolonialidad del ser	Posturas frente a la diferencia	(señalamientos)	JR introdujo el golpeador dentro de la tambora, ... Al regresar del descanso se habla con los estudiantes sobre lo que paso en la hora de descanso y se les informa que hasta que se repare la tambora no se traerán los instrumentos. Ante esto se genera en los estudiantes un susurro que dice “por culpa de JR”, “JR lo arruina todo”, entre otros señalamientos. (Tomado de Diario de campo día 20 de Febrero 2019, Ver anexo 3)	[Luego de reflexionar veo que no era necesario señalar a JR como el culpable pues esto hace que el nuevamente se sienta bajo el ojo crítico de sus compañeros]	
			¿Qué quiere decir que lo coge de esclavo? JZ: yo lo vi en el bus de Softball, lo oí que MQ le dijo a usted –“Amárreme los zapatos” y usted se los amarró (Tomado de entrevista grupo 1)	El lenguaje utilizado por la estudiante no es bien recibido por sus pares y esto lleva	
			Ellas no quieren jugar con nosotros (Tomado de entrevista grupo 2)	[me queda la duda quienes son los que no quieren interactuar, los niños o las niñas, o ¿será que si lo han intentado?]	

Colonialidad/Decolonialidad del ser	Posturas frente a la diferencia	(señalamientos)	<p>MMMP: Porque... ella pide favores, pero no lo hace amablemente y siempre se hace la creída.</p> <p>KSS: Y siempre está peleando con nosotras</p> <p>Yo: y ustedes ¿le hacen algo para que ella pelee con ustedes? (todas responden que no)</p> <p>MMMP: simplemente nos quedamos ahí y ella se pone a hablar y como nosotros no le ponemos cuidado ella comienza a pelear (cambia el tono de voz para imitar a su compañera MQ)” Ay porque no me escucha”</p> <p>(Tomado de entrevista grupo 4)</p>	El trato de Brigitte a sus compañeros es muy poco cordial.	frente al trato con el otro.
Colonialidad/Decolonialidad del ser	Posturas frente a la diferencia	(señalamientos)	<p>Yo: a ustedes les parece importante aprenderlo</p> <p>KSS: para nuestro futuro puede servir</p> <p>MMMP: Y podemos aprender a tocar y no sé, hacer que más personas puedan aprender eso y si quieren</p> <p>(Tomado de entrevista grupo 4)</p>		
			<p>(...) ¿si se las cambio?, digamos yo...me voy a llevar a Laura y traigo a otra persona, ¿también mejor?</p> <p>Laura: (se muestra apenada) puessssss</p> <p>JC: Si,</p> <p>Yo: ¿sí? ¿Por qué?</p> <p>JC: Porque la persona que vas a descambiar va a ser más buena</p> <p>(Tomado de entrevista grupo 8)</p>	[Los cambios traen cosas buenas]	
			<p>(...) ¿Y si pasa que les toque a ellos dos en este grupo ustedes que hacen? (JR y MA)</p> <p>Verónica: Que trabajen en equipo y que no peleen.</p> <p>(Tomado de entrevista grupo 8)</p>	[contempla la posibilidad de compartir con el otro bajo reglas claras de convivencia]	

		(señalamientos)	Ellos me cuestionan sobre porque ellos (los gaiteros) son pobres, les pregunte- ¿por qué dicen eso? y JZ me responde – “Pues porque en el video hay una casa (en San JZ Nepomuseno) muy fea”; (Tomado del diario de campo día 10 de abril de 2019, Ver anexo 3)		
Colonialidad/Decolonialidad del ser	Posturas frente a la diferencia	(señalamientos)	Yo: Y que está bien también (JZ asiente con la cabeza) Y ¿por qué no puede ser líder Villabona (SV)? (Silencio) O... ¿Sierra? JZ: Sierra si puede ser líder. Yo: Y ¿Villabona por qué no? (hacen silencio, se miran unos a otros) JZ: Por lo que dijimos ahorita. (“es el menos amigo”) SV: Porque yo soy el ultimo Pro. (...) Yo: entonces ¿Él no tiene las habilidades para ser un líder? SG: Mas o menos JZ: No Yo: Porque yo lo he visto a él cuando hacemos la clase de machos, que están solo los machos tocando, él es el que dirige los machos. JZ: se asombra (Tomado de entrevista grupo 1)	En el afán por cumplir con lo académico los niños del grupo olvidan mirar hacia el lado y ver que esta haciendo mi grupo, en ocasiones miran solo a sus “amigos” tal como lo expresan ellos, olvidándose de los otros que son “menos amigos” desconociendo los aportes que pueden hacer en la construcción de nuestro trabajo en grupo.	
Colonialidad/Decolonialidad del ser	Posturas frente a la diferencia	Lo Otro en el aula	Yo: Entonces...ustedes quieren sacar a JR ¿por qué? KM: Yo lo tolero (Tomado de entrevista grupo 6)	El acto de tolerar para el estudiante se centra en ver las falencias del otro, pero aceptarlas siempre y cuando no sea él víctima de sus	“El mayor problema de los/las alumnos/as es su contexto social y su cultura de origen y no, en cambio, la cultura de la

				agresiones, el otro puede existir pero lejos de él. Esto lo veo en el cotidiano del aula cuando relegan a la soledad a JR.	escuela.(...) puede afirmarse, que dicho paradigma reconoce la diversidad cultural, pero lo hace estableciendo entre las distintas culturas una jerarquía” (Candau & Sacavino, 2015; p.36)
Colonialidad/Decolonialidad del ser	Posturas frente a la diferencia		¿Por qué ustedes si se hicieron con un niño? Laura: -Porque él toca bien. Yo: -Ah, ok. Laura: Porque es juicioso (refiriéndose a JC Castillo) (Tomado de entrevista grupo 8)	Veo aquí como al niño considerado “juicioso” no tengo que “tolerarlo”, es un gusto trabajar y compartir con él, mientras que a JR lo muestran como un problema que se debe tolerar.	
			Yo: ¿Por qué eso es importante? Verónica: Porque si uno sabe tocar no suena eso digamos como un... Cuchurrumi (le complementa Laura), un revuelto allá. Laura si es importante para eso que dijeron ellos. JC: también es importante porque aprendemos de los que la hicieron y su origen. (Tomado de entrevista grupo 8)	El conocimiento adquirido por los estudiantes se instaura en su cotidiano y revelan su importancia desde el reconocimiento de saberes que no se han incorporado anteriormente en la escuela, como lo es el estudio de una cultura externa a la ciudadana.	(...)”estimular a todos los/as estudiantes para que desarrollen habilidades, actitudes y conocimientos que son necesarios para actuar en el contexto de su propia cultura étnica, en el de la cultura dominante, así como para

Colonialidad/Decolonialidad del ser	Posturas frente a la diferencia	<p>Yo: claro, y ¿Por qué es importante que la familia sepa de esto? Laura: Para cuando este triste y distraído se le entran malas energías y cuando sopla la gaita se le salen por la boca. Yo: aww que bien, eso no lo sabía, muchas gracias, hemos terminado (Tomado de entrevista grupo 8)</p>	<p>El imaginario de la música de gaita que ha sido contruida por ella, muestra la música como un relajante y estimulante que te hace feliz y te concentra.</p>	<p>interactuar con otras culturas y ubicarse en contextos diferentes a los de su origen” (Candau & Sacavino, 2015; p.37) enriqueciendo así su conocimiento y su construcción de ser. –de igual manera permitiendo acceder a una variedad de puntos de vista frente a determinados conocimientos o acciones, fomentando en ultimas la construcción de una postura frente a determinados aspectos</p>
		<p>Pregunto -¿por qué creen que ustedes no conocían esta música? ellos dicen que es porque viven muy lejos, (Tomado de Diario de campo 10 de Abril de 2019, Ver anexo 3)</p>	<p>Aquí se evidencia como el acceso al conocimiento se restringe por la colonialidad, haciendo que sea de fácil acceso el conocimiento que occidente desea que se difunda.</p>	
		<p>Briyyitte- “canta mejor la profe! Ante esta exclamación JC le contesta: - “Es que así son allá, cantan así... por la voz ¿no, profe?”. Yo asiento con la cabeza y Brigitte pregunta – Ellos tienen una voz como muy aguda, ¿no profe? JC empieza a contarle que si ella algún día va a la costa va a encontrar que los niños hablan diferente, yo le digo a Brigitte que lo único diferente es que hablan más rápido, y JC continua su historia – “Es que cuando yo fui allá en avión así hablan” (Tomado del diario de campo 29 de octubre 2019)</p>	<p>Ahora que la estudiante a escuchado diferentes maneras y estilos de canto, ella tiene la habilidad y la posibilidad de encontrar similitudes, diferencias y construir un concepto de lo que a ella le resulta estético.</p>	

Colonialidad /Decoloniali	Posturas frente a la diferencia	Yo: ¿Les parece importante que ellos conozcan eso? (asienten con la cabeza) Yo: ¿Por qué les parece importante? JZ: Para que conozcan más el mundo (Tomado de Entrevista grupo 1)	[El conocimiento de la música de gaita ha generado curiosidad por el entorno, su país y el mundo]	
---------------------------	---------------------------------	---	---	--

MATRIZ DE ANÁLISIS.					
Categoría	Subcategoría	Categorías emergentes	Relatos (Diario de campo/entrevista grupal)	Observación	Análisis

<p style="text-align: center;">ESCUELA COMO TERRITORIO</p>	<p style="text-align: center;">Conflictos</p>	<p style="text-align: center;">La escuela y el saber otro</p>	<p>Mientras se va realizando la explicación se va escribiendo en el tablero para que luego ellos registren lo visto en su cuaderno, pues es sabido que en la escuela si no se escribe en el cuaderno se tiene la falsa idea que no se hizo nada en clase, por este motivo se procura que los estudiantes siempre escriban algo en sus libretas. (Tomado diario de campo, día 20 Febrero 2019)</p>	<p>En numerosas ocasiones se han acercado padres a decir que mis estudiantes no hacen nada pues ellos no ven registro en su cuaderno, así que al no recibir apoyo de las directivas frente a mi discurso que sustenta mi accionar y mi libertad de cátedra, debo ceder a escribir en cada clase para no seguir recibiendo llamados de atención</p>	<p>“Los procesos educativos se autoorganizan según patrones que se conforman a lo largo del devenir. No se trata de anarquía, sino de procesos que se replican de acuerdo a patrones específicos (...) Paradojalmente la reinención de la escuela deberá facilitar que el proceso educativo fluya, al modo como el agua baja desde la montaña” (Calvo, 2016; p. 123).</p>
--	---	---	---	--	---

ESCUELA COMO TERRITORIO	Conflictos	Agresiones verbales	A cada grupo de estudio (gaitas y percusiones) le pedí que nombrara un líder “Ella nuevamente afirmó que SG solo quería que ella lo hiciera como él decía y además expresa no querer entrar porque se hacía mucho ruido en el aula, una vez más le pedí que ingresará y enojada ingresó al salón”. (Tomado del Diario de campo 31 de Julio)	Debí no forzar que cada grupo tuviera su líder de estudio pues eso ya se había instaurado entre ellos en momentos anteriores sin necesidad de mandarlo, pues esto generó malestar, no todos y todas quedaron conformes con la instauración de un/a líder para el momento de estudio.	Sin duda alguna el maestro en ocasiones atrofia los procesos al intervenir en estos procesos y quedo aquí resuelta mi duda sobre la causa de este conflicto en el aula.
ESCUELA COMO TERRITORIO	Conflictos	Envidia	Al ver que los niños y niñas que no tenían golpeadores no querían pasar les propuse que solo pasaran los que habían traído sus golpeadores y se decidió en grupo (maestra y estudiantes) que para pasar a tocar tambora debían tener sus golpeadores, pero solo habían dos niños con golpeadores, JZ que se los heredó a SG y MMM (Tomado del Diario de Campo 4 de Septiembre 2019)	[Esto género que no se prestaran los golpeadores, ante lo cual veo que a mi causa generé envidias]	

ESCUELA COMO TERRITORIO	Conflictos	Agresiones Físicas	Vi en clase a MA muy dispersa y tuve que detener el ensayo en contadas ocasiones pues ella golpeaba a sus compañeros con la gaita. (Tomado del Diario de Campo 2 de Octubre 2019)	Es necesario estar más atenta a MA para evitar que tenga espacios en los que no esté ocupada y así evitar que desordene las actividades.	Dice Calvo (2016) que “debemos preocuparnos por comprender más las características de esta diversidad propiciadora de unidad, que de una unidad generadora de diversidad. No es posible postular una unidad «a priori», sino sólo unidad probable, por hacer, unidad en tanto producto. La diversidad es primero, luego puede venir la unidad”(p.259-260); con esta afirmación deseo enfocar mi accionar pedagógico, pues no funciona considerar a cada individuo bajo un parámetro del “todo” cada niño y niña tiene su individualidad y responder a ella es deber de la escuela y por ende, es mi deber.
ESCUELA COMO TERRITORIO	Conflictos	Expresión de Sentimientos Dificultades con la realización de la clase	Con la explicación clara iniciamos el trabajo de ensamble, al entregar las gaitas EF me recuerda que su macho le queda muy grande y no puede ponérselo en la boca y tapar bien los agujeros así que le muestro formas en las que puede hacer que su brazo le alcance. De este modo lo veo en toda la clase incomodo con su gaita. (Tomado del Diario de Campo 2 de Octubre 2019)	Es mejor dejar a EF con la gaita desarmable pues es más pequeña y él puede interpretarla, lamentablemente ese día no la lleve.	

ESCUELA COMO TERRITORIO	Conflictos		<p>... Brigette responde que si SG ya contesto para que quería yo que ellos contestaran también, les dije que cuando no participan en la clase yo me sentía sola, y no me gustaba sentirme así, además esto me hacía pensar que el tema no era de su interés y ESR respondió que si era chévere pero ya estaban cansados. (Tomado del Diario de Campo 5 de Noviembre 2019)</p>	<p>Me tomo la libertad de hablar sobre mis sentimientos frente a los estudiantes y estos son recibidos por ellos, dejando ver que este es un ejercicio valido en el aula, hablar de estar “cansados”, de “sentirse solo o sola en el aula” no está mal visto y es una herramienta válida en el aprendizaje colectivo</p>	<p>En este apartado deseo remitirme a Maturana (2002) quien plantea: “Y cuando no sabe más que su alumno tiene la tranquilidad de poder decir esto no lo sé” (144) y en este momento yo tranquilamente me expreso. pues deseo que ellos hagan lo mismo; no creo que por esto ellos me vean menos docente para ellos, sino por el contrario como lo expresa en su texto Maturana (2012), me respetan porque me respeto a mi misma.</p>
-------------------------	------------	--	--	--	---

ESCUELA COMO TERRITORIO	Construcción del conocimiento.		<p>hablo de llegar a una conclusión porque a través del dialogo se hizo que los niños recordaran el concepto visto anteriormente y analizáramos qué parte del instrumento es la que vibra. (Tomado del Diario de Campo día 5 de Marzo de 2019)</p>	<p>El conocimiento empieza a direccionarse en todas las vías, no solo la maestra tiene la última palabra frente al saber</p>	<p>El rol de la incertidumbre y la flexibilidad en los procesos educativos no es solo un asunto de conveniencia metodológica, sino</p>
-------------------------	--------------------------------	--	--	--	--

ESCUELA COMO TERRITORIO	Construcción del conocimiento.		se les enseña la posición de los dedos con la premisa “La gaita no se tapa, se abraza”, mientras se las enseño ellos las van haciendo conmigo, (Tomado del Diario de Campo día 13 de Febrero de 2019, ver anexo 3)	En la actividad del 12 de noviembre que fue el cierre de la actividad él hace mención a esto escribiendo: “Aprendí que tocar gaita se hace con el corazón” (tomado de cuaderno de JZ día 12 de noviembre 2019), permitiéndome ver que este saber se incorporó en sí de manera tal, que le permite construir desde la afectividad relaciones con lo conocido.	epistemológico” (Calvo, 2016;p. 117) es decir que en pro del conocimiento se debe mantener la mente abierta frente a las posibilidades que se pueden presentar en el aula y como cada una de estas generan espacios de enriquecimiento epistémico al estudiantado.
ESCUELA COMO TERRITORIO	del Construcción conocimiento.		Continúa siendo notorio el interés de JC por mostrar su conocimiento sobre la cultura de la costa atlántica, y se hace fantástico para el ser un líder en este ámbito luego de llegar de un proceso de primeras letras y con la idea de ser el “atrasado” en clase como el los llama a los chicos que se encuentran allí, (Tomado del Diario de Campo día 30 de Julio de 2019)	La incorporación de los saberes ancestrales de su región, le permiten enfrentar el conflicto interno que traía el niño al sentirse fuera de lugar en un grupo de niños más pequeños (JC tiene 9 años)	

ESCUELA COMO TERRITORIO	Construcción del conocimiento.		Mientras se va realizando la explicación se va escribiendo en el tablero para que luego ellos registren lo visto en su cuaderno, pues es sabido que en la escuela si no se escribe en el cuaderno se tiene la falsa idea que no se hizo nada en clase, por este motivo se procura que los estudiantes siempre escriban algo en sus libretas. (Tomado del Diario de Campo día 20 de Febrero de 2019, Ver anexo 3)	Continuo intentando responder a los canones eurocentristas que procuran el orden en el aula y que no se “pierda el tiempo”.	“La incertidumbre escolar, por lo general, confunde a profesores y estudiantes, pues los sumerge – como plantea Morin- en un «mar de incertidumbre» e improvisaciones donde la planificación escolar no es más que el mapa de un territorio, que lo señala, pero que no puede sustituir(...)Ante esta situación muchos profesores se desconciertan y
ESCUELA COMO TERRITORIO	Construcción del conocimiento.		Al terminar la explicación se les dijo que pasarían a tocar los instrumentos de percusión mientras tanto debían ir escribiendo y dibujando lo que se había hecho en el tablero, así tendrían trabajo que hacer y no se generaría “desorden” (Tomado del Diario de Campo día 20 de Febrero de 2019, Ver anexo 3)	[Hablo de generar “desorden” respondiendo a los estándares impartidos por la colonialidad del saber, en donde hay	

