

**Musicalizar la vida: experiencia musical, afectividad e
identidad desde una perspectiva narrativa-autobiográfica**

**Santiago Arboleda Ocampo
Psicólogo**

Doctor Diego Leandro Marín Ossa
Director de tesis

Universidad de Caldas
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales
Maestría en Ciencias Sociales
Pereira – Manizales, 2023

Musicalizar la vida: experiencia musical, afectividad e identidad desde una perspectiva narrativa-autobiográfica

Santiago Arboleda Ocampo
Psicólogo

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título
de:

Magister en Ciencias Sociales

Director:
Ph.D. Diego Leandro Marín Ossa

Universidad de Caldas
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales
Maestría en Ciencias Sociales
Pereira – Manizales, 2023

Agradecimientos

A mi familia y mis profesorxs.

There is a reason, after all, that some people
wish to colonize the moon, and others
dance before it as before an ancient friend.

-James Baldwin

Amidst global trauma, it's difficult to feel like your own experience is unique and relevant. (...) It's the bones of emotion dug up and rearranged in the shape of sanctuary. It's the much-needed eye contact from a friend in a wordless moment. This is my most honest work to date and without saying anything, it somehow says it all.

-Andrew Marlin

La música es muy importante porque es el arte de expresar lo que sentimos.
La música es el alma del universo.

-Estudiantes de la Escuela Social de Artes. YMCA 2022



Tabla de contenido

Lista de figuras	7
Resumen	9
Abstract	9
Capítulo 1	10
1.1 Introducción	11
1.2 Antecedentes	14
1.2.1 <i>Absolutista-referencialista</i>	15
1.2.2 <i>Histórico-cultural</i>	16
1.2.3 <i>Enfoque narrativo autobiográfico</i>	18
1.3 Marco analítico	20
1.3.2 <i>Experiencias musicales</i>	20
1.3.3 <i>Afectividad e identidad</i>	24
1.3.4 <i>Historia de vida</i>	25
1.4 Delimitación del problema de investigación	27
1.4.1 <i>Pregunta de investigación</i>	31
1.4.2 <i>Objetivos</i>	31
1.4.3 <i>Metodología</i>	31
Capítulo 2	35
Relato autobiográfico	36
Capítulo 3	95
3.1 Resultados	96
3.1.1 <i>Análisis contextual</i>	96
3.1.1.4 <i>Contexto inmediato</i>	118
3.2 Análisis temático	118
3.2.1 <i>Mediadores y guardianes de las experiencias musicales</i>	119
3.3 Discusión	149
3.3.1 <i>Mediación de las memorias y el carácter totémico de la música</i>	149
3.3.2 <i>El papel de la música en las emociones y la formación (inter)subjetiva</i> ..	155
3.3.3 <i>La afectividad y la identidad en la cultura</i>	159
3.3.4 <i>Los efectos del enfoque narrativo autobiográfico</i>	161
3.4 Conclusiones	162
3.4.1 <i>Efectos de las experiencias musicales</i>	163
3.4.2 <i>Epistemología de las experiencias musicales</i>	166
3.4.3 <i>Posibilidades del trabajo narrativo autobiográfico</i>	167
3.4.4 <i>Política, polifonía y poiesis: “componer la vida”</i>	170

3.5 A manera de epílogo.....	172
Bibliografía	176
Anexos	190

Lista de figuras

Lista de figuras.....	7
Resumen	9
Abstract.....	9
Capítulo 1	10
1.1 Introducción	11
1.2 Antecedentes	14
1.2.1 Absolutista-referencialista.....	15
1.2.2 Histórico-cultural.....	16
1.2.3 Enfoque narrativo autobiográfico.....	18
1.3 Marco analítico.....	20
1.3.2 Experiencias musicales	20
1.3.3 Afectividad e identidad.....	24
1.3.4 Historia de vida.....	25
1.4 Delimitación del problema de investigación	27
1.4.1 Pregunta de investigación	31
1.4.2 Objetivos.....	31
1.4.3 Metodología.....	31
Capítulo 2.....	35
Relato autobiográfico	36
Capítulo 3.....	95
3.1 Resultados	96
3.1.1 Análisis contextual.....	96
3.1.1.4 Contexto inmediato.....	118
3.2 Análisis temático	118
3.2.1 Mediadores y guardianes de las experiencias musicales.....	119
3.3 Discusión	149
3.3.1 Mediación de las memorias y el carácter totémico de la música.....	149
3.3.2 El papel de la música en las emociones y la formación (inter)subjetiva ..	155
3.3.3 La afectividad y la identidad en la cultura.....	159
3.3.4 Los efectos del enfoque narrativo autobiográfico	161

3.4 Conclusiones	162
3.4.1 Efectos de las experiencias musicales	163
3.4.2 Epistemología de las experiencias musicales	166
3.4.3 Posibilidades del trabajo narrativo autobiográfico	167
3.4.4 Política, polifonía y poiesis: “componer la vida”	170
3.5 A manera de epílogo.....	172
Bibliografía	176
Anexos	190

Resumen

La relación entre las experiencias musicales y las emociones ha sido ampliamente afirmada, pero poco conocida en su especificidad narrativa y biográfica. Preguntarse por cómo se experimenta esta relación en una historia de vida posibilita reconocer las fuerzas sociales que inciden, desde las prácticas musicales, en la afectividad y la identidad en un contexto específico. Este estudio comprende que, a través de las prácticas musicales colectivas, se transforma la afectividad y la identidad de las personas, generando formas particulares y cambiantes de relación con el mundo. Se realiza desde un enfoque narrativo autobiográfico buscando comprender, en la construcción de una historia de vida, los efectos de experiencias musicales y su implicación con factores sociales e históricos.

Palabras clave: experiencia musical, afectividad, identidad, historia de vida, enfoque narrativo autobiográfico.

Abstract

The relationship between musical experiences and emotions has been widely affirmed, but little known in its phenomenological, narrative, and biographical specificity. Asking about how this relationship is experienced in a life story makes it possible to recognize the social forces that influence, through musical practices, affectivity, and identity in a specific context. This study understands that collective musical practices transform people's affectivity and identity, generating dynamic relationships with the world and others. This study is carried out from an autobiographical narrative approach, seeking to understand, in the construction of a life history, the effects of musical experiences and their implication with social and historical factors.

Keywords: Musical experience, affectivity, identity, life history, narrative autobiographical approach.



Capítulo 1

1.1 Introducción

Deseo en las líneas siguientes introducir esta investigación: mencionar los asuntos teóricos y contextuales que la orientan, sus secciones y la lógica que estructura el texto. Se trata de una investigación cualitativa, enmarcada en el paradigma comprensivo interpretativo, que busca comprender algunas de las funciones y posibilidades sociales de la música desde una perspectiva narrativa autobiográfica, concretamente en cómo las experiencias musicales pueden ser (trans)formativas de la afectividad y la identidad de una persona.

Está orientada a revalorizar las perspectivas singulares acerca del papel y la potencialidad de las artes (y de ellas la música) en la transformación de la vida, como reflejo de fenómenos sociales compartidos en un determinado contexto histórico-cultural. Lo anterior con el fin de comprender cómo llegan a conformarse creencias, intereses, relaciones intersubjetivas y modos de pensar a partir de experiencias musicales compartidas, que a su vez modelan identidades y emociones.

Se parte del supuesto general de que la música es un vehículo para la movilización de la subjetividad: escuchar la música, a lxs demás, a sí mismx y al contexto ofrece la posibilidad de tramitar y significar emociones y experiencias. Con ello, se busca aportar a la comprensión y aplicación de la música como práctica transformadora en los campos de la educación, las humanidades y la psicología clínica y social. Así mismo, se espera contribuir desde la discusión epistemológica y metodológica del enfoque narrativo autobiográfico para ampliar el estudio de las experiencias musicales.

Como la mayoría de las investigaciones científicas, esta comprende y desarrolla aspectos que la definen y delimitan: antecedentes disciplinares, metodología, hallazgos, discusión y conclusiones. En ese orden general se encuentran diferenciadas las secciones de este capítulo del texto. En un primer momento, se discuten los principales antecedentes de la investigación anotando, en particular, los paradigmas desde los cuales se ha intentado entender la relación entre la música, la emoción y la afectividad. Estos paradigmas son los llamados absolutista-referencialista y el histórico-cultural

(Gonnet y Mansilla, 2013, 154-155; Mosquera, 2013, 36; Wazlawick et al., 2007, 107-111; Yob, 2010). Desde este marco se aborda la discusión científica sobre la ontología y la epistemología de la cuestión, anotando la pertinencia del paradigma histórico-cultural para trabajar el problema de investigación, y señalando también que es necesaria la complementariedad de miradas frente a la multidimensionalidad de la música y sus efectos en la vida humana.

La siguiente sección corresponde al marco analítico de esta investigación, en el que se abordan los autores principales que aportan los fundamentos ontológicos y epistemológicos de las categorías trabajadas: experiencias musicales, afectividad, identidad y enfoque narrativo autobiográfico, entendiendo este último no sólo como un método cualitativo, sino también como un eje de reflexión teórica. A partir de lo anterior se propone un modelo de comprensión que relaciona las categorías mencionadas.

En la delimitación del problema de investigación se busca definir la estructura y las características epistemológicas del fenómeno trabajado como problema de conocimiento social, que conducen a la elección del enfoque narrativo autobiográfico y a la definición de las categorías trabajadas. Así mismo, se ofrecen elementos para justificar la pertinencia de la indagación a través de la narrativa, la memoria y la reconstrucción de historias de vida dentro de las ciencias sociales con enfoque cualitativo y hermenéutico-interpretativo, así como también dentro de campos específicos de aplicación de la música, como el educativo.

Acto seguido se plantea la pregunta de investigación y, a continuación, el objetivo general y los objetivos específicos. La siguiente sección corresponde a la metodología, en la que se aborda el enfoque narrativo autobiográfico explicando su utilidad y características con respecto al problema de investigación. Allí se definen las fases metodológicas y se explican los procedimientos que se llevaron a cabo para la recolección y análisis de información: el proceso de construcción del relato, la búsqueda de información contextual y la técnica de codificación que permitió la reconstrucción e interpretación de lo narrado.

Con la metodología concluye el primer capítulo de este informe. El segundo capítulo está integrado por el relato de vida elaborado, compuesto por catorce (14) secciones correspondientes con diferentes episodios, memorias y experiencias clave dentro del ciclo de vida y la temporalidad trabajada (2000-2022). Además de texto escrito, el relato se compone de referencias visuales y sonoras que complementan cada sección. Se encuentra relatado en primera persona y, en cuanto narrativa autobiográfica sobre las experiencias musicales y sus efectos en la historia de vida, constituye el principal insumo para el análisis posterior.

El tercer y último capítulo está integrado por los resultados, la discusión y las conclusiones. Los resultados se presentan distribuidos en dos grandes secciones: el análisis contextual y el análisis de contenido, o análisis temático del relato. En el análisis contextual se brinda y se interpreta información relevante sobre los diferentes escenarios, entidades, circunstancias y plataformas que cumplen un papel en la socialización y experiencia de la música, a saber, el contexto institucional (nacional y regional), el contexto educativo, los medios de comunicación (radio, Tv., medios digitales) y el contexto inmediato (familia).

El análisis temático se ocupa del relato autobiográfico propiamente dicho, abordando cada una de las categorías y componentes identificados en el proceso de codificación, así como sus relaciones con los hallazgos del análisis contextual. Se trata de una reconstrucción y reinterpretación del relato organizado ya no por memorias o episodios específicos, sino por temáticas que permiten leer las continuidades y discontinuidades en las categorías propuestas de experiencias, afectividad e identidad.

La sección de discusión aborda los hallazgos a la luz de los antecedentes teóricos y metodológicos que soportan la investigación. Se discuten desde diferentes autores las funciones mediadoras de la música en la memoria (en su formación y narración), en la formación de la subjetividad (afectividad e identidad) y en el contexto cultural. Así mismo, se discuten las funciones y efectos de la investigación narrativa autobiográfica desde su papel igualmente expresivo y transformador de la subjetividad, en cuanto reconstrucción de la historia de vida.

Las conclusiones abordan las reflexiones y aprendizajes derivados de los ejercicios anteriores y dan respuesta a los objetivos: en el ámbito teórico y epistemológico en relación con el estudio de los efectos de la música en la afectividad y la construcción de identidades en torno a ella. En el ámbito social aplicado, cómo pueden los hallazgos orientar el desarrollo de prácticas musicales individuales y colectivas que reconozcan y transformen positivamente emociones; y en el ámbito metodológico, considerando las particularidades de investigar(se) desde un enfoque narrativo autobiográfico, los encuentros, desencuentros y transformaciones que ello implica.

Finalmente, se presenta un comentario final sobre todo el proceso de investigación, y se relacionan los anexos de la misma: el biograma y demás materiales empleados en la elaboración y análisis del relato, y la lista de canciones que aparecen a lo largo del texto.

1.2 Antecedentes

Como mencioné anteriormente, diferentes autores concuerdan en el reconocimiento de los efectos de la música en la afectividad y la identidad de las personas. Banderas (2006) y Aliano (2018, p. 267) por ejemplo, coinciden en afirmar que “la música puede servir como un recurso específico para elaborar simbólicamente experiencias trascendentes (darles sentido, procesarlas y resolverlas), que no encuentran elaboración en otros espacios o repertorios simbólicos de la vida social”, sea en el espacio de la escucha (Miranda, Hazard, Miranda, 2017), de educación (Jaramillo, 2014), o de la creación (Klein, 2006). Este mismo enfoque lo asumen también las investigaciones de Madero y Gallardo (2016), y de Wazlawick et al. (2007).

Autoras como Jaramillo (2014) y Gutiérrez et al. (2021) agregan que los procesos educativos en música pueden configurarse como espacios de formación del ser y el crecimiento intra e interpersonal al compartir con otrxs, adquirir habilidades artísticas, expresar puntos de vista, integrar valores y transformar emociones. De manera similar, diferentes investigaciones se han ocupado de comprender este fenómeno con el propósito de descubrir en la música y sus interacciones, características que puedan ser

aplicadas para facilitar o transformar aspectos específicos de la vida y la salud humana, o bien de comprender la multiplicidad de la experiencia humana frente al arte como forma de subjetivación y socialización (Luján Villar, 2016, 172; Madero y Gallardo, 2016, 2; Wazlawick et al., 2007, 112). Estas investigaciones coinciden en comprender a la música como un proceso intersubjetivo que media las identidades, creencias y conductas de las personas que integran culturas específicas.

Sin embargo, a la hora de pensar las cualidades de la relación entre música y emociones, se encuentran importantes diferencias ontológicas, epistemológicas y metodológicas en las investigaciones; distintas perspectivas se diferencian a la hora de “dónde mirar” el significado de la música y sus cualidades de mediación emocional (Wazlawick et al., 2007).

A partir de la revisión, análisis y agrupación de artículos científicos publicados en revistas indexadas, relevantes y disponibles en bases de datos, se identificaron dos perspectivas principales: la absolutista-referencial y el histórico-cultural, basado en las categorías propuestas por Wazlawick et al. (2007), quienes a su vez se apoyan en los trabajos de Meyer (1956) y Reimer (1970). Dichas categorías no pretenden ser exhaustivas frente a la literatura existente, ni reducir el fenómeno a comprender a estas dos interpretaciones, sino que sirven para ilustrar los polos de la conversación aquí planteada. Más aún, representan la continuidad del avance en la discusión científica en el estudio de la música y la intersubjetividad, en línea con la evolución de las teorías de la musicología, la antropología y la psicología para la investigación social.

1.2.1 Absolutista-referencialista

El primer paradigma de antecedentes investigativos, cercanos a la psicología experimental, la sociología estructuralista y la musicología clásica, tienen en común afirmar que los efectos y los significados de la música están determinados por sus rasgos intrínsecos, como su tempo, patrones rítmicos, melodías, escalas, tipos de acordes utilizados, timbres, dinámicas y volumen, entre otros. Así mismo, estaría determinado por su contenido, como referencias a acontecimientos, ideas, emociones o acciones. Esto supondría la univocidad, universalidad y objetividad (o naturalidad) que tendría el

significado y, por ende, los efectos de las experiencias musicales: un mismo hecho musical debería producir el mismo conjunto de reacciones típicas entre un grupo determinado de personas. La interpretación de una obra, además, sería correspondiente a la intención original de su autor

Se interesan entonces por conocer las reacciones psicofisiológicas que produce la música y sus aplicaciones, así como por develar el sentido “original” de las obras a partir de su estudio. A esta postura pertenecerían los estudios de Caballero y Menez (2010), Miranda et al. (2017), Mosquera (2013), Stanhope y Weinstein (2020) y Tizón-Díaz (2017; 2018).

1.2.2 Histórico-cultural

El segundo grupo de antecedentes hunde sus raíces en la psicología del desarrollo, la antropología, la psicología socioconstructivista de Lev Vygotsky y la filosofía de Wittgenstein (Wazlawick et al., 07, 109) y se caracteriza por sostener que el significado e incidencia de la experiencia musical depende de sus dimensiones culturales, subjetivas, espacio-temporales y contextuales. Las personas, en contacto con la música la reinterpretarían permanentemente a partir de sus creencias, emociones e intereses individuales y colectivos.

Por lo anterior, la incidencia de las experiencias musicales en la subjetividad no sería única, estática, ni universal. En cambio, las experiencias musicales serían dinámicas, polisémicas e históricamente determinadas, partiendo, claro está, de sus contenidos concretos puestos en el contexto intersubjetivo. Así lo consideran Wazlawick et al. (2007, 106), cuando afirman que la música “transforma y moldea la cultura de la cual se deriva, al tiempo que se inserta en la estructura dinámica donde ella misma se forma” [traducción propia].

Cano et al. (2016, 177) amplían esta postura diciendo que “una canción por sí misma no se ubica en ningún tipo [de emoción] en particular según su métrica, melodía, escala, o letra; es el individuo al otorgarle una carga de representatividad quien la ubica dentro de un tipo u otro” (amor, alegría, amistad, consuelo, protesta, religión, entre otros). Asignar significado a una obra se trataría entonces de un ejercicio de atribución

emocional asociado a la historia de vida de las personas, su propio estado emocional actual y su formación social dentro de una cultura particular.

En suma, de acuerdo con esta perspectiva, en las experiencias musicales las personas proyectarían sus sentidos subjetivos sobre lo escuchado y/o interpretado, sentidos que a su vez emergen en la relación intersubjetiva que se establece con otros agentes sociales y que, en conjunto, contribuirían a mediar y transformar las emociones de quienes se involucran en dicha experiencia. Además, de acuerdo con Delgado y Ward (2018), dichas transformaciones ocurrirían en el campo de la identidad, la política, la sexualidad, la imaginación, la creatividad, los valores e intereses compartidos, la espiritualidad, entre otros.

En concordancia, autoras como Yob (2010, 148) comprenden que la capacidad de la música para lograr transformaciones como las anteriores, reside en el hecho de que esta es una expresión de la emocionalidad y la espiritualidad humana. De manera similar, Gonnet y Mansilla (2013; 156-157) sostienen que la música no es un producto de consumo auditivo que existe en aislamiento y con el hedonismo como único fin, sino que es algo que los seres humanos hacemos como parte de nuestras prácticas comunicativas esenciales.

Esto es, explican, porque la música en tanto alternativa al lenguaje permite la “transferencia de fenómenos intersubjetivos”. Sería un medio social de constitución, expresión, comprensión y transformación de emociones, actitudes y significados, lo que resulta de alto valor para favorecer competencias cognitivas y lúdicas, la expresión creativa y la mediación de conflictos entre seres humanos, entre otras aplicaciones. También reconocen su potencialidad crítica y emancipatoria. En esta perspectiva pueden ubicarse, además, los trabajos de Cannarozzo y Gonnet (2019), González (2008), Madero y Gallardo (2016), Marty (2000), Muñoz y Marín (2006), Luján Villar (2016) y Vilches (2004).

Es necesario afirmar para concluir que, de acuerdo con el campo de aplicación, los paradigmas descritos son complementarios más que excluyentes: la experiencia musical es multidimensional tanto en su comprensión como en sus efectos, como se

refleja en los trabajos de Ian Cross, quien afirma: “los rasgos del significado musical se hallan en las regularidades específicas de la especie que aparecen en el mapeo entre el afecto y la vocalización humana, mientras que otros emergen como el resultado de las dinámicas contingentes del proceso cultural” (2010, p. 9).

En este sentido, ni los rasgos intrínsecos musicales, ni sus referencias a la cultura, ni un sistema social histórico, ni aún las reacciones emocionales típicas dan cuenta por sí solas de la relación entre música, afectividad e identidad, y es necesario ocuparse integralmente de su dinamismo desde las experiencias subjetivas e intersubjetivas que aparecen en la vida cotidiana, aun cuando se trabaje de manera localizada y singular.

1.2.3 Enfoque narrativo autobiográfico

Esta investigación asimismo emana de antecedentes en el campo de la investigación narrativa autobiográfica, que se entiende no sólo como una metodología cualitativa de estudio, sino también como una perspectiva acerca de los fenómenos sociales, en la que se viene trabajando de manera creciente en ciencias sociales y humanidades especialmente en el campo de la educación (Bolívar y Segovia, 2019). A partir de un paradigma hermenéutico, los estudios llevados a cabo desde esta perspectiva señalan la relevancia de leer (interpretar) los fenómenos sociales a través de las experiencias y prácticas narrativas de sus actores, así como la comprensión del espacio que ocupan en el contexto cultural y político, como forma de movilizar transformaciones no solo en la identidad y las capacidades personales sino en el entorno (Bolívar, 2016).

Estudios de este tipo son los de Sagan (2009), Cano, et al. (2016) y González y Becerril (2013). El primero de ellos explica cómo los procesos autobiográficos en investigación ofrecen la posibilidad de desarrollar un “sí mismo” dinámico y reflexivo y, a su vez, contribuyen a interpelar los modos de pensamiento científico habituales que a menudo “desencarnan” el conocimiento e ignoran su contenido experiencial y narrativo. Así mismo, indica que la reelaboración del relato es un proceso reflexivo activo que se origina de la contextualización y la perspectiva de cambio.

Por su parte, Cano et al. (2016, 173-174) afirman que en la música podemos encontrar referencias a la experiencia y construcción subjetiva de una persona, en una

suerte de construcción narrativa-sonora de la vida y la realidad: “una película, un libro, un amigo, una pareja, un rompimiento, un reencuentro, son experiencias que marcan la narrativa autobiográfica, y al estar el individuo en permanente contacto con la música, busca en ella representar estas realidades”. En sus análisis, resulta relevante para este trabajo la identificación de ciertos atributos en los relatos autobiográficos asociados a las experiencias musicales, y que se tocan en el desarrollo de la investigación: interpretación intencional y personal de la música, vinculación con acontecimientos y problemáticas, continuidad histórica y relación con otros tipos de experiencias (políticas, familiares, entretenimiento, etc.).

Asimismo, González y Becerril (2013), quienes se ocuparon de la autocomprensión y transformación de docentes a través de relatos autobiográficos, insisten en el carácter social de este paradigma de investigación, en la medida en que los hallazgos personales y sociales de estos procesos tienen impacto sobre las prácticas profesionales de sus actores. Se refieren también a la ética en la interacción entre investigadorxs y participantes, señalando que el enfoque autobiográfico se interesa por una lectura crítica y contextualizada de los relatos de vida, antes que de la enumeración y descripción de episodios. Insisten en que no se sacralicen los relatos, pero que tampoco se subsuman a análisis empíricos psicológicos o sociológicos, más, bien, que la sensibilidad, la sistematicidad y la mirada amplia son fuente de los hallazgos más significativos.

En suma, el conjunto de antecedentes empíricos revisados en el ámbito de la investigación narrativa autobiográfica reconoce que el interés por las narrativas localizadas responde al moderno movimiento de individualización, pero resaltan la relevancia social de este tipo de investigaciones en tanto escenario de encuentro y transformación de subjetividades, discursos y prácticas. En el intrincado espejo de la investigación autobiográfica es posible no solo nombrar lo que nos concierne como individuos, sino también reconocernos socialmente al compartir y participar de una misma cultura.

1.3 Marco analítico

Teóricamente, esta investigación se enmarca en la teoría de la Psicología cognitiva e histórico-cultural contemporánea, de acuerdo con la propuesta de Wazlawick et al. (2007). En el campo de la relación entre la música y las emociones se trabaja con las propuestas de Gomila (2008) y Cross (2010) citados por Gonnet (2013), Gonnet y Mansilla (2013), y los aportes de Jaramillo (2014) y Gutiérrez et al. (2021). Por otro lado, se trabajan los principios ontológicos y epistemológicos del enfoque narrativo autobiográfico desde los aportes de Bolívar (2012; 2016).

1.3.2 Experiencias musicales

Cano et al. (2016, 57) afirman con Ramírez (2006) que “la música es una experiencia subjetiva que genera sentidos y, por lo tanto, identidades”, constituyéndose en una forma de expresión y socialización, de definirse a sí mismo, de generar afinidades grupales, sentidos de pertenencia y códigos comunes. En este marco, se consideran las experiencias musicales como un quehacer afectivo-reflexivo que relaciona sujetos-agentes y la música en un proceso cultural, social e históricamente situado (Wazlawick et al., 2007).

En palabras de Gutiérrez et al. (2021, p. 3): “la experiencia musical es un mecanismo subjetivo de apropiación y de expresión del lenguaje sonoro”, que resulta en “un eje articulador de escucha, creación, educación y práctica musical”. Por su parte, Cross (2010) plantea que “la evidencia abrumadora de la etnomusicología sugiere que la música puede tener una eficacia social de algún orden similar a la propia del lenguaje”. De manera similar, Gonnet y Mansilla (2013) conciben la experiencia musical como un soporte de la intersubjetividad que ofrece la posibilidad de intercambiar y modular significados y emociones. Estas tres fuentes coinciden en señalar que la música tiene una función o carácter expresivo y comunicativo comparable a la del lenguaje verbal, que hace posible ciertos intercambios sociales y modula conductas, pensamientos y emociones.

Sin embargo, también expresan que el estudio de estas cualidades representa un reto para las ciencias sociales por el carácter abierto del significado de la música,

dependiente de sus contextos, usos y "usuarios". Cross (2010) describe la capacidad polisémica y al mismo tiempo universal de la música para comunicar y transformar emociones a partir de cuatro postulados:

- a) Como parte de nuestra evolución como seres humanos (y aparentemente también de la de otros animales sociales no humanos), reconocemos un vínculo entre las características de los sonidos y "los estados afectivos o motivacionales de los productores y los receptores de sonidos". Esta asociación no requeriría de la mediación de un lenguaje referencial (y sugiere que sería la base del mismo) y representaría una ventaja evolutiva evidenciada en las reacciones emocionales típicas ante sonidos como el llanto (empatía), el grito (alerta) o la risa (placer), por ejemplo.

Gomila (2008, p. 6) complementa lo anterior al considerar que "la expresión musical no debe verse tanto en la revelación de un estado subjetivo privado, sino como la manifestación de un patrón reconocible", en tanto la música es un lenguaje emocional común a las personas en casi todos los grupos humanos.

- b) De acuerdo con Cross, los efectos y significados de la música, más allá de las reacciones típicas, varían de acuerdo con las prácticas sociales en las que la música aparece en las diferentes culturas. Esto permitiría dar cuenta del desarrollo histórico de distintas estructuras y funciones sociales de la música, particularmente evidentes fuera del mundo occidentalizado.
- c) La música ofrece una apertura o indeterminación semántica frente al lenguaje verbal, que ofrece referentes simbólicos concretos. Sin embargo, como análoga al lenguaje, comparte con él rasgos de prosodia como tonos, melodías, ritmos, inflexiones y dinámicas, que interpretamos como signos del estado emocional y motivacional del emisor, como si de un mensaje específico se tratase. Al mismo tiempo, quien escucha la música resignifica estas señales de acuerdo con su propia experiencia y estado actual, precisando el significado antes abierto y haciéndolo personal.

Apoyando este punto, Gonnet y Mansilla (2013, 155) explican que dichos rasgos generan un "conglomerado de significación en la comunicación" que, gracias a nuestra socialización en la cultura, particularmente en la manera como expresamos e interpretamos los lenguajes verbal y no verbal, permiten el entendimiento y una reacción emocional empática.

- d) La música tiene la capacidad de transformar emociones desde lo que Cross (2010, p. 16) llama la mutua sincronía, entendida como "la capacidad de los humanos para alinear sus acciones y sonidos entre ellos a tiempo dentro de un marco de experiencia común". Este fenómeno colectivo se presentaría tanto en la interpretación como en la escucha de la música, y generaría una afiliación interpersonal en la situación de interacción, sea con otras personas cara a cara o con lxs autorxs de la música, sincronizando sus emociones e influenciando los sentidos de pertenencia grupal e identidad.

Así las cosas, la música permitiría expresar y modular las emociones, tanto por sus cualidades sonoras como por sus funciones sociales en cada cultura. En síntesis, de acuerdo con los autores anteriores, las experiencias musicales pueden cumplir un rol importante en los procesos de constitución subjetiva (particularmente en el reconocimiento de las emociones, la formación de afinidades grupales y el aprendizaje de la empatía y la moral) y en los procesos intersubjetivos comunicativos, al ser un soporte de la comunicación emocional (Gonnet, Mansilla, 2013, pp. 154-155).

Por otro lado, definir la experiencia musical como un proceso activo o un quehacer implica que esta no es algo que les ocurre a los sujetos, sino que es una acción intersubjetiva dinámica y creativa entre la música, las personas y el espacio sociocultural en la que se desarrolla. La experiencia entonces es una construcción en cuanto hecho y narrativa: no solo se vive creativamente, sino que se resignifica y se reinterpreta en el proceso de relatarla para otrxs, ordenando acontecimientos, sentimientos, impresiones y pensamientos, y dando cuenta de un punto de vista sobre sí mismx y sobre el mundo (Bolívar, 2012).

Vygotsky, de acuerdo con Wagoner (2011), indica que este carácter creativo de memoria estaría relacionado con la manera como los seres humanos procesamos y recuperamos acontecimientos vividos para hacerlos relevantes en el presente: el recuerdo se interpreta de acuerdo con el estado mental actual del emisor (sus emociones, valores e intenciones) como parte de una acción comunicativa frente a otros.

En este proceso de construcción y reconstrucción de las memorias juegan un papel relevante la atención, la imaginación y los instrumentos de las memorias; estos son: objetos de la percepción como imágenes, cosas, personas, sonidos y espacios que se asocian a la experiencia para facilitar su recordación y articular su expresión. Lo anterior coincide con las perspectivas que presentan autores como Arfuch (s. f.), Muñoz y Marín (2006) y Colmeiro (1994), acerca de los objetos y sus usos en las artes para recuperar y resignificar memorias.

De acuerdo con los autores mencionados, los productos artísticos representan acontecimientos y permiten abrir el espacio para su interpretación: además de ser un medio para recordar, la obra de arte sugiere una serie de ideas o emociones intencionalmente, o bien lograrlo cuando se la superpone a experiencias y memorias significativas para los sujetos. Este proceso asociativo sería también transformativo, porque conduce a resignificar las memorias a través de sus posibilidades de representación de acuerdo con la actividad mental, emocional y social presente. En este sentido, narrar las experiencias es un proceso intencional y reconstructivo para dotar de sentido al pasado, apoyado en materiales concretos (que representan y median las memorias), y estrictamente social, en tanto sólo tiene lugar como acción comunicativa.

En consecuencia, la noción de experiencia resulta interesante a nivel investigativo porque permite estudiar modos de relación con lo vivido, con el mundo, consigo mismo y con los demás. El hecho de que dichas experiencias sean musicales, posibilita también preguntarse por la injerencia de la música en la vivencia y en la comunicación de la misma en el proceso de reconstruir del relato de vida, de acuerdo con lo señalado líneas arriba (Gomila, 2008). Como objeto de conocimiento, la experiencia de los sujetos sería entonces una producción polisémica que refleja su realidad social pasada y presente (Bolívar, 2012).

1.3.3 Afectividad e identidad

De acuerdo con los autores anteriores, y otros como Madero y Gallardo (2016), afectividad e identidad se entienden como procesos y experiencias que se forman intersubjetivamente en tanto adquieren sentido en las relaciones con otros. En cuanto a la afectividad, se entiende como proceso y experiencia de sentimientos, emociones o estados de ánimo (Alaminos-Fernández, 2014). Conviene definir la noción de emoción, que se diferencia de los sentimientos o los estados de ánimo en que estos últimos son de un carácter más duradero. Según Gomila (2008, p. 1), las emociones incluyen un nivel psicofisiológico, de sensación cualitativa, valorativo y expresivo:

una emoción es un estado psicológico complejo que implica como mínimo cuatro niveles: el de la activación psicofisiológica autónoma (que pueda dar lugar a cambios en la conductancia de la piel, el nivel de determinadas hormonas en sangre o el ritmo cardíaco), el de la sensación cualitativa (de bienestar o malestar, de turbación o excitación), el cognitivo-valorativo (la captación de determinado hecho, o posibilidad inminente, y su valoración en base a un punto de referencia motivacional intrínseco, del que se desprende la valencia, positiva o negativa, que caracteriza la emoción), y el expresivo (a nivel facial, gestual, corporal o vocal).

Asimismo, la identidad se comprende como el modo de construcción subjetiva e identificación grupal en la relación social con otros, y es socialmente construida, espacio-temporalmente determinada y performativa. Implica asumir, performar y compartir un conjunto de valores, conductas, creencias y emociones en torno a fenómenos de interés social. En la identidad están entonces implicadas las definiciones de sí mismo, la pertenencia grupal, la espiritualidad (sentido de realización, trascendencia y valores) (Yob, 2010), los roles que se asumen y la interpretación de la propia vida de cara a los factores anteriores (Delgado, Ward, 2018; Fernández Cordero, 2019; Muñoz y Marín, 2006; Ruiz Fandiño, 2019; Vilches, 2004).

La perspectiva relacional a partir de la cual se trabajan estas definiciones es por tanto una que reconoce el carácter narrativo y constructivo de las categorías por personas-agentes que en su relación histórico-cultural con otros, pueden experimentar y tramitar procesos afectivos e identitarios asociados a la música.

1.3.4 Historia de vida

Se afirma que el tipo de información privilegiado para comprender estas relaciones es cualitativo y obtenido de los relatos por medio de los cuales los sujetos “producen” su experiencia, como relación reconstructiva con la misma, debido a la posibilidad de explorar en profundidad los componentes cognitivos, sonoros, afectivos, históricos e identitarios. Dicho de otro modo, abordar estas categorías exige un enfoque que reconozca la multidimensionalidad de las experiencias, así como su determinación sociocultural.

Por lo tanto, esta investigación se ubica en el enfoque narrativo autobiográfico, abanderado por autores como Bolívar (2013; 2016, 341), Passeggi (2011), y Bolívar y Domingo (2019), con quienes se entiende la subjetividad como unidad de la experiencia y de la vida social, desde la que se interpretan los fenómenos sociales, a su vez entendidos como susceptibles de ser abordados a partir de relatos de vida. Según Ixs autorxs, el enfoque narrativo autobiográfico emerge como respuesta a la crisis de las grandes verdades acerca de lo social y aboga por la comprensión de las “pequeñas, pero auténticas, narrativas personales”. Esta perspectiva invita a comprender entonces desde el punto de vista de quienes están implicadxs en las experiencias, y lo hace desde la escucha y el trabajo crítico en torno a relatos de vida.

Los autores citados antes distinguen entre relato de vida e historia de vida (*life story, life history*): el primero constituye el material de reflexión inicial de la investigación desde este enfoque, y comprende relatos autorreferenciales en donde los actores sociales narran memorias, acciones y episodios. La segunda es una reconstrucción contextual a partir de diversas fuentes y que incluye la reflexión en torno al relato de vida, las circunstancias que lo matizan y las realidades sociales que refleja. Realizar este tipo de investigación, para el propósito aquí planteado, es lograr transitar desde el relato de vida hacia la historia de vida.

En dicha historia se pone en juego no solo una determinada secuencia de acontecimientos, sino también pensamientos, motivaciones, intenciones, sentimientos, propósitos y significados, pasados y presentes, que dan cuenta del carácter dinámico del

yo quien relata y de la realidad social que le rodea. El relato personal, así como la afectividad y la identidad de una persona se transformarían a lo largo de su vida, no en función de los hechos a los que estuvo expuesta, sino de su experiencia de los mismos, social e históricamente determinada. Esto último es el fenómeno que interesa en investigaciones narrativas autobiográficas como esta.

Investigar así es entonces un ejercicio de reflexión crítica acerca de la propia vida y del espacio social que se ocupa (quién cuenta, cómo lo cuenta y a quién se lo cuenta), para comprender su construcción como sujeto (afectividad e identidad) y las relaciones que establece con su historia personal y con la historia del contexto, que a su vez pueden dar cuenta de fenómenos sociales recurrentes (como los usos de la música por las juventudes). Lo anterior permitiría avanzar en la comprensión de sus formas y posibilidades de transformación social (Bolívar y Domingo, 2019).

A partir de lo anterior, el modelo teórico presentado se resume en la siguiente Figura 1.

