

# colgado

papel de colgadura  
vademécum gráfico y cultural







**pdc**  
**papel de colgadura**  
vademécum gráfico y cultural

**PAPEL DE COLGADURA**  
**VADEMÉCUM GRÁFICO Y CULTURAL**

**Universidad Icesi**  
**Facultad de Derecho**  
**y Ciencias Sociales**

**Rector**

Francisco Piedrahita Plata

**Decano Facultad Derecho**  
**y Ciencias Sociales**

Jerónimo Botero Marino

**Director Académico**

José Hernando Bahamón Lozano

**Secretaria General**

María Cristina Navia Klemperer

**Coordinador Editorial**  
**Universidad Icesi**

Adolfo A. Abadía

Decimoctava edición,  
Agosto de 2020

© Derechos Reservados

**Dirigida por**

Margarita Cuéllar Barona

**Diseño, Diagramación**  
**e Ilustración**

Natalia Ayala Pacini

(nataliaayalapb@gmail.com)

**Comité Editorial Invitado**

Alberto Ayala

Ángela Guzmán

Lorena Marín

**Editorial Universidad Icesi**

Calle 18 No. 122-135 (Pance), Cali – Colombia

Teléfono: +57 (2) 555 2334

E-mail: [editorial@icesi.edu.co](mailto:editorial@icesi.edu.co)

<http://www.icesi.edu.co/editorial>

Impreso en Colombia – *Printed in Colombia*

ISSN 2011-9763



Universidad Icesi  
Departamento de Artes y Humanidades  
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales  
Calle 18 No. 122 - 35  
Cali – Colombia

*papel de colgadura* es una publicación de la Universidad Icesi de Cali. Los artículos contenidos en la revista son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente reflejan la opinión de las directivas de la revista o de la Universidad, ni generan responsabilidad frente a terceros en caso de omisiones o errores

La reproducción total o parcial de la revista es posible con previa autorización de los autores o de la revista.

[www.icesi.edu.co/papeldecolgadura](http://www.icesi.edu.co/papeldecolgadura)

---



# Sobre papel

Estos meses de confinamiento obligatorio, a causa de la pandemia por el COVID-19, nos han dado tiempo para pensar en aquello que dábamos por sentado. Nos obliga a reflexionar sobre la manera como nos relacionamos con la naturaleza y en los efectos de nuestras acciones. El cese de las actividades, de los desplazamientos, del movimiento, nos ha permitido un tiempo necesario para hacer consciencia sobre los años de abuso y contaminación a los que hemos sometido el planeta. Este daño también se traduce en sonido, o más bien, en las ausencias de algunos sonidos que estamos condenando a desaparecer. Esta pausa, sin embargo, nos ha permitido volver a escuchar sonidos de naturaleza que persisten, a pesar de las adversidades.

Muchos grupos y centros interesados en temas ambientales, como el caso del Instituto Humboldt, han invitado a los y las colombianas a grabar sonidos desde sus casas. **¿Cómo suena mi ciudad? Paisajes sonoros desde tu ventana,** es un ejercicio participativo en el que

se invita a registrar los cambios acústicos perceptibles desde los lugares que habitamos. El Instituto Humboldt, al igual que otras y otros investigadores que trabajan el paisaje sonoro, están recogiendo grabaciones espontáneas de diferentes lugares del mundo, con el ánimo de construir una “fotografía” sonora de este momento extraordinario.

El interés por la Ecología Acústica no es nuevo para quienes hemos hecho parte del Seminario de Estética, adscrito al Departamento de Artes y Humanidades de la Universidad Icesi. Sin embargo, a diferencia de institutos como el Humboldt, quienes se ocupan principalmente de los estudios del paisaje sonoro para estudiar la naturaleza (biofonía y geofonía), los trabajos que hemos adelantado en la Icesi se han enfocado en el sonido como indicador de las prácticas y dinámicas de la ciudad (sociofonía y antropofonía). El primero de los proyectos que desarrolló la Universidad fue en el año 2008, cuando los profesores Enrique Franco y Joaquín Llorca se pro-

pusieron documentar los cambios en el entorno sonoro que podría traer consigo la implementación del transporte masivo de la ciudad de Cali. El supuesto era que la llegada del MIO (Masivo Integrado de Occidente) reduciría los niveles de intensidad sonora (decibelios) en las zonas por las que circularía. *Cali Paisaje Sonoro* se ocupó de documentar los cambios en los niveles de ruido en las áreas impactadas por el MIO. Los resultados del proyecto están alojados en un sitio web abierto al público. ([www.icesi.edu.co/calipaisajesonoro](http://www.icesi.edu.co/calipaisajesonoro))

El proyecto *Cali Postales Sonoras* (Margarita Cuéllar Barona y Joaquín Llorca - 2011) se propuso como una extensión de *Cali Paisaje Sonoro* en la medida en que su objetivo fue ampliar la documentación obtenida en el primer ejercicio (de carácter cuantitativo) e introducir la exploración y documentación de los entornos de las estaciones desde una perspectiva cualitativa. Es decir, el interés ya no estaba puesto en la medición de los niveles de ruido sino en reconocer la diversidad sonora de la ciudad a través del estudio de las áreas aledañas de algunas (10) estaciones del MIO. ([www.icesi.edu.co/calipostalessonoras](http://www.icesi.edu.co/calipostalessonoras))

Fue a través de este ejercicio que llegamos a la estación de San Pedro, en el centro de Cali. Su cercanía con San Nicolás, el barrio que ha albergado la industria gráfica por más de cien años, nos pareció relevante dada la manera como el sonido narra activamente la historia del barrio. El proyecto *El sonido en el espacio urbano como patrimonio cultural: cartografías digitales para la preservación de la memoria sonora-*

*espacial de la industria de las artes gráficas en el barrio San Nicolás (Santiago de Cali, 1894-2013)*, desarrollado con el apoyo de Colciencias, nos permitió ahondar en el estudio de un barrio que, a pesar de la llegada de nuevos medios de impresión digital más modernos y silenciosos, continúa haciendo sonar sus antiguas máquinas, creando así una especie de sinfonía industrial urbana ([www.icesi.edu.co/cartofonias](http://www.icesi.edu.co/cartofonias)). En éste, el más grande de los proyectos sobre paisaje sonoro que hemos desarrollado en la Icesi, participaron investigadores e investigadoras de diferentes campos como la literatura, arquitectura, sociología, antropología, artes e historia (Margarita Cuéllar Barona, Joaquín Llorca, Mauricio Guerrero, Natalia Pérez, Ana Garay, John Ordoñez, Leidy Vargas, Danilo Duarte, Adrián Alzate y Esteban Morera).

Entre el 2015 y el 2017, en el marco de la Maestría en Estudios Sociales y Políticos que cursaba la antropóloga Ana Garay, investigamos sobre el Parque Alameda, otro espacio importante en el imaginario de la ciudad de Cali. Era la primera vez que trabajábamos dos mujeres solas y el reto nos significó cambiar algunas de nuestras dinámicas. Esto nos hizo pensar en la necesidad de abordar los estudios de paisaje sonoro desde una perspectiva más amplia que permita incluir la experiencia de quien hace la escucha. Es decir, este proyecto nos mostraba que, así como luchábamos contra el oclocentrismo (buscando un lugar para el sonido y la escucha para el análisis urbano) debíamos considerar cómo la variable sonora tampoco recoge el total de la experiencia de quien



documenta. Queríamos presentar unos paisajes sonoros “neutros” pero nos encontramos que no podían serlo dado que quienes grabábamos estábamos afectando esa captura con nuestras decisiones estéticas o con decisiones basadas en el miedo que sentíamos al grabar solas en el espacio público.

El último de los proyectos *El paisaje sonoro como herramienta pedagógica en el aula: construcción de estrategias didácticas para su abordaje*, como su nombre lo indica, se aleja de los estudios del paisaje sonoro urbano y se acerca a investigar el lugar del sonido en el aula. El Seminario tenía un interés claro por ahondar en temas de pedagogía, no sólo por la línea de trabajo que construimos en nuestra Licenciatura en Artes, sino porque entendíamos la importancia de pensar la educación desde lo sensible. En esta última etapa del Seminario participaron: Isabel Arciniegas, Alberto Ayala, María Isabel Galindo, Ángela Guzmán, Lorena Marín, Estefanía Mejía y Joaquín Llorca. La separata que acompaña esta edición *Oír, jugar, recrear: la formación de la sensibilidad sonora* es producto de esta investigación.

Luego de más de 10 años de pensar el sonido y de escuchar a Cali, esta revista se propone como una especie de cierre a un ciclo de trabajo. Cuando digo cierre, no lo digo porque ya no nos interese el sonido o porque hayamos dejado de pensar en éste como una herramienta potente para aproximarse a los estudios del paisaje, lo digo porque luego de estos años de trabajo entendemos que el sonido es una experiencia sensorial que, tal como la vista, no puede ni debe pensarse sola.

Debemos pensar el sonido como un elemento más que nos afecta, nos envuelve, pero no como un sentido desligado de los demás sino en conjunto con las otras experiencias sensoriales que determinan nuestra relación con el entorno. Esto no quiere decir que el sonido no pueda comunicar por sí solo, o que hayamos superado los arrestos estéticos a los que nos puede llevar la escucha acusmática. De hecho, si algo quiere esta edición de la revista es compartir parte de ese interés y de invitarles a pensar el sonido desde sus cualidades poéticas y el poder que tiene de viajar sin ser visto. De modo que les invitamos a leer y, por supuesto, les invitamos a escuchar.

**p. 08** El cuerpo silenciado en los espacios de escucha  
KARINA FRANCO VILLASEÑOR

---

**p. 14** Sonidos generadores. Un proceso de enseñanza del sonido  
en la educación musical inicial a través del paisaje sonoro  
DR. MARIO DUARTE Y DR. JORGE RODRIGO SIGAL

---

**p. 20** Juglares suben al monte: travesía por la memoria sonora en la escuela  
JOSÉ MANUEL PÁEZ MONCALEANO

---

**p. 26** Pequeño diario de una escuela de radio en la mitad  
del Darién panameño  
CÉSAR TORRES

---

**p. 34** Cuando la radio se ve. Ecos de *Somos agua en el agua*  
MARÍA JULIANA SOTO

---

**p. 40** Pero... ¿eso se puede hacer? Música que, como la vida,  
¡nunca suena igual!  
RODRIGO MATTA

---



---

**El titiritero**  
CARLOS FERNÁNDEZ

**p. 48**

---

**Los púselas somos los socios. Oriente Estéreo, radio comunitaria para la paz**  
LUIS CASTAÑO RENGIFO

**p. 58**

---

**Radio Bochinche**  
MARÍA ALEXANDRA MARÍN

**p. 66**

---

**Los sonidos de un encierro colectivo**  
MARGARITA CUÉLLAR BARONA

**p. 72**

---

**Telares sonoros: el oído como herramienta de investigación.**  
*Entrevista a Mariana Xochiquétzal Rivera y Josué Vergara*  
LORENA MARÍN GUTIÉRREZ

**p. 78**

---

**Importancia de la música wayúu en el contexto etnoeducativo**  
LINA TERESA BASTIDAS BONILLA

**p. 88**

---

**Leon J. Simar (1909-1983)**  
ADRIANA CAROLINA CORREA

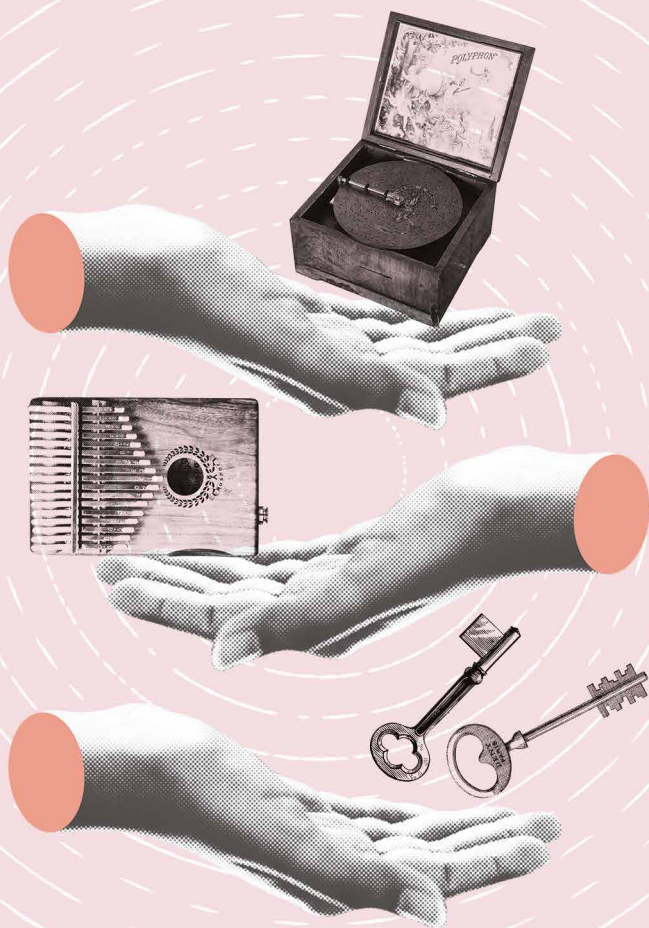
**p. 104**

---

Karina Franco Villaseñor

# *El cuerpo silenciado*

*en los espacios de escucha*





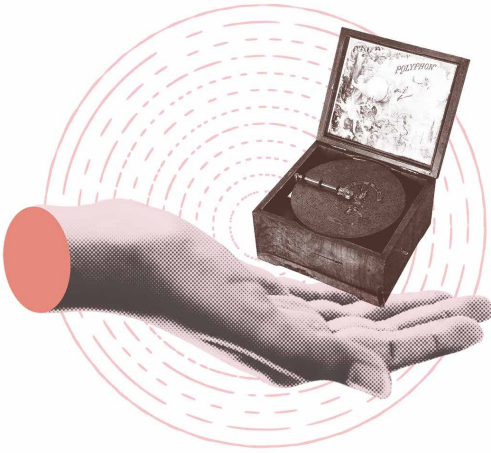
Hace algunos años tuve la oportunidad de trabajar en una obra de teatro donde parte del elenco eran jóvenes sordos. Fui invitada a participar como musicalizadora en escena por iniciativa de oyentes que organizaban el montaje. Hubo un traductor durante algunos ensayos y aprendí un par de señas para comunicarnos. Mi esfuerzo fue limitado por una gestualidad poco abierta y la dificultad de componer una frase en otro lenguaje cuya lógica es muy diferente a la estructura hablada. Mi curiosidad creció el día que decidimos improvisar con objetos. En el ensamble había una cantante que llevó una serie de copas de cristal que al frotar con agua vibraban en frecuencias muy agudas. Jugamos con ellas previo a dar función, mientras el resto del elenco montaba el foro, checaban luces, veían vestuarios. Entre el ir y venir de una compañía numerosa de personas caminando y hablando a lo alto y amplio del lugar, uno de nuestros traductores, sordo de nacimiento, se encontraba a una distancia considerable y de espaldas a la esquina del fondo del escenario, donde un tapete nos encuadraba como la sección musical. De pronto se giró con el rostro iluminado de sorpresa y se acercó hasta donde jugábamos con las copas de cristal. La pregunta, a la fecha, me sigue asaltando: ¿Cómo se siente el sonido? ¿Qué pasa con la sensibilidad de la piel? ¿Quién dice que no se escucha desde el propio cuerpo? Tengo en la mira una ausencia en el desarrollo de las capacidades propias: no sé cómo escuchar desde mi cuerpo, aún me parece una experiencia imprecisa.

En la etapa donde comenzaba a crear sonidos para montajes escénicos y audiovisuales conocí a la maestra Maricarmen Graue, violonchelista que representa un ejemplo de mujer talentosa e independiente en todos sentidos, y en particular para la comunidad de ciegos. Su experiencia sonora es absoluta, di-

recta, intuitiva, un ser humano con el oído muy despabilado. Gracias a ella logré abrir un paréntesis necesario para intentar suprimir lo visual en mi propia práctica, y dirigir de lleno esfuerzos a tratar de resolver preguntas. Creo que los ángulos más cercanos los encontré en los estudios en sordera, cuyo enfoque sobre el sonido se aleja de posturas cognitivas que restringen lo sonoro al aparato auditivo, lo que nos acerca más a la experiencia de un individuo. La base de la que partí para trabajar lo sonoro con poblaciones sordomudas plantea trabajar con experimentos que revelan una forma de relacionarnos con el fenómeno desde diferentes grados de sensibilidad del sistema háptico<sup>1</sup>.

En 2016 tuve oportunidad de trabajar con niños del Instituto para problemas del lenguaje y aprendizaje (IPPLIAP), en el marco de algunas actividades artísticas para Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF). El objetivo de estas actividades era la promoción de los derechos de la infancia, compartiendo con niños y jóvenes en diferentes situaciones marginales, desde tutelares a albergues. El grupo creativo de estos talleres estaba dirigido por actrices y actores principalmente, impartiendo actividades por semanas intensivas en cada espacio, entre dibujo, trabajo corporal, hacia la creación de historias escritas por los participantes para la producción de cortometrajes. Mi papel en estas intervenciones

1. Como se ha llamado a la red que interconecta y corporiza directamente cada percepción. Es relativo al sentido del tacto en todas sus formas, incluida la propiocepción (la sensación del estado del cuerpo y el equilibrio), los sistemas vestibular y kinestésico (percepción de postura y movimiento), las sensaciones cutáneas (distinción de presión o temperatura), así como la producción mecánica de información que comunica todos los anteriores con otros sistemas sensoriales (Oakley et al, 2000, p. 416).



era hacer taller de sonido y producir el audio de los ejercicios en video. Realizar un taller dirigido a niños sordos me permitió proponer un laboratorio desde otra perspectiva del mundo sensible. El enfoque se centró en el tacto hacia distintas frecuencias con materiales específicos, a partir de tres objetos: una caja metálica de música, una kalimba y un gancho con una colección de llaves. Con el apoyo de profesoras oyentes y sordas, exploramos diferentes grados de percepción con cada objeto en la cabeza, en el pecho y las manos, y con palitos de madera (abatelen-guas) entre los dientes. El fin de todos los experimentos era observar cómo se distinguen vibraciones rápidas y lentas (agudas o graves) desde diferentes partes del cuerpo. Las reacciones a cada objeto desataron diferentes expresiones faciales, ruidos guturales de sorpresa, curiosidad genuina de niños de casi 10 años de edad, quienes aplicaron sus conclusiones en pequeñas esculturas hechas con ligas y cajas de cartón. Ellos diseñaron la forma de la caja acústica y las variantes de largo en las ligas para crear afinaciones. La experiencia de ver a los niños cantar con las manos, saber qué música les gusta, tratar de comprender cómo reconocen las diferencias de sonido, me provocó tanta fascinación como preguntas derivadas.

Al pensar en las relaciones de intercambio entre cuerpos y espacio, encontramos que la escucha no está aislada del resto de los sentidos perceptivos, sino que involucra modos de operación que evocan distintos procesos en la imaginación, mismos que podemos entenderlos a partir de la *escucha multimodal* (Ceraso, 2014) que se define como la sensibilidad corporizada que se desarrolla respecto al mundo sónico. Ésta no solo involucra a los oídos, sino a todo el sistema háptico, kinestésico y propioceptivo, es decir, a la piel, al movimiento y al equilibrio, o sensación meta-consciente, en pocas palabras, comprende gran parte del sistema nervioso en conjunto con las percepciones que componen la experiencia del sonido<sup>2</sup>. La escucha multimodal concibe una práctica que incluye a los aspectos materiales en el ambiente y que dan forma a la percepción corporizada, de esta manera el acto de la escucha no se limita solamente al oído, por ser este el órgano operativo, sino que se construye con el funcionamiento en conjunto de estos tres sistemas.

A diferencia de prácticas como la *Escucha Profunda*<sup>3</sup>, donde se profundiza en disciplinas que desarrollan una atención hacia el cuerpo y su relación con lo sonoro para fines musicales, el interés de Ceraso se centra en la experiencia corporizada de escucha en términos más cercanos a lo ecológico, porque no se dirige hacia

2. La Dra. Stephanie Ceraso desarrolla toda una propuesta pedagógica de reeducación de los sentidos para crear experiencias sonoras, inspirada en a partir de su trabajo con personas sordas. Para ampliar información sobre investigaciones específicas, entre otros proyectos, visitar [www.stephceraso.com](http://www.stephceraso.com)

3. El método desarrollado por Pauline Oliveros se basa en el cuerpo y su combinación con el movimiento, la respiración y la concentración en la escucha, con el fin de crear sonidos en un estado especial de atención.

una especialidad sino a la expansión de la escucha por sí misma. Esta definición funciona como puente para pensar en la fonografía, porque visibiliza cualidades corpóreas tanto de la experiencia como de los fenómenos, es decir, al tener en consideración las relaciones entre temperatura, velocidad de desplazamiento y ubicación de la fuente, se convierten en variables centrales para pensar la experiencia, que en términos de tecnología son también variables para diseñar la captura, en busca de aludir a un estado específico tanto de la materia como del cuerpo que puede (re)construir la experiencia, lo que otorga otro sentido al espacio donde el sonido sucede en tra(ns)ducción, ya que se crea una relación casi metafórica con el cuerpo que lo percibe a través de energías acústicas y el cuerpo que lo percibe en una conversión del estado del sonido, es decir, en su traslado del espacio-tiempo hacia el soporte.

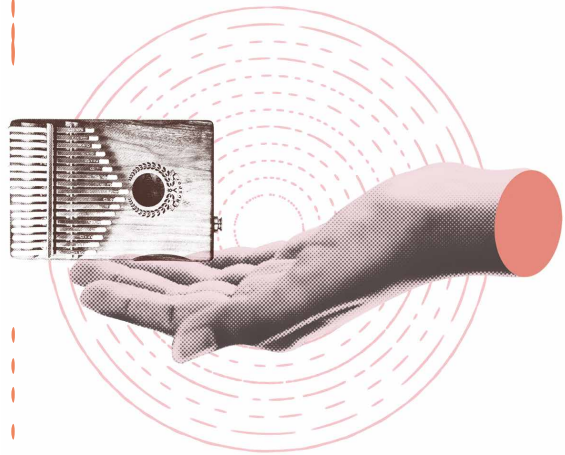
John Berger lo dijo mejor en una sentencia hacia la comodidad de la conciencia: “Sabemos que la tierra gira alrededor del Sol, sin embargo “el conocimiento, la explicación, nunca se adecúa completamente a la visión. [...] Lo que sabemos o lo que creemos afecta el modo en que vemos las cosas” (cursivas y comillas del texto)<sup>4</sup>, con lo que postula que la mirada en realidad es un acto voluntario que nos coloca en relación con lo otro. Con esto quisiera preguntarnos, ¿Sería tan complicado aprender a ver o a escuchar desde otra concepción perceptiva?

La reflexión aborda tanto el derecho a la cultura y las artes como la necesidad de una perspectiva teórica que involucre a los medios existentes para la implementación de una pedagogía No excluyente.

4. Berger, J., Blomberg, S., Fox, C., Dibb, M; Hollis, R. (2000). “*Modos de ver*”. Trad. Justo G. Beramendi. Ed. Gustavo Gili. Barcelona. p.13

Claro está que el estudio de la *discapacidad* reclama un pensamiento crítico que cruza accesos, derechos, leyes y una normatividad especial mucho más compleja, pero ante todo, y de acuerdo con Esteban Kippen: “Es necesario percibir los mecanismos de exclusión antes de poder pensar estrategias de inclusión. De hecho, sin procesos excluyentes, todo el discurso de la integración carece de sentido”<sup>5</sup>. No es mentira que hay poca preparación por parte de espacios públicos (como universidades o centros recreativos) para dar atención a estas comunidades, lo que es de preocuparse porque las posibilidades que tienen para circular por el territorio, conocer y aprender libremente, es muy escasa.

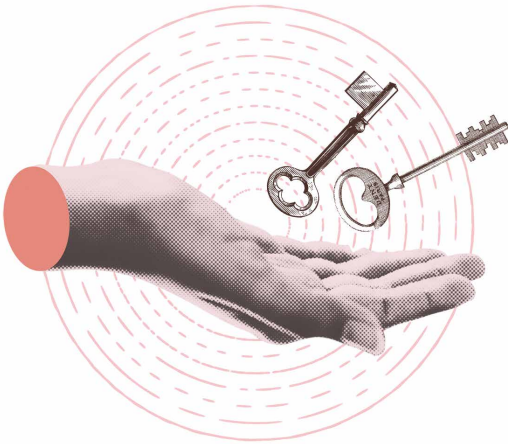
Más allá de centrar el análisis en el slogan del concepto o la defensa del individuo, habría que problematizar el entramado que invalida la igualdad. La com-



5. Kippen, E. (2013): “En torno a una conceptualización –(im)posible– de la discapacidad”, en Angelino, A. y Almeida, M. E. (Comp.): *Debates y perspectivas en torno a la Discapacidad en América Latina*, Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos, Facultad de Trabajo Social (en línea). <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/26338>>.



plejidad que atraviesa esta definición se traduce en estructuras sociales y políticas, prejuicios de salud, funcionalidad. Los anglosajones Colin Barnes y Len Barton han abordado el concepto desde la sociología, donde apuntan a mirarlo como un hecho social que se sostiene de un esquema jerárquico de los sentidos. En Latinoamérica se observan estudios ejemplares, por ejemplo el análisis de María Cisternas en la administración de justicia chilena, que discute el acceso a la tecnología como un derecho y una herramienta que facilitaría la participación de estas poblaciones, y el estudio de Flavia Anau y Ruth Castro Alejo sobre un modelo comunitario basado en la interculturalidad en la costa de Oaxaca. En éste último caso, se destaca el esfuerzo en centros de atención a la discapacidad que se reconocen por una atención al desarrollo integral del aprendizaje.



Desde una perspectiva pedagógica, creo en la necesidad de diversificar la experiencia formativa de todos los individuos para incluirnos en la educación de otras capacidades. Esta afirmación implica pensar en la construcción de las barreras y la incapacidad por derribar los límites de la diferencia, lo que interpela a

una transformación en las prácticas de poder sobre el conocimiento, porque *el saber* está contenido en la experiencia con relación a la práctica individual. Los esfuerzos por traducir a estos lenguajes la oferta cultural son bastante limitados: algunas obras de literatura universal en audio o braille, ciertas escuelas con maestros que atienden a estas poblaciones, y unas cuantas producciones audiovisuales, siendo aún una minoría abrumadora.

Es importante asumir que existe una carencia en nuestra perspectiva sobre la palabra “capacidad” porque apuntamos a que prevalezca un esquema de la percepción que nos limita a desarrollar a plenitud nuestra sensibilidad humana. Y esto lo subrayo como lo mucho que podríamos aprender todos sobre la diversidad en la percepción de la realidad. Yo considero aún más interesante la multiplicación de posibilidades al expandir la palabra “escucha”, en este caso, hacia la extensión del cuerpo y no limitarlo al nervio auditivo.

Lo sonoro es una manifestación que se transforma en una diversidad infinita de sensibilidades, lo que es posible corroborar en ejemplos de improvisación como la percusionista Evelyn Glennie, quien afirma que la riqueza de la música está en dejar al sonido tocarnos. En su experiencia describe cómo aprendió a desarrollar la escucha a pesar de la sordera, descubriendo que la atención en ciertos sucesos no están indicados en una partitura, detalles del sonido que pertenecen a un estado interno, precisamente la parte que toca al intérprete y en consecuencia al auditorio, lo que no se puede aprender de un libro o una clase. La artista sonora Christine Sun Kim define sonido y movimiento como dos cosas muy parecidas, porque el sonido es una vibración que mueve el aire, y una vibración que nos

“  
*Lo sonoro es una  
 manifestación que se  
 transforma en una  
 diversidad infinita de  
 sensibilidades*  
 ”

produce una sensación física. El sonido, dice, también puede ser un concepto o incluso una idea, una identidad. Las investigaciones de la artista utilizan el dibujo, la acción, el video y la instalación para transmitir una forma de su propia voz con diferentes medios. Me refiero a la voz que busca transmitir la expresividad de una persona sorda, que como mujer en medio de un planeta competitivo ejerce su talento en el campo creativo con todos los cuestionamientos que puede hacerle una cultura que reproduce etiquetas y esquemas asociados a la normalización del cuerpo y la audición.