<p>ESCUELA COMO TERRITORIO</p>	<p>Construcción del conocimiento.</p>		<p>El día de hoy llegué a la conclusión que a pesar de mis esfuerzos por realizar una clase divertida y sin cohibición mis métodos son estrictos en cuanto a la disposición del aula y la ubicación espacial de los estudiantes, es decir que no les permito ubicarse en cualquier lugar del salón... siempre ubico a cada estudiante en un lugar específico procurando que queden sentados: niño, niña, niño y así sucesivamente. (Tomado del Diario de Campo día 20 de Febrero de 2019, Ver anexo 3)</p>	<p>parámetros que determinan el cómo se debe enseñar y en los cuales se muestra el cuerpo quieto como señal de este “orden”, mostrando así que mis practicas conservan discursos coloniales, a pesar de buscar la decolonialidad en mis prácticas. Es un trabajo arduo y continuo, alrededor del cual es importante reflexionar]</p>	<p>comienzan a actuar (...) Lo más usual es que consideren el desorden en términos negativos y no como una expresión necesaria y facilitadora de comportamientos emergentes que se autoorganizan en función del aprendizaje.</p>
--------------------------------	---------------------------------------	--	--	--	--

<p style="text-align: center;">ESCUELA COMO TERRITORIO</p>	<p style="text-align: center;">Construcción del conocimiento.</p>	<p>Fue muy agradable ver como a pesar de que la clase se alargara los niños estuvieron todo el tiempo atentos e interesados por las actividades, es de ver que en los videos se escucha mucha algarabía pero presenciar esa emoción que generó la clase fue estupendo, logre ver como algunos niños se reunían a estudiar juntos con su “gaita palo” y como cada uno cargaba su estuche con mucho amor para que no se le extraviara su pluma, a pesar que en contenidos se ve muchas cosas estoy segura que ellos gozaron cada cosa aprendida y aunque aún su trato es muy tosco entre ellos sé que esta herramienta lograra limar asperezas entre muchos y construir un ambiente más ameno. (Tomado del Diario de Campo día 13 de Febrero de 2019, Ver anexo 3)</p>		
--	---	--	--	--

MATRIZ DE ANÁLISIS

Categoría	Subcategoría	Categorías emergentes	Relatos (Diario de campo/entrevista grupal)	Observación	Análisis
Música otra	Saber otro		Los estudiantes que no trajeron su caja de fosforo/estuche, se les vio muy entusiasmados por poder realizar sonido con la gaita, se han dado cuenta que la idea de la interpretación de gaita se hizo realidad por esto estuvieron atentos a las actividades realizadas y se comprometieron a traer su caja en el transcurso de la semana, es así como se logra ir más allá de la nota por traer la tarea y se llega a la necesidad de hacerla. (Tomado del Diario de Campo día 6 de Febrero de 2019, Ver anexo 3)	El conocimiento de una cultura abre expectativas al estudiantado y fomenta la curiosidad por la alteridad	“se [opta] por el descentramiento de la hegemonía del conocimiento musical eurocéntrico, lo cual permitió construir una propuesta de educación musical intercultural (...)” (Tocora, 2018;p. 5)

Música otra	Saber otro	<p>Para la clase de hoy se planeó realizar un ensamble con la canción “Cuando te veo de Choquibtown”, el ensamble es una adaptación de esta canción en cumbia; mi idea es enseñarles el coro a las gaitas para que en esa parte toquen y en el resto de la canción canten, (Tomado del Diario de Campo día 4 de Septiembre de 2019)</p>	<p>La idea es no dejar la música de gaita como un ente a parte de la cotidianidad y que solo puede interpretarse de una manera, aquí abrimos el espectro frente a la gaita y sus posibilidades.</p>	<p>“Esta dinámica ha hecho que las músicas tradicionales experimenten un estímulo para salir del purismo folclórico” (Hernández, 2007; p. 64), permitiendo explorar ritmos y formas de ver “sonar e interpretar” el entorno, descubriendo que la gaita es versátil y que es posible arriesgarse a explorar.</p>
-------------	------------	---	---	---

Música otra	Saber otro	Alcances del saber otro	<p>(---) finalmente le pido a tres niños que han estado muy atentos y participativos en clase que pasen con su pluma personal a tocar el ejercicio con la gaita (estos niños son BS, JZy JR)(...) Esto lo digo porque logre ver a JR Rodríguez todo el tiempo atento sin incomodar a nadie y sin hacer sentir mal a nadie, puedo ver que el tema cada vez le interesa más y esto le permite enfocarse en su aprendizaje y lo convierte en un niño más agradable para sus compañeros, pues sus constantes peleas y acciones como, tirarle al piso los útiles escolares a sus compañeros, pueden cesar en estos momentos. (Tomado del Diario de Campo día 13 de Febrero de 2019, Ver anexo 3)</p>	<p>{Aquí JR pasa de ser el niño agresivo a constituirse como el más juicioso en la clase gracias al interés que se despierta en él por este nuevo saber)</p>	
-------------	------------	-------------------------	---	--	--

Música otra	Historia otra	<p>A continuación se realizó un énfasis en los instrumentos de percusión y se habló sobre los tipos de instrumentos de percusión como los idiófonos y membranófonos, allí surge la duda sobre que es una marimba, pues se guía la clasificación en instrumentos que se usan en la interpretación de músicas tradicionales colombianas dando así una apertura para hablar de diferentes músicas e instrumentos, no solo del conjunto de gaitas. Al poner la imagen de la marimba ellos expresan no haber visto ni escuchado ese instrumento por lo tanto me detengo allí y les pongo como tarea buscar música del grupo herencia de timbiqui para acercarlos al sonido de la marimba a través de música contemporánea. (Tomado del Diario de Campo día 5 de Marzo de 2019)</p>	<p>En esta clase vemos levemente un instrumento y una historia propia de la Costa Pacífica, una cultura que no tiene el mismo poder y reconocimiento en el país que la Costa Atlántica. Uso el espacio para mostrarles que la costa es amplia al igual que su cultura y que aún nos falta mucho por conocer sobre la cultura del país.</p>	<p>“LA música más tradicional de la Costa Pacífica colombiana es la que se interpreta con el conjunto de marimba de chonta (...) Durante muchos años la música del conjunto de marimba fue prácticamente desconocida para la mayoría de la población colombiana. Todavía (...), cuando se habla de música de la costa, por lo general se piensa en algunos de los géneros populares de la Costa Atlántica (no pacífica) (...) como el vallenato, el porro y la cumbia. (Hernández, 2007; p. 64-65)</p>
--------------------	----------------------	---	--	--

Música otra	Historia otra		<p>El instrumento más llamativo de los idiófonos fue la marimba y es agradable ver el interés que este instrumento generó pues ellos lo asociaban al xilófono por lo que se usa la clase explicando la mística tras el instrumento, les conté sobre cómo se siembra la chonta el día del nacimiento del niño junto a su cordón umbilical y este árbol el niño lo cuida y lo ve crecer a su lado y ya cuando el árbol y el niño están maduros, el niño usa su árbol para hacer su instrumento, esto les pareció fascinante, pues preguntaban y cuestionaban sobre el porqué de estas prácticas y por ese motivo me detuve para que en sus casas continuaran explorando este instrumento. (Tomado del Diario de Campo día 5 de Marzo de 2019)</p>	<p>A través de esta clase llegamos al grupo Herencia de Timbiquí en donde se ha dado a conocer este instrumento en un formato de banda pop, permitiendo que la sonoridad de este instrumento trascienda en otros espacios, llegando así a la industria cultural.</p>	<p>“muchas músicas mestizas, negras e indígenas colombianas se mantuvieron al margen del aparato industrial porque no atravesaron procesos de blanqueamiento y mediación externa” (Hernández, 2007;p.63); en la actualidad la representación de resistencia de las músicas otras es, entre otras, tomarse el mercado para mostrar su cultura, su arte y sus maneras de leer el mundo, fomentando la desnaturalización de la segregación.</p>
Música otra	Saber otro	Saber otro con el otro.	<p>(...) hablo de llegar a una conclusión porque a través del dialogo se hizo que los niños recordaran el concepto visto anteriormente y analizáramos qué parte del instrumento es la que vibra. (Tomado del Diario de Campo día 5 de Marzo de 2019)</p>	<p>Se construye el conocimiento a través de las conclusiones de ellos y ellas. Fomentando la apropiación del aprendizaje.</p>	<p>Este trabajo “orientado a acercar a las niñas y niños participes del proceso a una visión plural del mundo que les permitiese apropiarse algunas nociones</p>

Música otra	Saber otro	Saber otro con el otro.	<p>logré ver que al tener conocimiento sobre como tocar los instrumentos de percusión se evidencio el trabajo colaborativo entre los integrantes del mismo y los de otro grupo, logrando así el inicio de la construcción de conocimiento en conjunto con sus compañeros. (Tomado del Diario de Campo día 27 de Marzo de 2019, Ver anexo 3)</p>	<p>Los/las estudiantes se hacen partícipes del proceso de aprendizaje de sus compañeros y se establecen relaciones colaborativas en pro del aprestamiento del saber otro musical, la música fomenta espacios que descentran la fuente del conocimiento que era la maestra.</p>	<p>políticas, éticas y epistemológicas que se contraponen a la razón occidental auto proclamada única, absoluta y universal” (Tocora, 2018;p. 5)</p>
Música otra	Saber otro	Saber otro con el otro.	<p>Ahora sí entramos en el tema del día y les explico qué son los membranófonos y ellos concluyen con ejemplos como el llamador, el tambor alegre y la tabora. Esta vez obvian la batería, lo cual me alegra en sobre medida pues ahora está más presente este saber de músicas otras que de músicas occidentales y sus instrumentos; paso seguido realizamos un resumen sobre cómo se realizan los tambores (...) (Tomado del Diario de Campo día 9 de Abril de 2019)</p>	<p>El pensamiento de los/las estudiantes empieza a apropiar y ampliar su concepción de mundo y ahora tienen presente los instrumentos otros, que se han conocido en el aula.</p>	

Música otra	Saber otro	<p>La emoción de los niños queda todo el día pues al salir a la formación cotidiana los encuentro nuevamente jugando a ser como Fredys Arrieta y tocando en su “palo gaita” y meciéndose con la música que interpretan en su cabeza, esto me motiva a seguirlos sumergiendo en la música de gaita y sus historias (Tomado del Diario de Campo día 10 de Abril de 2019, Ver anexo 3)</p>	<p>La música empieza a generar emoción en los/as estudiantes, inicia un proceso de enlace emocional con ellos/as y genera espacios de conocimiento antes desconocidos.</p>	<p>De esta manera se “resignificar a la música costeña como un producto auténticamente regional pero también moderno, como un ritmo de raíces negras, solo que ahora(...) rompiendo barreras, llegando a unirse a la cotidianidad de los/as estudiantes, y encontrando un lugar en el cotidiano de los/as estudiantes.</p>
-------------	------------	---	--	--

Música otra	Saber otro	Saber otro con el otro.	<p>Les digo que hacemos las contracciones porque así se habla en Ovejas, ante lo cual JC dice “así se habla en la costa”, ante eso Michell señala que – El que sabe entonces es JC nosotros no sabemos nada. Ella utiliza un tono despectivo, ante lo cual le digo que estamos aprendiendo y él nos puede enseñar. (Tomado del Diario de Campo día 30 de Julio de 2019)</p>	<p>[Al escuchar la reacción agresiva de la estudiante se me hace extraño escucharle decir esto, pues considero una reacción muy agresiva hacia su compañero que está compartiendo sus saberes]</p>	<p>Se evidencia aquí que, “niega la existencia del <i>otro colectivo</i> diferente y poseedor de una cultura ancestral y campesina andina que les ha permitido gestar, criar y reproducir sus formas de vida(...)[Me acuño al término que uso Walsh (2014)] cuando se refiere al término “modo otro” como: Maneras distintas de ser, pensar, conocer, sentir, percibir, hacer y vivir en relación que desafían la hegemonía y universalidad del capitalismo, la modernidad eurocéntrica y la lógica civilizatoria occidental”.(Briñez, p.255) Estas se convierten en un choque para los niños ciudadanos.</p>
-------------	------------	-------------------------	---	--	---

Música otra	Saber otro	Saber otro con el otro.	<p>Él (JZ Pablo) me preguntó si podía cambiarse, le dije que no tenía más gaitas así que debía pedirle a alguien que le cambiara, luego de un rato JZ llega con SG (uno de los más avanzados en la interpretación de la gaita) y me dicen que no hay problema en cambiar, así que SG pasará a tambor alegre y JZ a gaita; aquí logre ver la buena relación que tienen ellos y la versatilidad que demuestran pues los dos pueden tocar bien cualquiera de los instrumentos, esto lo digo porque JZ entró a suplir muy bien a SG y viceversa.</p> <p>Tomado del Diario de Campo día 4 de Septiembre de 2019)</p>	<p>Al encontrar gustos diferentes en el aula se logran momentos de acuerdos, de trueques y de dialogo con el otro en donde se explica el sentir y el deseo, sin temor, en busca de una comprensión de parte del otro.</p>	<p>Las practicas estético-pedagogicas aquí abordadas tienen un papel “como canal de expresión de emociones y deseos como: rabia, dolor, tristeza, sátira e indignación ante las injusticias y atropellos, pero también alegría, esperanza (...)” (Briñez 2017) p.268)</p>
Música otra	Saber otro		<p>Una vez aclarado pasamos a realizar el ritmo de tambora en el puesto atendiendo al uso correcto de las manos para cada silaba de la frase. Realizamos variaciones de tempo generando momentos de risas y sonrisas entre los estudiantes.</p> <p>(Tomado del Diario de Campo día 13 de Marzo de 2019)</p>	<p>Así se muestra a los/las estudiantes el placer y gusto que se genera en el compartir a través de la música y del conocimiento del otro.</p>	

Música otra	Historia otra	<p>– “En Ovejas o en San Jacinto” JZafirma que “con la música los niños se vuelven famosos” así que les pregunto si ese es el ideal de los niños y niñas que vimos en los videos y muchos estudiantes responden que no, les pregunto ¿para que tocan los niños y niñas? y ellos me contestan – “Para promover su cultura”, (Tomado del Diario de Campo día 29 de Octubre de 2019)</p>	<p>Se comprende la música como parte fundamental de la cultura e identidad de un pueblo, no solo como un símbolo de éxito personal.</p>	<p>En el texto de Briñez (2017) se muestra las practicas estético-pedagógicas “como memoria colectiva de la lucha contada y cantada por sus propios protagonistas”(p.268) y que hoy es escuchada por diversos pueblos.</p>
--------------------	----------------------	---	---	--

Música otra	Saber otro	<p>“JZlevanta la mano y sus compañeros lo señalan Yo: Y ¿por qué JZ Pablo, ¿Por qué es la hembra, o por qué? JZ: Hembra, no (se muestra nervioso y frunce el ceño). Yo: tú eres la hembra. JZ: No, yo soy macho. SG: No, hembra Yo: Tu eres la hembra JZ: Ah! Gaita (ríe y se le ve como descansa y pasa el susto)” (Tomado de Entrevista grupo 1)</p>	<p>Se nota incertidumbre frente al concepto que tiene el estudiante de sí mismo sobre ser “un macho” y la idea de sus pares frente al concepto de la feminidad. Se notan extrañados por el papel principal que se le da a la gaita hembra.</p>	<p>Al respecto [la] vemos que la “«Alteridad y educación musical: hacia la reconceptualización de las voces olvidadas» que las antologías de textos que se utilizan tradicionalmente en la educación occidental responden a una visión eurocentrista que tan sólo reconoce como válido el conocimiento producido por una monocultura europea, masculina y blanca. En su artículo y desde un posicionamiento posmoderno, analiza el canon masculino que se utiliza en la historia de la música y recuerda la importancia de reconocer otras formas de saber. Su objetivo es entonces trabajar por una educación no sexista desde la universidad, en concreto, en la formación de quienes serán educadores; apostando</p>
-------------	------------	---	--	---

					<p>por la inclusión en la educación de esas voces olvidadas, la de las mujeres, y por su reconceptualización, para lo que propone la utilización de fuentes primarias y de una metodología dialógica y heurística que favorezca la interdisciplinariedad y que fomente el espíritu crítico”(Tocora, 2018; p. 46); evidenciado aquí en el papel de la “hembra”, que hace replantear el concepto del termino hembra en la cotidianidad.</p>
--	--	--	--	--	---

Anexo 2 entrevistas a estudiantes.

Los siguientes cuadros están señalados con resaltado de colores, este resaltado se utilizó para identificar las categorías y subcategorías así:

Categoría Colonialidad/ decolonialidad: Representaciones sociales o estereotipos.

Categoría Colonialidad/ decolonialidad: Posturas frente a la diferencia.

La escuela como territorio: conflictos.

Músicas otras: saber otro e historicidad de la música de gaita

En los recuadros se encuentra un subrayado azul que corresponde a mis análisis e interpretaciones de la información.