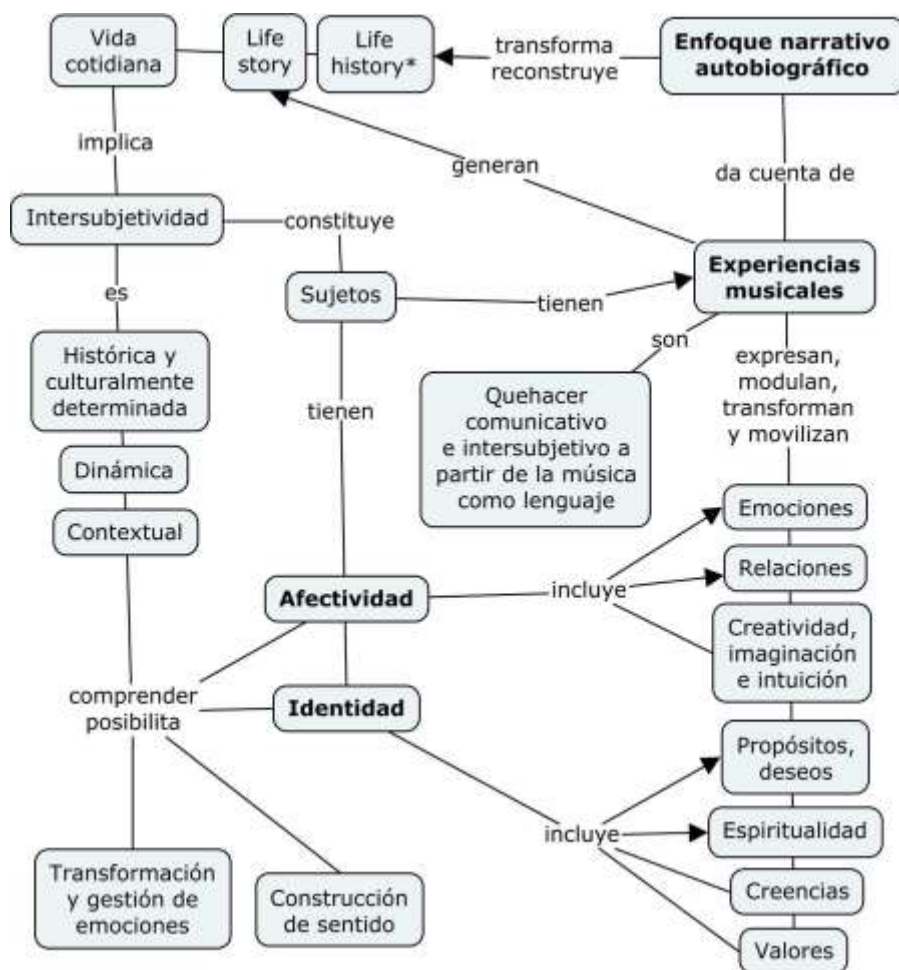


Figura 1. Modelo teórico basado en Bolívar (2012), Gonnet y Mansilla (2013) y Wazlawick et al. (2007).

1.4 Delimitación del problema de investigación

Desde la antigüedad ha existido un interés por el papel o los efectos que tienen las artes en la vida afectiva, cognitiva y espiritual de las personas (Mosquera, 2013, 34; Tizón, 2018, 79-80). En la academia y en los saberes del sentido común, no parece haber disenso al considerar que las artes, y entre ellas la música, pueden producir algún grado de transformación subjetiva e intersubjetiva, y que en esta cualidad reside una de las funciones de la música y una de las razones de su origen y de su práctica (Mansilla y Gonnet, 2013, 154; Delgado y Ward, 2018, 322).

En este contexto, diferentes disciplinas han buscado comprender y explicar las expresiones y procesos musicales desde la perspectiva de sus efectos y aplicaciones individuales y sociales (Mansilla y Gonnet, 2013, 154; Wazlawick et al., 2007, 107). La emergencia de aportes desde campos como la psicología, la educación, la musicoterapia, la antropología y las neurociencias dan cuenta de la multidimensionalidad de los fenómenos desencadenados por la música, su relevancia cognitiva, emocional, histórica, comunicativa, espiritual y formativa (Alaminos, 2014; Yob, 2010).

El interés por las relaciones entre la música, la cognición y las emociones se refleja en investigaciones con aplicaciones sociales, formativas y terapéuticas (Mosquera, 2013, p. 37). Se trata de experiencias complejas que atraviesan dimensiones cognitivas, estéticas, emocionales y espirituales (Yob, 2010, 148), que son resultado de la cultura de la que hace parte el sujeto (Delgado y Ward, 2018; Epelde 2011; Eraso, 2014; Fernández, 2019), y que tienen la capacidad de influir y transformar significativamente las conductas, creencias, valores, relaciones y deseos de las personas.

Al respecto, Madero y Gallardo (2016, p. 2) explican que la música puede incidir en la convivencia, el intercambio de valores, la observación y gestión de las emociones, la expresión de la espontaneidad y la creatividad, entre otros. En concordancia, como quehacer cultural, relacional y transformador de colectivos, contribuye a formar identidades y vislumbrar formas nuevas de representar y actuar sobre el mundo (Luján Villar, 2016, pp. 171-172).

Además, existen documentos y artículos (Gómez, 2011; Jaramillo, 2014; Quintero, 2015; Rodríguez, 2013) que dan cuenta de cómo la práctica y formación en música puede contribuir a transformar comportamientos, relaciones y actitudes en las personas, lo que se traduce en una mejor gestión de la convivencia y el conflicto en distintos contextos (educativo, laboral, familiar, por ejemplo). Hay, por otro lado, una amplia dedicación al estudio de obras históricas o de sus efectos psicofisiológicos en el aula o en el consultorio, así como trabajos sobre la música como dimensión de la cultura de grupos humanos que resulta relevante para el estudio de su idiosincrasia, valores, estéticas y formas de asumir la vida, no solo en múltiples geografías, sino en distintas épocas históricas (Lleras, 1990).

Sin embargo, al considerar el papel de la música en la formación y transformación de identidades y afectos desde un punto de vista narrativo, el panorama descrito de las investigaciones en musicología, psicología y antropología ofrece escasos ejemplos (Wazlawick, 2007). Cross (2010, p. 17) expresa con respecto a la relación entre música y emociones: “todavía es necesario explorar si la especificación de la teoría sobre la funcionalidad genérica de los contextos interactivos en los que la música juega un rol es completamente defendible etnográficamente”. En tal medida, está pendiente a criterio de la presente investigación, una indagación crítica que relacione las transformaciones que se experimentan a nivel cotidiano en la historia de vida frente a la música, con el contexto cultural y las circunstancias socio-históricas que le dan forma.

Dicho de otro modo, desde una perspectiva comprensiva e interpretativa se considera necesario ocuparse de las experiencias de los sujetos que participan en las transformaciones socio-afectivas y culturales desde una mirada longitudinal, en relación con su experiencia y perspectiva de los efectos de la música (Bolívar, 2012). En palabras de Gonnet y Mansilla (2013, p. 153), “es necesario poner en conversación nuevas perspectivas acerca del rol de la música en los procesos de constitución subjetiva”.

Me intereso entonces por comprender los efectos que tienen las experiencias musicales sobre la afectividad y la identidad de las personas desde la historia de vida, conocimiento que permite profundizar en la multidimensionalidad de la música y sus aplicaciones. Con esto en mente, aquí propongo una genealogía autobiográfica y sociológica de las experiencias musicales que tuvieron lugar a lo largo de mi vida. Se trata de la interpretación crítica de un relato autobiográfico construido a través de mi recorrido personal con la música en diferentes contextos, que busca aportar una perspectiva sobre este fenómeno social y contribuir a reducir la distancia que media entre el estudio de la música como práctica cultural, educativa o terapéutica en un diálogo epistemológico.

Considero que una aproximación integradora para comprender las experiencias musicales y su relación con las trayectorias de vida de las personas y su contexto, enriquece la facilitación de dichas experiencias, aprovechando su potencial transformador frente al permanente reto de llevar a cabo procesos educativos relevantes,

críticos y transformadores (Bolívar y Segovia, 2019; Passeggi 2011). Más aún, de acuerdo con Gomila (2008) y Gonnet (2013, p. 14):

consideramos que no puede resultar más pertinente la reflexión en torno una concepción de la música desde la perspectiva de intersubjetividad de segunda persona, su relevancia moral y su dimensión como práctica transformadora (...) la música propone un espacio como interacción cara a cara y como modo de empatizar las emociones que nos refunda humanos, que nos involucra en tanto tales y nos propone un camino, un encuentro y re encuentro frente a las opacidades presentes en la humanidad y que han marcado con horror la historia reciente.

Los mencionados autores sugieren que la degradación social producida en contextos sociales de conflicto armado y guerra (como el latinoamericano) tiene como base la suspensión o inhibición de las relaciones humanas básicas que nos permiten sentir empatía por el otro que es diferente. Estas relaciones serían provocadas una y otra vez por medio de la expresión musical como expresión de emociones y sentimientos: nos reconecta con nuestra capacidad de sentir lo que el otro siente, y así promueve los vínculos con los demás (Gonnet, 2013). De esta manera, la música se convierte en un recurso valioso para la gestión de conflictos en diferentes contextos.

Al escuchar y reinterpretar experiencias también se abre la puerta a la valorización de la voz del sujeto en la investigación social sobre música como fuente de conocimiento y reflexión: el descubrimiento y la comprensión en el propio cuerpo (como posibilidad de indagación profunda y honesta) de la incidencia de la música en las emociones, se traduce en la posibilidad de abordar de forma creativa procesos de convivencia, incidencia social, terapia y mediación positiva de problemas.

En suma, los hallazgos de esta investigación pueden aplicarse en ámbitos en los que se deseen promover experiencias musicales transformadoras y sensibles al contexto, así como en futuras investigaciones sociales que se interesen en las categorías propuestas. Se espera con lo anterior ampliar el debate académico y la reflexión sobre los significados, efectos y aplicaciones de la música.

1.4.1 Pregunta de investigación

¿Cómo influyen las experiencias musicales en la afectividad y la identidad desde una perspectiva narrativa autobiográfica?

1.4.2 Objetivos

- Objetivo general

Comprender la influencia de las experiencias musicales en la afectividad y la identidad desde una perspectiva narrativa-autobiográfica.

- Objetivos específicos
 - Indagar por las experiencias musicales significativas en mi trayectoria de vida.
 - Conocer el contexto socio-histórico y cultural relevante del relato de vida.
 - Analizar las relaciones entre las experiencias musicales, el contexto socio-histórico y cultural, y las transformaciones afectivas e identitarias en la historia de vida.

1.4.3 Metodología

Parto de un paradigma interpretativo-comprensivo, que supone que existen cuestiones humanas para las que es necesario adoptar una mirada epistemológica diversa, cualitativa, crítica, reconstructiva y contextualizada. De esta manera, para dar cuenta de fenómenos sociales como las experiencias, los sentidos, la afectividad y la identidad, se emplean desde este paradigma enfoques para la interpretación del contenido semántico y temático del discurso, así como el escenario sociocultural en el que se desarrolla.

El enfoque narrativo autobiográfico representa uno de estos enfoques, y es la mirada metodológica estructurante de este trabajo investigativo. Adicionalmente, se complementa en la fase de recolección y análisis de la información por lo que Mieles et al. (2012) denominan análisis temático, que se ampliará más adelante. Ambos abordajes hunden sus raíces en la hermenéutica, particularmente en las corrientes fenomenológica y narrativa del conocimiento social, y se interesa por asuntos como la subjetividad, la

experiencia, los significados, los valores, las representaciones, la conciencia y la cotidianidad.

Se parte de que la investigación social contemporánea requiere comprender el paralelismo entre la construcción de narrativas y de conocimiento científico social en un proceso dinámico y en diálogo permanente, en el que el punto de anclaje es la experiencia. En dicha medida, se comprende el punto de vista como punto de partida: una mirada que construyen quienes experimentan los fenómenos sociales sobre los mismos (Passeggi, 2011, 26-30; Pujadas, 2000), como es la transformación de la afectividad y la identidad a través de las experiencias asociadas a la música.

Este punto de vista es así mismo contextual: no se trata del estudio del individuo como sujeto aislado, sino como actor de un entramado social y cultural, constituyente y constituido por el mismo. Aunque la trayectoria de vida sea narrada e interpretada desde el lugar social que ocupa el sujeto en su singularidad, se entiende, junto con Mieles et al. (2012) que existe una “determinación histórico-contextual de la biografía”, que constituye la base de la dimensión política de una investigación como la presente.

En este sentido, es posible hablar de una polifonía social que se manifiesta en la historia de vida, como reflejo de los fenómenos sociales que le dan forma, y permite comprender las relaciones y significados que existen entre las personas y el mundo socialmente construido. Es decir, este enfoque de investigación reconoce la continuidad entre los sujetos y el contexto, aportando a la construcción de sentido sobre las formas de ser particulares y sus ecos en la cultura.

El carácter múltiple e intersubjetivo de la historia de vida como objeto de conocimiento, reconoce que su estudio radica en cómo el relato interpreta los fenómenos sociales en cuestión, y cómo es posible reconstruir las dimensiones de la experiencia del sujeto de cara a su lugar social de enunciación. Se comprende que el lenguaje y el pensamiento median lo vivido, y por tanto el relato muta y se altera con respecto a la realidad intersubjetiva, resignificándola permanentemente (Bolívar, 2012; Wazlawick et al., 2007; Yob, 2010).

De tal manera que el enfoque narrativo autobiográfico valora el punto de vista como punto de anclaje y lectura de fenómenos, a partir del cual se interpreta y se comprende, entendiendo el carácter narrativo de los fenómenos sociales (Rego, 2014, p. 132). En este sentido, posibilita leerlos a través de los ojos y el relato de quienes los experimentan como escenario de producción, agenciamiento y experiencia, así como reflexionar acerca de un sujeto situado y en interacción dialéctica con otros a través del lenguaje (Passeggi, 2011).

En la presente investigación, la información que integra la historia de vida y el análisis está compuesta por dos grandes grupos, que corresponden a su vez a las fases del estudio. En la primera fase trabajo con mi propio relato como sujeto-autor con información cualitativa en forma de autobiografía. Para desarrollarlo, inicialmente empleé un biograma-matriz en el que realicé una clasificación de los episodios y temas principales, a modo de estructura general. También me apoyé en una serie de preguntas desencadenantes de un relato oral, que fueron semilla del relato escrito. Ambos ejercicios contribuyeron a delinear los contenidos y el tono de la narración escrita.

El relato escrito propiamente dicho está compuesto por 14 episodios cronológicamente ordenados, que redacté entre diciembre del 2021 y mayo del 2022. El carácter autorreferencial de este proceso implicó la posibilidad de un ejercicio de reflexión y redacción sostenido en el tiempo. El proceso de construcción del relato fue no lineal, con continuas revisiones y ensayos, y retroalimentado por tutores, profesores y compañerxs tesistas. En un tono personal, este relato da cuenta de experiencias significativas asociadas a la música en mi trayectoria de vida, y las emociones, circunstancias y pensamientos asociados.

A partir del relato llevo a cabo un análisis temático del mismo (Mieles et al., 2012), identificando categorías o códigos correspondientes a los temas y los elementos significativos del discurso. Este proceso fue de revisión constante con el objetivo de generar una codificación que permitiera comprender el relato como un todo. Finalmente, los códigos dieron lugar a ejes temáticos transversales al relato que se interpretaron y se presentaron en los resultados, nutriéndose con los hallazgos de la segunda fase.

En la segunda fase realicé una búsqueda documental a manera de genealogía acerca de los actores sociales relevantes para los acontecimientos narrados, necesaria para ubicar en el contexto y comprender socio-culturalmente el relato de vida. Allí recogí datos sobre políticas públicas colombianas en materia de cultura, instituciones públicas y privadas de educación musical (academias, Fundación Batuta, Colegio Calasanz Pereira, Secretaría de Cultura de Pereira), medios de comunicación (Caracol TV, RCN TV, Telecafé, Olímpica St., Bésame St., La Mega, Los 40 Principales) y plataformas que median las experiencias musicales (Ares Galaxy, Facebook, Youtube, Spotify), así como información recabada con mi familia acerca del contexto cultural y socioeconómico inmediato, que alimentaron la reconstrucción narrativa realizada.

Este análisis centró pues su interés en la construcción social y transformación de la afectividad y la identidad a partir de experiencias asociadas a la música y su relación con la cultura popular regional. En el siguiente punto realizo una discusión que retoma los autores y teorías trabajados en los antecedentes a la luz de los hallazgos, buscando comprender de una manera amplia y sistemática las relaciones entre la afectividad, la identidad y las experiencias musicales. Finalizo con una sección de conclusiones que recoge las reflexiones teórico-metodológicas, sociales, profesionales y personales frente al desarrollo de la investigación.



Capítulo 2

Relato autobiográfico

1



Figura 2. En la casa de mis abuelos.

Esto ocurrió una vez que me quedé con mis abuelos durante el fin de semana cuando era pequeño. Una mañana, buscando qué hacer en una casa sin “cosas para niños”, mi tía que vivía con ellos me dejó escuchar música en su grabadora. En el reproductor de CD estaba puesto “Sé morir” de Andrés Cepeda. Le di *play*, y me quedé en silencio en la habitación. El sol entraba a través de las cortinas amarillentas, y muchas partículas de lana y polvo se veían a la luz. Era una habitación antigua; el tendido de la cama era suave. Ahí me puse a escuchar todo el álbum, prestando atención a las palabras y los sonidos como nunca lo había hecho.

Con el misterio que es el mundo cuando uno es niño, sentí como si Andrés Cepeda hablara desde un lugar del universo que está a la vez muy cerca y muy lejos, y como si su música perfumara el aire a mi alrededor. Ese recuerdo se reproduce como si tuviera

un filtro naranja, y todavía suenan los boleros tristes y sabrosos. Todavía, cuando escucho “Embrujo”, me transporto a ese momento.

Incidentalmente, la gente dice que me parezco a Andrés Cepeda.

Pasaba mucho tiempo con mi familia, allá en esa casa. Como mis papás se divorciaron y mi mamá trabajaba muchas horas, casi siempre me cuidaba mi abuela o alguna de mis tías por la tarde. La casa de mi abuela era grande. Tenía dos pisos, y la atravesaba por la mitad un pasillo que terminaba en un baño estrecho que solo usábamos cuando el otro, el grande, estaba ocupado. A un lado del pasillo, en secuencia, había dos salas, el comedor, la cocina y una especie de patio cubierto. Al otro lado estaban las habitaciones, que parecían no tener fin a lo largo del pasillo y sus múltiples puertas.

Así es como la recuerdo, en todo caso. La última vez que estuve allá adentro fue para comprobar cómo habían remodelado tras la venta. Habían tumbado la pared donde mi abuelo se recostaba en su sofá para escuchar “El Despecho” de Telecafé. Todos los domingos sagradamente mi abuelo iba a misa y ponía Telecafé para escuchar al Charrito Negro, Darío Gómez y Luis Alberto Posada. Era la música popular¹, que mis primos y yo llamábamos música de viejito. Hoy en día me es imposible escuchar esa música sin acordarme de mi abuelo². Y lo mismo le pasa a mis primos, creo. Mi primo Sebastián³ tiene una *playlist*⁴ solo de eso que escucha con nostalgia. Mi primo quiso mucho a mi abuelo.

Pero en esa época, todos protestábamos para que cambiara de canal, y de hecho lo cambiábamos cada que se levantaba al baño para poner Bob Esponja, o algo así. Mi abuela nos llamaba la atención para que mi abuelo no nos diera un regaño peor, o nos llamaba a comer, y pasábamos a la mesa rodeando la pared que ya no existe.

Aunque mi abuelo era inflexible con la música que escuchaba, no era de los que ponen el equipo a todo dar. Para empezar, no había equipo. Había un televisor de los

¹ Popular en el sentido que usa la mayoría de la gente, y que equivale a la música de carrilera, de parranda o de cantina.

² <https://youtu.be/IfY1iwnfWxY>

³ Reemplacé los nombres de mis familiares y amigos por otros.

⁴ Lista de reproducción de música

clásicos, barrigones como él, al que le ponía un volumen normal, y que con los años fue incrementando a medida que perdía la audición. Pero nunca lo hizo intencionalmente, ni para molestarnos. Y cuando se acababa su programa nos cedía el televisor, dejando muy claro cuál era el orden de las cosas.

En ese televisor escuchábamos, mientras comíamos tajadas, música de despecho, la música de los muñequitos y los *jingles*⁵ de los interminables comerciales. En toda la casa había conversaciones, risas de niño y sonido de carne fritándose. Mientras tanto, mi abuelo permanecía en el sofá, impassible, mirando a un punto distante detrás de las paredes y moviendo los dedos de la mano derecha. Él fue la primera persona que conocí a la que le gustara tanto la música. A veces, cuando le nacía, cantaba suavcito y muy afinado.

Así ocurría los domingos, que era cuando coincidíamos casi toda la familia en la casa de los abuelos. Creo que solo mi abuelo prestaba realmente atención a lo que decían las canciones. Y al mismo tiempo, por supuesto, todos acabamos memorizándolas. Las cantábamos molestando, recitando las letras sin entenderlas y cambiándolas; decíamos “me diste el corazón, y me lo diste frío” y cosas por el estilo. O imitábamos las melodías. Podría repetir ya mismo el jingle de “El Despecho” sin vacilar.

En los días que no eran domingo, la música venía de la grabadora que compartían mi abuela y mi tía, la menor, que vivía con ellos. Un poco más alejadas de la cantina campesina, a ellas les gustaba era la música romántica de los sesentas y setentas, la música para planchar, que llaman. Aunque no recuerdo verlas planchando con esa música, sí recuerdo verlas acompañar con ella todos los demás oficios, hasta donde alcanzara el cable de la grabadora y cantando lo que pusieran en Bésame Stereo. Recuerdo escuchar a mi tía casi gritando “¡querida!” mientras barría el pasillo con Juan Gabriel, cogiendo el palo de la escoba como un micrófono. Mi abuela cantaba “el amor de mi vida has sido tú” de Camilo Sesto mientras caminaba por la casa, y solo repetía ese pedacito.

⁵ Tema musical corto que se suele usar en publicidad.

Todxs lxs que vivieron en esa casa son afinadxs. Mi abuela a veces hasta cantaba armonías en los coros de las canciones. Incluso ahora, que vive con nosotros, aunque la voz se le ha engrosado y últimamente solo escucha y canta canciones cristianas.

2



Figura 3. Mi familia.

Si fue cuando tenía tres o seis años, no sabría decir, pero lo siguiente que recuerdo es estar en el carro con mi mamá y escuchar merengues que parecía que no acabarían nunca⁶. Era un Mazda de los viejitos y cuadrados, y conducíamos por la vía hacia el crucero de Combia con mis primos y mis tías. Mis abuelos y dos tíos tenían unas fincas pequeñas allá, así que hacíamos ese recorrido con algo de frecuencia. Todos los miembros de la familia de mi mamá tenemos la necesidad de volver cada cierto tiempo al campo.

⁶ <https://youtu.be/Yx09-v8KfPs>

Las fincas quedan en la vereda El Edén, donde todavía vive un tío con su familia. No están lejos, pero en esa época sí me lo parecía. Sentía que el viaje era largo y aburrido, igual que las canciones que escuchábamos. A esa edad no me gustaba ir a la finca porque todo allá me parecía tosco y me picaban mucho los zancudos. Además, mi tío sí era de los que ponen el equipo a todo dar: Pastor López, Lizandro Meza, Vicente Fernández y así. Cuando sonaban, todo parecía más desordenado. Con esa música de fondo jugaba con mis primos, daba de comer a los animales y comía lo que preparaban mis tías.

En el camino de vuelta también escuchaba los merengues en bucle, pero como iba cansado de tanto jugar, casi siempre me quedaba dormido hasta que llegábamos de vuelta a la casa de mis abuelos. Así eran los viajes en carro con mi mamá: cuando la música que sonaba me aburría, que era casi siempre, me dedicaba a jugar o me quedaba dormido. A veces no sonaba nada. Solo el tráfico y el ruido de la ciudad.

Algo similar sucedía cuando me tocaba estar con mi mamá en el trabajo, cuando por cualquier motivo no tenía dónde quedarme después del colegio. Ella es estilista, y toda su vida ha trabajado en salones de belleza. En esa época el salón era muy estrecho, y yo tenía que quedarme en un rinconcito cerca al baño. Eso me decía mi mamá, pero yo cogía los cauchos, ganchos y rollos que se usaban en el pelo y me ponía a jugar con ellos por todo el local.

De fondo siempre sonaba alguna emisora popular en la que ponían música de planchar o merengue, cuando el ruido de los secadores la dejaba escuchar. Sumado a las conversaciones de las clientas, lo que se escuchaba era una algarabía. Aunque encontraba la manera de mantenerme entretenido, no era una buena experiencia. Cuando volvía a casa, sentía alivio en los oídos. Me parecía que le hubieran bajado volumen al mundo.

En todo caso, sentía una extrañeza particular con el merengue, como si fuera algo que solo podían entender los adultos. Ahora que soy adulto (tanto como puedo) todavía me cuesta entenderlo. Y a pesar de todo, como un mensaje subliminal, todas esas canciones también quedaron grabadas en mis oídos, en las ventanas de los carros, en

el tráfico de la ciudad, en las multitudes. No sé si eso tiene que ver con que no me guste mucho el merengue hoy en día.

3



Figura 4. Mis primeras gafas.

Yo veía mucha televisión. Por eso uso gafas. Porque veía tanta televisión que se me reseaban los ojos, me picaban y me los rasqué tanto que terminé curvándome la córnea. Mi mamá se dio cuenta de que veía mal porque un día, estando yo en segundo de primaria, me preguntó la hora y yo no pude decirle porque no veía los números

romanos del reloj de la sala. Las noticias sonaban de fondo, como casi todas las veces que almorzábamos juntos en esa época.

En mi casa se veían noticias, novelas y muñequitos. Y también, como ocurrió con la televisión de la casa de mis abuelos, el aire se llenaba de melodías publicitarias, canciones de programas infantiles y el ruido militar que son las introducciones y cortinillas de las noticias. A veces, por influencia de mi papá, también veía Discovery y History Channel.

Mi papá ha sido bastante ñoño. Amante del conocimiento como dice él. Cuando era muy pequeño, le gustaba enseñarme geografía con melodías que él inventaba, o intentaba enseñarme inglés con baladas americanas. Luego, cuando estuve un poco mayor, me regaló un computador iMac G3, de esos redondeados y de carcasa translúcida. Él lo había estado usando en su oficio de publicista, y me enseñó cómo manejarlo.

No sé si los instaló él, pero el computador vino con un montón de juegos. A veces jugaba con mi papá cuando venía a visitarme, pero casi siempre jugaba solo. En esa época, cuando tenía seis o siete años, llegaba del colegio y me quedaba con la señora empleada en la casa, y me dedicaba a jugar toda la tarde. También eso tendrá que ver con mi astigmatismo. Uno de los juegos era como educativo y tenía que ver con manipular formas y sonidos, y tenía música que se repetía en bucle. Otro era sobre un robot que conquistaba planetas y salvaba humanos⁷. Otro eran carreras de carros ambientadas en la prehistoria.

Los recuerdo específicamente porque la música se me quedó grabada también, mucho mejor que las imágenes o la trama. Me fascinaba el hecho de que la música que sonaba tenía que ver con lo que estaba viendo, lo que casi nunca ocurría con lo que escuchaba en la radio, así aleatoriamente. De repente hacía algo en la pantalla, y el sonido cambiaba, y todo parecía tener sentido y contar la misma historia. Pero, sobre todo, se me quedaron grabadas a fuerza de repetirlas y repetirlas. Ahora que uno puede

⁷ <https://youtu.be/QZLUdil-EGM> y <https://youtu.be/XEOleQAkvKE>

encontrar los *soundtracks* en internet, escucharlos es como una avalancha de infancia, como acceder a una sensación muy antigua.

Cuando tenía siete años, justo al comienzo de las vacaciones después de salir de segundo de primaria, me dieron mis primeras gafas. Había estado temiendo eso por algún tiempo, desde ese día con el reloj de la sala, porque había aprendido por la televisión que a los niños que usaban gafas los molestaban o eran como los raros del grupo. Las primeras semanas me daba mucha vergüenza usar gafas.

Por esa misma época, mi mamá me inscribió para estudiar en Batuta, una organización de enseñanza de música. Ahí estaba aprendiendo también un primo, y ya llevábamos algunos meses viendo clases en las tardes. Veíamos lo básico de teoría musical: los nombres de las notas, las claves y los instrumentos y a leer partituras sencillas. Solfeábamos, que es cuando uno lee un pentagrama e intenta cantar las notas según las líneas o los espacios que ocupan los simbolitos.

Y, sobre todo, estudiábamos la flauta dulce. De esas que tienen color crema y se limpian con una espumita. Tocábamos melodías infantiles comunes: “La lechuza”, “El himno de la alegría”, “Los pollitos”, y así. Recuerdo que me daba dificultad tocar “do” porque había que extender el dedo meñique hasta el último huequito de la flauta, y el mío apenas alcanzaba.

Con la flauta dulce tuve mi primer contacto real tocando un instrumento. Fue una magia rara: hacer cosas como soplar y mover los dedos, y que eso sonara como música. Aprender a tocar notas fue como aprender a usar letras: antes de eso, cada melodía era su propio misterio. Pero con las clases, casi sin darme cuenta, empecé a ver cómo la música podía armarse con piezas que yo podía entender. Repetí y repetí, soplando y descubriendo la desobediencia de mis dedos, sintiendo cómo se me secaba poco a poco la garganta, memorizando las secuencias entre los soplidos y los movimientos precisos hasta que fuera como algo automático, deteniéndome cada que me equivocaba. Entendiendo que, si quería hacer “sol”, tenía que cubrir tres huequitos, y cinco para “mi”. Y que diferentes canciones podían tener por dentro “sol” y “mi”, solo que en distinto orden.

En todo caso recuerdo que allá, a Batuta, fue donde fui por primera vez usando gafas. Estaba aterrorizado. Eran unas gafas redondas y negras, muy visibles. Me sentía el bicho más raro del mundo, como si mi cara estuviera distorsionada, y era muy consciente de las miradas de mis compañeros. El primer día casi no entro al salón por la vergüenza, y aunque realmente no pasó nada de lo que temía, me seguí sintiendo así por muchas semanas, y evité tanto como pude a mis compañeros.

Entonces, como no tenía amigos allá aparte de mi primo (quien por cierto veía clase en otro salón), aprendí a concentrarme en lo que estábamos aprendiendo. Sentía que ver clase era mucho mejor que salir a descanso, donde me tocaba quedarme solo en alguna esquina tomando jugo hit. Me gustaba sobre todo ir al salón donde guardaban los instrumentos; tenían violoncellos, tubas, claves, redoblantes y bombos enormes, y otros instrumentos de percusión. La manera como estaban organizados hacía parecer la habitación como una exhibición de animales exóticos disecados.

Cuando estaba allá, recuerdo que tocaba cada superficie con curiosidad y reverencia, y cada sonido me parecía misterioso. Los parches de los tambores con sus lonas plásticas o cueros peludos. Las claves y baquetas indistinguibles de cualquier palo en esa época, y al mismo tiempo con propiedades únicas. Los instrumentos de cuerda y los vientos metales⁸ como antigüedades preciosas. Campanas, maracas, pandeetas y *shakers* con su “cascabeleo”, y el xilófono con su sonido como el cristal...

Recuerdo ser muy consciente de tocar las cosas pasito, como queriendo no molestar con mi insistencia sobre los instrumentos. Pasé tanto tiempo allá como pude, y en las clases aprendí tanto como pude de música. Me parecía una fantasía cómo mis profesores lograban hacer sonidos que yo solo conocía por las grabaciones, y quería aprender a hacer lo que ellos hacían. Practiqué en la flauta las escalas y los ritmos de decenas de ejercicios con el librito que teníamos de lenguaje musical, una y otra vez, una y otra vez.

Practicaba hasta que mi mamá se cansaba de escucharme y me pedía que parara. A veces era frustrante. Me movía entre la impaciencia y el gusto obsesivo. Y

⁸ Clasificación para nombrar instrumentos como trombones, trompetas y tubas.

cuando por fin lograba tocar alguna melodía sin equivocarme me sorprendía y me alegraba, y después de eso era como si hubiera podido hacerla toda la vida. Nunca llegué a ser un niño virtuoso ni nada parecido, pero sí me felicitaba mi familia. Esa época me ayudó mucho, como pude comprobar luego.

Lo último que recuerdo de Batuta es la presentación de clausura que hicimos en el teatro de Comfamiliar. Habíamos aprendido algunas canciones para final de año, y era la primera vez que me montaba en un escenario. No me acuerdo qué tocamos, o si tuve nervios o me equivoqué. De lo que sí me acuerdo es que mi papá estaba entre el público, lo cual fue una sorpresa porque él nunca iba a mis cosas. Él estaba de pie en las escaleras a mi izquierda, seguramente porque había llegado tarde y se había quedado sin silla. Mi mamá estaba a la derecha y un poco adelante, y saludaba cada vez que yo miraba en esa dirección. No recuerdo que se hayan saludado entre ellos.

En tercero de primaria empezamos a ver clases de música en el colegio. Mi profesora era rubia de ojos claros y joven, y era muy amable. Con ella aprendí que se podían hacer sostenidos y bemoles⁹ si uno tapa solo la mitad de los huequitos de la flauta. Como yo ya había aprendido algo de lenguaje musical y flauta en Batuta, hacía las tareas que nos ponía muy rápido y me quedaba tiempo para seguir aprendiendo más canciones. Me ponía a sacar a oído la música que escuchaba a mi alrededor y en mi casa: la misma música que escuchaba en la televisión, la de los comerciales y los muñequitos. Una vez, al principio de una clase de música, le mostré a la profesora una melodía que había estado practicando. Era de una canción que BBVA usaba en sus comerciales¹⁰, y recuerdo que la profesora se rió y me felicitó.

Ese recuerdo me trae mucha alegría.

⁹ Son variaciones de medio tono en las notas musicales. Los sostenidos (que se simbolizan con # a la derecha de la nota) incrementan medio tono, y los bemoles (b) lo disminuyen.

¹⁰ <https://youtu.be/UdFo10Qtbf0?t=41>



Figura 5. Mis primos y yo.

Mis primos han sido muy importantes para mí. Hablo sobre todo de Sebastián y David. Sus mamás y la mía nos tuvieron con solo algunos meses de diferencia (yo soy el menor de los tres), y hemos sido cercanos literalmente desde la cuna. Estábamos juntos en cada reunión familiar, piscina o paseo. Como nuestros papás se ayudaban

mutuamente para sacarnos y cuidarnos, también solíamos pasar mucho tiempo en la casa de alguno de nosotros. A mí me gustaba mucho ir a la casa de Sebastián porque era más grande que la mía, y tenía legos y un computador bueno con internet.

Cuando teníamos algo así como diez años, YouTube apenas estaba haciéndose popular, y en ese computador vimos los primeros videos virales que salieron, en una habitación que era al mismo tiempo el estudio y el cuarto de ropas. Lo que más hacíamos era escuchar música. Sebastián, que es el mayor, había pasado algunos meses con su familia en España, y nos mostró lo que sonaba en la radio allá. También nos enseñó a instalar y usar *Ares*, un programa con el que uno podía descargar gratis casi cualquier cosa que estuviera en internet, incluyendo canciones. La mayoría eran de muy mala calidad, así que tocaba escuchar lo que uno descargaba varias veces y escoger la mejor versión.

Con mi primo empecé así el hábito de escuchar música en YouTube, y descargaba lo que me gustaba con *Ares*. Empecé a armar una biblioteca de música: buscaba lo que sonaba en la radio o lo que escuchaban mis compañeros en el colegio, y poco a poco empecé a encontrar música más “propia”, buscando los artistas y géneros que me gustaban. Escuché a Celia Cruz, Jarabe de Palo, Maná, Morodo, Mago de Oz, reggaetón bachata, pop ochentero y electrónica. Cada que nos veíamos, Sebastián y yo nos compartíamos las canciones que habíamos encontrado recientemente. Una vez le mostré una canción de hip-hop¹¹ que me había gustado mucho y me dijo, con tacto, “eso solo le gusta a usted”.

Pero lo que más recuerdo de esa época fue cuando él me mostró “BYOB” y “Chop Suey”, de System of a Down¹². Las había escuchado, según recuerdo, en el colegio al que él iba. Yo nunca había escuchado nada así, y recuerdo que se me hizo muy pesado al principio. Pesado pero divertido. Eran canciones caóticas, imprevisibles; las sentía como si el cantante estuviera zarandeándome. Eran el equivalente sonoro más parecido al juego medio violento que me emocionaba en esa época. A lo que suena en la cabeza

¹¹ <https://youtu.be/WDSooOwjvSM>

¹² <https://youtu.be/CSvFpBOe8eY>

de un preadolescente a quien le pegan un puño y se ríe. A lo que suenan las carachas¹³ en las rodillas y las cosas que quiebra un balón de fútbol.

Nu-metal o metal alternativo es el género, y entre más lo escuché, más me gustó. Además, los videos me parecían una energía total. Empecé a buscar más canciones y me topé con “*Before I Forget*” y “*Psychosocial*”¹⁴ de Slipknot. Lo de ellos me gustó mucho, no solo por su música sino por su estética. Amé perdidamente las máscaras que usaban y llené mi biblioteca de sus canciones. Cuando me aburría en el colegio me ponía a dibujar el logo de la banda, que es como una “S” espinosa, o intentaba dibujar sus máscaras. Recuerdo que quise tener mi propia máscara, la del baterista, y cuando entendí que no podría comprarla, fantaseé con hacerla de papel maché, sin nunca llegar a hacerlo.

Como hice con las canciones de mi abuelo, canté la música de Slipknot sin entenderla, para lo que me ayudó que estuviera en inglés y que la mitad fuera un gutural¹⁵ impronunciable. En esa época ni siquiera buscaba las letras. Solo balbuceaba cosas que sonaran parecidas, evitando sin saberlo unos versos densos y rabiosos. Eso también me ayudó a sortear un poco la censura de mi mamá, quien no sabe inglés.

Con todo, no nos hizo falta entender las palabras para entender la música. A mi mamá igual le parecía ruidosa y violenta, y a mí, cuando supe algo más de inglés, me pareció que el significado era solo un complemento de lo que ya sabía. Un complemento raro, por cierto, como ocurre cuando uno aprende a nombrar algo por algún nombre técnico y rebuscado, y no por la manera intuitiva como lo conocía. O como cuando uno comprende el significado “real” de una palabra que venía usando desde hace rato. Por ejemplo, escribiendo me estoy dando cuenta de que *slipknot* traduce “nudo corredizo”. ¡Para mí siempre había sido un nombre inventado!

Así me ocurrió con casi todo lo que cantaba de ellos. Mientras en “*Psychosocial*” Corey Taylor, el vocalista, decía “*And the rain will kill us all / throw ourselves against the*

¹³ En donde me crie, es la manera como llamamos las costras que se forman por heridas en la piel.

