

Acción social y descolonización por medio de la música en Colombia: educación musical, prácticas colectivas y narrativas de igualdad

Social action and decolonization through music in Colombia: Collective practices, narratives of equality, and the armed conflict

por

Juan Sebastián Rojas Enciso
Universidad de Los Andes, Colombia
js.rojase@uniandes.edu.co

En este artículo examino los proyectos musicales orientados hacia la acción social en Colombia basándome en las ideas de los educadores musicales, quienes los implementan de manera directa. Proyectos de este tipo se han multiplicado desde los últimos treinta años en Colombia con el auge de las políticas culturales neoliberales, y los mismos adquieren formas muy diversas. Esto revela algunas brechas tanto en su ámbito (local, regional, nacional) y dimensión (pequeño, grande), como en su carácter identitario (enfoque en ciertos grupos poblacionales). Más allá de esta diversidad, hay también elementos comunes que son estructurales en todas las experiencias. Las múltiples prácticas musicales en Colombia —históricamente fundamentales en procesos de construcción cultural— proporcionan contextos variados y profundos de expresión de la multiculturalidad. En Colombia existen múltiples culturas musicales y también ideas diversas acerca de lo que es la música. En este artículo muestro cómo esta diversidad epistémica influye en la implementación de proyectos musicales orientados hacia la acción social. A partir de una encuesta con 109 registros y 23 entrevistas semiestructuradas, analizo críticamente tres temas fundamentales para los educadores musicales: i) la idea de práctica musical colectiva y participativa, ii) los discursos acerca de igualdad y equidad, y iii) la música en el conflicto armado. Los hallazgos sugieren que, a pesar de intereses comunes, las consecuencias de la *diferencia colonial* (Mignolo 1999) determinan ciertos matices conceptuales que sustentan las distintas prácticas, perpetuando las lógicas coloniales. Aquí cuestiono los principios de algunas iniciativas cuya praxis se alinea con discursos del desarrollo socioeconómico impositivo, paternalista y occidentalizante. Estudios como este contribuyen a fortalecer narrativas y acciones que valoren la diversidad, contravirtiendo cánones hegemónicos y generando herramientas que acerquen más la música a la acción social.

Palabras clave: música, acción social, descolonización, diversidad cultural, prácticas colectivas, posdesarrollo.

This article examines music programs and projects oriented towards social action in Colombia by studying the ideas expressed by music educators, who are central actors for the development and growth of such programs. Due to the implementation of neoliberal multicultural policies, this kind of projects have flourished in Colombia during the last thirty years, taking multiple forms. Such a diversity also reveals gaps in their scope (local, regional, national) and dimension (small, big), as well as in their identity-building character (focus on certain population groups). However,

the analysis suggests that projects focused on music education as social action also share a series of structural features. This multiplicity of music practices —foundational in processes of cultural construction— displays varied spheres for the expression of multiculturalism in Colombia. Therefore, along with a variety of musical cultures in Colombia, diverse ideas about what music is are also plenty. In this article, I explore whether this epistemic diversity influences the implementation of said programs. Based on a survey with 109 participants and 23 semi-structured interviews, I critically analyze three issues that are key for music educators in Colombia: i) diverse ideas about collective and participatory music practices, ii) discourses about equality and equity, and iii) the roles of music in the internal armed conflict. The findings suggest that, despite shared interests, the consequences of colonial difference (Mignolo 1999) play an important role in drawing conceptual nuances that sustain these diverse practices. Here, I question the assumptions of some projects, the practice of which aligns with capitalistic, imposing, and westernizing notions of development. Studies like this one contribute to strengthening narratives and actions that acknowledge and value diversity, questioning hegemonic canons and providing opportunities to refine tools that bring music closer to social action.

Keywords: *music, social action, decolonization, cultural diversity, collective practices, post-development.*

1. Introducción¹

En los últimos treinta años ha habido un notorio incremento en la cantidad y la visibilidad de proyectos musicales con orientación social en Colombia. Estas iniciativas se enfocan sobre todo en procesos de formación musical para población infantil y juvenil en contextos geográficos, socioeconómicos y culturales de vulnerabilidad social, y buscan, mediante su vinculación a dichos procesos, generar cambios positivos en las condiciones de vida de los participantes. El desarrollo de una política pública para la música desde 2003 —el Plan Nacional de Música para la Convivencia (PNMC)— impactó en el sector musical, incentivando el crecimiento de la oferta educativa musical informal en el país (DNP 2006). Una repercusión ha sido el aumento del mercado laboral para educadores musicales, quienes actualmente son un grupo representativo del total de músicos profesionales². Estas actividades mezclan objetivos artísticos o estéticos con objetivos sociales y buscan que los participantes, además de aprender música, desarrollen relaciones solidarias, empáticas y fraternales en entornos igualitarios, donde nadie se sienta excluido, y donde se privilegie la sensibilidad y el cuidado hacia sí mismo y los demás, promoviendo, de acuerdo con los datos de la investigación, valores como la reconciliación, la convivencia, y el sano aprovechamiento del tiempo libre, entre otros.

En Colombia, estas iniciativas musicales con objetivos sociales operan desde un contexto de política pública cultural neoliberal, el cual promueve la instrumentalización de las artes, en especial la música, para lograr impacto social desde la estructura del Estado (Miñana, Ariza y Arango 2006). Esta instrumentalización está orientada desde las lógicas del desarrollo socioeconómico paternalista, eurocéntrico y modernizante (Escobar 2007), y aunque promueve la descentralización, aparentando democratizar el aparato público, paralelamente recorta los presupuestos generales de cultura (Miñana, Ariza, Arango 2006), obligando a los gestores a acudir a fondos internacionales, bien sea a través de ONGs o de organismos multilaterales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Actualmente, estas iniciativas son diversas y se

¹ Este artículo es resultado del proyecto “Music for Social Impact: Practitioners’ Context, Work, and Beliefs”, liderado por John Sloboda en Guildhall School of Music and Drama en Londres, y financiado por AHRC de Reino Unido y SIMM. Sitio web: <https://www.gsmd.ac.uk/research-engagement-services/research/funded-research-projects/music-for-social-impact> [acceso: 5 de enero de 2022].

² En el contexto de esta investigación, utilizo el término “músico profesional” para referirme a personas con conocimientos musicales que viven de la implementación de dicho conocimiento como oficio y devengan su modo de vida de dicha actividad.

cruzan en variables como su dimensión (tamaño), orientación musical, objetivos, *locus* de agencia de sus actores,³ su carácter público o privado, y la orientación pedagógica, entre otros. Es posible, por ejemplo, encontrar proyectos locales unipersonales de carácter étnico —escuelas de músicas tradicionales en municipios pequeños y corregimientos como en El Bordo (Cauca) u Ovejas (Sucre)— y también proyectos institucionales de alcance nacional enfocados en pedagogías que promueven la música clásica y el canon asociado a ella —como la Fundación Nacional Batuta (FNB) o el Proyecto Escolar de la Orquesta Filarmónica de Bogotá (OFB)—. En este contexto de diversidad —en que la práctica musical puede estar inscrita en discursos eurocéntricos y coloniales o en procesos subalternos y emancipatorios— las connotaciones adheridas a las grandes ideas acerca de la música y el hacer musical pueden ser igualmente diversas y hasta contradictorias.

Las diferencias pueden estar insertas en supuestos divergentes —que explicaré más adelante— en torno a lo que son las músicas, las artes o las expresiones populares, los cuales importan para sus practicantes desde su universo de sentido, pero que pueden no ser compatibles con otras experiencias. Las ideas de los educadores en torno a qué son la música y el *musicar* influyen en cómo se llevan a cabo las acciones sociales por medio de la música (Small 1998), pues el significado de esta puede variar según el contexto. A pesar de ser un asunto fundamental para entender cómo estas prácticas pueden generar impacto social, no está normalizada la discusión acerca de estas nociones básicas. Considero que hay algunas ideas dominantes en este campo cuya crítica no se ha explorado lo suficiente, que esconden prejuicios eurocéntricos, que pueden invisibilizar procesos basados en acustemologías de las músicas populares o tradicionales, o de otras culturas musicales históricamente subalternas, marginadas, silenciadas, cooptadas o racializadas.

Es vigente el debate acerca de la coherencia y verdadero impacto social de los programas de educación musical clásica de gran alcance, muchos inspirados en el Sistema Nacional de Orquestas Juveniles de Venezuela (“El Sistema”). Algunas críticas a este modelo y sus réplicas se fundamentan en que hay desconexión entre sus objetivos de inclusión social y su implementación práctica —deslegitimando el mito de que benefician a las clases menos favorecidas—, y en que muchas veces perpetúan opresiones y relaciones de poder que contradicen su carácter social (Baker 2014). Aquí, exploro los procesos de construcción de sentido alrededor de los usos sociales de las prácticas musicales en Colombia. ¿Cuáles supuestos sustentan creencias en torno a la efectividad social de la música? ¿A qué músicas, prácticas y contextos musicales se refieren los educadores musicales cuando hablan de esta efectividad? ¿Qué hace que una práctica musical impulse acciones sociales exitosamente?