En color rojo encontraran los nombres de los niños y niñas que no tienen permiso de uso de imagen, pero aun así participaron de la investigación

Entrevista a Estudiantes Grupo 1 sept/19/19

Grupo 1	Integrantes: BS Salcedo (Llamador) KS (Tambora) JZ (Alegre) SG Gálvez (hembra) SV Villabona (Macho) [Antes de iniciar la entrevista tuve que llamarle la atención a KS porque le escribió un mensaje grosero a su compañera de puesto María Camila, el mensaje decía “, Camila Hijueputa” por eso note que no participó como suele hacerlo en la actividad de entrevista, pues él es muy participativo]
¿Por qué se organizaron solo niñ@s?	Todos: Porque somos amigos. JZ Pablo: x Yo: Y entonces ¿Todas esas niñas que hay en el salón? SV: Yo si tengo una, AM. Yo: Y ¿por qué no está ella en este grupo? SG: No, no la decidimos. Yo: Una pregunta, ¿cuándo ustedes se reunieron dijeron vengan ustedes, o yo quiero tacar esto y yo esto y se juntaron? JZ: Vengan todos ustedes. Yo: ¿se buscaron primero por amigos? JZ y BS: Si

	<p>Yo: Y después miraron quien tocaba cada cosa ¿sí?</p> <p>JZ: Si</p> <p>Yo: ¡ah!!! En este grupo hubo un cambio tu tocabas, JZ Pablo, tambor alegre y su mercé tocaba gaita. ¿Por qué cambiaron?</p> <p>SG: Es que JZ estaba insistiendo que quería tocar gaita. (JZ hace cara de pícaro) (cuando JZ me pidió cambio le dije que buscara otro grupo y el decidió convencer a SG para no tener que irse del grupo)</p> <p>Yo: ¿Te gusta más la gaita? (JZ asiente) y a BS ¿no le gusta más la gaita? (BS niega con la cabeza) (les pregunté porque, como se registra en el diario de campo los primeros talleres, quienes se veían más emocionados con las gaitas eran JZy BS)</p>
¿Qué pasa si yo cambio a alguien del grupo por una niña@?	<p>JZ: Lo sacamos a él (señala a SG y se ríe)</p> <p>Yo: y ¿por qué a Sebas?</p> <p>JZ: No.... Yo dije que a él (señala a SV)</p> <p>Yo: Y ¿por qué lo cambiamos a él? ¿No eran amigos?</p> <p>SV: Yo soy bueno tocando gaita</p> <p>Yo: Si, él es bueno tocando macho</p> <p>JZ: Él es el menor amigo</p> <p>Yo: ¿KS es más amigo?</p> <p>JZ: KS es más amigo que él.</p> <p>Yo: ¿qué tal? Esos amigos que tiene usted SV no.</p> <p>SV, JZ y SG se ríen</p>
¿Quién es el líder del equipo? ¿Por qué él/ella y quien más podría ser el líder?	<p>JZ levanta la mano y sus compañeros lo señalan</p> <p>Yo: Y ¿por qué JZ, ¿Por qué es la hembra, o por qué?</p> <p>JZ: Hembra, no (se muestra nervioso y frunce el ceño).</p> <p>Yo: tú eres la hembra.</p> <p>JZ: No, yo soy macho.</p> <p>SG: No, hembra</p> <p>Yo: Tu eres la hembra</p> <p>JZ: ¡Ah! Gaita (ríe y se le ve como descansa y pasa el susto)</p> <p>SV: Porque escribió primero su nombre</p> <p>SG: No. Escribimos primero el de BS.</p> <p>JZ: El mío está como de segundas, de terceras o segundas.</p> <p>Yo: ¿Por qué JZes el líder?, ¿Por qué?</p> <p>SG: Porque sí.</p> <p>BS: Porque el empezó primero todo esto.</p> <p>Yo: ¡ah!, él los reunió.</p> <p>Yo: Si JZno está, ¿Quién sería el líder? (señalan al tiempo a BS) Y ¿Por qué BS?</p> <p>KS: Porque es el más amigo de él (señala a JZ Pablo)</p> <p>JZ: Porque él fue el primero que escribió y porque él es más amigo que todos</p> <p>Yo: Pero ¿Qué debe hacer un líder para que ustedes digan que puede ser Salcedo?</p> <p>JZ: Guiarlos, manejarlos</p> <p>Yo: ¿cómo así? ¿Cómo a un carro?</p>

	<p>JZ: No, Ósea decirle que está mal</p> <p>Yo: Y que está bien también (JZ asiente con la cabeza) Y ¿por qué no puede ser líder Villabona (SV)? (Silencio) O... ¿Sierra?</p> <p>JZ: Sierra si puede ser líder.</p> <p>Yo: ¿Y Villabona por qué no? (hacen silencio, se miran unos a otros)</p> <p>JZ: Por lo que dijimos ahorita. (“es el menos amigo”)</p> <p>SV: Porque yo soy el ultimo Pro.</p> <p>Yo: ¿El último de qué?</p> <p>SG: De la lista</p> <p>SV: Yo toco gaita macho</p> <p>Yo: No es cierto el último de la lista es JZ porque es Zabaleta con “Z”</p> <p>JZ: ¡Ah!</p> <p>SG: No, pero en la lista de nosotros.</p> <p>SV: Yo soy el último porque toco gaita y maraca.</p> <p>Yo: ¿Y por eso eres el ultimo? (ninguno de los estudiantes habla)</p> <p>SV: Además a mí me toca lo más difícil.</p> <p>Yo: Si ven, a él le toca lo más difícil y ustedes no lo escogen de líder...no.</p> <p>JZ: ¿Y maraca?</p> <p>SG: Si a él le toca tocar con una mano la gaita (hace la posición) y con la otra la maraca (hace el movimiento (con la mano contraria).</p> <p>Yo: entonces ¿Él no tiene las habilidades para ser un líder?</p> <p>SG: Mas o menos</p> <p>JZ: No</p> <p>Yo: Porque yo lo he visto a él cuando hacemos la clase de machos, que están solo los machos tocando, él es el que dirige los machos.</p> <p>JZ: se asombra</p> <p>SG afirma con la cabeza y dice: - “si”</p> <p>BS: Como nosotros estamos acá tocando.</p> <p>Yo: Pero ¿si ven?, él si puede ser líder.</p> <p>JZ: Yo le digo a BS a KS y a él (señala a SG) que está mal.</p> <p>BS: Si lo he visto porque KS no sabe hacer “cascara, cascara, cascara” (se evidencia que los niños no se toman el tiempo de conocer a sus pares, han tenido durante todo el año escolar una idea errónea de algunos de sus compañeros, como el caso de Stiven)</p>
<p>¿Qué niñ@ quisieras tener en tu grupo, porque? ¿A quién no querrías en tu grupo, por qué?</p>	<p>BS: A José</p> <p>Yo: Y ¿Por qué?</p> <p>JZ: Porque es nuestro amigo</p> <p>Yo: ¿Es tu amigo también Santiago? (Luego les pregunto a cada uno y todos aprueban a José) Y que niña traerían ustedes?</p> <p>SG: Sánchez</p> <p>JZ: A KSS</p> <p>Yo: ¿Por qué?</p> <p>JZ: Eso si no lo podemos decir</p> <p>Yo: ¿Por qué?</p> <p>JZ: Es secreto</p> <p>Yo: ¿Por qué está linda? (Todos se ríen) ¿Entonces? ¿Por qué? (BS y JZ ríen) ¿Por qué es su amiga?</p>

	<p>JZ: Si Yo: Y ¿por qué no podían decir que es porque es su amiga? SG: Es una amiga cordial de nosotros. [Retomamos porque olvide una parte] Olvide preguntarles... ¿A quién no quisieran tener aquí? JZ: A MQ SV: Porque es muy mandona SG: Profe porque de pronto coge de esclavo a BS JZ: De pronto, ya lo ha hecho SV: Ya lo ha hecho dos veces. JZ: Dos veces, más de dos veces BS: Ah sí, claro (con tono sarcástico) Yo: ¿lo coge de esclavo y que le hace, lo latiga, lo azota? (dicen no) ¿Qué quiere decir que lo coge de esclavo? JZ: yo lo vi en el bus de Softball, lo oí que MQ le dijo a usted –“Amárreme los zapatos” y usted se los amarró Yo: Y ¿él se tiró al piso y le amarró los zapatos? SG: Ella le subió el pie. SV: Profe BS se está volviendo esclavo de MQ. Yo: Entonces volvemos a la época de los Españoles BS mientras todos hablan niega con su cabeza. JZ: Y también MQ está que le dice “yo quiero ser su novia” Yo: le vamos a mostrar esta grabación al papá de MQ, hoy tenía que venir el papá de MQ y no vino. SG: Profe ¿te cuento algo? MA y SD están siendo novios a escondidas (afirman diciendo sí, en tono acusador) JZ: Son así profe (hace una seña y dice) unidos Yo: pero es enserio o ustedes lo piensan porque ellos se la pasan juntos JZ: Él mismo lo dice</p>
<p>¿Qué pasa si yo digo que pueden cambiar de grupo, seguirías con el mismo grupo o te cambiarías? ¿Con quién te harías? ¿Por qué?</p>	<p>JZ y BS: Nada BS: Nos quedamos así, Yo: ¿todos se quedan? (asienten con la cabeza) BS: cambiamos a SV Yo: siguen con la cosa de cambiar a Villabona (ríen)</p>
<p>¿Que hemos aprendiendo en clase que consideres</p>	<p>BS: No sé JZ: A tocar SG: A cantar SV: Gaita, tambora JZ: que el quinto hueco de la gaita no se puede tapar, de la gaita hembra</p>

importante? ¿Por qué?	KS: Profe ¿son las nueve? Yo: no. (ríen) Él ya se quiere ir, estamos en otra cosa y ya se quiere ir, yo pensé que me ibas a decir yo aprendí tal cosa... (ríen)
¿Qué dijeron sus papas cuando les contaron que necesitaban un estuche para una gaita y/o unos palos para tocar tambor?	Yo: ¿Ellos sabían que era eso? Todos niegan con la cabeza [los padres han crecido bajo los parámetros de la colonialidad del saber que desconoce estos saberes] ¿Y ustedes les han enseñado? (BS, SG y SV dice que sí, JZ que no y KS no responde) ¿Les parece importante que ellos conozcan eso? (asienten con la cabeza) ¿Por qué les parece importante? JZ: Para que conozcan más el mundo [El conocimiento de la música de gaita ha generado curiosidad por el entorno, su país y el mundo] SV: para que más adelante de grandes, ya sepan cómo tocar. KS: Para que sean famosos (ríen) [parece que para ellos ser famosos es señal de éxito] Yo: ¿ustedes van a ser famosos? SG niega y los otros asienten) JZ: Famosos si, pero de football, pero KS no creo, y SV tampoco, KS más o menos, Sebas menos Yo: ¿Por qué Sebas menos? SG: A mí no me gusta casi el football SV: pero si yo si se tapar... SG: yo quiero ser basquetbolista profesional [los basquetbolistas no son famosos] SV: Yo con mi papá tapo y mi papá tira duro y yo le tape casi todas Yo: Ustedes tiene como una idea errónea de Villabona JZ: Cuando estábamos con él, es que nosotros hacemos un grupo pero tiene que hacer una prueba. Sebas ya está por hacerla. Sierra está por hacerla con SV. [deben demostrarse si son o no capaces de ...]: SV va a hacer la prueba con KS y después Sebas con Sierra. SV cuando estaba con nosotros era bueno y solito contra nosotros dos. Yo: Entonces si era bueno, solo debe entrenar... Bueno niños muchas gracias.
¿Por qué se organizaron solo niñ@s?	

Entrevista a Estudiantes Grupo 2. Sept/25/2019

Grupo 2	SC (Llamador) SD(Tambora) JV Valdez (Alegre) JAA (hembra) HC Cajamarca (Macho) OBSERVACIONES: En este grupo fue complejo hacerlos hablar.
----------------	--

<p>¿Por qué se organizaron solo niñ@s?</p>	<p>JV: Porque solo queríamos amigos Yo: ¿Y las niñas no son amigas? (JV y SCniegan con la cabeza) JV: muy poquitas Yo: ¿Por qué no son amigas? (Se muestran apenados así que les digo:)cuénteme pasito para que ellas no escuchen ¿Por qué no son amigas de las niñas? HC: Ellas no quieren jugar con nosotros [me queda la duda quienes son los que no quieren interactuar, los niños o las niñas, o ¿será que si lo han intentado?] Yo: ¿Por qué será que no quieren jugar con ustedes? HC: No sabemos.</p>
<p>¿Qué pasa si yo cambio a alguien del grupo por una niñ@?</p>	<p>Todos miran a JV JV: No Yo: ¿A ninguna niña? Todos niegan con la cabeza Yo: ¿Si les traigo a una “chévere” tampoco? Todos niegan con la cabeza</p>
<p>¿Quién es el líder del equipo? ¿Por qué él/ella y quien más podría ser el líder?</p>	<p>HC: Se señala a sí mismo, pero luego mira a JV y él se señala así mismo igualmente así que decide señalarlo a él. Yo: JV ¿Por qué JV? HC: Porque toca más que nosotros Yo: y ¿quién más podría ser el líder’ si, digamos, JV no estuviera?, miran a HC, pero no hablan. HC: Yo Yo: ¿Por qué? HC: Porque JV no está Yo: pero ¿Qué hay que tener como características para ser líder? HC: Portarse bien y tocar bien Yo: Y tú no podrías ser líder (me dirijo a Santiago) Él no me responde Yo: ¿SCpodría ser líder? HC; Si, porque también toca bien Yo: y se porta bien HC: a veces (se ríen, pero SCno)</p>
<p>¿Qué niñ@ quisieras tener en tu grupo, por qué? ¿A quién no querrías en tu grupo, por qué?</p>	<p>JV: ¿niño? mmm a Kevin Yo: Kevin, ¿cuál? JV: Sierra Yo: Tú también a KS, (le pregunto a HC quien asiente con la cabeza) ¿Por qué? HC: porque él toca más o menos Yo: y ¿qué pasa si les digo que traigo a una niña? ¿Qué niña podría llegar a este grupo? HC: CD Yo: ¿Por qué CD? HC: No ella no,</p>

	<p>Yo: ¿por qué ella no? HC: es que ella no toca bien la gaita Yo: Y... ¿Quién si, qué niña si podemos traer aquí? Y lo de CD es solo ¿Por qué ella no toca bien? ¿No tiene nada que ver las otras cosas, que ella no trabaje en clase, solo es porque no toca? (mientras yo preguntaba los niños negaban todo con su cabeza, solo cuando mencione que si era porque ella no trabajaba en clase HC asintió) [El desempeño en clase afecta las relaciones que construyen los niños con sus pares, pues el constante llamado de atención de la maestra influye en la construcción del otro que se hace cada niño en el aula] Entonces ¿Qué niña podría venir? JV: KSS Yo: ¿Por qué KSS? JV: Porque ella toca bien Yo: Entonces ¿qué niña no, que ustedes digan, “no si me ponen a esa niña aquí yo lloro”? HC: De niña MM y Camila (le solicito que me aclare si es la misma Camila de la estábamos hablando o la otra MR, pero el afirma que se trata de CD) De niños JR y... (JV dice:) EF. Yo: ¿Por qué EFno? HC: Porque EFno toca bien. Yo: Y JR ¿porque no? HC: Pues porque es muy cansón Santiago: es Cansón Yo: y que pasa si yo pongo aquí a JR Ellos se miran y para buscar una respuesta pregunto ¿Ustedes se ponen felices? (ellos niegan con la cabeza) yo pregunto la razón JV: porque él es, molesta y molesta</p>
<p>¿Qué pasa si yo digo que pueden cambiar de grupo, seguirías con el mismo grupo o te cambiarías? ¿Con quién te harías? ¿Por qué?</p>	<p>Todos contestan suavemente “Nos quedaríamos así” Yo: ¿No quieren cambiar a nadie? HC: a SV, yo les recuerdo quienes más están en su grupo y cuando hablo del otro Santiago me dicen que su relación con él es “regular” (me explican que antes estaban con SV) Yo: ¿por qué más o menos, como es él? SC: A veces me molesta Yo: ¿te hace qué, que es molestar, como te molesta? HC: Digamos cuando uno está trabajando él le empieza a mover la silla, la mesa. Yo: y a ti Santiago, que te hace el otro niño Santiago: A mí, cuando estábamos en informática estaba que me molestaba y no me dejaba escribir También CD Yo: ¡ah! Por eso ella tampoco sería buena en este grupo (Ellos asienten con la cabeza)</p>

<p>¿Qué hemos aprendiendo en clase que consideres importante? ¿Por qué?</p>	<p>JV: Hemos aprendido de cómo manejar una computadora. Yo: no eso es en informática y estamos hablando de Tecnología y música acuérdate que... (HC me interrumpe) HC: ¡Ah!, en música hemos aprendido canciones y a tocar la gaita y después aprender... SC: Mira que, qué día tocamos un instrumento musical y cantamos. JV: a cantar canciones y a comportarme bien Yo: y... ¿dónde aprendimos la historia de los instrumentos y eso? Santiago: En tecnología Yo: también, si ven se les olvido algo muy importante HC: En tecnología aprendimos también los bombillitos Yo: a no eso es con la otra profe JV: eso es informática Yo: eso es en la tarde [Pensar en el conocimiento musical dentro de una clase de tecnología aun confunde a los estudiantes]</p>
<p>¿Qué dijeron sus papas cuando les contaron que necesitaban un estuche para una gaita y/o unos palos para tocar tambor?</p>	<p>Yo: sus papas sabían que es eso JV: No HC: si Yo: ¿y ustedes les explicaron que era la gaita? HC: si (me dirijo a SC para hacer que participe) SC: ellos ya sabían JV: sino que, vimos una canción que tocaban gaitas HC: yo le mostré en una canción que era una gaita Yo: listo, muy bien que les enseñen [los niños ven importante enseñar a sus familiares que hacen en la escuela dando lugar al conocimiento otro dentro de su contexto familiar]</p>

Entrevista a Estudiantes Grupo 3.