¹⁴ <https://youtu.be/5abamRO41fE>

¹⁵ El canto gutural suena similar a un rugido o un grito, y se usa a menudo en el rock y el metal.

wall/ but no one else can see / the preservation of the martyr in me” yo cantaba cualquier cosa, igual sintiendo la lluvia y la pared y el martirio. Estaba comenzando la adolescencia y el bachillerato, y estaba buscando formas para transpirar el enojo y la incomprensión que empezaba a sentir.

Con *System of a Down*, poder cantar ciertas letras era como un juego, por la pronunciación frenética que a veces tenían (como en el verso de Chop Suey “*¡Wake up! / Grab a brush and put a little make up*”). Con Rammstein, que empecé a escuchar después, ni siquiera me molesté entendiendo las letras. ¡Estaban en alemán! Además ¿hace falta saber qué es “*Du hast*”¹⁶ para mover la cabeza a su ritmo? ¿O saber qué dice “*Ohne dich*”¹⁷ para emocionarse? Lo demás fueron exploraciones tardías y no siempre exitosas: no me gustó el *black metal*, ni el *death* ni el *doom* ni el *power* ni nada de eso metal, y el *white metal* me dejó de gustar cuando me di cuenta que tenía letras cristianas.

En fin. El metal no es un género muy “cantable”, y en mi familia quedé como el pelao¹⁸ al que le dicen “eso solo le gusta a usted”. Escuchaba música en privado o con audífonos, le daba golpes a las mesas como si fueran baterías y empecé a ver el mundo con un corazón cada vez más enojado. No creo que eso, la rabia y la euforia, hayan sido todas gracias a la música, pero en ella encontré la manera de canalizarlas, por decirlo así.

Durante esa época ponía metal para ducharme y me sacudía con furia, y deseaba tener el pelo más lacio y largo solo para moverlo mejor. Mis crespos no me dejaron ser metalero ni emo, pero me identifiqué muchísimo con el misterio y la energía que tenían todos esos grupos, como si esa misma furia hubiera estado esperando dentro de mí la oportunidad para salir. En esa soledad, el sonido me devolvía a la vida. Empecé a usar ropa más oscura como la que veía en los videos, y para cuando tuve doce años, gracias a Sebastián, ya era oficialmente metalero. Por lo menos de corazón.

¹⁶ <https://youtu.be/W3q8Od5qJio>

¹⁷ <https://youtu.be/LIPc1cfS-oQ>

¹⁸ Muchacho.

5



Figura 6. Todos mis carnets de bachillerato.

En el colegio Calasanz Pereira, donde estudié, la jornada de bachillerato comenzaba a las 6:30 de la mañana. Normalmente el transporte me recogía a las 5:40 de la mañana y daba vueltas por todo el centro de la ciudad recogiendo más muchachxs. Entonces, a diferencia de los años anteriores, madrugaba todas las mañanas, y mientras estaba en la ruta del colegio escuchaba música y veía el amanecer por entre los edificios.

Al principio y durante mucho tiempo escuché la música que ponía el conductor en la radio. Sonaba “El mañanero” de La Mega, que todos en la ruta preferíamos sobre Los 40 Principales. El locutor era enérgico y daba la hora todo el tiempo. En silencio y mirando por la ventana, todxs lxs que íbamos en la ruta escuchábamos a Daddy Yankee, Reik,

Lady Gaga, Voz Veis¹⁹ y The Black Eyed Peas, entre otros. Algunos cantaban pasito. A mí me daba pena hacerlo, y no me lo permitía porque “era metalero”. Cada que abrían la puerta para que entrara alguien, se colaba dentro una ráfaga de viento frío que nos quitaba el sueño y nos traía el silencio de la calle, y por un momento me parecía que esa música alegre era absurda frente a lo que estaba viendo y sintiendo: no me gustaba madrugar para ir al colegio, y todos los días deseaba que no llegara la ruta.

Esperaba acurrucado por el frío en las escaleras de mi edificio a que viniera el microbús. El ruido de su motor era inconfundible y angustioso; escucharlo llegar era como una punzada. En esa primera época, en sexto y séptimo, los muchachos y muchachas que iban conmigo en la ruta me parecían intimidantes y demasiado mayores, y todos los días hacía un gran esfuerzo para parecer inmutable y seco, como para no correr el riesgo de que me molestaran por algo que hiciera. Cuando la ruta giraba, por ejemplo, intentaba no dejarme mover en la silla, como si moverse fuera “mostrar debilidad”. Yo estaba en esa cinta, mientras lxs otrxs iban en la parte de atrás envueltos en sacos anchos intentando dormir.

Llegábamos al colegio temprano, faltando todavía tiempo para iniciar la jornada. El salón, con sus baldosas aguamarinas y grises a media luz, era como una cueva glacial. Algunos intentaban seguir durmiendo encorvados sobre sus pupitres. Otros miraban por la ventana y otros hacíamos las tareas que no hicimos en casa. Luego, el día se abría y sonaban campanas y timbres, el ruido de las conversaciones, el sonsonete²⁰ de los profesores.

No todo en el bachillerato fue malo, claro, y los dramas de entonces parecen mucho más pequeños desde acá, pero por lo menos para mí sí fue difícil. Ya no era el más grande de primaria sino el más chiquito de bachillerato, y casi todos mis amigos habían perdido año o habían quedado en otro salón. Mi nuevo grupo de amigos quedó conformado por los pelaos que habían perdido año del grado superior y los que nos sentíamos separados de los demás, con quienes nunca fui realmente cercano. El colegio

¹⁹ <https://youtu.be/FPDZsawGS7I>

²⁰ Entonación monótona del habla de una persona

se me volvió una experiencia cada vez más aburrida, y todos los días anhelaba dos cosas: poder escuchar música y volver a mi casa pronto.

Me gustaba el metal, y pocas personas en el colegio compartían ese gusto, por lo menos que yo me diera cuenta. Era muy pequeño para ir a bares y toques, y parecía que todo el mundo suponía que a los adolescentes nos gustaban las discotecas. Mientras los demás empezaban a usar *converse* y manillas de cuadritos, o cantaban Wisin y Yandel²¹, yo hacía ritmos de batería en mi pupitre mientras escuchaba o imaginaba música. A veces molestaba mucho a mis compañerxs sin darme cuenta.

El Calasanz es un colegio católico y había una capa adicional de censura: no era bien visto escuchar metal, ni *reggaetón*, ni llevar el pelo largo ni tener *piercings* ni usar cosas con tachés. Era frecuente escuchar que esa música tenía mensajes subliminales satánicos o anarquistas, o que era música de marihuaneros, y a los conductores de las rutas no se les permitía poner música, cosa que igual hacían.

Yo, que he sido crespo pelicortico y no sabía dónde conseguían los muchachos tantas manillas, nunca tuve problemas con el colegio. Nunca tuve *converse* sino tenis negros escogidos por mi mamá, y era más bajito y gordito que el resto. Visto desde fuera, con mis audífonos, probablemente me veía inofensivo y un poco autista, con esa obsesión que tenía con los ritmos.

²¹ <https://youtu.be/ZoVCM5iUaL0>



Figura 7. Mis primeras baquetas.

Mientras escribo, observo lo estrecho que se sentía mi corazón en esa época, y mientras lo hago, con algo de risa, me acuerdo que esto es para una investigación, y “qué pena que lean esto todo terapéutico”. Aquellos años de bachillerato en los que me sentí tan solo, como hice antes en Batuta, me dediqué a escuchar las clases y la música con atención. En mi burbuja, en mis audífonos.

Recién entrado a bachillerato, y por la misma época en que conocí el metal con Sebastián, me regalaron mi primer iPod, bien entrada la era de los reproductores mp3 portátiles y los celulares con función de infrarrojo. Lo había querido por mucho tiempo. Era color azul, y ahí puse toda la biblioteca que había empezado a armar con Ares, reemplazando definitivamente la radio en mi vida. Antes de eso, había tenido un discman y un par de CD 's de rock en español que no me dejaban llevar al colegio, porque yo iba “a estudiar, no a escuchar música”.

Pero eso cambió con el tiempo, y en los descansos me quedaba en la puerta del salón escuchando con mis audífonos, o miraba por la ventana de la ruta imaginando que lo que veía era el video musical de las canciones. Repetí en bucle (pero en modo aleatorio, para darle emoción) las ciento y pico de canciones que me gustaban, cuidadosamente seleccionadas durante años, hasta que me las supe de pe a pa sin pretenderlo. Llegaba a mi casa, y con un par de palos, tubos o lapiceros golpeaba un sofá azul que tenía al lado del computador, poniéndole libros y ropa para lograr diferentes sonidos e intentando replicar lo que escuchaba. Hice *paradiddles* antes de saber que se llamaban así, y poco a poco, a punta de practicar intuitivamente, pude hacer ritmos más intrincados.

Casi naturalmente, el siguiente paso fue pedirle a mi mamá que me inscribiera a clases de batería. Mis ídolos eran los bateristas de las bandas que me gustaban: Joey Jordison²², John Dolmayan y Chris Adler²³. Solía decir que la batería era mi instrumento favorito porque el baterista era el que estaba más escondido, pero era el que más se sentía y el que más se movía. Ella, no muy convencida, me matriculó en una academia bastante garajera²⁴ cerca de la casa.

No me inscribió en clases de batería sino de guitarra, probablemente porque ese instrumento le gustaba más, y hasta me compró una guitarra electroacústica relativamente buena. Duré un mes, y desistí porque me dolían mucho los dedos (las cuerdas de la guitarra eran todas de acero) y porque no era capaz de tocar Fa. Luego, después de mucho pedirlo y con la guitarra recogiendo polvo, entré a clases de batería.

En la academia, con baquetas prestadas, me sentaba frente a una batería Jimbao en una habitación encerrada y llena de trapos, y ensayaba por una hora a la semana ritmos básicos. Casi siempre quedaba con ganas de más. Mi profesor era esmerado y comprensivo, y hacía un buen trabajo para atravesar mi timidez. Recuerdo el día en el que me registraron con foto en la academia: tenía trece años, pelitos en el bozo, y una camiseta negra con estampado. En la foto, mi rostro infantil mostraba ojos entrecerrados

²² <https://youtu.be/1yStL-PDu2w>

²³ <https://youtu.be/Hw7zYploBLc>

²⁴ Informal y precaria.

e indiferentes. Sin embargo, en el fondo yo estaba allá porque de verdad me gustaba, así que lo más difícil no fue aprender sino soltarme socialmente.

Fue con ese profe que el dueño de la academia me vendió mis primeras baquetas. Había visto que yo no tenía y ensayaba con las que me prestaban, así que durante una clase fue y me las vendió. En realidad, eran unas baquetas para timbal viejas, pero como no sabía la diferencia no dije nada. Recuerdo que mi profesor, que estaba al lado mío, se quedó callado como dudando. En todo caso, me alegró conseguirlas, así no hubieran sido nuevas.

No recuerdo cuánto tiempo estudié con él, pero al cabo de poco tiempo mi profesor cambió. Ahora era alguien casi tan serio como yo, cuyo nombre nunca se me quedó grabado, y que tenía un pelo crespo limpiamente acomodado en una larga cola de caballo. Todavía lo veo a veces en la calle, y me da pena saludarlo. Supe durante las clases que lo suyo era la guitarra, y aunque también le gustaba el metal nunca llegué a sentirme cómodo con él. No parecía muy feliz enseñando. Hacia el final, y cuando estuve en condiciones de tocar canciones fáciles, empezó a recomendarme bandas y me dejaba ensayar más tiempo.

El asunto es que mientras uno está aprendiendo y el instrumento no es de uno y el tiempo es limitado, pocas veces le permiten a uno hacer lo que uno quiera. Supongo que así es con todos los instrumentos: los profesores se enfocan en la técnica para que uno aprenda y aproveche la clase.

Entonces, me la pasaba de semana en semana esperando la oportunidad de volverme a sentar detrás de la batería y tocar algún ritmo de las canciones que me gustaban mientras el profesor no prestaba atención. Entre tanto, seguía practicando en el pupitre, en la superficie de libros y cuadernos, o con los pies donde estuviera sentado. Como mi mamá nunca quiso regalarme una batería de navidad (comprensiblemente) con más ganas iba a cada clase, sintiendo que era un gran privilegio tocar.

Para aprender a tocar la batería hay que hacer mucho ruido. En los audios que uno escucha siempre se puede regular el volumen, así que recuerdo que al principio me sobresaltaba y me daba un poco de pena, porque todo se escuchaba muy fuerte. Y lo

que se escuchaba era una serie de golpes secos y arrítmicos; una versión cruda y disonante de lo que yo tenía en la cabeza. Coordinar manos y pies en una batería es más difícil de lo que parece, incluso si uno tiene experiencia en tocar pupitre.

Sonaba raro, pero era muy divertido. A veces llegaba temprano para poder estar con la batería un rato, solo para curiosarla. En una ocasión me puse a tocar el *ride*²⁵ con los dedos, intentando sacarle el sonido de la canción “Snuff”²⁶, de Slipknot. Solo era un tintineo, pero fue como si el resto de la percusión y la melodía se completaran en mi cabeza. Tuve suficiente tiempo para “tocar” la canción completa, y cuando lo hice y llego mi profesor, sentí como si hubiera salido de un trance. Así con casi todo lo nuevo que aprendí. Me concentraba y casi perdía la conciencia de mí mismo con la música.

Estuve en esa academia algún tiempo, y finalmente llegó el momento para presentarme frente a los padres de familia con los demás pelaos de las otras clases. Era la primera vez que tocaba batería para otras personas, y toqué “*Sonne*” de Rammstein²⁷, para lo cual mi profesor preparó una pista sin batería de la canción. Su ritmo es fácil y repetitivo, pero aun así estaba muy nervioso. Sentía que le estaba mostrando a los demás una parte muy importante de mí mismo, y recuerdo que me sentí un poco decepcionado porque nadie pareció disfrutar la canción tanto como yo. A esa presentación fue mi abuela, Sebastián y un amigo de los dos. Estaban más contentos por lo que habían visto que por lo que habían escuchado.

Después de esa presentación no volví a estudiar en esa academia, y creo que esperé uno o dos años para entrar en la siguiente, más cerca todavía a mi casa, con un poco más de confianza en mí mismo. Todavía me sentía incomprendido y solo, pero al menos sabía tocar batería de verdad. Se había convertido, junto con jugar tenis, en mi actividad favorita. *My thing*.

²⁵ El *ride* es un platillo ancho y grueso, y su sonido se puede describir como brillante y enfocado, similar a una campana.

²⁶ <https://youtu.be/LXEKuttVRIo>

²⁷ <https://youtu.be/StZcUAPRRac>



Figura 8. Foto grupal de grado 11.

La adolescencia es transformadora, y yo siento que con el paso de los años me hice una persona muy distinta a la que era. Más sombrío, sí, pero también con las semillas del cariño por la música. Aunque fuera con canciones como “*I am hated*” de Slipknot, machacando el pupitre, y cantando “*Everything sucks and I can prove it/ everybody dies, shuffle on, remove it*”²⁸. En ese refugio, la soledad me pesaba menos, y veía con ojos afilados lo que sucedía allá afuera.

En el colegio recuerdo sentirme extrañado por la manera como la gente se hacía en grupos y empezaba a vestirse parecido. Estaban quienes disfrutaban del reggaetón

²⁸ “Todo apesta y puedo probarlo / todo el mundo muere, reemplázalo, remuévelo”. <https://youtu.be/YWX0w6siLyk>

o bailaban *tectonic*, con sus crestas y los pantalones entubados, y los rockeros, flacos y de pelo desordenado. Todo me parecía arbitrario y un poco ridículo. Me sentía excluido y no entendía lo que ocurría a mi alrededor. En los descansos, todos menos yo parecían saber a dónde ir y con quién andar. Según yo, en primaria todos eran normales: todos jugaban fútbol, todos charlaban con todos. Ahora en bachillerato me parecía que todo el mundo quería llamar la atención.

Por supuesto, lo que quería era estar dentro de esos grupos y tener esos amigos. Caminaba rápido alrededor del colegio y, como a través de un vidrio, miraba a los muchachos que cantaban “Legalización” de Ska-p²⁹ en séptimo y escuchaban a Manu Chao, Andrés Calamaro y Fito Páez sentados en las escalas del colegio durante los descansos. Se veían igual de introvertidos que yo, con la diferencia de que compartían y disfrutaban de sus gustos con otrxs. ¡Hasta se veían fuera del colegio! Se parecían a mí, pero no los entendía ni me entendían. Los veía con amargura, e intentaba convencerme de que no andaba con ellxs porque no les gustaba lo mismo que a mí, y no porque socializar me diera miedo. Aún más difícil era convencerme de que no había nada de malo con lo que a mí me gustaba.

Durante la primera mitad del bachillerato vi eso con negatividad: para mí todo el mundo estaba equivocado. Todos los esfuerzos que la gente hacía para verse como se veía eran absurdos, y si mi destino era quedarme solo, prefería eso a encajar. Mientras tanto, movía los dedos y los pies al ritmo del metal.

Durante la segunda mitad, en privado y con la intención de acercarme, intenté escuchar las cosas que ellxs escuchaban y tener las cosas que tenían: las manillas y los zapatos. No conseguí más que una manilla, por cierto, pero conocí bandas en español más rockeras y menos metaleras: el mismo Ska-p, No Te Va Gustar, Café Tacvba y Soda Stereo.

Aunque hubo muchas canciones que no me gustaron, y muchos momentos en los que me sentí ridículo, fue el comienzo de una especie de ablandamiento musical y personal: había empezado a ser menos radical con lo que escuchaba, y con lo que creía

²⁹ La canción se llama en realidad “Cannabis”. <https://youtu.be/Wdtj0y-PARA>

que eso decía de mí y de los demás. No me estaba haciendo ningún favor siendo terco en la manera como veía la vida y la música. No a todxs les tenía que gustar el metal.

Empecé a disfrutar de canciones que le hablaban al amor y al desamor. Era capaz de cantarlas, además. En ellas el otro no era siempre un enemigo con quien pelearse, sino alguien frente al que uno reconoce que no está bien (como en “Cero a la izquierda” o “Arde” de No Te Va Gustar). Admitían que querían a alguien en lugar de morirse de la frustración y la rabia (como en “Eres”, de Café Tacvba). Y hablaban de muchas otras cosas nuevas para mí, como *Ska-p* que denunciaba la política electoral, el consumo de drogas y la desigualdad, o Cerati, que da rodeos sobre el sexo “En la ciudad de la furia”, o Fito Páez que se pone filosófico “Al lado del camino”).

El sonido fue más dulce cuando la guitarra no estaba distorsionada y la batería no sonaba como una metralleta. Lo estridente no me dejó de gustar, pero me alegró escuchar cosas nuevas: trompetas, guitarras acústicas, saxofones y pianos. El tempo³⁰ era más tranquilo y la armonía más familiar, menos irreverente.

Con esos cantantes y con esos sonidos, poco a poco, fui cambiando la manera como pensaba. Eso tuvo que ver con otros cambios, claro, que tuvieron que ver con crecer en general, pero la música ayudó mucho. Lo que antes me daba rabia ahora me daba risa, y tenía nuevas referencias para decir lo que sentía. Las canciones me invitaban ya no a destruir sino a encontrarme con otrxs, aún en la tristeza y el dolor. Me ayudaron a admitir que quería estar cerca de los demás.

Igual seguí con la sensación de que había llegado tarde a la repartición de amigos. Igual me seguía dando miedo socializar. Igual me siguieron haciendo *bullying* de vez en cuando. Pero sonreía con más facilidad, y me sentía menos prevenido para charlar con otrxs. Mis notas mejoraron. Por fin, estando en once y después de un año muy duro en el que me deprimí, perdí peso y me estiré, tuve amigos a mi alrededor. No porque nos gustara la misma música, pero sí gracias a la música.

³⁰ La velocidad general a la que se interpreta una obra musical.

Casi al final del colegio, un día uno de los muchachos del grupo de los alternativos, a quien yo apreciaba mucho, se me acercó y me dijo algo como “piénselo, yo creo que usted sería muy feliz si estudiara música”. Supongo que notó que durante todo el bachillerato yo estuve haciendo ritmos. No recuerdo qué le respondí, y solo tiempo después le di importancia a lo que me dijo. Después de estudiar psicología. Igual que a mi mamá, estudiar música me parecía impensable.

8



Figura 9. Mi primera banda.

Me gradué y poco volví a saber de mis amigos: la mayoría se fue a estudiar fuera de la ciudad o del país, parecido a como había ocurrido años atrás al acabar primaria. Yo también empecé la universidad cuando me gradué. Casi al mismo tiempo, volví a entrar a clases de música a una academia que quedaba en la misma cuadra de mi casa y era menos garajera. Ahí seguí practicando con nuevos ejercicios y un nuevo profesor: un costeño bajito que contaba chistes malos. Sabía tocar muy bien, y en sus clases aprendí mucho.

Al cabo de un año o dos estudiando así, también una hora por semana, estuve listo para empezar a tocar con otras personas, y entré a una de las bandas de la academia. Se trataba de uno de los grupos de estudiantes adultos, con gente que tenía casi la edad de mis papás. Se llamaban los Independientes, porque según ellos se mantenían tan perdidos que cada uno tocaba lo que podía por su lado. Pude confirmarlo: así novato como era, era el que mejor tocaba.

A cada ensayo llegábamos diez minutos antes para afinar. En mi caso, tenía que mover de posición las partes de la batería (platillos, redoblante, toms) porque soy zurdo y así aprendí a tocar. Generalmente teníamos un par de canciones por montar y varias para repasar: la cosa era pura bulla y risa. Alberto, nuestro director y profesor, nos corregía los errores y nos devolvía a la realidad, hasta que él también empezaba a reírse, pero poco a poco fuimos entendiendo que para tocar en una banda hay que escucharse, llevar un ritmo constante y sonar para la canción más que para uno mismo.

Tocábamos rock y pop en español, y nos alcanzamos a presentar un par de veces. También con ellos fueron las primeras veces que salí a bares, y conocí un poco la escena *rockera* que había en el centro alrededor de mi casa: Delfos, Pandora, Oz, Melodi y así. Entre conversaciones y cerveza los fui conociendo un poquito mejor: “Moncho” era el mayor de todos y siempre vestía de negro. Tenía una rosa tatuada en la mano derecha, con la que le bajaba el volumen al teclado cuando tocaba. Felipe el guitarrista trabajaba y no le quedaba tiempo para estudiar por el horario. Fernando, el otro guitarrista, se la llevaba muy bien con Fernando el bajista porque a ambos les gustaban las mismas bandas y los mismos bares. Y Luisa nuestra vocalista trabajaba en un banco y nunca salía con nosotros.

A la par que ensayaba con ellos, iba descubriendo nuevas canciones. El interés por el rock me llevó a Muse y a Radiohead, y con ellos vinieron Nirvana, Pink Floyd y Deep Purple. Me estaba empezando a gustar mucho el rock alternativo, y especialmente Muse ocupaba cada vez más espacio en mi lista de música. No recuerdo cómo conocí la banda, pero recuerdo que lo primero que escuché de ellos fue “*Psycho*” del álbum

“Drones”³¹, cuando recién salió al mercado. El sonido me recordó a Rammstein, pero se sentía más moderno y emocionante.

Luego de un año más, me pidieron entrar a otra banda de la academia muy similar donde las cosas no prosperaron tanto, y un año después de eso, formé con otros muchachos de mi edad una banda que se llamó *Adrenaline*. Fue la primera vez en la que pude tocar en grupo algo que realmente me gustara, que fueron canciones de Muse. También con ellos me presenté en un par de ocasiones, pero la banda se disolvió porque todos estábamos en la universidad y no coincidíamos en horarios.

El grupo de Los Independientes se mantuvo con algunos cambios, y seguí ensayando con ellos y con *Adrenaline* hasta que salí de la academia, habiendo aprendido un montón más. Montamos desde “Nubes negras”³² de Los de Adentro hasta “*Nothing else matters*” de Metallica³³: la propia banda de estudio. Nunca tuvimos la capacidad de tocar heavy metal más complicado como ellos querían, pero igual nos sentíamos satisfechos tocando bien algo, lo que fuera. No se sentía como una suma de sonidos. Era como si lo que uno tocaba se proyectara y se multiplicara. No había que completar nada con la cabeza. Sonaba... musical.

La primera mitad de mi universidad la pasé entre esos ensayos y haciendo amigxs en la carrera. No conocía a la gente a mi alrededor, ni ellxs a mí, y eso me hacía sentir fresco y contento. Fue como si la imagen solitaria que tenía de mí mismo se hubiera ido al extranjero con mis compañerxs de colegio. Ser primíparo se siente muy distinto a estar en sexto. Me adapté fácilmente al nuevo ritmo de la universidad, mis notas eran buenas, y mis proyectos musicales se veían emocionantes. Sentía que empezaba a tener un nuevo lugar en el mundo.

³¹ https://youtube.com/playlist?list=OLAK5uy_l6PcLIQQDdkKLPoqil-EgMpFeYWcV3LAW

³² <https://youtu.be/b4MaGKfc1-0>

³³ <https://youtu.be/tAGnKpE4NCI>



Figura 10. La banda [SIC] en el Showcase “Abre tus oídos” en Manizales (2019).

En mi casa finalmente desechamos el sofá azul, y yo seguí practicando ritmos en mi cama. Ahora tocaba “*Hysteria*” de Muse³⁴, “Entre caníbales” de Soda Stereo³⁵ y “Vivir muriendo” de No Te Va Gustar³⁶. Salí de la academia alrededor del 2016, y con dos amigos que hice allá formé una nueva banda. Nos llamábamos *Monosonic*, y era sobre todo una excusa para ensayar rock en español y comer pan agridulce al salir. Con ellos le dediqué la primera canción a una muchacha³⁷.

³⁴ https://youtu.be/3dm_5qWWDV8

³⁵ <https://youtu.be/1n1O4HTvRvk>

³⁶ <https://youtu.be/-FXPGFfugQM>

³⁷ <https://youtu.be/CEb99v79yRM>

Nos veíamos por las tardes en un ensayadero del centro, en la quinta con veintisiete. Por fuera es la puerta de una casa cualquiera, sin siquiera un aviso. Uno timbraba, subía unas escaleras largas y llegaba también a la sala de una casa cualquiera, con la diferencia de que salía ruido de rock y metal por las puertas cerradas de lo que tendrían que ser las habitaciones. Los dueños vivían en las habitaciones del fondo, pasando por una puerta de madera. Eran dos hermanos músicos que habían tenido cierto éxito tocando en Estados Unidos de ese metal miedoso y acelerado que a mí no me gustaba tanto, y terminaron siendo buenos amigos de la banda.

Las salas de ensayo eran dos, no muy grandes, con sus respectivas baterías, micrófonos y amplificadores, y un tratamiento acústico que las hacía sentir acolchadas y calientes. Donde tendría que haber ventanas había paneles de espuma, y todo el piso era una alfombra azul manchada por regueros de cerveza. Pagábamos la hora de ensayo a doce mil, y esa hora nos alcanzaba para darle un repaso a unas diez o doce canciones.

Cuando uno entraba sentía el olor a chucha³⁸ de la banda que había estado antes que uno. Como hacía tanto calor y el aire acondicionado no siempre funcionaba, todo el mundo salía sudado, sobre todo los bateristas. Mientras esperábamos nuestro turno en el sofá de la sala, adivinábamos en el ruido ahogado que salía de las salas de ensayo qué estaban tocando las otras bandas, o hablábamos de nuestras canciones y las que nos gustaría montar, o de qué tan buenos o malos eran los que estaban antes de nosotros: “ush, ese baterista está suave”, “que *riff*³⁹ tan bacano” y cosas de ese tipo. De todas las bandas que ensayábamos allá, la nuestra era la menos pesada, la más rockerita, como decían los hermanos.

Por presiones de la otra banda a la que pertenecía (que era más profesional y con dinero), nuestro guitarrista decidió retirarse. Alejandro, el bajista, decidió quedarse y ocupar el puesto vacío cantando y tocando la guitarra, así que incorporamos al que había

³⁸ Mal olor generalmente causado por el sudor.

³⁹ Línea melódica principal de una canción o una parte de ella, habitualmente tocada por la guitarra en el rock y el metal.

sido bajista de Los Independientes, Fernando, para que siguiera tocando en lugar de Alejandro.

Así fue creciendo el proyecto. Hicimos un intento con un vocalista que también se retiró, y nos enfocamos en ir mejorando cada uno con su instrumento. Entre todos compramos un cajón peruano para ensayar en “acústico” y no tener que pagar ensayadero, porque ninguno tenía batería. No prefería tocar cajón, y me parecía que daba un sonido seco en comparación, pero con él pudimos ensayar en la casa de Fernando, aunque la mitad del tiempo se iba en recochar y en evitar que el perro se nos echara encima.

Aprendí a tocar el cajón sobre la marcha, intentando trasladar lo que había aprendido en las clases de batería y en el pupitre del colegio. Como la música que tocábamos seguía siendo rock y metal, me tocaba golpearlo muy fuerte para que se escuchara sobre la guitarra eléctrica. Otras veces, me emocionaba y tocaba como si quisiera partir la madera. Como no había presión por el tiempo, los ensayos así eran distendidos y se podían prolongar horas y horas. Terminaba con las manos y las muñecas rojas, y recuerdo que se me estaba empezando a formar un callo en el dedo corazón de la mano derecha. Nos hicimos muy buenos amigos en esos ensayos.

Al cabo de unos meses, decidimos incorporar a un nuevo guitarrista: Eduardo. Era conocido de Fernando y un metalero vieja escuela, fanático de Metallica, Iron Maiden y de AC-DC. Eso ocurrió a mediados del 2017, mientras yo hacía mis prácticas de psicología. Con él empezamos a componer nuestras propias canciones, aunque seguimos montando *covers* cada vez más orientados hacia el heavy metal. Nos empezamos a llamar [SIC] por idea mía. Había agarrado el nombre de una canción de Slipknot con el mismo nombre, y traduce del latín “así, tal cual”. La idea era dar a entender que éramos auténticos y descomplicados; que lo que tocábamos, eso éramos.

Eduardo tenía muy buenas ideas en la guitarra: llegaba a los ensayos y nos mostraba un riff, y de inmediato todos empezábamos a buscarle vueltas y sonidos y cambios; nos disparaba la creatividad. Cada uno llenaba los espacios, por decirlo así, con el ritmo y la armonía que pidiera el riff. Si sonaba un “do”, eso podía armonizar con

“mi” o “sol”, por decir algo. Si se aceleraba la armonía, también podría acelerarse el ritmo. Si algo sonaba a coro, entonces entraban con fuerza los platillos y el bajo. Alejandro como vocalista se encargaba de las letras y de vez en cuando yo le ayudaba.

Cada uno iba tocando y sumándose de acuerdo a su intuición, y nos íbamos haciendo sugerencias o nos poníamos de acuerdo sobre la estructura del tema. Iba resultando una canción como algo fuera de nosotros, y al mismo tiempo era muy natural, muy propia. Así nacieron todas las canciones de la banda: en sesiones de *jamming*⁴⁰. Nuestras letras eran de tusas, desamor y angustias de jóvenes adultos. Alejandro tenía además cierto talento para cantar cosas sin decir nada al estilo de Cerati. Las dos canciones que compuse yo, “La indicada” y “El desaparecido”, hablaban de lo único de lo que me sentía capaz de hablar en esa época: de mi relación a distancia y de las veces en las que había querido desaparecer.

Nunca escribimos partituras y ninguno era músico profesional, así que nuestra guía eran las cosas que nos gustaba escuchar. De eso salían cosas muy variadas: algunas canciones eran suaves y melódicas, otras muy metaleras, otra estaba cercana al blues, un par cercanas al reggae... Todo era un poco desordenado, dentro de un orden propio. Si las ferreterías fueran canciones sonarían parecido a [SIC]. Decíamos que era rock-metal alternativo con influencia de Muse, Soda Stereo y Metallica: la guitarra con distorsión era la protagonista, la percusión era modesta pero contundente y la voz rasposa a veces gritaba. A veces había largas secciones instrumentales y pocos versos, o cambiábamos de medida de compás a mitad de la canción.

Con [SIC] tuvimos un repertorio de unos veinte *covers* y alrededor de trece canciones propias⁴¹. Durante el par de años que siguieron a la incorporación de Eduardo mejoramos mucho el sonido, y la banda por la que se había salido el primer guitarrista se convirtió en nuestra hermana y rival. Tocábamos en lo que saliera para darnos a conocer: en las fiestas de mi universidad, en la plaza de Roldanillo, en una fiesta de

⁴⁰ Sesiones en las que músicos se reúnen e improvisan partiendo de una idea inicial, jugando con lo que los otros vayan aportando.

⁴¹ Mientras yo estuve grabamos tres canciones, y los muchachos grabaron otras después. Todas las que han lanzado las compusimos juntos. [SIC] | Spotify

disfraces, en un evento de policías, en una terraza, en el Parque de la Uva en La Unión... Dimos vueltas por Pereira cargando amplificadores y baterías, vendiendo boletas, reuniendo dinero para alquilar bafles, peleando con la acústica de los sitios, trasnochando y tomando trago regalado en lugar de pago por tocar.

Nunca olvidaré uno de esos toques, en el Gran Café, en el que estaba tan nervioso y me sudaban tanto las manos que las baquetas se me cayeron tres veces. Una vez ya es demasiado. Nos había invitado a tocar la otra banda, y aunque nadie pareció darle importancia, yo quería que me tragara la tierra. Ese día de la vergüenza me dije a mí mismo que no volvería a tocar en vivo. Meses después, subido en la tarima de *Shuffle*, sentí tocar la batería mejor que nunca. Tuve la sensación de la que habla la gente a veces, de que el instrumento se vuelve como una extensión del cuerpo. Hay días buenos y días malos.

El proyecto empezó a despegar cuando decidimos audicionar para el Festival Eje Rock del 2018. Para participar teníamos que enviar tres demos, que grabamos a la carrera a mediados de año. Nos escucharon músicos y locutores que se interesaron en nosotros, y pronto estuvimos promocionando esos tres demos como nuestro primer lanzamiento oficial. Teníamos muchas cosas que mejorar, pero parecía que íbamos por buen camino. Estuvimos en varias emisoras y en un programa de Telecafé en el que nos pusieron a jugar charadas y en el que se me cayó un platillo en directo. Al parecer era propenso a que se me cayeran las cosas. Ahora que lo pienso, es curioso haber estado allá después de iniciarme en la música por Telecafé con mi abuelo.

Yo seguía siendo, a pesar de todo, la misma persona tranquila e introvertida, y todo ese trajín me producía mucha incomodidad. Una cosa es ensayar con amigos y otra es querer hacer parte del “mundo del espectáculo”. Teníamos que ofrecer no solo un sonido, sino un show. Me resistía, sobre todo, a vender una imagen de rockstar: ser excesivo, hacer maromas y escuchar a mis amigos decir “vamos a mover las putas cabezas” y estar bien con eso. No me fluía, y al final de los toques me sentía mal. También teníamos que pensar como una empresa: gestionar el fotógrafo, el ingeniero de sonido, el de las luces, el de redes sociales... En esa época entendí por qué las bandas tienen manager.

Además de todo, no queríamos hacer la misma música. Fernando y Eduardo, quienes eran mayores, preferían el heavy metal y el grunge, mientras que Alejandro y yo disfrutábamos del rock en español más actual. Yo, que además había estado escuchando pop y rock psicodélico desde el 2018, quería para la banda un sonido más limpio y calmado, y lamentaba que no tuviéramos una orientación parecida.

Aprendí y me divertí mucho, pero acabé resentido de esa dinámica.



Figura 11. Mi segunda guitarra.

La primera guitarra que tuve, la que me compró mi mamá, estuvo en el estuche y la tocaba esporádicamente hasta que Alejandro me la pidió prestada. La tuvo durante un año largo, excusado en que yo la usaba muy poco, y a veces tocábamos juntos con ella. Una tarde en ensayo me dijo que tenía que decirme algo: que su perra había dañado la guitarra. A mí me pareció difícil de creer. Cuando lo visité en su casa y me la mostró,

estaba llena de puntillas y remiendos a lo Frankenstein, como si hubiera querido arreglarla desesperadamente. Solo le pedí que me la pagara, y lo hizo en cuotas indignantes a lo largo de los dos años siguientes.

Más tarde, a finales del 2017 o principios del 2018 compré mi segunda guitarra. Me costó ochenta mil pesos, que pagué con el dinero que me ganaba haciendo las prácticas de psicología. Durante los dos meses anteriores había estado caminando el centro buscando en tiendas y compraventas alguna guitarra que me llamara la atención, y así llegué a un negocito atendido por un señor moreno que parecía haber sido un músico de salsa en otra época.

Era una guitarra ordinaria⁴², pero a mí me gustó por el diseño que tenía alrededor de la boca. Nada más, porque en ese momento no sabía nada de guitarras. Era muy liviana, lo cual tuvo que haberme hecho sospechar sobre la calidad de la madera. Me sentí muy contento cuando la compré, y fue una buena guitarra para aprender. Digo “fue” porque una vez se me cayó y se le astilló el mástil y el clavijero, de manera que quedaron inclinados hacia adelante con las cuerdas destempladas. Intenté arreglarla con tornillos apretando las piezas rotas tanto como pude, pero la madera no resistía. Otra Frankenstein. Cuando tensionaba las cuerdas, la acción era muy alta⁴³, pero me sirvió y me motivó para seguir ensayando.

La busqué y compré específicamente por la goma⁴⁴ que me había comenzado meses atrás, cuando descubrí por la publicación de Facebook de una amiga una canción que me encantó: “El hombre que casi conoció a Michi Panero” de Nacho Vegas⁴⁵. La escuché una vez y me pareció chévere, y luego un par de veces más, y luego durante toda esa semana en bucle, porque no me la podía sacar de la cabeza.

Me absorbió inmediatamente. El video me llegó de esa manera rara y potente en la que llega el cine arte. Me pareció preciosa, inteligente, triste y divertida. Cuenta la

⁴² De baja calidad.