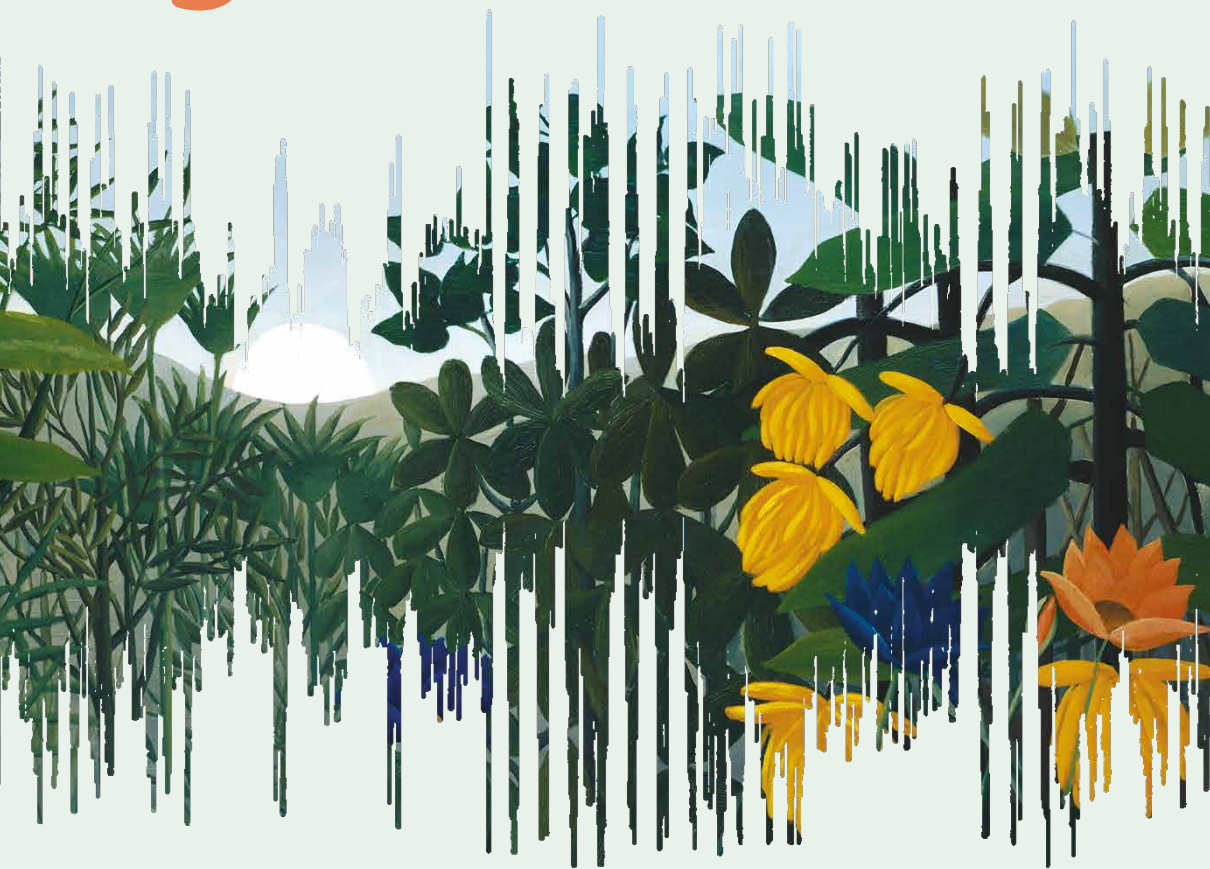
En conclusión, el valor que habría que poner en alto está al alcance de nuestras manos, es de libre acceso y está al interior de cada uno de nosotros. Como bien lo apuntó en su decálogo Svankmajer: “La imaginación es el don más grande que posee la humanidad. La imaginación ha hecho que el hombre sea más humano”<sup>6</sup>. Me gustaría terminar este texto con una imagen sonora, parecida a la sensación de entrar a un túnel y perder de tajo la luz directa. Una sensación en los oídos cambia, como si algo oprimiera el tímpano. De pronto la gravedad se altera, y

nos encontramos suspendidos al centro de este espacio cerrado, debajo de la tierra. Las texturas, el color, los olores y todo lo que compone los estímulos en estas condiciones, toman otra forma. Si en una situación como esta colocamos al cuerpo al centro, podríamos entender conceptos como mirar asociado a una cualidad distinta a la vista, bailar asociado a otra expresión que no involucra las piernas o escuchar asociado a otra sensibilidad, que no solo implica al oído. En una dimensión de esta naturaleza, nuestras formas e inflexiones cambiarían, porque nuestras cualidades para entender el entorno se verían en múltiples posibilidades para modificar la perspectiva jerárquica de los sentidos.



6. Svankmajer, J. (2012). “Para ver, cierra los ojos”. Ed. Pepitas de calabaza, España. p.113.

# Sonidos generadores



Un proceso de enseñanza del sonido  
en la educación musical inicial a través  
del paisaje sonoro

**Dr. Mario Duarte**  
**Dr. Jorge Rodrigo Sigal**

El sonido es parte fundamental de nuestro entorno, todo el tiempo nuestro oído escucha los sonidos que nos rodean, incluso cuando dormimos seguimos escuchando, si existe un sonido ajeno al cual no estamos habituados, el oído hace que nos despertemos. A través del sonido obtenemos información del ambiente que nos rodea, esta capacidad auditiva nos permite desarrollar habilidades para relacionarnos con el mundo. El reconocimiento, procesamiento y análisis del evento sonoro es un proceso complejo. Aspectos fisiológicos, psicológicos y cognitivos intervienen en el fenómeno de la audición, con toda esta información obtenida nuestro cerebro puede tomar decisiones que impactan nuestro actuar día a día. Esta escucha de nuestro entorno, como lo es el paisaje sonoro, puede ser aprovechada para abordar procesos creativos de enseñanza de la música electroacústica en la educación musical inicial en áreas rurales.

Los programas de estudio del nivel educativo básico en México, primaria y secundaria prácticamente no tocan la composición electroacústica y mucho menos el empleo de nuevas tecnologías para la creación sonora. Se puede aprovechar el proceso de escucha para atraer a sectores de la población que no han podido acceder a un entrenamiento musical que

les permita la adquisición y desarrollo de habilidades estéticas y artísticas. En su mayoría el estudio de la electroacústica se ha centrado en grupos de estudio selectos en universidades y centros culturales, pero este acceso queda restringido solo a cierto sector de la población con grados escolares avanzados y casi siempre en las grandes urbes del país. En otras latitudes se han implementado programas que fomentan el desarrollo del estudio del sonido en niños como *Sonic Postcards project* creado por Sonic Arts Network en el Reino Unido.

En este texto expondremos como el paisaje sonoro puede desarrollar competencias artísticas y estéticas para iniciar un proceso de enseñanza de la música electroacústica en una población infantil y juvenil en rezago educativo en la población de Tumbisca en el estado de Michoacán, México.

El grupo de población al que accedimos fueron niños y adolescentes de entre 5 y 13 años de la comunidad de Tumbisca, una localidad asentada a 17 kilómetros de Morelia, la capital del estado Michoacán. Aunque la distancia no es muy grande, el acceso a este pueblo es difícil, se tiene que ir por un camino deteriorado de terracería lo que dificulta la entrada de vehículos, esto resulta en un nivel



**“A través del sonido obtenemos información del ambiente que nos rodea, esta capacidad auditiva nos permite desarrollar habilidades para relacionarnos con el mundo”**

de marginación alto según fuentes del INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, México). La gran mayoría de los jóvenes de esta localidad solo termina ya sea la primaria o secundaria para después, trabajar en el campo, contraer matrimonio en el caso de las mujeres o migrar hacia los Estados Unidos para los hombres. La comunidad es idónea para este tipo de enseñanza puesto que no cuenta con programas de educación artística en primaria y secundaria, aunque los programas de la Secretaría de Educación Pública estipulan materias artísticas dentro del currículo; los profesores de estas comunidades no poseen la formación estética y artística para impartir dichos cursos, por ende, muchas veces se sustituyen por otro tipo de prácticas o simplemente se omiten.

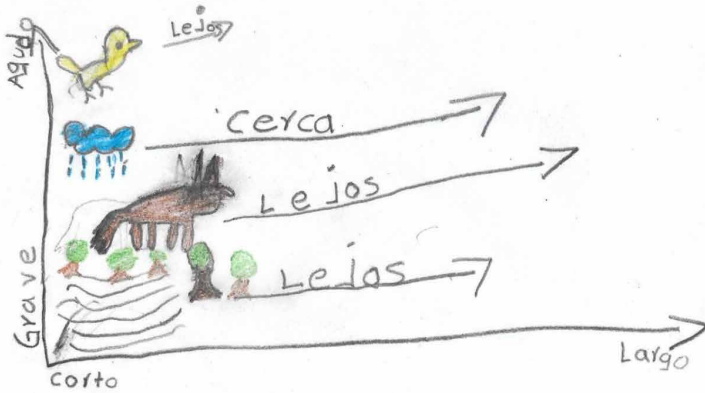
En el medio rural mexicano es común que un solo profesor atienda a diferentes grados escolares en un mismo espacio o aula, este fenómeno no es ajeno a esta comunidad. En el caso de la primaria, la profesora atiende a cerca de 40 alumnos de diversos años académicos al mismo tiempo, mientras que en la secundaria un solo profesor imparte todas las mate-

rias al mismo grado. Es por ello que este proyecto buscó brindar la oportunidad de estudiar la música electroacústica y ofrecer una opción de educación artística inexistente en la comunidad. El paisaje sonoro fue una herramienta útil para el desarrollo de definiciones y contenidos del fenómeno sonoro.

El paisaje sonoro o *soundscape*, en palabras de Barry Truax, es un entorno auditivo que puede ser real o artificial y su impacto radica en cómo lo percibimos y entendemos dichos ambientes sonoros en forma individual y colectiva. El paisaje sonoro real es el sonido o sonidos que podemos advertir como naturales y casi siempre podremos identificarlos y darles un significado. Por ejemplo, el tráfico de una ciudad, el sonido de las olas del mar en la playa, el cantar de las aves en el campo. Estos sonidos pueden ser escuchados en tiempo real o pueden ser grabaciones. Mientras que los paisajes sonoros artificiales son las construcciones abstractas del sonido que son intervenidas por una persona o un software; es más difícil identificar la fuente sonora y el significado de esos sonidos varía de acuerdo con la experiencia de cada individuo.

El paisaje sonoro es un vehículo idóneo de enseñanza del sonido ya que no necesita recursos tecnológicos para su instrucción. Es importante recalcar que durante el proyecto educativo que realizamos se buscaron modelos pedagógicos propios de nuestro continente los cuales tuvieran una mejor identificación con nuestra población. Para ello, se utilizó uno de los conceptos pedagógicos del libro de Paulo Freire *la educación como práctica de la libertad*. En sus páginas Freire aborda una idea fundamental sobre *temas generadores* que pueden detonar en las personas la escritura y la palabra, ser dueños de su propia voz.

Jessica Rodríguez Álvarez 7 años 2do



Notación gráfica de un paisaje sonoro en Tumbisca, Michoacán

Esta idea nos pareció atractiva ya que se puede adaptar a un concepto de *sonidos generadores* que puedan contener una significación extra-musical para los alumnos, dichos sonidos se podrían encontrar en el entorno auditivo real del estudiante, en los paisajes sonoros propios de la comunidad: los sonidos de la escuela, la casa, el campo, etc. Mediante estos *sonidos generadores* se pueden construir pequeñas frases sonoras que pueden resultar en un discurso musical más complejo, una construcción abstracta del sonido.

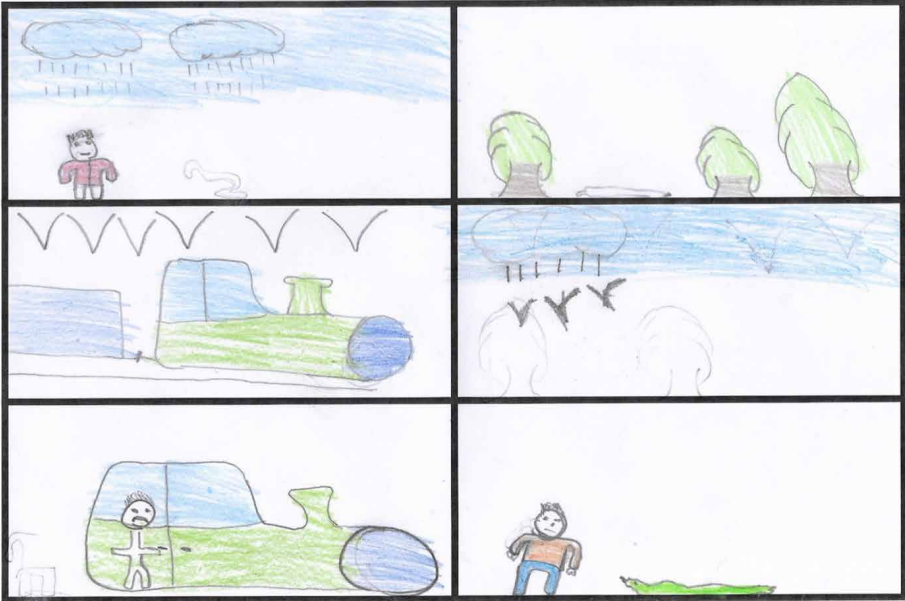
Por otra parte, el constructivismo nos ayudó a crear el andamiaje para el desarrollo y aprendizaje de conceptos abstractos a partir de un conocimiento o experiencia previa. La escucha del sonido fue el primer contacto, mediante esta indagación se reconocieron parámetros musicales de los paisajes sonoros: Duración ¿corto o largo?, Intensidad ¿suave o fuerte?, Espacialización ¿arriba, aba-

jo, derecha, izquierda, atrás, adelante?, Timbre ¿a qué suena? y Altura ¿grave o agudo? Para que los chicos recordaran todos estos parámetros del sonido utilizamos una palabra mnemotécnica: DIETA, esta palabra es fácil de recordar. La DIETA del sonido.

Es importante mencionar que los parámetros musicales son conceptos muy abstractos y difíciles de imaginar para niños pequeños. Por ello, la escucha en colectivo de los sonidos del entorno inmediato se vuelve fundamental, se selecciona un sonido y se formulan las preguntas arriba mencionadas, se proponen notaciones a partir de los dibujos de los niños, posterior a esto se abordan más sonidos del mismo paisaje sonoro.

En una segunda etapa, cuando los estudiantes pudieron reconocer los parámetros musicales se les pidió seleccionar un sonido que tuviera un significado extramusical para ellos. Reflexionamos

Nombre: Jaime Ueyra Rocha  
 Edad: 10 años



Historieta sonora

sobre la importancia de las imágenes y la cultura visual en las redes sociales, en ellas publicamos imágenes, textos y fotografías. Se les preguntó si esto pudiera ser posible utilizando el sonido también, ¿qué sonidos publicarían? ¿cuál sería el sonido que los representara en lugar de un *profile picture*?, una especie de avatar o identidad sonora.

Este ejercicio contribuyó a la creación y selección de *sonidos generadores*, posteriormente los chicos desarrollaron historietas sonoras en las cuales los estudiantes expusieron su experiencia auditiva e iniciaron en el proceso creativo de la composición. Para la recreación sonora de dicha actividad ocuparon

instrumentos de juguete, objetos sonoros que encontraron en sus casas y con ello pudieron recrear auditivamente su historieta sonora, una suerte de paisaje sonoro artificial.

Con estas habilidades creativas desarrolladas a partir del paisaje sonoro fue mucho más fácil abordar otros conceptos del lenguaje de la música electroacústica y el uso de nuevas tecnologías enfocadas al sonido. De esta última parte escribiremos en otra ocasión ya que fue otra sección del proyecto y queda fuera del alcance de este artículo.

Al final del curso los y las participantes realizaron un concierto en colectivo

**“El paisaje sonoro real es el sonido o sonidos que podemos advertir como naturales y casi siempre podremos identificarlos y darles un significado”**

con niños de la primaria y secundaria en su comunidad, tocaron pequeñas miniaturas electroacústicas compuestas e interpretadas por ellos mismos<sup>1</sup>. Es importante mencionar que este proyecto fue el primer acercamiento a este tipo de organización sonora en la comunidad, los estudiantes no estaban familiarizados con música acusmática o electroacústica. Notamos que los alumnos más grandes tienen un concepto formado sobre qué es la música y cómo debe ser esta. Este proyecto trató de ampliar estos criterios sin imponer una relación de vasallaje, poder artístico-estético o invalidar géneros musicales a manera de *evangelización musical*. El modelo pedagógico de Freire nos ayudó a resolver este aspecto sociocultural del proyecto, una enseñanza *dialogal* que trató de evitar la imposición de categorías verticales en los diferentes ámbitos de las clases. Si bien la música electroacústica es ajena a estos contextos de vida, los elementos que la componen no lo son. El sonido es parte de nuestras vidas, este puede procesarse y organizarse de diferentes maneras para integrar un discurso musical. Esta es una de las ventajas estéticas y creativas de nues-

tro campo de estudio y que deberemos aprovecharlas para tender un puente y utilizarlas como herramienta educativa. Este proyecto fue un proceso integral de aprendizaje, partió de la escucha del entorno, el aprendizaje de los conceptos a partir de la exploración para después organizarlo y posteriormente interpretar el sonido en un concierto.

**Agradecimientos:**

“Este texto es parte del proyecto de investigación apoyado por el programa de becas posdoctorales en la UNAM del Programa de Fortalecimiento Académico de la DGAPA”

“Este texto es parte del proyecto de investigación apoyado por el programa PAPIIT IA401218 (ENES, Morelia, UNAM).”

**Fuentes:**

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Lilién Ronzoni (trad.), Siglo XXI, México.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI (2015). *Encuesta intercensal 2015*. Ciudad de México.

Truax, B. (1999). *Handbook for Acoustic Ecology*. Cambridge Street Publishing. CD-ROM Edition.

\*\*\*

1. <http://duartemario.com/research> (Enlace del video del concierto en la comunidad).



# Juglares suben al monte:

TRAVESÍAS POR LA MEMORIA  
SONORA EN LA ESCUELA



José Manuel Páez Moncaleano

**H**ace ya cuatro años que, en las clases de música de los colegios administrados por la Alianza Educativa, los estudiantes de undécimo, en vez de dedicarse al acostumbrado montaje de algún tipo de repertorio, se involucran en un ejercicio transdisciplinar de construcción de memoria que presenta el proceso de interacción con la materia sonora como una herramienta legítima de transformación social.

**T**odo empezó con la invitación de Lorena López<sup>1</sup>, docente de Sociales del colegio Jaime Hernando Garzón Forero, a los docentes de música, danzas y artes plásticas de dicha institución ubicada en la localidad de Kennedy, de la ciudad de Bogotá. Lorena, pensaba aplicar un material pedagógico desarrollado por el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH)<sup>†</sup> que propone a los estudiantes retomar episodios concretos de la historia del conflicto colombiano como casos de estudio de las ciencias sociales. Con ello, se esperaba que los estudiantes adquirieran las habilidades de la memoria que les permitieran hacer un aporte a la construcción de paz, apoyándose en las artes como vehículos de la reflexión.

**S**in saber mucho del tema de memoria, pero con la intención genuina de aportar al cambio, este equipo de docentes asumió el reto de enfrentarse a interrogantes que parecieran habitar más allá de las propias fronteras disciplinares: ¿qué es memoria?, ¿cómo construir memoria desde las artes?, ¿cómo se articulan arte y paz?, entre otras. Lo cierto es que, este primer esfuerzo alcanzó logros

importantes en diversos ámbitos: institucional, el pilotaje exitoso validó la implementación de la iniciativa en cuatro instituciones más para el año siguiente; y específico del área de música, del ejercicio de colaboración se desprendieron tres grandes aprendizajes:

1. Es indispensable formarnos como equipo en el tema de la memoria.
2. Es preciso expandir las fronteras convencionales del saber musical para incluir en el análisis y en la creación, las muchas otras formas en las que las comunidades humanas interactúan con el sonido.
3. Es necesario diseñar un cuerpo de estudios que respalde las diversas iniciativas a emprender en las aulas y que adapte el enfoque metodológico propuesto por el Centro Nacional de Memoria Histórica a un proceso de construcción de memoria sonora.

**A** continuación, se presentan los avances alcanzados en el área de música a la luz de las tres líneas arriba mencionadas.

**E**n el aula de clase, un participante compartió con el grupo un sonido que para él tiene un significado especial: se trata del timbre que en los aeropuertos precede a un aviso para los viajeros. En términos musicales, dicha estructura corresponde a un arpeggio ascendente de acorde mayor. Sin embargo, para este chico, aquel sonido hace presente la última vez que vio a un familiar que murió en un accidente aéreo. Otra participante, frota con sus manos el parche de una tambora para representar el sonido del latir de un corazón como se escucha en una ecografía y comparte que tal sonoridad le trae a la mente la vez que escuchó por primera vez a su hermana, en el vientre de su madre. Un testimonio tras

1. [https://www.facebook.com/pg/educapazos/about/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/pg/educapazos/about/?ref=page_internal)

† <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/noticias/noticias-cmh/una-caja-de-herramientas-para-aprender-la-paz>

otro, historias y sonidos se van entretrejiendo en una dinámica de confianza y empatía que invita a conocer al otro más allá de la palabra. La actividad recibe el nombre de “Regalo sonoro”, porque quien presenta su sonido ha decidido compartir algo muy valioso para él o ella, y quienes lo reciben, en adelante cuando lo escuchen tendrán presente ese otro significado que quien comparte ha sumado a la experiencia sonora.

**A**ctividades como esta, hacen parte del cuerpo de estudios de la unidad de memoria sonora y tienen lugar al comienzo del proyecto. Buscan principalmente activar un primer grado de consciencia entre los participantes y su territorio, promoviendo que los primeros exploren cómo su propia identidad sonora está ampliamente permeada por el efecto de las múltiples resonancias de otros tantos actores (humanos y no-humanos), que cohabitan en el mismo espacio. Al concluir este preámbulo, cada participante cuenta con una cartografía clara de actores, sonidos y relaciones de su entorno.

**S**olo entonces se invita a los participantes a apropiarse del territorio: a recorrerlo para identificar allí una situación de conflicto que altere o vulnere a determinado grado las participaciones o las dinámicas de alguna comunidad de actores. Es un momento crucial en la ruta metodológica propuesta por el CNMH, pues a lo largo del resto del proyecto, todos los esfuerzos emprendidos desde la exploración sonora apuntarán a comprender a fondo dicha problemática para que al final del proceso, desde la creación artística se plantee una respuesta al conflicto estudiado.

**P**ara invitar a los participantes a recorrer el territorio, se activa una de las siguientes dos metáforas dependiendo de lo que busque el docente en el aula:

### 1) El S.O.N.A.R.<sup>2</sup>

Al asumir este rol, el participante navega por el territorio con el radar calibrado para detectar la respuesta que objetos, o dispositivos emiten al contacto con su propia sonoridad. Un Sonar atraviesa el territorio lanzando interrogantes o declaraciones, o procurando activar cualidades sonoras de distintos artefactos de la memoria como testimonios escritos, objetos heredados o fotografías. Puede así construir rutas de viaje al interior de la cartografía sonora del territorio que narran el conflicto desde su propio punto de vista.

### 2) El Juglar:

Aquel personaje emblemático de oficio ancestral que en regiones como la de los Montes de María va cantando las historias y noticias que de pueblo a pueblo escucha. Recorrer el territorio con esta metáfora activada supone salir en busca de las voces, los sonidos y las historias de otros actores del conflicto. Por su puesto no basta con acopiar las fuentes: el juglar además se enfrenta a la compleja tarea de hacer el relato canción, de contar el dolor en un verso, de recrear con sonidos los colores del paisaje, y todo ello cuidando al máximo de ser fiel al sentir y pensar de aquel o aquellos a quienes presta su voz. Es precisamente por esta importante labor que recibe con frecuencia el Juglar el merecido título de “guardián de la memoria”.

**P**or supuesto que cursar esta travesía metodológica de habitar y recorrer un territorio, de identificar una problemá-

---

2. Navegación y localización por sonido por sus siglas en inglés. Aparato electroacústico que detecta la presencia y situación de objetos sumergidos, mediante ondas producidas por el propio objeto o por la reflexión de las que emite el aparato. (DRAE)



tica y estudiarla a fondo, y por último construir una iniciativa de paz, requiere combustible; y por ello, esta línea de cartografía sonora sobre un conflicto local constantemente se nutre con una serie de sesiones más académicas que acercan a los participantes a casos concretos de la historia en los que diversas prácticas sonoras han jugado papeles protagónicos en el marco del conflicto.

**S**on espacios para construir conocimiento desde temáticas abarcadoras, como “La participación de las músicas en los conflictos”, o para seguir la huella de situaciones más particulares, como “el silencio histórico de la música en los mon-

tes de María frente al conflicto armado en la región”. Con frecuencia se analizan en estos espacios músicas que legitiman o comunican la violencia, músicas que discriminan o que refuerzan estereotipos, músicas como mecanismos de resistencia y también músicas en procesos de reparación simbólica, verdad y construcción de memoria. Aquel, es un espacio que también hace posible compartir con los participantes ejemplos de iniciativas de construcción de paz propuestos no solo desde la música sino también desde otras expresiones artísticas.

**E**n el camino a identificar la problemática a abordar, los participantes en



## “...el juglar además se enfrenta a la compleja tarea de hacer el relato canción, de contar el dolor en un verso, de recrear con sonidos los colores del paisaje...”

un primer momento entran en contacto con estos otros referentes que nutren su mirada y enriquecen su paleta de posibilidades expresivas, para luego intentar hacer eco de lo analizado en sus propios territorios sonoros. Quiere decir, por ejemplo, que quizás como respuesta a la sesión teórica de usos de la música como propaganda del conflicto, el proyecto pedirá al participante volver la mirada a su contexto para preguntarse cómo se cuenta la violencia, cómo suena la guerra, o cómo expresar el odio, el dolor y la rabia sin usar la palabra. O de pronto después de abordar el núcleo de música y estigmatización, se retará al participante a desmitificar un estigma reconstruyendo el paisaje sonoro de aquel individuo estigmatizado con el fin de presentar una mirada no polarizada de una situación concreta.

**P**oco a poco, los participantes adquieren herramientas conceptuales y metodológicas que los ubican en un territorio con sus propias complejidades. Al mismo tiempo, adquieren recursos expresivos para dar sentido y respuesta a las problemáticas de dicho territorio. No basta ya con encontrar la canción de un artista conocido que mal que bien se

ajuste a lo que se quiere expresar, para ensamblarla y presentarla a un público conmovido. Por el contrario, la aproximación planteada para este proyecto demanda de los participantes una respuesta altamente creativa, original y sensible empoderándolos en su rol de juglares de sus propias comunidades: participantes activos en el ejercicio de construcción de memoria y transformación social desde la interacción con la materia sonora.

**P**ara algunos, esta habilidad innata de resonar con el entorno habrá sido experiencia suficiente para hacer la paz con algún evento del pasado, como para otros, la posibilidad de transformar el pensamiento en una estrofa o un poema, pretexto suficiente para continuar creando; habrá algunos más que se decidan a alzar su voz por primera vez para ser escuchados y habrá incluso algunos, que desde el silencio hayan conseguido dar valor a la opinión de los otros actores del conflicto. Aquella iniciativa de construcción de paz esperada al final de la travesía por la memoria no tiene una forma definida o atributos transferibles entre una propuesta y otra. Unas utilizan la instalación sonora, otras el reconocimiento, la reconstrucción o la interven-

ción de paisajes sonoros, unas exploran la composición musical, otros la improvisación libre, y otros más, aprovechan herramientas como la radio para comunicar memoria y expandir el territorio. Hay iniciativas que dan razón de problemáticas profundamente personales como otras que abordan inquietudes de una comunidad de individuos. Lo cierto es que todas las propuestas son resultado de la misma travesía metodológica: un primer momento en el que el individuo reconoce su propia sonoridad y se apropia de la sonoridad de su entorno. Una segunda etapa que acerca al participante a reconocer y a validar las diversas formas de sonar de los otros actores con los que cohabita en el territorio. Una etapa final para la que el participante se “hace sujeto histórico con agencia” (CNMH, 2015: 44), es decir, guardián de la memoria del ecosistema sonoro del cual hace parte.

**E**sta experiencia de aproximación curricular a la memoria sonora es el resultado de la aleación de la ruta metodológica propuesta por el CNMH, y la síntesis de procesos de reflexión y construcción colaborativa al interior del equipo de maestros de música de la Alianza Educativa. A partir de las experiencias particulares de cada uno, se ha conseguido consolidar un cuerpo de estudios de la memoria sonora que recoge dinámicas de aula, exploraciones sensoriales, ejercicios de escucha, ideas para la composición, y también recursos bibliográficos y audiovisuales adicionales que con el tiempo se han logrado acopiar y sistematizar para enriquecer las dinámicas de aula.

**L**a apuesta por la memoria sonora es apenas, una de varias iniciativas de transformación curricular incubadas al calor de un riguroso ejercicio de revisión e investigación emprendido hace unos años por este mismo equipo de docentes,

que apela a la necesidad de ofrecer en el ámbito escolar un espectro más amplio de recursos expresivos en materia sonora. Por esto, agradezco especialmente el valor de cada uno de ellos que han sido siempre los primeros en aceptar el reto de proponer más allá de su saber disciplinar. Gracias a estos maestros, hace ya cuatro años que en los colegios de la Alianza Educativa la música sale al encuentro de la memoria.




---

BIBLIOGRAFÍA CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA. LOS CAMINOS DE LA MEMORIA HISTÓRICA, CNMH, 2015.

Pequeño  
**DIARIO**  
de una escuela de  
**RADIO**

en la mitad del  
**Darién panameño**



César Torres

## *Ficha técnica de la Escuela de Radio*

### **Talleristas:**

Yolanda Choís, César Torres

### **Voluntarias:**

June Lacka, Laura Cuellar

### **Colaboración y registro fotográfico:**

Samuel Boehms

### **Lugar:**

Centro Pastoral de las hermanas Maryknoll,  
Santa Fé, Provincia de Darién, Panamá.

### **Fecha:**

del 2 al 6 de abril del 2018

### **Organización:**

CATIE (Michelle Szejner) y PPD (Beatriz  
Schmitt y Pilar Fontova)

## *A modo de INTRO*

La pregunta ¿una radio para qué? es lo que nos ha impulsado a nosotros, un grupo de personas entusiastas por el sonido y la comunicación alternativa, a crear, colaborar, iniciar y motivar diferentes proyectos radiales o sonoros en diferentes partes de nuestro país y, como dice un conocido de la radio caleña de a pie, “en otras partes de la galaxia”. Es importante decir que el proceso que nos trae hasta esta escuela de radio tiene muchos protagonistas en Cali, Medellín, Bogotá, Ecuador, Panamá, México y otros lugares.

La escuela de radio en el Darién panameño contó con un diseño y una reproducción en la que se pensaron las maneras

más simples, pero a la vez eficaces de compartir los saberes tanto de participantes como de tutores; no era una escuela en una sola vía, queríamos seguir la premisa de Bertolt Brecht, “el oyente debe de ser activo y convertirse en un productor”, y dice que la radio debe dejar de ser un aparato de difusión y convertirse en uno de verdadera comunicación.