<p>Grupo 3</p>	<p>ASR (Llamador) AM (Tambora) MFA (Alegre) KD (hembra) MM (Macho)</p>
<p>¿Por qué se organizaron solo niñ@s?</p>	<p>KD: porque.... (se queda pensando y MM la mira esperando su respuesta) Yo: (buscando generar la conversación) están con MFA, con AM y ASR, ¿Por qué ustedes se organizaron así? KD: Porque no había más niñas Yo: ¿y tú (dirigiéndome a MM) por qué te metiste en este grupo, porque no había más niños? MM: afirma con la cabeza</p>

<p>¿Qué pasa si yo cambio a alguien del grupo por una niñ@?</p>	<p>¿A quién puedo cambiar? KD (luego de meditar un poco): a ASR Yo: ¿Por qué a ASR? KD: No sé [no siento sinceridad absoluta en su interaccion conmigo] Yo: ¿No sabes? ¡Pero si la puedo cambiar por un niño?(Afirman con la cabeza) ¿No les molesta que haya un niño entre ustedes? (niegan con la cabeza) ¿que sean cuatro niñas y un niño, chévere? (contestan nuevamente afirmando con la cabeza)</p>
<p>¿Quién es el líder del equipo? ¿Por qué él/ella y quien más podría ser el líder?</p>	<p>MM: MFA Yo: ¿y por qué MFA? KD: Siempre es ella Yo: ¿por qué? ¡porque es la más chévere o la más regañona? (se sonríen mirándose una a la otra, mostrando nervios) Marcel: Es la más chévere. Yo: y... si no fuera MFA ¿Quién más podría ser líder en este grupo? KD: Yo Yo: Y... ¿Por qué tú? KD: Porque... siempre estoy atenta a ellos [concepción sobre las funciones de un líder] Yo: Y tú, ¿no podrías ser líder? (MM responde con un sonrisa y afirmando con la cabeza) Yo: ¿Por qué sí? (ella se queda pensando y no responde así que le pregunto) ¿Por qué puedes ser líder, o por qué no? Aunque tu dijiste que si puedes ser líder. ¿Por qué puedes ser líder? ¿Qué hace un líder? MM: Porque me gusta mucho tocar, me gusta mucho tocar la gaita y cuando toco soy feliz Yo: ¿Ya?, pues muy bien esas son muy buenas cualidades para ser líder.</p>
<p>¿Qué niñ@ quisieras tener en tu grupo, por qué? ¿A quién no querrías en tu grupo, por qué?</p>	<p>MM: A JR Yo: ¿A quién? MM y KD dicen en unísono: A JR Yo: ¿por qué? MM: porque él es muy cansón KD Porque él es muy fastidioso (dicen al tiempo) Él siempre me molesta [la palabra "siempre" genera un calificativo fuerte para JR] Yo: ¿y quién más, o solo él? MM: SD KD: SC Yo: y ¿por qué? KD: no sé Yo: ¿no te cae bien? (KD con su cabeza niega) ¿entonces, por qué? (KD sonrío nerviosa)</p>

	<p>Yo: y a ti (me dirijo a MM) ¿por qué SD?</p> <p>MM: Porque él es muy cansón, siempre le está pegando a los niños por una cosa y por eso</p> <p>Yo: ¿pelea mucho con todos? (MM afirma con la cabeza) ¿a ti te ha molestado? (MM afirma con la cabeza) Con razón no lo quieres tener en tu grupo</p>
¿Qué pasa si yo digo que pueden cambiar de grupo, seguirías con el mismo grupo o te cambiarías? ¿Con quién te harías? ¿Por qué?	<p>MM: Me quedaría así</p> <p>Yo: ¿y tú? (refiriéndome a KD) ¿te quedarías así?</p> <p>KD: me quedaría así</p> <p>Yo: Ah que chévere y ¿por qué se quedarían así? (permanecen en silencio y KD demuestra su nerviosismo con gestos) ¿por qué así están bien? (asienten con la cabeza las dos niñas) ¿así tocan chévere las cinco? (asienten con la cabeza las dos niñas)</p>
¿Qué hemos aprendido en clase que consideres importante? ¿Por qué?	<p>Las niñas no responden a la pregunta así que para dinamizar la entrevista les pregunto -¿qué hemos visto en música, recuerden?</p> <p>KD: La gaita, el tambor alegre, el llamador, las maracas</p> <p>Yo: ¿y que hemos hecho con eso?</p> <p>KD: los hemos hecho tocar</p> <p>MM: y con las gaitas hemos aprendido a cantar y una canción que nos enseñaste pa' tocar en la gaita me gustó mucho.</p> <p>¿Cuál canción?</p> <p>MM: Cuando te veo</p> <p>Yo: y ¿qué más, que más hemos aprendido ahí con el televisor?</p> <p>KD: como se hacen las gaitas</p> <p>MM: como se hace el tambor</p> <p>KD: la canción de cuando te veo.</p> <p>Yo: muy bien, entonces ¿esas cosas que hemos visto, son importantes?</p> <p>KD: Si</p> <p>Yo: ¿Por qué son importantes?</p> <p>KD Porque nos hace aprender mucho</p> <p>Yo: y a ti (me dirijo a MM) ¿por qué te parecen que son importantes?</p> <p>MM: porque me gusta mucho tocar y... cantar en la gaita.</p>
¿Qué dijeron sus papas cuando les contaron que necesitaban un estuche para una gaita y/o unos palos para tocar tambor?	<p>¿Sus papás sabían que era eso, conocían la gaita?</p> <p>KD: no</p> <p>MM: mi papá si</p> <p>Yo: ¿Ustedes les han enseñado que es eso?</p> <p>KD: si</p> <p>YO: ¿tú, le has mostrado a tus papás lo que has aprendido acá? (MM asiente con la cabeza) ¿Y qué dicen ellos, que es chévere o que es aburrido, o que no es importante?</p> <p>MM: Mi papa dice que chévere</p> <p>KD: los míos dicen que sí, es que un día lo miramos y dicen que les gusta.</p>

Entrevista a Estudiantes Grupo 4.

<p>Grupo 4</p>	<p>KSS (Llamador) MQ (Tambora) MMM(Alegre) MLP (hembra) YA (Macho)</p>
<p>¿Por qué se organizaron solo niñ@s?</p>	<p>Porque somos amigas y porque los niños son fastidiosos Yo: ¿todos? ¿No se salva ninguno? Todas: no YA: más JR Yo: ¿él más que todos?</p>
<p>¿Qué pasa si yo cambio a alguien del grupo por una niñ@?</p>	<p>MMMP: Yo me salgo del grupo [olvide preguntar ¿por qué se saldría del grupo?, ¿cual es la molestia tan grande contra los niños?] KSS: yo me trato de organizar con el niño para hacer las cosas bien YA: también Yo: ¿también qué? ¿También te sales o también ayudas a organizar el grupo? YA: también ayudo</p>
<p>¿Quién es el líder del equipo? ¿Por qué él/ella y quien más podría ser el líder?</p>	<p>KSS levanta los hombros indicando que no sabe MMMP : KSS y yo porque las dos somos las que ayudan Yo: ¿Entonces si falta KSS tú les ayudas? ¿Y qué debe hacer un líder? MMMP: debe ayudar al grupo KSS: y organizarlo y es el que... no sé...usted va acá... MMMP: Y les dice que hacer, pero amablemente Yo: muy bien, mmm MMMP por ejemplo, YA tu ve allá y así Yo: y YA porque no puede ser líder KSS: es que nunca lo pensamos. Yo: ¿pero si la ponemos a ella, ella podría ser líder? KSS: Yo creo que si MMMP: Yo creo que también</p>
<p>¿Qué niñ@ quisieras tener en tu grupo, por qué? ¿A quién no querrías en tu grupo, por qué?</p>	<p>KSS De niña a LE y de niño a.... (todas piensan hasta que MMMP rompe el silencio y dice: no sabemos) Yo: Piensen en un niño, un niño que ustedes digan a este si lo aguantamos, aunque sea cansón. YA: ADF MMMP (les dice algo a sus compañeras en voz baja con disgusto en la cara) KSS le responde: él es muy fastidioso Yo les pregunto: ¿Quién es fastidioso? Todas en coro: SG (y ríen mirando a SG que está sentado cerca de mi escritorio y esta asombrado con lo que escuchó) Yo: Bueno, esos son los que sí, pero ahora ¿quiénes de ustedes dirían? Esos niños, por nada del mundo que los pongan en mi grupo. MMMP: A MA y a JR (sus compañeras asienten con las cabezas)</p>

	<p>KSS: es que nos pegan, nos piden cosas feas MMMP: nos maltratan</p> <p>Yo: ¿qué cosas feas?</p> <p>KSS: o sea, nos dicen...no sabemos escribir, o somos feas (dice KSS luego de escuchar a MMMP susurrar “somos feas”), somos creídas y así.</p> <p>MMMP: o que no nos bañamos.</p> <p>Yo: ¿eso dicen? ¿Y ustedes no se bañan?</p> <p>Todas: ¡sí!!!</p> <p>Yo entonces son mentiras, y como son mentiras no hay que ponerles cuidado, hay que quererlos mucho y darles mucho amor para ver si algún día dejan de ser así (ellas bajan la mirada y guarda silencio)</p>
<p>¿Qué pasa si yo digo que pueden cambiar de grupo, seguirías con el mismo grupo o te cambiarías? ¿Con quién te harías? ¿Por qué?</p>	<p>Al mismo tiempo MMMP y KSS contestan</p> <p>MMMP Yo ahí me quedaría</p> <p>KSS: Yo si me iría</p> <p>Cuando MMMP repite su respuesta y agrega “...en mi grupo”, KSS cambia su respuesta y dice: ¡Ah!!! De grupo, yo si me quedaría.</p> <p>Yudi: yo me quedaría</p> <p>KSS: aunque MQ, habla y habla y no (las tres llevan su mano a la cara y a coro dicen el “no”)</p> <p>MMMP: Nadie se la aguanta, nadie se la aguanta.</p> <p>Yo: ¿Pero ustedes se la aguantan, ahí tocan bien con ella, o no?</p> <p>KSS: a veces peleamos</p> <p>MMMP: es que... ella siempre, ella es como la líder del grupo si, dice “vea, pa’ allá, pa’ allá (MMMP mueve su cabeza indicando direcciones y al terminar de narrar, agachan su cabeza y guardan silencio)</p> <p>Yo: ¿pero no es una buena líder?</p> <p>Todas indican con la cabeza que no</p> <p>Yo: ¿Por qué no es una buena líder?</p> <p>MMMP: Porque... ella pide favores pero no lo hace amablemente y siempre se hace la creída.</p> <p>KSS: Y siempre está peleando con nosotras</p> <p>Yo: ¿ustedes le hacen algo para que ella pelee con ustedes?(todas responden que no)</p> <p>MMMP: simplemente nos quedamos ahí y ella se pone a hablar y como nosotros no le ponemos cuidado ella comienza a pelear (cambia el tono de voz para imitar a su compañera MQ)”Ay porque no me escucha”</p> <p>Yo: Le gusta mucho la atención</p> <p>Ellas: si</p> <p>Yo: toca que le pongan cuidado para que ella no pelle...entonces ninguna dijo que se cambiaba</p> <p>MMMP: la única que se cambió al principio fue MA, porque ella dijo que no quería ser gaita macho</p>
<p>¿Qué hemos aprendiendo en clase que</p>	<p>KSS: a tocar los tambores y a cogerlos</p> <p>MMMP: y...aprendí a tocar las gaitas</p> <p>Yudi: y el tambor alegre</p>

<p>consideres importante? ¿Por qué?</p>	<p>Yo: y fuera de aprender a tocar ¿que más han aprendido? MMMP: A cantar Yo: y ¿qué más? (silencio incomodo) ¿No han aprendido de la historia del instrumento, no saben cómo se hace una gaita? (ellas asienten con la cabeza) y... ¿cómo se hace un tambor? KSS: si, un tambor... (le pido que repita) un tambor se coge un tronco y lo pelan por dentro y queda el hueco Yo: aja, muy bien, si se acuerdan Yo: a ustedes les parece importante aprenderlo KSS: para nuestro futuro puede servir MMMP: Y podemos aprender a tocar y no sé, hacer que mas personas puedan aprender eso y si quieren Yo: entonces ustedes podrían enseñarles a más personas, y ¿si alguien les pide que les enseñe ustedes le enseñan? Todas: si Yo: ¿por qué creen que es importante que más personas conozcan sobre esto? MMMP: pues para que ellos aprendan de la música KSS: y que no hay un solo tipo de música, que hay también las gaitas, los tambores</p>
<p>Cuándo ustedes le dijeron a sus familiares que empezarían a tocar gaita, ¿Cuál fue la reacción de ellos?</p>	<p>Yo: ¿ustedes conocían esa música antes de las clases? Todas dicen que no Yo: y en la casa alguien conocía esa música Todas niegan con la cabeza Yo: ¿entonces ustedes le han ensañado a los papás, se las han mostrado? MMMP: mi mamá nuca me ha mostrado esa música Yo: ¿y tú a ella, le has mostrado, le has enseñado? MMMP: pues si y ella dice que muy chévere.</p>

Entrevista a Estudiantes Grupo 5.

<p>Grupo 5</p>	<p>CR (Llamador) PAF (Tambora) AT(Alegre) MA (hembra) CD (Macho)</p>
<p>¿Por qué se organizaron solo niñ@s?</p>	<p>MA: Porque... sino que, a nosotros, cuando nosotros estábamos reuniendo el grupo entonces los niños ya estaban como en otros grupos y solo quedábamos nosotros y entonces yo le dije a PAF. Yo quedaba sola, entonces ella ya tenía otro grupo y entonces yo le dije: ¿Puedo estar en el grupo? Entonces ellas me dijeron que sí y entonces yo ya estaba en el grupo. Yo: O sea ya estaban los grupos armados y tú estabas por fuera. Creo que ese día no viniste; o no, sí estabas, sí estabas.</p>

	<p>Bueno, pero, ¿por qué? ¿Solo por eso? Porque los niños ya estaban organizados.</p> <p>MA: Sí</p> <p>Yo: ¿Y por qué no se robaron un niño?</p> <p>MA: porque nosotras le dijimos a los niños y los niños dijeron que no, que no querían estar en los grupos de las niñas y entonces nosotros ahí nos armamos (La niña se refiere a ellas como grupo usando la palabra “nosotros”, a pesar que el grupo está constituido únicamente por niñas).</p> <p>Yo: Ok. Entonces ustedes están así porque los niños no quisieron meter niñas.</p> <p>(AT afirma con la cabeza).</p>
<p>¿Qué pasa si yo cambio a alguien del grupo por un/a niño/a? ¿A quién sacarían?</p>	<p>MA: por mi parte yo sacaría a María Camila (CD se mostró descontenta y MR estaba sorprendida).</p> <p>Yo: ¿A cuál de las dos? (MA señala a MR) ¿Y por qué sacarías a Camila?</p> <p>MA: No sé; ella sí toca bien y todo, pero no sé porque a veces le veo mañas de a veces no tocar o hace roña</p> <p>Yo: Ah, ¿Si ve María Camila?</p> <p>¿Y ustedes a quién sacarían?</p> <p>MR: Yo sacaría (toca a CD y ella sonríe).</p> <p>Yo: ¿para qué? ¿para qué no hallan dos Marías Camila en el grupo? (MR se pone nerviosa y afirma con la cabeza) ¿o para qué, Por qué?</p> <p>MR: Para eso</p> <p>Yo: ¿Si aceptarían un niño?, sí (ellas dicen y afirman con la cabeza) ¿Que niño aceptarían?</p> <p>MA: aceptaríamos a Steven y a Salcedo</p> <p>CD: Yo aceptaría a SG</p> <p>Alison: Yo a JC</p> <p>MR: a SG</p> <p>Yo: y ¿Por qué a ellos?</p> <p>MA: sino que; ellos son los más buenos tocando.</p> <p>Yo: y ¿qué pasa si yo les digo que les cambio a alguien por JR? (María CD y AT se abrazan y dicen no, con tono de súplica)</p> <p>MA: Sino que; no nos parece bien porque JR a veces nos pega y él como no tiene maña de tocar entonces, él es muy perezoso y no tiene maña de tocar. No nos gusta casi JR porque nos pega y no tiene casi “maña” de tocar.</p> <p>Yo: Ah, OK. ¿Qué otros niños no aceptarían ustedes?</p> <p>MA: Nosotros no aceptaríamos a SD (CD se une a la entonación del nombre) y a Sierra</p> <p>Yo: y ¿por qué no?</p> <p>CD: Y yo tampoco aceptaría a SC.</p> <p>Yo: Y, ¿por qué?</p> <p>MA: Porque Sierra siempre se va del grupo, a veces y se va donde JZ Pablo</p> <p>CD: Yo porque cada rato a mí, me pega</p>

	<p>Yo: ¿Cruz te pega? ah vea, eso no sabía y, ¿por qué te pega? ¿tú le haces algo?</p> <p>CD: no, nada, nunca, él dijo que iba a molestarme solo los viernes.</p> <p>MR: Ella lo molesta profe, ella lo molesta.</p> <p>Yo: ¡ah! Ella lo molesta</p> <p>CD: Pero no, yo solo lo molesto los viernes.</p> <p>Yo: ah, ¿solo los viernes? (CD afirma con la cabeza) y, ¿Cuándo le pega él?</p> <p>CD: los jueves y los martes, un día me empujó a mí.</p> <p>MA: pero so debería ser en 40X40</p> <p>Yo: se pegan en 40X40, pero no deberían golpearse en 40X40 ni en ningún lado.</p>
¿Quién es el líder del equipo? ¿Por qué él/ella y quien más podría ser el líder?	
¿Qué niñ@ quisieras tener en tu grupo, por qué? ¿A quién no querrías en tu grupo, por qué?	
¿Qué pasa si yo digo que pueden cambiar de grupo, seguirías con el mismo grupo o te cambiarías? ¿Con quién te harías? ¿Por qué?	<p>MA: Yo por mi parte, me iría para el grupo de JZ Pablo</p> <p>Allison: Yo el de SS Sua</p> <p>MR: Yo el de ... (piensa un rato) no, yo me quedo así.</p> <p>Yo: ¿tú si te quedas así?</p> <p>CD: Yo me quedaría en el grupo de SG.</p> <p>Yo: ¿por qué se cambiarían de grupo ustedes? ¿por qué allá están las amigas? ATse sonríe) ¿cierto Alison? (ATAfirma con la cabeza) ATsi, allá están todas las compinches. Y tú, ¿por qué te cambiarías para ese grupo?</p> <p>MA: Por el de JZ Pablo, porque a veces JZme llama y me gusta estar con él, a veces.</p> <p>Yo: trabajan chévere. Y tú, ¿por qué te irías? (le pregunto a CD)</p> <p>CD: Porque SG es más inteligente.</p> <p>Yo: Ah OK. Ahora, ya que hablamos de inteligencias.</p>
¿Qué hemos aprendiendo en clase que consideres importante? ¿Por qué?	<p>MA: yo he aprendido como tocar la gaita, pero todavía no he aprendido como cogerla casi, porque me queda muy grande. Casi no me alcanzan los dedos para coger los agujeros.</p> <p>Yo: Ah, OK. Y tú, ¿qué has aprendido?</p>