⁴³ Es la distancia o altura que hay entre el diapasón y las cuerdas de una guitarra. Cuando la acción es muy baja, las cuerdas pueden zumbar al rozar con el diapasón, y cuando es muy alta es más difícil tocar.

⁴⁴ Gusto o interés.

⁴⁵ <https://youtu.be/cf18OyjIUjQ>

historia de un hombre que al final de su vida se da cuenta que no ha alcanzado nada y lo celebra como una última gran afirmación de sí mismo. Nacho se despide con ironía de las expectativas mientras bebe acompañado de trompetas y un coro de niñas.

Esa idea de encontrar vida en el dolor me sedujo y me llevó a la “música triste”. Así empecé a llamar a la música de Nacho, que es folk-rock, y a todo lo que sonara parecido: aletargado y agrisado, romántico y melancólico. Era el sonido de una habitación con bombillos amarillos y muebles antiguos, o de un atardecer en la ciudad después de la lluvia, o de las cartas de amor que nunca se envían. Los sintetizadores dieron paso a los pianos y las guitarras eléctricas a las acústicas, las baterías descansaron. Volví a escuchar a Radiohead y me interesé por latinoamericanxs como Natalia Lafourcade, Jorge Drexler y Zoé. Si el metal era espinoso, ahora me parecía estar meciéndome en un lago tibio.

Y no fue por cualquier motivo. En esos meses estaba entusado⁴⁶ por la relación con la muchacha a la que le había dedicado la canción, y estaba aburrido en las prácticas de psicología. Además, en esa época había ganado el “no” en el plebiscito de los Acuerdos de Paz de La Habana. Veía mi profesión con desesperanza: casi todos los días llegaba tarde a las prácticas, y los grupos de amigos que tenía se habían separado. Sentí que quería amigos como Paulina, la amiga que mencioné, que se tomaran el arte y la tristeza en serio. Entonces salía con ella al Pavo⁴⁷, iba a ver teatro independiente y escribía cuentos sobre gente que fracasaba o se moría. Me sentía mal, pero estaba menos solo.

Empecé a aprender guitarra por mi cuenta buscando tutoriales en internet. Lo primero que toqué fueron canciones de Nacho, a quien le tengo que agradecer que fueran fáciles. Cantaba letras como “cómo no vas a cansarte / si de miércoles a martes ya estoy hartito yo de mí”, o “creía haberme encontrado / y estaba aún más perdido /

⁴⁶ Pasando por un duelo amoroso.

⁴⁷ “El Pavo” es un conocido bar en la quinta con veintitrés en el centro de Pereira, popular entre universitarixs, y en el que ponen principalmente música de cantina.

comencé a cojear cual chucho malherido”⁴⁸, mientras que la música parecía sacada de una canción infantil.

Como con la batería, aprender también fue cuestión de repetir y repetir. La diferencia es que con guitarra y voz una canción ya es reconocible, ya puede sonar completa. O esa fue la primera impresión que me dio. Con la batería uno puede hacer el ritmo que quiera, y decir que ese ritmo es de tal canción de entre todas las canciones que comparten ese mismo ritmo, que pueden ser un género completo. En la guitarra se escucha además del ritmo la armonía o la melodía, y con eso uno puede reconocer una canción.

Llevé esa guitarra conmigo para practicar en Manizales, donde estuve de intercambio dos meses. Allá le dediqué otra canción⁴⁹ a otra muchacha y tuve otra tusa, y así me la pasé: alimentando las ganas de hacer música con las crisis. Si en esa época el rock que tocaba en la batería me parecía hueco y poco interesante, o me recordaba las noches de cansancio tomando con la banda, la música triste me recordaba la dimensión espiritual, y me hablaba otra vez sobre las cosas que estaba sintiendo. Volví a ver por las ventanas de los buses, y lloré escuchando música en la cama antes de dormirme. Luego, en las mañanas, tocaba y me salía una voz que no sabía que era mía.

⁴⁸ <https://youtu.be/x69wX5Jssrk>

⁴⁹ <https://youtu.be/IMjWvyMpTvM>

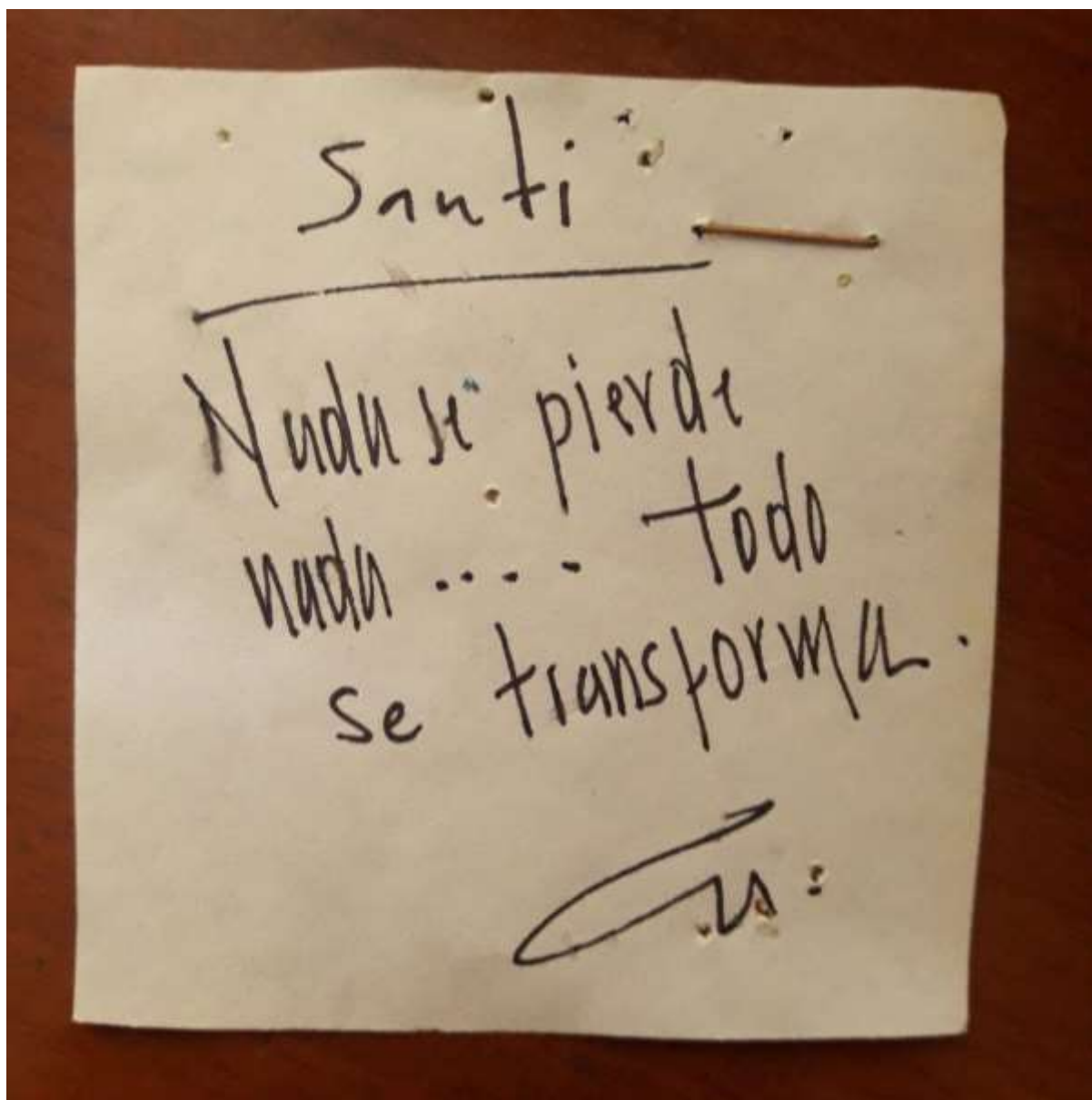


Figura 12. Una frase que me regalaron de la canción “Todo se transforma” de Jorge Drexler⁵⁰.

⁵⁰ Fue una psicóloga de la universidad a la que conocí haciendo monitorías, y con quien tuve amistad. Un día me preguntó si conocía a Drexler, me invitó a escuchar la canción y me regaló la letra impresa. https://youtu.be/TUIJT_GPNjA

El 2019 fue un año difícil. El año pasado había terminado la tesis, me había graduado de la universidad y había viajado al extranjero, y me había ido muy bien en todo eso. Pero después me sentí desorientado y solo. No tenía muchos amigos con quienes verme, o un currículum que me dijera qué hacer con mis días, y mi mamá me insistía con ansiedad que consiguiera trabajo. La misma ansiedad que yo sentía y que me impedía conseguirlo.

Con [SIC] seguíamos ensayando y presentándonos de vez en cuando, y las cosas no mejoraron. Al contrario, me sentía cada vez más incomprendido. Parecido a como me ocurrió con mi primo años atrás, cuando les envié por el grupo de *Whatsapp* “El hombre que casi conoció a Michi Panero” de Nacho, me dijeron “eso solo le gusta a usted” con otras palabras. En cambio, estábamos montando “*Wasting love*” de Iron Maiden, cantando un coro que dice “*Spend your days full of emptiness / Spend your years full of loneliness / Wasting love, in a desperate caress / Rolling shadows of night*”. Equis. Dejé de querer tocar en vivo y seguí llegando tarde. Me sentía como sabotando la banda sin querer.

A finales del 2017 compré una grabadora portátil para grabar las entrevistas para mi tesis. Una de esas que usan los periodistas, rectangular y que tienen una calidad un poquito mejor que la de un celular. Después de que cumplió su propósito principal empecé a grabarme tocando guitarra y cantando, apenas aprendiendo. Como uno puede moverla sin enredarse con cables, la ponía en diferentes lugares y ángulos para reducir el ruido y mejorar la calidad de las grabaciones. Era como un micrófono de juguete.

Aprendí, por ejemplo, que el interior de un closet es uno de los mejores espacios caseros para grabar. Entonces, cantándole al oído a mis camisetas y buscando siempre tutoriales en YouTube, fui aprendiendo de acústica y producción musical, es decir, cómo se pasa de una idea o composición a un archivo de audio que suene bien y que transmita lo que uno quiere que transmita.

Me vi la serie de videos de Jaime Altozano con quien estaré siempre agradecido sobre “cómo sonar a estudio lo más barato posible”⁵¹, o sea “cómo dejar de sonar como

⁵¹ <https://youtu.be/OBHkaXevhBc>

garaje”. El aspecto técnico de la música terminó siendo un mundo entero de sutileza y creatividad: un audio se puede editar de mil maneras para lograr mil efectos diferentes y con diferentes propósitos: uno puede recortar y pegar lo grabado en otra parte de la canción, hacer desaparecer errores, quitar el ruido de fondo, ecualizar, filtrar, cambiar volúmenes, tonos, añadir eco, distorsión... Si de algo sirve la comparación, mientras que tocar música es como hacer una obra de teatro, *producir* música es como hacer una película, con todos los efectos y ediciones y adornos. Sentí que la mente se me abría y que el computador era un instrumento más.

Grabé y edité “Runrún” de Nacho Vegas como regalo a mi pareja del momento, como un niño que le muestra a otra lo que acaba de aprender a hacer. Así hice varios intentos con la música que me gustaba en esa época: metía la grabadora dentro del closet y me sentaba con la guitarra enfrente, tocando lo que iba aprendiendo. Hacía diez o veinte tomas intentando no equivocarme, y al final hacía un “Frankenstein digital”: pasaba los archivos con un cable USB al computador y luego, con un programa⁵², cogía las partes buenas de unas y otras grabaciones y las juntaba intentando que no sonara discontinuo. Luego balanceaba los volúmenes y quedaba. Y luego escuchaba otra vez la canción original y me daba risa.

Paralelamente, grababa y editaba los ensayos de la banda. Me emocionaba poder manipular a mi antojo las canciones y añadirles lo que sentía que les hacía falta. Grababa cosas aparte y luego juntaba los audios para escuchar cómo sonaban; jugaba, sugerí armonías para las voces cuando un coro se sentía muy vacío, o algún detalle en una parte instrumental para que sonara mejor. Esas sugerencias no prosperaron mucho. En realidad, por el estruendo que quedaba grabado⁵³, no podía hacer mucho más que recortar los audios para que las canciones quedaran en archivos separados. El resultado fue un registro de la evolución de las canciones de la banda durante dos años más o menos, y fue una práctica con la que aprendí mucho.

⁵² Audition DC.

⁵³ Cuando un micrófono se somete a sonidos muy fuertes y no se regula su sensibilidad, la grabación se satura y se distorsiona.

Seguí buscando información y educación, y así me topé con el Instagram del Conservatorio de Artes y Música de Occidente, CAMO, que por esos días estaba ofreciendo unas becas parciales. Era, claro, un gancho de *marketing*. No tomé la oferta, pero el gancho funcionó y me inscribí en un diplomado. Era como las academias que había conocido, pero mucho menos garajera: era en una casa grande y bonita que yo veía como una especie de templo de la música. Me daba la impresión de que todas las personas allá eran virtuosxs. Recuerdo que el día en el que me matriculé salí de ahí con el recibo en la mano radiante de felicidad.

Tuve esa sensación casi todo el semestre: pocas veces me había sentido tan contento estudiando algo, y madrugaba a todas las clases. Paradójicamente, el espacio en el que estudié sí era un garaje que habían convertido en estudio de grabación. En fin. Mi grupo fue muy raro: un cura, una evangélica y una muchacha que venía de Armenia, todxs igual de distantes entre sí. El profesor tenía tatuajes en el cuello y había trabajado con John Alex Castaño. Cada clase escribía en mi cuaderno toda la información que salía de su boca.

A cada clase llegábamos, descomponíamos una canción en pistas y la volvíamos a armar mirando cada detalle, cada decisión creativa: las voces y lo que hace cada una, los adornos que hacen las guitarras, lo que hace el violoncello y los efectos que tienen y por qué. Al mismo tiempo, aprendíamos de acústica, composición, grabación, instrumentos virtuales y así. Producir música hace que uno conozca las canciones por dentro. Hace que uno entienda, de verdad verdad, qué es lo que uno está escuchando cuando escucha música.

También en esa época conocí la música con contenido político. Había tenido desde el colegio interés por lo social, y encontré mucha inspiración en mis profesores en la universidad. Gracias a que ese mismo año Nacho Vegas hizo un álbum homenaje a Violeta Parra⁵⁴ conocí la música de ella, y poco a poco también la de artistas latinoamericanxs parecidos.

⁵⁴ https://youtube.com/playlist?list=OLAK5uy_nXFMvAOXEbKjvsLCvzQ5VC8HN2A9SnBPE

Era el mismo tipo de dulzura en la música de la que estaba enamorado. El trecho entre lo íntimo y lo político era corto: la música seguía siendo el mismo remedio para la tristeza, pero con ella fui entendiendo que había un sentimiento mucho más grande y compartido. Era como una revolución romántica; en mis oídos los músicos invocaban el poder del colectivo con coros y cancioneros populares, o denunciaban políticos y organizaciones.

Luego, una noche, los muchachos de [SIC] me citaron en un billar. No habían vuelto a hablar por el grupo de *Whatsapp* y yo sentía tenso el ambiente. Llegué otra vez tarde. Me invitaron a cerveza, pero estaban muy serios. Fernando me contó lo que opinaban como banda, y escuché verdades difíciles de escuchar. Alejandro casi no habló; sólo dijo que no podía defenderme ni justificarme, y tenía razón. Eduardo era el que estaba más enojado, y dijo que no iba a tocar más conmigo. Me dijeron que lo mejor era que saliera de la banda.

¡Me terminó mi banda! Ya me habían llamado la atención antes, pero me sorprendió. Me sentí triste y avergonzado, pero al mismo tiempo, una parte de mí descansó. Recuerdo volver a mi casa llorando, y sentarme a escribir página tras página contando qué había pasado en una entrada de diario. Los días que siguieron fueron difíciles, pero el peso que me quitaron de encima fue enorme, y lo que más lamenté fue no salirme antes por mi propia cuenta.

Uno o dos meses después, Fernando me escribió para vernos en una panadería cerca de mi casa para pedirme que volviera a la banda. Estaba solo él. Me preguntó cómo estaba, y yo le pregunté cómo iban los muchachos y las canciones. Le contesté que no con una paz muy honesta y difícil de explicar. Que no era personal, y que los apreciaba mucho, pero “no, ya.”.

De vez en cuando me entero que tienen toques en los bares de por aquí. El muchacho que me reemplazó toca muy bien la batería. Cuando los encuentro por la calle los saludo como si fueran familia, pero no he ido a verlos tocar nunca.



Figura 13. Sonajero de semillas de congolo que pertenecía a Paulina.

En una entrevista escuché a Nacho Vegas decir que se había inspirado en la canción “*World love*” de The Magnetic Fields. La canción dice “*love, music, wine and revolution*”, y hace parte del álbum “*69 love songs*”⁵⁵. Como estaba obsesionado con todo lo que tuviera que ver con Nacho, lo escuché y caí como presa de un encantamiento. El álbum es como si uno estuviera recorriendo un museo precioso con pinturas en todos los estilos sobre el amor. En una canción Stephin Merritt, el compositor y productor, podía tocar solo tres cuerdas de la guitarra, y en la siguiente tener violas y sintetizadores, y en la siguiente solo voz y chasquidos de dedos. Todo dentro del espectro del pop y el country, que el álbum hace parecer infinito. Las canciones son dulces e inteligentes, empalagosas o tristes y minimalistas, o completamente experimentales. Y más de una me sacó las lágrimas.

En la que más, “*All my little words*”, el cantante habla con la voz más cálida del mundo sobre su pareja que se va a pesar de que él escribiera todas sus canciones y “palabritas”. Me identifiqué y me gustó tanto que le hice un *cover*⁵⁶ a finales del 2019, en la misma época en la que salí de [SIC]. Fue el primer *cover* que hice seriamente, y recuerdo que estuve meses enteros escuchándolo en bucle y modificando detalles. Cuando lo terminé quise enviárselo a mi ex como diciéndole “mira, eso fue lo que pasó”, pero finalmente lo terminó escuchando Paulina, a quien le gustó mucho.

Todos sabemos lo que ocurrió en marzo del 2020, pero antes de eso las cosas empezaban a verse un poco distintas para mí: estaba decidido a tomarme en serio mi carrera académica así que empecé a estudiar esta maestría en Manizales y a trabajar con un grupo de investigación. En la música, había entrado en febrero a clases de coro en el Lucy Tejada y, en el amor, ese mismo mes Paulina y yo iniciamos una relación.

Mientras tanto, seguí tocando, cantando y aprendiendo producción. Compré una nueva guitarra tan pronto como recibí el pago por uno de los contratos de investigación. Para esa sí traté de informarme con anticipación; estaba buscando una guitarra acústica

⁵⁵ https://youtube.com/playlist?list=OLAK5uy_kwYwj15jl7vpuhWogjcPFcxW9SoiMqMNU

⁵⁶ El cover lo publiqué en mi Instagram unos meses después.

para tocar folk-rock, psicodélico⁵⁷ y música de cantautor⁵⁸ porque era todo lo que escuchaba por ese entonces. Liberado de la necesidad de estar escuchando y practicando rock todo el tiempo, pude entrar de verdad en esos géneros.

Las guitarras *folk* son, según internet, anchas y con cuerdas de acero. Entonces fui por las tiendas de música del centro preguntando si tenían guitarras de *folk* y mirando sus características. En una de las tiendas había una muy bonita de color café oscuro, muy parecida a la que usaba Nacho Vegas en conciertos. Reunía todas las características, pero valía más de lo que había presupuestado. Me la prestaron para que la tocara y la probara, y como la canción que mejor me sabía era “*All my little words*”, empecé a tocarla. Fue impactante. De inmediato reconocí el sonido que estaba buscando, como si fuera la misma guitarra que habían usado en la grabación original. Tuve que comprarla. La negocié y me la llevé, casi sin podérmelo creer. Todavía es la guitarra que más uso.

Luego, con la llegada de la pandemia, sentí que todo lo que hacía y planeaba hacer se ponía en suspenso. Para entonces creo que nadie sabía muy bien qué sentir, pero en mi caso sentí mucha paz y libertad, como si por la fuerza de los acontecimientos todos hubiéramos entrado a vacaciones, o de repente el mundo fuera otro. En ese primer fin de semana de confinamiento todo estaba desierto y silencioso como nunca antes. Todo era tan extraño que salir a la calle era como salir al extranjero.

Recuerdo ver la cúpula de la catedral desde mi balcón una mañana y decir “que bonita se ve así en silencio”. Durante los días siguientes esa paz no me dejó. Me sentía inspirado, sereno y agradecido, como si estuviera en un retiro espiritual, o como si tuviera la oportunidad de recuperar todo el tiempo perdido con mi familia. No sé si me estoy explicando bien, pero esa situación y ese silencio me hicieron sentir algo que me cambió la vida. La compañía de Paulina y su familia tuvo mucho que ver también. Y eso se convirtió en la materia prima de la música que toqué durante la pandemia.

⁵⁷ Artistas como Weyes Blood y Watchhouse son ejemplos.

⁵⁸ Es un término vago, pero aquí lo empleo para referirme a las canciones que se componen para voz y acompañamiento de guitarra acústica. Además de Nacho Vegas, a quien más escuchaba (y todavía) era a Xoel López.

Entendí que me sentía muy cansado de lo que hacía, del ritmo de vida que llevaba. No era una vida desordenada o excesiva, pero sí creo que me movía en función de la ansiedad que me producía, más que por el entusiasmo de vivirla. Buscar desesperado un trabajo, algo que estudiar para “no quedarme atrás”, algo que hacer en las tardes... Detener todo fue una oportunidad para percatarme de que podía vivir distinto.

Esos meses coincidieron con mi acercamiento a la meditación por invitación de Paulina, quien me ayudó mucho a entender lo que sentía. Meditar se sentía como ver en paz la catedral en silencio una y otra vez. Fui desacelerando, apreciando las cosas que no veía en mis correrías académicas. Descansé, y la música se convirtió más en una celebración y menos en un escape. Compartí música con Paulina y ella me compartió la de ella, le enseñé lo que sabía de guitarra, y tocamos y cantamos juntxs por las tardes.

Entre las cosas que me compartió estaba la música medicina. Hasta ese momento, suponía que la música tenía ese efecto sanador y ya, y fue raro escuchar música que tuviera directamente esa intención. Raro y bonito: había mantras⁵⁹, percusión suave, campanas, guitarras acústicas, coros preciosos y cantantes serenxs. Los ancestros y Ganesha y las plantas sagradas y el gran espíritu no estaban en mi vocabulario, y me sentía un poco ridículo cantando sobre todo eso, pero lentamente le fui cogiendo gusto. Me fui *hippiando*⁶⁰. Conocí a artistas como Alonso del Río y Danit, y puse sus canciones al lado del rock y el metal que por cariño no era capaz de eliminar de mi biblioteca.

Ese primer agosto de la pandemia, aprovechando que me dio coronavirus y tuve que encerrarme, terminé de componer y producir “La casa”, mi primera canción⁶¹. Habla sobre el deseo que había crecido en mí de irme al bosque y tener una vida sencilla. La música es medio andina, y también suena un poco a *folk-rock*. También suena a que la grabé en un garaje, pero bueno. Se la regalé a Paulina por su cumpleaños, y su reacción me hizo muy feliz.

⁵⁹ Oraciones cortas que a menudo se musicalizan en la música medicina.

⁶⁰ Volviéndome “hippie”.

⁶¹ <https://www.instagram.com/tv/CD6shpvHGKD/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>

A final de año, fuimos a un *glamping* y toqué esa canción para nuestros huéspedes: una pareja que cumplió su sueño de vivir en el campo y de compartir un refugio natural para que la gente descansara. Mientras cantaba vi de reojo que sonreían con los ojos aguados, y me pareció que nunca nadie se había emocionado tanto con algo que yo hubiera hecho. Al terminar no se sabía quién estaba más conmovido, y luego me dijeron algo como “confía en lo que haces, que lo haces bien”. Los recuerdo como las primeras personas que creyeron en mi música, y desde ese día se convirtieron en nuestros amigos.

Sin embargo, a medida que las cosas fueron restableciéndose al final del 2020 y principios del 2021 volvieron las preocupaciones. Seguí trabajando y estudiando la maestría virtual, y lo pasé muy mal haciéndolo. Era excesivamente tedioso. Solo las clases virtuales de coro me interesaban, y eso que no siempre. Mi catedral en silencio se desvanecía. Jugaba videojuegos para aliviar el estrés, empezó a crecer de nuevo la incomodidad. Al fin, a mediados del 2021, tras una larga crisis vocacional con mi trabajo y con la universidad, renuncié y cambié mi tesis por esta.

No tenía el futuro claro, pero sí la necesidad de hacer algo que realmente me gustara, y hacer música fue la primera respuesta. Con el último pago que recibí compré un micrófono decente, y seguí montando covers a mi Instagram, que eran al mismo tiempo ejercicios para practicar las cosas que iba aprendiendo de producción. En el 2021 grabé la segunda canción, “De la montaña”⁶², con una aspiración muy parecida a la primera.

Sin embargo, esta vez las cosas no iban bien con Paulina, y su reacción fue distinta. Llevábamos varios meses en crisis, y yo estaba empezando a enfermar del estrés. No me daban ganas de escuchar música ni de comer. Al fin, luego de un par de semanas de mucha ansiedad le dije que no podía más, y poco después terminamos definitivamente.

⁶² <https://www.instagram.com/tv/CTxFoyxpYFI/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>



Figura 14. El coro Ad Libitum de la Escuela de Música de la Secretaría de Cultura en el 2021.

Nunca un duelo me había dado tan duro. Esos últimos meses del 2021 se sintieron como una larga noche oscura. No había día en el que no recordara a Paulina y me sintiera mal. Las prácticas de meditación que había empezado durante ese tiempo apenas me sostuvieron: respirar y estar con uno mismo, aprender que todo es pasajero, que el sufrimiento tiene un propósito, que las emociones intensas pasan, y así. Yo, que había criticado en el pasado la manera en la que la gente se aferraba a la religión, me vi haciendo algo muy parecido para sobrevivir. Me acerqué mucho al budismo, y empecé a escuchar sus cantos y meditaciones. Le hice una canción a una de ellas⁶³ y poco a poco fui alzando cabeza.

⁶³ https://www.instagram.com/tv/CVJokT0M0ep/?utm_source=ig_web_copy_link

No exagero cuando digo que las clases de música que vi durante esos meses fueron salvavidas. La semana de la ruptura coincidió con la primera de unas clases en las que me inscribí de la YMCA Risaralda, que por casualidad encontré por Instagram. Era (es) la Escuela Social de Artes, un programa dirigido a jóvenes. Ahí seguí hasta final de año. Ese primer día tenía una camiseta verde arrugada y estaba mal afeitado. Lo primero que nos pidió Catalina, la profesora, fue curiosear los instrumentos. Me sentí como un niño, de buena manera. Al final de la clase cuando preguntó cómo nos habíamos sentido, le dije que no se imaginaba lo agradecido que estaba de estar ahí.

Empezamos a aprender sobre los tambores y la música del caribe colombiano⁶⁴ y me sirvió mucho la experiencia de haber tocado percusión tanto tiempo. Las clases eran los jueves por la tarde, y todas las semanas esperaba emocionado ese día. Nos reuníamos en torno a la tambora, el llamador, el alegre y las maracas, y por las palmas de las manos, tocando, soltaba la angustia de la semana. En el grupo de cumbia, como le empecé a decir, todos teníamos alguna experiencia previa en la música, y gracias a eso nos rindieron mucho las clases y ensayos. A la organización le gustó tanto lo que hicimos que financiaron la grabación de una canción⁶⁵ que compusimos en grupo y que presentamos en el evento de clausura junto con un par de *covers*.

Las clases de coro habían vuelto a ser presenciales, afortunadamente. Ese año me dieron la oportunidad de pertenecer a un coro avanzado, y nunca voy a olvidar el primer día que entré a clase y escuché a todo el mundo cantar en armonía. Quedé boquiabierto, sin poder cantar lo que me correspondía. Estábamos montando un repertorio clásico para presentar en la clausura de la Secretaría de Cultura y en navidad: el “*Ave Verum Corpus*” de Mozart⁶⁶, “*Benedictus*” de Karl Jenkins⁶⁷, y el “*Va Pensiero*”, de la ópera *Nabucco* de Verdi⁶⁸. Sonaba a una multitud iluminada. Ver clase era como

⁶⁴ <https://youtu.be/GGWTx6irzco>

⁶⁵ https://soundcloud.com/santiago-arboleda-ocampo/pajaro-urbano/s-Gwglci28xYz?utm_source=clipboard&utm_medium=text&utm_campaign=social_sharing

⁶⁶ <https://youtu.be/pscsAvGjQI0>

⁶⁷ <https://youtu.be/eGbHnJCdMyE>

⁶⁸ <https://youtu.be/XttF0vg0MGo>

respirar después de estar mucho tiempo debajo del agua, así yo no tuviera nada que ver con esa música.

Nuestrxs profesorxs eran muy buenxs. Juan, el de ensamble, nos contaba entre risas anécdotas de cuando estaba en la universidad. Casi siempre terminaba los ensayos agradeciéndonos y diciéndonos que “la vida es hoy, disfrútenla”. Solía pensar en esos momentos que me gustaría ser un profe como Juan.

El año terminó bien. Tuvimos unas presentaciones muy buenas y me hice amigo de algunxs de mis compañerxs. Hice otro *cover*⁶⁹. Encontré motivación para seguir trabajando y escribiendo esta tesis, y recibí el año 2022 visitando la biblioteca y escribiendo proyectos de educación en música y psicología para ofrecerlos a fundaciones. El corazón que sentí tan roto estaba otra vez puesto en las cosas que me gustaban. Fue como entender mi vocación después de haberla tenido siempre cerca: Batuta, el colegio, las academias, las bandas, el Lucy Tejada⁷⁰... todos esos lugares eran y son mis hogares.

Como agradecimiento por lo que la YMCA había hecho por mí, y porque estaba decidido a hacer algo además de estudiar y jugar videojuegos, comencé allí un voluntariado ayudando y trabajando en una huerta los sábados. Conocí buenas personas y me acerqué a esa vida en el campo que había estado queriendo. En retrospectiva, recibía más de lo que daba.

Luego, a través del voluntariado, supe de una vacante para ser profe de música de la Escuela Social de Artes, la misma de la que había sido estudiante solo unos meses atrás. Era una oportunidad de oro. Llevaba meses (¡años!) queriendo hacer algo así. Muerto del susto y la emoción, y aunque me faltaran estudios de licenciatura, envié la hoja de vida. Hicimos una entrevista de selección, y a los pocos días me dijeron que

⁶⁹ https://www.instagram.com/tv/CYAzMrx17o0/?utm_source=ig_web_copy_link

⁷⁰ El Centro Cultural Lucy Tejada de Pereira es la sede de la Escuela de Formación Cultural en la que participo, entre otras instituciones de la cultura de la ciudad como la Biblioteca Pública Ramón Correa Mejía y la Emisora Cultural Remigio Antonio Cañarte.

quedé seleccionado. ¡Quedé seleccionado! Es raro contar esto en retrospectiva porque fue hace muy poco, y todavía me alegra mucho.

En esos mismos días, por Semana Santa del 2022, hicimos con el coro y la sinfónica tres conciertos. Mientras nos preparábamos para el segundo concierto, vi a una de mis profesoras hablando por teléfono y llorando. El resto de la tarde hubo un ambiente difícil de explicar. Después del concierto, las profesoras nos apartaron a un lado y nos contaron que Juan había decidido no vivir más; tuvieron la sensibilidad de dejarnos cantar antes de darnos la noticia. El concierto del día siguiente, el último, fue en homenaje a él. A varios se nos salieron las lágrimas cantando. Fue un concierto hermoso. Lo imaginé subiendo a la plataforma y haciendo la venia rodeado de aplausos. Con nosotros.

14



Figura 15. Primera clase de música de la Escuela Social de Artes de la YMCA (2022).

“Las lágrimas que derramé ayer se han convertido en lluvia”. Eso dicen los budistas. Honestamente no conocí muy bien a Juan, pero cuando me enteré que trascendió, recuerdo sentir que lo entendía muy bien. Eso fue lo que más me conmovió. Ver cómo yo era parecido a él. Y él a tantas personas.

Pronto voy a empezar a dar clases de música, y creo que voy a tener a Juan muy presente. Y a todxs mis profes. Pronto este proceso de tesis concluirá. Y este corazón sigue cambiando. Gracias⁷¹.

⁷¹ <https://youtu.be/mjBSsLZT8jE>



Capítulo 3

3.1 Resultados

3.1.1 *Análisis contextual*

En esta sección se busca arrojar luz sobre los diferentes aspectos históricos, sociales y culturales que determinaron el desarrollo del relato de vida, buscando transitar así hacia una historia de vida que permita una lectura comprensiva de las transformaciones afectivas e identitarias que pueden tener lugar en la vida de alguien como consecuencia de sus experiencias relacionadas con la música, producidas en una localización histórica, cultural y espacial concreta.

Con este propósito realicé una breve genealogía acerca de las políticas públicas culturales, instituciones públicas y privadas de educación, medios de comunicación, y mi familia como escenario socio-cultural, que fueron relevantes en el relato de vida y/o que tuvieron incidencia en mi acceso y socialización de la música como medio desencadenante de transformaciones afectivas e identitarias.

De acuerdo con lo anterior, los resultados se enfocan a lo referido en el relato autobiográfico directamente o por inferencia, indagando en los puntos que pueden ampliarse desde la información primaria y secundaria disponible; por tanto, no son un recuento exhaustivo de las instituciones, políticas o temas en cuestión, lo cual excedería el enfoque de la presente investigación. Sin embargo, este capítulo ofrece un panorama que permite un análisis crítico de cara al relato autobiográfico específicamente.

3.1.1.1 Contexto institucional

Ámbito nacional: el Ministerio de Cultura es el principal organismo que orienta la cultura y las artes en Colombia a nivel nacional, creado por medio de la Ley 397 de 1997, conocida como la Ley General de Cultura, cuyo antecedente inmediato es el Instituto Colombiano de Cultura (Colcultura), entidad adscrita históricamente al Ministerio de Educación para la gestión del patrimonio cultural, las comunicaciones culturales y la gestión y promoción de las Bellas Artes. Este Ministerio se encarga de la preservación y promoción del Patrimonio Cultural de la Nación, definido en la Ley 397 de 1997 como:

Todos los bienes y valores culturales que son expresión de la nacionalidad colombiana, tales como la tradición, las costumbres y los hábitos, así como el conjunto de bienes inmateriales y materiales, muebles e inmuebles, que poseen un especial interés histórico, artístico, estético, plástico, arquitectónico, urbano, arqueológico, ambiental, ecológico, lingüístico, sonoro, musical, audiovisual, fílmico, científico, testimonial, documental, literario, bibliográfico museológico, antropológico y las manifestaciones, los productos y las representaciones de la cultura popular.

Asimismo, se encarga del “apoyo y el estímulo a las personas, comunidades e instituciones que desarrollen o promuevan las expresiones artísticas y culturales en los ámbitos locales, regionales y nacional” (Congreso de Colombia, 1997). Dentro de las funciones que lo anterior implica, se encuentran la definición, ejecución y seguimiento de las políticas públicas de divulgación de las artes, así como de las escuelas de formación artística.

La política pública comprende la cultura como todas las manifestaciones distintivas de un grupo humano representativas de su espiritualidad, materialidad, estética, emocionalidad, modos de vida, tradiciones, valores y creencias, y que constituye el fundamento de su identidad (Congreso de Colombia, 1997). En cuanto a los principios que orientan su funcionamiento, se resalta el reconocimiento de la diversidad cultural en Colombia, así como de las distintas manifestaciones de la cultura, no solo las relacionadas con la producción intelectual y las bellas artes. En consonancia, el Estado colombiano se reconoce al servicio de las manifestaciones e identidades diversas, antes que prescribirlas o constreñirlas ideológica o estéticamente, basándose en la solidaridad, la pluralidad y el respeto por los derechos humanos.

De igual manera, los documentos de referencia hablan de la articulación que debe tener el desarrollo del sector cultural con el económico y político, dejando de manifiesto el interés nacional como criterio para la promoción cultural, y la comprensión de la actividad cultural como un eje de desarrollo (Congreso de Colombia, 1997; Congreso de Colombia, 2008; Ministerio de Cultura, 2006). A propósito, considera que “la producción de sentidos, manifestaciones y bienes se tensiona permanentemente con la posibilidad de hacer de ellos elementos competitivos dentro de una cadena productiva” (Ministerio

de Cultura, 2010a). Al respecto se han desarrollado, entre otras políticas, la llamada Ley Naranja (Congreso de Colombia, 2017) en la que se define el papel del Estado en las economías creativas.

De acuerdo con estos lineamientos institucionales, el Estado comprende que la expresión, el diálogo y la participación en la cultura y las artes contribuyen a la formación de una ciudadanía unida y en paz, y de allí que defina diferentes estrategias de promoción a nivel nacional, departamental y municipal, gestionadas y llevadas a cabo por las entidades territoriales, instituciones públicas y otros actores sociales del sector cultural. Ello se expresa en estímulos para creadores y colectivos, becas, espectáculos, exposiciones, festivales, talleres y escuelas de formación, medios de comunicación públicos e infraestructura como teatros, bibliotecas, museos y casas de la cultura, entre otros.

A nivel de presupuesto público, a partir del año 2004 el sector cultural presenta tendencia al incremento de su financiación con respecto al Presupuesto General de la Nación (PGN); los porcentajes más altos asignados a la cultura se registran durante los dos periodos del gobierno de Juan Manuel Santos (2010-2016), de acuerdo con los datos que suministra el Ministerio de Hacienda (2023) y que se ilustran en la Figura 16. Con todo, este presupuesto no representa en ningún caso más del 0,3% del total del Presupuesto General de la Nación (PNG), en comparación con otros sectores como el de defensa y policía, por ejemplo, que muestran una asignación promedio del 18,1% del PGN entre el 2000 y el 2023. Para el 2023 se estableció un presupuesto de 702 mil millones de pesos para el sector cultura, correspondiente al 0,21% del PGN.