Las jornadas de la escuela que planeábamos tendrían como eje principal la práctica radial (lo que hemos llamado *mesa de radio en vivo*), también jornadas de escucha, de sensibilización sonora, de ver y escuchar películas, de conocernos y compartir experiencias y conocimientos, de vivir la naturaleza que nos rodeaba y de plantear ideas, proyectos y semillas de comunicación alternativa.



## DÍA 1

### *Todo lo nuevo y lo bello de la radio*

Desde la mañana del lunes las primeras participantes llegaron y se comenzaron a reunir al lado del árbol de los mártires, buscando un lugar fresco bajo el intenso sol darienita. La historia de este árbol la escucharíamos después en plena transmisión radial. Nos encontrábamos en el Centro Pastoral de las Hermanas Maryknoll, ubicado en Santa Fe de Darién en la Provincia de Darién, Panamá. Allí íbamos a llevar a cabo la escuela: imaginen un oasis en medio de la deforestación que está acabando poco a poco con el bosque darienita.

El Centro Pastoral, y más exactamente el árbol de los mártires, se comenzaba a poblar con rostros llenos de dudas...¿qué haremos acá una semana?, ¿quiénes son ellos?, ¿haremos radio en un lugar rural? June Lacka, rubia, alta y con una sonrisa inmensa y descomplicada iba recibiendo a los participantes que venían desde muy lejos, desde muchas partes de la geografía panameña. En la radio nos lo dijeron poco a poco: *somos de Bocas del Toro, de Chiriquí, de Cerro Naípe, de la Provincia de Darién, de Metetí, de David; nos demoramos para llegar aquí dos días, recorrimos mar, ríos, senderos...* venían con miles de historias, conocimientos, con guiones en sus cabezas, con anécdotas sin revelar y, tal vez, con muchas ganas de poder contarlas en voz alta.

La radio, para nosotros, debe de comenzar desde el minuto uno de los procesos de formación, allí es donde reside la cuestión; es por eso que en el bello salón de eventos, parecido a una maloka, en un segundo piso y con el techo de fique, nos reunimos alrededor de los equipos técnicos que en la semana todos debe-

ríamos tocar, sentir y aprender a manejar: micrófonos, grabadoras digitales, cables, audífonos, mezcladora, parlantes, megáfono, transmisor FM...ese universo de herramientas que nos acercan a más oídos y bocas que quieren escuchar y expresar ideas e historias.

## *Limpieza de OÍDOS*

En la maloka del Centro Pastoral hicimos una reflexión sobre el sonido que nos rodea, sobre los sonidos que recordaban de los lugares de donde venían, sobre las funciones de lo sonoro en nuestras cabezas, sobre sus características; por qué hay eco o reverberación, por qué algunos son agudos, graves o suenan “normales”, por qué en la mañana suenan unos y en la noche otros.

Al final del primer día nos reunimos a ver la película *La Felicidad del Sonido* con una de sus productoras y creamos un conversatorio. Los participantes escucharon en la película los sonidos de la radio comunitaria, de playas panameñas, de bosques; también fueron conscientes de la sensibilidad de una persona invidente que se rige por el sonido, de la lucha de personas que buscan una mejor educación sonora en medio del caos. Fue bello ver y oír a los participantes de la escuela hablando sobre esos sonidos panameños que habían sentido en la pantalla. Ahora sí, a dormir.

## DÍA 2

### *Dibujar sonidos*

*Nunca ví un sonido* es un taller que consiste en la creación de postales vi-



*“A lo largo de las  
jornadas, todos iban escogiendo,  
poco a poco, un lugar en la  
mesa de radio”*



suales<sup>1</sup> a partir de un sonido y para esto usamos cartulinas, recortes de revistas, lápices, colores, ramas, hojas, palos, etc. La dinámica era vendarse los ojos y quedar a merced del sonido que salía por el parlante; una mezcla de voces, sonidos, músicas, ambientes sonoros en desorden sin un hilo conector. Después de esta escucha atenta, los participantes debían elaborar con los materiales una postal en papel y explicarla o contarla al grupo. Así íbamos llegando poco a poco al final del proceso de sensibilización sonora de esta escuela.

En esta segunda jornada habíamos propuesto iniciar con las transmisiones de nuestro proyecto radial, que por ahora se llamaría “Estéreo Cuipo” o “Radio Cuipo” haciendo referencia al gran árbol que crece a los alrededores de Darién y que además es un gran símbolo de Panamá. Sin embargo, este nombre no duraría mucho porque luego, un par de jornadas más

tarde, se crearían seis proyectos radiales cada uno con su propio nombre.

En las primeras transmisiones radiales de Estéreo Cuipo los participantes podían ejercer algún rol en la mesa de radio y, nosotros, los tutores, en estas primeras emisiones solo conectábamos los equipos y dejábamos que la dinámica del grupo fuera surgiendo. Hubo charlas productivas sobre los proyectos de cada uno, sobre sus lugares de origen o sus procesos en las comunidades de donde provenían. También, en una de estas charlas, conocimos la historia del árbol de los mártires que nos servía de sombra: la hermana Melinda nos contó que esa semilla la habían traído de Honduras donde habían asesinado a varias hermanas Maryknoll mientras hacían trabajos humanitarios en medio de la guerra civil de ese país en los años ochenta. Era un árbol con historia.

A lo largo de las jornadas, todos iban escogiendo, poco a poco, un lugar en la mesa de radio (Dj, periodista, reportero, guionista, productor, técnico...) y se fueron sintiendo en una radio real, pero al alcance de ellos, donde podían escucharse, preguntarse y entablar charlas horizontales.

---

1. Este nombre hace referencia a una conferencia dictada por Murray Schafer que el colectivo NoisRadio interpretó libremente para crear una actividad pedagógica de sensibilización sonora.

## AHORA SÍ *¿cómo hacemos radio?*

Una de las jornadas más intensas, pero a la vez productiva, fue la tarde del día dos. Cada uno de los tutores escogimos un espacio del Centro Pastoral para organizar la estación que íbamos a liderar y que íbamos a compartir con los participantes: June tendría a su cargo las grabadoras digitales, su uso y sus capacidades; Yolanda estaba lista con su estación de edición con el software Audacity; Laura sería la persona que los motivaría a hacer pequeñas cuñas sonoras con los celulares y César los esperaría para que conectaran y desconectarán la radio: los cables, la mixer, los micrófonos y demás. Y así fue: una tarde bella, con un sol radiante y con rostros expectantes iniciando el curso, su camino por la comunicación social, radial, sonora-popular y alternativa. Se hicieron pequeñas cuñas sonoras, se conectaron los cables aquí y allá... se escucharon los paisajes sonoros, las voces, las cuñas y se editó.

## DÍA 3 *El amanecer, el pueblo y lo real*

Los sonidos matinales y la luna que todavía no se había ido del pueblo: ese era el escenario a las 6:00 AM en el árbol aquel, el de la sombra, el de las mártires. El encuentro era antes, pero la intensidad de las jornadas decidió por nosotros. Hicimos dos grupos y con varias grabadoras de sonido digital salimos a caminar por el callejón que comunicaba al Centro Pastoral con el pueblo, con Santa Fe de Darién, el lugar que nos acogió durante esa semana. Nos fuimos

con las orejas bien paradas, atentos a las señales que nos daba el campo. Algunos animales estaban despiertos en plena algarabía (gallos y gallinas, caballos caminando y relinchando, pájaros, perros despiertos y atentos, más pájaros, algunos insectos, chivos en la distancia), algunas personas caminando por ahí, yendo a sus lugares de destino; nosotros mismos haciendo sonidos y grabando, las mega-tiendas de los chinos, las fondas, las neveras, las calles llenas de camionetas que transpiran diesel mientras recorren caminos de grava.

El pueblo nos acogió con sus sonidos y agotó a todos los participantes de la escuela.

La tarde estaba reservada para uno de los objetivos clave de esta escuela de radio. No les habíamos contado, queridos lectores, pero esta escuela de radio debía, al final de la semana, crear una emisión de radio en vivo con los proyectos que han recibido apoyos o han trabajado de la mano del PPD (Plan de Pequeñas Donaciones de Panamá). Esta emisión o mesa de radio en vivo tendría lugar en la Universidad de Panamá, sede Darién en el marco de la Feria de Proyectos del PPD. La tarea de la escuela de radio era ser el medio de comunicación que estaría contando lo que pasaba, lo que estábamos viendo y escuchando y lo que los proyectos querían dar a conocer (sus productos, sus prácticas, sus territorios, tradiciones y luchas, todo debía salir en la radio).

Entonces, manos a la obra, ya habían realizado mesas de radio en las horas de los almuerzos y los descansos, también habían entrevistado a Beatriz Schmidt (coordinadora del PPD en Panamá), a la hermana Melinda que había contado la historia del árbol de los mártires, también a don Horacio, un trabajador

incansable del Centro Pastoral que nos compartió mucho de su sabiduría sobre el medio ambiente que lo rodea. También entrevistaron a Auriestela, una de las encargadas de la cocina, que contó la historia de cómo una mujer indígena lucha para poder ser quien es ahora y con mucho orgullo dio una lección de valentía. Finalmente estuvo el gerente de la radio comercial de Metetí, Darién, y charlaron con él sobre las posibilidades y limitaciones de la radio comercial en el Darién panameño.

Bueno, ahora era el momento de crear contenidos propios, de darle forma a un proyecto de comunicación alternativa que se ajustara a sus contextos, a sus intereses y a lo que cada participante sentía como necesario para sus comunidades. Vale la pena recalcar que hasta este momento Estéreo Cuipo seguía siendo el nombre que identificaba a la escuela, pero dentro de cada estudiante había una idea que gracias a una pequeña dinámica vio la luz o mejor dicho, escuchó la luz. La dinámica consistía en que, por grupos, los participantes planteaban qué querían hacer, cómo podrían ellos crear un medio que tuviera los géneros que habíamos visto hasta el momento (entrevistas, cuñas, vox pop) y qué roles querían cumplir en estos proyectos sonoros; los resultados no pudieron ser mejores, se crearon los siguientes proyectos:

- + *Yaquesí Radio* +
- + *Radio Tembleque* +
- + *Brisas del Tuira* +
- + *Eco estéreo* +
- + *Ambiental estéreo* +
- + *Bedaa ambaa estéreo* +
- + *Activa tu Voz* +

Cada uno de ellos con diferentes propósitos y con distintos modos de funcionar, con contenidos en lenguas indígenas, con músicas, con paisajes sonoros, con entrevistas e invitados que iban a hablar sobre el cuidado del medio ambiente, sobre política iban a realizar clasificados, complacencias, avisos comunitarios... Fue el momento en que la radio se hizo presente y logró fusionar lo que todos habíamos estado sintiendo en la escuela durante los días anteriores.

## DÍA 4

### *La radio como espacio de reunión y escucha*

Ahora sí hace su aparición estelar la radio. En esta jornada de jueves dejamos un espacio libre para trabajar en los proyectos que habían nacido el día anterior. Cada proyecto contaba con al menos tres participantes y en la mañana estuvieron pensando cómo cada proyecto, cada emisora podía colaborar en la transmisión especial, en la mesa de radio en vivo que se llevaría a cabo al día siguiente en la Feria de Proyectos del PPD. Como lo recuerdan, la escuela de radio sería el medio de comunicación alternativo que estaría sonando durante este evento

Mientras eso pasaba, un grupo de participantes se dirigió hacia el pueblo de Metetí. Allá nos habían concedido un espacio en la emisora comercial del pueblo para que contáramos la experiencia de la escuela de radio del Darién panameño, así que nos fuimos a contar lo nuestro. En la transmisión participaron tres estudiantes que contaron sus proyectos y lo que habían vivido hasta el momento en la escuela. Fue un momento para comparar las dos maneras de hacer radio, una en la cabina con grandes equipos pero con



contenidos limitados, sin exploración sonora ni participación de la comunidad y la otra, la de ellos, la que habían hecho durante esos días en la escuela con los equipos que teníamos a la mano y que podíamos usar en la calle, debajo de un árbol o en un parque o en donde quisiéramos. En ese mismo instante, en el “árbol de los mártires”, los demás participantes de la escuela escuchaban atentos las voces de sus compañeros y mandaban vía whatsapp saludos para que se dijeran al aire, fue una bonita experiencia de escucha atenta de la radio.

## DÍA 5

### *Mesa de Radio en Vivo en la Feria de Proyectos del PPD*

El montaje lo trabajamos junto al personal de la Universidad de Panamá. Teníamos una pequeña tarima, una mesa donde los estudiantes empezaron a conectar todos los elementos que al principio de la escuela no conocían: la mezcladora, los micrófonos, la grabadora, los cables para el computador para la salida hacia los parlantes, para la salida hacia los audífonos, para la salida hacia el transmisor FM... Todo lo conectaron ellos. El guión se había planeado entre el día anterior y la mañana del mismo día; teníamos entrevistas, invitados a la mesa, vox pop, pregrabados, segmentos musicales, cuñas, otra entrevista, una mesa para hablar de temas indígenas con invitados e invitadas, segmentos para conocer los proyectos. Todo esto se había planeado y cada proyecto radial que había nacido en la escuela tenía un lugar en el tiempo y en el espacio de esta mesa.

Todo fue surgiendo orgánica. Algunos aspectos del guión no salieron tal cual estaban escritos, pero se superaron esos inconvenientes. Al principio la acústica del lugar nos jugó una mala pasada, pero, también con ayuda del equipo de producción, pudimos generar espacios de escucha radial atenta para que la gente pudiera disfrutar tanto de la feria como de lo que se decía y pasaba en la mesa de radio en vivo. Fueron casi 3 horas de transmisión por FM alrededor de la Universidad. Las personas podían sintonizarnos con sus celulares y escuchar lo que pasaba en la radio. Fue un momento mágico.

Todo fluyó, la radio fue parte del evento, tal como lo habíamos planeado. Además fuimos animadores para que la gente ofreciera sus productos y sus saberes. Finalizamos dando la entrada a los grupos musicales y de danza de la región del Darién. Cumplimos nuestro cometido.



# EPÍLOGO

## *El silencio no existe*

*Así lo expresaba John Cage, músico y compositor canadiense. El silencio total no existe y yo en este párrafo quiero trasladar esta noción a la comunicación: todas las personas en el planeta que habitamos tenemos una voz y tenemos cosas valiosas que comunicar. Por eso la radio ejerce un papel esencial en todas las comunidades, sí, en todas (barrios, ciudades, empresas, asociaciones...etc.). En el Darién panameño pusimos en común unas herramientas para que se mezclaran con los conocimientos previos y las experiencias de personas provenientes de distintos puntos geográficos y que tenían diferentes necesidades comunicativas. Contar cómo cultivan sin dañar la naturaleza, cómo protegen las águilas arpías, cómo reforestan sus bosques para que nazcan de nuevo plantas medicinales, cómo impulsan sus regiones para tener turismo sostenible... todo eso puede y deber ser comunicado de una forma amena y eficiente y para eso existe la radio, pero no cualquier radio, sino la comunitaria, la alternativa, la que nace desde las personas que habitan el territorio y que conocen las necesidades comunicativas que allí se requieren.*

*Un saludo sonoro a todos los que integraron esta escuela y a las personas que a esta hora hacen sonidos para que el silencio no se apodere del espacio.*

María Juliana Soto  
Fotografía: © Ricardo Delgado



# Cuando la radio se ve. Ecos de *Somos agua en el agua*\*

---

\* Este ejercicio propone un diálogo con el texto “Darse cuenta (ir al mar y no ver el mar)” de Miguel Tejada. Disponible en: <https://www.facebook.com/notes/felino-criollo/darse-cuenta-ir-al-mar-y-no-ver-el-mar/10156879875544416>

En agosto del 2018 ocurrió en Cali y Buenaventura el evento “Carretera al mar”, organizado por el Instituto Goethe y el Museo La Tertulia. Como parte de la programación, el colectivo Noís Radio y el escritor Miguel Tejada, presentamos la acción radiofónica “Somos agua en el agua”<sup>1</sup>. Estas dos acciones, a las que también llamamos shows de radio en vivo, tuvieron lugar en el Banco de la República de Buenaventura y en la Sala Beethoven en Cali. Lo que sigue a continuación son los ecos de estos dos shows.

Hay algo en lo que trabajamos hace casi diez años y se llama Noís Radio<sup>2</sup>. Durante todo este tiempo hemos creído en la idea de que la radio es una conversación que sucede de muchas maneras. Me refiero a que puede suceder en distintos espacios y haciendo uso de distintas tecnologías. A veces las tecnologías son una grabadora y un par de micrófonos que nos sirven para registrar una conversación; otras veces contamos con una grabadora, un par de micrófonos y un celular para transmitir por internet. Pero a veces nos gusta que esa radio se vea, entonces el despliegue tecnológico es un poco más complicado. Además de grabadoras, micrófonos e Internet, necesitamos un sistema de amplificación, computadores, mobiliario, iluminación y otras cosas que se me escapan (porque siempre hay algo técnico que se escapa, que se pierde o que se daña). Que la radio se convierta en un escenario más bien teatral implica, además de lo técnico, una exposición nuestra, corporal y visual, es decir, una exposición emocional frente a un público. Un público que además de oírnos, nos ve. O mejor, ha decidido ir a ver la radio,

que no es lo mismo que prenderla en la cocina o escucharla en el bus.

Todo este entramado técnico y emocional se materializó en agosto del año pasado en dos shows de radio. Los preparamos los fines de semana y en las madrugadas y seguramente por eso hay algo onírico en lo que hicimos. A los shows los llamamos “Somos agua en el agua” y tuvimos como invitadas a Francia Márquez, Emilia Valencia, Vicenta Moreno, Cynthia Montañón, líderes sociales y artistas afrodescendientes de Cali; también estuvieron El Teacher, que es un rapero de Buenaventura, y Nathalia Macena, una actriz de la Vila Autódromo de Río de Janeiro. Las historias de resistencia y de violencia, pero también las del goce de la vida y el cuidado de los ríos del pacífico colombiano fueron el tema central de los shows en los que las voces de nuestras invitadas comentaban o hilaban una historia de ficción que entre todas íbamos narrando, acompañadas por poemas y canciones.

“Para llegar a Buenaventura hicimos nuestro viaje al mar”, escribió Miguel al día siguiente. Y continuó

un viaje al mar por la carretera que construyeron para descarrilar al tren del Pacífico.

Salimos muy temprano, con el sol de Cali—sol lindo en postales, lindo de lejos, porque es un sol maldito.

Hicimos el viaje a medias porque casi no lo sentimos. María Soto lo dijo: vine a un proyecto que se llama Carretera al mar y me dormí durante toda la carretera al mar. Y se durmió porque estaba muy cansada, porque no había dormido nada la noche anterior. Tampoco César, tampoco Stephanie, tampoco Natalia, tampoco Néstor. Normal. Uno se desvela cuando está emocionado. Y ése es el punto que nos gusta, estar así de emocionados o conmocionados o trasnochados es un buen síntoma, aunque los médicos

1. El registro sonoro se puede escuchar en: [https://archive.org/details/somosaguaenelagua\\_201809](https://archive.org/details/somosaguaenelagua_201809)

2. Para conocer más sobre nuestro trabajo visita: <https://noisradio.co>



digan que el trasnocho es malo para el corazón. Cosas ciertas pero irrelevantes. En ese tira y afloje está resumida la tragedia humana: ¿el corazón es el músculo palpitante o el tejido fosforescente y sideral esparcido por todo el cuerpo? El caso es que dormir la carretera al mar es soñar-la un poco. Y en ese sueño uno repasa el saber. Nosotros sí sabemos que en el tránsito de un lugar a otro está escrito el relato: los túneles que se meten como sondas en las entrañas plateadas de la cordillera, los viaductos nuevos (uno no sabe si se pueden usar o si son renders, simulaciones) entre matorrales y desfileros, los tristes parajes o estaderos (cagaderos, meaderos, vomitaderos) después de la intersección en Loboguerrero. Darse cuenta no es medir la cuenta ni pasar la cuenta ni despachar la cuenta. Darse cuenta es otra cosa, de pronto una cosa muy bella y poco útil: ¿quién es el lobo, quién el guerrero? Bueno.

**En Buenaventura el show estaba programado para las 2:30 p.m. Ahora que lo escribo, encuentro una relación importante entre la hora, el calor y lo que pasó en esa primera presentación: “fallamos en lo técnico y ganamos en lo indecible”, así lo resumió Miguel y siguió:**

Nosotros, los seis, los que hacen sonidos tan bellos, los que escribimos para esos sonidos, no somos muy técnicos. Somos más de lo otro: lo que está y no está, lo azaroso, lo agobiante, lo efímero, lo entrañable, lo maravilloso y lo trivial. O sea: cada quien tiene su poesía. A unos nos gusta más que a otros, pero ahí está eso, eso tan raro. Entonces mediamos mal en lo técnico, o no mediamos en absoluto (esto merece otra nota, porque sí tuvimos una mediación exitosa con un saber técnico, lo que pasa es que fue tan buena que no se sintió), por cansancio, por ausencia, porque una tormenta solar nos cagó el computador, etc.

No importa ya.

Lo que importa es que sí mediamos bien en lo otro. Y lo digo así, lo otro, porque esa constatación indeterminada es el principio y el fin (el final, el propósito) de un buen poema. Dar con el otro, darle espacio al otro, darse cuenta del otro, tener en cuenta (contar) al otro y dejarse tener en cuenta por el otro. Mediamos no por hacer puentes o presentaciones o protocolos con estas mujeres bravas y tan duras y a la vez tan sensibles y tan dulces; mediamos porque cedimos el formato, el esquema; porque compartimos el hacer y el padecimiento, en lugar de jugar al invitado especial que solo habla cuando le toca y al anfitrión que esconde el mugre debajo de la alfombra. Esa tontería tan falsa se rompió muchas veces ayer. Se nos rompió la vajilla, se nos quemó el arroz, se nos puso feo el aguacate, y eso era lo que tenía que pasar. Nos pasó lo mejor que le puede pasar a una visita o a una junta entre amigos: que uno quiere estar allí a pesar de todo”

En Cali, el show estaba programado para un domingo en la tarde. Cuatro días después de que en Buenaventura nos diéramos cuenta de lo angustiioso que era remar, a fuerza de palabras susurradas y de miradas, un show de radio con computadores paralizados, recalentados, con un guión que superaba el tiempo con el que contábamos y unas invitadas que desbordaban, porque eran inmensas, cualquier intento nuestro por hacer de esta radio algo medianamente orquestado.

En el viaje de regreso no estábamos tan dormidos. Volvimos a Cali a reescribir el guión. A resolver cómo íbamos a hacer de la Sala Beethoven una cabina de radio abierta. Entonces escribimos las primeras líneas de una de las narradoras que estaba encargada de guiar tanto a las invitadas como al público por ese viaje sonoro entre las aguas.







¿Suena tu voz? ¿se escucha bien ese sonido? ¿Suena bien esto? Ustedes invitadas... ¿pueden probar sus micrófonos?

Al aire.

Hola. Bienvenidos a este show de radio. Estamos en Bellas Artes. Al lado del río Cali.

Un saludo a los que nos escuchan aquí en la Sala Beethoven. Nos escuchan ustedes, aquí, pero también saludamos a los que están escuchando en los jardines del Museo La Tertulia. Y a quienes nos escuchan por radiolibre.co En esta cabina abierta, se van a revelar muchos detalles de la producción radiofónica de nuestro show. Por ejemplo, vamos a escuchar cómo suenan los pasos en la selva (*suena cinta de video*). Ese sonido de ese pájaro (*suena un silbato*), les puede recordar por ejemplo el barrio de sus abuelos. Es posible que en algún momento paremos y repitamos algo para que se escuche mejor, o que ustedes se den cuenta de que el viento que suena a lo lejos es en realidad una radiografía agitada por alguno de nosotros (*suena radiografía*).

“Somos agua en el agua” cuenta la historia de un hombre y una mujer que van bajando por un río crecido. Ambos quieren llegar al mar. Ella habla con poemas y canciones, él habla sobre lo ya vivido, sobre lo que no ha salido tan bien. En algún momento de esa primera conversación entre los personajes de ficción la narradora explica: “El problema no es para dónde van si no de dónde vienen”. Lo que le pasa a los personajes en la ficción es la excusa para que las invitadas cuenten por qué han dedicado su vida a la defensa de sus territorios, a la defensa del agua y de la vida del pueblo afrodescendiente. Sus relatos, sin embargo, no siempre están narrados con la voz de la activista o de la defensora de derechos humanos, que es una voz de denuncia, y de análisis de las desigualdades y las

estructuras rotas. Me atrevo a decir que la mayoría de las veces, las invitadas le hablan a los oyentes como describiendo un viaje o como enseñándoles algo (enseñar para mostrar y describir, pero también para compartir).

En Cali, lo técnico no fue un problema. Podemos decir que el show salió casi como lo habíamos planeado y escuchado en nuestros ensayos, aunque éstos nunca fueron iguales y casi nunca completos. “Más que unos médiums, más que unos reporteros, más que unos pequeños antropólogos de la desgracia social, fuimos honestos. Eso y nada más. Lo vimos desde adentro, desde las tripas de esto, que no es del todo arte y no es del todo comunicación. Esto que es, primero, una visita a un espacio raro, el de los recuerdos, y segundo un viaje-tránsito-andar, un no estar del todo quieto, ni muy cerca, ni muy lejos.” concluyó Miguel en su relato pos-Buenaventura y creo que esa descripción de nuestro rol va bien para ambas presentaciones.

Me atrevo a decir que fue la primera vez que la radio sonó desde una sala de música en Buenaventura y también en Cali. No sé exactamente qué significa eso, pero creo que es una pista, o un testimonio de las muchas maneras en las que la radio está sucediendo en nuestro presente. Una radio que es también una herramienta de resistencia ante la indiferencia y el abandono de las voces de los otros. Una radio que es conversación y emoción. A lo mejor, esa radio en las salas de música de nuestras ciudades y puertos nos quiere decir “ya he llegado al mar. Os ahorro las fatigas y miserias del viaje: lo que cuenta es que ahora estoy aquí”<sup>3</sup>.

\*\*\*

3. Baricco, Alessandro. *Océano mar*. Anagrama. Colección Compactos. España, 2016

**MÚSICA QUE, COMO LA VIDA,  
¡NUNCA SUENA IGUAL!**

**Pero...  
¿eso se  
puede  
hacer?**



**NUEVAS SONORIDADES,  
LA EXPERIENCIA DE LA PERCUMOTORA**

**Rodrigo Matta**  
percumotora@gmail.com

**L**o único preparado para este ritual inédito de Improvisación Musical con Señas, IMS, es el constante entrenamiento especializado en destrezas como la improvisación, la capacidad auditiva, la memoria y la comunicación. El director lleva a cabo su labor usando señas musicales para dirigir improvisaciones de los distintos instrumentos que se ponen en acción –desde la voz, el cuerpo y la percusión, hasta la guitarra, la trom-

peta y el piano– dando como resultado creaciones musicales que despiertan un sinnúmero de emociones. Entre otras razones, porque el repertorio musical no está establecido. Todas las piezas que se tocan se crean in situ y son el resultado de la administración espontánea de aportes sonoros que brotan de cada integrante del grupo en su momento, en una forma de improvisación constante. Así funciona esta técnica de improvisación musical.





Pero no es la música lo único que aporta esta forma de relación con lo sonoro, la aplicación de esta técnica de música con señas va más allá de la creación musical. Su potencial de aprendizaje y su capacidad para lograr la integración colectiva hace que este método de improvisación pueda ser aplicado en ámbitos educativos o terapéuticos. Escuchar, tener actitud proactiva, comprender roles, como también aprender de la coordinación, la creatividad y el liderazgo, son algunas de las habilidades que se pueden potenciar mediante un método que percute, repercute y emociona.

Los inicios de este método tienen sus raíces en la idea de un ritual musical y social, imaginado por quien fuera su gestor, el músico argentino Santiago Vázquez; un ritual que produjera un trance social, musical y dancístico, muy frecuente en diversas culturas del mundo, como las nuestras en las costas colombianas o en la zona andina, entre otras, a través de la música y el baile tradicionales. Sin embargo, este tipo de expresión no habitaba en una ciudad cosmopolita como Buenos Aires, lo que lo condujo a darle un ritual que conjugara elementos presentes en cada ser humano: el ritmo, el cuerpo y el lenguaje.

Este es el punto de partida para dar a conocer una experiencia de apropiación artística sonora, de una técnica de composición musical llamada Ritmo y Percusión con Señas por Vázquez, pero

que en razón de no circunscribirla solo a la percusión, yo suelo llamarla Improvisación Musical por Señas. Este es un método para componer música en un sistema de tiempo real (STR), mediante una acción que se ejecuta frente al y con el público asistente.

Inspirada en parte por el método Conduction, de Butch Morris, la IMS es una técnica novedosa en el mundo musical, si se tiene en cuenta que fue inventada hace quince (15) años aproximadamente y, no obstante, ha significado una revolución en Argentina, país donde tuvo origen y en el que, actualmente, existen más de cien (100) grupos de IMS, además de ser incluida como asignatura obligatoria en el Profesorado de Música, en la provincia de Chubut, por parte del Ministerio de Educación, en 2017; este fenómeno se ha ido expandiendo en Europa en países como Francia y Alemania, asimismo en Japón y en Latinoamérica donde se utiliza en países como Brasil, Chile, y Colombia, particularmente en la ciudad de Cali, donde hemos ido desarrollando una actividad que además de involucrar la expresión artística, se extiende a campos como el pedagógico, por ejemplo.