	<p>CD: Yo también he aprendido lo mismo, pero casi no he podido aprender a tocar bien la gaita y los huecos me quedan muy lejos (se sonríen las chicas del grupo) verdad, me quedan muy lejos.</p> <p>Allison: Bueno, yo aprendí como las canciones; eso es chévere, entonces estar con mis compañeros y disfrutar.</p> <p>Yo: y tú, ¿qué aprendiste que sea importante?</p> <p>MR: Aprendí a tocar los instrumentos; la gaita, no la gaita no; la tambora y eso.</p>
<p>¿Qué dijeron sus papas cuando les contaron que necesitaban un estuche para una gaita y/o unos palos para tocar tambor?</p>	<p>Yo: ¿Ellos conocían los instrumentos?</p> <p>AT: no contesta mientras que las otras niñas dicen que sus padres ya conocían los instrumentos</p> <p>Yo: ¿los tuyos? (AT niega con la cabeza) ¿esto que han aprendido acá ustedes, se lo han enseñado a los papás?</p> <p>CD: Yo, sí.</p> <p>AT: Solo a mi tío.</p> <p>MR: Yo, no.</p> <p>MA: Si, porque mi mamá estudió acá y le enseñaron lo de la gaita y cosas así.</p> <p>CD: mi mamá no estudio acá.</p> <p>MA: si, ella estudió acá.</p> <p>Yo: Y los papás ¿dicen que esto es importante, o no?</p> <p>MA: mi mamá dice que esto es muy importante porque acá puedo aprender música y ella quiere que sea talentosa como estoy haciendo en Vocalstom.</p> <p>Yo: y, ¿los de ustedes?</p> <p>MR: el mío sí.</p> <p>Yo: ¿Dice que es importante lo que aprenden aquí? (afirma con la cabeza)</p> <p>CD: la mía dice que si porque así aprendería todo lo música y podría cumplir mis sueños.</p> <p>Yo: ¿Cuáles son esos sueños?</p> <p>CD: (se muestra avergonzada) cantar y tocar</p> <p>Yo: A qué bien. Y los tuyos AT ¿por qué dicen que no es importante?</p> <p>Allison: porque no me compran los materiales, porque solo mi mamá está trabajando ¿sí? y entró a estudiar este 17 de octubre, yo creo; después para que tenga plata, porque ella está trabajando, pero antes no trabajaba porque la empresa y ase cerró, ahí trabajaba con mi abuelito y todo eso; mi abuelita me comparaba la ropa del cumpleaños y todo eso, y me cuidaba cuando mi mamá e iba a trabajar.</p> <p>Yo: entonces no es importante ¿por qué? ¿Por qué no te da plata?</p> <p>Allison: no, no es por eso, mira, no me da las cosas que yo necesito y si me las dan es mi tío.</p> <p>Yo: Ah, tu sientes que para ellos no es importante porque no te apoyan con los materiales y las cositas que pedimos, que tampoco son muchas ¿cierto? tampoco pedimos mucha cosa para traer, tú eres percusionista, tienes que traer dos palos de escoba</p> <p>CD: ¿Para qué?</p> <p>Yo: pues para tocar los tambores</p>

Entrevista a Estudiantes Grupo 6. (19 de septiembre)

<p>Grupo 6</p>	<p>KP (Llamador) ADF (Tambora) KM(Alegre) JR (hembra) EF (Macho)</p>
<p>¿Por qué se organizaron solo niñ@s?</p>	<p>KP: Porque somos amigos Yo: ¿Por qué no son amigos de una niña, por qué no hay una niña ahí? ADF: Porque nos da pena KP: Porque antes no éramos amigos de ellas. Yo: ¿usted tampoco tiene amigas niñas? (pregunta dirigida a KM) KM: Yo no (frunce el ceño) KP: Yo sí.</p>
<p>¿Qué pasa si yo cambio a alguien del grupo por una niñ@?</p>	<p>KM: Se desarma el grupo EF: Pues a JR. (se ríe) Yo: ¿Qué sea JR? ADF: Si profe que sea JR (EFcontinúa riendo) Yo: ¿Por qué que sea JR? ADF: Yo si lo cambio por una niña KP: Porque es agresivo. Yo: ¿Tú qué opinas JR, tu eres agresivo, o eso es mentira? (JR no habla y se le aguan los ojos) Yo le pido que conteste y él se mece mientras se le aguan los ojos. Así que les digo que pasaré a otra pregunta mientras JR se calma.</p>
<p>¿Quién es el líder del equipo? ¿Por qué él/ella y quien más podría ser el líder?</p>	<p>Todos: (al unísono) ¡Páez! Yo: ¿Por qué Páez? ADF: Porque es más inteligente EF: Asiente con la cabeza. KM: Es el líder de la manada Yo: ¿Por qué Páez y no otra persona, quien más podría ser el líder? KM: EF EF: ADF KP: EF, después ADF, después este (señala a KMtocándole el pecho) y este (señala a con la mano a JR sin tocarlo) Yo: ¿Por qué en ese orden, porque no él (JR) después de ti? (JR reclama con la cabeza) KP: Yo no elegí. ADF: No, porque lo vamos a cambiar. Yo: ¿Lo van a sacar del grupo? ¿Por qué? KP: Yo no sé, ellos son los que lo quieren sacar. EF: Pues, porque es peleón... ADF: Nos pega a cada nada.</p>

	<p>KP: Si, nos empieza a buscar y nos comienza a pegar. Yo: ¿Y ustedes le empiezan a pegar también? (EFasiente con la cabeza) KP: Él me empieza a buscar a pegarme, porque uno está ahí y después él va donde EF y le empieza a echar así (le pasa el brazo por detrás de la espalda) y le empieza a pegar patadas. Yo: Entonces terminan pegándole también. Y a ustedes les parece ¿Qué eso está bien? Todos: No señora. ADF: Pero el comienza. Yo: Pero así el comience, ¿está bien cogerlo a él a pegarle? Yo: Cuando EF, te hizo ese rasguño en la cara (me dirijo a ADF) ¿tú también le hiciste uno a él? KM: La venganza nunca es buena, mata el alma y la envenena. (ellos se quedan en silencio y yo retomo) Yo: Entonces...ustedes quieren sacar a JR ¿por qué? KM: Yo lo tolero Yo: y ¿tú lo quieres así sea un poquito? EF: No. (KP y ADF guardan silencio)</p>
<p>¿Qué niñ@ quisieras tener en tu grupo, por qué? ¿A quién no querías en tu grupo, por qué?</p>	<p>KM: VG (EF ríe) Yo: ¿Por qué a verónica? Entre ellos se señalan diciéndose unos a otros – “diga, diga” (entre todos menos a JR.) Yo: los cuatro quieren a Verónica, y tu ¿a quién quieres? (preguntó a JR) JR: Verónica Yo: pero ¿Por qué? ADF: La ama JR: Páez está enamorado Yo: pero la ama como amamos a nuestros hermanos o... ¿más? Se ríen KP: No... profe mire ese niño, y ese niño atrás... (niños del salón interrumpen) Yo: ahorita no que estamos ocupados, en que íbamos, ¡ah ya!¿Por qué verónica? JR: Porque está enamorado. Yo: Y si yo les digo, más bien que... en vez de verónica traigo a ... ADF: MM. (KP y EF se ríen) KP: (riendo) está enamorado de MM) [hablar, mencionar o tratar con un ser del sexo opuesto se relaciona con compromisos] Yo: Bueno ¿qué pasa si traigo a MM? (KP y EF ríen y dicen – ¡no!) Y ¿Por qué a MM no? ADF: pensaba. JR: Él fue que dijo MM. Yo: Pero ¿Qué pasa si traigo a MM? KP: A JR. JR: Si KM: JR dice que si porque es el novio Yo: No él no es novio de MM, ¿Por qué sí o porque no traemos a MM?</p>

	<p>EF: Por que no sabe tocar KP: ADF diga usted que usted fue el que dijo que MM. Yo: pero el solo dijo que MM. ADF: Si, por que era supuestamente. EF: (mirando a KP) Pues que no sabe tocar KP: (dice a EF en secreto) No toca y está sucia (EFy KP ríen) Yo: Porque es ¿Qué? ADF: Sucia. KM: Huele a feo, nos “intoxica”. (Yo les pregunto para confirmar si escuche bien) KMreafirma y dice: Huele a chucha (se ríen) KP: Viene y se tira peos. KM: Cuando yo la tenía, no podía respirar me tocaba aguantarme el aire. KP: y uno cuando se le hace al lado empieza a tirar peos, gases. Yo: Y qué pasa si les digo que traigo entonces a... KM: KD. Yo: ¿A KD?, ¿KD sí o no? KMKD si porque es la novia de Páez. (KP hace cara de extrañado con esa afirmación). Es la Exnovia. KP: Es la suya, usted a cada rato empieza a hablar con ella también. EF: Porque es mona. Yo: ¿Por qué es “mona”, por eso la traemos? KP: EF también la quiere. Yo: Entonces la traemos solo porque es rubia. KP: Si. Yo: y que pasa entonces si yo me llevo a Páez, por rubio. KP: Ushhh (EFse ríe y Páez lo empuja) ADF: seria chévere (EF rie mas fuerte) o a JR</p>
<p>¿Qué pasa si yo digo que pueden cambiar de grupo, seguirías con el mismo grupo o te cambiarías? ¿Con quién te harías? ¿Por qué?</p>	<p>KM: Se daña la manada EF: Solo una pregunta, (Yo: Señor) que nos quedemos los tres en otro grupo Les aclaro nuevamente la pregunta y ... ADF: Si, así, pero sin JR KP: JR no Yo: Pero si JR ¿se quiere quedar? EF: prefiero cambiar a JR por José Yo: y ¿por qué prefieres a José que a JR? EF: José si sabe tocar, digamos que él sabe... ADF: usted tampoco sabe tocar [buscar el error del otro para mofarme pero no reconocer los errores propios] EF: Ah, pero.... (le gritan Ahhhh) EF: Pero ese (señalando a JR) menos. KM: Lo pillaron, lo pillaron. ADF: Usted hace (imita que se está poniendo la gaita en la boca) y después hace (imita un movimiento muy particular de EF cuando se pone nervioso) Todos reímos por la imitación de ADF. Y le pido que repita y él repite y ADF dice: - “y saca la lengua”</p>

	<p>Yo: Y uno no puede tocar con la lengua afuera, ¿cierto? KP: Cuando canta hace (imita el gesto de EF cuando muestra la lengua) KM: Se le atora la lengua ahí. Yo: se le mete dentro de la pluma. KM: y ahí queda.</p>
<p>¿Que hemos aprendiendo en clase que consideres importante? ¿Por qué?</p>	<p>JR: nada [JR se mostró ofensivo durante la entrevista luego de sentirse atacado por los comentarios de sus compañeros] KM: Tocar la cumbia, porque sin la cumbia no sabemos que tocar. No hay música. KP: Tocar la tambora. Yo: ¿Entonces eso les parece importante? Y ¿por qué les parece importante? KP: Para saber música. Yo: ¿qué pueden hacer ustedes con la música? JR: nada Yo: a ti te parece ¿Qué la música no sirve para nada? (JR niega con la cabeza) EF: Sirve para cantar ADF: Para tocar. Yo: Y lo que hemos aprendido de los instrumentos: Como se hacen de donde vienen ¿Eso es importante? JR: De la calle KP: Si, para tocar música, para saber música. EF: Pa´ aprender canciones KP Para aprender a tocar.</p>
<p>¿Qué dijeron sus papas cuando les contaron que necesitaban un estuche para una gaita y/o unos palos para tocar tambor?</p>	<p>Yo: Última pregunta cuando ustedes le contaron a sus papas que iban a tocar gaitas y tambores ¿ellos sabían que era eso? KM: no KP: Si (ADF mueve la cabeza afirmativamente, EF con su cabeza indica que no) Yo: y ¿por qué si sabían a ellos les habían enseñado cuando pequeños? (EF, ADF y KP afirman con la cabeza, mientras JR con sus hombros fruncidos indica que no tiene esa información y KM dice que no). Los tuyos ¿También tocaban? EF: Si KP: Mi mamá no más. EF: Mi papa si no Yo: ¿Ustedes ya les han enseñado a ellos que es lo que ustedes aprenden acá? ADF, EFy KP: No KMy JR: Si KP: Ellos ya saben Yo: ¿Y les parece importante que otras personas sepan de esto? Todos: no</p>

	<p>Yo: ¿Por qué no les parece importante que otras personas sepan de esto? No de lo que hacen aquí sino de la música. (me dirijo a KM) Por ejemplo tu hermana, ella no dice “Tan chévere ese instrumento, yo quiero aprender” (KMniega con sus gestos faciales al igual que los otros). Y si alguien les dice, ¿ustedes les enseñarían de eso? ¿Le enseñarían a tocar?</p> <p>ADF: Si tuviéramos los instrumentos sí.</p> <p>KM yo tengo un tambor... pero chiveado (ríen, yo pregunto por el tamaño diciendo “chiquitico”) No, chiveado.</p> <p>KP: que uno toca y se rompe.</p> <p>Yo: En conclusión ¿no les parece importante lo que hacemos en música? Solo JR dice que no.</p> <p>KP A él no le gusta</p> <p>Yo: ¿A ti no te gusta tocar JR?</p> <p>JR si</p> <p>KM: A mí lo que me gusta es cantar</p> <p>EF: A mí me gusta tocar la gaita</p> <p>ADF: A mí me gusta tocar.</p> <p>Bueno niños muchas gracias.</p>
--	--

Entrevista a Estudiantes Grupo 7.

Grupo 7	<p>ESR (Llamador)</p> <p>SS(Tambora)</p> <p>MJM Moreno (Alegre)</p> <p>MRC (hembra)</p> <p>JM (Macho)</p>
¿Por qué se organizaron solo niñ@s?	<p>María: No nos gustan los niños y queríamos armar solo un grupo de niñas.</p> <p>Yo: No les gustan los niños. ¿Por qué?</p> <p>ESR: Son guaches y son muy inquietos.</p> <p>Yo: Ok. ¿Y ustedes si son juiciosas? (María hace un ademán vacilante).</p> <p>¿Si? ¿Ustedes si trabajan juiciosas? (Las niñas desvían la mirada).</p>
¿Qué pasa si yo cambio a alguien del grupo por una niñ@?	<p>Bueno, y, ¿Qué pasa si yo cambio a alguien por un niño? (SS se encoje de hombros) ¿Nada? ¿Ustedes siguen bien?</p> <p>ESR: Sí</p> <p>Yo: Ah, ¿entonces no dicen que muy guaches los niños? Entonces si se los aguantan</p> <p>ESR: Hay unos que, si son guaches, y unos que no nos pegan</p> <p>Yo: Pero hay otros que sí (Las niñas asienten con la cabeza)</p> <p>Marlín: Como Tomás</p> <p>Yo: ¿Cómo Tomás? ¿Tomás que es chévere?</p> <p>Marlín: Sí</p> <p>Yo: ¿Es juicioso y trabaja?</p> <p>Marlín: Pues no casi</p>

	<p>Yo: Bueno, ahorita hablamos de quien sí. ¿Y si yo cambio a alguien del grupo por otra niña? ¿Quién sería? María: A Allison Yo: ¿A Allison? Marlín: Si, es chévere SS: Si, a Allison ESR: ¿ATno es del grupo? Marlín: No Yo: No, ustedes son esas cinco, no son más. ESR: Ah. Yo: El grupo es de cinco. ¿Y a quién sacamos? María: Yo no sé. Marlín: A JSM ESR: ¿Y por qué? Marlín: Porque a ella nunca le gusta ser gaitero Yo: ¿JSM toca gaita? ESR: ¿Y por qué no se sale usted? Marlín: No. A mí me gusta tocar gaita María: A ella si le gusta la gaita; y a SS el tambor alegre JSM: Es que yo no elegí el instrumento; me tocó ese. Yo: ¿Tú no elegiste? Pero si yo le dije a cada uno que escogiera. JSM: Es que ya todos habían escogido y me tocó ese. ESR: Y yo le había preguntado cual quería y ella no dijo Yo: ah, ¿si ve? Entonces culpa suya. Dizque le tocó ¿Por qué no habla? ¿Si ve? Bueno, ¿y a quien no? Un niño o una niña que ustedes no quisieran tener acá. Marlín: una niña que no quisiéramos tener acá es a Brigith. Yo: ¿Y por qué no? SS: Porque nos parece muy creída y muy envidiosa Yo: Creída ¿Y por qué? ¿Cómo así creída? ¿Qué es eso? María: Se cree muchas cosas pero que no Marlín: Que se hace la muy-muy. Yo: ‘Que se hace la muy-muy’. JSM: Que se hace la que sabe todo. Yo: Ah. Y no sabe nada. JSM: No Marlín: Bueno, algunas cosas. ESR: Pues si sabe, pero también ya se cree mucho porque habla y todo eso Marlín: Y a veces es muy mentirosa Yo: ‘Es muy mentirosa’. Sí, me he dado cuenta. ¿Y qué niño ustedes no quisieran? SS y ESR: A JR Yo: ¿Por qué a JR? María: Porque es muy fastidioso. ESR: Y lo empuja a uno y todo eso.</p>
--	---