Figura 16. Porcentaje de asignación al sector cultura del Presupuesto General de la Nación 2000-2023.

Fuente: Ministerio de Hacienda (2023) y elaboración propia.

De otro lado, el Plan Nacional de Música para la Convivencia (PNMC) formulado durante la presidencia de Andrés Pastrana, nace de la intención de “trascender creativa y pacíficamente las violencias” y “la construcción de una ciudadanía democrática cultural”, y del reconocimiento de la necesidad de convivir en el respeto por la diferencia de cara a la historia de conflicto social y político en el país, como una forma de potenciar su capital cultural (Consulta Ciudadana, Consejo Nacional de Cultura, Ministerio de Cultura, 2001, p. 9)

Los principios que orientaron este plan se enfocaron en el reconocimiento de la diversidad cultural, la construcción de un proyecto colectivo de nación, el respeto de los derechos humanos, el patrimonio y las memorias, la equidad, la dignidad y la libertad de cada persona y colectivo, la democratización de la creación cultural, el respeto por la naturaleza y el desarrollo social. En el PNMC se establece que el eje de la política en música debe ser la visibilización, valoración y fomento de la diversidad, así como su potencialidad para ser vehículo del diálogo y la convivencia. Posiciona la música como un referente de identidad y valores que no solo recoge la idiosincrasia nacional, sino que es un agente formativo para la paz, la autonomía y la ciudadanía democrática:

La música, por su naturaleza simbólica y por ser una de las expresiones culturales presente en todas las comunidades, enriquece la vida cotidiana, posibilita el desarrollo perceptivo, cognitivo y emocional, fortalece valores individuales y colectivos, y constituye uno de los fundamentos del conocimiento social e histórico (Ministerio de Cultura, Departamento Nacional de Planeación, DNP, 2012).

Así, el PNMC se orientó hacia la formación como vía para la democratización y el aumento de la competitividad de la música nacional, estableciendo que esta formación debe ser epistemológica y metodológicamente diversa (Ministerio de Cultura, DNP, 2012; Ministerio de Cultura, 2010). De acuerdo con esta concepción política, el Estado debe propender, entre otras acciones, por la creación y sostenimiento de escuelas municipales de música y definir los parámetros de su funcionamiento, toda vez que aportan al desarrollo humano y a la generación de valor en la comunidad. A nivel operativo, el plan se manifestó en la creación de estímulos estatales para la creación y participación cultural, equipamiento y la actualización de las normas e instituciones encargadas de la cultura a nivel nacional.

Según el Ministerio de Cultura (2010b), entre los años 2002 y 2006 se realizó una inversión para el Plan Nacional de Concertación de 67.000 millones de pesos, equivalentes a 138.587 millones del 2023, y 30.000 millones de pesos para el Plan Nacional de Música para la Convivencia, equivalentes a 62.053 millones del 2023. En contraste, de acuerdo con este Ministerio (2023) y refiriéndose al Programa Nacional de Concertación, “el presupuesto del programa creció en un 66.36%, pasando de \$49.925.831.300 en el año 2022 a \$83.057.087.034 en el 2023”. Lo anterior estaría relacionado con el cambio de política cultural en razón del cambio de gobierno en 2022 y el aumento de la inflación en el país.

Teniendo en cuenta el alcance nacional de estos presupuestos, se observa que siguen representando un porcentaje pequeño de la inversión pública en general. A pesar de lo anterior, el Plan Nacional de Música para la Convivencia y las políticas que lo sustentan son el principal antecedente para la conformación de las escuelas de formación musical no formal en las regiones, no solo en el sector público sino también en el privado.

En consonancia, el Plan Nacional para las Artes 2006-2010, que complementa el Plan Nacional de Música para la convivencia, se orienta a “impulsar procesos, suplir deficiencias y desarrollar una normatividad amplia y coherente que proteja y estimule la producción artística”. Establece que las artes son un componente específico, pero no autónomo del desarrollo social, sujetas a valores, instituciones y prácticas dominantes, de manera que su expansión y fortalecimiento deben ser proporcionales al desarrollo económico y productivo, sin que esto implique una instrumentalización (Ministerio de Cultura, 2006).

En tiempos más recientes, el Ministerio de Cultura adoptó el Plan Nacional de Cultura 2022-2032 como actualización del antes mencionado con vigencia 2001-2010. Este plan representa una continuación de los esfuerzos estatales con atención a la participación ciudadana y la incursión de las nuevas tecnologías, formatos, expresiones artísticas y economías asociadas. Se inserta en la coyuntura nacional tras el Acuerdo de Paz con las FARC, teniendo como prioridades el diálogo nacional y la construcción de paz a través de la cultura y la diversidad étnica y medioambiental.

Los cuatro campos de la política: diversidad y diálogo cultural, memoria y creación, sostenibilidad cultural y gobernanza cultural, se apoyan en los tres enfoques: territorial, diferencial o interseccional e intersectorial. Se resalta de este plan la voluntad del ministerio de promover el quehacer cultural como un proyecto de vida digno que genera transformaciones sociales, y propone una política basada en la protección y celebración de la diversidad en la identidad nacional. Más allá de lo anterior, es una política que se apoya en los antecedentes presentados y que impulsa valores como la protección del medio ambiente, el respeto por la autonomía de los pueblos indígenas y afrodescendientes, el reconocimiento de diversidades sexuales y del papel de las mujeres y lxs jóvenes.

Por otro lado, estas políticas se enmarcan dentro del sistema más amplio de los planes de desarrollo respectivos para los mismos periodos de tiempo (Congreso de Colombia, 1997; Ministerio de Cultura, 2006; 2010; 2012; 2022). Se consideran ejes importantes para el desarrollo social, económico y político del país, particularmente, como promotoras de la convivencia pacífica y del reconocimiento de la diversidad

cultural, como se viene mencionando. A su vez, estas políticas y planes se adscriben a los objetivos internacionales de desarrollo humano (UNESCO, 2014).

De cara a las lecturas del sector cultural que realizan la UNESCO (2014) y el Gobierno de Colombia (Función Pública, 2018), se afirma que entre el 2005 y el 2016, el campo de la cultura creció un 5,6% y aportó un 1,1% al total de la economía, con igual porcentaje de representatividad en los puestos de trabajo formal (alrededor de 200.000 puestos). Económicamente, el segmento audiovisual, literario y educativo son los más representativos. Asimismo, de acuerdo con la Ley 1955 de 2019, para el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022, el sector cultura tiene asignado un presupuesto de 6 billones de pesos colombianos, que corresponde al 0,55% del total durante dicha temporalidad (Congreso de Colombia, 2019).

Según el gobierno de Colombia, en el periodo de tiempo señalado existen falencias organizativas e institucionales asociadas a la fragmentación del sector, así como en el monitoreo y seguimiento. Esto ha implicado un desconocimiento y desatención hacia las industrias creativas y emprendimientos culturales principalmente, lo que a su vez genera escaso apoyo financiero y cooperación institucional en todos los niveles administrativos. Adicionalmente, se identifican falencias en la capacitación y condiciones laborales de lxs formadorxs en artes (Función pública, 2018).

Es así como el panorama nacional corresponde al de un sector cultural joven y en crecimiento, con necesidades y transformaciones constantes que van exigiendo con el tiempo la formulación de políticas que se adapten a sus necesidades reales. En este sentido, es posible hablar de cierta obsolescencia: El Plan Nacional de Cultura tomó diez años actualizarlo desde su última vigencia, y el Plan Nacional de Música para la Convivencia sigue ese mismo camino (DNP, 2008; Función Pública, 2018; Ministerio de Cultura, 2022).

La formalización y dignificación del sector, la infraestructura (sobre todo en zonas apartadas de los centros urbanos), la articulación intersectorial y la comunicación y seguimiento público son los desafíos que han marcado estas dos primeras décadas del siglo en Colombia, y las soluciones avanzan lentamente (Congreso de Colombia, 2017;

Congreso de Colombia, 2019). En el campo concreto de la música, las propuestas gubernamentales actuales le apuestan a la profesionalización del sector, la circulación de emprendimientos, el estímulo a artistas y el fortalecimiento en todo el país de las bandas y escuelas municipales de música a través de dotación e infraestructura de manera descentralizada (Función Pública, 2018).

Otros actores con cobertura nacional en el sector cultural y musical con mención en el relato autobiográfico son el Banco de la República de Colombia en su área cultural, y la Fundación Nacional Batuta. El primero, con presencia en 29 ciudades (incluidas las ciudades del Eje Cafetero) sostiene una red de bibliotecas, museos y proyectos musicales y literarios. Su actividad musical desde 1966 comprende la programación de conciertos y eventos (alrededor de 150 al año, virtuales y presenciales), y la implementación de proyectos dirigidos a fomentar el perfeccionamiento, creación y divulgación de la música nacional (Banco de la República, 2023a; 2023d). De acuerdo con los estados financieros correspondientes al año 2022, el Banco de la República de Colombia destinó poco más de 15 mil millones para gastos culturales, correspondientes al 0,45% de sus egresos totales (Banco de la República, 2023c).

En Pereira, el Centro Cultural del Banco de la República Luis Carlos González Mejía, que funciona desde 1983, es “un espacio abierto para la comunidad del Eje Cafetero en donde confluyen los saberes regionales, el arte, la investigación y el gusto por la lectura” (Banco de la República, 2023b). Además de ofrecer el catálogo de la red de bibliotecas del Banco de la República, desarrolla una programación cultural en sus espacios relacionada con la literatura, la música, las artes visuales y las exposiciones didácticas.

Por su parte, la Fundación Nacional Batuta funciona desde la década de los 90 en regionales y filiales alrededor del país (con presencia en el Eje Cafetero y sede central en Bogotá), como una fundación sin ánimo de lucro orientada a la formación musical de niños, niñas y jóvenes (especialmente en poblaciones vulnerables), con énfasis en procesos colectivos de iniciación, coros y orquestas sinfónicas. Su propósito es el de contribuir a la integración social de población, al acceso a la cultura, el restablecimiento de derechos y la formación humana.

La Fundación Nacional Batuta es administrativamente autónoma, coordina y opera programas de instituciones estatales como la Consejería Presidencial para la Niñez y la Adolescencia y el Ministerio de Cultura, y en sus estatutos se alinea explícitamente con el Plan Nacional de Música para la Convivencia. Asimismo, trabaja con empresas privadas y otras organizaciones sin ánimo de lucro (Fundación Batuta, s. f.; 2022a).

En el departamento, la Corporación Batuta Risaralda funciona desde 1991 y es una de las primeras organizaciones de su tipo en la región. Opera en los municipios de Pereira, Dosquebradas y La Virginia y, para 2020, esta corporación trabajaba con 1400 beneficiarios. Enfatiza en la educación musical como dimensión de desarrollo y vehículo de la formación ciudadana y en valores (Fundación Batuta, 2022b).

Ámbito regional: la principal entidad pública de orden territorial encargada de la gestión cultural es la Secretaría de Deporte, Recreación y Cultura de la Gobernación de Risaralda, específicamente su Dirección de Cultura y Artes. Esta Secretaría, creada mediante el decreto 0226 del 2007 tras la liquidación del Instituto de Deporte y Recreación de Risaralda y la escisión de la Dirección de Cultura de la Secretaría de Educación departamental, se encarga de la implementación de los compromisos del Estado en la promoción de la actividad cultural y artística en la región, orientada y apoyada por la gobernación de Risaralda y el Ministerio de Cultura (Gobernación de Risaralda, 2007).

En concordancia con los organismos mencionados, se ocupa de la salvaguarda y fortalecimiento del patrimonio cultural y las “costumbres culturales del departamento de Risaralda” (Gobernación de Risaralda, 2022a), así como de la promoción y seguimiento de las artes, la cultura y las industrias creativas. Sus funciones las realiza a través de programas de formación artística (escuelas de coros, cuerdas pulsadas y cuerdas sinfónicas, danza, teatro, y artes plásticas), promoción de fiestas y espectáculos locales, y el estímulo a través de convocatorias de concertación (Gobernación de Risaralda, 2022b).

Teniendo en cuenta su papel regional, y de acuerdo con la documentación existente, los focos temáticos de esta secretaría departamental son el medio ambiente, la formación cultural rural y el patrimonio cultural cafetero y étnico, siendo la formación cultural el más representativo en términos de inversión pública. Asimismo, las acciones de promoción artística, deportiva y cultural de la gobernación se centran en municipios distintos a Pereira, con particular atención a las zonas rurales del departamento.

El municipio capital cuenta con una plataforma institucional encabezada por la Secretaría de Cultura de Pereira (Gobernación de Risaralda, 2007) que forma parte del sistema de promoción del desarrollo social. Fue creada entre 2017 y 2018 durante la administración de Juan Pablo Gallo tras la liquidación del Instituto Municipal de Cultura y Fomento al Turismo, producto de una controvertida reestructuración administrativa (Área Metropolitana Centro Occidente, 2016; El Tiempo, 2016; Revista Semana, 2016). El instituto operaba como una filial descentralizada de la alcaldía de Pereira desde la primera década del 2000, y cumplía funciones relacionadas con la preservación del paisaje cultural cafetero y programas de formación y divulgación cultural (Instituto Municipal de Cultura y Fomento al Turismo 2012; Rico y Tabares, 2021).

Como otras instituciones equivalentes, la Secretaría de Cultura se encarga de “definir las políticas, planes, programas y proyectos para el fomento, fortalecimiento y consolidación de la cultura en la ciudad”, a través de procesos de evaluación, asesoramiento y financiación de bibliotecas, procesos de formación artística y cultural, y otras manifestaciones y eventos culturales. Su misión se enfoca en la formación de ciudadanías críticas, multiculturales, dialogantes, y protectoras y creadoras de patrimonio cultural (Secretaría de Cultura de Pereira, 2018; 2022a; Concejo Municipal de Pereira, 2020; Rico y Tabares, 2021).

Para el año 2023, la asignación presupuestal de la entidad fue de 8.523 millones de pesos, correspondientes al 1,03% del presupuesto inicial total del municipio aprobado para la vigencia (Concejo Municipal de Pereira, 2023). Actualmente, la labor de la Secretaría de Cultura de Pereira se traduce en escenarios y bienes culturales como el Teatro Santiago Londoño (en funcionamiento desde 1990) y el Centro Cultural Lucy Tejada (en funcionamiento desde el 2005), así como concertaciones y estímulos a las

manifestaciones culturales (creados en el 2012). En cuanto a estos últimos, en el año 2018 se beneficiaron 28 proyectos a través de estímulos y 54 a través de convocatorias de concertación, cifra que aumentó a 73 y 74 en el 2022 respectivamente (Secretaría de Cultura, 2018; 2022b). Adicionalmente, se implementó el programa “Talentos Pereiranos” durante las fiestas locales del mismo año, que benefició a 30 propuestas musicales de artistas de la región.

Concretamente, la entidad está compuesta por la Oficina de Administración de Bienes y Escenarios Culturales, la Oficina de Promoción Cultural, la Oficina Emisora Cultural Remigio Antonio Cañarte, Oficina Biblioteca Pública Ramón Correa Mejía y la Dirección Técnica Banda Sinfónica (Concejo de Pereira, 2020; Redacción Pereira Virtual, 2019; Rico y Tabares, 2021).

La Emisora Cultural de Pereira tiene cobertura en 90 municipios del centro-occidente del país y está orientada hacia la divulgación, el conocimiento y el disfrute del repertorio de artistas musicales de la región, así como música clásica y música contemporánea internacional, que aportan a la cultura e identidad regional (Secretaría de Cultura de Pereira, 2022a; 2022b). La Biblioteca Ramón Correa Mejía se dedica a promover el patrimonio bibliográfico de la ciudad, así como el acceso de la ciudadanía al conocimiento y esparcimiento a través de la literatura en medios físicos y digitales (Alcaldía de Pereira, 2022a).

La Banda Sinfónica de Pereira, la más antigua del país, desempeña su labor artística desde 1917, y ha tenido una amplia trayectoria en el ámbito nacional e internacional. Actualmente es un eje de la actividad musical de la ciudad, con presentaciones semanales y presencia constante en eventos y festividades públicas.

La Escuela Municipal de Formación Cultural representa la principal oferta educativa pública no formal específica en artes y cultura de la ciudad. En su oferta gratuita para lxs ciudadanxs residentes en Pereira, cuenta con programas de danza, teatro, artes visuales y música. Dentro de este último, se agrupan las áreas de bandas músico-marciales, bandas sinfónicas, cuerdas sinfónicas, cuerdas pulsadas y coros. Además, tiene una oferta descentralizada en distintas instituciones educativas públicas

de la ciudad, y una oferta formativa con enfoque diferencial en discapacidad (exploración artística multisensorial).

Mientras que en el 2012 este programa beneficiaba a 3.174 personas (Alcaldía de Pereira, 2012), en el 2016, la Escuela Municipal de Formación Cultural benefició a 4.324 (sobre todo niños, niñas y adolescentes), siguiendo con esta tendencia de despliegue y cobertura en los años siguientes. En el 2020 fueron 7.646 beneficiarixs en modalidad virtual como consecuencia de la pandemia (Rico y Tabares, 2021; Secretaría de Cultura de Pereira, 2018; 2022a) y de acuerdo con el último informe de gestión presentado, la escuela benefició a 7.868 personas durante el 2022 y tuvo una inversión pública de 2500 millones de pesos, siendo el área de mayor financiación de la entidad (Alcaldía de Pereira, 2022b; Secretaría de Cultura, 2022b). De los números anteriores, casi dos terceras partes corresponden a estudiantes de música en sus diferentes áreas (Rico y Tabares, 2021).

Según las estimaciones del DANE (2021) e información de la Secretaría de Cultura (2022b), la cifra anterior de beneficiarixs equivale aproximadamente al 1,62% y 1,92% de la población para 2022. Por otro lado, en el 2018, a la oferta de formación cultural pública de Pereira (que incluye la mencionada escuela y bibliotecas) accedió alrededor del 2% de la población total, por debajo del objetivo planteado por la entidad del 2,9%. Esto refleja los retos todavía vigentes en la cobertura de servicios de formación que presta la Secretaría de Cultura.

Adicional a estos indicadores, la infraestructura cultural de la ciudad ha tenido escaso crecimiento, necesidad que se viene identificando al menos desde el 2012 (Instituto Municipal de Cultura y Fomento al Turismo; Contraloría Municipal de Pereira, 2020). En un diagnóstico realizado para el Plan de Desarrollo 2012-2016 (Alcaldía de Pereira, 2012) se identificó, por ejemplo, que el estado de los bienes, equipos y escenarios culturales es deficiente y requiere actualización. Asimismo, se identificaron necesidades frente a la descentralización y visibilización de la oferta cultural pública y el quehacer artístico de lxs ciudadanxs (Alcaldía de Pereira, 2012; Secretaría de Cultura, 2022b; Concejo de Pereira, 2020), cuyo alcance es de proporciones bajas con respecto al total de la población.

Finalmente, otro escenario que se consolidó en Pereira y en la región fue La Cuadra Talleres Abiertos, un evento cultural que se realizaba todos los primeros jueves de cada mes en la carrera 12 con calle 12 (sector Circunvalar) desde el 2000, y que tuvo su última edición en el 2020. Esta iniciativa de artistas plásticos locales se transformó en una parte emblemática de la agenda cultural de la ciudad, y en un espacio de confluencia de todas las expresiones artísticas y culturales de la región (Arboleda, 2020).

De acuerdo con Arboleda (2020) “por La Cuadra pasaron más de 1000 artistas, hubo más de 500 conciertos y cada mes participaban cerca de 3.500 personas”. Hasta el 2013, año en el que comenzó a recibir apoyo a través de las convocatorias de concertación y estímulos del mencionado Instituto de Cultura, el proyecto y su logística se sostuvo con la inversión de sus fundadores y aliados. Por los escenarios de La Cuadra pasaron diversos artistas y agrupaciones musicales folklóricas, populares y clásicas que a través de esa plataforma tuvieron visibilidad en la ciudadanía (Calle et al., 2015).

3.1.1.2 Contexto educativo

Existen incontables iniciativas privadas o mixtas de gestores, empresas, individuos, artistas, organizaciones, medios de comunicación, instituciones educativas, bibliotecas comunitarias, agencias, agrupaciones y colectivos creativos en torno a la cultura, la educación y las artes en todas sus áreas, y que con lo público completan un ecosistema dinámico y en crecimiento (González, 2013).

De acuerdo con el último plan de desarrollo de la ciudad (Concejo de Pereira, 2020), Pereira no cuenta con un censo del sector cultural en este aspecto. No obstante, señala que además de las instituciones públicas y privadas, existen alrededor de 50 academias artísticas particulares (algunas de ellas con oferta técnica profesional) y la Facultad de Bellas Artes y Humanidades de la Universidad Tecnológica de Pereira (en sus programas de Licenciatura en Artes Plásticas y Música). En la región se destacan también la Universidad de Caldas y el Conservatorio del Tolima con programas análogos.

En lo que concierne al relato autobiográfico, se mencionan dos academias de música en el centro de la ciudad de Pereira. Se trata de las academias Vivaldi y Ritmo y Clase, que ofrecen educación no formal y cuentan con salas de ensayo que se conciben

como espacios de encuentro y disfrute de la música contemporánea. Adicional a los ya mencionados, otros actores relevantes que aparecen en el relato son el Colegio Calasanz de Pereira y la Universidad Católica de Pereira. Aunque ninguna es una institución de educación en música, ofrecen clases y electivas respectivamente como parte de la formación del estudiantado. Conciben, en concordancia con otras instituciones, la formación cultural como una dimensión clave en la socialización y formación humana, y desarrollan sus áreas artísticas con ello en mente.

El Colegio Calasanz de Pereira es una institución educativa privada con presencia en la ciudad desde 1960, y actualmente se encuentra posicionada entre las mejores del país por el desempeño de sus estudiantes en pruebas de Estado. Su orientación es religiosa católica, académica y social. Pertenece a la Orden de los Padres Escolapios de origen español, que aboga por la justicia social como realización de la obra de Dios. La formación en música en esta institución se desarrolla durante la primaria y tiene un carácter introductorio con miras a fortalecer habilidades para la vida, para lo cual cuentan con un salón de música, instrumentos y docentes encargadxs (Colegio Calasanz Pereira, 2010).

Por su lado, la Universidad Católica de Pereira, también institución privada de vocación católica, tiene presencia en la región desde 1975 (cuando se fundó como Universidad Católica Popular de Risaralda), y es una de las principales universidades de la región. Se dedica misionalmente a “ser apoyo para la formación humana, ética y profesional de los miembros de la comunidad” y contribuir de este modo a la transformación social (Universidad Católica de Pereira, 2022a). Actualmente tiene más de 10.000 graduadxs, y anualmente registra una matrícula de entre 4000 y 2500 estudiantes de pregrado y posgrado, con tendencia decreciente entre 2015 y 2020 (Universidad Católica de Pereira, 2020).

La vicerrectoría de Proyecto de Vida de la universidad brinda una serie de servicios de desarrollo humano, deporte y cultura que ofrece a lxs estudiantes durante su paso por la institución para favorecer su bienestar, aprendizaje y permanencia (Universidad Católica de Pereira, 2022a). Entre estos, se encuentran procesos de formación musical (instrumento y técnica vocal) abiertos a todos los programas

académicos como electivas, así como instrumentos, espacios de ensayo y grupos de base (Universidad Católica de Pereira, 2022b).

Finalmente, otro actor educativo relevante que aparece en el relato autobiográfico es la YMCA (Young Men's Christian Association). Se trata de un movimiento y asociación cristiana de jóvenes sin ánimo de lucro, fundada en 1844 en el Reino Unido y con presencia internacional (120 países). Se enfoca en el empoderamiento y desarrollo humano de jóvenes y sus comunidades, con el voluntariado y la fe cristiana como eje central, y trabaja asuntos como salud mental, participación política, empleabilidad, educación no formal en artes, espiritualidad, recreación y deporte, medio ambiente, liderazgo juvenil y construcción de paz (World YMCA, 2022).

En Colombia, la YMCA tiene presencia desde 1964 y en Pereira y Dosquebradas desde 1990 (World YMCA, s. f.). De acuerdo con la YMCA Risaralda (2022), cerca de diez mil personas han sido impactadas en el departamento con las acciones y eventos que realiza. Concretamente, el programa de Escuela Social de Artes que se implementa desde el 2020 (antecedido por otro programa similar llamado "Viva la Música") contribuye a la formación para la paz y la convivencia a través de diferentes áreas artísticas, incluyendo música.

En últimas, sea a nivel institucional o educativo, la oferta en educación musical referida se orienta en gran parte hacia la comprensión del carácter formativo del ser como aspecto inherente que la formación cultural tiene, especialmente en población infantil y juvenil, más allá de la transmisión de saberes técnicos y el desarrollo formal de destrezas. Sin embargo, sí son escenarios en los que se perfilan las preferencias vocacionales de los estudiantes y beneficiarios, algunos de los cuales continúan su formación en música a nivel profesional.

Los procesos referidos en la información encontrada abogan por asuntos como el empoderamiento, la convivencia y el diálogo intercultural (González, 2013; Congreso de Colombia, 1997, 2019; Ministerio de Cultura, 2012, 2022; Gobernación de Risaralda, 2017; Banco de la República de Colombia, 2022; Fundación Batuta, s. f.; Instituto Municipal de Cultura y Fomento al Turismo, 2012; Gutiérrez et al., 2021; Área

Metropolitana Centro Occidente, 2016; Universidad Católica de Pereira, 2022b, YMCA Risaralda, 2022).

Finalmente, al considerar el quehacer musical como oficio, además de la autogestión, las instituciones públicas o mixtas ofrecen incentivos económicos a grupos, artistas y gestores culturales para que desarrollen sus actividades, así como para que emprendan y se incorporen al sistema productivo de forma sostenible. Para uno y otro caso, los documentos consultados señalan insuficiencia y desafíos en lo relacionado con la formación continua de quienes integran el sector, sus condiciones laborales, la cobertura y la divulgación de sus actividades (Congreso de Colombia, 1997, 2017; Gobernación de Risaralda, 2022; González, 2013; Rico y Tabares, 2021; Secretaría de Cultura de Pereira, 2018).

3.1.1.3 Medios de comunicación

En el relato autobiográfico se referencian diferentes medios de comunicación y su impacto sobre la divulgación de ciertas obras o contenidos sonoros. Compete aquí hacer una breve caracterización de estos medios y su programación con el fin de arrojar luz sobre los tipos de contenidos que emiten, audiencia y cobertura, reconociendo su influencia en la visibilidad y preferencia por discursos y sonoridades concretas, así como su contribución a la formación de subjetividades. Los mencionados incluyen la televisión, la radio y la internet a los que se puede acceder a través de canales, emisoras y sitios web específicos.

- Televisión

En cuanto a la televisión, hay referencia a los canales RCN, Caracol y Telecafé. Con respecto a los dos primeros, se trata de dos empresas televisoras con origen radial, de carácter privado (hegemónicas de este tipo en Colombia), que desde 1955 producen contenidos para televisión. Hasta 1998 funcionaron a través de un modelo público-privado que impulsaba nominalmente la emisión de contenidos educativos y culturales, con orientación principalmente comercial (García, 2012). Actualmente tienen un carácter

plenamente comercial y están reglamentados por organismos estatales que regulan y estandarizan las comunicaciones. A la fecha, compiten como los dos medios televisivos nacionales con mayor cobertura y audiencia (Ávila, 2019).

La Radio Cadena Nacional (RCN) pertenece a la organización Ardila Lülle y desarrolla una programación basada en la producción de novelas, concursos, noticieros y pauta publicitaria (Ávila, 2019). Se enfoca en “producir, programar, transmitir y comercializar productos de televisión de alta calidad, con el fin de entretener, informar y formar dentro de los más altos principios y valores nacionales y de la organización Ardila Lülle” (Arredondo, 2008). En su programación se encuentran productos que incluyen música nacional e internacional donde se difunden géneros musicales como el pop, la música popular colombiana y el rock latino.

Similar a la anterior, Caracol Televisión, perteneciente al grupo Valorem (liderado por la familia Santo Domingo), se enfoca en la producción y comercialización de contenidos audiovisuales que incluyen telenovelas, concursos, deportes y noticias (Suárez, 2022). Aunque a inicios de siglo RCN superaba en varios aspectos a Caracol Televisión (Pacheco, et al., 2004), durante los últimos 11 años esta ha logrado superarla con mayor patrimonio, ingresos y rating (Arredondo, 2008; Campuzano, 2021; Suárez, 2022). Salvo concursos y secciones de entretenimiento en los noticieros de ambos canales, ninguno tiene programación específica habitual sobre música.

Cabe mencionar, de acuerdo con Suárez (2022), que las juntas directivas de ambas empresas están conformadas por abogadx, ingenierxs y administradorxs, con escasa representación de “generaciones adultas jóvenes con mayor integración al mercado de consumo audiovisual contemporáneo”, que según el autor reduce “la capacidad de interpretación cultural de la sociedad” (Suárez, 2022, pp. 67-68).

Por su parte, el canal regional Telecafé surge en 1992 (García, 2012, p. 32) como alternativa para las audiencias del Eje Cafetero que no tenían representación en los canales nacionales mencionados, ni en otros regionales como TeleAntioquia. Telecafé actualmente es un canal de financiación pública, con una plataforma menor y que emite contenidos comerciales, de variedad y noticieros, así como contenidos educativos y

culturales de producción regional. Entre estos contenidos existe programación de música como emisiones de conciertos y programas culturales especiales los fines de semana (Rueda, 2014).

Es importante mencionar el programa “El Despecho” que se emitía los domingos por el canal Telecafé, hasta finales de la década de 2010, y que actualmente se emite virtual por internet. Se trata de un programa dedicado a la música popular del Eje Cafetero a través del cual se transmiten videoclips de canciones de artistas regionales, que les dan visibilidad entre las audiencias del canal. Estos videos se intercalan con pauta publicitaria y muestras de la cultura cafetera.

De acuerdo con Vera (2013, pp. 17-18), en dichos videos confluyen narrativas y estéticas análogas a las de las telenovelas, representando melodramas y/o estilos de vida que reflejan aspiraciones y situaciones cotidianas de los sectores populares, campesinos y trabajadores: problemas con mujeres, ascenso social, promiscuidad, consumo de licor, riqueza material y libertad; representan un orden socio-económico heredado del narcotráfico, el desplazamiento y la migración, fenómenos propios de la región cafetera.

- Radio

Para el caso de la radio, algunas de las emisoras con programación musical más representativas desde el año 2000 hasta la actualidad, coinciden con las mencionadas en el relato autobiográfico: La Mega, Los 40 principales, Olímpica *Stereo* y Bésame *Stereo*.

Olímpica *Stereo* es una cadena de emisoras enfocadas en géneros tropicales y pertenece a la Organización Radial Olímpica, propiedad del Grupo Empresarial Olímpica. Tiene presencia en 17 ciudades del país y desarrolla su actividad comercial y comunicativa desde 1975, con origen en la costa caribe colombiana. Su programación incluye música vallenata, popular, ranchera, caribeña, merengue, salsa, entre otros, así como secciones cortas de opinión y humor. Actualmente es una de las emisoras de

música más escuchadas en el país (Barreto, 2017; Valora Analitik, 2018; La República, 2022).

Un fenómeno de la emisora que tiene ecos en el formato de otras emisoras similares son las prácticas interpretativas de sus locutores, con el personaje “Don Ebrio” como uno de los más populares, quien evoca a una persona divertida y vulgar que acompaña la música parrandera y tropical típica de festejos, con el objetivo de generar interés y afinidad entre la audiencia (Wilches, 2012, p. 124).

La Mega, emisora afiliada a RCN Radio también propiedad de la organización Ardila Lülle, se dirige a un público joven y desarrolla una programación variada alrededor de géneros urbanos, pop latino, rock y pop anglosajón. De acuerdo con el último estudio público de audiencia radial (La República, 2022), es la cuarta emisora más escuchada en el país y actualmente tienen predominancia los géneros urbanos en su programación.

De manera similar, Los 40 Principales fue entre 2001 y 2020 una cadena de emisoras con presencia en varias ciudades del país, que emitía música dirigida a jóvenes y adolescentes. Fue una de las emisoras más populares, compitió directamente con La Mega hasta que dejó de programar reggaetón finalizando la primera década del 2000, para apostarle a música anglo y latinoamericana (Medina, 2016; Rey-España, 2021). Producto de una serie de reorganizaciones administrativas de su propietario, el Grupo PRISA y Caracol Radio, salió del aire entre 2011 y 2020 en diferentes ciudades y cedió su espacio, o se fusionó, con emisoras como Tropicana, Bésame y Oxígeno (Redacción Cultura El Tiempo, 2020). Actualmente transmite su programación vía internet (Rey-España, 2021).

Bésame *Stereo* es una cadena también propiedad del Grupo PRISA y fue creada en 2003. En sus diferentes estaciones en el país (Pereira es una de ellas) se caracteriza por una programación basada en baladas clásicas, pop latino y música romántica de los años 70 y 80. Durante el 2018 se ubicó como la 18° de las emisoras más escuchadas a nivel nacional (Valora Analitik, 2018). Su segmento de audiencia son personas adultas y adultas mayores.

De acuerdo con su carácter comercial y privado, en las distintas emisoras musicales descritas no hay presencia de contenidos educativos ni relacionados con la tradición cultural de cada región. En cambio, hay predominancia de discursos (formas de hablar, humor, vocabulario, temas) y música “comercial” o popular en el sentido amplio, de carácter nacional e internacional, atractiva para su audiencia y que no necesariamente busca formar competencias ciudadanas o de otro tipo. Esto contrasta con lo que sucede en las emisoras comunitarias o públicas como la Emisora Cultural Remigio Antonio Cañarte descrita líneas arriba (Instituto Municipal de Cultura y Fomento al Turismo, 2012; Carrascal y Puentes, 2013; Vargas, 2009; Wilches, 2012).

- Medios digitales

En el relato autobiográfico hay referencia a distintos medios digitales a través de los cuales se escucha, descarga, comparte o se descubre música: Ares, Facebook, YouTube y Spotify.

Ares Galaxy es un programa de código abierto creado en 2002 que permite buscar y descargar archivos (música, películas, etc.) de forma gratuita. Ofrece además una interfaz para la organización y reproducción del contenido descargado. Los archivos disponibles en la plataforma los suben los mismos usuarios (*peer-to-peer*), y desde sus inicios han sido frecuentes los problemas por piratería, archivos basura, publicidad y pornografía debido a su carácter descentralizado y desregulado (Kolenbrander et al., 2016; Amor et al., 2019).

En cuanto a Facebook, es una reconocida red social actualmente asociada a Meta Platforms, desarrollada y lanzada por Mark Zuckerberg en 2004. Se encuentra disponible en español desde 2008 (El País, 2008), y para mediados del 2022 contaba con 2934 millones de usuarios activos mensuales. De acuerdo con la plataforma Statista (2022), la mayoría de sus usuarios se encuentran entre los 25 y los 44 años de edad. Algunos de los servicios que ofrece Facebook son: conectarse y enviar mensajes a amigos, ver y compartir fotos y videos, programar eventos, crear grupos y publicar texto y links a otros sitios web.

Con respecto a YouTube, es un sitio web dedicado a la publicación, distribución y reproducción de videos, creado en 2005 y adquirido por Google Inc. en 2006. En el sitio web se encuentra alojado contenido educativo, de entretenimiento y musical principalmente, siendo este último uno de los que obtiene mayor distribución y visitas. Actualmente, YouTube es uno de los sitios web con más presencia y cobertura en el mundo, y constituye uno de los canales principales de divulgación abierta de música a nivel internacional (Bañuelos, 2009; Reguillo, 2012).

Finalmente, Spotify es una empresa de servicios multimedia de origen sueco, fundada en 2006. Su aplicación ofrece desde 2008 servicios de reproducción de música, podcasts y audiolibros por *streaming*, es decir, por medio de la internet. Spotify desarrolla su actividad comercial principalmente alojando y distribuyendo música (alrededor de 82 millones de canciones) a través de suscripciones de pago y publicidad para usuarios no suscritos (premium), además de acuerdos comerciales con artistas y disqueras. Actualmente es la aplicación de su tipo con más cobertura, con alrededor de 433 millones de usuarios activos y presencia en 183 países (Spotify, 2022a).

A diferencia de Ares Galaxy, el contenido compartido en Facebook, YouTube y Spotify se rige por normas de comunidad y políticas de seguridad, privacidad y derechos de autor (Kolenbrander et al., 2019). Los medios digitales mencionados son todos de carácter privado, internacional, masivo y comercial. Debido a esto, los contenidos más distribuidos son habitualmente aquellos que tienen más reconocimiento por parte de los usuarios, con mayor representatividad de contenido de entretenimiento, música y variedad. Hoy en día, la viralidad en alguna de estas plataformas constituye una de las principales formas en las que una obra musical se hace conocida en el mundo (Bañuelos, 2009; Renó, 2007; Reguillo, 2012; García et al., 2016).

A pesar de que asistimos a una complementariedad antes que a un reemplazo completo de los medios digitales frente a los tradicionales, es claro que los primeros han transformado el mercado y las dinámicas de consumo y distribución de la música de manera permanente, desde la perspectiva de los consumidores, los artistas y la industria en su conjunto (Aleman, 2013). Por ser plataformas de libre acceso, abiertas para que los usuarios exploren a voluntad un extenso catálogo de contenidos internacionales,

existe un efecto globalizador y democratizador de la oferta musical (Renó, 2007). Esto contribuye a que artistas y agrupaciones sean más visibles, cosa que no era posible antes del *streaming* por las dinámicas y limitaciones de medios de distribución como la venta de discos, la televisión y la radio, sin que por ello deje de haber predominio de géneros, artistas y disqueras hegemónicas locales (Spotify, 2022b).

Cuesta (2011; 2012), Reguillo (2012) y Rey-España (2021) anotan a propósito de este fenómeno de democratización, la incidencia que también han tenido los dispositivos portátiles de reproducción de audio frente a las dinámicas previas de comercialización y escucha de música a través de la radio y el CD. Desde el *walkman* hasta el *iPod* y los *smartphones*, la portabilidad, inmediatez y la conveniencia son características que han determinado los modos contemporáneos de consumo de una audiencia que necesita cada vez menos intermediación por parte de las programadoras de contenido.