Algunos teóricos de la musicología, como Irving Godt, definen la música como el sonido organizado humana e intencionadamente, el cual se convierte en una entidad estética distinguible y opera como comunicación entre el *performer*/hacedor y una audiencia, sea en público o en privado (Godt 2005: 84). Esta visión de la música se basa casi específicamente en las cualidades del sonido musical y está diseñada por Godt para referirse a la música clásica

³ El *locus* de agencia es una idea mía que conceptualiza la posicionalidad de los actores en procesos simbólicos, culturales y políticos —frecuentemente mediados por la colonialidad del poder— donde operan la toma de decisiones, la capacidad de acción y la orientación social de programas y organizaciones. Tres preguntas permiten identificarlo y caracterizarlo: 1. ¿quiénes dieron origen a la iniciativa?, 2. ¿para qué?, y 3. ¿quiénes toman las decisiones centrales? Esto permite esbozar un mapa de relaciones externas y distribución interna del poder (Sloboda et al. 2020; Rojas y Middleton 2024). La posicionalidad es un concepto utilizado en la etnografía crítica para referirse a la posición relativa que construye el etnógrafo en sus relaciones con los demás actores y sujetos, en la cual aparecen en primer plano la reflexividad y el reconocimiento de los lugares de poder y privilegio (Madison 2005). Este es un concepto relativo que se amplía a la red social de actores y sujetos con quienes trabajamos en proyectos etnográficos. En el caso del *locus* de agencia, el objetivo es discernir los actores y espacios determinantes en la toma de decisiones sobre la orientación de determinadas acciones colectivas (como, por ejemplo, los proyectos musicales con orientación social).

occidental. A esta noción se le suman ideas fundacionales, como que la música es tanto arte como ciencia, y que la composición es la actividad más elevada de esta forma de expresión (Nettl 2014: 4). Otras definiciones, más abiertas e incluyentes de la diversidad musical del mundo, como la de Bruno Nettl en el *New Grove Dictionary of Music and Musicians*, muestran diferencias entre los grandes complejos culturales: Asia oriental (y sus taxonomías intrincadas), Irán y Medio Oriente (y su división profunda entre música cantada e instrumental), India (y sus paralelos con la música clásica occidental), y algunas culturas africanas y latinoamericanas (y la posible ausencia de una palabra para “música”) (Nettl 2014).

Aquí argumento que las ideas de los educadores musicales en Colombia acerca de qué es la música afectan su práctica en los proyectos musicales para la acción social: si hay ideas diversas, debería haber prácticas diversas. Por otra parte, muestro que en este campo de trabajo se han construido supuestos básicos, compartidos por programas de diverso tipo, sobre cómo desarrollar estas prácticas pedagógicas-musicales. Así, aunque existen elementos comunes en la práctica de estos procesos musicales, los proyectos mismos, sus historias, intereses, objetivos y diversas posicionalidades, muestran que hay diversidad epistémica en este campo a nivel nacional. La evidencia para este artículo sugiere que hay tres temas centrales que atraviesan la práctica de los educadores musicales: i) la centralidad de la práctica musical colectiva, ii) las narrativas de igualdad como valor primordial, y iii) la interacción con el conflicto armado interno. Aunque estos temas son comunes a la mayoría de las experiencias consideradas aquí, los mismos muestran matices y particularidades dependiendo de su posicionalidad.

Es decir, aunque hay elementos comunes en proyectos tanto grandes y de orientación musical clásica como locales, étnicos y que reivindican saberes tradicionales, las posturas derivadas de los “grandes modelos” históricamente han sido reacias a aceptar posturas “Otras”, que practican el quehacer musical desde la alteridad. Es notable que la mayoría de los educadores musicales participantes trabaja o ha trabajado en estos programas grandes (regionales o nacionales) que atienden a miles de personas en ciudades o cabeceras municipales. Incluso, muchos se han formado en dichos programas, los cuales trabajan mediante modelos educativos basados en músicas y ensambles europeos como las bandas de vientos (en aproximadamente la mitad de las escuelas del PNMC), los coros (en el Programa Escolar de la OFB) o las orquestas sinfónicas (en la OFB, la FNB o la Red de Escuelas de Música de Medellín - REMM). Estos proyectos hegemónicos atienden la mayoría de personas beneficiarias a nivel nacional, lo que muestra divergencias en el sentido mismo de la práctica musical colectiva y su pertinencia con diversos sistemas culturales, así como con otros procesos relacionados, por ejemplo, con la formación de ciudadanos o la construcción de identidades.

Este trabajo es resultado del proyecto “Música para el impacto social: contexto, trabajo y convicciones de sus practicantes” (MFSI, por sus siglas en inglés), desarrollado en cuatro países y dirigido por John Sloboda en Guildhall School of Music and Drama en Londres, en el cual trabajé durante 2020 y 2021 como investigador posdoctoral. Tanto en Colombia como en los otros tres países participantes (Bélgica, Finlandia e Inglaterra), nos enfocamos en la postura de los facilitadores, orientadores o docentes de estos proyectos, recogiendo información de sus historias personales, su práctica y sus ideas acerca de su trabajo. Este artículo se centra en tres fuentes primarias, en orden de importancia: i) un corpus de 23 entrevistas semiestructuradas a 18 educadores y 5 directivos de iniciativas diversas que trabajan en las diferentes regiones de Colombia;⁴ ii) una encuesta en línea que fue respondida por 109 músicos; y iii) un sondeo de

⁴ La selección de personas entrevistadas estuvo primero mediada por la revisión de resultados de la encuesta. Se buscó que la muestra fuera diversa y representativa de diversas esferas de la educación musical informal en Colombia, aunque también se respetaron las mayorías estadísticas reveladas. Esto permitió incluir 14 personas para la muestra de entrevistas. Para garantizar la inclusión de diversos sectores ausentes en la encuesta —debido a un importante sesgo de conectividad y acceso a tecnología digital— incluimos nueve entrevistados que completaron un mapa, incluyendo proyectos de músicas

información en línea que incluye 177 proyectos que cumplieron los criterios de inclusión (resultados artísticos, temáticas sociales, educadores musicales, exclusión de musicoterapia clínica). En el corpus de entrevistas, participaron músicos que trabajan o han trabajado en proyectos pequeños (8), medianos (4), grandes (13),⁵ de ciudades (14), pueblos y zonas rurales (13), y miembros de minorías étnicas de diversas zonas del país (9) (Ver Tabla 1).

23 entrevistas semi-estructuradas a educadores musicales			
Rol dentro del programa	Educador: 18	Directivo: 5	
Tamaño de los programas en que ha trabajado	Pequeño: 8	Mediano: 4	Grande: 13
Tipo de territorio	Pueblos y zonas rurales: 13	Ciudades: 14	

Tabla 1. Caracterización de educadores musicales entrevistados que trabajan en proyectos musicales con orientación social. Elaboración propia.

Una pregunta transversal ha sido si, a pesar de sus tendencias hacia la homogenización estética y el “blanqueamiento” cultural, la educación musical occidentalizada y canónica, que es central en los programas grandes, influye en cómo los educadores desarrollan su práctica. Los datos sugieren que estos músicos y educadores conectan música e impacto social por medio de asuntos como la actividad comunitaria, la energía que conecta, y como motivación para el cambio individual, entre otros. ¿Cómo se relacionan estas concepciones de la práctica musical con otras acciones sociales, políticas y culturales? Por una parte, en las tradiciones musicales (y artísticas) clásicas europeas, en el contexto académico, la música (o mejor, la composición, la obra musical) es *conocimiento*, pero se trata de un conocimiento objetualizado, que se ha concretado en la obra. Por otra parte, en sociedades en que la tradición oral sigue siendo fundamental en la comunicación ontológica, las expresiones musicales se conciben sobre todo como *prácticas*, por lo que se asumen fundamentalmente como interacción y, por lo tanto, como reconocimiento del otro o de sí mismo en el otro. ¿Cuáles son las implicaciones de estas ideas aparentemente disonantes al instrumentalizar la música con objetivos de construcción social a partir de la educación musical? ¿Cómo se manifiestan estas perspectivas en contextos diversos y poscoloniales como Colombia?

En este sentido vale la pena mencionar de qué manera procesos similares se han desarrollado en otros países de la región. Es importante tener en cuenta que la influencia internacional que adquirió El Sistema desde la década de 1990 ha marcado buena parte del desarrollo de este campo de acción, no solo en América Latina, sino también en Europa y Oceanía, por ejemplo. En este sentido, varios investigadores han abordado la adopción de programas similares en países como México y Paraguay (Hemsey de Gainza 1999), Brasil (Abrahams 2007) y Costa Rica (Siliézar 2016).

Algunas ideas aquí expuestas son fruto de reflexiones suscitadas por la presentación de resultados parciales en congresos (Rojas 2021a, 2021b, 2021c; Rojas y De Bisschop 2021) y por discusiones con el Equipo Colombiano del proyecto MFSI —conformado en ese entonces por Gloria Zapata Restrepo (Universidad Juan N. Corpas) y Geoffrey Baker (Royal Holloway University of London)— y con otras personas del equipo, como An De Bisschop y el investigador principal John Sloboda, quienes fueron fuente de inspiración para este trabajo. También agradezco la lectura juiciosa del borrador y los aportes hechos por Julián Castro-Cifuentes y Geoffrey Baker. A pesar de esto, toda la responsabilidad por las ideas aquí presentadas es solamente mía.

locales y en entornos rurales, al igual que algunos directivos de proyectos grandes, con visión amplia del fenómeno investigado.

⁵ Grande: >50 trabajadores; mediano: 12-49 trabajadores; pequeños: <12 trabajadores.

2. Antecedentes históricos y el proyecto MFSI

Las discusiones acerca de la instrumentalización social de la música (y el arte, en general) son antiguas, aunque desde la popularización internacional de El Sistema, las discusiones al respecto en la academia y los medios se han masificado. El impacto social de la música ha adquirido relevancia mediática en Colombia desde las reformas en política cultural generadas por la Constitución de 1991, aunque hay ejemplos históricos incluso desde finales del siglo XVIII. En la época de las guerras de independencia, las adopciones estratégicas del bambuco caucano y la contradanza británica fungieron como oposición a los valores culturales ibéricos (Miñana 1997); a finales del siglo XIX, la promoción de espacios liberales para la canción popular o de coros con orientación conservadora fueron estrategias políticas para aumentar la influencia de estos partidos por medio de la música (Isaza 2014). Un ejemplo de inicios del siglo XX es la adopción de la música andina urbana de salón como “música nacional”, convirtiéndose en herramienta para divulgar una representación hegemónica (blanco-mestiza, católica y eurocéntrica) de la nación colombiana a través de los medios masivos (Cortés 2004), encarnando ideas como la “disciplina” y la “civilización” (Torres 2019; Velásquez 2019).