	<p>María: Pues la otra vez pues él se fue a donde esta ESR entonces por ahí nos dañó una cosa y nos sacó el mal genio.</p>
<p>¿Quién es el líder del equipo? ¿Por qué él/ella y quien más podría ser el líder?</p>	<p>SS: ESR (La señala junto con María) Yo: ¿Quién? “ ESR: Es que estamos como ella (señala a Marlín) y yo porque yo elegí a SS y ella escogió a MJM y yo elegí a JSM. Yo: Ah, ustedes organizaron el grupo. Marlín: De todo el grupo de música ¿Cuál sería el instrumento que es el líder? Yo: ¿Tú cuál crees que es instrumento que es el líder? ESR y Marlín: La maraca SS: El tambor alegre ESR: Es el tambor que se me olvidó el nombre. El de dos palos Yo: La tambora ESR: Eso, la tambora. SS: No, yo digo que el llamador Yo: ¿El llamador? SS: Sí ESR: Pero empiezan primero las gaitas y ahí después el llamador Yo: Ah, empiezan primero las gaitas. Los tambores no serían ¿Por qué? Marlin: porque son... por que no sé ESR: la tambora es la última que se escucha. Marlin: pero empieza primero maraca, creo que después gaitas y después tambores. Yo: No, ¿Quién empieza primero? MAria: Yo Sofia: el llamador Yo: ¿sí? ESR: No, empiezan primero las gaitas. MARlin: empieza primero maraca. Yo: Empiezan primero las gaitas. ESR: Las gaitas y después maraca. Marlin: entonces nosotras dos somos las líderes (dice mientras señala a JSM) Yo: si, eso es en instrumentos, pero entre ustedes ¿Quién es el que lidera el grupo? SS: habíamos dicho todas que ESR. Marlín: A mí me dieron el papel, ¿cierto? ESR: Es que todos dijeron que yo, pero yo no digo que no quiera; yo quiero que otra sea la líder, pero no se cual. (todas se miran). Pues yo pongo a MRC porque es un genio. Yo: ¿Por qué es muy inteligente? ESR: No, es que les grita a todos. Yo: ¿Un líder debe gritarles? ESR: Pues yo creo (MRC niega con la cabeza) María: No, pues si no le hacen caso, medio lo regaña.</p>

	<p>Yo: entonces MRC es regañona y por eso es la líder. SS: Si. ESR: o si no pondría a Sua. Yo: Es decir que cualquiera podría ser líder, ¿verdad? Todas dicen que si Yo: ah, qué bien Marlín: entonces un día debemos reunirnos todas y mirar quien va a ser la líder. Yo: Puede ser, o todas dar su opinión. Marlín: o pueden dar un voto. Yo: si, muy democrático</p>
<p>¿Qué niñ@ quisieras tener en tu grupo, por qué? ¿A quién no querrías en tu grupo, por qué?</p>	
<p>¿Qué pasa si yo digo que pueden cambiar de grupo, seguirías con el mismo grupo o te cambiarías? ¿Con quién te harías? ¿Por qué?</p>	<p>MJM habla con todas indicándoles que es mejor quedar igual, y cuando termino de exponer la pregunta ... SS: Yo, de pronto. ESR: Yo también Yo: ¿De pronto qué? ¿Te vas? SS: me iría Yo: ¿por qué se irían ustedes? ESR: porque si el grupo ya empieza a mandar mucho, ya empieza a fastidiar. Para que quedarse en un grupo que solo está mandando y mandando. Yo: ¿Pero en el momento están bien?, entonces si las cosas se dañan y las relaciones se tornan feas entonces ¿se van? ESR: Si. Yo: ¿pero todas están bien? (Todas dicen y afirman con la cabeza que si) Marlín: pero porque todavía no tenemos la líder. ESR: Ya cuando llegue la líder... Marlín: vamos a ver cómo nos va. Yo: ¿que llegue la líder o que la escojan? Marlín: que la escojan. Yo: ¿es necesario tener un líder o así nada más ustedes están bien? ESR y Marlín: Es necesario. SS: pues yo digo que no. Yo: ¿por qué no es necesario? SS: Porque, pues estamos bien. Yo: Cierto. ESR: Pues hay veces que yo quiero tener una líder y hay veces que no. Marlín: yo también (dice sonriendo)</p>

	<p>Yo: ¿qué tiene que hacer un líder?</p> <p>ESR: mandar (y suelta una risa burlona mientras mira a Marlín) Yo digo que tiene que corregir las malas actuaciones.</p> <p>Marlín: pero de forma normal, sin gritar.</p> <p>ESR: tú no tienes que gritar.</p> <p>Marlín: es que yo soy muy histérica (y sonrío)</p> <p>Yo: no sea histérica, o no podrá ser líder</p> <p>Marlín: (se ríe)</p> <p>Yo: pero, entonces entre ustedes no podrían hacer eso, es decir, si ella (señalo a Marlín) SS no puede decirle, “no así no es”; porque todas saben tocar todo, a todas se les enseñó. (Ellas afirman con la cabeza) Si ustedes ven que alguien está haciendo algo mal podrían corregirlo, no tienen que tener un líder para que los corrija, el que sabe puede tomar la voz y decir- “así no se hace”, ¿cierto? (veo que todas ponen cara de regaño, agachan su cabeza) Por ejemplo yo les pregunto ¿de que está hecha la pluma de la gaita?</p> <p>Marlín: ¿es pluma de pato?</p> <p>ESR: De gallina</p> <p>Yo: ¿De gallina?, de pato; entonces ¿ven’ todas pueden no solo la líder contesta, todas pueden ayudar.</p> <p>Marlín: entonces yo digo que no tengamos líder</p> <p>ESR: ¿Quién vota por tener líder?</p> <p>María: yo no sé.</p> <p>ESR: ustedes son del planeta “no sé” (les dice a María y a JSM)</p> <p>Yo: contesten, les están pidiendo su opinión.</p> <p>SS: yo no sé</p> <p>Marlín: quine vota por no tener líder.</p> <p>Yo: Entonces queda la duda para la próxima clase.</p>
<p>¿Que hemos aprendiendo en clase que consideres importante?</p> <p>¿Por qué?</p>	<p>María: Nada</p> <p>SS: aprendido</p> <p>ESR: Canciones bonitas.</p> <p>SS: yo he aprendido canciones, he aprendido a tocar los instrumentos.</p> <p>Marlín: yo he aprendido esa canción de la luna, la de “Noche buena”, es muy bonita, me encanta.</p> <p>ESR: (frunciendo el ceño) A mí me gusta más “cuando te veo”</p> <p>SS: (sonriente dice) Si</p> <p>María: Pues todas las canciones son bonitas.</p> <p>Yo: ¿y “la múcura” no les gusta? (MRC se muestra confundida) perdón la de “pescador” ¿no les gusta?</p> <p>ESR sonrío: Ah también.</p> <p>SS: ¿Cuál?</p> <p>Yo: la que tocamos de primeras hace rato.</p> <p>ESR: cuando empezamos a tocar los instrumentos esa fue la primera</p>
<p>¿Qué dijeron sus papas cuando les</p>	<p>Yo: ¿ustedes conocían esos instrumentos antes de llegar a la clase?</p> <p>Ellas: no</p> <p>Yo: ¿En su casa alguien conocía esos instrumentos?</p>

<p>contaron que necesitaban un estuche para una gaita y/o unos palos para tocar tambor?</p>	<p>María: Yo nada más cuando iba al parque veían unos tambores iguales a los de acá, entonces yo los empezaba a tocar y eso sonaba muy feo porque yo no sabía.</p> <p>ESR: Lo único que yo no sé tocar es el tambor alegre y las gaitas, se la maraca y el chiquito, el llamador.</p> <p>Yo: ah bueno, y a ustedes ¿les parece importante que más personas conozcan eso que ustedes han aprendido?</p> <p>SS: Si (muy segura mientras se le unen sus compañeras de manera igualmente afirmativa)</p> <p>Yo: ¿Por qué es importante que la gente sepa de esto?</p> <p>MRC y ESR: Porque ...</p> <p>ESR: Porque todos podemos aprender lo mismo</p> <p>María: Porque alguien que no sabe acá en el grupo, va aprendiendo más.</p> <p>ESR: yo no sé tocar la gaita.</p> <p>Yo: entonces le puedes decir a tus compañeras que te enseñen.</p> <p>Marlín: Si, por ejemplo, ella no sabe tocar la gaita entonces alguien de este grupo, como yo que soy la gaita hembra, le puedo explicar cómo se toca como se coge.</p> <p>Yo: y si sus papás les dicen que les enseñen, ¿ustedes les enseñarían?</p> <p>Todas responden emocionadas que si</p> <p>Yo: y los papás ¿les han pedido que les enseñen?</p> <p>ESR: no porque mi mamá no sabe cuál toco, porque en las noticias salieron unas gentes, allá de ...</p> <p>SS: Las Ovejas</p> <p>ESR: eso, y entonces había un señor allá al fondo tocando...</p> <p>SS: LA gaita</p> <p>ESR: no, el tambor, la tambora, y yo se la mostré a mi mamá y me dijo - ¿Cuándo me enseña? (imitando la voz de la mamá) y yo dije: -cuando tengamos tambora.</p> <p>Marlín: yo a veces con mi familia vamos a un restaurante donde venden pez, y nosotros pedimos mojarra; ahí están unos cuadros que tienen las gaitas, los tambores y yo le digo a mi mamá y a mi hermana que ahí están las gaitas</p> <p>Yo: se las enseñas.</p> <p>Marlín: Si, le enseñó como se llaman y a veces yo les toco en mis piernas como se toca el llamador o la tambora.</p> <p>Yo: que chévere. Entonces ustedes les están enseñando a más personas a reconocer esos instrumentos, y saben por lo menos como se llaman. Porque muchas personas desconocen estos instrumentos que son de aquí de Colombia.</p> <p>ESR: Profe tu ¿Cómo sabias de esos instrumentos?</p> <p>Yo: porque a mí me enseñaron en el colegio.</p> <p>Marlín: ¿y ellos como sabían?</p> <p>Yo: no sé, al profe quien le enseñó</p> <p>ESR: yo creo que el profe era de allá.</p> <p>Yo: No, el profe es de aquí de Bogotá. No sé cómo habrá conocido los instrumentos.</p>
---	---

	<p>Marlín: Entonces no me explicó como uno conoce los nombres de los instrumentos, porque uno ve la gaita y dice que parece una flauta, pero no se llama flauta, se llama gaita.</p> <p>ESR: Cuando mi mamá vio la gaita dijo –“ush esa flauta tan rara” y yo le dije mami eso es una gaita no una flauta</p>
--	---

Entrevista a Estudiantes Grupo 8. (19 de septiembre)

Grupo 8	<p>(Llamador) JC Castillo (Tambora) Verónica Guzmán (Alegre) LE (hembra) (Macho)</p>
¿Por qué se organizaron solo niñ@s?	<p>Se varió la pregunta ¿Por qué se organizaron así? JC: Porque me gusta tocar –Yo: Porqué te gusta tocar ¿qué, tu qué tocas? JC: La tambora. Laura: A mí me gusta tocar gaita. Yo: – Y ¿tú? (dirigiéndome a Verónica) Verónica: El tambor alegre. Yo: Y ¿Por qué ustedes quedaron...? Ustedes ¿se han dado cuenta que son el único grupo donde hay un niño? (ellas miran a JC con sorpresa) Porque los otros grupos solo hay niñas o solo hay niños, ¿Por qué ustedes si se hicieron con un niño? Laura: -Porque él toca bien. Yo: -Ah, ok. Laura: Porque es juicioso</p>
¿Qué pasa si yo cambio a alguien del grupo por una niñ@?	<p>JC: Mejor, pa´ que sea más bueno. Yo- ¿Ustedes si se han dado cuenta que les falta gente? JC: Si nos faltan. Yo: ¿Cuántos les faltan a ustedes? JC: uno Yo: ¿uno? ¿Para tocar qué? JC: Este... el llamador. Yo: ¿Solo uno, no les falta nadie más? Laura: Ehhh, pa´ tocar el macho Yo Les hace falta también un macho... JC: (me interrumpe y dice)-Faltan dos. Yo: Entonces mejor si les traigo más personas, pero y... ¿si se las cambio?, digamos yo...me voy a llevar a Laura y traigo a otra persona, ¿también mejor? Laura: (se muestra apenada) pues JC: Si, Yo: ¿sí? ¿Por qué? JC: Porque la persona que vas a descambiar va a ser más buena [Los cambios traen cosas buenas] Yo: Y ¿qué tal no sea más buena? JC: Devolvemos a Laura.</p>

	<p>Yo: solo aceptan el cambio si es una persona más buena. JC, Laura Verónica: Si Yo: más buena ¿tocando?</p>
<p>¿Quién es el líder del equipo? ¿Por qué él/ella y quien más podría ser el líder?</p>	<p>Laura se señala y al ver que Verónica señala a JC y que él también se señala, Laura cambia de opinión y lo indica a él como el líder Verónica: Porque es el único hombre, somos dos mujeres [concepción de las mujeres bajo el poder patriarcal] JC: Y porque toco (Le pido que repita pues pensé que no había quedado grabado lo que dijo) Laura: (Repite lo que él dijo) Por que toca Yo: ¿quién más podría ser el líder si él se va y no está? Laura levanta la mano y en simultáneo Verónica la señala. JC: Porque ella toca gaita. Yo: Y ¿Por qué Verónica no? Verónica: Porque me da pena. Yo: y ¿Qué hace un líder? JC señala a Laura para que conteste. [el líder dirige y escoge quien puede contestar] Laura: componer las canciones, revisar que toquen bien... Yo: ok, esas serían las funciones del líder. Ahora... (Planteo la siguiente pregunta).</p>
<p>¿Qué niño quisieras tener en tu grupo, por qué? ¿A quién no querrías en tu grupo, por qué?</p>	<p>JC: Páez. Yo: ¿Por qué Páez? JC: porque es bueno Yo: ¿es bueno en qué? JC: Tocando gaita Yo: ¿tocando gaita?, pero si Páez no toca gaita. JC: yo lo he visto Yo: ¿Tú lo has visto tocando gaita? JC: si En el imaginario del niño está estipulado que KP al ser uno de los que más resalta académicamente es bueno en todo. Laura: Yo a KSS. Yo: A KSS, ¿Por qué? Laura: Ella es muy buena, me crea como inspiración. Yo: pero es buena ¿En qué? ¿Cómo persona? ¿Es buena amiga o es buena tocando? Laura: (hablamos al mismo tiempo) Tocando gaita, es buena amiga... tocando (creo que la obligue a decir eso) Yo: ¿Que niño o niña no quisieran tener en el grupo? JC: MA... JR y MA (asienten con la cabeza) Yo: ¿Por qué? JC: Porque son muy peleoneros (Laura asiente y repite) y un día, este... yo estaba tocando y el paso y me empujo contra el tambor</p>

	<p>Yo: ¿solo ellos dos? (Laura y Verónica asienten) entonces cualquier otra persona puede entrar a este grupo. ¿Y si pasa que les toque a ellos dos en este grupo ustedes que hacen?</p> <p>Verónica: Que trabajen en equipo y que no peleen. [contempla la posibilidad de compartir con el otro bajo reglas claras de convivencia]</p> <p>JC: (al mismo tiempo) Yo me pondría en otro, no me gusta.</p>
¿Qué pasa si yo digo que pueden cambiar de grupo, seguirías con el mismo grupo o te cambiarías? ¿Con quién te harías? ¿Por qué?	<p>JC: Si es un grupo mejor, sí.</p> <p>Yo: ¿Qué sería un grupo mejor? ¿Que suene mejor o que sean tus amigos?</p> <p>JC: que suene mejor.</p> <p>Yo: ¿ustedes también se irían o no?</p> <p>Laura: no</p> <p>Verónica: Si suena mejor, sí. [buscar rodearse de los mejores]</p> <p>Yo: la única que sigue firme es Escobar (Risas). Ahora un pregunta con respecto a lo que ustedes han aprendido en las clases.</p>
¿Que hemos aprendido en clase que consideres importante? ¿Por qué?	<p>JC: Si,</p> <p>Yo: ¿Qué?</p> <p>JC: como tocar</p> <p>Yo: ¿Por qué eso es importante?</p> <p>Verónica: Porque si uno sabe tocar no suena eso digamos como un... Cuchurrumi (le complementa Laura), un revuelto allá.</p> <p>Laura si es importante para eso que dijeron ellos.</p> <p>JC: también es importante porque aprendemos de los que la hicieron y su origen.</p> <p>Laura: si de los creadores de los que tocaron</p> <p>Yo: ¿y ustedes que aprendieron de la gaita?</p> <p>JC: Yo no sé.</p> <p>Laura: Que la gaita es chévere.</p> <p>Yo: y entonces ¿no saben de dónde vienen las gaitas?</p> <p>Laura: De ovejas y de San Jacinto.</p> <p>Yo: (dirigiéndome a JC) ¿Tú no sabes en donde nacieron las gaitas? (JC se avergüenza y me repite que no pero con un gesto de su cabeza, así que le repito la pregunta a Verónica, quien dice que no sabe)</p> <p>Bueno al menos una se acuerda.</p>
¿Qué dijeron sus papas cuando les contaron que necesitaban un estuche para una gaita y/o unos palos para tocar tambor?	<p>Verónica= Ella quedo asombrada.</p> <p>Yo: ¿A ellos le enseñaban eso cuando eran pequeños?</p> <p>Verónica: a mi mamá no.</p> <p>Laura: Disque mi tatarabuela... tocaba gaita, mi mamá se impresionó.</p> <p>Yo: y tú que vienes de Sincelejo, ¿allá nunca te enseñaron nada de eso?</p> <p>JC: Si, pues sí.</p> <p>Yo: Y ¿tu mamá las conocía también?</p> <p>JC: este... mi ma', mi ama, el papa de mi ama tiene como un ranchito allá y allá cuando uno se va, es que allá no pasa tanta gente, solamente poquita y es como el video que vimos, el de sociales que no hay casi nada (se refiere a uno de 31 minutos capítulo 3 sobre la desertificación)</p>

	<p>(https://www.youtube.com/watch?v=4DfM5vK1FN0&t=795s 01/10/2019)) y luego cuando uno se va pa´ una fiesta o algo, ahí uno puede tocar.</p> <p>Yo: ah ok, entonces tu si conocías las gaitas y tu familia también</p> <p>JC: no, mi familia no</p> <p>Yo: perdón tu si pero tu familia no, bueno.</p> <p>¿A quiénes les enseñarían esto que estamos aprendiendo?</p> <p>Laura: A países, ciudades.</p> <p>Verónica: A la familia.</p> <p>Yo: claro, y ¿Por qué es importante que la familia sepa de esto?</p> <p>Laura: Para cuando este triste y distraído se le entran malas energías y cuando sopla la gaita se le salen por la boca.</p> <p>Yo: aw, que bien, eso no lo sabía, muchas gracias, hemos terminado</p>
--	---

Anexo 3 Diario de campo.