En cuanto a la experiencia artística personal, la apuesta ha sido la creación musical desde un lugar que podemos denominar la 'incertidumbre con método', el lugar de la creación en colectivo desde el vacío, con entrenamiento, preparación y rigor. En él se abandona la partitura sobre el



pentagrama y se la reemplaza por una partitura de recursos musicales, así: i) un entrenamiento de sistemas de comunicación entre músicos, ii) un conjunto de aptitudes y actitudes de cada integrante, iii) un acervo de 150 señas realizadas por el director para poder llevar al grupo donde él lo crea más adecuado y iv) un conjunto de herramientas y conceptos para composición musical.

En ese sentido, se orienta a aprovechar y potenciar lo que cada persona tiene en el momento para aportar a un objetivo común, donde cada intérprete compone y dirige a la vez; un lugar excepcional donde las composiciones nacen, se desarrollan y mueren frente al público y con el público. Valga decir, el lugar de lo efímero, donde ‘aprovechar y soltar’ son una consigna vital que nos aboca a asimilar recursos nuevos para lograr coherencia y musicalidad, haciendo uso de múltiples variables que se resuelven en función de lo que cada intérprete pretende, con el concierto de los otros, en busca de la composición musical.

De ahí que si no se escucha al otro, si se pierde de vista al director o hay una distracción con respecto al grupo, el tejido sonoro pierde sentido y se desbarata; pero también es el lugar donde se aprovecha el ‘error’ como recurso de creación y donde músicos y público son participantes activos y creadores de las piezas musicales, ya sea tocando, bailando, o sonando con la voz y el cuerpo.

## **ESCUCHA, COMUNICACIÓN, COOPERACIÓN, COMPLICIDAD**

Básicamente, la IMS la realiza un grupo de personas –músicos y/o no músicos (según el caso y los propósitos)– que se reúnen con la intención de realizar piezas musicales colectivas, teniendo como principal consigna que todos los sonidos que aporte un integrante (frases, texturas, voces, ruido, etc.) sean espontáneos, pero a la vez administrados en función de lo que los otros aportan, y de la composición, es decir, se improvisa con un criterio estético a la vez que colaborativo.

Para esto son necesarios distintos recursos de composición y habilidades individuales y colectivas que permitan tomar decisiones sonoras acertadas en tiempo real, es decir: escoger las notas o sonidos que se consideren adecuados en el momento, para lograr una composición coherente, esto es, pensar como compositor e instrumentista simultáneamente. No existe, pues, un repertorio musical preparado, solamente un repertorio de herramientas para la creación.

Para crear mediante la IMS, fundamentalmente se hacen cinco tipos de entrenamiento:

Memorización de las 150 señas musicales, las cuales las hace el director de turno en tiempo real con el fin de que los participantes respondan a ellas mientras tocan; son consignas para resolver situa-



ciones compositivas que direccionan la música según el sentido estético de los músicos y principalmente del director.

Sistemas de comunicación internos entre los músicos, para generar y preparar aportes musicales rápidamente, ya sea entre intérpretes, individualmente, o entre las secciones de instrumentos previamente ordenadas. Esta ejecución se resuelve en tiempo real, es decir, mientras se toca, o se prepara algunos segundos previos a tocar, durante el transcurso de la pieza.

El aprendizaje e incorporación de una serie de herramientas originales y específicas de esta técnica, que en últimas son recursos de improvisación y composición para desarrollar ampliamente el oído musical. Esta serie de herramientas se aprenden en los laboratorios diseñados para tal fin.

La asimilación de las actitudes necesarias para una construcción colectiva real, para pasar del simple ejercicio de improvisar desde el gusto individual a lograr una composición colectiva. Esto se logra con una actitud atenta, teniendo en cuenta todo el tiempo lo que los demás aportan para incluirlo con sentido, criterio musical y expresivo. Liderazgo, complicidad, cooperación, autorregulación, empatía, confianza, son algunas actitudes que coadyuvan a la composición.

El reconocimiento de que cada uno tiene una función, roles, responsabilidades y lenguajes específicos; de que cada per-

sona es igual de importante y necesaria para una composición balanceada independientemente de su nivel musical; y la idea de que la ‘incompletez’ de un aporte individual es completada por el colectivo.

El constante entrenamiento especializado en destrezas como la improvisación, la capacidad auditiva, la memoria y la comunicación, dará como resultado piezas compuestas en vivo con el público y para el público, que expresan diversas emociones.

## LO QUE PASA EN EL MEDIO

Diversión, curiosidad, extrañeza, interés, asombro, resistencia, alboroto, miedo, vergüenza, rupturas, alegría, experimentación.

Estas son algunas de las reacciones y sensaciones que pasan por el cuerpo de quienes tienen la experiencia de vivir el proceso y el producto de la IMS. Es lo que, en general, ocurre cuando se pone en escena una acción performativa como esta, donde está tan presente el “peligro de muerte de la escena”. La afirmación proviene de casi nueve años de experiencia tenida con el grupo *La Percumotora + público*. En los conciertos vemos que el público pasa por varias fases que van del asombro, la extrañeza y entendimiento, hacia la asimilación y la participación activa.



Lo que ha sucedido con el público, principalmente en Cali, es que primero hay un estado de atención muy alto, respecto de lo que está pasando, entonces se intenta descifrar el código, a ver “si están improvisando realmente”; porque, “¿cómo es posible que suene como si todo estuviera preparado?” Poco a poco estas preguntas se van respondiendo y se va asimilando la dinámica, hasta que todo el público se va uniendo fluidamente para participar y componer con nosotros como músicos. La clave está en suscitar la participación y... *¡sucede!*

Hemos visto que la gente disfruta bastante el observar con atención las señas hechas por el director, la comunicación entre los músicos, los errores que son aprovechados, la tensión gozada de estar construyendo un ‘edificio sonoro’, incluso con el peligro de que ‘se caiga’, y va entendiendo cómo es que funciona nuestra dinámica. Luego van entendiendo que pueden participar y cómo pueden hacerlo, así se construye el momento donde el director solicita al público su aporte con la voz y el cuerpo, partiendo de las señas que ya han descifrado, o pide a alguien una frase que seguramente se convierte en el disparador de una nueva improvisación.

En otras ocasiones el director pide a una o dos personas que dirijan el grupo durante un corto lapso o que toquen algún instrumento. En este sentido, hemos contado con un público muy receptivo

y su aporte se vuelve parte de la pieza musical, una música hecha por todos. Pero la experiencia que hemos tenido no para allí, al producir una música generalmente rítmica que invita al baile, sorprende escuchar expresiones como: “estaba que me bailaba pero no lo hice, me daba pena y no sabía cómo bailar.”

Sucede que el público acostumbra encasillar la música en géneros, a los que corresponde una cierta forma de baile, con pasos y movimientos precisos, codificados. Eso hace que, al encontrarse con una propuesta musical distinta que no responde a un género establecido, surja una especie de inhibición para bailar. Máxime cuando en nuestro medio bailar “bien” es casi una obligación.

Y ahí radica otra de nuestras apuestas: lograr romper barreras y convenciones con un método que rebasa el ámbito de lo musical para ‘saltar’ a terrenos culturales más amplios, como el de la relación música-danza, para propiciar un encuentro con el cuerpo a través de una unidad que culturalmente ha sido fragmentada. Bregar por la libertad del cuerpo y sus posibilidades expresivas, encontrar la mirada del otro sin juicios y simplemente entregarse al movimiento que sugiere la música espontánea, hacer que el público también sugiera con su movimiento los sonidos.



do



re



mi



fa



so



la



ti



do





## PERO... ¿ESO SE PUEDE HACER?

Esta es la pregunta reiterada cuando nos hallamos en el quehacer pedagógico de la IMS, ya sea destinado a músicos o a personas que no tienen conocimientos del hacer musical. El método nos permite usar “lo que hay a la mano”: el cuerpo, por lo que todos tenemos ritmo, escuchamos, sentimos, tenemos algún tipo de lenguaje; de lo que se trata es de tener la intención de ponerlo al servicio de un producto colectivo.

La pregunta también surge cuando acudimos a la ‘armonía aleatoria’, que no es otra cosa que tocar notas aleatorias y usarlas para crear, sin tener en cuenta reglas armónicas, o cuando usamos multitempos para cambiar el sentido de una sola frase musical, haciéndola parecer como una o dos frases nuevas. Incluso con algunos músicos profesionales y estudiantes, inmediatamente el asombro asoma: las cejas arriba, los ojos y las bocas abiertas. Entonces pueden ver que se accionan puertas nuevas e insospechadas que les permiten adquirir otras herramientas para crear; los asistentes van dándose cuenta que, mediante una “escucha ampliada”, si ponen total atención a lo que los otros tocan, resultan piezas musicales con sentido desde la aleatoriedad, contrario a lo que podría esperarse.

Para quien no tiene entrenamiento musical, la técnica pide ‘aprender haciendo’ desde el principio, las personas descu-

bren que pueden tocar un instrumento de percusión, por ejemplo, o usar su voz y su cuerpo para producir frases musicales en colectivo, rompiendo barreras mentales; de nuevo entra en juego la ‘escucha ampliada’, el tener en cuenta al otro durante todo el tiempo para incorporar sus ideas a las propias. “Yo pensaba que no tenía ritmo y hoy descubrí que sí”, “nunca pensé que pudiera tocar un tambor y menos coordinándome con otros”, “estos no son talleres de lo colectivo, sino de confrontación y desarrollo individual”, “nunca me imaginé estar dirigiendo un grupo de música”, son algunas frases que reiteradamente escuchamos en los procesos de divulgación de la IMS, para no músicos.

Algo similar sucede en nuestro medio académico, en el que por primera vez se experimenta con el método IMS, a través de dos experiencias en el Conservatorio de Bellas Artes con estudiantes y profesores, y más recientemente en la Universidad ICESI donde tuve la oportunidad de dirigir los once ensambles existentes en la carrera de Música. Allí, estudiantes y docentes participaron activamente, con sorpresa al inicio y con fluidez posteriormente, al descubrir o reiterar que se puede crear música desde muchos lugares diferentes, complementarios a los que están aprendiendo o implementando, y que existen muchas formas de habitar lo colectivo en la música y la composición.



## EL TRAYECTO PERSONAL

Luego de un recorrido entre la educación autodidacta, informal y formal, tuve la fortuna de ganar una beca del Icetex para estudiar jazz en la Escuela de Música Contemporánea (EMC) en 2008. Recién llegado a Buenos Aires, vi en vivo al grupo de Percusión con Señas, *La bomba de tiempo*, fundado por Santiago Vázquez. Ya en 2006 había quedado impresionado por su trabajo, entre otras porque, aparte de su alta calidad musical, sus composiciones en el momento movían al público a bailar sin descanso por horas.

En 2008 descubrí que habían abierto la escuela Centro de Estudios del Ritmo de Buenos Aires (CERBA), que con el tiempo tomaría el nombre de Centro de Estudios del Ritmo y Percusión con Señas (CERPS), donde de inmediato me inscribí y comencé a alternar mis estudios de IMS con el jazz en la EMC, durante cuatro años. Al finalizarlos decidí volver a Cali y formar mi propio grupo de Percusión con Señas.

Siempre tuve la curiosidad de experimentar con la música, haciendo uso de sus reglas o inventando las mías, ya fuera con músicos y no músicos, y tuve el gusto por la improvisación como forma de creación colectiva donde nunca se sabe qué va a pasar o para dónde va la composición. Tenía mucha expectativa de qué iba a pasar con un grupo como estos en una ciudad como Cali, donde están muy

marcadas y definidas ciertas formas de hacer y crear, y son ‘invisibles’ tantas otras opciones.

De ahí la iniciativa de crear un grupo con quienes habían sido mis estudiantes en talleres previos y con músicos de la ciudad. Provisionalmente el grupo se llamó Laboratorio del Ritmo y tiempo después pasó a llamarse La Percumotora, hoy en día compuesta por músicos profesionales que además de la percusión incluye instrumentos como el piano, la trompeta, el bajo, la batería y la voz, lo que lo hace más versátil y diverso.

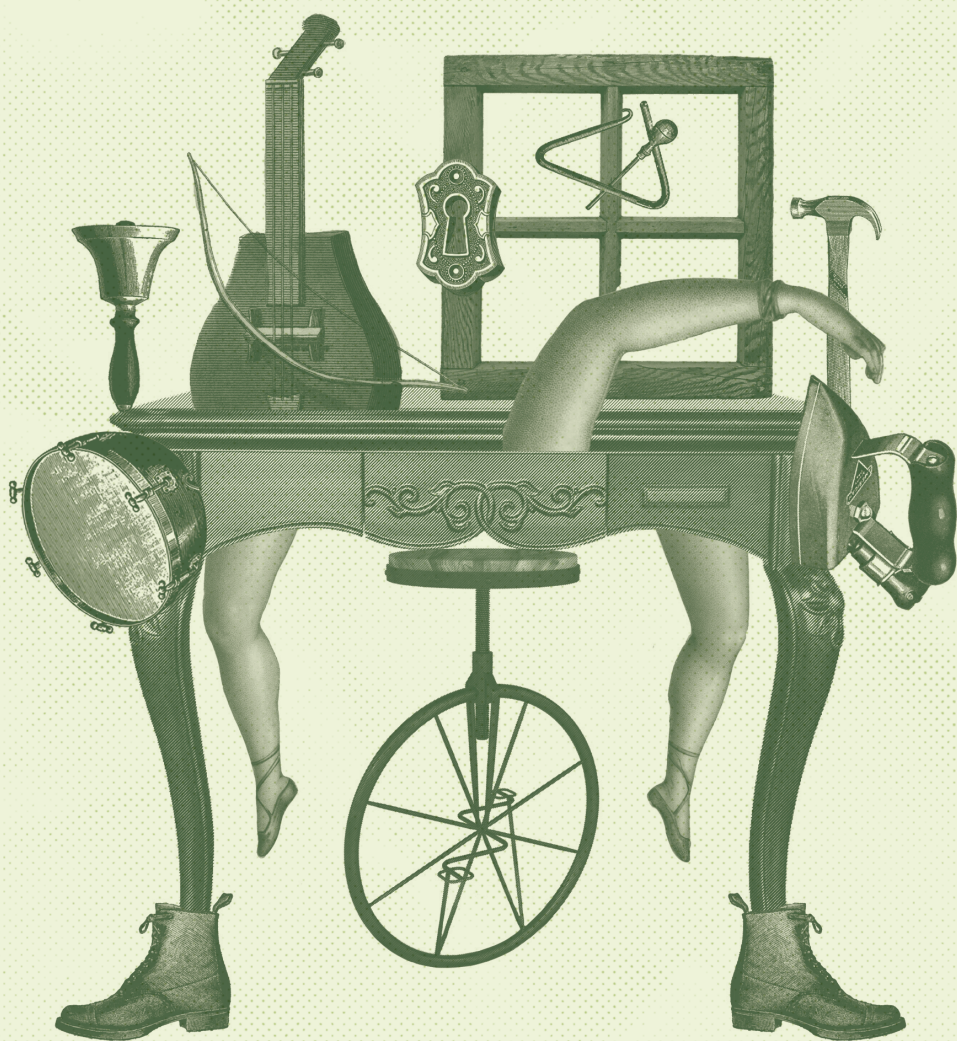
## REFERENCIAS

**CALI CREATIVA** (2019). *La Percumotora, el grupo que hace música creando junto al público*. Extraído de <https://calicreativa.com/la-percumotora/>

**MATTA, R., ET AL**, (2019) *Improvisación Musical con Señas: una tecnología integradora en educación*. Artículo para el Seminario permanente de Artes y Cultura del programa Mi Comunidad es Escuela.

**VÁZQUEZ, S.** (2013) *Manual de Ritmo y Percusión con Señas*. Buenos Aires: Ed. Atlántida.

# EL Titiritero



Carlos Fernández

—Es como un teatrino de títeres, pero sus criaturas no cuajan en trapo, sino en sonido —dije.

—Eso es lo que decía mi padre cuando construía estas mesas.

El padre de Mirryog Glazzier había sido titiritero y creador secreto de seres de sonido. Además de manejar los títeres, él mismo los fabricaba. Una cosa llevó a la otra. En la radio de los años cuarenta, los objetos con que se producían sonidos para los radioteatros —papeles crujientes para crear el efecto de fuego, láminas metálicas para los truenos, cocos para el galope de caballos— erraban de un lugar a otro en los estudios, hasta que el padre de Mirryog tuvo la idea de construir una mesa con gavetas para guardar la utilería sonora. Y pensó: ¿por qué no ponerle a la mesa vidrios, puertas, cerrojos y tablones con gravilla, arena y tierra, para producir sonidos de casas, castillos y edificios, y de caminatas sobre terrenos de diferentes texturas? El padre de Mirryog aplicó su espíritu de titiritero a la forja de la mesa.

—Y así nació este artefacto —dijo Mirryog, palmeando el ejemplar de la mesa de los sonidos que estaba delante de nosotros<sup>1</sup>.

—No es un simple recipiente de objetos sonoros, sino, ella misma, una mesa que suena —dije.

Mirryog me miró.

—Sensitiva por todas partes —añadí.

Mirryog me miró más, si eso era posible

—Como una piel —dije.

—Me parece estar oyendo a mi padre, que digo, a un vástago de mi padre.

—¿Como un títere que fuera yo de él?

—No. O sí. O del espíritu de la mesa. O del espíritu que le inspiró fabricar estas mesas.

1. Aquí pueden conocer una historia verdadera de la mesa: <https://soundcloud.com/user-727266862-39394862/una-mesa-que-construye-mundos-los-efectos-en-el-radiotetro-colombiano-del-siglo-xx>  
Y aquí: <https://www.senalmemoria.co/articulos/la-mesa-de-sonidos>  
Y aquí: <https://www.youtube.com/watch?v=HNKChrBD6B8>

Mirryog Glazzier es el nombre de quien hace seis meses fue Malfezz Gozlazz y hace un año, Malafandez Gruckzz, siempre una M al comienzo del nombre y una G al del apellido. Y zetas por todas partes. Su cédula dice que se llama Mauricio Grey. Él pide que lo llamen con los nombres que inventa y que —explica— quiere que sean muy sonoros. Yo había ido a su casa a entrevistarlo y tenía la esperanza de que me ofreciera un café antes de empezar, pues venía del norte y tuve que levantarme muy temprano y atravesar la ciudad para llegar a tiempo.

Mirryog dijo:

—Esta que estamos viendo es la más... la menos... ¡sensitiva, dijo usted! La menos sensitiva de las mesas que construyó mi padre.

Yo iba a comentar algo, una bobada edulcorada seguramente. Mirryog no se dejó interrumpir:

—En esa palabra, *sensitiva*, ha sido usted muy sabio, porque vea que el diccionario dice que sensitivo es lo que es capaz de sentir y... y... —se alargaba, no sé si para crear un suspenso o porque lo superaba la importancia de lo que iba a decir—... y lo que es capaz de despertar la sensibilidad.

Hice alguna cara a la que Mirryog consideró necesario añadir:

—Hace sentir y ella misma siente.

Tuve un remezón. Estaba ante un demiurgo. ¿Cuál de los dos era? ¿El padre muerto o el hijo?

—Mi padre tenía... no veleidades... no inclinaciones... ¡compromisos políticos! Con ningún partido. Aunque era liberal. Pero trabajaba solo, sin directorio que lo dirigiera, sin líder que lo subyugara... Venga le muestro.

Mirryog salió de la penumbra de la sala, cruzó el patio, al que iluminaba un sol que parecía de diciembre, pero esta era una mañana de febrero. Miré el cielo, era azul sin nubes, seguí a Mirryog a través de un comedor de muebles grandes de aspecto rústico, pasamos entre dos armarios en cuyas repisas había radios viejos bien conservados y llegamos ante una puerta que parecía la de un cuarto para guardar escobas, traperos, baldes salpicados de pintura, esa clase de cosas.

Mirryog me preguntó si había apagado la grabadora. Le dije que la había dejado en la sala y que no había llegado a prenderla.

—Fabuloso.

Rechinó la puerta, cuyas bisagras estaban concienzudamente oxidadas. Oí alejarse los pasos de Mirryog. Bajé detrás de él, apoyándome en las paredes hasta que las



“

ÉL PIDE QUE LO LLAMEN  
CON LOS NOMBRES QUE  
INVENTA Y QUE –EXPLICA–  
QUIERE QUE SEAN MUY  
SONOROS

”

paredes desaparecieron. Estiré los brazos en la oscuridad. A ambos lados debía de extenderse un abismo.

Apenas un metro me separaba del suelo. Mirryog había prendido una luz rojiza y amarilla que salía de unos aparatos con rejillas que estaban distribuidos por el espacio visible.

⋮ **—Estas lámparas las fabricó mi padre —dijo Mirryog—, la penumbra es fundamental.**

Mirryog señaló una silla y me dijo que me sentara. La silla estaba en la frontera entre la penumbra rojiamarilla y la oscuridad. El espacio visible y el invisible olían a frío y a pendiente, metáforas con las que aprehendí lo que estaba barruntando con los ojos. Mi silla era la última de un conjunto de filas arqueadas que se sucedían en declive hasta un pozo negro. Un teatro. Una sala subterránea. No me pareció modesta. Toqué el terciopelo en que estaba sentado. Era tupido y no despedía polvo. El aire estaba limpio. Una mano aseaba el lugar y le daba ese olor a agua. Mirryog puso fin a mis conjeturas con el clic de un interruptor. Se iluminó el escenario. En el centro había una mesa como la que había visto en la sala, pero era más negra y tenía formas irregulares, accidentadas, más obra de la naturaleza que de unas manos industriosas. Entre mi silla y el escenario, se extendía un mar de sillas sumergidas en la oscuridad.

⋮ **—Estaba trabajando en esto cuando usted timbró —dijo Mirryog—, no se me había olvidado que usted iba a venir, pero soy muy desordenado con el tiempo. Por eso, llego tarde a todas partes. Menos mal que puedo seguir trabajando con usted presente.**

¿Podré contar esto?, pensé, ¿o tendré que venir a entrevistarlo otro día?

Como yo estaba sintonizado con Mirryog o con el espíritu de las mesas, fue natural que me dijera:

—Esto no debe contárselo a nadie. No corro ningún riesgo al traerlo aquí porque ya me di cuenta de quién es usted. Arriba le vi la entraña. Por la entrevista, no se afane, la hacemos después y así no vuelve con las manos vacías a su... ¿emisoras?

—Fonoteca.

—Ya decía yo que es muy raro que la radio se interese en estas cosas. Cosas que fueron su vida en tiempos pasados.

La voz de Mirryog estuvo detrás de mí, a mi lado, adelante... hasta que lo vi aparecer en el escenario, junto a la mesa. Fue como si se hubiera desmaterializado y rematerializado. De nuevo desapareció. Sonó algo metálico y volvió a aparecer. Tenía una varilla en la mano. Se había agachado a buscarla, la recogió y se levantó, por eso desapareció y reapareció, me dije. Algo volvió a sonar. Parecía el ensayo de un músico desafinado. Mirryog balanceaba una lámina de cristal que estaba unida a la mesa y la rozaba con la varilla. El roce originaba tan perfecta desarmonía. Detuvo el cristal y puso la varilla sobre la mesa, pero el sonido no se detuvo enseguida. Sobre el desvanecimiento de la música desafinada, dijo:

—No se extrañe de lo que está viendo. Algunas de las cosas que hizo mi papá cuando se embebió en la fabricación de estas mesas afectaron para siempre... por lo menos, hasta ahorita... la acústica de este teatro.

Antes de que le preguntara, me dijo:

—Que también construyó él. Con ayuda. De gente leal. Donde aspiraba a presentar obras a un público enterado. O ignorante, aunque deseoso de saber. Obras que solo llegaron a oídos de unos pocos, gente de una discreción inquebrantable. Donde se hubiera filtrado la noticia de la existencia de este subterráneo, habrían venido los chulavitas a acabar con todo y yo no habría nacido. Mi padre y mi madre habrían sido otros muertos de la Violencia. ¿Sabe quién fue mi madre?

Me contó que se llamaba Alicia, que tenía una voz ronca que, como la mesa, resonaba unos segundos después de que se quedaba callada. Esa voz y su vocación de analizar y crear le abrieron las puertas de la Radio Nacional, donde pronunció al aire unos artículos deliciosos, dijo Mirryog<sup>2</sup>, que eran una mezcla de reseña y crítica radioteatral.

—Sabrá usted... claro que sabe, por eso está aquí, que en la Radio Nacional se hacían adaptaciones radioteatrales de obras de la literatura y el teatro... universales. Con esa rimbombancia llamaban a la literatura. Mi madre escribió sobre las versiones originales y sobre las adaptaciones para la radio que

2. Alicia es un personaje ficticio, aunque sus artículos se inspiran en textos reales sobre radioteatros escritos por mí para Señal Memoria, mucho menos deliciosos que los suyos.

hacían los directores, entre ellos, Bernardo Romero Lozano<sup>3</sup>, ¿se acuerda?, el que metió al teatro Colón al elenco de *Edipo Rey* porque los actores, los músicos y los coros no cabían en la emisora. Mi madre habló sobre *Orfeo*, de Jean Cocteau, sobre *Las Moscas*, de Jean-Paul Sartre, sobre *Macbeth*<sup>4</sup>, de William Shakespeare... y un día le dijo a mi padre: *Tenemos que llevar al radioteatro un drama que denuncie el régimen del terror que está viviendo Colombia. ¿Quién se atreverá a escribirlo? ¿Quiénes, a actuarlo? ¿Nos permitirán emitirlo?* La audacia de mi madre se unió a la rebeldía conspirativa de mi padre y sus dos voluntades crearon este proyecto, que todavía no llega a los miles de oídos que merece.

Me propuse buscar a Alicia en los archivos de la fonoteca. Me parecía saber quién era, pero todavía no había oído ninguno de sus artículos hablados.

—Mi madre —prosiguió Mirryog— arriesgó la vida yendo a los escenarios de la violencia y trajo las ruinas y la tierra con que ella y mi padre construyeron esta varilla y esta mesa. Como usted, él visionó que la mesa de los sonidos sería una piel sensitiva que reaccionaría al estímulo del titiritero, es decir, del sonidista, nombre con que se conoce este antiguo oficio. Que digo, noble. Porque no sé qué tan antiguo será. Es que cuando queremos decir noble, decimos antiguo, mañas de la retórica...

Aunque nos separaban diez metros, hablábamos sin forzar la voz, es decir, él hablaba y yo escuchaba.

—Mi padre no llegó enseguida a la fabricación de este instrumento. Como le conté, comenzó resolviendo el problema práctico de en dónde meter ese mundo de cosas sonoras, papelitos, láminas, cocos, para que no anduvieran a la deriva por los estudios de las emisoras, y poco a poco su imaginación sensual concibió la mesa sonora. La sensualidad asociada a la piel engendró no pocos encuentros eróticos entre mi madre y mi padre en este subterráneo cuando esto no era sino suelo y paredes de tierra. Hasta me habrá engendrado a mí esa imaginación inflamada, qué carajos. A esos goces se sumaron la zozobra y la rabia engendradas por la violencia. Que dizque los liberales eran no sé qué criatura mitológica, comunista y contrahecha, decía Laureano Gómez; que los conservadores del país debían armarse y que no se podía ser

3. Bernardo Romero Lozano fue un director radioteatral real, así como su versión de *Edipo Rey*, a la que se refiere Mirryog.

4. Estas obras realmente se adaptaron para el radioteatro en la Radio Nacional de Colombia.

“  
 ... ÉL VISIONÓ QUE LA MESA  
 DE LOS SONIDOS SERÍA  
 UNA PIEL SENSITIVA QUE  
 REACCIONARÍA AL ESTÍMULO  
 DEL TITIRITERO, ES DECIR, DEL  
 SONIDISTA...  
 ”

liberal y católico al mismo tiempo, predicaban los curas. A los liberales los mataban con sevicia para que su muerte sirviera de mensaje. Desde allá vienen esas palabras tan mentadas hoy: genocidios y masacres. ¡Y la censura! Porque la había y teníamos el deber de burlarla... fue ahí cuando mi padre tuvo la idea de hacer de esta una piel con escozor, que, al vibrar, emitiera los horrores de la guerra. Para llevar a cabo su idea, consiguió unos cuantos amigos, incluidos él mismo y mi madre, y se fueron a andar los campos y a traer el cascajo de la guerra.

A medida que me acostumbraba a la penumbra, descubría que las paredes y el techo del teatro estaban cubiertos por láminas de madera que formaban triángulos, polígonos y líneas que seguían direcciones diversas. Esa geometría formaba un conjunto frondoso que parecía multiplicarse, como el relato de Mirryog, que salía de la Bogotá de finales de la década del cuarenta y se encaminaba a terrenos devastados:

—Anduvieron sobre los escombros de las casas incendiadas, por los sembrados calcinados, sobre las cercas derribadas, recorrieron con sigilo páramos y ríos recogiendo cosas, y en las madrugadas trajeron ese material a este lugar, donde estamos conversando usted y yo. Al mismo tiempo que comenzaron a ampliarlo y amoblarlo, mi padre y mi madre mezclaron, pulverizaron y masajearon el material hasta formar una masa como de pan, y luego le dieron forma siguiendo los planos de las mesas sonoras que mi padre fabricaba para las emisoras. Crearon puertas de casas, de castillos y de edificios, hicieron chapas, bisagras, cerrojos, persianas, cadenas y cristales. A medida que se rodeaban de esas répli-

cas de las cosas del mundo, se daban cuenta de que estaban creando algo que era superior a ellos. Metieron cada pieza en un horno que le mostraré cuando acabe de contarle esta historia y sacaron solidificadas las partes que desde esos años conforman esta mesa.

Mirryog acarició el lomo de la obra de sus padres.