Desde la década de 1960, con el creciente interés por los estudios folclóricos, proliferaron los festivales folclóricos en distintas partes del país, instrumentalizando las músicas locales y regionales al servicio de proyectos culturales para posicionar políticamente a ciertas regiones a nivel nacional, por ejemplo: el Tolima Grande y el Festival y Reinado Nacional del Bambuco en Neiva en 1960 (Galindo 2012), los Llanos Orientales y el Torneo Internacional del Joropo en Villavicencio en 1965 (Arbeláez 2015), y el departamento del Cesar y el Festival de la Leyenda Vallenata en Valledupar en 1968 (Blanco 2005). Estos esfuerzos estuvieron acompañados de un creciente interés a nivel nacional por las culturas populares, manifiesto en parte con el surgimiento del Instituto Nacional de Cultura (Colcultura) en 1968 y de un movimiento de escuelas regionales y locales de artes populares con financiación pública o privada.

Estos esfuerzos también acompañaron reivindicaciones políticas de sectores populares desde la década de 1970, como el movimiento obrero, el movimiento social afrocolombiano y los movimientos indígenas del Cauca, para quienes la música ha sido elemento esencial en sus luchas. El reconocimiento de la multiculturalidad de la nación desde 1991, y sus efectos en la política pública, ha facilitado el desarrollo de un sector musical que —más allá de los mercados de músicas masivas— concibe la música como una fuerza social. En este sector, la música se entiende, o bien, i) como ejercicio político de minorías étnicas y culturales, cuyas tradiciones musicales han entrado en procesos de comercialización o patrimonialización, inscribiéndose en narrativas de nación como reivindicaciones de sectores subalternos, o ii) como proyectos masivos de educación musical orientados a atender poblaciones de sectores vulnerables, y iii) también combinaciones entre ambas.

El giro neoliberal en las políticas culturales se ha manifestado, entre otras, en el protagonismo de ideas de eficiencia y rendimiento —usualmente medidos con variables como número de beneficiarios, tiempo empleado y costo por beneficiario, entre otras—, por lo que campos esenciales de las ciencias sociales y las humanidades se ven en la obligación de convertirse en “útiles”. Por útil, los tecnócratas neoliberales se refieren a la capacidad de producir utilidades económicas. En caso de no demostrar utilidad, la financiación para este tipo de proyectos suele ser diezmada por el estado neoliberal. Parcialmente gracias a esta lógica y al exitoso Plan Nacional de Música para la Convivencia desde 2003, el quehacer musical en Colombia se ha transformado, abriendo un nuevo campo de práctica profesional: los proyectos de educación musical informal con orientación social. Estos cambios no han ocurrido solamente en Colombia, sino también en algunos países europeos, donde estas actividades han aumentado en los últimos treinta años (Sloboda *et al* 2020).

Algunos resultados de la encuesta ya mencionada —que se enfocó en los beneficiarios, los educadores, sus prácticas pedagógicas y el contexto de los programas— me permitieron caracterizar de forma inicial la manera como está constituido el panorama de proyectos musicales orientados hacia la acción social en Colombia. La mayoría (72%) de educadores musicales encuestados tiene más de cinco años de experiencia profesional, mientras que el 24% suma entre uno y cinco años. La gran mayoría realizan o han realizado trabajo directo con los participantes y alrededor de la cuarta parte también desarrolla funciones directivas o gerenciales (hacen las dos en simultáneo o actualmente solo se dedican a la gerencia). Cuatro quintas partes se consideran directamente como educadores musicales, tres quintas partes se autodefinen como músicos instrumentistas, y una tercera parte se identifica como directores. Ellos definen sus prácticas sobre todo como educativas y enfocadas en distintos tipos de práctica musical colectiva.

En cuanto a los proyectos como tal, encontramos una marcada separación entre la participación de educadores en proyectos grandes (68%) y en proyectos pequeños (24%), con participación casi inexistente en proyectos de mediana dimensión. En la mayoría de las instancias documentadas la participación de los educadores se da en proyectos ubicados en zonas urbanas, de las cuales se destaca la ciudad de Bogotá, donde se desarrolla la mayoría de las actividades (75). En general, la región andina (exceptuando a Bogotá) ocupa el segundo lugar de actividad (26) y las regiones Caribe y Pacífico el tercer lugar (10 c/u). Los programas grandes que más aparecen en la muestra son: Proyecto Escolar OFB, FNB, PNMC y REMM. En cuanto a los tipos de música, todos los programas grandes se dedican a prácticas del canon clásico y centroeuropeo (coros, bandas, orquestas). Incluso hay proyectos pequeños enfocados en músicas del canon clásico, sobre todo coros. Sin embargo, el PNMC también desarrolla un considerable volumen de actividades enfocadas en músicas regionales, tradicionales y populares (la mitad de sus escuelas afiliadas se enfocan en esto). Estas músicas, sin embargo, aparecen de manera más recurrente en proyectos pequeños, especialmente en zonas rurales y en territorios de grupos étnicos (ver Tabla 2).

Regiones donde operan educadores musicales que respondieron encuesta	
Bogotá	75
Región Andina	26
Región Caribe	10
Región Pacífica	10
Orinoquía	5
Amazonía	5

Tabla 2. Caracterización regional de educadores musicales que respondieron la encuesta. Elaboración propia.

Prácticamente todos los educadores participantes trabajan atendiendo niños, adolescentes y jóvenes que caracterizan como en condiciones de desventaja socioeconómica (48%), víctimas del conflicto armado (25%), migrantes y desplazados (21%) y población con habilidades diversas (19%). Otras características demográficas que aparecen, son: etnicidad, salud mental, población LGBTIQ+ y trabajo en hospitales. Es notoria la ausencia de proyectos de acción social por medio de la música que atiendan a población adulta, incluyendo a los adultos mayores, lo que apoya la idea de que estos proyectos están enfocados en la “formación de ciudadanos”.

3. Praxis musical colectiva, narrativas de igualdad y conflicto armado

En las entrevistas resaltan tres temas fundamentales, recurrentes y que atraviesan distintos aspectos de su práctica pedagógico-musical: A) la praxis musical colectiva como célula fundamental para orientar la música hacia la acción social, B) el énfasis en los discursos de

equidad social y valores de horizontalidad, igualdad y diálogo, y C) los lugares complejos de la música en el conflicto armado interno en Colombia. Estos temas tienen matices y tendencias múltiples, los cuales desglosaré a continuación.

A. La práctica musical colectiva es el eje fundamental para orientar la música hacia la acción social

Praxis colectiva e inclusión social

Este principio está apoyado por varias ideas. La primera, que las prácticas colectivas y participativas son esenciales para hacer de la práctica artística un mecanismo para la inclusión social de personas de comunidades marginadas. Los educadores musicales sostienen esta idea, aunque difieren en cómo se manifiesta. Por ejemplo, profesionales de programas grandes y enfocados en músicas académicas suelen considerar que el *locus* primordial de la práctica colectiva es el ensamble (orquesta, banda, coro), el cual surge en el marco del programa y busca ofrecer espacios para el reconocimiento mutuo y el desarrollo de sentido de pertenencia (Entrevistas 1:13; 2:9-10; 3:7; 4:2).

... Reconocer que tienen un talento, una voz, que forman parte de un colectivo, que no están solas, que no es un ser humano aislado, sino que eso te lo da el coro, la orquesta. Al pertenecer a un grupo empiezas a manejar unos códigos, un lenguaje en común, que es lo que nos da la música. Entonces, todo eso empieza a cambiar también el entorno a ellas mismas. Las niñas que pertenecían al coro, a la orquesta, tenían otras características... El nivel de agresividad también baja entre ellas y el aprender a escuchar al otro, fundamental, y el alimento que [la música] le da al alma (Ent. 4:2).

Otro grupo de músicos, con experiencia en proyectos locales enfocados en músicas regionales o populares, ve las prácticas musicales colectivas y participativas como parte del continuo de sus tradiciones y prácticas locales y no exclusivamente como parte de proyectos, entendiéndolas desde la relación música-comunidad-territorio (Ents. 5:4-6; 6:7; 7:8). Por ejemplo, un músico-gerente con mucha experiencia en programas multiculturales de orden nacional, afirma:

Digamos, lo que pasa con las cantadoras del Pacífico o, en otros espacios, las familias que hacían músicas... en colectivo. Cómo yo puedo ofrecer a la comunidad mantener vivo un proceso que me identificaba, como el que hablábamos del Llano, como lo que pasa, bueno, en todo el país hay ejemplos de esto; el Pacífico, las gaitas, los bullerengues, en todo el país hay ejemplos de cómo en torno a un sonido que me aglutina, yo puedo encontrar puntos en común contigo y a partir de ahí decir, “bueno, mira esta fiesta o este proceso o mantener un arbolito en la mitad del parque es importante para nuestra comunidad y podemos hacer un concierto, una apuesta musical en colectivo, un movimiento para sostener este arbolito” (Ent. 7:8).

A pesar de estas diferencias, todos hacen énfasis en la importancia de las prácticas colectivas para orientar la música hacia lo social. El reconocimiento mutuo a partir de la práctica colectiva, la actividad musical desde la primera sesión, y el despertar de la sensibilidad estética y artística son posibles gracias a la práctica colectiva, como menciona este músico:

Algo que... ha hecho que mis procesos funcionen es el hecho de que ellos desde su primera clase se sientan reconocidos y hagan música desde la primera clase... Sea con una notica musical, sea acompañando un aire, que me acompañen mientras yo canto, o sea, ellos se están sintiendo que desde el momento en donde se acercan a la música ya están siendo parte de la actividad musical... Desde el inicio en esas actividades sienten que son parte de un grupo musical y, claro, uno los engancha desde el inicio y ellos siguen muy motivados a participar (Ent. 2:10).