En el diario de campo está resaltado con colores, este resaltado se utilizó para identificar las categorías y subcategorías así:

Categoría Colonialidad/ decolonialidad: Representaciones sociales o estereotipos.

Categoría Colonialidad/ decolonialidad: Posturas frente a la diferencia.

La escuela como territorio: conflictos.

Músicas otras: saber otro e historicidad de la música de gaita

En los recuadros se encuentra un subrayado azul que corresponde a mis análisis e interpretaciones de la información.

30 DE ENERO DE 2019

REGISTRO:

Se enseñan el video de: <https://www.youtube.com/watch?v=yk6ZSftvF0o> (La maestranza. Herederos ancestrales) y <https://www.youtube.com/watch?v=o5JdizKJT8> (Escuela de gaitas Herederos ancestrales) esto se desarrolló en la biblioteca pues no tenemos un televisor en el salón de clase, al iniciar el video, veo un grupo muy concentrado y atento.

Así mismo Joseph participa preguntando, porque tienen un viejito (refiriéndose al cuadro que tiene una fotografía) yo le respondo que debe ser una fotografía de algún gaitero importante pero no le reconozco así que me comprometo a buscar quien es...pero no lo he hecho), cuando Joseph ve los niños que se dirigen al río dice- “Así es allá” y presta mucha atención a lo que cuentan, al terminar los videos les pregunto que vieron y ellos hablan sobre los instrumentos diciendo : “son como tambores y unos niños que soplan.. ¿Cómo se llama?” “Gaitas” (les recuerdo yo)

Luego de ver la videos nos dirigimos al salón y allí se comenta a los niños la forma en que son fabricadas, se habla sobre materiales (Cardón, cera, pluma de pato) y procesos de fabricación. Se enseñan partes (cuerpo, cabeza y pluma (boquilla)) y se habla de los cuidados que se le deben tener.

Los niños nuevos (Joseph y Santiago Díaz) son quienes más preguntan y participan, aquí me entero que Joseph es oriundo de Sucre y por eso el confirmaba algunas acciones cotidianas, como bañarse en el río cuando hace calor.

Se explica el sistema de boquilla TUPLUM y el sistema de armado de las gaitas elaboradas por José Luis Rodríguez Silva (Gaitas Pájaro Cantor)

Santiago en ocasiones me cuestionaba y me pedía reiterar la información cuando hacia preguntas sobre las partes de la gaita, me gusto ver que SG Gálvez las contestaba

Para finalizar la sesión se pone como tarea traer una caja de fósforos grande con un poco de algodón, pues se les informa que cada niño tendrá su boquilla TUPLUM y así podrá tocar la gaita.

INTERPRETACIÓN:

Los niños que llegan este año al grupo se muestran extrañados por el instrumento y expresan que a ellos el año pasado no les enseñaron eso.

Los estudiantes que han tenido el trabajo previo del año pasado solo muestran emoción al enterarse que podrían tocar el instrumento y que podrán decorar su caja a su gusto.

AGENDA

Para la siguiente clase, se utilizará la hora de tecnología para realizar la parte teórica de los instrumentos, es decir, producción de sonido, historia y fabricación, así se usara la hora de música exclusivamente para interpretar instrumentos y explorar su sonoridad, para que los niños encuentren con cual tienen afinidad y se escojan en cual se desean enfocar

6 DE FEBRERO 2019

REGISTRO:

El día de hoy se realizó la primera clase de interpretación de gaita, se trabajó con los niños que trajeron sus cajas de fosforo/estuche y se hizo entrega a cada uno de su boquilla TUPLUM, a pesar de recordarles toda la semana que debían traer sus cajas de fosforo/estuche solo 9 estudiantes entregaron su estuche y por lo tanto se trabajó con ellos y los otros como no cumplieron con el requerimiento del juego debieron seguir la regla que decía “El que no sabe jugar se sienta a mirar”. En esta clase se contaba con dos gaitas con sistema TUPLUM, así que cada niño cambiaba su boquilla pero usaban el mismo par de gaitas.

El ejercicio que se planteo fue hacer sonar los tres sonidos de la gaita sin hacer uso de ningún agujero

Para poder hacer sonar la gaita se les explica primero como se emite el sonido, se les explica que deben llenar sus pulmones de aire, se hace énfasis en no subir los hombros y se les plantea el sacar la barriga para que los pulmones se puedan expandir tranquilamente.

Luego se pasa de a parejas y cada uno realiza las tres alturas de la gaita en la posición cero, al llegar a SG y Ana María logro ver como tiemblan para hacer sonar sus gaitas quizá debido a mi instrucción de sacar el aire con fuerza para generar los sonidos más agudos, así que les hago la observación de no generar tanta presión en su cuerpo porque parece que se van a explotar (todos y todas rien), para sacar el aire con fuerza deben trabajar solo los órganos internos – solo inflar y desinflar los pulmones, no debes temblar.

Al pasar Joseph Rafael (Residente de Cartagena llegado hace un año a la capital) y MM (Afrodescendiente recién llegada del Quibdó) se ve una mayor fuerza pulmonar en Joseph que le permite fácilmente subir y bajar por las alturas de la gaita, por su parte Heylin tuvo problemas para llegar a la tercera altura pero luego de ensayar un minuto logro hacerlo una vez. En este momento pienso que ellos por ser de las costas tienen más facilidad para estos instrumentos alimentando así los prejuicios y estereotipos frente a ellos, lo bueno es que no lo hago publico...pero queda en mi mente está idea que ha sido preconcebida.

Después de ellos pasó a realizar el ejercicio LE y JV, para JV fue sencillo, al realizar la primera escala por armónicos decidió tapan los agujeros pero lo detuve para que continuara realizando el ejercicio mientras con LE intentábamos hacer sonar la segunda altura de la gaita que fue el inconveniente que ella encontró.

DE forma general los niños comprendieron la postura que debe tener la gaita en relación al cuerpo, para hacerla sonar, solo LE la movía intentando alcanzar el segundo sonido.

Para dar fin a la clase se solicitó que escribieran de tarea en su cuaderno que debían hacer en un palo de escoba de 70 cms cinco agujeros (o marcas con marcador negro) con las siguientes distancias: agujero 5 (contando de arriba hacia abajo) 10 cm desde el final del palo hacia arriba

Agujero 4: 7 cm de distancia desde el agujero 5

Agujero 3: 4 cm de distancia desde el agujero 4

Agujero 2: 5 cm de distancia desde el agujero 3

Agujero 1: 4, 5 cm de distancia desde el agujero 2

INTERPRETACIÓN:

Los estudiantes que no trajeron su caja de fosforo/estuche, se les vio muy entusiasmados por poder realizar sonido con la gaita, se han dado cuenta que la idea de la interpretación de gaita se hizo realidad por esto estuvieron atentos a las actividades realizadas y se comprometieron a traer su caja en el transcurso de la semana, es así como se logra ir mas allá de la nota por traer la tarea y se llega a la necesidad de hacerla.

A pesar de dialogar sobre postura y la forma de emitir el sonido no se resaltó al total del grupo y a algunos no se les corrigió la postura.

AGENDA:

Queda pendiente el trabajo con los demás estudiantes, pero ya se les advirtió que el estudiante que no traiga su caja de fosforo/estuche no podrá participar pues la boquilla debe ser personal.

13 DE FEBRERO 2019

REGISTRO:

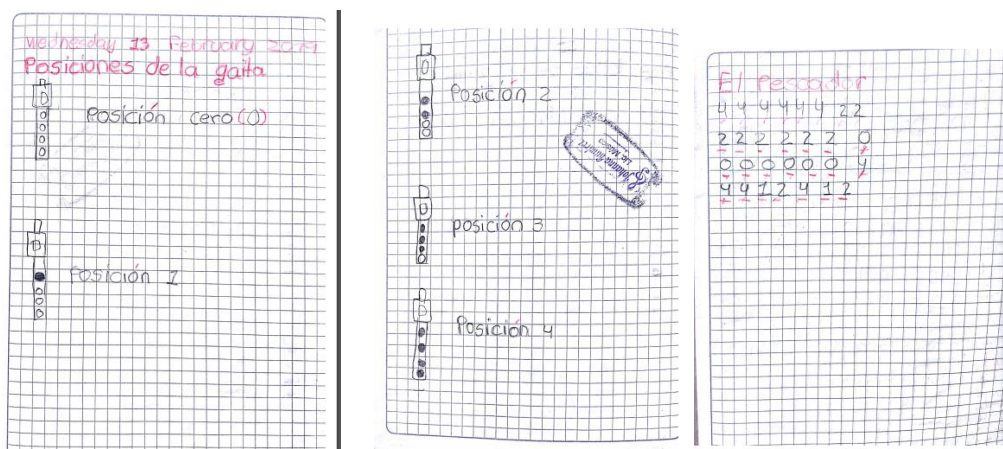
El día de hoy los estudiantes debían traer su palo de escoba con los agujeros pintados o hechos en el, así que se propone como actividad numero 1 como se debe tomar la gaita para tocar así que se les enseña una rima que dice –“Izquierda arriba derecha abajo tocando gaita yo me relajo” y lo realizan con su palo de escoba (sin tapar los agujeros), luego de hacerlo un par de veces y mecanizarlo un poco, se les enseña la posición de los dedos con la premisa “La gaita no se tapa, se abraza”, mientras se las enseño ellos las van haciendo conmigo, al repasar todas las posiciones en la posición cero Kevin Páez suelta la gaita así que aprovecho para decirles que la gaita no se puede soltar en ningún momento pues la cera de abejas o la pluma se puede romper, después de aprendidas las 5 posiciones paso a hacerlas sonar cada uno de los sonidos de la gaita, y ellos deben hacerlo en su gaita palo y cantarlo; una vez terminado el ejercicio se sientan y les pongo en el parlante la canción que vamos a aprender y mientras suena les solicito que la escuchen atentos, mientras yo en el tablero voy poniendo las posiciones.

Luego de escucharla yo la toco en la gaita y se las canto, luego les informo que esta canción la vamos a tocar en la gaita y que usaremos nuestra gaita palo para estudiar la posición y que yo pasaré al más juicioso a tocar gaita (así que empiezan a escribir) luego de 10 minutos les pregunto si ya acabaron porque ahora les voy a presentar otro instrumento, y saco la maraca para enseñarlas, les hablo sobre su construcción y les digo que hoy aprenderemos a tocarla, para eso hay cuatro pasos:

1. Soltar la muñeca sacudiéndola, les pido que lo hagan con su maraca invisible y ya les iré rotando la mía, cuando veo que lo hacen pasa la maraca para ver como lo hacen con la maraca en mano.
2. Luego de pasar a los niños de la fila 4, paso al siguiente paso que es llevar la maraca de un lado al otro, les muestro como es y ellos repiten el movimiento, posteriormente paso la maraca por la fila número 3.
3. Al terminar con esta fila les muestro el tercer paso que es la caída en seco, lo hacen y continuo rotando la maraca.
4. Para la última fila es el reto mayor; unir los pasos 2 y 3 para hacer el ritmo.

Cuando terminó con la maraca les pongo de ejercicio en clase que luego de hacer las posiciones en el cuaderno ellos se ponen a estudiar y les muestro como se estudiara, hacemos las posiciones del “pescador” y las cantamos, luego tomamos las gaitas palo y las usamos para estudiar digitación. Cada uno toma su gaita palo y empezamos a estudiar por frases la canción y finalmente le pido a tres niños que han estado muy atentos y participativos en clase que pasen con su pluma personal a tocar el ejercicio con la gaita (estos niños son Breiner, JZ y JR) {Aquí JR pasa de ser el niño agresivo a constituirse como el mas juicioso en la clase}

Vale la pena resaltar que la clase de hoy se extendió más de lo programado y se realizó desde las 7:45 hasta las 9:30 am hora del refrigerio



INTERPRETACIÓN:



Fue muy agradable ver como a pesar de que la clase se alargara los niños estuvieron todo el tiempo atentos e interesados por las actividades, es de ver que en los videos se escucha mucha algarabía pero presenciar esa emoción que generó la clase fue estupendo, logre ver como algunos niños se reunían a estudiar juntos con su “gaita palo” y como cada uno cargaba su estuche con mucho amor para que no se le extraviara su pluma, a pesar que en contenidos se ve muchas cosas estoy segura que ellos gozaron cada cosa aprendida y aunque aún su trato es muy tosco entre ellos se que esta herramienta lograra limar asperezas entre muchos y construir un ambiente más ameno.

Esto lo digo porque logre ver a JR Rodríguez todo el tiempo atento sin incomodar a nadie y sin hacer sentir mal a nadie puedo ver que el tema cada vez le interesa más y esto le permite enfocarse en su aprendizaje y lo convierte en un niño más agradable para sus compañeros, pues sus constantes peleas y acciones como tirarle al piso los útiles escolares a sus compañeros pueden cesar en estos momentos.

AGENDA:

Para la próxima clase dejare que los tema se sigan alargando me parece mejor que tengan un miércoles de solo música que tenerlos corriendo por lograr ver todas las materias del día.

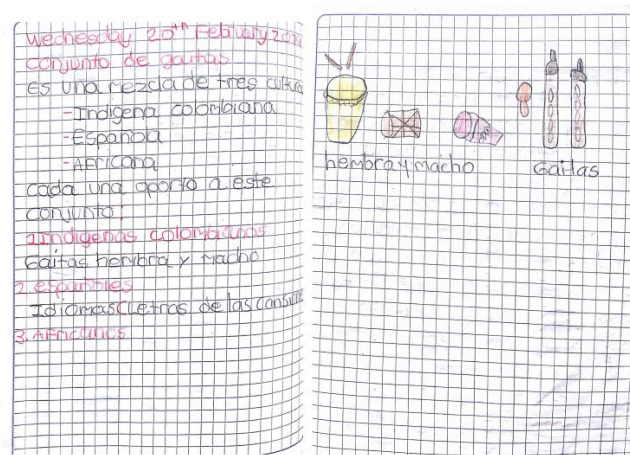
20 DE FEBRERO DE 2019

REGISTRO:

El día de hoy el salón se dispuso en forma de u, y en el centro se ubicaron los tambores del conjunto de gaita, es la primera vez que los tambores llegan a la escuela, al recibirlos en el aula, note que quedaban asombrados y deseaban hacerlos sonar pero yo no lo permití, pues no deseaba que se generara ruido aún.

Cuando llegó la mayoría de niños los ubique en sus puestos e inicio a contar un relato sobre el encuentro de tres culturas a través de la música, así que empecé con la historia de la creación de la gaita y la música que hacían las comunidades Kogui y arhuacos, luego les comenté que, el primer instrumento de percusión usado era la maraca y al llegar los españoles

con sus costumbres se cambia el lenguaje indígena por el castellano, así van dos culturas unidas, para continuar la historia les comento que los españoles traen luego a los afrodescendientes y su cultura forja en las selvas el tambor alegre y el llamador quienes se integran al conjunto de gaitas, y en última instancia se une la tambora al conjunto, les cuento como se fueron adhiriendo los instrumentos a través del tiempo. Mientras se va realizando la explicación se va escribiendo en el tablero para que luego ellos registren lo visto en su cuaderno, pues es sabido que en la escuela si no se escribe en el cuaderno se tiene la falsa idea que no se hizo nada en clase, por este motivo se procura que los estudiantes siempre escriban algo en sus libretas.



Al estar presentando cada instrumento se habló de su historia y del ritmo base de cumbia para tocar, es así como se les enseñó a los niños una frase para tocar el tambor alegre (toco mi tambor un, dos; un, dos) y para la tambora (cascara, cascara, cascara, tan tan), en cuanto al llamador se les explico que se toca un, dos continuamente marcando el tempo; de este modo cada uno hacia las frases con sus manos golpeando sus muslos simulando cada instrumento.

Al terminar la explicación se les dijo que pasarían a tocar los instrumentos de percusión mientras tanto debían ir escribiendo y dibujando lo que se había hecho en el tablero, así cada uno tendría trabajo que hacer y no se generaría “desorden”. [Hablo de generar “desorden” respondiendo a los estándares impartidos por la colonialidad del saber, en donde hay parámetros que determinan el cómo se debe enseñar y en los cuales se muestra el cuerpo quieto como señal de este “orden”, mostrando así que mis practicas conservan discursos coloniales a pesar de buscar la decolonialidad en mis prácticas, es un trabajo arduo y continuo, alrededor del cual es importante reflexionar]

Inicie en orden de ubicación desde la derecha de la “u”.

Terminamos clase a las 9:00 am para tomar refrigerio y salir a descanso, pero en la hora de descanso varios quisieron quedarse en el salón (Yerik JR, JZ, Kevin Muñoz) pues querían seguir usando los instrumentos, yo se los permití y estuve con ellos, a los 30 minutos aproximadamente la orientadora Elizabeth paso al salón a hablar sobre el proyecto que estoy realizando con el grupo y vio a JR muy efusivo con los instrumentos y le alegró, el dilema fue que a los pocos minutos de ella estar en el salón JR introdujo el golpeador dentro de la tambora, lo cual género en mí una molestia pues los tambores estaban nuevos y ahora tendría

que enviar la tambora a desarmarla para sacar el golpeador, cuando le dije que dejara así y se fuera a descanso el tomo el otro golpeador y lo introdujo dentro de la tambora ante lo cual me disguste más y le dije que él tendría que pagar el arreglo pues debía llevarla a desarmar, JR se puso muy triste y salió del salón.