Esto se ha revertido en una transformación de las estrategias comerciales de los medios tradicionales, su migración a internet y particularmente a redes sociales, así como en un renovado interés por la personalización, promoviendo la participación de lxs escuchas en la programación e incluyendo actualidad, opinión y humor como valor agregado en todos los formatos de divulgación.

3.1.1.4 Contexto inmediato

Finalmente, es necesario precisar algunas coordenadas de enunciación socioculturales para el relato. He vivido la mayor parte de mi vida en Pereira, ciudad intermedia ubicada en el Eje Cafetero, donde confluyen la cultura antioqueña, andina y suroccidental de Colombia. He habitado en el centro de la ciudad la mayor parte de mi vida, en un sector de estrato socioeconómico 3, 4 y 5 (medio-alto). Este espacio de la ciudad está ocupado por comercios y oficinas principalmente, así como por la mayoría de edificios y sedes de instituciones públicas de la ciudad, incluyendo el mencionado Centro Cultural Lucy Tejada, el Teatro Santiago Londoño, la Biblioteca Cultural del Banco de la República, la Biblioteca Pública Departamental Comfamiliar Risaralda y la Biblioteca Pública Municipal Ramón Correa Mejía.

Mi familia es de origen campesino y lleva dos generaciones asentada en el área urbana del municipio de Pereira. La mayor parte de mis familiares adultos tienen un nivel educativo técnico o inferior, con algunos profesionales en la familia paterna. La mayoría de personas de mi edad en la familia tenemos estudios universitarios. A nivel socioeconómico, casi todos mis familiares son de clase media, y una cantidad importante habita en Pereira también.

La forma de crianza y socialización en mi familia, similar a la mayoría de familias, implicó el contacto intergeneracional permanente: abuelos como cuidadores de nietos; tíos y tías como red de apoyo extendida, niños y jóvenes de edades diversas interactuando en la casa materna. Por lo anterior, cada persona ha estado expuesta a elementos de la cultura variados, que se intercambian y se ponen en juego en la convivencia familiar.

3.2 Análisis temático

A partir de la información anterior es posible desarrollar un análisis temático de carácter interpretativo y reconstructivo del relato. Para ello, se codificó el texto resaltando personas, objetos, lugares y acciones clave comprendidos según su contexto de aparición, así como sentimientos, emociones, ideas y significados según los distintos momentos vitales, de acuerdo con la estructura de análisis temático aportada por Mieles et al. (2012). Los elementos anteriores se agruparon en categorías que permitieron leer a nivel estructural y semántico el contenido del relato, a partir de lo cual se realizó la interpretación. Esta se complementó y enriqueció en el apartado previo con otros datos de contexto relevantes.

Finalmente, se analizaron las categorías obtenidas desde una perspectiva crítica señalando las transformaciones, continuidades y rupturas en la afectividad y la identidad asociadas o producto de las experiencias musicales del relato. Para cada afirmación sobre los hallazgos se ofrecen uno o varios ejemplos del relato autobiográfico; se optó por tomar fragmentos cortos para favorecer la comprensión y la presentación del texto,

pero en ningún caso se entienden dichos fragmentos de forma aislada con respecto a su contexto de aparición.

3.2.1 Mediadores y guardianes de las experiencias musicales

En el relato es posible identificar una amplia lista de lugares, objetos, acciones, personas y obras que se asocian con las experiencias musicales narradas. Estos constituyen, bien el telón de fondo o bien el objeto de interés a partir del cual una experiencia musical tiene lugar y se recuerda. Estos activadores, guardianes o mediadores de las memorias se encuentran en la relación dinámica y creativa con la música que implican las experiencias musicales, y se resignifican como representantes o tótems del recuerdo al momento de narrar, tal como atestiguan los registros visuales y sonoros del relato.

- Escenarios

(...) todas esas canciones también quedaron grabadas en mis oídos, en las ventanas de los carros, en el tráfico de la ciudad, en las multitudes.

En reconocimiento de que toda experiencia es situada, en el relato aparecen distintos escenarios de desarrollo de la experiencia musical. En estos escenarios convergen medios de comunicación, pares, familiares, educadores y actores institucionales que inciden en mayor o menor medida sobre las experiencias musicales y sus significados.

Lo que tienen en común estos espacios es la presencia o mediación de la música como parte de las actividades que allí se desarrollan, o como componente de lo que comparten sus habitantes, sea en la casa y sus habitaciones (finca, habitación de los abuelos, la habitación propia, la casa de tíos, primos, amigos, parejas, etc.), vehículos (carro de la mamá, ruta del colegio, transporte público), espacios educativos (colegio Calasanz, Batuta, academias musicales, Centro Cultural Lucy Tejada, YMCA) u otros espacios de la ciudad (bares, teatros, salas de ensayo, sitios de trabajo).

Las casas se narran como escenarios atravesados por lo íntimo y lo cotidiano: allí la música no es central para las experiencias que se narran, pero es un telón de fondo

que completa un paisaje o escena, y que adquiere relevancia en cuanto se significa como expresión de los sentimientos e ideas en juego, articulando el recuerdo.

Allí la música es presencia a través de la grabadora, la radio, la televisión, el computador, los instrumentos musicales y el canto, generalmente con otros (*mi tía que vivía con ellos me dejó escuchar música en su grabadora (...); mi abuelo se recostaba en su sofá para escuchar “El Despecho” de Telecafé (...); en ese computador vimos los primeros videos virales que salieron*). Se describe como cálida (*como si su música perfumara el aire a mi alrededor*), ruidosa (*cuando sonaban, todo parecía más desordenado (...); el ruido militar que son las introducciones y cortinillas de las noticias*), o emocionante (*pesado, pero divertido. Eran canciones caóticas, imprevisibles*).

Los intercambios interpersonales positivos (amor filial, amistad) o negativos (conflicto familiar) que tienen lugar de forma paralela con la música (de la radio o de la televisión, por ej.) “impregnan” la casa de un tono emocional, y esta a su vez matiza la experiencia de acuerdo con los significados atribuidos a su sonoridad (*Era la música popular, que mis primos y yo llamábamos música de viejito (...); sentía una extrañeza particular con el merengue, como si fuera algo que solo podían entender los adultos*). Estos significados sociales se relacionan con estados de atención (música de banda de marcha y jingles publicitarios) y distensión (melodías infantiles y música popular).

Existe además una experiencia diferenciada de los espacios dentro y fuera de la casa (habitación, sala, casas de otras personas), lo que sugiere un nivel íntimo y un nivel familiar de las experiencias musicales, que son paralelas al disfrute personal y colectivo de lo escuchado (*buscando qué hacer en una casa sin “cosas para niños”, mi tía que vivía con ellos me dejó escuchar música en su grabadora (...); escuchábamos, mientras comíamos tajadas, música de despecho, la música de los muñequitos y los jingles (...). A mí me gustaba mucho ir a la casa de Sebastián (...). Escuchaba música en privado o con audífonos*).

La escucha individualizada en estos casos puede asociarse con un mayor grado de involucramiento y empoderamiento de la experiencia, mientras que en el otro caso puede asociarse con el diálogo interpersonal e intergeneracional, a menudo conflictivo,

y la socialización de la música y sus significados de acuerdo con la cultura del contexto inmediato.

La música que media la experiencia en los vehículos mencionados en el relato autobiográfico también tiene un carácter polisémico, en la medida en que se experimenta de una manera secundaria o derivada de la actividad primaria, matizando el significado del hecho de transportarse. Se toma a los vehículos como escenarios y no como objetos por el espacio que delinear. Allí la música aparece por acción propia o de otros como alternativa para el aburrimiento, producto del tiempo de espera (*recuerdo es estar en el carro con mi mamá y escuchar merengues que parecía que no acabarían nunca (...); mientras estaba en la ruta del colegio escuchaba música y veía el amanecer por entre los edificios*).

La experiencia de escucha atenta de la música (en radio y dispositivos móviles) se completa con el paisaje que ofrece el recorrido mientras se desplaza el vehículo, y con el estado emocional propio del momento, lo que llega a asumirse como una experiencia estética similar a la producida por los videos musicales (*miraba por la ventana de la ruta imaginando que lo que veía era el video musical de las canciones*). Lo anterior sugiere que, como consecuencia de la atención que se presta emerge una actitud creativa en la escucha de la música, incluso si esta no es escogida por la persona, al relacionarla con las percepciones, emociones y pensamientos que se experimentan en ese momento particular.

En los espacios educativos cabe distinguir aquellos en los que la música, similar al caso anterior, aparece como alternativa para el aburrimiento (o el aislamiento), y la música que aparece como parte del proceso formativo que se lleva a cabo. En el primer tipo de experiencia, la música se acoge como entretenimiento, refugio y abstracción; invita a evitar o transformar emociones que no se desea experimentar en ese momento, incluso cuando existe alguna prohibición o desaprobación respecto a la sonoridad y sus significados (*El colegio se me volvió una experiencia cada vez más aburrida, y todos los días anhelaba dos cosas: poder escuchar música y volver a mi casa pronto (...); yo hacía ritmos de batería en mi pupitre mientras escuchaba o imaginaba música (...); no era bien visto escuchar metal, ni reggaetón, ni llevar el pelo largo ni tener piercings ni usar cosas*

con taches). En el relato, esta experiencia es sobre todo individual (*pocas personas en el colegio compartían ese gusto, por lo menos que yo me diera cuenta*).

En paralelo, se narran en tono negativo escenarios relacionados con lo educativo en los que la mediación de la música es ausente o disfuncional para la transformación de emociones, lo cual es proporcional a la falta de agencia del sujeto sobre lo que le sucede y sobre lo que escucha (*me parecía que esa música alegre era absurda frente a lo que estaba viendo y sintiendo: no me gustaba madrugar (...). Esperaba acurrucado por el frío en las escaleras de mi edificio a que viniera el microbús (...). El salón, con sus baldosas aguamarinas y grises a media luz, era como una cueva glacial*).

En el segundo tipo, la experiencia musical se torna central e intersubjetiva: su contenido es compartido y desarrollado por estudiantes y profesores como una actividad intencional. En el relato aparecen narradas estas experiencias en relación con emociones como alegría (*la profesora se rio y me felicitó. Ese recuerdo me trae mucha alegría*) y tranquilidad, a menudo como contrapeso de experiencias de sufrimiento (*No exagero cuando digo que las clases de música que vi durante esos meses fueron salvavidas (...). Me sentí como un niño, de buena manera (...); le dije que no se imaginaba lo agradecido que estaba de estar ahí*).

Estas emociones positivas se asocian con el disfrute de la música con otras personas, los lazos de amistad, el empoderamiento en el ejercicio de la expresividad y la creatividad, el sentido de pertenencia con los procesos educativos y el refugio que ofrece al mediar el afrontamiento de sentimientos y acontecimientos difíciles (*Ver clase era como respirar después de estar mucho tiempo debajo del agua (...). En la mayoría de las clases pensaba que me gustaría ser un profe como Juan (...). Batuta, el colegio, las academias, las bandas, el Lucy Tejada... todos esos lugares eran y son mis hogares*).

En cuanto a los escenarios urbanos distintos de los mencionados anteriormente (bares y salas de ensayo, por ejemplo), aparecen enunciados en el relato en un contexto de socialización, como formas de interacción y de relacionarse con el mundo a través de la música (*compartían y disfrutaban de sus gustos con otrxs. ¡Hasta se veían fuera del colegio! (...). También con ellos fueron las primeras veces que salí a bares, y conocí un*

poco la escena rockera (...). Nos veíamos por las tardes en un ensayadero del centro (...). Nos hicimos muy buenos amigos en esos ensayos).

Algunos de estos escenarios se asumen como propios de un grupo o una cultura juvenil específica, de manera que se anhelan o rechazan dependiendo de las preferencias e identidad personal en formación (*Era muy pequeño para ir a bares y toques, y parecía que todo el mundo suponía que a los adolescentes nos gustaban las discotecas (...). Sentí que quería amigos como Paulina, la amiga que mencioné, que se tomaran el arte y la tristeza en serio. Entonces salía con ella al Pavo, iba a ver teatro independiente y escribía cuentos).*

Por otro lado, al referir escenarios propiamente dichos en donde se interpreta música para un público, las experiencias se relatan con más detalles y tienen que ver con hitos relevantes en la trayectoria de vida (*Habíamos aprendido algunas canciones para final de año, y era la primera vez que me montaba en un escenario (...). Era la primera vez que tocaba batería para otras personas, y toqué “Sonne” de Rammstein).*

Son espacios que se asocian con la emoción por “mostrarse”, lo que sugiere una implicación subjetiva aunada a la interpretación musical misma. Esta implicación supone a la música que se toca como referente identitario de sí mismo, y la presentación musical como un acto comunicativo para darse a conocer a los demás, como una representación de la narrativa personal (*me sentí un poco decepcionado porque nadie pareció disfrutar la canción tanto como yo (...). Tocábamos en lo que saliera, intentando dándonos a conocer (...). Nos escucharon músicos y locutores que se interesaron en nosotros (...); sonreían con los ojos aguados, y me pareció que nunca nadie se había emocionado tanto con algo que yo hubiera hecho (...). Los recuerdo como las primeras personas que creyeron en mi música).*

Bajo esta premisa, cuando la identidad personal no coincide con el quehacer musical (con lo que se toca), aparecen sentimientos de incomodidad e inadecuación, especialmente frente referentes identitarios previos (*Yo seguía siendo, a pesar de todo, la misma persona tranquila e introvertida, y todo ese trajín me producía mucha incomodidad (...). Me resistía, sobre todo, a vender una imagen de rockstar (...);*

seguíamos ensayando y presentándonos de vez en cuando, y las cosas no mejoraron. Al contrario, me sentía cada vez más incomprendido (...). Dejé de querer tocar en vivo y seguí llegando tarde. Me sentía como sabotando la banda sin querer).

En suma, es posible afirmar al respecto de los escenarios que no solo llegan a constituir el telón de fondo de las experiencias musicales, sino que también son parte constitutiva de las mismas, que terminan “almacenadas” en espacios domésticos, educativos y públicos específicos. Evocan no sólo la memoria de la música escuchada sino también el estado emocional, las reacciones y los pensamientos que suscitó ese momento. Los escenarios permiten además identificar circunstancias socioculturales en la historia personal: a qué se tenía acceso y a qué no. Por ello, al preguntarse por cómo suenan y cómo son esos escenarios, es posible acercarse a la comprensión de su agencia en la relación de un sujeto con la música y con los demás.

- Instrumentos

La manera como estaban organizados hacía parecer la habitación como una exhibición de animales exóticos disecados.

Por instrumentos me refiero aquí a todos aquellos objetos que participan e integran las experiencias musicales de una manera significativa. Esto incluye los instrumentos musicales propiamente dichos, pero también todos los objetos con los que el sujeto tiene relación y recuerda a través del relato por su especificidad.

Los primeros son los objetos “concretos”, como el pupitre, las gafas, el pelo, las máscaras, las manillas y los zapatos, entre otros. Estos aparecen como referentes porque representan una identidad o una práctica social específica, sin estar directamente relacionados con la práctica musical. Son relevantes porque de manera similar a los escenarios, completan y guardan el paisaje sonoro, visual, performático y emocional del relato, haciéndolo tangible y concreto. Se trata de objetos resignificados a manera de tótems, que permiten articular las memorias a la trayectoria de vida (*Eran unas gafas redondas y negras, muy visibles. Me sentía el bicho más raro del mundo (...); los demás empezaban a usar converse y manillas de cuadritos (...); Nunca tuve converse sino tennis negros escogidos por mi mamá).*

Estos objetos inciden no solo por su presencia sino también por su ausencia: en cuanto símbolos de la cultura y prácticas juveniles, se adquieren, se anhelan o se rechazan de acuerdo con la pertenencia a un grupo social y los valores con los que la persona se identifica (*Recuerdo que quise tener mi propia máscara, la del baterista, y cuando entendí que no podría comprarla, fantaseé con hacerla (...); deseaba tener el pelo más lacio y largo (...); Estaban quienes disfrutaban del reggaetón o bailaban tecktonik, con sus crestas y los pantalones entubados, y los rockeros, flacos y de pelo desordenado*).

Adicionalmente, se anhelan en la medida en que no hay acceso a ellos, especialmente si son objetos populares o corrientes, sea porque no permiten llevarlos, no se consiguen, no hay dinero para comprarlos, o no se puede acceder a ellos todo el tiempo (*me regalaron mi primer iPod, bien entrada la era de los reproductores mp3 portátiles y los celulares con función de infrarrojo. Lo había querido por mucho tiempo (...). Antes de eso, había tenido un discman y un par de CD 's de rock en español que no me dejaban llevar al colegio, porque yo iba "a estudiar, no a escuchar música"*). De acuerdo con el relato, son objetos que se relacionan con sentimientos de placer y satisfacción y complementan el paisaje durante las prácticas musicales y sociales que median.

En el relato se lee cómo estos objetos se cristalizan con el tiempo, y su significancia es proporcional al grado de elaboración simbólica de las memorias relatadas. Dicho de otro modo, las memorias remotas tienden a especificarse y localizarse en objetos, mientras que el relato reciente se expresa de forma más abstracta, generalmente asociada a acciones, emociones, pensamientos e interacciones (*Eduardo era el que estaba más enojado, y dijo que no iba a tocar más conmigo. Me dijeron que lo mejor era que saliera de la banda (...); empecé a escuchar sus cantos y meditaciones. Le hice una canción a una de ellas y poco a poco fui alzando cabeza*).

Los instrumentos musicales propiamente dichos también aparecen en el relato como objetos simbólicos: se les atribuyen emociones y significados de acuerdo con la experiencia vivida en torno a ellos, pero a diferencia de los anteriores, estas experiencias se relacionan más directamente con la práctica musical, especialmente en espacios

educativos (*Repetía y repetía, soplando y descubriendo la desobediencia de mis dedos, sintiendo cómo se me secaba poco a poco la garganta, memorizando las secuencias entre los soplos y los movimientos precisos (...); tocaba cada superficie con curiosidad y reverencia, y cada sonido me parecía misterioso (...). Recuerdo ser muy consciente de tocar las cosas pasito, como queriendo no molestar con mi insistencia sobre los instrumentos (...); ensayaba por una hora a la semana ritmos básicos. Casi siempre quedaba con ganas de más. Mi profesor era esmerado y comprensivo*).

Como medios de expresión y creación, los instrumentos musicales median de manera directa e intencional, haciendo posible la exploración de sentidos propios (*A veces llegaba temprano para poder estar con la batería un rato, solo para curiosarla (...). Fue la primera vez en la que pude tocar en grupo algo que realmente me gustara (...). Sentí que la mente se me abría y que el computador era un instrumento más*) y la interacción interpersonal en los espacios de formación y práctica musical, convirtiéndose en agentes activos de la experiencia (*Al cabo de un año o dos estudiando así, también una hora por semana, estuve listo para empezar a tocar con otras personas, y entré a una de las bandas de la academia (...). No prefería tocar cajón, y me parecía que daba un sonido muy seco, pero con él pudimos ensayar en la casa de Fernando (...). Nos presentamos en bares y eventos dentro y fuera de Pereira*).

En espacios cotidianos no educativos, los instrumentos musicales con el carácter descrito perfilan aspiraciones (*Esta segunda [guitarra], la de la foto, la busqué y compré específicamente por la goma que me había comenzado meses atrás*), identidades (*Solía decir que la batería era mi instrumento favorito porque el baterista era el que estaba más escondido, pero era el que más se sentía y el que más se movía (...); había mantras, percusión suave, campanas, guitarras acústicas, coros preciosos y cantantes serenxs*) y relaciones afectivas (*Con ellos le dediqué la primera canción a una muchacha (...). Esa canción se la regalé a Paulina, y su reacción me hizo muy feliz (...). Compartí música con Paulina y ella me compartió la de ella, le enseñé lo que sabía de guitarra, y tocamos y cantamos juntxs por las tardes*).

Es posible afirmar con lo anterior que los instrumentos musicales desencadenan experiencias musicales, tanto individuales como compartidas, ofreciendo a las personas

oportunidades para interactuar creativamente con el mundo y establecer contactos significativos con otras personas. Esto es especialmente cierto cuando se describe la relación activa con estos objetos en su interpretación, es decir, a la kinesis como acción colectiva, creativa y comunicativa.

Asimismo, en el relato se identifica la puesta en juego del cuerpo como agente de la experiencia musical en interacción con otros objetos, en un aprendizaje que implica una suerte de adaptación o negociación mutua (*Uno de los juegos era como educativo y tenía que ver con manipular formas y sonidos (...). Recuerdo que me daba dificultad tocar “do” porque había que extender el dedo meñique (...). Fue una magia rara hacer cosas como soplar y mover los dedos, y que eso sonara como música (...); les daba golpes a las mesas como si fueran baterías (...); me puse a tocar el ride con los dedos, intentando sacarle el sonido de la canción (...). Dimos vueltas por Pereira cargando amplificadores y baterías (...). Tuve la sensación de la que habla la gente a veces, de que el instrumento se vuelve como una extensión del cuerpo*).

El cuerpo (y no solo procesos psicológicos como lo afectivo y lo identitario) se ve transformado por la práctica musical en la creación de memorias musculares, huellas físicas y habilidades de interpretación. La repetición en este aspecto es fundamental y recurrente en las experiencias narradas, lo que da cuenta de la influencia de las experiencias musicales sostenidas en el tiempo (*Repetía y repetía, soplando y descubriendo la desobediencia de mis dedos, sintiendo cómo se me secaba poco a poco la garganta, memorizando las secuencias entre los soplos y los movimientos precisos (...). Terminaba con las manos y las muñecas rojas, y recuerdo que se me estaba empezando a formar un callo en el dedo corazón (...). Así hice varios intentos con la música que me gustaba (...). Hacía diez o veinte tomas intentando no equivocarme*). Los instrumentos, tanto como algunos objetos representativos de identidades asociadas a la música, terminan por ser mediadores de las experiencias musicales desde lo visual, lo sonoro y lo performático.

- Grupo

No se sentía como una suma de sonidos. Era como si lo que uno tocaba se proyectara y se multiplicara.

En el relato autobiográfico, la mediación de otras personas es fundamental para la formación de la subjetividad y la socialización en la música. Es un aspecto que se evidencia en toda su extensión y en múltiples episodios, muchos de ellos constituyendo puntos de inflexión en la historia de vida.

En primer lugar, la mediación del otro se hace presente como puerta de entrada a la cultura en la que se vive. La familia como primer contexto social ofrece refugio y sostén para el desarrollo físico y psicológico, transmite valores, creencias, actitudes, intereses y sentidos. En el ámbito de la música, la familia delimita un rango de conocimiento y exploración (delimitado a su vez por el contexto social más amplio), generalmente asociado a los gustos de los mayores (*mi tía que vivía con ellos me dejó escuchar música en su grabadora (...). Él [mi abuelo] fue la primera persona que conocí a la que le gustara tanto la música (...); recuerdo es estar en el carro con mi mamá y escuchar merengues (...); Cuando era muy pequeño, le gustaba enseñarme geografía con melodías que él inventaba, o intentaba enseñarme inglés con baladas americanas (...). A mi mamá igual le parecía ruidosa y violenta*); y asociado a la cultura popular (*hasta donde alcanzara el cable de la grabadora y cantando lo que pusieran en Bésame Stereo. Recuerdo escuchar a mi tía casi gritando “¡querida!” mientras barría el pasillo con Juan Gabriel (...); en ese computador vimos los primeros videos virales que salieron (...). Lo que más hacíamos era escuchar música (...). Sebastián, que es el mayor, había pasado algunos meses con su familia en España, y nos mostró lo que sonaba en la radio allá*).

En escenarios como el colegio y otras instituciones de educación formal, este rango también es determinado por normas de conducta, así como significados y actitudes hacia ciertos tipos de música (*Era frecuente escuchar que esa música tenía mensajes subliminales satánicos o anarquistas, o que era música de marihuaneros, y a los conductores de las rutas no se les permitía poner música, cosa que igual hacían (...)*);

había tenido un discman y un par de CD 's de rock en español que no me dejaban llevar al colegio).

En el caso de pares y compañerxs de espacios educativos o creativos, se socializan gustos, valores e identidades y la música pasa a representar, como se afirmó líneas arriba, un factor de pertenencia o exclusión grupal (*poco a poco empecé a encontrar música más “propia”, buscando los artistas y géneros que me gustaban (...). Estaban quienes disfrutaban del reggaetón o bailaban tecktonik, con sus crestas y los pantalones entubados, y los rockeros, flacos y de pelo desordenado (...); intenté escuchar las cosas que ellxs escuchaban y tener las cosas que tenían (...); se la llevaba muy bien con Fernando el bajista porque a ambos les gustaban las mismas bandas y los mismos bares (...); mis proyectos musicales se veían emocionantes. Sentía que empezaba a tener un nuevo lugar en el mundo).*

En el presente relato autobiográfico pueden identificarse diferencias en la manera como se asumen las músicas dependiendo de la generación y de las personas de las que provengan, y frente a esta variable se hacen atribuciones positivas o negativas correspondientes (*sentía una extrañeza particular con el merengue, como si fuera algo que solo podían entender los adultos (...); mi tío sí era de los que ponen el equipo a todo dar: Pastor López, Lizandro Meza, Vicente Fernández y así. Cuando sonaban, todo parecía más desordenado, todos parecían borrachos (...). Las había escuchado, según recuerdo, en el colegio al que él iba. Yo nunca había escuchado nada así, y recuerdo que se me hizo muy pesado al principio. Pesado pero divertido (...); miraba a los muchachos que cantaban “Legalización” de Ska-p en séptimo y escuchaban a Manu Chao, Andrés Calamaro y Fito Páez sentados en las escalas del colegio durante los descansos. Se veían igual de introvertidos que yo).*

Lo anterior aparece directamente asociado con el discernimiento personal de gustos, valores e intereses en consonancia u oposición con lxs adultxs u otros referentes en el contexto social, como compañerxs de estudios o de bandas (*Fernando y Eduardo, quienes eran mayores, preferían el heavy metal y el grunge, mientras que Alejandro y yo disfrutábamos del rock en español más actual*). Así las cosas, lo que se escucha no solo es formativo de la subjetividad personal, sino que se sitúa en un campo de disputa para

la afirmación de una identidad siempre dinámica, junto con otros elementos representativos como los mencionados: ropa y accesorios, asistencia a ciertas actividades y modos de pensamiento específicos (*Los ancestros y Ganesha y las plantas sagradas y el gran espíritu no estaban en mi vocabulario, pero el sonido era amoroso, y lentamente le fui cogiendo gusto. Surgieron artistas como Alonso del Río y Danit en mi biblioteca. Me fui hippiando*).

No se trata de una reproducción o transmisión uno a uno de gustos, valores e identidades, sino de una suerte de negociación de intereses ambiguos, donde la posibilidad de compartir con otrxs tiene tanto o más peso que las atribuciones que se hacen a la música (*Recuerdo ser muy consciente de tocar las cosas pasito, como queriendo no molestar (...). Una vez le mostré una canción de hip-hop que me había gustado mucho y me dijo, con tacto, “eso solo le gusta a usted” (...). Por supuesto, lo que quería era estar dentro de esos grupos y tener esos amigos*). Justamente, el sentido de la música en estos contextos sería la expresión del yo para recibir el reconocimiento del otrx, compartir y pertenecer.

Así las cosas, se evidencia un diálogo cultural e intergeneracional determinante en la configuración de identidades y afectividades que se realiza a través de la música y de otros intercambios. La música como expresión de la subjetividad adquiere sentido y vigor cuando se hace con otrxs (*para cuando tuve doce años, gracias a Sebastián, ya era oficialmente metalero. Por lo menos de corazón (...). No me estaba haciendo ningún favor siendo terco en la manera como veía la vida y la música. No a todxs les tenía que gustar el metal (...). Sentí que quería amigos como Paulina, la amiga que mencioné, que se tomaran el arte y la tristeza en serio*).

Por otro lado, además de la exposición directa a obras y artistas, se identifica una mediación “indirecta” en la socialización de la música que toma la forma de la provisión del sostén material, incluyendo el acceso a instituciones, medios de comunicación, clases e instrumentos (*Por esa misma época, mi mamá me inscribió para estudiar en Batuta (...). No me inscribió en clases de batería sino de guitarra, probablemente porque ese instrumento le gustaba más, y hasta me compró una guitarra electroacústica*); del sostén emocional, como motivación y felicitaciones (*Nunca llegué a ser un niño virtuoso*

ni nada parecido, pero sí me felicitaba mi familia. Con todo, esa época me ayudó mucho, como pude comprobar luego (...); finalmente lo terminó escuchando Paulina, a quien le gustó mucho). Otras personas se encargaban de cubrir necesidades y de asumir responsabilidades durante la crianza, mientras las actividades musicales ocupaban los ratos de ocio (*Como mis papás se divorciaron y mi mamá trabajaba muchas horas, casi siempre me cuidaba mi abuela o alguna de mis tías por las tardes*).

En consecuencia, incluso cuando la ausencia de otras personas posibilita la exploración de sentidos propios, se puede hablar de una presencia simbólica a través de las circunstancias y actividades favorecedoras que hacen posible dicha exploración. Aunque el relato no ofrece más elementos de indagación al respecto, es interesante considerar el papel que tiene dicha dinámica de presencia-ausencia familiar en la formación musical para favorecer o inhibir el aprendizaje y la creatividad.

Lo anterior también es cierto para lxs educadorxs y profesorxs de música, quienes a través de su práctica proveen conocimientos técnicos e incentivan el aprendizaje de sus estudiantes (*Pasé tanto tiempo allá como pude, y en las clases aprendí tanto como pude de música (...). Mi profesor era esmerado y hacía un buen trabajo para atravesar mi timidez*). Incluso cuando en el proceso de enseñanza-aprendizaje no hay una relación afectiva positiva entre estudiante y profesor, su papel facilita el contacto, la construcción de capacidades y el empoderamiento en la comprensión e interpretación de la música (*Hacia el final, y cuando estuve en condiciones de tocar canciones fáciles, empezó a recomendarme bandas y me dejaba ensayar más tiempo (...). Era la primera vez que tocaba batería para otras personas, y toqué "Sonne" de Rammstein, para lo cual mi profesor preparó una pista sin batería de la canción (...); seguí practicando con nuevos ejercicios y un nuevo profesor: un costeño bajito que contaba chistes malos. Sabía tocar muy bien, y en sus clases aprendí mucho*).

Cuando estas relaciones son positivas, el efecto anterior se potencia y además se favorece la permanencia y el progreso de lxs estudiantes en el proceso formativo, al menos en el caso trabajado. Además, promueve su bienestar y salud mental por la posibilidad de compartir en espacios seguros y edificantes (*Mi profesora era rubia de ojos claros y joven, y era muy amable. Con ella aprendí que se podían hacer sostenidos*

y bemoles (...); se rió y me felicitó. Ese recuerdo me trae mucha alegría (...). Al final de la clase cuando preguntó cómo nos habíamos sentido, le dije que no se imaginaba lo agradecido que estaba de estar ahí).

Por otro lado, el relato permite reafirmar que la mediación docente es positiva en tanto encauza y orienta la exploración que de otro modo podría ser poco fructífera, incluso en oposición al deseo del estudiante (*pocas veces le permiten a uno hacer lo que uno quiera. Supongo que así es con todos los instrumentos: los profesores se enfocan en la técnica para que uno aprenda y aproveche la clase*). Con respecto a las dos consideraciones anteriores conviene también resaltar que la música, como medio de comunicación intersubjetiva, ocupa las grietas y ausencias que dejan los procesos de socialización en la escuela y en la familia, incluso hasta la juventud, tal como se identifica en el relato (*No exagero cuando digo que las clases de música que vi durante esos meses fueron salvavidas*).

En suma, las experiencias musicales se hacen posibles a lo largo de la vida gracias a la influencia directa o indirecta de otras personas, como la posibilidad de habitar cerca de centros de formación musical, la mediación docente positiva, el apoyo emocional, el tiempo de ocio y el clima familiar y educativo favorecedor. El relato evidencia la importancia de los espacios y agentes educativos no solo para la formación técnica sino humana, e invita a que los mencionados incluyan en su ejercicio la búsqueda de afinidades, sentido de pertenencia y relaciones positivas con sus estudiantes.

Finalmente, el otro se hace presente en las experiencias musicales en la figura de medios de comunicación y artistas. Con estos hay interacción (e incluso cercanía emocional) como se halla en el relato, gracias a la identificación con valores, modos de pensamiento, gustos y sentimientos a través de la música (*Mis ídolos eran los bateristas de las bandas que me gustaban (...); me identifiqué muchísimo con el misterio y la energía que tenían todos esos grupos, como si esa misma furia hubiera estado esperando dentro de mí la oportunidad para salir (...). Esa idea de encontrar vida en el dolor me sedujo y me llevó a la "música triste". Así empecé a llamar a la música de Nacho, que es folk-rock, y a todo lo que sonara parecido (...). Me acerqué mucho al budismo, y empecé a escuchar sus cantos y meditaciones. Le hice una canción a una de ellas*).

Lo anterior también sucede de manera inversa: la explicación y construcción de la identidad por oposición a los contenidos de medios y/o expresiones artísticas asociadas a comportamientos y valores considerados ajenos y/o negativos (*Era la música popular, que mis primos y yo llamábamos música de viejito (...); todos protestábamos para que cambiara de canal (...). Cuando sonaban, todo parecía más desordenado, todos parecían borrachos (...). Me resistía, sobre todo, a vender una imagen de rockstar: ser excesivo*).

De allí que la formación subjetiva a través de la música sea un proceso dialéctico: la posibilidad de una relación cambiante, abierta y creativa con otrxs, sean familiares, pares, educadorxs o artistas. De esta manera, los anteriores se configuran como referentes identitarios para la exploración y construcción de la propia personalidad a través de experiencias musicales.

- Repertorio

(...) no me la podía sacar de la cabeza. Me absorbió inmediatamente. El video me llegó de esa manera rara y potente en la que llega el cine arte. Me pareció preciosa, inteligente, triste y divertida.

El cuarto grupo de mediadores o tótems de las memorias, de acuerdo con la información que aporta el relato autobiográfico, es la música misma: obras y canciones que se asocian con experiencias musicales significativas y pasan a tener un carácter simbólico y personal, que modela la forma como se piensa y se siente acerca de asuntos particulares de la propia vida.

En el relato se mencionan géneros musicales y canciones como parte de un paisaje sonoro que integra experiencias específicas (*Con el misterio que es el mundo cuando uno es niño, sentí como si Andrés Cepeda hablara desde un lugar del universo que está a la vez muy cerca y muy lejos, y como si su música perfumara el aire a mi alrededor (...); lo que más recuerdo de esa época fue cuando él me mostró “BYOB” y “Chop Suey”, de System of a Down (...). Montamos desde “Nubes negras” de Los de Adentro hasta “Nothing else matters” de Metallica: la propia banda de estudio (...).*

Mientras tanto, en el coro estábamos montando un repertorio clásico para presentar en la clausura de la Secretaría de Cultura y en navidad).

Como se viene afirmando, estas asociaciones son culturalmente determinadas y, al mismo tiempo, abiertas a la exploración de la relación propia con lo que se escucha, sea en clave de afirmación (*Me identifiqué y me gustó tanto que le hice un cover*) u oposición (*no me gustó el black metal, ni el death ni el doom ni el power ni nada de eso metal, y el white metal me dejó de gustar cuando me di cuenta que tenía letras cristianas*). En el relato es un aspecto que corresponde a las circunstancias de exposición o descubrimiento de la música, así como a las ideas que comunican y los significados que se les atribuyen. Entonces, al igual que con mediaciones anteriores, las canciones participan del juego multidireccional de significación de experiencias: la apreciación musical no se produce en el “vacío”, sino en un contexto cultural, temporal, social y psicológico concreto.

Lo anterior se refleja en la identificación aversiva de canciones que se escuchan en contextos y actividades no deseadas o displacenteras, o en presencia de personas y grupos que por su conducta se busca evitar (*De fondo siempre sonaba alguna emisora popular en la que ponían música de planchar o merengue, cuando el ruido de los secadores la dejaba escuchar. Sumado a las conversaciones de las clientas, lo que se escuchaba era una algarabía (...); me parecía que esa música alegre era absurda frente a lo que estaba viendo y sintiendo: no me gustaba madrugar para ir al colegio*).

Son situaciones relacionadas en el relato con el grado de correspondencia o implicación de los propios intereses y preferencias. En otras palabras, si la música que se experimenta en estos espacios no aparece por voluntad propia, menor es la afinidad con ella. En los casos en los que la música es un componente del paisaje asociado con experiencias displacenteras, como la obligación de permanecer en un sitio, esperar y aburrirse, o ser objeto de exclusión, las canciones se perciben como incomprensibles, poco interesantes o ruidosas (*sentía una extrañeza particular con el merengue (...); ese metal miedoso y acelerado que a mí no me gustaba tanto*).

También se manifiesta rechazo hacia la música que aparece asociada con experiencias aversivas por ser contrarias a los propios valores, costumbres o identidad. Es el caso para géneros como la música popular o de cantina, el reggaetón y el metal pesado, mencionados en el relato como análogos del desorden, la promiscuidad y el exceso, respectivamente (*mi tío sí era de los que ponen el equipo a todo dar: Pastor López, Lizandro Meza, Vicente Fernández y así. Cuando sonaban, todo parecía más desordenado, todos parecían borrachos (...). Me resistía, sobre todo, a vender una imagen de rockstar: ser excesivo*).

Lo contrario también es cierto: para la música que se prefiere, hay una asociación con sentimientos positivos como la tranquilidad, el éxtasis, la alegría, la amistad, el empoderamiento y el amor, que a menudo aparecen mencionados en el relato en el contexto de experiencias afectivas concretas (*Tuve suficiente tiempo para “tocar” la canción completa, y cuando lo hice y llegó mi profesor, sentí como si hubiera salido de un trance (...); mis proyectos musicales se veían emocionantes. Sentía que empezaba a tener un nuevo lugar en el mundo (...). Nos hicimos muy buenos amigos en esos ensayos (...). Esa canción se la regalé a Paulina, y su reacción me hizo muy feliz*).