En este mismo sentido, algunos educadores de proyectos locales afirman que los modelos comunitarios —hechos a la medida de las necesidades e intereses específicos de la comunidad y que buscan fortalecer tejido comunitario— son más eficientes que los modelos escolásticos y jerárquicos, es decir, que los niños aprenden más y más rápido (Ents. 8:17, 9:2-3 y 8-9). Esta idea la interpreto haciendo referencia a la posicionalidad local, subalterna y emancipatoria de estos proyectos: sus líderes consideran esencial ubicarse desde lo local para responder a las necesidades concretas de las personas, más que a indicadores de tipo regional o nacional (Escobar 2007, Aparicio y Blaser 2008).

Empatía y relaciones de amistad

Una segunda idea alrededor de la centralidad de las prácticas colectivas es la búsqueda de relaciones amigables, de confianza, cooperación, respeto y empatía mediante valores como la participación y la colaboración. Estas narrativas se basan en creencias y convicciones de los entrevistados en torno a su propia práctica. Por ejemplo, algunos afirman que la música es un encuentro armonioso (Ent. 10:5-6), o que crea comunidades de afecto (Ent. 11:7) en las que se desarrollan la empatía y el reconocimiento de los otros (Ents. 12:13-14; 7:5; 13:3). Esto me decía un músico-directivo en proyectos regionales de patrimonio cultural inmaterial, discutiendo acerca del impacto potencial de la música en el individuo:

Más que tocar bien o cualquier vaina, [lo importante] es que una persona que aprende música o que se apasiona por tocar, por organizar los sonidos con un valor estético y comunicativo, aprende a estructurar discursos o a estructurar formas de comunicación. Pero también es una pedagogía de los sentidos, como que te prepara para relacionarte con otros ambientes, para ser capaz de sentir, de percibir al otro, de tener empatía y de ser funcional en la sociedad a un nivel psicológico... Creo que, a nivel muy profundo, es fundamental. Todas las artes lo dan, pero la música es muy potente porque la música es livianita, digo yo, como que todos la llevamos. No hay nadie, no conozco ningún ser humano que sea ajeno a la experiencia musical y a la experiencia sensible de la música (Ent. 13:3).

De esta forma, aparecen reflexiones de los educadores sobre su posicionalidad y las relaciones que se construyen en sus espacios de trabajo con poblaciones desfavorecidas. Con frecuencia, esta experiencia revela a los músicos la importancia de promover valores como la empatía, la confianza y la amistad en sus prácticas pedagógicas y musicales (Ents. 14:6-7; 15:3). Por ejemplo, narra una entrevistada:

Lo que no pasa por la emoción, lo que no pasa por el sentimiento, lo que no pasa por el corazón, no llega al cerebro, era lo que [un profesor] nos decía. Yo estoy convencida de eso también. Entonces, esa posibilidad de hacer juntos, de emocionarnos juntos, de crear juntos, pero luego de poder revisar eso que hemos creado... de poderlo acondicionar, de poderlo transformar, nos da las posibilidades, o sea, sensiblemente nos deja unas huellas y las huellas que deja en últimas es: se pueden crear otros escenarios, se pueden crear en colectivo... Un colectivo que hace este tipo de cosas queda con otras maneras de relacionarse. Aquí ya empezamos a trascender esto de la música para llegar a otros ámbitos (Ent. 15:3).

Quiero también resaltar la postura crítica de uno de los entrevistados —quien ejerce funciones directivas en un proyecto grande—, cuestionando lo que considera un supuesto “buenismo” en la concepción del rol de la música y las artes en la sociedad. Se asume que estas son “buenas” o constructivas socialmente, *per se*, cuando existen innumerables ejemplos que demuestran que también pueden ser profundamente destructivas. En sus palabras:

... Yo creo que hoy hay también muchos ejemplos en la historia del arte en general y de la de las pedagogías en el arte, en que se pueden cometer cosas terribles... con el arte en las comunidades. Y la música, creo que es un terreno muy fértil para eso, porque en general el canon con el que nosotros los músicos hemos sido formados y los que hemos sido profesores ... seguimos funcionando con un canon en el que prima el aprendizaje como la transmisión de un conocimiento que además ratifica y sigue canalizando ciertos paradigmas de la práctica musical, fundamentalmente centroeuropea... Esas pedagogías que ratifican y se afianzan en ese canon pueden tener unos niveles importantes de alienación, de coartar, por ejemplo, posibilidades creativas y expresivas, que yo creo que es una de las variables más importantes que tiene el arte y que tendría que tener la pedagogía del arte. Y eso en la música es muy difícil porque los músicos hemos sido formados para aprender una historia... (Ent. 8:1).

Él menciona como ejemplo el Programa Nacional de Bandas del Ministerio de Cultura, que ha cobijado decenas de miles de beneficiarios en todo el país por medio de las Bandas-Escuela del PNM, pero también ha generado tensiones en las bandas municipales: los músicos, en su mayoría niños y jóvenes, se relacionan entre sí desde la competencia, más que de la solidaridad y cooperación, especialmente como resultado de la importancia de los concursos departamentales y nacionales (Rojas 2017). En general, estos cambios se deben a una tendencia a mostrar resultados rápidos y eficientes (Ent. 8:2), de forma coherente con el marco conceptual del desarrollo socioeconómico eurocéntrico y neoliberal (Escobar 2007). Las ideas subyacentes a este tipo de programas tienden a privilegiar una forma de musicar que se enfoca primordialmente en el campo presentacional más que en el participativo, poniendo por encima valores como el virtuosismo individual, las formas cerradas y las texturas claras. Esto puede entenderse como una contradicción a la idea de que el musicar es una práctica que fortalece los vínculos intersubjetivos (Turino 2008: 23-64).

Empoderamiento

En tercer lugar, la idea de que la participación en estos programas genera diversos tipos de empoderamiento es otra justificación de la centralidad de lo colectivo-participativo en estos programas. Sin embargo, es tema de debate, pues continúa siendo un reto en programas grandes, como la REMM, cuyo Equipo Social aún consideraba que el empoderamiento era algo que hacía falta fortalecer (Baker 2022: 57-66). Pero a pesar de la disonancia entre lo que dicen y hacen los educadores musicales, el empoderamiento es importante en el discurso. Las nociones de empoderamiento predominan especialmente entre músicos que trabajan o han trabajado en proyectos locales y comunitarios, frecuentemente con minorías étnicas (indígenas, afrocolombianos). Igualmente, se suele atribuir a las prácticas musicales colectivas la motivación para que los participantes hagan algo nuevo, expresen sus ideas o tomen roles protagónicos, lo que puede desencadenar en cambios positivos voluntarios a nivel individual (Ents. 6:9-10; 2:5), como menciona este entrevistado:

He percibido el cambio que genera la música en estudiantes que tienen problemas, digamos, familiares, o tienen problemas, por ejemplo, de consumo; yo me he encontrado mucho con esas situaciones y la música genera ese cambio porque le da la importancia que debe darle a los niños y a los jóvenes, los vuelve importantes, los vuelve como que son queridos por el contexto. Y son reconocidos si se pueden expresar por medio de la música, entonces eso genera un cambio que hace que inmediatamente ellos salgan y entiendan que ese camino no es el adecuado... Hace posible que el estudiante piense y pueda cambiar esa forma de ver el mundo a partir de solamente gustos y placeres (Ent. 2:5).

Esto se relaciona con la idea de que la música permite generar una voz propia, lo que puede contribuir a la autodeterminación y disminución de la vulnerabilidad (Ent. 16:2-3), o que la música y las artes pueden contribuir a la creación de proyectos propios (Ent. 18:1), pues

promueven la libertad de expresión (Ent. 7:5, 8-9). Sin embargo, una entrevistada enunció un fuerte contraargumento acerca de la práctica musical como libre expresión, pues su experiencia inicial como estudiante de clarinete en el Conservatorio Nacional de Música fue la de un modelo impositivo, individualista y de una normativa estricta, mas no de "libre expresión". Esta persona dice haber conocido la sensación de la libre expresión en la música luego de haberse cambiado al programa de Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional, más en línea con sus intereses (Ent. 7:4):

Yo te decía que en carne propia había vivido un contraste muy duro en mi formación. Para mí el contraste de pasar de una casi camisa de fuerza, que era lo que me proponía en ese momento el Conservatorio, a llegar a este espacio en donde el otro era importante, lo humano era importante, entrar en estas reflexiones de la sociedad, de lo comunitario, para mí fue, es muy... y comencé a disfrutar eso, en mí lo disfrutaba, decía: "Disfruto más estar aquí haciendo un ejercicio rítmico, de pronto más básico de lo que yo estaba haciendo encerrada en el cubículo estudiando técnica en clarinete" (Ent. 7:9).

Para algunos músicos, el discurso del empoderamiento va más allá y lo atribuyen a la capacidad de fortalecer el tejido social y de mantener cohesionadas a las comunidades (Ents. 18:1; 17:1). Esta solidez comunitaria aparece como prerrequisito de la idea de sostenibilidad de los programas, la cual se concibe como posible cuando existe la suficiente capacidad instalada (Ents. 7:11; 15:11-13). Algunos músicos-directivos incluso llegaron a conceptualizar la idea del empoderamiento como la restitución de derechos ciudadanos (sociales, políticos, culturales) (Ent. 9:1, 2) o como la generación de sujetos político-artísticos en capacidad de ejercer sus ciudadanías mediante procesos de creación y comunicación (Ent. 8:6). Como dijo un directivo de un programa grande en Bogotá:

... Una persona está, además de muchas cosas, entendiéndose a sí mismo, entendiendo al otro, [lo] que le genera unas capacidades de comunicación y convivencia muy poderosas. Y por supuesto con un elemento un poco más ulterior de todo esto, la construcción y el ejercicio de un tipo de ciudadanías, que yo creo que es lo más poderoso que puede pasar con el arte... la construcción de un tipo de sujeto político-artístico con unos tipos de pensamiento... (Ent. 8:6).