—Ensamblaron la mesa y se preguntaron: ¿y ahora qué? La mesa sonora concebida como una piel había sido hasta esa noche un proyecto delirante de mi padre. No había hecho ningún ensayo. Lo que les había vendido a las emisoras eran mesas de maderas comunes y corrientes. Reunidos en la oscuridad en torno a la mesa, mis padres y sus dos o tres invitados hicieron silencio porque a mi madre se le había ocurrido que una escucha profunda junto a los dolores y horrores condensados en el material podría generar algún conocimiento, alguna compenetración. Esa oscuridad se volvió como de agua, brillante, azulada, fresca. Y vino la vibración. Una cara de la mesa comenzó a despedir una música. Oyeron el horror y lo sintieron retumbar en sus barrigas. Horror que podía atribuirse a cualquier causa: a los Señaladores, a los Pájaros, a una cuadrilla embozada, a un disparo, a esas voces graves de los presidentes, que con la boca parecen esparcir formol que crispa los nervios y no palabras. Las manos de mi madre y de mi padre cayeron sobre las caras de la mesa. Abrieron y cerraron las puertas como si deslizaran el arco sobre el violín, pulsaran las cuerdas de un arpa o tocaran el teclado de una marimba. Aunque los sonidos respondían al movimiento de las manos, tenían... tienen una consistencia propia. Son más densos, menos maleables, más duraderos. Autónomos, indóciles. Este sótano se llenó de vibraciones. No le diré que solo espantaban, porque también eran hermosas. Purpúreas, espesas, embelesadoras o espeluznantes, todas esas músicas producían un azoramiento. Cada parte de este aparato es más sensible que el teclado del computador más sensible: no es necesario tocar las superficies...

Mirryog comenzó a develar su arte:

—... sino hacer el amago de tocarlas... —hizo el amago— ¡Y suena!

Brrrrummmmm...

La vibración llenó el teatro



Sentí el azoramiento, no sé si por el asombro que me producían Mirryog y su mesa, o porque comencé a respirar el aire de mitad del siglo pasado.

—¿Se imagina qué obras sonoras no haríamos si le añadiéramos a esta mesa el material de la violencia de hoy? No se lo imagine porque ya lo hice. Quieto no me he quedado todos estos años, aunque me golpeó la muerte de Alicia y durante meses me encerré en el teatro sin más compañía que nuestra mesa.

Lo miré como si se burlara de mí.

—Hijos solo he tenido el que engendramos con nuestra imaginación Alicia y yo —respondió a mi incredulidad.

Mirryog debía de tener más de cien años.

—¿Ya hizo las cuentas? Yo las sigo haciendo en términos de público, silletería llena, boletería agotada. Podríamos colmar este teatro, al fin podría estrenarlo con lleno total, como lo concebimos en esos tiempos, aunque todavía no estaba terminado. Construirlo me ha tomado años. No llevamos la mesa a las emisoras de la época porque de este material salen sonidos que dicen la verdad, que le comunican al aire el clima de la guerra, de las muertes, de los despojos, del desplazamiento. ¿Qué emisora nos iba a recibir? Y si lo grabáramos entrar a alguna con engaños, ¿quién saldría libre después de la emisión?

Mirryog tomó aire. Estaba haciendo un breve entreacto.

—¿Quién dijo que para hacer radio se necesita una emisora? ¿O un podcast? Ni siquiera un micrófono. No nos resignamos al silencio. Saliendo de esta casa hacia el cerro, todavía hay un bosquecito. Para allá nos fuimos a medianoche, Alicia, los amigos que siempre nos han acompañado y yo. Y la mesa, a la que solo le falta caminar. Nos ubicamos debajo de un alcaparro y... no la tocamos, le acercamos las manos y ella sola comenzó a esparcir su música por la falda del cerro, por entre las ramas y las hojas, que se doblaron apesadumbradas... y esa música se fue, se fue, se fue, y a medida, que se expandía por la ciudad, llenaba los sueños de los que dormían y los pensamientos de los insomnes con presentimientos, sombras y conocimientos que les impedían desentenderse de lo que estaba pasando en los campos. Emitíamos todas las noches, al tiempo que aprendíamos cómo... dominarla no, a esta mesa no se la manda, se trabaja con ella... con los años, me di maña para componer libretos de obras sonoras

en las que la mesa participa sin sujetarse a la letra. ¿Quisiera usted acompañarme en la siguiente emisión? Planeo... la mesa sugiere hacerla en el cerro de Suba. Y deseamos irnos de gira por el país, emitir desde donde a nadie le importa cosas que a todos conciernen. ¿Vendría? ¿Cuánto le pagan en la fonoteca? La mesa, que es pródiga, le dará más.

Había leído en mi horóscopo que esta semana una conmoción cósmica revolucionaría mi vida. No me imaginé esto.

Mirryog, que aún consideraba necesario convencerme, dijo:

—¿Escucharía nuestra última obra?

Yo, que no había dicho casi nada, no alcancé a responder.

—Se llama *El mar* porque entraremos al país por el Caribe, buscaremos el río Magdalena y navegaremos hacia el interior.

Mirryog onduló las manos sobre la mesa sin tocarla y comenzaron a sonar unas piedras que vi elevarse de unos tablones que se deslizaban entre las patas. El sonido de las piedras se volvió de agua y el de agua, de oleaje. El aire se llenó de un olor a sal y sentí que el teatro crujía y se desprendía del subsuelo y de la ciudad, y comenzaba a navegar por las aguas picadas del mar buscando el Magdalena.

El teatro se oscureció y me entregué a la travesía.

\*\*\*

LOS  
**PÚSELAS**  
SOMOS LOS SOCIOS



*Oriente Estéreo,  
radio comunitaria para la paz*

Luis Castaño Rengifo

“Los Púselas somos los socios, los amigos, el parche, los aletosos, el barrio, Marroco city, la calle, el flow, el caño, la guayaba con gusano, los Ñángaro Estéreo”. Los Púselas, 2018.

“El educador democrático no puede negarse el deber de reforzar, en su práctica docente, la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión”. Freire, 1996.

### *Radio Guayaba con gusano*

—Al que no le salió gusano en la guayaba no tuvo infancia (Pipe, 14 años).

—Ufff, el gusano es lo que le da sabor (Migue, 8 años).

**2018. 4:00 PM. Caño Cauquita. Barrio Marroquín I. Árbol cargado de guayabas y gusanos. Tres pelaos se ocultan en una de sus ramas. Se ven sus pies colgando.**

—¡Yeifferrr! grita uno de ellos.

—Profesoraaaaa, le sigue el otro.

\*\*\*

Es una tarde de Marroquín, comuna 14, Distrito de Aguablanca en Cali. El sol hace lo que mejor sabe: arde entre los techos de lata y zinc, y azota y traspasa los muros de ladrillo. No hay muchos árboles. De un caño que alguna vez fue río brotan maleza, ratas y olor a podrido,

mientras unos pelados, a sus orillas, en chanclas o descalzos, se ocultan y comen guayaba sin lavar, con gusano, porque es lo que le da sabor.

Son tres niños entre los 8 y 14 años: Pipe, Pipe y Miguel, amantes del rap, del maleanteo, de andar en la calle, de jugar en el caño y de comer guayaba con uno que otro gusano. Aletas, orgullosos, parceros, socios, casi hermanos, recocheros, toposos y a veces groseros. Son Los Púselas iniciales, los originales, con ellos, la guayaba y el gusano, inició todo.

\*\*\*

—¿Ustedes qué hacen ahí?— dice Yeiffer.

—Comiendo guayaba. Y, ¿ustedes pa' dónde van?

—Pa' la emisora— respondemos.



De la emisora de la que se habla es Oriente Estéreo, una radio comunitaria con licencia que desde el 2012 tiene emisión en el oriente de Cali, y de la cual Yeiffer es su directora. Oriente hace radio con niños, niñas, jóvenes, hombres y mujeres. Y tiene como objetivo ser el medio de comunicación de las familias del Oriente de Cali, donde se medien las necesidades, intereses y deseos de las comunidades. En una apuesta de construcción de paz que trabaja desde la educación, la cultura y la comunicación. Los Púselas son uno de esos procesos con niños que surgieron por azares del camino, por ver a los pelados comiendo guayaba con gusano en un árbol a la orilla de un caño, andando la calle, rapeando o jugando por ahí.

A los Pipes y a Miguel los conocíamos desde hace rato, cada vez que nos veían nos saludaban a mí –Luis– y a Yeiffer. Siempre con la mano haciendo el *five* y de un abrazo largo y tendido que a veces se me dificultaba –no soy muy cariñoso y demostrar afecto se me hace complicado–. Eran menores que veíamos todo el tiempo en la calle, que se acercaban a la emisora, y aunque no pertenecían, siempre querían estar ahí. Ya sea en alguna de las veces que poníamos películas o en las jornadas de juegos tradicionales y sancochos comunitarios con los que nos tomábamos las calles. Fue así como les propusimos hacer radio, y luego de varias semanas, llegaron y empezó el proceso.



**–Hay que tener un nombre–  
les dije.**

**–Pues Los Púselas– respondieron.**

**–¿Los Púselas?– pregunté.**

**–Sí, Los Púselas, los socios,  
nosotros.**



Nos pusimos un nombre, y digo nos pusimos porque este proceso nació así, entendiendo que no había un yo y un ellos, sino un nosotros. Que yo –adulto de 23– era parte de ellos, tenía algo o mucho de ellos, me identificaba con su mundo, con su realidad, con sus cho-coaventuras. Era un adulto-joven, había pasado por la universidad, no era un niño o adolescente, pero eso no me hacía distinto, solo alguien en otro momento y lugar de la vida. Y fue partiendo desde el lugar de enunciación de cada quien, y comprendiendo que los pelados tenían mucho que decir y aportar, que arrancaron Los Púselas. Ellos lo propusieron y honrando la vez que nos encontramos en el caño, bautizaron el programa como la *Radio guayaba con gusano*.

Y arrancó todo, primero, como lo dije, creando una identidad colectiva, ¿Por qué? porque son singulares pero distintos, y aunque parceros eran individualistas. Pipe Alomía era uno de sus líderes, autoritario y agresivo. No dejaba que nadie se acercara a la emisora y quería ser el que diera la orden de quién entraba o salía del espacio. Pipe Valdez, el segundo al mando, recochero pero no tan violento. Territorial y con una fuerte disputa con algunos pelaos de la P13<sup>1</sup>.

1. En Marroquín, las direcciones se entienden como transversales y las calles están enumeradas con letras y números, en este caso P13 es una cuadra o calle.



## Marroco City

**“Marroquín primera etapa,  
esto es un hueco lleno de ratas/**

**Si va pasando, lo van robando;  
de las zapatillas lo van bajando/**

**y a las mujeres las violan...**

**Ehhh, Marroquín, no pase por  
aquí” (Miguel, el loquito).**

\*\*\*

La anterior, la lírica de Miguel, el loquito, el más loco de todos y el más pequeño con 8 años. Migue, apasionado por rapear describe su barrio. No crean, no todo lo que dice pasa tal cual, pero ese es su imaginario, así lee la realidad, así la ha visto. Y sí, Marroquín o Marroco City como le dicen los niños, es un barrio complejo, unos días más que otros. Existen unas cuantas pandillas, líneas de microtráfico, peleas, carencias y una suma de violencias que van de la violencia física, a la cultural y estructural. No hay mucha inversión estatal y la policía no es muy

bien recibida. Sumado a que en ocasiones los pelados pierden la esperanza y lo ven todo muy gris.

Es sobre el barrio de lo que más hablan, aquello en lo que han centrado su atención e interés. Y es que a la emisora vamos a hablar sobre lo que nos inquieta, gusta o molesta, lo que a Los Púselas les pasa en la semana, cómo se han sentido o cómo han sido tratados. Y así sucede cada vez que nos vemos: nos parchamos, hablamos un rato, y preguntamos ¿cómo estamos?, ¿cómo nos sentimos?, ¿cómo va todo en casa?, ¿en el colegio?

Muchas veces tenemos un “bien” como respuesta, pero, ¿realmente todo está bien? A veces sabemos que no, que todo va mal, muy mal, que las cosas cada día son peores, que las vidas de los menores no son fáciles; que callan, que ocultan y muchas veces se ahogan en lo que sienten, tal vez por orgullo o quizá porque no son escuchados.

## Es hora de que sean escuchados

Este es nuestro punto de partida. Las voces e historias de los pelados. Lo que nos tienen que decir. Lo que sienten y cómo lo sienten. Que hablen y se expresen desde lo que son, con sus voces, como suenan en la calle, como se saludan:

—Q’ hubo menor.

—Hablámelo.

—El Pipe Flow desde la 96.0,  
Los Púselas.

**Partimos de lo sensible, de  
lo humano, de la charla y la  
escucha, de preocuparnos por**

**el otro. Generamos una relación  
de hermandad, de sociedad.**

—Pelados, creemos nuestro  
saludo.

—¿Cómo?

—No sé, propongan.

—Hágale.

**Palma a la derecha, palma a  
la izquierda, puño al centro,  
explosión.**

—Cuando nos veamos, ese nuestro  
saludo.



Oriente le apuesta a la idea de que la radio no es un parlante, una cabina, un micrófono, internet ni una antena. Es la gente. Es la generación de radios y redes de personas sensibles que reflexionan y se movilizan desde su singularidad sobre un tema, un problema o interés común, el cual quieren cambiar, transformar o potenciar. La radio para nosotros es

una posibilidad de reunión entre Púselas, donde desde la diferencia se construya. Un llamado a entender el conflicto como positivo. Una provocación para escuchar y para escucharse, para sentir, para reconocer a los demás y autorreconocerse, para discutir, para cantar, para bailar, leer, jugar, para pensar, para cambiar la adversidad, para ser libres.

## Los Púselas de Ñángaro Estéreo

Escuchamos lo que tienen que decir los pelados y abrimos espacios para que aprendamos a hacer radio. Hacemos talleres de paisaje sonoro, de vox pop, entrevista y demás. Nos recorremos las calles con las grabadoras, con cuestionarios en mano, con las ideas y los nervios a lo que marcan; tocamos en las casas, en el parque, la iglesia, en las esquinas, la acera y preguntamos:

**A la señora chismosa, desocupada o que barre la calle: señora, usted qué piensa de la violencia, del bullying, del cuidado de los niños, del caño, del barrio, de la autoestima.**

**Al marhuanero: ¿cómo vas con las drogas? ¿Qué pensás de la violencia?**

**A la señora del Mercado Móvil: ¿usted qué vende? ¿qué es lo que hace? Regálenos agua de coco.**

**A sus propias madres: ma', venga, déjese entrevistar que es pa' la emisora.**

Esos son algunos de los temas que proponen, de los que indagan y de los que

quieren salir a la calle para hablar. Y con tema en la cabeza, con entrevistas o vox pop hechos, volvemos a la casa, nos sentamos y tiramos línea sobre lo que vamos a decir:

**—¿De qué hablamos hoy?**

**—Del barrio.**

**—Pero, ¿qué del barrio?**

**—Del caño.**

**—Y ¿por qué?**

**—Porque el caño es muy melo, ahí jugamos, nos tiramos, ¿si me entiende Lucho?**

**—Bueno, y ¿usted qué va a decir del caño?**

**—Pues de las ratas, de las lagartijas.**

**—Ayyyyy, de cómo Miguel se cayó al caño, menor.**

**—JA JA JA JA JA.**

**—Y de los tubos, hay que hablar de los tubos, de cómo nos subimos y corremos en los tubos.**

—Y de que huele feo, porque huele feo, ¿no?

—Bueno sí, pero es melo, uno la pasa muy rico ahí.

—¿Y quién dice cada cosa?

—Yo.

—A mí déjeme de último.

—Yo quiero manejar la consola.

—¿Quién abre el programa y nos presenta?

—Vos, ¿no?

—Nonas, ustedes, Alejo, abra usted y se presenta con todo el Flow del mundo.

—Listo.

—¿Y la música?

—Uy, quieto, pilas con su maleanteo.

\*\*\*

Han pasado los meses, quizá un año y Los Púselas se han transformado. Pipe Alomía, por su agresividad con el grupo fue relevado de su cargo, expulsado y reemplazado por Pipe Valdez, quien se encargó de socavar su autoritarismo. De esa manera fueron llegando nuevos pe-lados que se integraron al grupo: Alejo, Wilfredo, Mario, Víctor Manuel, Sofía, Miguelito, Franklyn, Gabriela, María José, Yineth, Darly. Niños locos, divertidos, toposos y hasta groseros. Porque no todo ha sido idílico, no, a veces las tensiones, las peleas y la grosería se dan a furor de piel, y vuelven el espacio incontentible. Pero de la dificultad se ha encontrado la fortaleza para seguir. Y de

la transición de un Pipe Alomía a un Pipe Valdez, se tomó la decisión de cambiarle el nombre al parche.

Pipe Alomía alegó posesión sobre el nombre de radio *Guayaba con Gusano*, y ofendido nos prohibió seguir usándolo. Es así como Pipe Valdez, sin comer cuento, propuso que fuéramos Los Ñángaro Estéreo. Y, ¿qué es eso? Lo mismo, nosotros, mero aleteo, salseo, el barrio puro.





## Radio para la Paz

Oriente le apuesta políticamente a lucha contra la violencia estructural, al abandono premeditado y a marginalización dispuesta desde el establecimiento. Nos paramos en la raya y radiamos contra la inequidad. No nos tragamos el cuento de que somos pobres porque queremos. ¡No! Somos pobres porque nos empobrecieron. No es que nos matemos porque sí, porque sea un deporte sensacional. No, hay muerte y hay violencia porque hay carencia, porque existe desinterés en el *pedazo*, porque no hay salud ni educación digna. Porque no hay empleo, pero si estigma.

Y, ¿qué es eso de la Paz?

Es la justicia social, la búsqueda y lucha constante por los derechos, por una ciudadanía crítica y que se movilice. Pero, sobre todo, la Paz es que nuestros niños hablen, que sueñen, que sean aletosos, que se rayen la cabeza con los cortes que quieran, que sean insumisos, que le den la guerra al sistema. Y que nunca pierdan la esperanza.

**“Ehhh, aletosos, barrio, Los Púselas muchachos, a nosotros nos representa el Flow. ¡Suave que tin!”**



\*\*\*





María Alexandra Marín

# Radio Bachinche



## Laboratorio de creación, en el marco del programa Museo + Escuela

**Museo + Escuela** es un programa que hace parte del área de educación del Museo La Tertulia. Este tiene como finalidad acercar el museo y las prácticas artísticas contemporáneas a diferentes instituciones educativas de la ciudad de Cali, desde una metodología colaborativa y participativa.

En la versión del 2018, el tema que el Museo propuso para trabajar fue la sostenibilidad. Este podía ser abordado desde diferentes ángulos, dependiendo de las necesidades de cada Institución. Temas ligados al territorio y sus transformaciones, el medio ambiente y su conservación, la identidad y la memoria, resonaban dentro de este marco.

Desarrollamos el laboratorio en la Institución Educativa España, en Jamundí, junto al grado 6-4. Trabajamos de la mano del profesor en habilidades comunicativas y tecnología, Carlos Julio Saldaña, también músico y melómano salsero.

6-4 es conocido entre sus profesores por ser el grupo más bochinchero, el de la bulla, el del ruido. El primer día que fui al

colegio para conocer a sus estudiantes, el profesor Carlos sacó un medidor de ruido de su bolsillo para que pararan de hablar y escucharan lo que yo venía a contarles sobre el proyecto. Su estrategia para que ellos escucharan y prestaran atención funcionaba a medias.

Para conocer cuáles eran sus necesidades les pedí que me contaran qué cosas amaban de su colegio y qué cosas no. Manifestaron amor por los compañeros, la recocha, la amistad; pero al mismo tiempo hablaron de las peleas, de los chismes, muchas veces visibilizadas en las redes sociales.

Me pregunté de qué dispositivos podía valerme para transformar un problema de convivencia.

Intentamos varios formatos relacionados con el lenguaje audiovisual: un *story board* y un cadáver exquisito.

En la segunda jornada dimos continuidad al ejercicio. Estos dibujos servirían para hacer una animación.



Pero ellos no estaban motivados. Se dispersaban con mucha facilidad, y encontrar una metodología de trabajo fue el desafío para el desarrollo del laboratorio.

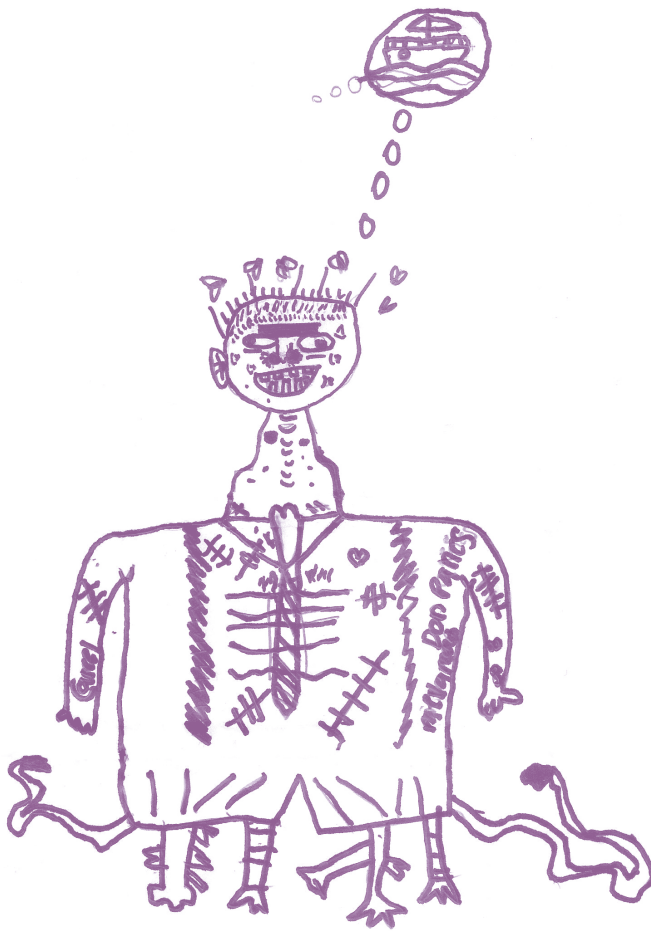
En la tercera jornada les propuse un ejercicio completamente diferente: hacer una coreografía. Así salimos del aula y entramos en una dinámica de conectarnos por medio del cuerpo y la música. De ese día surgió parte de la *playlist* de canciones de la futura Radio Bochinche.

Para la cuarta jornada me fui preparada para que del laboratorio naciera una radio. Escuchamos el audio *Cómo crear una radio barata en 5 pasos*. Pensamos

colectivamente un nombre. El ganador fue El Bochinche.

Gracias a la colaboración del colectivo Oír + contamos con una mixer y micrófonos, para ensayar la radio en vivo. En la quinta jornada hablamos de los temas que trataría el programa de radio. Nos preguntamos ¿qué es un bochinche?, ¿en qué bochinche nos hemos visto envueltos?, ¿hemos armado algún bochinche?, ¿el bochinche es bueno o es malo?, ¿para qué serviría un bochinche?

El lunes 29 de octubre, durante la Semana Cultural del colegio, después de un último ensayo, hicimos la presentación



de la emisora ante la comunidad educativa. Llevamos un mobiliario que haría de cabina (inspirado en el video-clip del grupo *Metronomy Love letters*), que fue construido en los talleres del Museo. Organizamos la mesa de modo que los estudiantes pudieran rotar en la conducción del programa. Nos acompañaron varios grupos y profesores, que los estudiantes de 6-4 invitaron a la mesa, entre ellos, el profesor Quintana, la profesora Lucy, el profesor Octavio y la rectora Bertha Adonais Lasso.

Sobre la pregunta “¿para qué un bochinche?”, el estudiante Luis Felipe Delgado contestó: “un bochinche sirve y a la vez no

sirve, porque por medio de los bochinches uno se puede enterar de muchas cosas, de lo que le está pasando a la familia. Y pues la diferencia de chisme a bochinche es que, chisme por lo menos aquí estoy yo con Catalina y le estoy diciendo “ay el profesor Quintana, esto y lo otro”, y se va a donde el profesor Carlos Julio Saldaña, a aumentarle, sabiendo que yo solo le había dicho una cosa y le aumenta. Y de ahí luego el profesor Julio le dice a la otra muchacha, luego el profesor Julio le dice a Paula, entonces Paula le empieza a aumentar, luego Paula le dice a Mariana y ahí se van regando los bochinches. Y ellas le van poniendo, le van quitando, entonces para mi esos son los bochinches”.

El profesor Quintana contó que “en Jamundí se presenta una situación muy especial: si usted pregunta ¿por qué la guerrilla no se volvió a meter en Jamundí?, la gente responde porque la meten en un bochinche, es decir que la enredan, dicen que hacen cosas que no son”.

Para el profesor Carlos, “el bochinche serviría para construir redes de solidaridad, para negociar el conflicto. A partir del bochinche nosotros podemos indagar y darnos cuenta de cosas que a través de otros medios no nos podríamos dar cuenta, o sea ustedes cuando escuchan la radio o cuando ven televisión, en los noticieros, ustedes se están dando cuenta de cosas que ocurren, en el resto del mundo, por fuera de su municipio, en el país. Pero muchas veces no nos damos cuenta de las cosas que nos suceden aquí en el contexto más inmediato, en el colegio, en el barrio. Hoy, por ejemplo, me decía una compañerita de ustedes: “Profe, ¿te diste cuenta de la balacera en Sachamate?”. Le dije, “contame”. No sabía de ese bochinche, yo vivo aquí en Jamundí y no sabía que el fin de semana hubo una balacera aquí en este barrio. Entonces es un medio de comunicación como cualquier otro, simplemente es como tratar de darle una mirada distinta, darle un vuelco a ese aspecto negativo que tenemos del bochinche y utilizarlo en beneficio de todos”.

El cierre del laboratorio fue la acción de la Radio Bochinche en vivo, semilla para el desarrollo de futuros proyectos radiofónicos dentro de la institución. Este año el programa *Museo + Escuela* dará continuidad a estos proyectos de la mano del colectivo de la Universidad del Valle, Oír + Radio.







Margarita Cuéllar Barona

*Los*  
**sonidos**  
*de un*  
**encierro**  
*colectivo.*



**E**scucho los sonidos de la cuarentena, o más bien, escucho los sonidos que la cuarentena nos permite volver a escuchar. También podría ser así: escucho los sonidos que se esconden detrás de los afanes de la vida por fuera de la cuarentena. Son las 7 de la noche, oigo las risas de los vecinos, el viento que acaricia las hojas de los árboles y cientos de bichos que no identifico. Son las 7 de la noche de la segunda noche del primer toque de queda. No se oye el zumbido del tráfico vehicular ni el rumor de los aviones sobrevolando. La ciudad descansa de todo tipo de contaminación e imagino que, por primera vez, las loras que llegan con la brisa de la tarde a pasear al Parque Alameda no tendrán que gritar tanto para ubicarse unas a otras.

Y pienso en un ejercicio que hacía con mis estudiantes cuando tenía a cargo un curso sobre sonido; un ejercicio que se proponía enseñarles a escuchar, o más bien, invitarles a reflexionar sobre su sordera. Ante el caos sonoro que caracteriza la vida urbana, aprendemos a no oír como estrategia para sobrevivir a la contaminación auditiva. Como no podemos taparnos los oídos como nos tapamos los ojos, aprendemos a ignorar ciertos sonidos, y así, poco a poco, vamos auspiciando una sordera voluntaria, deliberada.

Pero esa sordera es reversible y recuperar la escucha es muy sencillo, basta con prestar atención. Es así de simple, hacer silencio y escuchar: los sonidos de nuestra propia respiración, los que produce nuestro cuerpo al moverse, la melodía que surge espontáneamente cuando nos cepillamos los dientes y el sonido de las

chancas al caminar (también conocido como chancleteo), tan caleño y tan propio de estos días. Y así, poco a poco van llegando otros sonidos: los que no puedo ver, los que me alertan, los que me anuncian, los que me alegran, los que me asustan. Dependemos tanto de lo que vemos que no somos conscientes de cómo los sonidos nos envuelven, nos determinan. Sólo hasta que la lavadora cesa de exprimir la ropa hacemos consciencia de cómo se apodera de la atmósfera de nuestras casas. Pienso en el 21N<sup>1</sup> y en el miedo que se apoderó de tantos y me pregunto si eran solo espectros sonoros. Tal vez evoco esta fecha porque fue otro encierro en el cual el miedo nos obligó a escuchar, a estar atentos.

Mientras escribo pienso en lo positivo de este acallamiento, no obstante, entiendo que la experiencia no deja de ser inquietante. En cierta medida este silenciamiento acentúa el desastre que se apodera de la atmósfera, las dificultades, la muerte y el sufrimiento que trae consigo la pandemia. Pero, como en toda destrucción, también hay aprendizajes posibles, un despertar, un llamado a la transformación. Este florecer sonoro que nos permite la pausa obligada nos anuncia la necesidad de un cambio y trae consigo las semillas para la renovación .

Si bien sé que leerán esto luego de que salgamos del encierro obligado al que nos condujo nuestro propio estilo de vida (el

1. El 21 de Noviembre de 2019, luego de que las manifestaciones que se dieron en el marco del paro nacional se tornaron violentas, el alcalde de Cali decretó toque de queda.

consumo desenfrenado y el irrespeto por los seres vivos y la naturaleza) no puedo dejar de pensar que debemos guardar más silencios, hacer más pausas como estas, escucharnos y escuchar nuestros entornos. La vida suena porque si hay vida hay movimiento y antes de que acabemos con lo que queda de esta deberíamos entregarnos al placer de escucharla.

Lo que propongo a continuación es una serie de ejercicios que hacía con mis estudiantes a manera de Diario. Cada semana les dejaba un reto diferente. Algunos de estos ejercicios son adaptaciones de los que propone el papá de la Ecología acústica, Raymond Murray Schafer, en su libro *Hacia una educación sonora: 100 ejercicios de audición y producción sonora*. La idea es que cada semana escriban en sus diarios los sonidos que escuchan a partir de los ejercicios sugeridos. Notarán (como lo comprobé leyendo los trabajos de los y las estudiantes), que los oídos se despejan, se limpian, y que recuperamos la capacidad de maravillarnos con lo que suena a nuestro alrededor.