La relación que se establece entre la música y los sentimientos de quien la escucha, se corresponde con los efectos de transformación emocional y mediación interpersonal o comunicativa que la música obra en las experiencias personales. Así, las obras musicales cumplen la función de expresar y compartir emociones y sentimientos y llevan a las personas a un proceso de identificación de acuerdo con sus estados emotivos y con sus experiencias. Llama la atención que esto ocurre tanto en las experiencias relatadas como en el acto mismo de narrarlas, en una suerte de diálogo simbólico con el lector a través de la música y sus efectos.

En el relato autobiográfico se menciona en varias ocasiones a la música como representante de sí mismo en procesos de pertenencia o exclusión grupal (*Me gustaba el metal, y pocas personas en el colegio compartían ese gusto, por lo menos que yo me diera cuenta*), de los sentimientos que se experimentan en una situación específica (*Sentía que el viaje era largo y aburrido, igual que las canciones que escuchábamos*), o hacia una persona, por ejemplo (*Con ellos le dediqué la primera canción a una muchacha*

(...). *Cuando lo terminé [un cover] quise enviárselo a mi ex como diciéndole “mira, eso fue lo que pasó”*. En este sentido, como se viene indicando, existe una relación de mutua influencia entre la música, las experiencias que se viven y las acciones que se llevan a cabo.

Cuando en el relato se quiere dar una idea de las emociones y sentimientos que se experimentaban en ese momento de la historia de vida, se referencian sonidos y letras de canciones, como significantes reconocibles por el lector (*Mientras en “Psychosocial” Corey Taylor, el vocalista, decía “And the rain will kill us all / throw ourselves against the wall/ but no one else can see / the preservation of the martyr in me”, yo cantaba cualquier cosa, igual sintiendo la lluvia y la pared y el martirio. (...); “creía haberme encontrado / y estaba aún más perdido / comencé a cojear cual chucho malherido” (...); cantando un coro que dice “Spend your days full of emptiness / Spend your years full of loneliness / Wasting love, in a desperate caress / Rolling shadows of night”. Equis*).

Finalmente, la creación de canciones propias es el medio por excelencia para la expresión de ideas, emociones e identidades propias, ya que de acuerdo con el relato constituyen la materia prima de la composición (*Las dos canciones que compuse yo, “La indicada” y “El desaparecido”, hablan de lo único de lo que me sentía capaz de hablar en esa época: de mi relación a distancia y de las veces en las que había querido desaparecer (...); terminé de componer y producir “La casa”, mi primera canción. Habla sobre el deseo que ha crecido en mí de irme al bosque y tener una vida sencilla*).

Una vez creadas, las canciones se convierten en memoria y en símbolo de un momento vital concreto, reflejan un estado de ánimo, una emoción, un ser que siente y piensa impactado por su relación con el mundo exterior que lo impulsa a crear y a decirse a sí mismo; como en el caso anterior, constituyen medios o puentes para el recuerdo (*Sin embargo, esta vez las cosas no iban bien con Paulina, y su reacción fue distinta (...). Al terminar no se sabía quién estaba más conmovido, y luego me dijeron algo como “confía en lo que haces, que lo haces bien”. Los recuerdo como las primeras personas que creyeron en mi música*).

De igual modo, la enunciación de las canciones sugiere la atribución de cierta agencia, a medio camino entre objetos/instrumentos y personas: se trata no de productos estáticos sino de participantes de las experiencias cuya personalidad se llega a conocer y con quienes se dialoga. Es decir, se establece una relación dinámica con las obras musicales en su capacidad para incidir en las emociones, como si se tratase de interlocutores (*La canción dice “love, music, wine and revolution” (...). Las canciones son dulces e inteligentes, empalagosas o tristes y minimalistas, o completamente experimentales. Y más de una me sacó las lágrimas (...), Habla sobre sentirse parte de los elementos y la naturaleza, y el sonido es exactamente el que quería*).

El carácter de estas relaciones es dinámico porque se resignifican con el tiempo al confrontar su sentido e intencionalidad original con la situación personal actual, bien para reafirmarlo o bien para suspender la identificación que se tenía previamente. Esto supone la transformación de emociones e identidades como un factor de cambio en la práctica de la escucha y creación musical (*preferían el heavy metal y el grunge, mientras que Alejandro y yo disfrutábamos del rock en español más actual. Yo, que además había estado escuchando pop y rock psicodélico desde el 2018, quería para la banda un sonido más limpio y calmado (...). Esa idea de encontrar vida en el dolor me sedujo y me llevó a la “música triste” (...). Y no fue por cualquier motivo. En esos meses estaba entusado (...). conocí la música con contenido político. Había tenido desde el colegio interés por lo social*).

En suma, las obras musicales se erigen como posibilidad comunicativa, como una puerta de acceso al espacio de la intersubjetividad, con efectos significativos en el modelamiento de la afectividad y la identidad. En tanto es comunicativa, permite la expresión propia, así como el empatizar con otras personas o entidades con las cuales existiría resonancia o no dependiendo de la correspondencia entre el propio estado emocional y actitudinal en un momento de la vida particular, y el mensaje interpretado en la música, en sus contenidos verbales y sonoros. Es un proceso dialógico entre el sujeto y la música en el que el primero adapta, transforma, hace propia la música para expresarse a sí mismo.

3.2.2 Emociones e identidades

Una vez identificadas las mediaciones en las experiencias musicales, es este apartado me ocupo de las emociones e identidades concretas que emergen y se transforman en la trayectoria de vida. Comprendiendo la particularidad que implica un relato individual, antes que lograr explicaciones exhaustivas de los modos de ser, busco resaltar los factores que los producen y los dinamizan. Los periodos que se analizan a continuación, agrupan experiencias musicales, emociones e identidades que configuran momentos diferenciados de la vida de acuerdo con la estructura del relato autobiográfico.

- *Infancia*

Con el misterio que es el mundo cuando uno es niño, sentí como si Andrés Cepeda hablara desde un lugar del universo que está a la vez muy cerca y muy lejos.

En el relato autobiográfico se narra el periodo de infancia a través de experiencias musicales y no musicales asociadas a la vida familiar principalmente. Este periodo aparece marcado por la exploración del mundo a través de los sentidos con el acompañamiento de familiares y profesorxs (*Era una habitación antigua; el tendido de la cama era suave. Ahí me puse a escuchar todo el álbum, prestando atención a las palabras y los sonidos como nunca lo había hecho (...). Recuerdo que me daba dificultad tocar “do” porque había que extender el dedo meñique hasta el último huequito de la flauta, y el mío apenas alcanzaba. Con la flauta dulce tuve mi primer contacto real tocando un instrumento*).

El tono del relato, así como las experiencias musicales contadas, dan cuenta de emociones generalmente positivas y acontecimientos distantes en el tiempo: se recuerda un sí mismo distinto que se comprende desde la perspectiva actual. Esto se ve reflejado en el uso de la descripción (*A veces, cuando le nacía, cantaba suavcito y muy afinado (...). Recuerdo escuchar a mi tía casi gritando “¡querida!” mientras barría el pasillo con Juan Gabriel, cogiendo el palo de la escoba como un micrófono*), de la metáfora (*me parecía que le hubieran bajado volumen al mundo (...). Ahora que uno puede encontrar los soundtracks en internet, escucharlos es como una avalancha de infancia*) y del humor (*Incidentalmente, la gente dice que me parezco a Andrés Cepeda*).

Estas formas de relatar(se) denotan cierto encantamiento en las experiencias infantiles y una valoración positiva de las mismas por lo que permitieron aprender o acceder, lo que permite sugerir la percepción de continuidad entre las experiencias remotas y la identidad actual cuando se trata de experiencias de este tipo. La infancia, como fase en la formación de la subjetividad, se relata como una mirada que se arroja al mundo con curiosidad y sensibilidad: se presta atención a las músicas, a las personas, lo que estas hacen y los acontecimientos en clave de descubrimiento (*Me parecía una fantasía cómo mis profesores lograban hacer sonidos que yo solo conocía por las grabaciones, y quería aprender a hacer lo que ellos hacían*).

Las emociones más significativas identificadas son la alegría y la vergüenza (*cuando por fin lograba tocar alguna melodía sin equivocarme me sorprendía y me alegraba (...). Ese recuerdo me trae mucha alegría (...); era muy consciente de las miradas de mis compañeros. El primer día casi no entro al salón por la vergüenza*), y los periodos de tiempo que es posible identificar son desde el comienzo del relato (5 años aproximadamente) hasta los doce años.

- Adolescencia

(...) yo siento que con el paso de los años me hice una persona muy distinta a la que era. Más sombrío, sí, pero también con las semillas del cariño por la música.

En el periodo de adolescencia, en el relato aparecen las experiencias musicales articuladas a crisis propias de este ciclo de vida: ingreso a nuevos ciclos de formación académica, retos de pertenencia y exclusión grupal, exploración de la propia personalidad y agencia, y cambio en las dinámicas familiares. Se relata como un periodo de transformaciones rápidas y aprendizajes, precedidos a menudo por etapas de sufrimiento o tensión. Particularmente, aparece descrita como una etapa en la que la socialización con otras personas es lo más relevante, ocupando el centro de las experiencias musicales y no musicales de las que derivan las ideas y los sentimientos principales (*lo más difícil no fue aprender sino soltarme socialmente*).

En el análisis, los sentimientos que emergen con mayor preponderancia son la rabia, la apatía y la soledad, representados en las actitudes hacia otrxs, la música que

se escucha y las actividades que se realizan (*yo cantaba cualquier cosa, igual sintiendo la lluvia y la pared y el martirio (...); como si esa misma furia hubiera estado esperando dentro de mí la oportunidad para salir (...); empecé a ver el mundo con un corazón cada vez más enojado (...); observo lo estrecho que se sentía mi corazón en esa época (...). En ese refugio, la soledad me pesaba menos, y veía con ojos afilados lo que sucedía allá afuera (...). Me sentía excluido y no entendía lo que ocurría a mi alrededor (...). Se parecían a mí, pero no los entendía ni me entendían. Los veía con amargura (...). Durante esa época ponía metal para ducharme y me sacudía con furia).*

Aparecen pensamientos que surgían en esa época frente a la música y los demás como determinantes de la identidad propia; se trata de significados social y culturalmente determinados, tomados como parte constituyente del sentido de vida. En contraste con las experiencias de la infancia, narradas descriptivamente, en la adolescencia se le atribuye una mayor importancia a la reflexión acerca de lo vivido, lo que da cuenta de una mayor capacidad, interés y necesidad de elaborar simbólicamente los sucesos sincrónicamente, versus la manera asincrónica como se significan la mayoría de experiencias infantiles.

Dicho de otro modo, la forma de asumir las experiencias en la adolescencia implica una constante reevaluación del mundo y de sí mismo, una pregunta recurrente por el sentido de la conducta, de la moda, de los grupos sociales y de la música (*disfrutaban del reggaetón o bailaban tecktonik, con sus crestas y los pantalones entubados, y los rockeros, flacos y de pelo desordenado (...). En los descansos, todos menos yo parecían saber a dónde ir y con quién andar. Según yo, en primaria todos eran normales: todos jugaban fútbol, todos charlaban con todos. Ahora en bachillerato me parecía que todo el mundo quería llamar la atención (...); había empezado a ser menos radical con lo que escuchaba, y con lo que creía que eso decía de mí y de los demás (...). No a todos les tenía que gustar el metal).*

De este proceso de movilización subjetiva dan cuenta apartados que hablan de la consolidación de la autoimagen: la mirada, comprensión y definición de sí mismo (*tenía trece años, pelitos en el bozo, y una camiseta negra con estampado. En la foto, mi rostro infantil mostraba ojos entrecerrados e indiferentes*). Los términos empleados refieren

sentimientos de inadecuación e insatisfacción, que encuentran explicación en las experiencias cotidianas aversivas como la dificultad para integrarse a grupos de pares (*he sido crespo pelicortico y no sabía dónde conseguían los muchachos tantas manillas (...); era más bajito y gordito que el resto. Visto desde fuera, con mis audífonos, probablemente me veía inofensivo y un poco autista (...); vi eso con negatividad: para mí todo el mundo estaba equivocado*); o conductas que producen sentimientos de vergüenza y culpa (*Me sentía como sabotando la banda sin querer (...)* ¡*Me terminó mi banda! Ya me habían llamado la atención antes, pero me sorprendió. Me sentí triste y avergonzado*).

En este escenario, la escucha y la práctica de la música aparecen como los principales modos de afrontamiento de dichas emociones y sentimientos. La música representa así no sólo un factor constituyente de identidad, sino también un refugio y un canal a través del cual se sienten, se comunican, se afrontan y se procesan las emociones de este periodo de vida (*canciones como “I am hated” de Slipknot, machacando el pupitre, y cantando “Everything sucks and I can prove it/ everybody dies, shuffle on, remove it”. En ese refugio, la soledad me pesaba menos (...). Todavía me sentía incomprendido y solo, pero al menos sabía tocar batería de verdad. Se había convertido, junto con jugar tenis, en mi actividad favorita. My thing*).

En el perfilamiento de la propia subjetividad en esta etapa, la oposición hacia los referentes de autoridad pasa a ser otra de las vías de identificación, ya que tiene lugar un desencantamiento de la conducta y principios familiares, y la búsqueda de respuestas alternativas. Esto se corresponde con un deterioro en la representación del otrx como consecuencia de la acumulación de experiencias aversivas que incluyen la coerción y la exclusión (*Eso también me ayudó a sortear un poco la censura de mi mamá, quien no sabe inglés (...). A mi mamá igual le parecía ruidosa y violenta (...); no era bien visto escuchar metal, ni reggaetón, ni llevar el pelo largo ni tener piercings ni usar cosas con taches. Era frecuente escuchar que esa música tenía mensajes subliminales satánicos o anarquistas, o que era música de marihuaneros*).

La transformación de la autoridad y credibilidad de referentes adultxs previxs cobra fuerza en el campo de las preferencias musicales, tal como se identifica en el

relato, producto de la negociación y la ruptura generalizada en cuanto a intereses y valores. Si en la infancia tienen relevancia las continuidades en este aspecto, en la adolescencia el relato da cuenta de la discontinuidad como un factor importante para la formación del sí mismo.

En igual sentido hay referencias a la autonomía propia, esto es, a la capacidad de tomar decisiones frente a lo que se prefiere o desea. Esta autonomía se evidencia en la intencionalidad en la escucha y práctica de la música (*Repetí en bucle (pero en modo aleatorio, para darle emoción) las ciento y pico de canciones que me gustaban, cuidadosamente seleccionadas durante años, hasta que me las supe de pe a pa sin pretenderlo*), y en elecciones significativas a nivel ocupacional y educativo, generalmente en momentos de inflexión (*Salí de la academia alrededor del 2016, y con dos amigos que hice allá formé una nueva banda (...); me inscribí en un diplomado (...). Le contesté que no con una paz muy honesta y difícil de explicar. Que no era personal, y que los apreciaba mucho*).

Los ejemplos anteriores constituyen formas de descubrimiento y afirmación con las experiencias musicales como vehículo, lo cual sugiere que estas (como otras experiencias en la adolescencia) pueden favorecer aprendizajes relacionados con el empoderamiento, la resolución de conflictos y la inteligencia emocional. En el relato, las experiencias musicales contribuyen en este aspecto por la exposición que suponen a la interacción con otrxs y la adquisición de habilidades artísticas. Finalmente, a grandes rasgos es posible ubicar temporalmente este periodo en el relato entre los doce y los veinte años.

- Juventud

La canción dice “love, music, wine and revolution”.

De los factores que se resaltan en la etapa de juventud identificada en el relato autobiográfico, se encuentra una mayor precisión en la temporalidad de los recuerdos, pues hay memorias de acontecimientos que acaecieron en meses o épocas concretas, y una modificación en los juicios de valor, en contraste con la etapa anterior. La especificidad en las memorias y experiencias musicales sugieren que al traer al relato

acontecimientos recientes, estos no se comprenden como parte del pasado distante ya significado, sino del registro reciente y continuo de la vida tal como se vive sobre la marcha, de acuerdo con identidades y emociones todavía vigentes (*¡Quedé seleccionado! Es raro contar esto en retrospectiva porque fue hace muy poco, y todavía me alegra mucho*).

En esta etapa, tanto como en la adolescencia, se identifica una búsqueda constante de sentido e identidad. Sin embargo, aparece como rasgo distintivo que la orientación de dicha búsqueda se dirige hacia la propia persona como proyecto en construcción, antes que la reunión de atributos de pertenencia grupal (*No tenía el futuro claro, pero sí la necesidad de hacer algo que realmente me gustara, y hacer música fue la primera respuesta*).

En otras palabras, hay una preocupación por el empoderamiento de sí mismo a través del avance en los proyectos, de la propia educación y de las relaciones interpersonales como parte de la formación subjetiva y la entrada a la adultez (*estaba decidido a tomarme en serio mi carrera académica así que empecé a estudiar esta maestría en Manizales y a trabajar con un grupo de investigación. En la música, había entrado en febrero a clases de coro en el Lucy Tejada y, en el amor, ese mismo mes Paulina y yo iniciamos una relación (...); porque estaba decidido a hacer algo además de estudiar y jugar videojuegos, comencé allá un voluntariado*).

Estas miradas se asocian a una percepción más estable de sí mismo en cuanto a valores e intereses vocacionales, explorados durante la adolescencia. Las alusiones citadas sobre el trabajo y la profesión, las metas académicas y la espiritualidad, dan cuenta del interés por asumir una autonomía mayor en el curso de la vida, a menudo surgidas tras momentos de inflexión. La música en este contexto aparece como representante de estas transformaciones (*estaba buscando una guitarra acústica para tocar folk-rock, psicodélico y música de cantautor porque era todo lo que escuchaba por ese entonces. Liberado de la necesidad de estar escuchando y practicando rock todo el tiempo, pude entrar de verdad en esos géneros (...). Los ancestros, Ganesha, las plantas sagradas y el gran espíritu no estaban en mi vocabulario, y me sentía un poco ridículo cantando sobre todo eso, pero lentamente le fui cogiendo gusto. Me fui hippizando*).

Así, las identidades continúan un proceso de transformación, construyéndose sobre rasgos e ideas anteriores como alternativas a la situación de la vida pasada y actual (*El corazón que sentí tan roto estaba otra vez puesto en las cosas que me gustaban. Fue como entender mi vocación después de haberla tenido siempre cerca (...); a través del voluntariado, supe de una vacante para ser profe de música de la Escuela Social de Artes, la misma de la que había sido estudiante solo unos meses atrás. Era una oportunidad de oro. Llevaba meses (¡años!) queriendo hacer algo así (...); este corazón sigue cambiando*).

Del mismo modo, las emociones que se enuncian para este periodo de vida tienen un amplio rango y corresponderían a hitos y experiencias clave. Funcionan como articuladoras del relato y la trayectoria de vida, y no están necesariamente asociadas a la música que, por su lado, aparece relacionada con el devenir típico de esta etapa de la vida, caracterizado por la escogencia de una profesión, el ingreso al mundo laboral, la adquisición de nuevas responsabilidades y capacidades, y el comienzo o consolidación de relaciones sexo-afectivas.

Las principales emociones que se descubren en esta parte del relato son la alegría, que se evidencia en la realización de logros y expectativas; la amistad, reflejada en la cercanía con otras personas, y la tristeza, producto de la crisis de pareja y de rupturas (*Tuvimos unas presentaciones muy buenas y me hice amigo de algunxs de mis compañerxs (...). Conocí buenas personas, y me acerqué a esa vida en el campo*). (*Llevábamos varios meses en crisis, y yo estaba empezando a enfermar del estrés. No me daban ganas de escuchar música ni de comer (...). Nunca un duelo me había dado tan duro. Esos últimos meses del 2021 se sintieron como una larga noche oscura*).

Con respecto a las situaciones anteriores, es importante resaltar el rol que cumplen las personas con quienes se establecen vínculos de pareja, representados como positivos y trascendentes en el relato y que median los procesos de comprensión de emociones y construcción de identidad, sea a través de la relación de pareja o a través de la movilización subjetiva que implica la ruptura. La música nuevamente aparece como un medio a través del cual lo anterior se experimenta y se comunica (*No sé si me estoy explicando bien, pero esa situación y ese silencio me hicieron sentir algo que me cambió*

la vida. La compañía de Paulina y su familia tuvo mucho que ver también. Y eso se convirtió en la materia prima de la música que toqué (...). Compartí música con Paulina y ella me compartió la de ella, le enseñé lo que sabía de guitarra, y tocamos y cantamos juntxs por las tardes. Entre las cosas que me compartió estaba la música medicina (...). No exagero cuando digo que las clases de música que vi durante esos meses fueron salvavidas. La semana de la ruptura coincidió con la primera de unas clases en las que me inscribí de la YMCA Risaralda).

El tono de la enunciación durante esta etapa para describirse a sí mismo y a otrxs es generalmente positivo, lo cual se evidencia en la valoración de las propias acciones, la presencia de otras personas y el agradecimiento por las circunstancias de vida presentes. *(Los recuerdo como las primeras personas que creyeron en mi música, y desde ese día se convirtieron en nuestros amigos (...). Lo imaginé subiendo a la plataforma y haciendo la venia rodeado de aplausos. Con nosotros). En particular, se evidencia una apreciación positiva sobre los espacios y agentes educativos (nunca voy a olvidar el primer día que entré a clase y escuché a todo el mundo cantar en armonía. Quedé boquiabierto (...). Nuestrxs profesorxs eran muy buenxs (...). En el grupo de cumbia, como le empecé a decir, todos teníamos alguna experiencia previa en la música, y gracias a eso nos rindieron mucho las clases y ensayos. A la organización le gustó tanto lo que hicimos que financiaron la grabación (...). Pronto voy a empezar a dar clases de música, y creo que voy a tener a Juan muy presente).*

Con respecto a la etapa anterior, es posible leer una suerte de reconciliación frente a las actitudes e ideas que se tenían, esto es, una oposición y radicalidad menor hacia otras personas y músicas, reflejada en la diversificación de preferencias y prácticas musicales *(Empezamos a aprender sobre los tambores y la música del caribe colombiano y me sirvió mucho la experiencia de haber tocado percusión tanto tiempo (...). “Ave Verum Corpus” de Mozart, “Benedictus” de Karl Jenkins, y “Va Pensiero”, de la ópera Nabucco de Verdi. Sonaba a una multitud iluminada. Para mí, ver clase era como respirar después de estar mucho tiempo debajo del agua, así no tuviera nada que ver con esa música (...). Eso fue lo que más me conmovió. Ver cómo yo era parecido a él. Y él a tantas personas)*

- Continuidades y discontinuidades

Finalmente, cabe señalar que para las tres etapas identificadas existen continuidades que se hilan a lo largo del relato como coincidencias o similitudes de experiencias presentes, con respecto a experiencias previas (*Aquellos años de bachillerato en los que me sentí solo, como hice antes en Batuta, me dediqué a escuchar las clases y la música con atención (...). Lo primero que nos pidió Catalina, la profesora, fue curiosear los instrumentos. Me sentí como un niño, de buena manera*). A raíz de estas experiencias emergen emociones e ideas que se significan en función de un repertorio creciente de herramientas de afrontamiento y comprensión, análogo a la expansión del repertorio musical propio (*Fue como entender mi vocación después de haberla tenido siempre cerca: Batuta, el colegio, las academias, las bandas, el Lucy Tejada... todos esos lugares eran y son mis hogares*).

Lo anterior sugiere que la transformación de la afectividad y la identidad no se da como un proceso instantáneo, aun cuando las experiencias desencadenantes son altamente disruptivas en el curso de vida. La naturaleza gradual de estas transformaciones da cuenta, en cambio, de un proceso extendido en el tiempo y a menudo discontinuo, en el que cumplen un papel relevante las actividades que se desempeñan, las personas que participan y la reflexión del sujeto para significar sus experiencias. Y en este proceso, la música aparece contada como un medio para expresar, acompañar y elaborar (*Me acerqué mucho al budismo, y empecé a escuchar sus cantos y meditaciones. Le hice una canción a una de ellas y poco a poco fui alzando cabeza (...); todas las semanas esperaba emocionado ese día. Nos reuníamos en torno a la tambora, el llamador, el alegre y las maracas, y por las palmas de las manos, tocando, soltaba la angustia de la semana (...). El año terminó bien. Tuvimos unas presentaciones muy buenas y me hice amigo de algunxs de mis compañerxs. Hice otro cover. Encontré motivación para seguir trabajando y escribiendo*). (*No había día en el que no recordara a Paulina y me sintiera mal (...). Honestamente no conocí muy bien a Juan, pero cuando me enteré que trascendió, recuerdo sentir que lo entendía muy bien. Eso fue lo que más me conmovió. Ver cómo yo era parecido a él*).

Al mismo tiempo, el relato se teje con momentos de ruptura y transformación, tomados como hitos para ideas y creencias clave, constitutivas del “sí mismo actual”. Por lo anterior, el relato se estructura como un recorrido por la identidad vigente, como perspectiva y punto de llegada. Esto permite sugerir una brecha entre los acontecimientos fácticos y la narración, que termina siendo un recuento de la vida tal como se significa actualmente.

Cabe también reflexionar sobre los aspectos que no se desarrollan en el relato autobiográfico, y que dan cuenta de las elecciones y omisiones que realiza quien narra para contar sus experiencias (*con algo de risa, me acuerdo que esto es para una investigación, y “qué pena que lean eso todo terapéutico”*). Esto evidencia la reflexividad que se practica al generar un relato y ofrecerlo a un otrx: no se cuenta todo, bien porque no se percibe la necesidad (porque se comprende acotado el ejercicio narrativo a las experiencias musicales), o bien porque se decide omitir un asunto difícil intencionalmente.

Dicho de otra manera, no se estaría ante el registro simple de una vida sino una verdadera historia con estructura intencional, cuyas omisiones responden no solo a vacíos en la memoria sino a su correspondencia o no con los objetivos de quien narra y su deseo o no de contar: culpas o vergüenzas, asuntos que considera irrelevantes, asuntos no superados, o asuntos que, aunque importantes, no son coherentes con la historia que se quiere presentar. En el relato autobiográfico en cuestión existe un escaso desarrollo de las relaciones familiares posteriores a la infancia, de la preferencia por otros géneros musicales además del metal y el folk, así como un cierre en un momento específico de la historia, que puede relacionarse con lo anterior.

Finalmente, cuando hay alguna contradicción en el discurso, cuando es impreciso, metafórico, o cuando se afirma algo que en realidad no se sabe, hay una oportunidad para preguntarse por la función de lo dicho. Es posible afirmar que como narradores también reconocemos la dimensión relacional del ejercicio de contar, especialmente al contar la vida, más allá de lo meramente informativo. En esta circunstancia, la historia de vida sería el medio de expresión propia y la relación con el otrx para el intercambio de emociones y perspectivas, función que comparte con la música. Así entendido, el relato

autobiográfico, como la música y otras artes, busca ubicarse en ese espacio de la intersubjetividad que se relaciona con la intimidad emocional, la pertenencia y la empatía, y permitiría con las anteriores la elaboración y transformación de experiencias, emociones y pensamientos.

3.3 Discusión

Small, citado por Mansilla y Gonnet en su estudio del 2013, anticipó: “Sólo entendiendo lo que hace la gente cuando toma parte en un acto musical podemos empezar a comprender la naturaleza de la música y su función en la vida humana” (p. 154). La presente discusión es un intento por contribuir a la comprensión que mencionan los autores a partir de los hallazgos de las secciones anteriores (de las cuales se ofrecen algunos ejemplos) y de las reflexiones derivadas de otros trabajos sobre el papel de la música en la memoria, las emociones y la identidad. Así mismo, se interpretan los hallazgos relacionados con el enfoque autobiográfico y su aplicación al fenómeno de la experiencia musical desde el sujeto-autor.

3.3.1 Mediación de las memorias y el carácter totémico de la música

Se identificó una serie de mediaciones de las memorias relacionadas con la música en el relato autobiográfico. Como se señaló en la sección anterior, estas mediaciones cumplen un papel en el relato de vida articulando aquello que se experimentó con aquello que se cuenta autobiográficamente, resguardando, encantando, distorsionando, creando y llenando de significado los recuerdos (*todas esas canciones también quedaron grabadas en mis oídos, en las ventanas de los carros, en el tráfico de la ciudad, en las multitudes*).

A propósito de esta cuestión, resulta interesante retomar los aportes realizados por Wagoner (2011) en su lectura de Bartlett y Vygotsky, en los que señala que recordar no es la capacidad psicológica de simple recuperación de materiales almacenados, sino un proceso intencional de adaptación creativa del pasado al contexto actual, con el fin de hacerlo útil o relevante. De esta manera, en cuanto actividad, la memoria estaría en

el mismo plano de la imaginación y el pensamiento creativo, de los cuales derivan operaciones como la distorsión de recuerdos y la creación o llenado de lagunas en el relato.

Más allá de lo anterior, Wagoner (2011, p. 110) considera que para Vygotsky recordar es un proceso mediado por “tecnologías culturales de la memoria”: prácticas que son social e históricamente construidas para organizar y presentar los recuerdos que permiten ir más allá de nuestra capacidad de base. Esta “optimización” de la memoria estaría basada en la asociación de recuerdos con signos. Producto de estas asociaciones, dichos signos (imágenes, textos, objetos, sonidos) adquieren significado y median el pensamiento y la conducta, como un proceso psicológico que se externaliza para luego reanudarse.

En este sentido, el relato autobiográfico y los hallazgos derivados ejemplifican estas afirmaciones. Tal como se señalaba en los resultados, los escenarios (domésticos, educativos y públicos) no solo constituyen el paisaje que integra las memorias, sino que son también una suerte de almacenamiento externo de las memorias, no solo de experiencias musicales, sino también de todas aquellas que integran el relato; algunos ejemplos son: *“Una mañana, buscando qué hacer en una casa sin ‘cosas para niños’, mi tía que vivía con ellos me dejó escuchar música en su grabadora”*, en relación con una experiencia concreta de contacto significativo con la música, y *“con ellos fueron las primeras veces que salí a bares, y conocí un poco la escena rockera (...). Nos veíamos por las tardes en un ensayadero del centro”*, como memoria relacionada con un periodo de la adolescencia mediado por la participación en grupos musicales.

Lo anterior también puede afirmarse de los instrumentos musicales, las canciones, las acciones y las relaciones con las personas: permiten la evocación de episodios de la formación de la subjetividad que de otra manera serían olvidados o irrecuperables (*Esta segunda [guitarra], la de la foto, la busqué y compré específicamente por la goma que me había comenzado meses atrás*). Como se observó en la sección anterior, el relato se apoya frecuentemente en signos a partir de los cuales el sujeto comenta su relación con la música y con el mundo, y sin los cuales se perderían detalles de la experiencia.

En suma, el relato se construye a partir de signos como puntos de anclaje y despliegue de las experiencias vividas. De acuerdo con Wagoner (2011) y parafraseando a Vygotsky, la memoria se desarrolla así, de afuera hacia adentro, estructurada como narrativa. Entonces, la posibilidad de existencia de la narrativa autobiográfica se descubre ligada al acceso que tenemos a los materiales del pasado y a la actividad creativa-asociativa, y no exclusivamente, como podría asumirse, a la memoria entendida como capacidad.

Adicional a lo anterior, se identifica en la lectura del relato una estructura funcional a la historia de vida que refleja el progreso personal y la formación de la identidad: la estructura de capítulos sigue un orden cronológico, en donde se narran los acontecimientos y se comentan los aprendizajes. Se dibuja un panorama familiar y social, se describen las experiencias difíciles que actúan como nudos o pivotes del relato, y se presenta un final abierto y optimista.

El resultado, además de reflejar el estado psicológico actual de la persona, habla de su perspectiva particular sobre los cambios en su subjetividad y la superación de experiencias difíciles en su trayectoria de vida (*Pronto voy a empezar a dar clases de música, y creo que voy a tener a Juan muy presente. Y a todxs mis profes*). Esta estructura sugiere que el relato tiene una intención comunicativa dirigida a un otrx en donde se aprovechan las experiencias vividas, mostrando la trayectoria de pensamientos, emociones e identidades, para sustentar una idea acerca del sí mismo actual y de la naturaleza de la música y de la experiencia humana; se trata de una historia de vida que no solo describe el pasado, sino que estructura la vida y su sentido de acuerdo con el punto de vista actual.

En línea con estos hallazgos, es posible afirmar con lxs autorxs mencionados líneas arriba, que la memoria como actividad se lleva a cabo gracias a la mediación de la cultura, con sus estructuras de expresión y relación social que modifican y resignifican los contenidos del recuerdo, siempre a la luz del presente, visible en este relato desde el estilo de escritura, hasta las características de las experiencias narradas. Al respecto resulta relevante recuperar nuevamente lo afirmado por Wagoner (2011):

(...) we can say that remembering is *meaning construction* in reference to the past. The meaning of the past is intimately related to the cultural tools used to represent it. These cultural tools do not simply cue recall for something internal that is already formed (...), but instead shape the past into a particular cultural form and in so doing give it meaning (p.7)⁷².

Un segundo elemento de la relación entre signos y memoria (y especialmente de signos musicales como las canciones), además de su potencial para recuperar las emociones vividas, es su capacidad para atribuirles o transformarlas, en cuanto forma de lenguaje emocional.

Así, en el relato autobiográfico se observa el papel de la música para recordar el estado anímico y los pensamientos que se tenían en un momento dado, al tiempo que esta “tiñe” el recuerdo con estados de ánimo y pensamientos actuales. Estos adquieren nuevos rasgos informados por el contenido de la música, tanto por su interpretación sincrónica (en la época relatada) o asincrónica (al momento de relatar) (*Sentía que el viaje era largo y aburrido, igual que las canciones que escuchábamos (...). Con esa música de fondo jugaba con mis primos, daba de comer a los animales y comía lo que preparaban mis tías (...). Eran canciones caóticas, imprevisibles; las sentía como si el cantante estuviera zarandeándome (...); me parecía que esa música alegre era absurda frente a lo que estaba viendo y sintiendo: no me gustaba madrugar*).

De esta posibilidad de actualización hablan trabajos como el de Arfuch (s.f.), Colmeiro (1994) y Muñoz y Marín (2006), quienes coinciden en ocuparse de la posibilidad de renovación del pasado recordado a través del arte y, fundamentalmente, de lo que significa para la actualidad individual y colectiva. Colmeiro (1994), por ejemplo, refiriéndose a la canción nacional española, habla de la memoria sentimental compartida de la tragedia social como un espacio de contienda entre el aturdimiento, la insatisfacción y la necesidad de crear alternativas.

⁷² [podemos decir que recordar es *construcción de significado* en referencia al pasado. El significado del pasado está íntimamente relacionado con las herramientas culturales usadas para representarlo. Estas herramientas culturales no simplemente señalizan el recordar algo interno ya formado (...) sino que moldean el pasado en una forma cultural particular y, haciéndolo, le dan significado] (Traducción propia).

En este escenario, las artes aparecen como refugios colectivos: representan un otrx que comparte y valida los sentimientos, y la promesa de algo distinto. Un ejemplo presente en el relato es: *“no nos hizo falta entender las palabras para entender la música. A mi mamá igual le parecía ruidosa y violenta, y a mí, cuando supe algo más de inglés, me pareció que el significado era solo un complemento de lo que ya sabía”*.

La música y el arte se convierten así en elementos emancipatorios, no solo por su contenido explícito, sino también por su poder para conmover y flexibilizar los significados del pasado, especialmente en contextos de sufrimiento, conflicto e incertidumbre social, como señalan Cross (2010) y Yob (2010). En este sentido, las personas y colectivos asumen un papel creativo vital, aspecto en el que Colmeiro (1994) coincide con Muñoz y Marín (2006): un papel para imaginar y transformar la realidad.

Es posible trazar un paralelo entre las apreciaciones anteriores y lo que Cross (2010) llama “indeterminación semántica”, a través de la cual se reconoce la música como un lenguaje no prescriptivo de las evocaciones que produce: un lenguaje sin significado exacto o, mejor, de un lenguaje emocional de significado abierto. Esta apertura permitiría la acción creativa de las personas al relacionar lo que sienten y piensan con lo que comunica la música, de manera que ambos, significado de la música y significado de la experiencia, se transforman para cada sujeto.

Tanto es así, que pueden tener lugar atribuciones “al margen de la voluntad creadora de sus letristas y músicos”, en palabras de Colmeiro (1994), especialmente como manifestación de la resistencia a rasgos que se le atribuyen, como ocurre en el relato en los casos de rechazo a sonoridades particulares: *“Era la música popular, que mis primos y yo llamábamos música de viejito (...); sentía una extrañeza particular con el merengue, como si fuera algo que solo podían entender los adultos (...); el white metal me dejó de gustar cuando me di cuenta que tenía letras cristianas”*. Los anteriores pueden tomarse como ejemplos de mediación emocional de la música por oposición.

Así, al recordar a través de la música, se abre la posibilidad de reinterpretación de lo vivido a partir de las huellas emocionales y la mirada crítica de eventos pasados (*Era muy pequeño para ir a bares y toques, y parecía que todo el mundo suponía que a los*

adolescentes nos gustaban las discotecas). En otras palabras, el arte tal como lo entienden lxs autorxs, adquiere sentido y propósito en la medida en que trae el pasado al presente a través de lo metafórico y lo emocional con el propósito de resignificarlo y aprender de él.

Ahora bien, este modo de reconstruir el pasado no es exclusivo de grandes actos públicos, artistas o culturas juveniles, sino que es una actividad cotidiana y casi necesaria en contextos en los que existe la necesidad de reconfigurar la realidad personal y de darle sentido (Arfuch, s.f.), tal y como se evidencia en el relato de vida: *“me identifiqué muchísimo con el misterio y la energía que tenían todos esos grupos, como si esa misma furia hubiera estado esperando dentro de mí la oportunidad para salir. En esa soledad, el sonido me devolvía a la vida”*.