En relación con esto, algunos educadores de programas grandes recalcaron el discurso de que la creación/creatividad son fundamentales en los entornos de práctica musical colectiva que buscan construir espacios libres y seguros para los participantes. Empero, estos casos son excepcionales, pues la creatividad sigue siendo un reto recurrente en estos programas. Algunos músicos ven la creatividad como la posibilidad de crear algo nuevo, de expresar un sentir íntimo y personal, por tanto es fundamental en las metodologías integrales que buscan generar acciones sociales a través de la música (Ents. 8:3-6; 19:13, 13:3; 15:3). Los participantes no siempre llegan siendo creativos, pero es clave que se sientan libres para expresarse y puedan plasmar su emotividad en la práctica estética de la música.

B. Narrativas de horizontalidad: las diversidades y el cuidado mutuo

Las prácticas musicales colectivas y participativas son concebidas por estos músicos como mecanismo para validar e incitar valores democráticos de equidad e igualdad: la idea de que todos somos iguales y merecemos las mismas oportunidades. Esta noción permite explorar creencias, supuestos y convicciones de los educadores musicales sobre su práctica pedagógico-musical. En este corpus se articulan tres ideas: i) la importancia de los enfoques horizontales, dialógicos y de inclusión; ii) la sensibilidad e incorporación de saberes locales y étnicos; y iii) la intención de los educadores musicales de construir espacios seguros.

Enfoque horizontal y dialógico

Las narrativas sobre igualdad e inclusión son primordiales en las actividades misionales de muchos de estos proyectos, pero fueron sobre todo los facilitadores de músicas locales o regionales colombianas quienes más mencionaron el tema, pues trabajan con una orientación más comunitaria. Sin embargo, participantes de proyectos grandes como la FNB o el Programa Escolar de OFB, también lo nombraron. Una de las características de los programas grandes es su carácter vertical y su énfasis en la disciplina, por lo que el discurso de la igualdad tiene un sentido distinto: es un ideal abstracto y lejano que difícilmente se aplica, o no se aplica a todos. En general, el planteamiento reiterativo es que un enfoque horizontal y dialógico permite crear grupos en los que los participantes “se sienten iguales”, generan sentido de pertenencia y en los que el énfasis es construir relaciones de amistad (Ents. 20:9-10; 5:4-5; 6:7; 2:12; 19:8-9; 18:5, 6). Como narra un educador de una escuela municipal en Tolima, construir este sentido de igualdad es tarea delicada:

[...] Hablando de vulnerabilidad, uno lo que hace es entender, o sea, uno no puede ser ni el psicólogo ni puede ser quien aconseje, ni direcciona, pero por medio de la música, reconocerlo, reconocer ese ser y lo que puede aportar. Y eso hace que el grupo se pueda volver homogéneo y que no existan diferencias. Eso es lo que debe uno hacer de estos procesos porque puede ser un arma de doble filo. Entonces todo mundo empieza a señalar, “Ay, el que no canta”, o el que no toca, o el o el que no se viste bien, o el negro, por ejemplo... Entonces empezar a identificar esos estudiantes desde ese punto de vista, eso no puede ser. Yo en ese aspecto soy cuidadoso hasta de la música que voy a enseñar... (Ent. 2:12).

O como nos cuenta un productor musical que hace trabajo de campo con poblaciones rurales indígenas y afrocolombianas:

El trato con las personas siempre es a pares. Nunca, por más de que ellos... porque las personas normalmente cuando dicen: “no, es que él viene de la ciudad, él es el que sabe, él es el que la tiene clara”, pues no, es un trato de pares. Yo también voy a aprender de ellos, voy a compartir (Ent. 18:5).

Estos espacios plantean grandes retos a nivel pedagógico, como por ejemplo la idea de incluir en una misma actividad a estudiantes avanzados con estudiantes menos hábiles para nivelarlos e incentivar la colaboración: que uno enseñe y guíe al otro (Ents. 21:8-10; 11:5; 2:14; 19:12). Esta misma idea se expresa en la práctica de mantener en un grupo a todos los beneficiarios —incluyendo a aquellos con habilidades diversas, en situación de abuso de sustancias, mujeres, adultos mayores, víctimas del conflicto armado— lo que puede representar impacto positivo en la motivación del grupo participante (Ent. 6:6-11).

Saberes locales y étnicos

Más de 40% de los educadores musicales resaltaron la importancia de la sensibilidad, reconocimiento e incorporación de saberes étnicos y locales para una buena práctica orientada hacia la acción social. En este sentido, los saberes subalternos y “Otros”, tanto musicales como socioculturales, en general, se posicionan de forma alternativa, y a veces opuesta, a prácticas canónicas de la educación musical centroeuropea, las cuales predominan en proyectos grandes en Colombia. Desde esta perspectiva, para los profesionales de programas con énfasis territorial, los entornos sensitivos e incluyentes hacia la diversidad étnica y cultural de Colombia son esenciales para la construcción de espacios seguros para los niños, adolescentes y jóvenes (Ents. 9:13; 8:5; 17:1, 4; 13:7-8; 15:4-5, 7-9). Esta idea encuentra fundamento en el planteamiento de que, como mencionaba el facilitador de un programa afrocolombiano rural pequeño, las

expresiones culturales locales ya cumplían funciones de cohesión y aglutinación social antes de que iniciaran los proyectos (Ent. 16:10, 5). Ejemplos de esto son las músicas de bullerengue en zonas rurales de la Costa Caribe, o los arrullos y músicas de marimba en el Pacífico Sur, por mencionar algunos ejemplos. Al respecto, esto dijo un músico-directivo de una organización mediana en Chocó:

Mira, las músicas nuestras en el Pacífico colombiano son músicas que nosotros tenemos, músicas vivas o expresiones vivas. Es decir que ellas, a pesar de que se mantienen por legado de tradición o de generación en generación, ellas se mueven; eso es dinámico. Yo puedo cantar un tema ahorita y llega a Istmina, a Condoto, a Buenaventura y alguna frase o alguna intención le van a cambiar cada vez que vaya trasmitiéndose ... entonces eso permite es que se enriquezca. Uno puede encontrar cincuenta o sesenta versiones de Kilele... vas encontrando eso porque las van enriqueciendo y según el contexto van metiendo términos propios. Es como un museo vivo que está cambiando todo el tiempo. Y eso es una ventaja, no como otras obras que se escriben o se transcriben y hay que ponerle exactamente como están allí, como si el tiempo no hubiera pasado o como si las personas no las intervinieran (Ent. 17:8-10).

Una miembro del equipo del programa Expedición Sensorial del Ministerio de Cultura — que trabaja con prácticas artísticas, incluida la música, en los municipios PDET, los más afectados por el conflicto armado— mencionó dos acciones importantes en relación con los saberes locales en la implementación de proyectos: i) el foco en las necesidades locales manifestadas por miembros de la comunidad, y ii) el fortalecimiento de capacidades locales ya existentes (Ent. 17:8-10):

Entonces hemos llegado a hacer un primer proceso de reconocimiento de activos culturales en territorio. Cada vez que llegamos a una subregión siempre se hace un levantamiento de activos culturales... que hay tantos maestros tradicionales en música, que hay tantos lutieres, que hay tantas maestras cocineras y así más o menos... Ya hay un levantamiento, ya viejito, del 2016 de Montes de María, otro de Catatumbo, otro de Pacífico Medio y otro de Pacífico Frontera Nariñense... Entonces decimos, “bueno, nos vamos a hacer un trabajo con los maestros sabedores de música de Montes de María”. Y fue cuando hicimos [el CD] *Maestros Juglares de Montes de María*, recogimos información en terreno a través de un proceso de investigación, grabamos las músicas de muchos de esos maestros, hicimos una curaduría, hicimos un libro con todos ellos e hicimos un disco, que fueron quince temas. Ese mismo modelo lo usamos también en Catatumbo, o sea, los modelos se van de una subregional a otra (Ent. 15:7-8).

Refugios o “espacios seguros”

Una tercera idea arraigada en este marco narrativo, especialmente entre educadores musicales de programas grandes, es aquella de que los programas musicales, o incluso el centro musical como tal (Ent. 11:12-13), deben funcionar como refugio o espacio seguro para ellos (Ents. 14:3; 7:5). Esto en el entendido de que se trabaja con población en condiciones de desventaja o vulnerabilidad, especialmente niños y jóvenes. Algunos músicos mencionan que el foco de su carrera es atender a otros sin juicios de ningún tipo (Ent. 3:10-11), generando de esta forma un ambiente de igualdad que permita la libre expresión y en el que se prevengan de forma proactiva los maltratos, discriminaciones, juicios y exclusiones. Por esto, algunos entrevistados mencionaron que activamente evitan temas que puedan ser disparadores de emociones fuertes, por ejemplo, aquellos relacionados con experiencias traumáticas (Ent. 2:13), aunque otro músico explicó que dichos temas se pueden tratar cuando hay consenso entre el grupo y el tratamiento es suave y cuidadoso (Ent. 16:10-12).