## Entrada

# 1

### *sonidos que nos anuncian*

Esta semana quiero que tomen atenta nota de las veces que el sonido les hace reaccionar: sea como mecanismo de defensa, sea para orientarse en el espacio, o sea para buscar la causa que lo origina. Quiero que lo anoten cuantas veces les ocurra, o al menos, cuantas veces caigan en cuenta.

## Entrada

# 2

### *sonidos que nos acompañan*

El ejercicio que deberán hacer durante esta semana es el siguiente:

Consignar en el diario el primer sonido que escuchan en la mañana al despertar y el último sonido recuerdan haber oído antes de quedarse dormidos. Hagan una breve descripción de ese sonido.

Si en la noche algún sonido llegara a despertarlos les pido el favor que anoten ese sonido en el diario.



## Entrada

# 3

### *los sonidos de las palabras*

Esta semana deberán estar atentos a lo que leen. Quisiera que anotaran en el diario todas las lecturas que hagan (ficción, prensa, revistas, etc) en la que se usen palabras para describir sonidos o las que hagan referencia a algún sonido. Si pueden recortar y pegar el texto (periódicos, revistas) sería ideal, de lo contrario por favor copien la cita y la fuente.



**Entrada****4****los sonidos  
y la imaginación**

Encuentre un lugar donde la gente suba y baje escaleras. Los que suben, ¿producen el mismo sonido de los que bajan?, ¿qué puede imaginar de la persona que sube o baja a partir de estos sonidos?

**Entrada****5****sonidos  
domésticos**

Cada rincón de la casa tiene sonidos especiales que dan cuenta de actividades que se llevan a cabo en cada uno de estos espacios. Haga una lista de todos los sonidos que son únicos para los siguientes lugares:

*la habitación*

*el baño*

*la cocina*

*la bodega / despensa / alacena*

*el garaje*

*el estudio*

*la sala*

**Entrada****6****sonidos  
cotidianos**

Haga una lista de los lugares que habita normalmente y los horarios en que está en ellos. Uno de estos lugares será su casa. Para el diario les pido que anoten los sonidos que perciben en estos espacios, teniendo en cuenta las diferentes franjas horarias, es decir: haga el ejercicio en diferentes días y en diferentes momentos del día. Haga una pausa para escuchar y anote los sonidos que escucha durante 10 minutos.

Clasifique los sonidos que escucha en cada uno de estos espacios (sonidos agradables, relajantes; sonidos de alerta, molestos, que no permiten concentración; etc). Al final de la semana debe comparar los sonidos percibidos en cada uno de los espacios y en las diferentes franjas horarias en que llevó a cabo el ejercicio. Escriba los hallazgos que le sean más significativos.

Les pido además que hagan el ejercicio de describir los sonidos en relación con los lugares en que se producen o se escuchan: ¿dan cuenta los sonidos de las características espaciales y temporales de lugares específicos y de las personas que los habitan? Detalle los sonidos que identifique como “sonidos-territorio”.





**Entrada****7*****sonidos  
característicos***

Durante la siguiente semana visite un local/negocio/establecimiento/oficina diferente cada día. Trate de contar todos los sonidos que escucha. Describa aquellos sonidos que le resulten más llamativos. Describa la sensación sonora que le produce estar en ese lugar.

Al finalizar la semana compare los sonidos y responda:

¿En cuántos negocios se escuchan radios o grabadoras?

¿Qué tipos de sonidos específicos se escuchan en ciertos establecimientos?

¿Hay sonidos que son comunes a varios lugares por diferentes que estos sean?

**Entrada****8*****sonidos  
de la naturaleza***

Deben estar atentos a los sonidos de animales y anotar en su diario los diferentes animales de los que se han percatado a través de los sonidos que producen. Por ejemplo, si oyen cantar aves traten de identificar si escuchan diferentes variedades o si sólo oyen un tipo de canto.

Al lado del nombre o tipo de animal que creen identificar a través del sonido deben tratar de describir ese sonido, las propiedades y la intensidad del mismo. Procuren usar palabras diferentes a las comunes (fuerte, pasito, duro, agudo, etc). Por último, les pido también que escriban la sensación que les produce ser conscientes de ese sonido. No tiene que ser una descripción muy extensa, puede ser una sola palabra. Me interesa que hagan un ejercicio de relacionar sonidos con emociones.

**Entrada****9*****sensaciones  
sonoras***

Esta semana quiero que consignen los sonidos que le resulten más significativos durante el día. Identifique los sonidos que le resultan extraños y aquellos que le son familiares. Después de consignarlos intente describir las relaciones que estos sonidos le suscitan respecto a lugares, personas, cosas, olores, sabores, texturas y otros sonidos.



## **Entrada** **10** *los sonidos de la ciudad*

Para la entrada del diario de esta semana debe hacer una lista de los sonidos (sea lo que oye en los días siguientes o los sonidos que le sean familiares) que den cuenta de la identidad de esta ciudad. Sean sonidos gratos o sonidos que no le resulten agradables pero que usted asocie con Cali.

La entrada en el diario debe incluir el sonido, o su descripción, así como la razón por la que cree que es un sonido que representa nuestro contexto.

Por otra parte, quiero que anote en su diario todas las veces que alcanza a oír algo de música, sea que provenga de sus equipos o que la oiga a la distancia. Quiero que tome nota de todas las veces que escucha música y qué clase de música es.

## **Entrada** **11** *evocaciones sonoras*

Preguntar a los miembros de su familia (al menos diez personas) cuáles sonidos hacen parte de sus vidas. Pregunten también por los sonidos de su pasado; qué sonidos fueron importantes para ellos y cuáles han desaparecido de sus vidas.

Antes de hacer la pregunta cuéntenles un poco sobre el curso, pónganlos en sintonía con lo que están haciendo. Mejor si

lo hacen en medio de una conversación familiar con varias personas ya que las respuestas de unos estimulan los recuerdos de otros....

## **Entrada** **12** *los sonidos del inconsciente*

¿Sueña con sonidos?

Anótelos en su diario. Describa los sonidos y las sensaciones que les transmite mientras sueña.



## **Entrada** **13** *los sonidos del silencio*

Para la última entrada que les pido que hagan es una reflexión sobre el *Silencio*:

¿qué significa el silencio para usted?

La tarea es hacer esta pregunta a diez personas en el transcurso de la semana y compilar sus respuestas. La idea es completar una oración a partir de la siguiente proposición:

El silencio es...

**Consigne todas las  
respuestas en su diario,  
incluyendo la suya.**

A woman is shown from the chest up, operating a large wooden loom. She is wearing a white blouse with colorful floral embroidery. The loom is made of dark wood and has a large orange-brown band. The background is a plain, light-colored wall.

Lorena Marín Gutiérrez

# Telares Sonoros:

el oído como herramienta  
de investigación

ENTREVISTA A

**Mariana Xochiquétzal Rivera**

Doctora en Ciencias Antropológicas  
de la UAM-I

&

**Josué Vergara**

músico y diseñador sonoro

Conocí a Mariana Rivera en el mes de noviembre cuando el departamento de Artes y Humanidades de la universidad Icesi la trajo de intercambio para compartir algunos de sus saberes alrededor del tejido. Debido a la confluencia entre su formación profesional y el hecho de que yo me encontraba dictando el curso Antropología audiovisual, le pedí que nos acompañara en un evento para mostrar su trayectoria alrededor de las narrativas etnográficas. En esa oportunidad conocí su trabajo *Telares Sonoros*, que hace parte de su investigación doctoral. Considero que es sumamente importante pues trae a colación el reto de incluir la dimensión sonora en el centro de la investigación social.

**L. M.** *¿Cómo nace la inspiración y el impulso de Telares Sonoros?*

**M. X.** Yo me encontraba haciendo mi tesis de doctorado, en mi primer año más o menos, y había empezado mi investigación con metodologías audiovisuales. Estaba trabajando la zona Amuzga de Xochistlahuaca en el estado de Guerrero y allá hay una cooperativa que se llama La Flor de Xochistlahuaca. La conforman tejedoras de telar de cintura, entonces primero creí que era importante entender y aprender (aunque no tanto, porque es muy laborioso el telar de cintura), pero sí intentar entender cuál era el lenguaje que habitaba en esa tecnología que es el telar de cintura. Entonces tomé un taller de telar de cintura y después tuve la oportunidad de pasar varias horas con ellas en su espacio de trabajo, donde se ponían a tejer por horas y horas. Entonces en ese estar registrando lo que ellas hacían con mi cámara e ir entendiendo cómo es el lenguaje del telar de cintura, empecé a poner atención a los sonidos que hacían las tejedoras en los

diferentes procesos del telar. En principio también ya tenía (desde la antropología visual) estas nociones de lo que es la *antropología sensorial* y el hecho de darle un lugar central a otros sentidos fuera de lo visual, entonces en esta parte de la observación empecé a poner atención a los sonidos que salían del telar y de los diferentes procesos y en un primer momento, grabando un corto que se llamó “Escribiendo sobre el telar”, ya había grabado estos sonidos y quería juntarlos y hacer una rítmica con ellos, pero evidentemente no tenía en ese momento ninguna capacidad ni destreza para poder concretar esta idea de poner en ritmo y en tiempo estos distintos sonidos. Sólo se quedó en una idea. Ya después, cuando nos conocimos con Josué, le conté esta idea, y él con sus competencias de músico-diseñador sonoro y arquitecto del sonido, me pudo ayudar a consolidar la idea...

**J. V.** Bueno sí, pues cuando Mariana me comentó que quería grabar sonidos del telar, me pareció una buena idea, así que fuimos, y conocí todo ese mundo textil y empecé a poner mucha atención a los sonidos. Empezamos a grabar los sonidos de muchas maneras, con varias técnicas, muchas inventadas en el momento. Por otro lado, yo en ese momento tenía la inquietud de grabar músicos tradicionales de los rincones mexicanos, como tratando de documentar toda la música tradicional que se está perdiendo. Ahí nos encontramos con Feliciano, el violinista, lo grabamos... para ese entonces, Mariana ya me había hablado del aplanado del algodón, entonces eso también lo grabamos. Y fue en ese momento, mientras grabábamos el violín, pensé en el aplanado del algodón, ahí me vino la idea rítmica de cómo poder hacer un ensamblado rítmico y visual. Entonces al llegar a la Ciudad de México Mariana y yo comenzamos a armar una especie de boceto, un audio, y empezamos a darle forma, con un poema de Héctor Onofre, que encontramos entre los dibujos que tenían ahí en la cooperativa La Flor de Xochistlahuaca, hechos por niños, y vimos un pedazo de ese poema. Le preguntamos a Yesenia que es una compañera de ahí de La Flor que nos dijo que el texto era de Héctor Onofre y ella grabó y tradujo el poema en lengua “ñomndaa”.

**L. M.** *En la pieza, hay un poema en lengua ñomndaa, ¿cómo surgió la idea de incluirlo?, ¿qué puede decirse en esa lengua que no es posible expresar de otra manera?*

**M. X.** Como dijo antes Josué, el poema lo encontramos en la cooperativa, y lo grabamos sin saber que era de Héctor Onofre, fue después que nos enteramos que era de él. Fuimos a conocerlo y después de que tuvimos hecho el video también se lo fuimos a mostrar.





Sobre la otra parte de la pregunta, con relación a las expresiones de la lengua ñomndaa... es una pregunta compleja porque nosotros no hablamos esa lengua, entonces tampoco podemos entender muchas de las cosas que expresa, pero es una lengua que tiene una musicalidad, un ritmo, una manera muy particular de pronunciar las palabras, entonces dentro de la misma lengua se expresan cosas de su universo y de su cultura.

**L. M.** *¿Cuál fue la reacción de las participantes tras ver y oír el resultado?, ¿sintieron la intención como propia?*

**J. V.** Para muchos fue una sorpresa, por ejemplo el violinista, Feliciano, nunca se había escuchado o visto en un video tocando, y mucho menos ensamblado con los sonidos de los telares. Las reacciones que veíamos nosotros mientras algunas de las tejedoras y él estaban ahí eran de sorpresa, y entre la misma gente de la comunidad, al escuchar el sonido del telar, era como de admiración, como que no habían puesto en realidad...no sé si atención... pero les sorprendió la construcción audiovisual.

**M. X.** Sí, yo creo que fue realmente a partir de que vieron este video que pudieron entender muchas de las preguntas que yo les había hecho en algún momento con relación a si al telar o al algodón lo veían como a un ser vivo y partir de eso surgieron testimonios interesantes de su percepción del telar como algo vivo, que tiene una voz, que siente, que tiene vida, que la tejedora le da vida, y que tiene una muerte también, cuando se termina el telar muere. Tienen una frase en ñomndaa para esto “*Ncue’ Jnom*” que significa “tu telar ha muerto”.

**L. M.** *Desde tu campo disciplinar, ¿cuál crees tú que es el lugar que tiene el sonido en la investigación y en la construcción de conocimiento?, ¿cambia la experiencia respecto de lo que conocemos?*

**M. X.** Yo creo que el sonido es un tema que se ha explorado poco pero que actualmente se está tomando muy en cuenta en los estudios antropológicos, desde diversas perspectivas. La historia del sonido, las diferentes connotaciones culturales que le dan las sociedades al sonido. Creo que apenas actualmente se le está dando la importancia que tiene.

Claro que el sonido cambia la experiencia de lo que conocemos, pero no sólo el sonido, también el resto de los sentidos que completan,





digamos, una experiencia estética o una experiencia sensorial de lo que nos rodea y lo que habitamos. Obviamente, desde la antropología no somos ajenos a tratar de comprender cómo experimentamos en nuestro cuerpo tanto lo que investigamos pero también cómo analizamos esas connotaciones culturales, simbólicas e incluso políticas que le da esa construcción sensorial del mundo. Entonces sí, creo que tiene un lugar preponderante y creo que cada vez lo va a tener más.

**L. M.** *¿Consideras que en la formación pedagógica se le otorga suficiente importancia a la dimensión sonora?*

**M. X.** Depende de a qué ámbito te refieres. Desde la antropología, evidentemente no, técnicamente no... no es que tengamos una formación para entender o analizar el sonido. Y bueno, si me preguntas desde el cine, un poco más, quizás, pero tampoco del todo, supongo, a menos que te dediques profesionalmente al tema sonoro y lo explores y le encuentres su lógica.





**L. M.** *Tengo entendido que has sido profesora de antropología visual, ¿incluyes el sonido en tus talleres o clases? Si es así, ¿cómo lo haces?*

**M. X.** Sí trato de hablar del sonido en mis clases. En principio lo hago desde la parte teórica, qué es el sonido, muestro ejemplos de ejercicios sonoros, paisajes sonoros, o cómo lo sonoro se integra a lo visual. Y a partir de eso, por ejemplo, hago ejercicios en que les pido que cierren los ojos, entender el sonido en su dimensión espacial. Finalmente lo que el sonido nos da son referencias de espacio, ¿no? Arriba, abajo, lo profundo, el afuera, el adentro. Entonces eso hace parte de la narrativa, y como una narrativa el sonido es fundamental, porque te da esa percepción de en qué lugar estás ubicado en lo que estás viendo, y eso también te produce una sensación y una emoción. A veces también hacemos ejercicios prácticos con una Zoom, una grabadora de audio. Pero los cursos no son lo suficientemente largos como para entrar en un tema de sólo el sonido porque la antropología visual no sólo es el sonido, son muchas más cosas, claro. Entonces mis cursos se enfocan en otras áreas, no está especializado en el sonido, así que no llegamos a adentrarnos demasiado en lo que es la edición, los softwares para editar, etc., y no lo hacemos también porque no siempre es del interés de todos, requeriría de un curso especializado en sonido. Entonces es nada más para que entiendan la importancia del sonido, sobretodo en las producciones audiovisuales o como una forma de producción de conocimiento.

**L. M.** *En términos formativos/pedagógicos, ¿qué elementos consideras que se deberían tener en cuenta para fomentar la sensibilidad sonora?*

**M. X.** Pues nada, aprender a escuchar (risas). Hacer ejercicios, probar qué sucede si vemos algo que no tiene sonido, qué nos significa, qué pasa cuando no tenemos imagen y sí tenemos sonido, ¿no? Un poco entender esa importancia, sobretodo en las narrativas audiovisuales o documentales, que es lo que yo trabajo. Sin embargo, yo no tengo una metodología pedagógica desarrollada para enseñar ese tema, simplemente es cómo desarrollar la sensibilidad y la sensibilidad sólo se produce con la experiencia y con la constancia, con el estar escuchando. Es como cuando aprendes a hacer fotografía, pues la única manera es agarrando tu cámara y saliendo a fotografiar, y te equivocas y lo vuelves a hacer, y pues es eso. Finalmente es un camino de desarrollar la sensibilidad a partir de la experimentación, entonces creo que lo que hace falta es simplemente tener iniciativa para tomar una grabadora y a salir a escuchar el mundo, y ahora sí que a escuchar el mundo porque generalmente vivimos en una cultura ojo-centrista y tenemos muy dormido el sentido del oído, ¿no? Entonces



yo creo que es algo que se tiene que desarrollar con sensibilidad, con constancia y con curiosidad. La inquietud de experimentar.

**L. M.** *¿Qué ventajas le aporta el sonido a la narración etnográfica?, ¿cómo hacer de la etnografía un ejercicio que amplíe el horizonte de percepción y que contemple la sensorialidad más allá de lo visual?, ¿cómo transforma eso la experiencia etnográfica y el saber antropológico?*

**M. X.** Pues es un poco lo que he venido diciendo, de que el sonido es como la continuidad de... o digamos que la sensación que da el sonido es la continuación de lo que tú estás viendo, de que no te brica una cosa a otra, es como un hilo conductor, yo siento eso con el sonido, que te va llevando a través de una narrativa, sea etnográfica o no, el sonido es vital. Sea en una ficción, sea en un documental o en una etnografía, en lo que sea el sonido es como esa parte que te hace realmente sentirte en un lugar, colocarte en un espacio.

Con respecto a la pregunta sobre el horizonte de la percepción: pues igual la etnografía es un ejercicio personal, ahora que es el etnógrafo quien ejercita o no la manera en que observa, en que se mueve en el espacio, en la manera en que participa de las acciones que ocurren, es decir que involucra el cuerpo y es ahí donde entra esta concepción de que la etnografía es poner el cuerpo en un contexto, poner el cuerpo en la experiencia y que sea el cuerpo el que reciba esas percepciones sensoriales que te hagan llegar a una experiencia estética. Y un poco lo interesante de la etnografía es convertir esa experiencia estética en un significado, en dar una explicación, en llegar a lo profundo, digamos, pero a partir de ese encuentro de tu cuerpo con el entorno, con el exterior, y cómo esa sensación tu la vas a traducir a un lenguaje de la cultura y de los sentidos. ¿Cómo transforma eso la experiencia etnográfica y el saber antropológico? Pues creo que la transforma en el sentido en que la etnografía no es estática, es un proceso que está en constante cambio, que tiene sus tensiones, sus luchas, sus contradicciones, entonces ampliar estas dimensiones sensoriales y también emotivas nos hacen ver el mundo de otra manera, saborearlo de otra manera, escucharlo de otra manera... y un poco que las narrativas, las poéticas, se vuelvan parte de esta creación etnográfica ¿no? Darle la vuelta a lo teórico, a lo científico, a lo disciplinar para también darle un lugar al cuerpo, a cómo sentimos y experimentamos desde lo más humano, pues somos humanos, y aunque estamos indagando al “otro”, pues también en el fondo estamos conociéndonos a nosotros mismos. Entonces yo creo que esta nueva visión de la etnografía más desde lo experimental, desde lo que se vive a través del cuerpo, y convertir



eso en una experiencia estética o en una poética narrativa, es como darle otro sentido a nuestro quehacer como antropólogos.

**L. M.** *¿Cómo la intimidad y la cercanía de su relación atraviesa el proceso?, ¿las conexiones personales amarran otros enredos?*

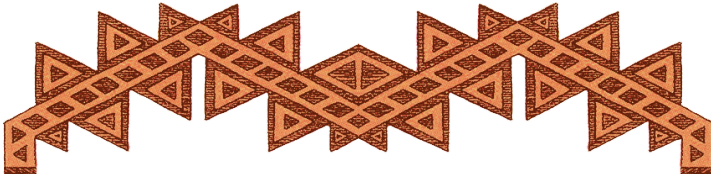
**J. V.** Creo que fue un momento de enamoramiento laboral de Mariana y mío y pues... no sé (risas)... pero sí, por supuesto que el enamoramiento nos llevó a hacer ese video y otras cosas, y nos enamoramos laboralmente y a partir de eso hemos trabajado en muchas otras cosas. Eso fue el principio de una trayectoria que hemos hecho durante los últimos 6 años y lo seguimos haciendo, y creo que hasta de alguna manera lo mejoramos, digo técnicamente, como en la última película que hicimos que se llama “Mujer. Se va la vida, compañera” El enamoramiento como pareja nos llevó a enamorarnos laboralmente y a estar trabajando.

\* \* \*

*Fotografía: Mariana Xochiquétzal Rivera*

*Telares Sonoros: <https://vimeo.com/98899180>*

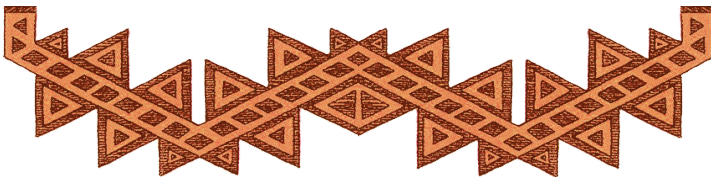
Lina Teresa Bastidas Bonilla



# IMPORTANCIA DE LA MÚSICA

# WAYÚU

# EN EL CONTEXTO ETNOEDUCATIVO



*La música y los procesos de enseñanza  
en la Institución Etnoeducativa Integral  
Rural de Puerto Estrella*

La música juega un papel importante en la cultura wayúu. Está presente en actividades económicas y sociales, como el pastoreo, la pesca, encuentros, celebraciones, ceremonias de carácter ritual y funerario. Trasciende en el alma de los habitantes de la etnia, debido a la permanencia de la palabra como medio de conocimiento de generación a generación, gracias a la enseñanza de los mayores. Sin embargo, a pesar del arraigo de sus costumbres y la resistencia al mundo occidental, el interés por la música tradicional, se ha visto amenazado, debido a la influencia de una ideología globalizante que ha logrado traspasar fronteras, generando así, procesos de transculturación, reflejados en la adopción y gustos por ritmos y géneros musicales ajenos a los suyos. Autores como Tomlinson (2001), García C. (1990), Giddens (1990), Ortíz (1973), Bahba (2005), Welsch (2011), plantean cómo el desarrollo y los avances tecnológicos del mundo moderno y los procesos de globalización, generan la penetración cultural y a consecuencia de ello, se pierden manifestaciones culturales que han caracterizado a poblaciones indígenas, como los wayúu. La presente etnografía participante, realizada en Puerto Estrella (corregimiento de Uribia), muestra la importancia y necesidad de la enseñanza de la música tradicional dentro del contexto etnoeducativo, impartido mediante la Ley 115 de 1994 General de Educación, como un espacio para mantenerla viva en la memoria de las nuevas generaciones wayúu de esta zona. De ahí, que se haya escogido a la Institución Etnoeducativa Integral Rural de Puerto Estrella, para conocer los procesos de enseñanza de la música tradicional y la aplicación del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP).



## INTRODUCCIÓN

Las razones que motivaron la realización de la presente investigación etnomusicológica, y a elegir esta etnia como sujeto de estudio, surgen de:

1. Los diálogos entablados con el antropólogo Jaime Bastidas Buch, quien llevaba algunos años conviviendo y trabajando con el pueblo wayúu de La Alta Guajira.
2. Las características del territorio (territorio semi desértico). Aun cuando su territorio hace parte de su naturaleza, de su esencia, lo cual se observa en su arraigo y resistencia, es un territorio de difícil acceso para una persona que no pertenece a la etnia, ya que no hay vías trazadas para su recorrido, y se debe, viajar en compañía de uno de los miembros del asentamiento al que se dirige.
3. Su auto denominación de Nación wayúu<sup>1</sup>, cuyo nombre conlleva al concepto de resistencia a la imposición de costumbres, normas y

---

1. La palabra *wayúu* significa “persona” en su lengua nativa, *wayúunaiki*; palabra antecedida por un concepto antropológico, relacionado con su cosmogonía y el origen

leyes diferentes a las suyas; el significado de la palabra<sup>2</sup> y la importancia de la misma dentro de la enseñanza mediante la tradición oral y la transmisión de su conocimiento al interior de la comunidad y los establecimientos etnoeducativos (especialmente en la enseñanza de la música).

4. Por último, la realización de uno de los festivales indígenas más visibilizados en el país, el Festival de la Cultura Wayúu<sup>3</sup> (realizado en Uribia), evento en el que la música es uno de sus componentes.

Esta investigación es un estudio etnomusicológico, realizado a través de una etnografía participante, en el asentamiento de Puerto Estrella, ubicado en La Alta Extrema Guajira (corregimiento de Uribia, departamento de La Guajira). La investigación muestra la importancia de la transmisión del conocimiento musical de los wayúu, el uso de la palabra como principal fuente de conocimiento mediante la tradición oral y el papel que ocupan los establecimientos etnoeducativos en la enseñanza del mismo. De ahí que tenga como título “Importancia de la música wayúu en el contexto etnoeducativo: la música y procesos de enseñanza en la Institución Etnoeducativa Integral Rural de Puerto Estrella”.

---

de su universo. Gabriel Iguarán (2014) señala algunos aspectos que se relacionan con el origen de la etnia wayúu:

Entre los Wayúu se identifica claramente la existencia de cuatro generaciones milenarias: la primera está constituida por los astros, el sol *ka'í*, la luna *kashi*, las estrellas, entre otros; la segunda generación hace referencia al tiempo en que las plantas eran gente; la tercera generación identifica el momento cuando los animales eran gente y, por último, el momento actual de los Wayúu, donde las plantas y animales, por culpa de sus trasgresiones, perdieron su forma humana. (Wayúu Araurayu, 2014, p.39). La etnia wayúu, pertenece a la familia lingüística *Arawak*, quienes se desplazaron desde la Amazonía (actualmente Manaos), hasta la península de La Guajira (Pérez, 2006, p. 408). Es una etnia que se ha caracterizado por autodeterminarse a lo largo de su historia, ya que desde su llegada a la península, se han resistido a la violencia y luchado por el territorio, como ocurrió en un comienzo, con los asentamientos indígenas allí localizados y que finalmente fueron desalojados, y, posteriormente, en procesos de colonización y en las luchas internas entre los mismos grupos claniles. (Polo, 2011, pp. 22-31). Además, son una etnia que se ha mantenido en lucha por la preservación de sus saberes y costumbres, tales como, cosmogonía, lengua propia, medicina.

2. El uso de la palabra en la cultura wayúu, se ve reflejado en el Sistema Normativo de la Nación Wayúu, enfocado en el oficio de la palabra y la labor del palabrero o *pütchipü'üi*. declarada Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad por la UNESCO en el 2010 <https://ich.unesco.org/es/RL/el-sistema-normativo-de-los-wayuus-aplicado-por-el-putchipuui-palabrero-00435>

3. Este festival es el principal encuentro cultural de indígenas de la etnia wayúu: artistas, cuenteros, poetas, pintores, deportistas, escultores, músicos, artesanos, autoridades tradicionales, médicos tradicionales, así como miembros de otros grupos étnicos del país, turistas nacionales y extranjeros e investigadores que deseen intercambiar conocimientos con esta cultura. Dura tres días y se realiza en el mes de mayo. Tomado de: <https://www.colombia.com/turismo/ferias-y-fiestas/festival-de-la-cultura-wayuu/>



La música juega un papel importante entre los wayúu, está presente en actividades económicas y sociales, como el pastoreo, la pesca, celebraciones, ceremonias de carácter ritual y funerario. Trasciende en el alma de sus integrantes debido a la permanencia de la palabra como medio de conocimiento de generación a generación, cuyos portadores son los mayores. Sin embargo, a pesar del arraigo de sus costumbres y la resistencia al mundo occidental, el interés por la música tradicional, se ve amenazado, por la influencia de una ideología globalizante que logra traspasar fronteras, generando así, procesos de transculturación, reflejados en la adopción y gustos por ritmos y géneros musicales ajenos a los suyos. De ahí que fuera importante conocer acerca del papel que ocupan las instituciones etnoeducativas en la enseñanza de la música tradicional wayúu.

La importancia de la transmisión de saberes y la enseñanza de la música tradicional en el contexto etnoeducativo, motivó la realización del presente estudio en la Institución Etnoeducativa Integral Rural de Puerto Estrella, para conocer los procesos de su enseñanza y la aplicación del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). De ahí la siguiente pregunta: ¿cómo se transmite el conocimiento musical wayúu en la Institución Etnoeducativa Integral Rural de Puerto Estrella?; la pregunta conlleva a indagar sobre los procesos de enseñanza de la música ancestral de los wayúu de Puerto Estrella, y la transmisión del conocimiento musical en la Institución Etnoeducativa, como refuerzo de los saberes tradicionales y sus costumbres.

Si bien es cierto, no se pretende establecer y crear una solución a la problemática encontrada en la investigación, ya que es la comunidad, la que tiene la sabiduría para llevarlo a cabo, si pretende hacer una reflexión, para evitar la pérdida paulatina de las costumbres y tradiciones, como se observa en el caso de la música y el poco interés que muestran por ella las nuevas generaciones.



## OBJETIVOS

### **Objetivo general:**

Indagar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la música tradicional wayúu, tomando como estudio de caso, la Institución Etnoeducativa Integral Rural de Puerto Estrella.

### **Objetivos específicos:**

- \* Constatar la importancia de la palabra y la oralitura en la transmisión de saberes en la música.