Al regresar del descanso se habla con los estudiantes sobre lo que paso en la hora de descanso y se les informa que hasta que se repare la tambora no se traerán los instrumentos. Ante esto se genera en los estudiantes un susurro que dice "por culpa de JR", #JR lo arruina todo", entre otros señalamientos. [Luego de reflexionar veo que no era necesario señalar a JR como el culpable pues esto hace que el nuevamente se sienta bajo el ojo critico de sus compañeros]

INTERPRETACIÓN:

El día de hoy llegué a la conclusión que a pesar de mis esfuerzos por realizar una clase divertida y sin cohibición mis métodos son estrictos en cuanto a la disposición del aula y la ubicación espacial de los estudiantes, es decir que no les permito ubicarse en cualquier lugar del salón... siempre ubico a cada estudiante en un lugar específico procurando que queden sentados niño, niña niño y así sucesivamente.

Al pasar a los niños a tocar, logre evidenciar que solos podían tocar cada instrumento en solo, pero ensamblarlos es una dificultad que debo seguir trabajando en otra ocasión, pues cuando yo le cantaba al compañero su frase, por ejemplo, en la tambora, el del alegre hacia el mismo ritmo. Esto se evidencio fuertemente en el grupo de Maily, SG y Ana María.

Po otro lado, Olvide decirles que los agujeros que tiene la tambora son para evitar que la presión del cuero rompa la madera, no para meterle cosas adentro, falle en ese pequeño detalle y por eso su curiosidad lo llevo a probar "que pasaría sí".

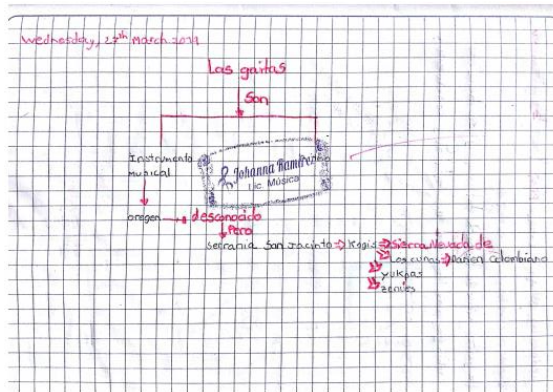
AGENDA:

Es necesario idear formas de seguir enseñando la parte percutida del conjunto de gaitas pues si traigo la tambora con los golpeadores adentro puedo terminar rompiendo el cuero.

27 DE MARZO DE 2019

REGISTRO

La clase del día de hoy se organizó sobre la historia del instrumento gaita larga, la información dada a los niños fue tomada del texto "El libro de las gaitas largas" y con esta corta historia se realizó el siguiente mapa conceptual, se llevó al aula un mapa de Colombia en el cual se les mostro la ubicación de los montes de María y al hablar de Santa Marta Joseph hizo su aporte desde los lugares que conoce nos contó sobre las fiestas a las que asistía en Santa Marta y que en algún momento fue a San Jacinto a escuchar tocar



Luego de conocer la historia pasamos a tocar los tambores así que les pedí que hicieran grupos de 5 personas y cada uno escogiera que instrumento quería tocar, así que se formaron grupos de la siguiente manera:

Grupo 1

BS (Llamador)

KS (Tambora)

JZ (Alegre)

SG (hembra)

SV (Macho)

Grupo 2

SC (Llamador)

SD (Tambora)

JV (Alegre)

JA (hembra)

HC (Macho)

Grupo 3

ASR (Llamador)

AMP (Tambora)

MFA (Alegre)

KD (hembra)

MM (Macho)

Grupo 4

ASS (Llamador)

MQ (Tambora)

MMM (Alegre)

MP (hembra)

YA (Macho)

Grupo 5

CR (Llamador)

PF (Tambora)

AT (Alegre)

MA (hembra)

MCD (Macho)

Grupo 6

KP (Llamador)

ADF (Tambora)

KM (Alegre)

Joel Rodríguez (hembra)

Emmanuel Flórez (Macho)

Grupo 7

ES (Llamador)

SS (Tambora)

MJM (Alegre)

MR (hembra)

JSM (Macho)

Grupo 8

(Llamador)

JC (Tambora)

VG (Alegre)

LE (hembra)

(Macho)

INTERPRETACIÓN:

El día de hoy los estudiantes lograron realizar ensamble en conjunto, se procuró que todos y todas pasaran a tocar y así disfrutaran de su trabajo en grupo, logré ver que al tener conocimiento sobre como tocar los instrumentos de percusión se evidencio el trabajo colaborativo entre los integrantes del mismo y los de otro grupo, logrando así el inicio de la construcción de conocimiento en conjunto con sus compañeros.

AGENDA:

Para la próxima sesión se hablará sobre los gaiteros de San Jacinto y su recorrido desde San Jacinto hasta su gira por New York.

10 DE ABRIL DE 2019

REGISTRO:

El día de hoy el aula está dispuesta en forma de “u”, una “u” muy cerrada pues la idea es ver el video de los gaiteros de San Jacinto; para dar apertura al video inicio la clase con una contextualización sobre la zona, recordamos en dónde está ubicada, qué clima predomina en la región y procedemos a ver el video Los Gaiteros de San Jacinto in New York (recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=IXMA9bBFYeI> 01/04/2019)

Al iniciar el video se ve la emoción de ellos pues el sonido de los gaiteros los enamora y esto se refleja en sus rostros sonrientes. Las partes que salen como comentarios están en ingles por lo que yo debo detener la grabación y explicarles que dice, ellos se asombran al reconocer a Fredys en el video y resaltan que él estaba en el video de elaborar gaitas. Cuando Ana María ve a Fredys tocando gaita grita y dice - ¡profe mire como toca!!!, pero cuando ve a “Joche” Plata tocando alegre brinca del puesto y me pregunta - ¿Profe uno como hace para tocar así de rápido? Yo le contesto – tocando mucho y todos los días, ella se emociona y vuelve al video, al mirar hacia Florez lo veo que tiene su “gaita palo” e intenta tocar como ve a Fredys, fue hermoso verlos tan emocionados con la historia de los gaiteros y con la música que ellos hacen.

Luego de ver el video pasamos a la parte de las preguntas, ellos me cuestionan sobre porque ellos (los gaiteros) son pobres, les pregunto- ¿por qué dicen eso? y JZ me responde – “Pues porque en el video hay una casa (en San Juan Nepomuseno) muy fea”; aquí empecé la historia sobre la vida en estos pueblos y el significado de la música; hablamos sobre como la música era un entretenimiento y una razón para reunirse en torno a ella, además les conté que su principal economía no era la música sino la ganadería, el tabaco y el ñame y de estas actividades surge la música de gaita, es una labor que los campesinos realizan para pasar su tiempo, era parte del aprendizaje en casa, era un conocimiento que enseñaba el padre a sus hijos, al decirles esto Joseph dice – Entonces la profe es nuestra mamá que nos enseña, pero solo hasta las 12, yo sonrió y afirmo, luego les pregunto -¿por qué creen que ustedes no conocían esta música? ellos dicen que es porque viven muy lejos, y entramos con esa respuesta a hablar del conflicto armado en Colombia y cómo muchos de ellos salieron de sus tierras y por eso el movimiento de gaita llegó a otros lugares; por eso Fredys hace gaitas en Bogotá, pero ellos promueven el turismo en sus regiones con los festivales de gaita y buscan que las personas viajen a estos sitios para generar mejoras en la economía de sus municipios.

Como parte final del diálogo sobre la vida de los gaiteros abordamos el por qué se van del país; frente a esto, les cuento que en el país no invierten mucho en cultura y por eso

ellos primero fueron reconocidos a nivel mundial y luego si fueron recibidos con orgullo al traer un premio. Luego aclaro que no solo por eso se debe conocer esta música, se debe conocer porque es parte de nuestra cultura y ella cuenta nuestra historia.



INTERPRETACIÓN:

La emoción de los niños queda todo el día pues al salir a la formación cotidiana los encuentro nuevamente jugando a ser como Fredys Arrieta y tocando en su “palo gaita” y meciéndose con la música que interpretan en su cabeza, esto me motiva a seguirlos sumergiendo en la música de gaita y sus historias

AGENDA:

Queda como tarea para los percusionistas traer un par de golpeadores elaborados con palos de escoba de 30 cm y para los gaiteros traer un estuche y un par de medias para guardar su gaita; el estuche debe medir 70 cm y ser elaborado con un tubo de PVC de pulgada y media con sus respectivas tapas

24 DE ABRIL

REGISTRO

El día de hoy regresan los tambores así que les solicito que se ubiquen en diferentes lugares del salón por instrumentos, necesito grupo de instrumentos de percusión y grupo de gaitas (pues a ellos también les llegaron sus instrumentos), el día de hoy se hará entrega de las gaitas a cada gaitero pues ya cada niño y niña escogió su instrumento, es necesario resaltar que las gaitas para cada niño y niña fueron compradas con recursos propios , ni los padres ni la institución realizaron aportes económicos para la adquisición de estos instrumentos.

Continuando con la clase, cada grupo se ubicó en una esquina del salón e inició la entrega de gaitas, se les informó que debían traer sus golpeadores y sus estuches para guardar las gaitas, en un inicio se les dijo que los que no habían traído estuche no les daría gaita, pero luego descubrí que solo un niño (Emmanuel Florez) lo había traído, en el caso de los golpeadores fueron menos los que faltaron con su tarea, así que tuve que entregarles las gaitas y marcarlas

INTERPRETACIÓN:

En cada grupo surgió un director en las gaitas hembra fue SG, en las percusiones fue JZ y en las gaitas macho fue SV.

AGENDA:

En la clase de hoy no se logró mucho avance pues solo se hicieron grupos y se estudió por aproximadamente 20 minutos el tema “pescador” de Totó la Momposina, antes de salir al descanso.

4 DE SEPTIEMBRE

REGISTRO:

Inicié haciendo escuchar a todos y todas, la canción, y algunos confirmaron conocerla, luego pase con las gaitas, las hice en fila e intercale hembras con sus respectivos machos (en ese momento Harrison hizo burla y le dijo a su compañero que toca hembra- “Entonces usted es mi hembra , luego de estas palabras, lo abrazó, vale resaltar que él (Harrison) hizo una voz dulce y afeminada, ante lo cual su compañero respondió al abrazo y sonrió)

Les enseñe a las hembras su parte e intentamos tocarla, pero no hay un sonido claro, quizá debido a la falta de práctica.

Un momento previo a la clase importante, fue la petición de JZ, quien me dijo que quería tocar gaita, en ese momento aproveché para preguntarle porque no había escogido gaita desde el inicio, él me respondió que SG no lo había dejado; yo le pedí que me explicara mejor y me dijo que al hacer el grupo SG pidió primero tocar gaita, por eso a él le había tocado el alegre. Él (JZ) me preguntó si podía cambiarse, le dije que no tenía más gaitas así que debía pedirle a alguien que le cambiara, luego de un rato JZ llega con SG (uno de los más avanzados en la interpretación de la gaita) y me dicen que no hay problema en cambiar, así que SG pasará a tambor alegre y JZ a gaita; aquí logre ver la buena relación que tienen

ellos y la versatilidad que demuestran pues los dos pueden tocar bien cualquiera de los instrumento, esto lo digo porque JZ entró a suplir muy bien a SG y viceversa.

Cuando nos encontrábamos tocando con las gaitas, pase a revisar tarea... la tarea era elaborar una maraca costeña y este fue el resultado:

(foto aquí)

Les mostré los movimientos básicos para hacerlas sonar y luego cantamos el coro de la canción con gaitas y maracas sonando, primero solo haciendo giro de muñeca y chuiras y luego con golpe seco hacia abajo.

Al terminar esto, llame uno de la lista de percusión a tocar llamador (Breiner Salcedo), hicimos una ronda con él tocando llamador y con el coro de gaitas, luego añadimos una tambora a Kevin Sierra, le pedimos que tocara la frase para cumbia pero no la recordaba, se le dijo la frase y recordó como era, luego de un par de pasadas, tuvimos que cambiar a Kevin, pues no lograba recordaba el ritmo de la frase y al intentar hacer sonar el ensamble, no funcionaba, además no tenía golpeadores por lo que no lográbamos escuchar con claridad que hacia pues toco golpeando con las manos el bombo. Para que repasara le cante la frase, pero no logró tocarla, Así que cambiamos no sin antes decirle que debía traer con qué tocar.

A continuación, llamamos a Santiago Díaz, pero no estaba, seguía Ana María Piñeros, pero no tenía golpeadores y exclamo que ella así no quería pasar, continúe llamando, ahora seguía Quincos y... tampoco tenía golpeadores así que no paso, llame a Farfán y ...tampoco, Alejandro de Felipe tampoco tenía golpeadores, así que llame Sofía Sua y ella si tenía golpeadores así que tocamos una vez más el coro de la canción con Llamador, Tambora, maraca y gaitas

Al ver que los niños y niñas que no tenían golpeadores no querían pasar les propuse que solo pasaran los que habían traído sus golpeadores y se decidió en grupo (maestra y estudiantes) que para pasar a tocar tambora debían tener sus golpeadores, pero solo habían dos niños con golpeadores, JZ que se los heredó a SG y Maily Marquina [Esto género que no se prestaran los golpeadores, ante lo cual veo que a mi causa generé envidias]

Continuando con la clase, al empezar a incorporar tambores, pude ver que se perdían más, y se dispersaba, la atención fue un factor crucial para que el ensamble funcionara.

Luego de tener la tambora iniciamos con la búsqueda del intérprete del tambor alegre, búsqueda rápida pues SG lo hizo muy bien y luego de tocar algunas veces, propuse rotar, pero no fue bueno lo que encontramos, pues la falta de estudio por dos meses se evidenciaba, luego de pasar a algunos y algunas estudiantes llegamos a Maily Marquina quien señala que le encanta el tambor alegre y es su instrumento favorito luego de un par de pasadas debimos culminar la clase para ir al descanso.

Quedaron muchos sin pasar a tocar así que en la próxima clase continuaremos.

INTERPRETACIÓN:

una sesión cada 8 días no es suficiente, no hay claridad en el sonido, ni en la digitación

Respondí mi incógnita sobre porque JZ al mostrarse tan interesado en el aprendizaje de la gaita finalmente escogió tambor alegre (aunque en ese instrumento también le va muy bien)

Me sentí angustiada al ver que tras mi lesión el proceso musical se perdió y debo iniciar de cero, pues mi idea frente a la canción de hoy que no es tradicional era hacerles sentir la satisfacción de tocar una canción como un ensamble musical, pero no se logró pues han olvidado cosas que yo consideraba ya solucionadas. Aun así no debo desfallecer, procuraré sacar tiempo a diario para que ellos logren sonar y ver qué ocurre cuando ellos ya logran hacer parte de un ensamble.

Debo planear mejor los momentos para evitar la no participación de los estudiantes, quizá deba disponer las sillas y mesas de otra forma.

AGENDA:

.Cada día debemos sacar 30 minutos para trabajo en música, dejé los instrumentos en biblioteca pero no hay garantías de encontrarlos sanos y salvos al día siguiente así que trabajare solo la parte vocal.

Anexo 4 Listado de consentimiento informado para la participación en investigaciones adulto responsable de niños y adolescentes Codigo: FOR025INV.

LISTADO DE ESTUDIANTES AUTORIZADOS CURSO 302 AÑO 2019

1	ACOSTA MAIRA ALEJANDRA	GRUPO 5
2	AMAYA TRIANA YUDI DAYANA	GRUPO 4
3	CAJAMARCA HARRISON	GRUPO 2
4	CASTILLO PIEDRAHITA JHOSETH RAFAEL	GRUPO 8
5	CRUZ RICHARD SANTIAGO	GRUPO 2
6	DE FELIPE SANCHEZ ALEJANDRO	GRUPO 6
7	DELGADO MARÍA CAMILA	GRUPO 5
8	DIAZ KAREN NATALIA	GRUPO 3
9	ESCOBAR LOZANO LAURA SOFÍA	GRUPO 8
10	FLOREZ EMMANUEL	GRUPO 6
11	GALVEZ MUÑOS SEBASTIAN CAMILO	GRUPO 1
12	GUZMAN VERÓNICA	GRUPO 8
13	MARQUIN GALLEGO JUIETH SAMANTHA	GRUPO 7
14	MORALES PARRA MAILY MARIANA	GRUPO 4
15	MORENO RODRIGUEZ MARIA JOSÉ	GRUPO 7
16	MOSQUERA HEILIN MARCELA	GRUPO 3
17	MUÑOZ ZAMBRANO KEVIN TOMAS	GRUPO 6
18	PAEZ KEVIN ANDRES	GRUPO 6

19	RIVERA BUENHOMBRE MARIA CAMILA	GRUPO 5
20	RIVERA GAITAN EIMMY SOFIA	GRUPO 7
21	RODRIGUEZ MARLIN ALEJANDRA	GRUPO 7
22	RODRIGUEZ YERIK JOEL	GRUPO 6
23	SALCEDO BREINER STIVEN	GRUPO 1
24	SANCHEZ KAREN SOFÍA	GRUPO 4
25	SIERRA MESA KEVIN SANTIAGO	GRUPO 1
26	SUA RODRIGUEZ SOFÍA	GRUPO 7
27	TOVAR ORREGO ALLISON CAMILA	GRUPO 5
28	VALDEZ JOHAN ALEJANDRO	GRUPO 2
29	VILLABONA LOAIZA DAVID STIVEN	GRUPO 1
30	ZABALETA POSAS JUAN PABLO	GRUPO 1