A pesar de esto, una entrevistada elaboró críticas y reveló tensiones importantes en torno a la idea de que las artes y la música son deseables en contextos de violencia profunda y descomposición social:

Era llegar, y estos dilemas, porque a Ovejas llegaba mucho desplazado; a mí me tocaron las matanzas en los Montes de María, terribles, de llegar al pueblo, al parque central del pueblo y encontrar los chiquillos, allí las familias, “me acaban de matar [a algún familiar]...”, pues era el drama, y en muchos momentos yo no pude entrar a esos municipios porque estaban en toma [armada]. A mí me sacaron de varios de ellos, me pararon varias veces en el monte; a mí me fue muy bien porque siempre decían: “con la cultura no nos metemos”, pero era muy fuerte. Entonces, era un dilema, yo decía: “Yo cómo vengo aquí a decirle a estas personas, que les acaban de matar a todo el mundo, que no tienen dónde pasar la noche, que están muertas del susto, que lo que tienen que hacer es ponerse a cantar y a bailar. Era un contrasentido muy fuerte, era una lucha interna muy dura” (Ent. 7:9-10).

Por esto, es importante relativizar la idea de que las actividades musicales y el grupo con quien se practican son necesariamente un refugio que protege de la vulnerabilidad social. Además, los entornos de las prácticas musicales colectivas también han mostrado evidencias de la prevalencia de fuertes abusos, tanto en el ámbito de la educación musical (Ángel 2020), como de los proyectos musicales orientados a la acción social, empezando por El Sistema (Baker y Cheng 2021). Entonces, no es “la música por la música”, sino que esta requiere de orientación conceptual y el acompañamiento de otras actividades para hacer efectiva la acción social (Ent. 13:3). En áreas donde el conflicto armado es intenso, la población suele no confiar o participar en proyectos o actividades institucionales, incluyendo los proyectos musicales (Ent. 4:3). Esto me comentó un educador musical de la Fundación Batuta:

Con la población víctima ha sido difícil porque es una población muy marcada, por supuesto con unas problemáticas sociales muy complejas, humanas, digamos... Entonces como que hay una caída de credibilidad, incluso sobre el sentido de vida mismo, porque está marcado, justamente porque a muchos integrantes de las familias les ha quitado alguno de sus seres queridos en unas situaciones en muchos casos muy trágicas. Entonces, no es fácil generar ese resarcir, digamos, en ellos. Entonces ahí ya hay una situación de reto, más que una dificultad. Entonces, en algunos casos, a pesar de la oportunidad que se está brindando de formación, pues obviamente hay otras necesidades vitales básicas de la población, como el sustento, como las de alimentación, de vivienda y de salud (Ent. 19:10).

Esta idea, esencial en el contexto colombiano, enlaza el tema de las narrativas de igualdad con el siguiente, directamente relacionado los roles de la música para la acción social en el conflicto armado.

C. Lugares complejos de la música con orientación social en el conflicto armado

La ubicuidad del conflicto en Colombia explica que aparecieran narrativas relacionadas en las entrevistas sobre la acción social por medio de la música. En más de un tercio de las entrevistas aparecen dos temas fundamentales en este sentido: i) la pregunta acerca de si la música puede prevenir la participación de niños y jóvenes en el conflicto armado, y ii) si, al contrario, la música no hace nada o, incluso, incita a la participación en el conflicto. En este sentido, es clave tener en cuenta cómo las narrativas institucionales desde mediados de la década de 1990 han enfatizado la instrumentalización de la música como antídoto a la violencia sistemática, resultado de décadas de conflicto armado interno.

Algunos entrevistados de proyectos locales de músicas afrocolombianas aseguran que las prácticas colectivas juegan un papel importante en los proyectos musicales para mantener a niños y jóvenes alejados del conflicto. Esta postura se sustenta en parte en la idea de que, por la

falta de oferta educativa, deportiva, recreativa y cultural en comunidades empobrecidas, el tiempo libre de niños y jóvenes se considera un factor de riesgo. Cuando el ocio no es edificante y no se aprovecha con actividades socialmente productivas, se piensa que puede ser dañino para el desarrollo de niños y jóvenes, pues estos se vuelven más propensos a deambular y exponerse a malas compañías, o terminar reclutados en pandillas u otros grupos ilegales (Ents. 5:6; 9:10-11; 16:8-9; 17:13). Esta idea es una herencia de la lógica decimonónica, desde la cual se consideraba la música como parte del ocio edificante de las clases sociales “civilizadas” (Velásquez 2019, Torres 2019).

Sin embargo, una narrativa constante en buena parte de las entrevistas es la idea de que la música *per se* no es la que previene la participación en grupos armados, sino que la música debe acompañarse de valores, orientaciones y prácticas específicas como las que aquí se mencionan para lograrlo: entornos colectivos, inclusivos, participativos, y donde se privilegien relaciones de cuidado y diálogo que permitan la construcción de identidades y comunidades de práctica.

Incluso, un grupo de cinco entrevistados expuso la idea de que la música solo llega hasta cierto punto y que no es una garantía para evitar el involucramiento en el conflicto armado. De hecho, la práctica de la música no es contradictoria con la idea de participar en la guerra. Al fin y al cabo, la música no es ni “buena”, ni “mala”. En especial, algunos músicos criticaron abiertamente aquella famosa idea de José Antonio Abreu, fundador de El Sistema, según la cual un niño que empuña un instrumento musical no empuña un arma (Ent. 1:4-5; 9:10, 12; 13:3). Esta idea ha sido utilizada como un eslogan en innumerables programas desde que fue reiterada en varias oportunidades por el entonces presidente Álvaro Uribe Vélez como estrategia retórica de instrumentalización de la música en la política pública.⁶ Irónicamente, un músico-directivo de un programa grande en una ciudad principal me dijo que algunos de sus estudiantes “empuñan los dos” (Ent. 1:4-5). Otra persona, de un programa local de músicas tradicionales en una ciudad intermedia, critica esta misma idea al recordar un encuentro suyo con la guerrilla en una zona rural y cómo uno de los milicianos, quien había sido estudiante suyo, la calmó y le aseguró que no le iba a pasar nada (Ent. 9:10, 12). Esta facilitadora considera que, de hecho, los buenos músicos que participan en los programas suelen ser más apetecidos por los grupos armados, pues son inteligentes y astutos: “yo veo y notaba mucho en el año 2005 que a los niños que les iba mejor en la música eran los que más les pedían que estuvieran involucrados en el conflicto” (Ent. 9:10).

El tema de las prácticas musicales dentro de grupos armados en Colombia (y el mundo) es materia de investigación y la literatura sugiere que la música en sí misma no es un instrumento de paz u otras acciones constructivas, sino más bien una fuerza social, la cual puede servir para generar capital social que se puede orientar o para incitar al conflicto o para la construcción de paz (Quishpe, Bolívar y Malagón 2020; Turino 2008; Rincón 2009). Por esto, algunos entrevistados resaltan que el diseño de la metodología —el cómo se planean e implementan los proyectos— es el tema principal que requiere reflexión y delicadeza, pues de este dependen las acciones y sus resultados (Ent. 15:1).

4. Reflexiones sobre la música, la acción social y el (post)desarrollo

Investigadores como Miñana, Ariza y Arango (2006) conciben el principio fundamental de estas prácticas como una paradoja consecuencia de la reforma neoliberal al estado colombiano con la Constitución de 1991, a partir de la cual se promulgaron nuevas leyes de cultura, pluriétnicas y participativas, mientras al mismo tiempo se recortaron los presupuestos generales de cultura. El principio de esta lógica mercantil es, en primer lugar, la descentralización y la idea que las

⁶ Intervención de Álvaro Uribe Vélez en Consejo de Gobierno en el municipio de Moñitos (Córdoba), en 2004. <https://alvarouribevelez.com.co/si-un-joven-toca-un-instrumento-jamas-tocara-un-arma/> [acceso: 10 de enero de 2022].

regiones son “libres” de financiar sus programas, pero simultáneamente, que estos programas deben instrumentalizar el arte y la música para atender a los ciudadanos más vulnerables. Es la misma orientación que Geoff Baker encuentra en su análisis de El Sistema (2014) o la REMM (2022), en la que el valor agregado es la inclusión de los menos favorecidos. En este canon, un supuesto importante es que la praxis musical colectiva es el vehículo para transformar al individuo y a la sociedad por medio de la música; y esta idea se ha implementado en programas grandes a través de ensambles del canon clásico europeo: ensambles de iniciación, coros, bandas y orquestas sinfónicas, principalmente.

Estas instituciones musicales orientadas hacia la acción social inevitablemente buscan intervenir y atender necesidades o carencias construidas desde lugares de privilegio, a veces con métodos determinados de forma unilateral y no siempre reconociendo los saberes locales. En este sentido, podemos concebir estos proyectos grandes de acción social por medio de la música como proyectos que responden a las lógicas del desarrollo. Estas intervenciones son posibles gracias a grandes aparatos institucionales que permiten ejecutar las transformaciones planeadas y que operan mediante dos mecanismos, la profesionalización y la institucionalización, excluyendo a veces los saberes, voces y necesidades de las comunidades participantes (Escobar 2007). Por esto, Aparicio y Blaser hacen una crítica profunda a la manera como desde la tecnocracia moderna y neoliberal es difícil acceder a las epistemologías locales de la transformación sin una conciencia social, histórica, política y cultural que reconozca los saberes “subyugados” en toda su complejidad, incluyendo su intencionalidad emancipatoria (Aparicio y Blaser 2008).

Sin embargo, en los proyectos construidos desde las lógicas comunitarias y con *loci* de agencia más cercanos a lo local, a los intereses propios y a los procesos de autodeterminación, esta lógica desarrollista se desdibuja y los procesos podrían articularse con lo que Arturo Escobar denomina acciones de (post)desarrollo. Escobar se refiere a aquellas iniciativas que buscan descentrar la noción canónica de desarrollo, construyendo sentidos más allá de la mirada occidental y revalorando las culturas y saberes vernáculos, resaltando también el valor de las personas del común tanto como de los expertos, y reconociendo las luchas históricas de los movimientos sociales de base como formas para avanzar la consecución de las reivindicaciones sociales y políticas de las comunidades (Escobar 2007).