- \* Analizar las concepciones y metodologías empleadas por la comunidad para la transmisión del conocimiento musical.
- \* Identificar los factores externos que influyen en la pérdida del interés de los jóvenes de Puerto Estrella, hacia la música tradicional wayúu.
- \* Registrar etnográficamente cómo es hoy, la enseñanza de la música tradicional wayúu empleada en la Institución Etnoeducativa Rural Integrada de Puerto Estrella (IEIRPE), y la transmisión del conocimiento de la música tradicional según el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP).



## METODOLOGÍA

### 1. INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL

La investigación en esta etapa se enfocó en fuentes secundarias que incluyen información general sobre los wayúu, para finalmente llevar a cabo varios filtros que condujeron al objetivo central del trabajo. Se consultó en las bibliotecas del Banco de la República (Bogotá, Riohacha, Ibagué), la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), como también textos sugeridos en las entrevistas realizadas con los diversos miembros de la comunidad. De igual manera fuentes bibliográficas que están ligadas a métodos de investigación y posibles teorías que sustentan los fenómenos investigados.

De igual manera, se enuncia un marco legislativo, tomando en cuenta las leyes colombianas que rigen las políticas educativas y, con especial interés para este trabajo, las etnoeducativas: la Constitución Política de Colombia (1991), Ley 115 de 1994, Ley 397 de 1997, Decreto 1953 de 2014.

### 2. MÉTODO ETNOGRÁFICO

Para la descripción, análisis y desarrollo del problema planteado, se hizo necesario realizar una etnografía llevada a cabo en el segundo semestre del año 2014, con los indígenas wayúu de Puerto Estrella, con el fin de conocer algunos de sus aspectos fundamentales, bajo la perspectiva y la comprensión de los mismos. Dicho método constó de las siguientes partes:

#### Visitas Exploratorias

Se hicieron tres visitas: una realizada a Puerto Estrella entre agosto y noviembre del 2014, para la realización del trabajo de campo; la siguiente se hizo en marzo de 2016 a Riohacha, para adquirir material bibliográ-

fico y la tercera se realizó entre finales de abril y comienzos de mayo del año 2018 a Riohacha y Uribia, donde se llevaron a cabo encuentros con músicos wayúu de La Alta Guajira y con Joaquín Ramón Prince, músico de Uribia.

### **Observación Participante**

Con el fin de tener la disposición de aprender, convivir y comportarse de una manera adecuada frente a la cultura estudiada (Bernard, 2006, p. 390), se residió durante cuatro meses (Agosto a noviembre del 2014) en el centro poblado de Puerto Estrella, para visitar doce de sus rancherías, bajo la autorización de la autoridad<sup>4</sup> de cada lugar (PuertoVirgen, Santa Ana, Puerto Chimale, Vista Hermosa, Pachi Pachi, Puerto Lodo, Polietu, Samurruina, Pato Mana, Santa Rosa, Santa Cruz, Nueva York) y la visita en las tardes al internado de Puerto Estrella.

Se realizaron entrevistas no estructuradas y semiestructuradas. Las no estructuradas se hicieron mediante diálogos efectuados con personas pertenecientes a los asentamientos, los cuales permitieron obtener información sobre temas como la música y su cultura (cosmogonía, mitos, sueños, parentesco, ley wayúu, valor de la palabra, entre otros). Por otro lado, se realizaron cinco registros de entrevistas semiestructuradas, cada una de ellas con una titulación característica: “Entre cantos y palabras”, aplicada a Sergio Cohen, músico, *pütchipü’üi* y autoridad de Puerto Virgen; “Música y etnoeducación”, realizada a la rectora Enilda Morales (q.e.p.d); “La música y tradición oral”, cuyo entrevistado fue Joaquín Ramón Prince; “Apropiación de la memoria”, aplicada al joven músico Moisés Pontón y “Breve descripción de los wayúu”, realizada al antropólogo Jaime Bastidas Buch.

### **Cuestionarios**

El cuestionario se aplicó a uno de los cursos de la institución, el grado octavo, constituido por 27 estudiantes, teniendo en cuenta que eran estudiantes de un grado intermedio y, que aproximadamente, estaban entre los 13 o 14 años, edad de transición entre un niño y un adolescente. Este cuestionario, a pesar de ser aplicado a un solo grado de la institución, refleja la opinión de los jóvenes, los gustos y coadyuva al análisis y las conclusiones sobre la importancia de la enseñanza de la música como área, dentro de la Institución Etnoeducativa Integral Rural de Puerto Estrella.

---

4. Las autoridades tradicionales wayúu, son aquellas que poseen un territorio y dentro de su derecho se reconoce como propietario del lugar y por años es el encargado de su territorio clanil. Se hace necesario aclarar, que este caso es exclusivo de la Zona Norte Extrema de La Alta Guajira.



## ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN Y REFERENTES TEÓRICOS

La música tradicional wayúu está presente en sus diversos encuentros, celebraciones, ceremonias y ritos fúnebres, reflejando la labor de un wayúu en su familia y en la comunidad (Reis, R., Meza, F., 1987, p.31). Cada individuo ocupa un papel dentro de su grupo familiar, en el caso de las mujeres, estas se ocupan de los tejidos y el hogar, y los hombres, son pescadores, pastores, palabrerros, músicos, entre otros.

Los wayúu conservan su tradición musical, mediante la música vocal e instrumental, transmitida de generación a generación por tradición oral. Enilda Morales (q.e.p.d), afirmaba que [sic] “la manera de transmitirla es cuando los abuelos o los tíos comienzan a enseñar desde pequeños, los levantan temprano, como a las 4 o 3 de la mañana y les enseñan cualquier clase de conocimiento, ya sea en la música, o en la cultura” y la adaptan al medio que deciden emplearla (pastoreo, pesca, ritual, festividad, entre otros). Sin embargo, algunos de estos medios están ligados a condiciones de carácter natural, en el caso de los pastores, estos necesitan de su rebaño para poder pastorear y necesitan de algunas plantas para la fabricación de instrumentos. En este aspecto, se hace necesario mencionar, que La Alta Guajira atraviesa extensos períodos de sequía, en el periodo del 2014, llevaban atravesando una sequía de 4 años. Como consecuencia de ello, se ha acudido a fabricar instrumentos musicales con cardón y no con *mokochira*. No obstante, el testimonio de algunos jóvenes, como el caso de Moisés Pontón, manifiesta que generalmente es el joven o niño quien se dirige al “viejo” y se muestra interesado en aprender. De igual manera, Pontón afirma que, la música consta de sentido y se interpreta de manera individual, por tal razón el sonido trasciende y crea identidad; en el pastoreo, se emplean como medio de comunicación entre el pastor y su rebaño, haciendo que los animales se acostumbren al mismo sonido. Por esta razón, autores como Reis & Meza (1987), afirman que “la música para el wayúu, es un medio de expresar todo tipo de sentimiento y sensaciones” (p.83). De allí que los sonidos emitidos por los instrumentos, o al momento de realizar un canto *jayeichi*<sup>5</sup>, tengan una justificación más, para ser considerados de tipo individual.

---

5. *Jayeichi*: Canto wayúu a *capella*, que se puede interpretar en reuniones (generalmente de carácter alegre), cuyas letras pueden ser versos históricos como relatos históricos. Inicia con una apoyatura excedente con un intervalo usualmente de quinta justa, que se sostiene en una nota larga, con la presencia de melismas y cuya duración coincide, con la duración de la respiración del intérprete. Generalmente, dicha nota se produce a través del sonido “a-naaaaaa” o “U-hummmm”, emitido en boca *chiussa*. Posteriormente, se toma una nueva respiración, se repite el intervalo de nota sostenida, con duración no tan extensa como la anterior, que antecede la estrofa del canto. El sonido con el que se canta el *jayeichi*, es un sonido nasal.

En el caso de los cantos *jayeichi*, se observa cómo dentro de sus letras, siempre hay frases en las que exalta el amor y la belleza del territorio wayúu. Muestra de ello es el siguiente canto, en el que conecta las dos cosas:

Eres linda, hermosa wayuchu,  
eres como la flor del guamacho  
que perfumas con tu fragancia,  
al pasar los campos, los valles y veredas,  
sonriente caminaba, por el caminito sus pasos,  
por la orilla de las playas de Puerto Virgen  
con los pies descalzos sobre la arena blanca,  
con su risa alegre  
y su canto se confundía con las olas del mar.  
(Canto Jayeichi de Sergio Cohen.)

Allam Merriam (1964), sugiere la música como una representación simbólica de los imaginarios del hombre acerca de la realidad, por lo tanto, en ella, se implican, los niveles afectivos y la inter relación del hombre con el hombre y el hombre con la naturaleza, como lo muestra el anterior *jayeichi* de Sergio Cohen.

Al igual que en el caso de la música instrumental, se observaron algunas interpretaciones de instrumentos en Puerto Estrella y algunos de sus asentamientos (ver cuadro No.1):

El cuadro No.1, muestra los asentamientos donde se hizo necesario el traslado en búsqueda de acontecimientos musicales y de músicos en la comunidad, ya que, en Puerto Estrella, a pesar de que se había escuchado a personas que cantaban y tocaban instrumentos, estos no pertenecían al corregimiento, sino a rancherías cercanas. Esto condujo a cuestionar ¿por qué ésta práctica no era frecuente en el lugar? ¿por qué no habían músicos propios del lugar? y ¿cómo aprendían música los niños de Puerto Estrella? Enilda Morales, fue una de las primeras personas en responder a estos interrogantes. En su entrevista, mencionó que en Puerto Estrella los familiares ya ninguno se interesaba por hacer eso, no tocaban y no enseñaban, ya sus intereses estaban en otras cosas y otras músicas y los viejos quienes la enseñan, ya se ido muriendo.

Por tal razón, se hizo necesario el traslado a los asentamientos cercanos, en búsqueda de músicos en las diversas rancherías. En total, se encontraron 6 músicos, entre ellos el palabrero Sergio Cohen en Puerto Virgen y Joaquín Ramón Prince en Uribia. De los diálogos con ellos, se concluye que la enseñanza de la música se da gracias a los viejos, mayores, tíos o hermanos, a través de relatos que hacen que la música tenga un valor ancestral.



## CUADRO NO.1

LUGAR	ACTIVIDAD	EVENTO MUSICAL	REGISTRO
<b>Puerto Estrella</b>	Integración en las tardes con algunos estudiantes del internado	*Toques de <i>kaasha</i> y <i>maasi</i> .	Fotográfico
<b>Puerto Estrella</b>	Encuentro cultural, entre el internado de Nazareth y Puerto Estrella	*Canto <i>jayeichi</i> *Toque de aerófonos ( <i>maasi, sawawa</i> )	Fotográfico
<b>Puerto Estrella</b>	Presentación de trabajos de investigación por estudiantes de la Institución Etnoeducativa	* <i>Yonna</i> con <i>kaasha</i> *Toque de <i>maasi, sawawa, turrompa, ontoroyoi</i>	Fotográfico Audiovisual
<b>Puerto Virgen</b>	Entrevista al músico y palabrero Sergio Cohen	*Canto <i>jayeichi</i>	Fotográfico Sonoro
<b>Pachi Pachi</b>	Conversación con artesana	* Interpretación de <i>wawai</i>	Fotográfico
<b>Polietu</b>	<i>Yonna</i>	* Interpretación de <i>kaasha</i>	Fotográfico
<b>Santa Rosa</b>	Intervención musical	* Interpretación de <i>kaasha</i>	Fotográfico
<b>Uribia</b>	Escuela de saberes	* Interpretación de <i>wawai, maasi, ontoroyoi, sawawa</i>	Sonoro

Esto comprueba la teoría de Walter Ong (1987), en cuanto a que “no sólo la comunicación, sino el conocimiento mismo, se relaciona de un modo enteramente propio con el sonido”. Ya que la música tradicional wayúu, logra articular los sentidos con el imaginario de su propia cultura. De igual manera, se evidencia el valor de la “palabra” para los wayúu, ya que es la encargada de mantener a su cultura viva, de crear una identidad y de educar, ya que su conocimiento ha trascendido por generaciones a través de sus relatos.

La palabra y la oralidad son la máxima expresión de sabiduría wayúu. Es la base de la oralidad, gracias a ella se construye su oralitura y la enseñanza de saberes artísticos como en el caso de la música, lo que conduce a la enseñanza de los mismos aprendidos por el voz a voz y la transmisión del conocimiento de una persona a otra. Así mismo, se hace necesario establecer que no hay un método de enseñanza establecido por el cual se rijan para la enseñanza de la música, ya que todo depende del lugar donde viven. Según Prince, en la ranchería, es el lugar donde los familiares se encargan de enseñar la música, a través de dos formas.

De lo anterior, se puede decir que, si bien es cierto, la música juega un papel importante en los acontecimientos de vida de un wayúu, ya que en estos se hace necesaria la presencia de la misma, puesto que comprende gran parte de la concepción de un wayúu, se hace necesario mantener el interés sobre las costumbres para el aprendizaje del mismo.

Los resultados vistos con los pocos músicos encontrados, muestran que con el trasegar del tiempo, se ha ido perdiendo la importancia que esta tiene, al punto de verse involucrada solo en ciertas circunstancias. De allí que se haya centrado la mirada ante las diversas generaciones de los wayúu de Puerto Estrella, puesto que en cada una se forja la tradición.

Cabe resaltar que aun cuando la música, es parte fundamental de la vida de los wayúu, se ve reflejado el gusto por costumbres diferentes a la suya, al igual que a grandes rasgos, se evidencian en el uso de indumentaria no tradicional, y la implementación de la tecnología.

Con base a lo anterior, y debido al traslado que se hizo en diversas ocasiones, de Puerto Estrella a Maicao y Uribia, se logró observar que, si bien es cierto los wayúu son arraigados a su territorio, ocasionalmente requieren del traslado a centros poblados como Maicao, Uribia, Riohacha y Maracaibo, dicha movilidad conlleva a la adquisición de productos de consumo implementados por la sociedad occidental, como el caso de celulares, equipos de sonido, televisores, entre otros, todos estos, como resultado de una ideología globalizante que ha logrado traspasar fronteras

Tomlinson (2001), define la globalización como una “conectividad compleja”, producto de las interconexiones globales, que forman parte de la vida cotidiana y cruzan fronteras territoriales. La conexión compleja, produce una proximidad, que se encarga de acortar distancias y espacios

geográficamente lejanos, es así, como es posible conocer sobre otras culturas, estando en la nuestra.

En el caso de la música tradicional tal proximidad se refleja a través de los medios de comunicación, consecuencia de conductas resultantes de una sociedad moderna. La modernidad, trajo consigo la llegada de archivos sonoros a través de los cilindros de cera, facilitando al mundo la oportunidad de escuchar distintas músicas. Actualmente, la industria sonora, mediante las emisoras, la radio, y el internet, ha centrado su interés en el mundo comercial. De allí que algunos géneros musicales, tomen mayor protagonismo que otros y por ende, el gusto de los wayúu por el vallenato y el reggaetón en los jóvenes, produciendo una visión distinta de su imaginario y su cosmovisión, lo que conduce a una aceptación de costumbres *alijunas*, sin que aún se genere una pérdida de sus costumbres. Frente a esto, Bahba (2005) afirma que no es posible hablar de una cultura global, puesto que las personas toman solo una parte de la cultura total, debido a sus creencias y su determinación social, creando una mezcla de nuevas culturas, coincidiendo con García C. (1990), frente a una hibridación cultural. Sin embargo, los nuevos modelos culturales y las nuevas mezclas que surgen y los nuevos conceptos que han ido aplicando en su vida, hace que con el pasar del tiempo, se perturben sus conocimientos, sobre su origen, historia y tradición, producto de la globalización y como consecuencia de dicha transición entre cultura propia y adopciones de culturas *alijunas*, surjan procesos de transculturación, como lo señala Ortiz (1973).

La no enseñanza de la música tradicional dentro de la familia, conlleva a su desaparición paulatina. De ahí, la importancia de haber hecho un análisis sobre la música y la tradición oral, la relación entre los viejos y los jóvenes y posteriormente, los factores externos que inciden en la enseñanza de dicho conocimiento ancestral. Estos temas, conducen a resaltar la importancia que juega la institución Educativa en los procesos etnoeducativos, para evitar que algunos de los vacíos que se han ido encontrando con relación a la enseñanza y el aprendizaje de la música tradicional wayúu, sean cada vez mayores.

El plan de estudio de la institución etnoeducativa de Puerto estrella, se ha estructurado fundamentalmente con base en los lineamientos trazados por la ley 115 de 1994 General de Educación, que establece áreas para la educación básica y media. Dicha ley, contempla la autonomía para el desarrollo de los planes, programas y proyectos, el uso de lengua propia y la formación y selección de etnoeducadores. No obstante, organizaciones como la ONIC, manifiestan que, pese a que el estado ha propuesto modelos educativos que involucren la pluriculturalidad, el sistema educativo convencional, no responde al principio de diversidad étnica y cultural establecido por la constitución (artículo 68). Por esta razón, el interés por crear un sistema educativo que pretende recuperar el idioma, la historia espiritual, cultural y resistencia de los pueblos indígenas.

Cabe mencionar que, con base a la creación de educación propia, la mesa técnica departamental de etnoeducación wayúu, crea un proyecto etnoeducativo, que promueve el fortalecimiento de la identidad wayúu mediante estrategias pedagógicas que den respuesta las necesidades de la etnia. Dicho proyecto etnoeducativo, ha sido promovido por diversas etnoeducativas de la Alta Extrema Guajira. No obstante, músicos y profesores como Joaquín Ramón Prince, manifiesta que el Anaa Akuaipa, es un proyecto etnoeducativo que no corresponde a lo establecido con el plan de salva guardia de la Nación Wayúu, en el que se menciona la importancia de la palabra como máxima educadora y portadora de sabiduría entre la comunidad.

Por otro lado, instituciones como Wayúu Araurayu, quienes también trabajan en pro de la conservación de los saberes y costumbres de la Etnia wayúu, proponen un modelo de educación propia, la importancia de impartir la “palabra” y el saber wayúu a los niños, niñas y jóvenes, como como la herramienta regeneradora de historias y costumbres. Dicha propuesta se ve expuesta en el texto “La palabra en la cultura wayúu, fundamentación teórica para el desarrollo del SEIP”.

El Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), se fundamenta en el uso de las palabras sagradas y santas de los mayores y mayores que sustentan el curso educativo de los pueblos indígenas, y estará regido por la espiritualidad y defensa de la cultura. Teniendo en cuenta, lo establecido por la constitución política de Colombia de 1991, la ley 115 de 1994 general de educación, con relación a lo establecido mediante el término etnoeducación, como la forma de posicionar la educación intercultural, para hacer partícipes a todos los grupos étnicos como parte fundamental de las raíces del país, lo sugerido como Sistema Educativo Indígena Propio, el concepto de la Asociación Wayúu Araurayu y lo afirmado por Joaquín Ramón Prince, se hace necesario mencionar, que, en la Institución Etnoeducativa de Puerto Estrella, no se rige por SEIP, ya que se ha tenido la necesidad, en primer lugar, de contratar profesores *alijunas*, dado a que al interior de la comunidad, no hay licenciados en algunas áreas académicas. Y la elaboración del PEI, es construido por los directivos docentes (rector, coordinadores) y docentes. El plan de estudios sigue los lineamientos establecidos en la Ley 115, en cuto a las áreas de aprendizaje, es decir, el mismo que existe para todas las instituciones educativas del país. Dentro del plan está el área de cultura, a cargo de un docente wayúu, pero en dicha área, se enseñan los diversos saberes ancestrales: en cada período académico, se enseña una expresión cultural, quiere decir, que la música solo se enseña en un periodo de clase. Esto permite afirmar que, si en la familia no hay músicos, y hay poco interés por el aprendizaje de la música, se va perdiendo la estrecha relación entre la música y el laboreo, además de la poca participación del niño o joven en las actividades económicas propias de su etnia.

El proceso de enseñanza del saber ancestral en la institución, se limita a lo establecido por el plan de área, se socializa a grandes rangos la función de los instrumentos, y ocasionalmente, se enseña a los niños sobre la construcción de los mismos, no se tiene contacto directo con mayores que tengan conocimiento sobre la música y tampoco se hace una relación sobre el contexto musical antes de la ejecución de los instrumentos. Sin embargo, en la realización de los eventos culturales, se llevan a cabo interpretaciones musicales, por los alumnos de la institución.

No obstante, vale la pena aclarar que, según lo mencionado por los estudiantes de la institución, la enseñanza de la música y actividades que la involucran dentro de la Institución son escasas, puesto que al preguntar ¿dónde aprendió a tocar? (pregunta que era antecedida por si sabía tocar un instrumento), un 58.3% contestó que en la casa y el otro 41.4% no responde. Por consiguiente, se deduce, que la institución solo reafirma el conocimiento ya existente, proveniente del hogar.

De igual manera se preguntó a los jóvenes si les gustaría que se les enseñara la música tradicional de manera constante en la institución y la respuesta fue: Si, 85.1%, no responde 14.8%. De igual manera, para ese entonces la rectora Enilda Morales, al igual que el músico y palabrero Sergio Cohen, y el músico Joaquín Ramón Prince, coinciden con que la música deber ser incluida dentro del plan curricular de las instituciones etnoeducativas, como una forma de fortalecer sus costumbres, pues la cultura no se ha perdido aún.



## CONCLUSIONES

De lo planteado a lo largo del presente trabajo, se desprenden las siguientes conclusiones:

Pese a la normatividad y a las leyes que reconocen el derecho de la autonomía y autodeterminación de los pueblos indígenas del país, y no obstante la legislación que establece el SEIP, es poco lo que se ha avanzado en su construcción. En el departamento de La Guajira se ha creado la Mesa Técnica Departamental de Etnoeducación Wayúu y comités municipales de apoyo a la etnoeducación, como el caso de la institución Wayúu Araurayú y su propuesta de SEIP, donde la “palabra” es la herramienta fundamental de la educación. Sin embargo, el proyecto educativo institucional (PEI) de la Institución Etnoeducativa Integral Rural de Puerto Estrella continúa siendo elaborado de acuerdo a la normatividad existente para la población no indígena.

La mayor parte de los niños encuestados manifiestan que en la Institución educativa se debe enseñar la música tradicional, por cuanto son pocas las



familias que la transmiten. Crear en el PEI el área de música, sin violentar la concepción que se tiene frente a su aprendizaje, coadyuva a que ésta permanezca viva en la memoria de las siguientes generaciones wayúu. Por ello, algunos niños expresan que la música es su cultura, o es su historia.

Debido a la desaparición de los “mayores” poseedores del conocimiento musical y al poco interés actual de los adultos por enseñarla, la Institución Etnoeducativa juega un papel importante, en cuanto a la motivación e incentivo del aprendizaje de la música por parte de los jóvenes, lo cual también deja vislumbrar la posibilidad de que éstos puedan convertirse posteriormente en docentes.

Los requisitos para el nombramiento de docentes regidos por la normatividad educativa y también establecidos en la normatividad SEIP, plantean que, los etnoeducadores, además de ser miembros de la comunidad, deben capacitarse y profesionalizarse (actualmente existe la licenciatura en etnoeducación en la Universidad de La Guajira). Se hace preciso aclarar que, en el caso de los sabedores del conocimiento musical, son adultos y viejos que no tienen ninguna formación etnoeducativa, pero dada la magnitud de la importancia de la enseñanza de la misma dentro de la Institución Etnoeducativa, se puede contemplar la opción de integrar a dichos portadores del conocimiento para la transmisión de este saber ancestral. Mientras tanto, se sugiere que la autoridad local (Alcaldía de Uribia) y la autoridad departamental, creen mecanismos para otorgar un reconocimiento económico a los músicos tradicionales que estén dispuestos a transmitir el conocimiento de la música tradicional wayúu. De no ser así, se corre el riesgo de la pérdida paulatina del interés de las nuevas generaciones por la música tradicional y por consiguiente la importancia de la misma.

No se puede hablar de mantener pura la cultura propia del wayúu de Puerto Estrella, por cuanto no se lo puede aislar del conocimiento universal que lo acerca al resto del país y el mundo, máxime cuando está expuesto a todo tipo de procesos de circulación cultural, debido a su ubicación geográfica (es un puerto) y a su cercanía con Maicao (centro de abastecimiento de todo tipo de mercancías), Uribia, Maracaibo y Riohacha. Sin embargo, pese a los procesos de transculturación que se ven reflejados en el gusto musical de los wayúu por otros géneros musicales (como su gusto especial por el vallenato), permanecen arraigados a sus costumbres y a la resistencia a una ideología globalizante en su totalidad. No obstante, teniendo en cuenta a Foucault (1968), en cuanto a que, así como el hombre actualmente puede tener conocimiento y memoria sobre el mismo hombre y su pensamiento desde sus inicios, posiblemente pueda aun cuando no con certeza por ahora, tener una idea de su fin, “entonces podría apostarse a que el hombre se borraría, como en los límites del mar un rostro de arena” (Foucault, 1968, p. 375).



## BIBLIOGRAFÍA

- Aretz, I. (1967). *Instrumentos musicales de Venezuela*. Cumaná: Editorial Universitaria de Oriente.
- Ascroft, B. (2001). *Post-colonial transformation*. London, NY: Routledge.
- Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. London, New York: Routledge.
- Bernard, H. (2006). *Research methods in anthropology: qualitative and quantitative approaches* (4th ed). Lanham, MD: AltaMira Press.
- Bernard, H. (1998). *Hand book of methods in cultural anthropology*: Alianza editorial.
- Bohman, P. V. (1988a). *The Study of Folk Music in the Modern World*. Bloomington: Indiana University.
- Bohman, P. V. (2014). *The Cambridge history of world music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Captain, D., Captain, L. (2005). *Diccionario básico ilustrado wayúunaiki-español, español-wayúunaiki*. Bogotá: Editorial Buena Semilla.
- Castro G, S. (2005). *La hybris del punto cero, ciencia, raza e ilustración en la Nueva*
- Consejerías ONIC. (2013). *Mandato político general de los pueblos indígenas*. Colombia: Editorial Gente Nueva.
- Chávez, A., Moráles, J. & Calle, H. (1992). *Los indios de Colombia*. Madrid: Editorial Mapfre.
- Dawson, C. (2002). *Practical research methods: a user-friendly guide to mastering research techniques and projects*. Oxford: How To Books.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas*. Argentina: Siglo XXI Editores, S. A.
- García C., N. (1990). *Culturas híbridas*. Argentina: Editorial Grijalbo.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Giddens, A (1990). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Jaramillo, J. (1978). *El proceso de la educación en el virreinato a la época contemporánea. Manual de Historia de Colombia*, tomo III. Colombia: Ediciones Instituto Colombiano de cultura.
- Kant, E. (1978). *Filosofía de la historia*. México: Fondo de Cultura Económica

López, C., Sabino, M., Gonzalez, C. (2004). *Religiosidad y cultura wayúu: ensueños y tradiciones*. Barranquilla: Editorial Antillas.

Mesa técnica departamental de etnoeducación wayúu. *Proyecto etno-educativo de la Nación Wayúu, “Anna Akuaipa”*.

Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura, tecnologías de la palabra* (pp.15-24). México: Fondo de Cultura económica.

Ortíz, F. (1973). *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Barcelona: Editorial Ariel

Reis, R., Meza, F. (1987). *Contribuciones al estudio de la etnomúsica y la cultura wayúu* (pp. 20-34, 79-123). Caracas: Colección, ensayos y estudios monográficos.

Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Strauss, L. (1962). *El pensamiento salvaje*. Santa Fé de Bogotá: Fondo de Cultura económica.

Tomlinson, J. (2001). *Globalización y cultura* (pp. 1-69). Oxford:Oxford University Press.

Verbel, I. (2016). *Instrumentos de viento wayúu: transmisión de tradiciones y saberes* (tesis pregrado). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Wayúu Araurayu (2014). *La palabra en la cultura wayúu, fundamentación teórica para el desarrollo del S.E.I.P. Sistema Educativo Indígena Propio*. Colombia: Fondo Editorial Wayúu Araurayu.



Adriana Carolina Correa

# LEÓN J. SIMIAR (1909-1983)



un compositor belga en Cali (Colombia) como ejemplo de la influencia de músicos europeos en la educación musical en Colombia.

Esta ponencia mostrará una sección de la tesis titulada “Léon J. Simar (1909-1983): un músico belga en Cali (Colombia)”, la cual fue realizada dentro de la Maestría en Musicología de la Universidad Nacional de Colombia bajo la dirección de Egberto Bermúdez. Si bien el trabajo macro busca documentar la vida y obra de un músico extranjero en el país y entender las implicaciones de su migración para el contexto receptor, la sección aquí expuesta se referirá exclusivamente al campo de la pedagogía y la formación de músicos profesionales en Colombia. Este tema será abordado a partir de tres aspectos generales: el paso de Simar por el Conservatorio de Música de Cali, la creación del programa de Licenciatura en Música, de la Universidad del Valle, y la escritura de textos y métodos para la enseñanza de la música en el contexto de la educación superior. Esta reconstrucción se hizo a partir de los documentos personales, colección de partituras y textos que hacen parte del archivo personal de Léon Simar, además de varias fuentes orales, epistolares y hemerográficas encontradas en las instituciones donde él trabajó.

**L**a migración de músicos es un fenómeno social y cultural que conlleva una serie de consecuencias en doble vía, ya que implican una transformación tanto del contexto receptor como del músico en sí mismo. La adaptación a un nuevo entorno es un proceso diferente cuando hablamos de un artista que cuando hablamos de un profesional de alguna otra rama del conocimiento, principalmente porque en muchas oportunidades un músico sí puede ejercer su profesión tras un proceso de traslado –cosa que no siempre ocurre con otros profesionales migrantes– y su hacer implica un contenido cultural, social e identitario

que lo define automáticamente como un elemento foráneo dentro de la sociedad. Como bien dicen Nadia Kiwan y Ulkire Meinhof en su artículo “Music and migration: A transnational approach”:

Migrant musicians are by definition subjective agents whose mobility, whilst often determined by difficult socio-economic or political problems at place or country of origin, is nevertheless one of agency and self-determination. Many migrant musicians are also highly educated or highly skilled, without necessarily being part of a transnational



elite class, and are able to adopt various strategies which allow many of them to turn their music into a full-time profession”<sup>1</sup>. (Kiwani y Meinhof, 2011, pp 4).