Esta mirada, antropológica y culturalista en esencia, nos obliga a pensar por medio de dos conceptos fundamentales: i) la música y las artes como parte del todo holístico que es la cultura, y ii) la idea de que la diversidad cultural es un elemento fundamental que determina el funcionamiento de algunas de estas prácticas. Entonces, es válido preguntarse por los sentidos y significados que se le da en estos programas al concepto de “música” o, incluso más pertinente aún, al de práctica musical. Recordemos que no todas las culturas entienden lo mismo por la idea de música, o resaltan de ella los mismos elementos, y que, de hecho, en muchas sociedades rurales e indígenas de América Latina y el mundo ni siquiera existe un vocablo que denomine de forma genérica a aquello a lo que nosotros nos referimos como música (Cross y Morley 2010:66; Nettle 2014; Miñana 2009).

Los sesgos coloniales que no reconocen esto llevan a asumir irreflexivamente desde lugares de privilegio que las prácticas musicales colectivas son las prácticas canónicas de la educación musical clásica europea. Sin embargo, programas de base, participativos y con enfoque local son cada vez más abundantes y su capacidad de agencia es cada vez mayor a nivel institucional. Por ejemplo, los festivales de músicas tradicionales han crecido enormemente desde la década de 1980 y se han convertido en verdaderos circuitos culturales y mercados de músicas tradicionales, que antes no existían. La diversidad de las culturas locales es cada vez más palpable en los ámbitos de consumo masivo y estas prácticas son incluidas con frecuencia en los programas municipales y regionales de música. Empero, es interesante considerar cómo la financiación de estos programas muchas veces depende de fondos provenientes de ONG nacionales e internacionales. Esto, de cierta forma, es paradójico, teniendo en cuenta que dicho sector representa la privatización global de la función pública, resultado de la reducción neoliberal del Estado.

A pesar de esto, existen ejemplos claros de esta diversidad epistémica en la música y de cómo esta afecta las ideas y prácticas de distintos tipos de programa en Colombia, tal y como expuse arriba en el punto 3A, acerca de la transversalidad de la praxis colectiva como célula esencial de la música con orientación social. Si bien los datos muestran que esta es la idea más recurrente en todo el corpus para explicar el impacto potencial de la música a nivel social, es también evidente que existe una mayor tendencia en los educadores de proyectos grandes o canónicos a concebir la música como una actividad que ocurre en ensambles que son parte de proyectos específicos. Es decir, los contextos y comunidades de práctica están enmarcados dentro de proyectos que suelen ser intervenciones desde afuera, institucionales. Si dichos proyectos no existieran, probablemente esos ensambles tampoco existirían en estas comunidades. Estas intervenciones se sustentan en una visión de la música que privilegia su capacidad primordialmente como sonido, y asumen que este sonido debe representarse con repertorios y formatos, en su mayoría foráneos, que se consideran como “universales”.

Para los músicos de proyectos pequeños o subalternos, sin embargo, quienes tienen mayor tendencia a emplear técnicas, ensambles y repertorios locales, étnicos o tradicionales, la música es concebida como práctica social —con otros sentidos más allá de la producción de sonido—, la cual hace parte de una historia común, una memoria colectiva y una tradición. Año tras año se renueva el ciclo ritual en el que ciertas músicas, asociadas a contextos bailables o participativos, son interpretadas para acompañar las fiestas locales. Si bien los proyectos permiten potenciar estas prácticas locales y su importancia patrimonial y comunitaria, probablemente sus procesos de producción, consumo y construcción de sentido podrían perdurar más allá de los programas o proyectos. A pesar de los agentes de cambio clásicos en los estudios de las tradiciones populares, como la modernización y la industrialización, estas músicas suelen adaptarse, transformarse, y reinventar su vigencia de diversas maneras. Esta es una visión distinta de la música, una visión culturalista, una visión performativa, que entiende la música como sonido, pero también como práctica social, como auralidad y como universo simbólico (Merriam 1964, Ochoa-Gautier 2015), parte del devenir socio-histórico y cultural de los pueblos. La música no siempre hace parte solamente del mundo de lo performático, de lo teatral o de lo escenificado, sino que también está inserta en el continuo de la vida social y sus representaciones, en la actuación de lo discursivo, en lo performativo (Butler y Lourties 1998 [1990], Madison 2010), o lo que Christopher Small (1998) denomina “musicar”.

Por esto, aunque los discursos acerca de igualdad y horizontalidad dentro de las comunidades de proyectos musicales (sección 3B) están claramente orientados hacia el reconocimiento de la diferencia y el respeto a los principios de inclusión, la construcción de identidades y alteridades se manifiesta de forma diferencial en los distintos tipos de programa. En todo caso, es claro que los educadores siempre buscan que sus contextos de práctica sean espacios seguros para los participantes, lo que se logra, en parte, atendiendo sus necesidades diversas. Este ejercicio obliga a conceptualizar la diversidad y la otredad como parte de los programas de educación musical con objetivos sociales en Colombia. Así, los educadores entrevistados vinculados a proyectos grandes canónicos suelen privilegiar variables socioeconómicas para caracterizar la otredad de las poblaciones con quienes trabajan, mientras que en proyectos pequeños y de orientación local se privilegian categorías de lo étnico y lo cultural. De esta forma, en los programas de la FNB son primordiales los indicadores de clase social, desplazamiento forzado o condición rural o urbana, que por cierto revelan condiciones de vulnerabilidad de manera directa y cuantificable. En cambio, en proyectos como los de la Asociación Cultural para las Investigaciones Culturales del Chocó (ASINCH) o la Fundación Pacificarte, los indicadores de etnia (afrocolombiano) y cultura (Pacífico colombiano) son centrales para dar cuenta de las poblaciones atendidas, sus necesidades y las posibles orientaciones de las acciones a implementar.

5. Observaciones finales

Una visión emancipatoria, transformadora y radical de la acción social por medio de la música sería aquella en la que se cuestionen todas las formas de centro y autoridad, con una posición política gestionada desde la base. Una visión de este estilo permite imaginar mundos posibles, más allá de las relaciones capitalistas de producción económica y simbólica, tanto en el mercado como a nivel de gasto público, y operar más en línea con posicionalidades diversas. El 28 de junio de 2022 se hizo público en Colombia el informe final de la Comisión de la Verdad, en el que se revela que más del 80% de casi medio millón de muertos del conflicto armado han sido civiles y, la mayoría de ellos, campesinos pobres. También por esto, un *locus* de agencia desde abajo y gestionado colectivamente puede ser más democrático y eficiente en experiencias políticas y sociales de base.

Empero, estos programas comparten varios elementos básicos de su práctica, su filosofía y su orientación conceptual. Por ejemplo, los temas de empatía, igualdad, relaciones de amistad y empoderamiento son comunes a programas de todos los tipos y esto muestra intereses y direcciones generales en este ámbito, aunque arriba discutimos que esto no se refleja de manera uniforme en la práctica. El potencial de poder social de la música, como dice un directivo entrevistado de la OFB, también está en reconocer los sesgos y planear acciones en línea con reformas conscientes y reflexivas desde la política pública, lo que es una oportunidad importante para construir y avanzar en los esfuerzos pedagógicos y musicales que resuenen y contribuyan con las realidades del contexto colombiano. Por esto, las reflexiones en este campo apoyan procesos necesarios de pensamiento y teorización que se pueden transformar en diversos tipos de implementación o praxis, tanto desde la autonomía, como desde la política pública y la institucionalidad.

BIBLIOGRAFÍA

ABRAHAMS, FRANK

2007 "Critical pedagogy in the community music education programmes of Brazil", *International Journal of Community Music*, 1/1, pp. 117-126. DOI: https://doi.org/10.1386/ijcm.1.1.117_0

ÁNGEL, SANTIAGO

2020 "Acoso sexual en la orquesta: decenas de mujeres denuncian a universidades de Antioquia", emisora radial *La FM*, 24 de junio. Disponible en: <https://www.lafm.com.co/colombia/acoso-sexual-en-la-orquesta-decenas-de-mujeres-denuncian-universidades-de-antioquia> [acceso: 8 de julio de 2022].

APARICIO, JUAN RICARDO Y MARIO BLASER

2008 "The 'Lettered City' and the Insurrection of Subjugated Knowledges in Latin America", *Anthropological Quarterly*, LXXXI/1 (invierno), pp. 59-94. DOI: 10.1353/anq.2008.0000

ARBELÁEZ, DORIS

2015 "La tradición del arpa llanera en el Torneo Internacional del Joropo (Villavicencio, Colombia): continuidad, invención y transgresión", *Ensayos: Historia y teoría del arte*, XIX/29 (julio-diciembre), pp. 71-93.

BAKER, GEOFFREY

2014 *El Sistema: Orchestrating Venezuelas Youth*. Oxford: Oxford University Press. DOI: <https://doi.org/10.1093/ml/gcv082>

2022 *Replanteando la acción social por la música: la búsqueda de la convivencia y la ciudadanía en la Red de Escuelas de Música de Medellín*. Cambridge: Open Book Publishers. DOI: <https://doi.org/10.11647/OBP.0263>

BAKER, GEOFFREY WILLIAM CHENG

2021 "El abuso sexual en el sistema de orquestas juveniles de Venezuela, un 'secreto a voces', por fin quedó al descubierto." *Washington Post*, 30 de mayo. Disponible en: <https://www.washingtonpost.com/es/post-opinion/2021/05/30/venezuela-yotecreovzla-abuso-sexual-el-sistema-orquestas-juveniles-metoo/> [acceso 5 de julio de 2021].

BLANCO ARBOLEADA, DARÍO

2005 "La música de la costa atlántica colombiana transculturalidad e identidades en México y Latinoamérica", *Revista Colombiana de Antropología*, XLI, pp. 171-203.

BUTLER, JUDITH Y MARIE LOURTIÉS

1998 [1990] "Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista", *Debate Feminista*, XVIII, pp. 296-314. DOI: <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.1998.18.526>

CORTÉS, JAIME

2004 *La música nacional popular colombiana en la colección Mundo al Día (1924-1938)*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

CROSS, IAN E IAIN MORLEY

2010 "The evolution of music: Theories, definitions and the nature of the evidence", *Communicative Musicality: Exploring the Basis of Human Companionship*. Stephen Malloch y Colwyn Trevarthen (editores). Oxford: Oxford University Press, pp. 61-81.

DNP (DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN)

2006 "Documento Conpes 3409. Lineamientos para el fortalecimiento del Plan Nacional de Música para la Convivencia". República de Colombia. Disponible en: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/CONPES/Econ%C3%B3micos/3409.pdf> [acceso: 18 julio 2021]

ESCOBAR, ARTURO

2007 "Post-development as concept and social practice". *Exploring Post-development: Theory and Practice, Problems and Perspectives*. Aram Ziai (editor). Londres: Routledge, pp. 18-31. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203962091>

GALINDO PALMA, HUMBERTO

2012 "Tradición y presencia femenina en la construcción musical de región: mujeres en la música del Tolima", *Mujeres en la Música en Colombia: el Género de los Géneros*. Carmen Millán y Alejandra Quintana (editoras). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, pp. 173-192.

GODT, IRVING

2005 "Music: A practical definition", *The Musical Times*, CXLVI/1890 (primavera), pp. 83-88. DOI: <https://doi.org/10.2307/30044071>

HEMSY DE GAINZA, VIOLETA

1999 *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi.

ISAZA, ALEJANDRA

- 2014 "The Musical Construction of the Nation. Music, Politics and State in Colombia 1848 – 1910". PhD Thesis. University of Manchester, School of Arts, Languages and Cultures.

MADISON, D. SOYINI

- 2005 "Introduction to Critical Ethnography: Theory and Method", *Critical Ethnography: Methods, Ethics, and Performance*. D. Soyini Madison (editor). Thousand Oaks: Sage, pp. 1-16. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781071878965>
- 2010 *Acts of activism: Human rights as radical performance*. Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511675973>

MERRIAM, ALAN

- 1964 "The study of ethnomusicology", *The Anthropology of Music*. Evanston (Illinois): Northwestern University Press, pp. 3-16.

MIGNOLO, WALTER D.

- 1999 "I am where I think: Epistemology and the colonial difference", *Journal of Latin American Cultural Studies*, VIII/2, pp. 235-245. DOI: <https://doi.org/10.1080/13569329909361962>

MIÑANA, CARLOS

- 1997 "Los caminos del bambuco en el siglo XIX", *A Contratiempo. Revista de Música en la Cultura*, IX/1, pp. 7-11.
- 2009 "Investigación sobre músicas indígenas en Colombia. Primera parte: un panorama regional", *A Contratiempo. Revista de Música en la Cultura*, XIII, pp. 1-53.

MIÑANA, CARLOS, ALEJANDRA ARIZA Y CAROLINA ARANGO

- 2006 "Formación artística y cultural: ¿arte para la convivencia?", Ponencia en *VII Encuentro para la promoción y difusión del patrimonio inmaterial de países iberoamericanos*. Caracas (Venezuela), 17 al 22 de octubre. Disponible en: https://www.humanas.unal.edu.co/red/files/3012/7248/4191/Articulos-Formacion_convivencia_Minana.pdf [acceso: junio 8 de 2023]

NETTL, BRUNO

- 2014 [2001] "Music", *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. Oxford: Oxford University Press. DOI: <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.40476>

OCHOA-GAUTIER, ANA MARÍA

2015. *Aurality: Listening and Knowledge in Nineteenth-Century Colombia*. Durham (North Carolina): Duke University Press. DOI: <https://doi.org/10.1215/9780822376262>

QUISHPE, RAFAEL, INGRID BOLÍVAR Y LAURA MALAGÓN

- 2020 "Entre Fusiles y Acordeones: Base de Datos de La Música de Las FARC - EP (1988-2018)". Proyecto de la Convocatoria 2018: Estudios Exploratorios, Prácticas para construir la paz. Bogotá: Instituto Colombo-Alemán para la Paz (Capaz). Disponible en: https://www.instituto-capaz.org/portfolio_page/2018-entre-fusiles-y-acordeones/ [acceso: 7 junio de 2013].

RINCÓN, OMAR

- 2009 "Narco.estética y narco.cultura en Narco.lombia". *Nueva Sociedad*, CCXXII (julio-agosto), Politics Collection, pp. 147-163.

ROJAS, JUAN SEBASTIÁN

- 2017 "El Patrimonio Cultural Inmaterial en Colombia como Política de Estado: El Caso del Concurso Nacional de Bandas". *Encuentros* XV/3, pp. 212-224.
- 2021a "Música para la transformación social en Colombia. Logros y retos en el siglo XXI". Conferencia para la Cátedra Europa 2021, Universidad del Norte, 19 de octubre.
- 2021b "The social impact of making music (SIMM) in Colombia: Meanings and practices in a postcolonial Latin American nation." Research Speaker Series, Department of Music. University of Sheffield, 23 de abril.

2021c "Towards a characterization of the SIMM field in Colombia: Grassroots organizations and national programs." 5to *SIMM-Posium*. Session 7: Research on social music projects in the Global South (1). Social Impact of Making Music (SIMM) Research Platform, 2 de marzo.

ROJAS, JUAN SEBASTIÁN Y AN DE BISSCHOP

2021 "Researching music and societal impact: the importance of political awareness". Ponencia en 6° *SIMM-Posium*. Social Impact of Making Music (SIMM) Research Platform, 2 de noviembre.

ROJAS, JUAN SEBASTIÁN E IAN T. MIDDLETON

2024 "Músicas para una paz positiva: empatía, confianza y cooperación en la costa caribe colombiana", *El sonido que seremos: historias y prácticas musicales en Colombia*. Sergio Ospina Romero y Rony Torres López (editores). Bogotá: Universidad de Los Andes, pp. 423-454. DOI: <http://doi.org/10.51573/Andes.9789587987089.9789587987096.9789587987102>

SILÉZAR, JORGE ALBERTO

2016 "El Programa Orquestal en la Península de Nicoya. Creación de un programa de educación musical, orientado hacia el desarrollo de las potencialidades de los niños y jóvenes de la Península de Nicoya, Puntarenas". *Revista Pensamiento Actual*, XVI/ 27, pp. 237-258. DOI: <https://doi.org/10.15517/pa.v16i27.27502>

SLOBODA, JHON, GEOFFREY BAKER, SARI KARTTUNEN, ALESSANDRO MAZZOLA, JUAN SEBASTIÁN ROJAS, ANEMONE VAN ZIJL, AN DE BISSCHOP, HEIDI WESTERLUND Y GLORIA ZAPATA RESTREPO

2020 "Music for social impact: An overview of context, policy and activity in four countries, Belgium, Colombia, Finland, and the UK", *Finnish Journal of Music Education*, XXIII/1 & 2, pp. 116-143.

SMALL, CHRISTOPHER

1988 *Musicking: The meanings of performing and listening*. Middletown (Connecticut): Wesleyan University Press. DOI: <https://doi.org/10.1080/1461380990010102>

TORRES, RONDY

2019 "Las miradas cruzadas en la ópera. Reflexiones sobre cuerpo e identidad en Bogotá en el siglo XIX". *Cuadernos de Música Iberoamericana*, XXXII, pp. 245-268. DOI: <https://dx.doi.org/10.5209/cmib.65537>

TURINO, THOMAS

2008 *Music as Social Life. The Politics of Participation*. Chicago: Chicago University Press.

VELÁSQUEZ, JUAN FERNANDO

2019 "Entre la disciplina y la transculturación sonora: apuntes para una historia de las bandas en Colombia durante la Hegemonía Conservadora (1886-1930)", *Bandas de música: Contextos interpretativos y repertorios*. Nicolás Rincón Rodríguez y David Ferreiro Carballo (editores). Granada: Libargo, pp. 195-220.

Entrevistas

Las entrevistas fueron realizadas en línea por medio de Google Meet debido a las restricciones por la pandemia del COVID-19 en los países participantes del proyecto MFSI.

Entrevista 1. S1. 24 de mayo de 2021.

Entrevista 2. E4. 24 de junio de 2021.

Entrevista 3. S61. 12 de julio de 2021.

Entrevista 4. S57. 31 de julio de 2021.

Entrevista 5. S189. 16 de abril de 2021.

Entrevista 6. E3. 22 de junio de 2021.

Entrevista 7. E8. 9 de septiembre de 2021.

Entrevista 8. S151. 2 de julio de 2021.

Entrevista 9. S191. 17 de junio de 2021.

Entrevista 10. S95. 1 de junio de 2021.

- Entrevista 11. S17. 23 de junio de 2021.
- Entrevista 12. S11. 1 de julio de 2021.
- Entrevista 13. E9. 23 de septiembre de 2021.
- Entrevista 14. S132. 13 de julio de 2021.
- Entrevista 15. E10. 8 de octubre de 2021.
- Entrevista 16. E5. 14 de julio de 2021.
- Entrevista 17. E7. 30 de agosto de 2021.
- Entrevista 18. E6. 30 de agosto de 2021.
- Entrevista 19. S19. 8 de julio de 2021.
- Entrevista 20. S186. 9 de abril de 2021.
- Entrevista 21. E2. 12 de abril de 2021.