El caso Simar refleja una manera en que el contexto colombiano pudo promover o negar oportunidades de desarrollo a un músico extranjero. Es por ello que este trabajo no sólo busca reconstruir la historia de vida del compositor, sino analizar las razones de ese brusco contraste entre la vida afamada y reconocida en su país de origen y un relativo anonimato en Colombia. La reconstrucción de la vida de Léon Simar, categorización de su obra y aportes a la pedagogía se hicieron a partir de la revisión de su colección de partituras, documentos personales, iconografía, así como fuentes hemerográficas y epistolares que dan cuenta de una transformación en su labor profesional antes y después de su desplazamiento. El contexto llegó a modificar los intereses de este compositor a tal punto de definir géneros, lenguajes, estilos y formatos en las obras compuestas en cada lugar; del mismo modo, su desempeño como director y docente también sufrió cambios significativos. El interés de Simar por la pedagogía se hizo especialmente evidente durante su estancia en Colombia, ya que en este contexto existía una necesidad de reevaluar y consolidar la educación musical profesional, a tal punto que fue éste el objetivo que mitigó cualquier

interés por regresar a su país de origen o migrar nuevamente a otros territorios.

Léon Simar (1909-1983) fue un compositor belga formado en el Conservatorio Real de Lieja (Bélgica). Al culminar su carrera como compositor y luego de formarse también como director, organista y pianista con maestros como L. Mawet, C. Smulders, S. Dupuis, J. Leroy, Du Chastain y F. Rasse (Iriarte, 2020, pp. 1027-1028), tuvo la oportunidad de desempeñarse como docente del Conservatorio Real de Lieja durante 12 años (entre 1932 y 1944) y como director del Conservatorio de Charleroi, durante 5 años (1943 a 1948). Además de su experiencia docente, ejerció su profesión como director de diversas agrupaciones, orquestas, coros y puestas en escena músico-teatrales, hecho que promovió un reconocimiento social en su país de origen. Este reconocimiento fue potencializado por el hecho de ser acreedor de varios premios en composición como el Primer Premio de Fuga del Conservatorio Real de Lieja en 1932, el Premio César Franck de la Academia Real de Bellas Artes de Bélgica, y el Premio Internacional Guillaume Lekeu (1939), así como el primer y segundo premio de Roma en 1937 y 1935 respectivamente. Éste último reconocimiento merece especial atención por las implicaciones sociales y profesionales que traía su obtención en Bélgica, ya que numerosas fuentes hemerográficas dan cuenta del reconocimiento público de Léon Simar como un importante compositor y director en ese país y en parte del contexto europeo<sup>2</sup>.

1. [Los músicos migrantes son agentes subjetivos cuya movilidad, aunque a menudo está determinada por problemas socioeconómicos o políticos difíciles en el lugar o país de origen, también puede ser producto de la autodeterminación. Muchos músicos migrantes también son altamente educados o altamente calificados, sin ser necesariamente parte de una clase de élite transnacional, y pueden adoptar diversas estrategias que les permiten a muchos de ellos convertir su música en una profesión de tiempo completo.]

2. Entre los documentos personales de Simar se encuentra una recopilación de artículos de prensa obtenidos entre 1935 y 1949 donde se pueden contar alrededor de 170 artículos relacionados con la carrera, las puestas en escena y los reconocimientos públicos a este compositor. Entre los principales diarios que hacen parte de esta recopilación están:

Simar vivió en Bélgica en tiempos de las dos guerras mundiales. Durante la Primera perdió a su padre y en la Segunda se vio afectado por la represión del gobierno belga derivada por la ocupación militar, ya que una vez finalizada la guerra se produjo una gran persecución a sospechosos de colaboracionismo. Para ese entonces, él era director del conservatorio de Charleroi y escribía la crítica musical en el periódico *La Légie*. Dentro de la recopilación de información para reconstruir esta historia de vida, encontré tres hechos coincidentes en varias entrevistas que podrían explicar a qué se debió la persecución que sufrió Simar en su país de origen: en primer lugar, el hecho de trabajar en el periódico tuvo implicaciones negativas ya que las milicias alemanas tomaron posesión de todos los medios de comunicación para poder difundir su ideología. Aunque Simar nunca escribió algo diferente a la crítica musical, el hecho de continuar trabajando allí fue mal visto por sus coterráneos<sup>3</sup>. La segunda causa de desplazamiento fue el hecho de permitir a un soldado alemán estudiar piano en el conservatorio de Charleroi. Fuentes orales<sup>4</sup> coinciden al afirmar que Simar no ejercía distinción social al momento de hablar de música o promover las prácticas musicales. El tercer motivo se refiere a un episodio en que soldados alemanes perdonaron la vida de Simar al enterarse de quién era y su afamada ca-

---

lación, se encuentran *La Meuse, Het Laaste Nieuws, L'Express, La Wallonie, Paris soir, Journal de Liège* y *La gazzete de Liège*, entre otros.

3. Andrés Simar (2014) menciona que todos los artistas que trabajaban en los medios de comunicación pasaron por la misma situación y con el tiempo fueron protegidos por la Reina Elisabeth de Bélgica.

4. Entrevista a Andrés Simar. 24 de junio 24 de 2018. Cali (Colombia) y entrevista a Enrique Velasco. Junio 30 de 2018, Maryland, Estados Unidos (vía Skype).

“  
**EL INTERES DE SIMAR  
 POR LA PEDAGOGIA SE  
 HIZO ESPECIALMENTE  
 EVIDENTE DURANTE  
 SU ESTANCIA EN  
 COLOMBIA, YA QUE  
 EN ESTE CONTEXTO  
 EXISTIA UNA NECESIDAD  
 DE REEVALUAR Y  
 CONSOLIDAR LA  
 EDUCACION MUSICAL  
 PROFESIONAL...**  
 ”

rera como compositor en su país<sup>5</sup>. Este conjunto de razones desembocaron en acusaciones de colaboracionismo, hecho que produjo su decisión de migrar a Colombia en búsqueda de un entorno más tranquilo.

Tras una vida angustiosa en Bélgica, fue gracias a la congregación de padres asuncionistas, quienes tenían sede en Charleroi y administraban la parroquia de San Nicolás en Cali, que Simar llegó a Colombia el 7 de febrero de 1949 (Simar, 2014) con el propósito de actuar como organista en el Congreso Eucarístico Bolivariano. Fuentes orales afirman que existieron cartas previas entre León Simar y Antonio María Valencia, donde se hablaba de la posibilidad de trabajar como docente en el Conservatorio de Mú-

---

5. Entrevista a Enrique Velasco. Junio 30 de 2018, Maryland, Estados Unidos (vía Skype).

sica de Cali. A pesar de ello, esas cartas no fueron encontradas dentro de sus documentos personales. Simar se posicionó como docente de Gramática musical V y Armonía I y II el 20 de febrero de 1949, como lo demuestra el acta de posesión que reposa en el archivo del Conservatorio Antonio María Valencia, de la ciudad de Cali. Al año siguiente se redactó un acta de posesión nueva con fecha 5 de octubre de 1950, donde Simar se instaló como profesor de gramática musical superior, armonía, instrumentación, orquestación y composición, profesor de órgano, codirector de la Coral Palestrina y Codirector de la Orquesta Sinfónica del Conservatorio. Con este incremento en la carga académica se hace evidente un reconocimiento por parte de la institución de las habilidades musicales de este músico y sus aptitudes para la docencia. Cabe mencionar que sus honorarios de 1949 a 1950 aumentaron siete veces.

Respecto a su desempeño profesional en el Conservatorio de Cali, existen pocas fuentes escritas en contraste con varias fuentes orales. Aun así, en este trabajo fue posible documentar presentaciones con la orquesta y la Coral Palestrina bajo su dirección, así como una actividad musical de la mano de Antonio María Valencia previamente mencionada por María Victoria Casas:

[...] la programación del Congreso Eucarístico Bolivariano fue aplazado para el año 1949, fecha en la cual llega a Cali, para dicho Congreso Eucarístico, el maestro belga León J. Simar, quien entabló relación con el maestro Antonio María Valencia y realizó conciertos académicos en el año 1950, dirigiendo la orquesta Sinfónica del Conservatorio. Con ello comienza una nueva etapa en el devenir musical académico de la ciudad (2015a, pp. 41).

Tras el deceso de Antonio María Valencia, Simar es nombrado director de la institución, donde ejerció su cargo durante un poco menos de un año. Existen varias fuentes epistolares que denotan su gestión, así como programas de mano que dan cuenta de la actividad musical de esos años.

La manera en que este compositor salió del conservatorio también fue objeto de análisis en este trabajo, ya que su renuncia fue producto de un ambiente laboral agresivo y poco agradable. Este hecho es contradictorio en un país como Colombia, donde ha sido favorecida la presencia de músicos extranjeros desde finales del s. XIX (Bermúdez, 2000) al punto de que hoy en día la educación musical en el país se rige, en gran medida, por parámetros europeos. A pesar de ese antecedente, Simar no logró una plena aceptación en su medio de trabajo, por tanto, su permanencia en el cargo de director fue sólo durante un año. Para finales de 1955 renunció junto con su esposa. Al respecto se refiere Isabel Llano en una de sus investigaciones:

Poco antes de morir Valencia, Antonio Benavides, discípulo suyo, asumió la dirección del Conservatorio. A mediados de los años cincuenta fue relevado por León Jean Simar (1909-1983), compositor belga de trayectoria musical muy destacada, que se radicó en Cali en 1948. Simar evidenció muchos asuntos problemáticos en el plan de estudios, en el funcionamiento de la institución e incluso pidió a los profesores que no tenían título que solucionaran esa falta. A raíz de ello 'propuso una reforma muy drástica del Conservatorio, pero tuvo mucha oposición por parte del profesorado. Esto llevó a que el maestro Simar renunciara' (2002, pp. 44).



Leon J. Simar con varios integrantes del coro de U. V.

Por otra parte, Santiago Velasco Llanos, sucesor de Simar en la dirección del Conservatorio escribió en la crítica música del periódico *El país*:

A la dirección del Conservatorio ingresó el maestro León J. Simar, uno de los músicos más importantes que hemos tenido, gran compositor y director de orquesta y coros [...]. Simar, que sólo estuvo un año, no pudo desarrollar los planes que tenía, porque no logró la indispensable independencia que él necesitaba para desarrollar su misión. Fue entonces cuando entré de director.

Junto a estos argumentos, las entrevistas realizadas indican diversas causales de la renuncia. Entre ellas, razones de tipo político, rencillas personales con otros docentes, e incluso un recelo del medio

musical caleño hacía el compositor a raíz del fracaso de la última actuación pública de Antonio María Valencia, en la que fue solista bajo la dirección de Simar. Gómez Vignes escribió acerca de las “penosas incidencias del malhadado concierto, que se debatió en una constante búsqueda de acuerdo entre piano y orquesta” (Gómez, 1991, pp. 445) y describió con nostalgia el deterioro de Valencia durante esta última presentación y durante sus años venideros. Este concierto despertó polémica en las esferas musicales de Cali, donde las opiniones respecto a las causas de tal fracaso estaban divididas: por una parte, algunos culpaban a los problemas de drogadicción de Valencia, mientras otros atribuían las causas a las decisiones y dirección de Simar. Debido a que dentro del público se encontraba un influyente círculo social conformado por las estudiantes de Valencia, –quienes defendían

“  
**DURANTE SU  
 ESTANCIA EN COLOMBIA,  
 LAS INFLUENCIAS  
 SOCIALES Y EL CHOQUE  
 CULTURAL FUERON  
 DETERMINANTES, A TAL  
 PUNTO QUE NINGUNO  
 DE ESOS FACTORES FUE  
 ALTAMENTE VISIBLE  
 TRAS SU MIGRACIÓN.**  
 ”

al compositor aun cuando sus problemas de adicción ya eran evidentes—, dentro del imaginario colectivo muchos prefirieron asumir que Simar había sido el causante de la mala imagen que ahora tenía Valencia frente a su fiel público. Este hecho pudo influir en el posterior desconocimiento de Simar como compositor y director de orquesta, ya que su talento no fue tenido en cuenta dentro estas esferas artísticas en los años —y décadas— posteriores.

Es aquí donde vale la pena detenernos a reconocer el efecto del fenómeno migratorio en la vida de este músico, ya que en el contexto colombiano resultaron casi irrelevantes dos factores característicos de su vida profesional en Bélgica: el hecho de ser un compositor premiado y el hecho de ser un compositor famoso y reconocido socialmente. Durante su estancia en Colombia, las influencias sociales y el choque cultural fueron determinantes, a tal punto que ninguno de esos factores fue altamente visible tras su migración.

Entre 1957 y 1960, Simar había trabajado en el Instituto hispano-colombiano, donde conoció a aquellos estudiantes que promovieron su contratación en la Universidad del Valle<sup>6</sup>. Además impartía, de manera informal, clases de música a los hijos de los funcionarios de la Universidad (Valencia, 2010, pp. 357), hecho que también motivó su contratación en esa institución. En 1960 fue nombrado instructor de medio tiempo en el departamento de extensión cultural de la Universidad del Valle y en 1961 la institución lo contrató como auxiliar de cátedra con dedicación exclusiva en el mismo departamento. Desde este cargo inició la conformación del coro mixto cuyo primer ensayo se llevó a cabo el 4 de mayo de ese año. “Entre 1961 y 1971, alrededor de una década, el coro de la Universidad de Valle se paseó por diferentes escenarios nacionales, mostrando el talento de la región y haciéndose a reconocimientos que dieron cuenta su alto grado de excelencia y de una intensa actividad cultural en la ciudad a través de la música” (Valencia, 2010, pp. 358).

Aunque en 1961 se inició la sección de música de la universidad del Valle, la aprobación del plan de estudios de la licenciatura en música se logró hasta 1971, hecho que materializa el interés de Simar por la pedagogía: “El primer plan de estudios de Licenciatura en Educación Musical fue aprobado en octubre 17 de 1971. No obstante, el estudio de la música en la Universidad del Valle había comenzado unos años antes por iniciativa del destacado compositor y pedagogo León J. Simar, quien estimaba urgente formar docenas especializados en música para que, al desempeñarse en los colegios de la educación primaria y secundaria, ele-

6. Entrevista a Andrés Simar. 24 de junio 24 de 2018. Cali (Colombia)



varan el nivel de esta disciplina artística de la región” (Escuela de música Universidad del Valle, 2002). En ese contexto cobra sentido la idea de formular un programa de licenciatura en música en lugar de un programa de formación para concertistas o compositores, ya que, como menciona Casas (2015b), para Simar era clara la dificultad que representaba formar instrumentistas competitivos en el medio artístico internacional—o siquiera latinoamericano—sin una base de formación pedagógica clara en el país. Por tal razón, su propuesta sólo arrojaría resultados después de dos o tres generaciones, pues el programa de la Universidad del Valle se dedicaría a titular docentes en música capaces de formar músicos competitivos en el futuro.

En 1975 se consolidó la creación de los programas de formación infantil y juvenil en la Escuela de Música, los cuales surgen gracias al trabajo previo de Simar con los hijos de los funcionarios de la Universidad del Valle. Este programa constituye un incentivo de formación inicial con miras a culminar en el programa de licenciatura y proporcionar una educación musical integral desde edades tempranas. “Para finales de la década se conocen los primeros egresados de la licenciatura que empiezan a ejercer una labor musical y pedagógica en la ciudad de Cali y en el país a través de diversas instituciones a nivel local y nacional como la Fundación Batuta y el Plan de Música para la convivencia, entre otros” (Valencia, 2010, pp. 358).

Es innegable que esta estrategia dio frutos algunas generaciones después, porque el nivel de formación de los músicos caleños se hizo especialmente visible a partir de figuras de alcance nacional e internacional como María Elena Tobón, Alberto Guzmán y Miguel Ángel Caballero, entre otros músicos que se hicieron

acreedores de becas en otros países para realizar estudios. Esta tendencia fue aumentando con el pasar de los años, lo cual demuestra un avance en la formación profesional de músicos de la ciudad, que hoy en día son competitivos en otros países a pesar de provenir de un contexto con grandes desventajas históricas en lo que a formación musical profesional se refiere. Sin duda, eso no hubiera podido ocurrir de no ser por una idea pedagógica detrás de un programa de formación musical con influencia social.

Dentro de la gestión de Simar como docente, es de resaltar su labor como fundador y director de los coros de la Universidad del Valle, ya que fueron agrupaciones reconocidas a nivel nacional por su calidad. Al interior de ellas se promovía la educación musical en esferas diferentes a la estrictamente profesional ya que a través de la labor coral se impartió educación tanto a sus integrantes (que en muchos casos no fueron músicos) como al público en general. Simar fundó el coro en 1961 y lo dirigió durante más de 15 años. Dentro de su archivo personal se encuentran programas de mano que dan cuenta de numerosas presentaciones en diferentes ciudades. Cabe mencionar que gran parte de la obra de este compositor está conformada por sus casi 900 arreglos para coro, hecho que fue objeto de análisis debido a que demuestra una alta adaptabilidad de Simar al contexto. Lo anterior se afirma porque durante su estancia en Bélgica no mostró interés por componer (o arreglar) obras para coro, mientras en Colombia más del 90% de su producción como compositor y arreglista fue escrita para este formato. En cuanto a este repertorio, es de resaltar la Colección “cantemos”—bajo la dirección de Darío Benítez— como un recurso para la enseñanza de la música en entornos de educación infantil y media. Simar

participó escribiendo arreglos para 8 tomos de esta colección, los cuales eran para coro con acompañamiento de órgano o piano, en su mayoría. Aunque no es clara la trascendencia que esta colección pudo tener en el entorno educativo, es posible afirmar que gozaba de una alta difusión, ya que en la búsqueda de partituras de Simar en las diferentes instituciones de consulta bibliográfica del país, fue posible encontrar varios ejemplares de estos textos.

Ya que actualmente me encuentro presentando sólo una sección de un proyecto macro, es importante resaltar que dentro de la colección de partituras y documentos personales de León Simar se encuentran los apuntes de clases, diseños de programas curriculares y material de audio utilizado durante su labor como docente. Si bien este proyecto no ha podido profundizar en el análisis de todo ese material, sí busca promover su estudio en investigaciones futuras.

Uno de los hallazgos más interesantes dentro de la colección consiste en nueve textos y colecciones escritas por este compositor para la enseñanza de teoría musical, armonía, historia de la música y apreciación musical, entre otros:

### 1

**ESTUDIO MUSICAL BASICO:  
(1973)**

7 Tomos que contienen  
39 unidades total

### 2

**ESTUDIO MUSICAL BASICO  
MATERIAL DEL PROFESOR  
(1973)**

3 tomos que contienen  
39 unidades en total

### 3

**ESTUDIO MUSICAL BASICO -  
ESCUELA DE BELLAS ARTES,  
FACULTAD DE HUMANIDADES,  
UNIVERSIDAD DEL CAUCA**

8 unidades

### 4

**CURSO DE TEORIA MUSICAL  
(1955)**

### 5

**COLECCION  
"HABLEMOS DE MUSICA"  
(1981)**

Unidades complementarias 13 a 32

### 6

**ARMONIA TRADICIONAL  
(1969-1970)**

Partes 1 y 2

### 7

**ENCICLOPEDIA DE LA MUSICA  
(ASIGNATURA)**

2 tomos

### 8

**ESTUDIO TEORICO DE  
LOS ACORDES: 3, 4 Y 5 SONIDOS  
Y SUS INVERSIONES**

1 tomo

### 9

**TALLER DE AUDICION**

El método denominado “Estudio Musical Básico” es una colección de 32 unidades organizadas en siete tomos que contienen los fundamentos de gramática, lectura musical y entrenamiento auditivo. Simar basó parte de su método en textos de Paul Hindemith y diseñó un proceso de formación capaz de entrenar el oído para diferentes sistemas musicales. La implementación de este método en la Universidad del Valle ha sido objeto de debate especialmente porque se aleja, por lo menos en un principio, de los parámetros tradicionales del entrenamiento auditivo, es decir, no se basa en el tradicional sistema tonal. Esta característica hace que su manejo no sea tan sencillo para los docentes que fueron formados con los métodos tradicionales, especialmente porque implica un conocimiento y manejo de las corrientes musicales del siglo XX en un contexto donde aún se conserva la preferencia por el estudio de los repertorios canónicos de los siglos XVIII y XIX. Cabe aclarar que, aunque el punto de partida no es tonal, no significa que este sistema no sea abordado en el método, sólo que lo hace de manera posterior una vez el estudiante ha demostrado un completo dominio de los intervalos en todas sus formas y disposiciones.

El método de armonía no tuvo la misma difusión que el Estudio Musical Básico, de hecho, no mucha gente lo menciona. Es poco conocido y su uso no generó mayor polémica o discusión probablemente porque se ajustaba a los estándares de formación en armonía que dictaminaba el contexto donde fue usado. De hecho, el método se titula “Armonía Tradicional”—el cual demuestra una adherencia al canon estético clásico— y contiene las bases teóricas para la formación de acordes, armonizaciones inversiones y un importante volumen de actividades para que el estudiante pueda poner en práctica los conocimientos adquiridos.

Los dos métodos, tanto el de la armonía como el Estudio Musical Básico, fueron editados, impresos y comercializados de manera informal por Lucía Velasco, hecho que permitió algún grado de difusión de sus volúmenes entre la comunidad de la Universidad del Valle, pero el hecho de no formalizar su uso en la institución impidió una distribución equitativa. Por lo tanto, son pocas las personas que cuentan con volúmenes de esos métodos —e incluso en la biblioteca de la Escuela de música de la Universidad del Valle está incompleto—. Posiblemente sólo algunos estudiantes directos del profesor Simar tienen las colecciones completas porque las usaron durante sus procesos de formación. Por otra parte, el texto denominado “Enciclopedia de la música” está conformado por dos tomos que hacen parte de la colección personal del compositor. No se conoce acerca de su uso en la Universidad del Valle u otras instituciones, especialmente porque no parece haber pasado por un proceso de digitalización e impresión —como sí sucedió con los métodos de armonía y gramática—. La versión del texto que se conserva parece ser única y de existir una o varias copias, pudieron ser realizadas con mimeógrafo por el mismo Simar.

Finalmente, y de manera complementaria a la labor pedagógica de Simar en Cali, decidí hacer un último capítulo en mi tesis denominado “Activismo musical promovido por un músico extranjero en Cali”. La finalidad de este capítulo era mostrar una serie de iniciativas, tanto del compositor en vida como de otras personas inspiradas por su influencia, que pudieran tener algún impacto social. Uno de los principales aportes mencionados en este capítulo es el programa de radio “hablemos de música” el cual fue emitido por la emisora Carvajal en 1981. Quiero traer a colación este programa porque puede ser tomado como un tipo

de labor pedagógica que, a pesar de no estar precisamente enfocada a la formación de músicos en las aulas, si pudo haber promovido el conocimiento de la música y sus bases teóricas y estéticas en entornos enmarcados por otras profesiones. El programa de radio da cuenta de un interés de Simar por la educación más allá de un nicho social puramente musical, y complementa aquella labor ejercida por Antonio María Valencia de educar al público para la recepción y apreciación de la música. Dentro de la colección se encuentran los audios y los textos del programa que contiene 32 unidades junto con las cartillas que estaban diseñadas para personas con diferentes profesiones que quisieran aprender sobre música; por este motivo, el lenguaje, las figuras y las temáticas abordaban el universo de la música desde sus nociones más básicas hasta conceptos especializados. Este material fue escrito directamente por Simar y contiene muy pocas citas textuales de otros autores. Aunque incluye algunos ensayos y disertaciones que permiten al lector cuestionarse sobre varias nociones de música, no se puede desconocer la intrincada rigidez del autor al momento de expresar sus juicios de valor respecto a las diversas músicas y prácticas musicales, hecho que corresponde plenamente a su formación y a los criterios del entorno musical europeo.

Como parte de este trabajo es hacer un aporte a la comunidad de músicos y a la sociedad en general de la mano de la actividad investigativa, se ha buscado la manera de promover la difusión de la vida y obra de este compositor a través de la participación en varios eventos académicos y el apoyo al proceso de donación de la colección de León Simar al Banco de la República. Actualmente este proceso se encuentra en su etapa final, por lo cual reposarán las partituras, textos y mate-

rial hemerográfico relacionado con este compositor en la Biblioteca Luis Angel Arango para libre consulta, difusión e investigación en todo el país.

## BIBLIOGRAFIA

APPADURAI, A. (2001) *La modernidad desbordada, dimensiones culturales de la globalización*. Minnesota: Trilce.

ARIAS, D. J. (2006) *Análisis de la obra Danzas Sinfónicas en forma de variaciones de Leon J. Simar*. (Trabajo de grado). Universidad del Valle, Cali, Colombia.

BERMÚDEZ, E. (2000) *Historia de la música en Santafé y Bogotá 1538-1938*. Bogotá: Fundación de música.

CASAS, M. V. (2015a) *La ciudad que sueña...o en la ciudad que sueña: Práctica musical en Cali 1930-1950*. Cali, Colombia: Programa editorial de la Universidad del Valle.

CASAS, M. V. (2015b) "Música y educación superior en Colombia. Antecedentes y transformaciones en Santiago de Cali". *Revista digital A contratiempo*, julio de 2015.

DUFOUR, V. (2007). Etat de la vie musicale à Liège en 1939: Armand Marsick et les concerts de l'Exposition internationale de l'ea. *Revue de la Société liégeoise de Musicologie*, 26 (1), 31-46. <https://popups.uliege.be/1371-6735/index.php?id=1192>

DUQUE, E. A. (1993) "La cultura Musical en Colombia, Siglos XIX y XX." en *Gran Enciclopedia de Colombia*, Vol. 6, Arte. Bogotá: Círculo de Lectores. 217-234.

*Escuela de Música Universidad del Valle, 2002*. Cali, Colombia: Facultad de Artes integradas.

- GREENBLATT, S.** (2009) Cultural mobility: an introduction en *Cultural Mobility: A Manifesto*, editado por Stephen Greenblatt, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 250- 253.
- GIL A. F.** (2009) “La ciudad que Encanta Prácticas musicales en torno a la música académica en Medellín, 1937-1961. (Tesis de doctorado), Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín, Medellín, Colombia.
- GÓMEZ VIGNES, M.** (1991) *Imagen y obra de Antonio María Valencia* v.1.Cali: Corporación para la Cultura.
- GROSCH, N.** (2018) Movilidad cultural, exilio, y el desafío para la musicología. *Ensayos, historia y teoría del arte*, XXII (34). 38-57.
- IRIARTE, C.** (2002) Simar, León J., en *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana*, Vol. 9, editado por Emilio Casares Rodicio. Madrid: Sociedad General de Autores y Editores, 1027-1028
- KIWAN, N. Y MEINHOF U.** (2011) Music and Migration: A Transnational Approach, *Music and Arts in Action* 3 (3). 3-20. <http://www.musicandartsinaction.net/index.php/maia/article/view/musicandmigration>
- LLANO, I.** (2002) Situación social del músico en Cali a finales del siglo XX. Tesis de maestría, Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- MARTÍ, J.** (2004) Transculturación, globalización y músicas de hoy” *Revista Transcultural de Música* 8. 1-11.
- MESA, L. G.** (2013) *Hacia una reconstrucción del concepto de “músico profesional en Colombia: Antecedentes de la educación musical e institucionalización de la musicología.* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
- PERDOMO, J. I.**(1963) *Historia de la Música en Colombia.* Bogotá: ABC.
- QUITIN, J.** (1994) La fondation Darchis, le <Prix de Rome> de Bruxelles et quelques musiciens liégeois”. *Revue de la Société liégeoise de Musicologie.* No 84 (enero, 1994): 2-11. <https://popups.uliege.be/1371-6735/index.php?id=616>
- SIMAR, A.** (2014) “Biografía: León J. Simar. *Teoría y análisis*, 3. 159-174.
- TRIANA, Á. Y VARGAS, M. L.** (2017) *Medios expresivos musicales de ‘Parade, Esquise Burlesque Pour Orchestre’ de León J. Simar en correlación con el programa de la obra.* (Tesis de maestría) Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira Colombia.
- UNIVERSIDAD DEL VALLE 50 AÑOS.** (1995) Cali, Colombia: Comité editorial de la Universidad del Valle.
- VALENCIA, A.** (2010) *Universidad del Valle 65 años de excelencia.* Cali, Colombia: Comité editorial de la Universidad del Valle.
- VALENCIA, A. M.** (1932) *Breves apuntes sobre la educación musical en Colombia.* Bogotá: A. J. Posse.





VOL. 19

**DIRECCIÓN**

MARGARITA Cuéllar Barona

**COMITÉ EDITORIAL  
INVITADO**

ALBERTO Ayala

ÁNGELA Guzmán

LORENA Marín

**DISEÑO, DIAGRAMACIÓN  
E ILUSTRACIÓN**

NATALIA Ayala Pacini

*nataliaayalapb@gmail.com*

*[www.icesi.edu.co/papeldecolgadura](http://www.icesi.edu.co/papeldecolgadura)*


 *[papeldecolgadura](https://www.facebook.com/papeldecolgadura)*







Vol.  
**19**

 [papeldecogadura](https://www.facebook.com/papeldecogadura)

[www.icesi.edu.co/papeldecogadura](http://www.icesi.edu.co/papeldecogadura)

ISSN 2011-9763

\$ 10.000 pesos