A la luz de lo anterior, las obras musicales llevan a representar y comprender las experiencias que no encuentran reposo en las formas de expresión convencionales (Yob, 2010). Al respecto, Mansilla y Gonnet (2013), y Cross (2010), explican que la interpretación del significado en la música como forma de comunicación se apoya en sus rasgos no verbales (la prosodia, el ritmo, la intención, los gestos, el volumen, la melodía), además de su contenido referencial. Dichos rasgos generan expresiones significativas de fenómenos y experiencias a través de la música, aún si no han sido elaboradas intelectualmente.

De esta manera, a la luz de los resultados y de los planteamientos teóricos de los autores, se encuentra que las obras musicales pueden llegar a simbolizar emociones particulares (como la insatisfacción que las personas sienten al vivir en cierta sociedad y contexto histórico-cultural, y/o la necesidad del encuentro afectivo con otrxs), lo que a su vez permitiría tramitarlas (*Escuchaba música en privado o con audífonos, le daba golpes a las mesas como si fueran baterías y empecé a ver el mundo con un corazón cada vez más enojado (...). Me identifiqué y me gustó tanto que le hice un cover (...). Cuando lo terminé quise enviárselo a mi ex como diciéndole “mira, eso fue lo que pasó*). Es un aspecto valioso para comprender no solo relatos de vida personales, sino también la gestión de emociones colectivas de cara a situaciones conflictivas, como señalan lxs autorxs mencionadxs en esta sección.

Finalmente, el acto creativo no se encuentra exclusivamente en la composición o interpretación de la música, sino también, como hemos visto, en la superposición de la música que se escucha a la vida cotidiana (lo que se ve, lo que se hace), como una creación de la experiencia propia, y por qué no decirlo, de sí mismx (*me quedaba en la puerta del salón escuchando con mis audífonos, o miraba por la ventana de la ruta imaginando que lo que veía era el video musical de las canciones*). En suma, de acuerdo con los hallazgos, la música es al mismo tiempo un medio de expresión, representación y gestión de la memoria y las emociones (Yob, 2010).

3.3.2 El papel de la música en las emociones y la formación (inter)subjetiva

El papel de la música en la formación intersubjetiva está estrechamente relacionado con las consideraciones anteriores. Como se señalaba, en el relato autobiográfico se pudo identificar cómo los instrumentos musicales, los escenarios y las obras constituyen ejes articuladores del discurso que el sujeto construye sobre sí mismx, de manera que las experiencias aparecen reinterpretadas como edificantes, como vivencias con sentido: *“No creo que eso, la rabia y la euforia, hayan sido todas gracias a la música, pero en ella encontré la manera de canalizarlas, por decirlo así”*.

Algunos efectos adicionales que operan al respecto son, por ejemplo, la posibilidad de interactuar creativamente con objetos y con otrxs (*le mostré a la profesora una melodía que había estado practicando (...) y recuerdo que la profesora se rió y me felicitó. Ese recuerdo me trae mucha alegría*); desarrollar capacidades psicológicas y motoras (*Repetía y repetía, soplando y descubriendo la desobediencia de mis dedos, sintiendo cómo se me secaba poco a poco la garganta, memorizando las secuencias entre los soplidos y los movimientos precisos hasta que fuera como algo automático*); favorecer el empoderamiento (*Todavía me sentía incomprendido y solo, pero al menos sabía tocar batería de verdad. Se había convertido, junto con jugar tenis, en mi actividad favorita. My thing*), y generar afiliaciones grupales (*recuerdo sentirme extrañado por la manera como la gente se hacía en grupos y empezaba a vestirse parecido. Estaban quienes disfrutaban del reggaetón o bailaban tectonic, con sus crestas y los pantalones entubados, y los rockeros, flacos y de pelo desordenado*).

A propósito de lo anterior, resulta interesante retomar el planteamiento de Cross (2010) cuando afirma que la música tiene la función de modelar y transmitir emociones y comportamientos, al tiempo que da espacio para la agencia de las personas al estar abierta a la interpretación personal. En la medida en que la música es un lenguaje emocional polisémico, las personas apropian o modifican su significado de acuerdo con su propia vida, y realizan atribuciones con respecto a sus preferencias, intereses y valores. Así se observa en los ejemplos tomados del relato autobiográfico: *“Cuando sonaban, todo parecía más desordenado (...). Las canciones me invitaban ya no a destruir sino a encontrarme con otrxs, aún en la tristeza y el dolor. Me ayudaron a admitir que quería estar cerca de los demás”*.

Se mencionó antes que las atribuciones que se otorgan a la música pueden generar sentimientos de resistencia y oposición, tanto a su sonoridad como a los comportamientos, personas o valores que representan, perfilando la propia identidad. El caso contrario (una mediación emocional afirmativa) ocurre con las obras musicales que encuentran resonancia en los sentimientos, creencias y valores propios, como se evidencia en las descripciones que se realizan sobre géneros musicales como el folk (*La “música triste”. Así empecé a llamar a la música de Nacho, que es folk-rock, y a todo lo que sonara parecido: aletargado y agridulce, romántico y melancólico. Era el sonido de una habitación con bombillos amarillos y muebles antiguos, o de un atardecer en la ciudad después de la lluvia, o de las cartas de amor que nunca se envían (...). Y no fue por cualquier motivo. En esos meses estaba entusado*).

La intersubjetividad implicada en la música promueve en los sujetos la generación de posturas propias y pensamiento crítico, bien para empatizar o bien para cuestionar rasgos concretos de la sociedad, representados en el contenido verbal y no verbal de obras musicales. Esto permite el desarrollo de habilidades para la convivencia, la autonomía y la gestión emocional, como señalan Cross (2010) y Mansilla y Gonnet (2013). En el relato es posible hallar cambios en la subjetividad relacionados con este punto: *“Lo que antes me daba rabia ahora me daba risa, y tenía nuevas referencias para decir lo que sentía (...). Pero sonreía con más facilidad, y me sentía menos prevenido*

para charlar con otrxs (...). No porque nos gustara la misma música, pero sí gracias a la música”.

Adicionalmente, como consecuencia de las experiencias musicales y otras experiencias trascendentes, se evidencia una elaboración de las experiencias vividas al momento de narrar, reconociendo, comprendiendo y gestionando emociones. Esto sugiere su utilidad para dar respuesta a la necesidad de autoexpresión y cambio de la situación vital (Colmeiro, 1994), utilidad que en el relato se asume intuitiva y recurrentemente. *(Las dos canciones que compuse yo, “La indicada” y “El desaparecido”, hablan de lo único de lo que me sentía capaz de hablar en esa época: de mi relación a distancia y de las veces en las que había querido desaparecer (...); yo siento que con el paso de los años me hice una persona muy distinta a la que era. Más sombrío, sí, pero también con las semillas del cariño por la música).*

Los anteriores ejemplos reafirman la función de la música y las artes en general en los procesos de subjetivación y relación. Se plantea que es una función y no solo un efecto porque se trata de aplicaciones intencionales, aunque no siempre explícitas, que las personas realizamos de la música con respecto al estado anímico y a la necesidad de vinculación. La música acompaña y aporta herramientas simbólicas para comprender las experiencias y hacer frente a las crisis que se viven en diferentes momentos del desarrollo, y este efecto es socialmente reconocido y practicado.

Por otro lado, la música promueve los intercambios intersubjetivos en espacios formativos, espectáculos (como espectadores y como intérpretes) y como objeto de escucha y diálogo con otrxs. Según Mansilla y Gonnet, la música es una “experiencia intersubjetiva comunicacional” (2013, p. 154), soporte de estos intercambios significativos con el mundo y con otrxs. Familiares, pares, educadorxs o artistas especialmente, pueden llegar a orientar al sujeto en el descubrimiento, en el disfrute y aprendizaje de la música, lo que puede fortalecer sentimientos de pertenencia y afinidad, como se halla en el relato autobiográfico *(Compartí música con Paulina y ella me compartió la de ella, le enseñé lo que sabía de guitarra, y tocamos y cantamos juntxs por las tardes).*

Además de operar la música como un canal de comunicación emocional, resulta también un soporte para otros intercambios, experiencias y relaciones asociadas al contexto social en el que aparece (*Salí de la academia alrededor del 2016, y con dos amigos que hice allá formé una nueva banda. Nos llamábamos Monosonic, y era sobre todo una excusa para ensayar rock en español y comer pan agridulce al salir. Con ellos le dediqué la primera canción a una muchacha*).

Estos intercambios, como otros que pueden darse en la trayectoria de vida donde se viven experiencias colectivas similares, son formativos de la afectividad y la identidad personal, de acuerdo con los resultados. A propósito, Mansilla y Gonnet (2013) proponen que, tanto como la comunicación verbal, la música es una actividad inherente al ser humano que permite participar en la sociedad. Concretamente, las características de la música descritas parecen tener un papel relevante en el desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía, la comunicación afectiva, la autonomía y la resolución de conflictos.

Igual posición se percibe en las apreciaciones de Gonnet (2013) y Gomila (2008), cuando se refieren a los aportes de la música para promover la convivencia. Estos autores sugieren que la música promueve relaciones humanas básicas que nos permiten aprender del otro y sentir empatía a pesar de las diferencias, en contraposición a la suspensión o inhibición de las mismas, como ocurre en contextos sociales conflictivos que conducen a la degradación social. Frente a estas opacidades, la escucha y expresión de emociones y sentimientos a través de la música conecta una y otra vez con nuestra capacidad de sentir lo que el otro siente, y así favorece la relación con otros. Socialmente, funciona como posibilidad de participación social y soporte de la intersubjetividad. En otras palabras, la música es una práctica moralmente relevante y (trans)formadora de (inter)subjetividades: un medio de la “educación sentimental” (Gonnet, 2013, p. 14).

Muñoz y Marín (2006, 68) coinciden cuando afirman que “las músicas impulsan la cohesión, los procesos de singularización, la creación de multiplicidades dentro de las culturas y también, como se ha visto, las mutaciones de los participantes”. Esto ocurriría no sólo por su papel mediador en actividades colectivas sino también por su cualidad de encarnar a un otro social a través del sonido: interpretamos y resonamos (o no) con los

estados emocionales y actitudinales percibidos en la música de acuerdo con los propios, generando afiliaciones o rechazos como referencia para la formación de un sí mismo diferenciado.

3.3.3 La afectividad y la identidad en la cultura

Conviene reflexionar ahora acerca de las prácticas musicales descritas en el relato autobiográfico como reflejo de procesos sociales más amplios. Con referencia al descubrimiento de la música, se desafían las fronteras del contexto geográfico y temporal: las personas jóvenes pueden acceder a contenidos y comunidades que existen en los medios digitales, estableciendo un modo de pensamiento separado de lo disponible en lo local, que adquiere fuerza justamente en la medida en que es diferente u opuesto a la cultura propia, asumida como un paisaje por transgredir o actualizar.

Con o sin detrimento de la cultura tradicional regional, los medios digitales y sus tecnologías de soporte y reproducción se han convertido en instrumentos de empoderamiento cultural y construcción de comunidades e identidades, en donde los usuarios tienen una mayor autonomía frente a lo que escuchan y cómo lo hacen (Renó, 2007; Reguillo, 2012). El relato ofrece un ejemplo al respecto: *“buscaba lo que sonaba en la radio o lo que escuchaban mis compañeros en el colegio, y poco a poco empecé a encontrar música más ‘propia’, buscando los artistas y géneros que me gustaban”*.

De acuerdo con Jiménez et al. (2016), cuando se comparte música en estas plataformas, se comparten formas de ver el mundo, valores, emociones y experiencias que perfilan subjetividades particulares y altamente diversas. En palabras de Muñoz y Marín, la música sería una “fuerza de mutación” que impulsa a las juventudes a salir de los “puntos ciegos” en la cultura (2006, pp. 66-67). En este panorama, la transmisión de gustos, valores, creencias y estilos de vida no es necesariamente vertical (desde los adultos hacia los más jóvenes), sino también horizontal, aunque sigue siendo relevante un otro cercano como mediador (*Cuando teníamos algo así como diez años, YouTube apenas estaba haciéndose popular, y en ese computador vimos los primeros videos virales (...). Sebastián, que es el mayor, había pasado algunos meses con su familia en España, y nos mostró lo que sonaba en la radio allá. También nos enseñó a instalar y*

usar Ares, un programa con el que uno podía descargar gratis casi cualquier cosa que estuviera en internet, incluyendo canciones).

Este acceso ampliado a la música como expresión de subjetividades diversas, abre posibilidades de identificación y contribuye a la construcción de una afectividad e identidad globalizada. Así las cosas, es posible sugerir que la globalización de la cultura musical es un factor que favorece la formación de identidades y modos de pensamiento críticos, especialmente durante la adolescencia y la juventud (*Lo de ellos [Slipknot] me gustó mucho, no solo por su música sino por su estética. Amé perdidamente las máscaras que usaban y llené mi biblioteca de sus canciones (...). El metal no es un género muy “cantable”, y en mi familia quedé como el pelao al que le dicen “eso solo le gusta a usted”*).

Con todo, teniendo en cuenta el análisis contextual realizado, tanto la red social cercana como los medios masivos de comunicación nacionales y regionales (especialmente radio y TV privada), siguen teniendo influencia importante para perfilar estas subjetividades a través de la familiaridad y afinidad que generan con los públicos jóvenes. Por otro lado, es posible sugerir que también tienen una incidencia significativa las condiciones locativas y socioeconómicas de cada sujeto para el acceso o no a estos medios, así como a espacios de formación musical y a espectáculos.

3.3.4 Los efectos del enfoque narrativo autobiográfico

Wagoner (2011, p. 113) propone que “the study of meaning in remembering is made possible by attending to single cases and their qualitative transformations in time”⁷³. Por su parte, Muñoz y Marín (2006) consideran que “estudiar estos procesos de mutación en relación con la música permitiría establecer más claramente cómo operan los

⁷³ “el estudio del significado en recordar es hecho posible atendiendo a casos individuales y sus transformaciones cualitativas en el tiempo”. Traducción propia.

conceptos más contemporáneos de sujeto y subjetividad en las culturas juveniles” (p. 68).

En este sentido, en los hallazgos obtenidos, las observaciones de Muñoz y Marín (2006) y los aportes de Bolívar (2012; 2016) y Bolívar y Segovia (2019), confirman que el enfoque narrativo autobiográfico es una metodología válida para recoger e interpretar información significativa acerca de los procesos de memoria y transformación personal con relación a la música. Esta información, de índole cualitativa y longitudinal, rescata detalles de la experiencia que la psicología experimental puede llegar a ignorar, y da cuenta de los fenómenos sociales que transforman la afectividad y la identidad de las personas. Además de comprobar su utilidad como enfoque metodológico, el proceso de investigación narrativa autobiográfica, particularmente la reconstrucción del relato, tuvo en sí mismo efectos transformativos de las experiencias, como los observados en la sección de resultados.

La construcción de la historia de vida se realiza en el presente, y sus materiales principales son memorias y recuerdos. Ciertamente, hay una participación y negociación permanente de las ideas, identidades y emociones actuales, como lo comprueban las diferentes iteraciones del relato elaborado. La acción intencional en la construcción, interpretación y reconstrucción del relato autobiográfico permitió transformar emociones e identidades de manera asincrónica (*Las lágrimas que derramé ayer se han convertido en lluvia*).

Por otro lado, es posible afirmar que, como producción literaria, el relato autobiográfico tiene funciones análogas a las de la música para comunicar y transformar emociones: promueve la expresión propia, la gestión de emociones, la toma de decisiones y la toma de perspectiva sobre el sentido de las experiencias. Dicha contribución se apoya en la intersubjetividad que supone el ejercicio de narrar en texto: la interacción con un otrx social imaginario, espectador de la historia de vida, que acompaña emociones y pensamientos (*Mientras escribo, observo lo estrecho que se sentía mi corazón en esa época, y mientras lo hago, con algo de risa, me acuerdo que esto es para una investigación, y “qué pena que lean esto todo terapéutico”*). Dicho

proceso fortalece la empatía y la afiliación interpersonal, de acuerdo con Arfuch (s.f.) y Colmeiro (1994).

3.4 Conclusiones

Este estudio buscó comprender la influencia de las experiencias musicales en la afectividad y la identidad desde una perspectiva narrativa autobiográfica. Con este fin se elaboró un relato autobiográfico articulado en torno a las experiencias musicales e hitos de la trayectoria de vida, que posteriormente fue analizado buscando reconstruir una historia de vida, situada espacial, temporal y culturalmente.

Para ello, además del relato autobiográfico, se reunió una serie de datos que permitió conocer el contexto institucional nacional y regional, el contexto educativo, los medios de comunicación (radio, televisión y medios digitales) y el contexto inmediato (familiar), que guardan relación con la historia de vida. Como consecuencia de este ejercicio se presentaron hallazgos que hablan de la capacidad mediadora y transformadora de las experiencias musicales en la subjetividad, los cuales se contrastaron con las propuestas de diferentes autorxs. A continuación, se exponen las principales conclusiones y se referencian algunos autorxs con quienes existe convergencia.

3.4.1 Efectos de las experiencias musicales

En la sección anterior se hizo referencia a la mediación de los objetos de la cultura (descritos como escenarios, instrumentos u objetos, grupo o personas, y repertorio u obras musicales) para representar y mediar los significados de las experiencias, así como las emociones que se asocian a las mismas. Al respecto, Arfuch (s.f., p. 9) expresa:

Los materiales más simples de la vida son capaces de expresar al mismo tiempo rasgos sensibles de la auto/biografía difuminados en lo colectivo, sin insistencia autorreferencial ni “abuso de memoria”, sin renuncia a la ficcionalización ni repetición estereotípica y con fuerte involucramiento en lo social. Una poética de los objetos, podríamos decir, que es a la vez crítica, ética y política.

Aunque esta capacidad crítica, ética y política no es exclusiva de las experiencias musicales porque es posible identificarla en otras experiencias trascendentes de la historia de vida, se estableció que estas últimas (y presumiblemente, las experiencias estéticas en general) se erigieron en el relato como posibilidades comunicativas y transformativas de la subjetividad, expresada en memorias, afectividades e identidades.

Este efecto es de naturaleza social: la manera en la que las obras musicales influyen en las emociones se relaciona con las formas básicas de la comunicación humana (particularmente las pautas de interpretación del lenguaje sonoro no verbal), así como el contexto sociocultural en el que estas obras aparecen. En tanto lenguaje emocional, la música es una forma de expresar, compartir, empatizar, dialogar, enriquecer y transformar la experiencia humana, en un espacio intersubjetivo ocupado por familia, pares, educadores, artistas y comunicadores, y por objetos, espacios y sonidos como representantes de un otro social.

Por esta complejidad se comprenden los múltiples y variados efectos que la música tiene en las personas (una misma obra para varias personas, o para la misma persona en diferentes momentos de su vida), como se evidencia en el relato autobiográfico: a medida que se forman las afinidades grupales, las identidades, la afectividad, la espiritualidad, el proyecto de vida y la subjetividad en general, se transforman las evocaciones, emociones, conductas y significados que se asocian a la música. Así, las obras musicales pueden constituir espacios de desenvolvimiento, disfrute, seguridad, monotonía o disrupción, de acuerdo con el momento de desarrollo personal.

Asimismo, más allá de “recibir” sus efectos, este estudio permite afirmar que las personas establecen una relación dinámica y creativa con la música: a medida que se socializan en su escucha, disfrute, interpretación y composición, e identifican sus funciones expresivas y comunicativas (de manera explícita o intuitiva), llegan a aprovecharla como un refugio, como una herramienta para la abstracción y comprensión de su realidad interna y externa, como un medio para afirmar sus ideales, creencias, valores e identidades, para expresar inconformidad u oposición, y para expresar

vivencias y situaciones para las que el lenguaje verbal conocido no les ofrece recursos suficientes (Aliano, 2018; Gutiérrez et al., 2021).

A la luz de lo anterior, el presente estudio también sugiere que las artes, y entre ellas la música, son parte fundamental de los procesos de socialización y formación de la subjetividad humana en un contexto histórico y social particular; destaca la relevancia de la música para el surgimiento y mantenimiento de culturas juveniles, y el papel que juegan las relaciones interpersonales y los medios de comunicación en el acceso a nuevas identidades, valores, intereses y perspectivas sobre el mundo, aspecto en el que coincide con el estudio de Muñoz y Marín (2006).

Al respecto, la perspectiva autobiográfica, a través de la especificidad de la historia de vida, aporta insumos para comprender las maneras en las que lxs jóvenes se embarcan en tendencias, participan de grupos y, en general, piensan y sienten acerca de las identificaciones grupales-musicales. En el relato autobiográfico, música y pertenencia social son dos ejes paralelos y relacionados que llegan a estructurar la historia de vida. El presente estudio encuentra que, además de las experiencias musicales, las experiencias estéticas y las experiencias relacionales pueden ser (trans)formadoras de la subjetividad.

Los hallazgos establecen que la música modela modos de sentir, pensar y comportarse, pero también implica necesariamente el intercambio intersubjetivo al escuchar lo que alguien compuso, al interactuar con profesores y compañerxs en el aula, al interpretar música con otrxs, al disfrutar de eventos y espectáculos, y al componer buscando comunicar aspectos de la realidad y/o de unx mismx. Estas interacciones suponen el fortalecimiento de vínculos afectivos, la exposición a situaciones comunicativas novedosas, la posibilidad de generar cohesión con otras personas, la toma de postura frente a la diferencia y el reconocimiento de un *otrx como yo* o un *nosotrxs* (Bermell et al., 2014; Epelde-Larrañaga, 2011).

Las experiencias musicales son, en suma, un medio de formación de la subjetividad y de “educación sentimental” (Gonnet, 2013, p. 14) que aporta al desarrollo humano, promueve la convivencia, la espiritualidad, el respeto de valores colectivos, la

ciudadanía y el bienestar (Conejo-Rodríguez, 2012; Gómez, 2011; Henning, 1995; Madero y Gallardo, 2016). Esto tiene relevancia como práctica transformadora posible en escenarios de conflicto social y polarización, como el colombiano.

Por lo anterior, este estudio reafirma la recomendación de facilitar experiencias musicales como estímulo para la formación de habilidades sociales y comunicativas, a través del acompañamiento en el acceso a obras, medios de comunicación y espacios educativos, en el caso de padres de familia y adultxs acompañantes, así como el diseño de actividades formativas orientadas a la interacción social y la comunicación emocional con contenidos relevantes para lxs jóvenes en el caso de educadorxs y terapeutas.

Gracias al ejemplo del relato autobiográfico, se evidencian estos efectos en las juventudes, pero vale la pena también sugerir estas aproximaciones para la formación de adultxs mayores por los beneficios que puede traer el fortalecimiento de sus relaciones y en la gestión de sus emociones. En otras palabras, la facilitación de experiencias musicales positivas asume un rol en la promoción de la salud mental y en la prevención de problemas familiares y laborales, así como de trastornos psicológicos.

A nivel institucional y político, el presente estudio sugiere el estímulo a las actividades educativas y artísticas como base de la formación ciudadana y la promoción de la calidad de vida, reduciendo fenómenos como el aislamiento social y la discriminación de todo tipo. Esta recomendación se refuerza a la luz del análisis de contexto, en el cual se evidenció el reconocimiento de estos efectos en la misión y planes de entes públicos y privados del sector cultural, educativo y social relacionados con la música (World YMCA, 2022; YMCA Risaralda, 2022; Ministerio de Cultura de Colombia, 2012; Secretaría de Cultura de Pereira, 2022; Rueda, 2014; Fundación Nacional Batuta, s.f.).

Finalmente, se reafirma la importancia de las prácticas musicales para la expresión de las diferentes identidades culturales, la preservación de la memoria colectiva y la visibilización de problemas sociales (Arfuch, s.f; Delgado y Ward, 2018; Fernández, 2019).

3.4.2 Epistemología de las experiencias musicales

Otra de las conclusiones de esta investigación tiene que ver con las posibilidades para el estudio de las experiencias musicales y de experiencias estéticas similares. Inicialmente, las reflexiones que suscitan los hallazgos permiten afirmar que los paradigmas de investigación de las experiencias musicales, llamados absolutista-referencialista e histórico-cultural, son complementarios más que mutuamente excluyentes, de acuerdo con la lectura de los planteamientos de Cross (2010). Comprender la multidimensionalidad de las experiencias musicales como fenómeno de estudio induce a tomar mejores decisiones a la hora de formular investigaciones y proyectos, de manera que se prevenga el reduccionismo y la ambigüedad en las definiciones, y se aproveche su riqueza en las ciencias sociales y las humanidades.

Este estudio lo concluye cuando encuentra que, en tanto lenguaje emocional, la música tiene una capacidad movilizadora inherente y constante en procesos de formación, la cual es por otro lado, altamente dependiente del contexto sociocultural en el que se desarrolla, y tendría que agregarse también que depende de la forma en la que los sujetos la asumen de acuerdo con su estado psicológico en un momento dado. Lo anterior incluye los usos sociales que tiene o se atribuyen a la música (entretenimiento, educativo, terapéutico), los escenarios de aparición, las personas y grupos con los que se asocia, los imaginarios que representa y las emociones que evoca, interpretadas a través del lente intersubjetivo.

Respecto de los paradigmas descritos en los antecedentes, este estudio confirma la universalidad de la influencia de la música en las emociones, así como la variabilidad en el contenido y resultado de esta influencia, que es socioculturalmente determinado. Se sugiere entonces que, en las aplicaciones educativas y terapéuticas de la música, se trabaje con una gama amplia de géneros musicales que aprovechen estas diversidades para la expresión de emociones y la discusión de sus efectos.

Por otro lado, teniendo en cuenta los hallazgos y la posibilidad de profundizar en los mismos, cabe mencionar lo que propone Colmeiro (1994) acerca de la posibilidad de leer fenómenos sociales en las canciones y obras musicales propiamente dichas, como

referentes de un modo particular de sentir y de pensar del contexto y de la época. En palabras del autor, dichas canciones pueden ser un "barómetro cultural de la psicología colectiva sentimental de una época". Para efectos de un análisis social, una investigación puede beneficiarse al poner el foco sobre contenidos y discursos específicos (canciones, pero también currículos y políticas culturales, por ejemplo). Por lo tanto, la presente investigación deja esta sugerencia como un camino de investigación que se nutre de la musicología y la psicología social.

3.4.3 Posibilidades del trabajo narrativo autobiográfico

Investigar sobre la experiencia propia resulta ser un ejercicio paradójico. Es un ir y venir constante sobre sí mismo. Implica sumergirse en la memoria para luego salir a tomar aire y perspectiva, y transitar el compromiso entre lo que se recuerda y lo que se escribe. Implica traer al presente versiones pasadas de sí mismo para hacerles preguntas, a veces difíciles de responder, y ejercitar la compasión con quien se es como ser humano, con respecto a la realidad social que se vivió y que se vive al momento de narrarse. Implica aprender a caminar entre la vergüenza y el narcisismo, dudar de recuerdos que de pronto vuelven y que se rescatan del olvido durante el proceso narrativo. Implica abrirse para revisar, hasta el último momento, las creencias que se tienen sobre sí mismo, sobre los demás y sobre el mundo. Implica la sorpresa y el agradecimiento. Implica, en fin, reconocer para bien y para mal la impermanencia y provisionalidad de toda condición de vida, de toda identidad y de todo sentimiento.

El enfoque narrativo autobiográfico, además de ser una forma de investigar que tensiona los supuestos clásicos acerca de la neutralidad como garante de la objetividad y cientificidad del conocimiento, supone unos retos de trabajo para los sujetos implicados, en tanto la reconstrucción de su historia de vida termina siendo un ejercicio de deconstrucción propia: su elaboración actualiza el sentido de las experiencias vividas y conlleva un autoanálisis que motiva a la reflexión.

El relato autobiográfico aquí analizado, como se señaló antes, es un texto construido a lo largo de varios meses, muchos de los cuales fueron invertidos en revisiones y reescrituras. A la luz de los efectos hallados es posible afirmar que, tanto

como con el texto, con respecto a la subjetividad ocurren revisiones, ajustes, actualizaciones, sorpresas y omisiones que representan una de las riquezas de este enfoque, tanto a nivel investigativo como político y terapéutico.

Con este estudio se sustenta que la investigación narrativa autobiográfica tiene el potencial de generar un conocimiento valioso sobre la vida social, así como de generar transformaciones subjetivas en los sujetos narradores, investigadorxs y lectorxs. Según lo hallado (y experimentado), el interés de una investigación narrativa-autobiográfica no está solamente en el análisis de los fenómenos sociales que aparecen en el relato, sino también en el fenómeno de reevaluación y transformación de la experiencia como consecuencia del ejercicio mismo de relatar; en la medida en que las experiencias (individuales y colectivas) son vividas, significadas y narradas, se adquieren nuevas herramientas para interpretarlas, y se advierte la plasticidad de las ideas, identidades, emociones, motivaciones, luchas y relaciones. Es un acto que favorece la gestión emocional, el empoderamiento y la autonomía.

Es un proceso que no desencadena (por lo menos no en la presente investigación) un replanteamiento completo de las condiciones materiales de vida, sino una comprensión más profunda de cómo son y han sido esas condiciones, y cómo ha sido la postura y acción propia frente a ellas. Es una característica que abre un campo de posibilidades investigativas para comprender historias de vida y los fenómenos sociales que les dan forma, así como los mecanismos narrativos a través de los cuales las personas generan continuidades y discontinuidades con el pasado, es decir, las estructuras y usos de la memoria.

De igual manera, el presente estudio llevó a reconocer que el sujeto se implica en lo que investiga durante todo el proceso y que su presencia, percepción, pensamiento y creatividad determinan en gran medida los resultados de una investigación autoaplicada como esta, pero también en investigaciones en las que los sujetos investigadores deben generar sentido desde la reconstrucción de los relatos elaborados por lxs participantes. En esta acción no solo participaría la formación profesional y la capacidad analítica del investigador, sino también su formación como sujeto que le permite empatizar con otrxs

e interpretar los materiales de la investigación: las experiencias (Bolívar, 2016; Bolívar y Segovia, 2019; Cano et al., 2016, y Eraso, 2014).

Basado en lo anterior, se insta a aplicar ejercicios autobiográficos en espacios educativos y terapéuticos como recurso para expresar y resignificar experiencias, trabajo que a su vez puede enriquecer prácticas artísticas y creativas en el aula y fuera de ella (Zapata, 2006). Asimismo, se recomienda profundizar en la investigación teórica del enfoque narrativo autobiográfico para comprender los mecanismos psicológicos y discursivos que se ponen en juego en el ejercicio de narrar, y cómo esto se relaciona con sus efectos transformativos.

Adicionalmente, se recomienda explorar relatos autobiográficos a través de (o en relación con) otras artes además de la música, que permitan profundizar en las posibles diferencias y puntos de encuentro respecto a los efectos sociales y psicológicos de las experiencias estéticas. En otras palabras, puede ser relevante en el estudio fenomenológico de las artes cómo pueden variar dichas experiencias, la narrativa y las transformaciones afectivas e identitarias en la historia de vida.

Finalmente, conviene revisar las diferencias entre una investigación autoaplicada versus una en la que se estudie el relato autobiográfico de una persona distinta a la investigadora. Una mirada del segundo tipo puede aportar a la nitidez crítica y analítica del estudio, en la medida en que una hay mayor posibilidad de interpelar el lugar de enunciación, contenido y estructura del relato. También se sugiere reforzar el uso de fuentes de información complementaria, en la forma de datos históricos, información de terceros, registros y otros relatos, por ejemplo, como recomienda Bolívar (2016, 346-347). Dichos elementos reducirían el riesgo de ingenuidad, atomización y relativismo en la investigación.

3.4.4 Política, polifonía y poiesis: “componer la vida”

La música y la escritura como actos creativos y comunicativos, se convirtieron en la presente investigación en medios de autoconocimiento y transformación. Las experiencias musicales, así como el proceso de recordarlas y narrarlas, ofrecieron la oportunidad de cuestionar y renovar los significados de los acontecimientos que se

vivieron, las emociones que se tuvieron y las relaciones que se entablaron. Dicho de otro modo, expandieron las fronteras de la realidad social.

De la intersección entre dicho trabajo transformativo y el análisis logrado a través de la investigación del contexto sociocultural, emergió la posibilidad de tramitar el pasado y de reconstruirlo creativamente con miras al futuro. Por lo anterior, este estudio evidencia el carácter relacional, crítico y creativo del trabajo autobiográfico y particularmente de la investigación sobre experiencias. Es relacional porque es posible reconocerse e identificarse en el otro relatado y generar afinidades, rechazos y comprensiones; una empatía que habla de los mecanismos compartidos de subjetivación. Así mismo, permite la observación propia como parte de un contexto sociocultural que forma y del que se participa, como una voz que integra coro y orquesta en la polifonía de la vida, en lugar de un acto monológico frente a una audiencia desconocida.

Si el sujeto individual es el punto de partida, lo es porque hace parte del mosaico social: sus características están en gran parte determinadas por las relaciones en las que participa y por los materiales estéticos accesibles en su contexto sociocultural (sonidos, imágenes, o expresiones). Su supuesta separación se disuelve en los fenómenos sociales que su historia encarna y cuestiona.

El ejercicio investigativo autobiográfico es, además, crítico, porque comprende las transformaciones afectivas e identitarias (al menos las asociadas a las experiencias musicales) para cuestionar las políticas de subjetivación presentes en el contexto estudiado y orientar su cambio. Basado en los resultados de la presente investigación, se considera que contribuye con el proceso de transparentar y evaluar los elementos de la cultura musical que cumplen un papel en la formación de las afectividades e identidades de las personas: las prácticas y repertorios en la educación musical, la programación de los medios de comunicación masivos, los contenidos popularizados en redes sociales y los elementos del folclore local, entre otros. Se recomienda continuar el estudio puntual de estos componentes a manera de estudios de caso a través de ejercicios narrativos, autobiográficos e investigativos similares.

Además de lo anterior, los hallazgos invitan a preguntarse a nivel teórico por las funciones que desempeña la música en diferentes ámbitos sociales (como quehacer profesional, como espectáculo, como entretenimiento cotidiano, como mediación educativa o terapéutica). A la luz del análisis de contexto, es precisa la reflexión crítica sobre el grado de interés que suscitan estas funciones de cara al modelo político y económico hegemónico. Este se reflejaría, por ejemplo, en los presupuestos públicos destinados al apoyo a la creación y circulación artística (inferior al 1% del total de acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022) (Congreso de Colombia, 2019); en el alcance y contenidos de los medios de comunicación públicos (como la Emisora Cultural Remigio Antonio Cañarte de Pereira); en la inversión pública en infraestructura cultural, eventos, dotación de instrumentos, espectáculos y su cobertura, la oferta pública y privada de formación en música, los contenidos curriculares y proporción de tiempo de dedicación frente a otras áreas de formación, entre otros indicadores.

Finalmente, se dice que el trabajo investigativo autobiográfico tiene un carácter poético, no solo en el ejercicio literario, sino sobre todo en la manera de reinterpretar la propia vida, tal como se viene sugiriendo. Los resultados permiten señalar el dinamismo y la imaginación inherentes a las identidades y afectividades, que hablan de la búsqueda constante por la coherencia personal. De esta manera, el relato es todo menos estático: la reconstrucción de la historia de vida ocurre hasta el último momento de la investigación y se prolonga indefinidamente. Se narra una fotografía del camino, mientras se sigue caminando.

Valga decir: la creatividad en la música, tanto como en la vida misma, tiene que ver con la capacidad de síntesis y actualización, de reinterpretación e improvisación. De diálogo, asombro y libertad. De esta manera, el trabajo estético y narrativo consiste en reconocer la poesía de lo cotidiano, en crear lo cotidiano poéticamente, más allá de la posición de espectador, en un ejercicio emancipatorio y humanizador.

3.5 A manera de epílogo

Hace un par de años decidí que mi trabajo de tesis de maestría sería sobre mi historia y mi relación con la música. Hace unos meses, en medio de la crisis y desesperanza generalizada, me descubrí caminando en círculos alrededor de una pregunta de investigación en la que ya no estaba interesado y con la que creía no ir a ninguna parte.

La pregunta era sobre la memoria del conflicto armado colombiano y la teoría psicológica del crecimiento postraumático, cómo esas dos realidades se relacionaban y cómo eso podría ser relevante para las personas y organizaciones que promueven políticas de paz. Eran temas que habían perfilado mi carrera profesional: en eso había consistido mi tesis de pregrado y mi trabajo. De eso estaba rodeado casi todos los días. Deseaba conocer cómo sanar las heridas del conflicto armado aprendiendo del ejemplo de las personas que las afrontaban, y ofrecer ese conocimiento a las instituciones encargadas.

Pero vino la pandemia como un amigo que toma a otro por los hombros y lo sacude. Yo no estaba interesado sólo en el conflicto armado colombiano: estaba interesado en mi propio conflicto armado, en mi casa, en mi trabajo, en mis estudios. Y en el conflicto armado de las personas que se encontraban a mi alrededor. Estaba buscando inspiración en el ejemplo de otrxs para hacer las cosas de una manera distinta, desde la fortaleza descubierta por ellxs en el ojo de la tormenta. Deseaba un conocimiento honesto y transformador; una forma de darle sentido a lo que no entendía: por qué había guerra en la vida.

En el silencio impuesto por la pandemia, las preguntas por el sentido y el propósito de esos intereses se hicieron más audibles, y se hicieron más débiles las creencias implícitas acerca de qué se supone que debía investigar y qué no. Empecé a entender que no tenía que esconderme detrás de personas y problemas más grandes para poder hacer preguntas. Y que, en el fondo, era la misma pregunta que todxs nos estábamos haciendo.

Mientras duró la crisis me peleé simbólicamente con la academia y me ha tomado tiempo encauzar ese ánimo: interpelar y ser interpelado, digerir, observar con curiosidad,

escribir con honestidad. ¿Por qué sobre la música? Porque si el conflicto armado ha rodeado mi vida, la música la ha tocado profundamente. Es mi forma preferida de afrontar, expresar, crear, entrar, salir, compartir, trabajar y estar en el mundo. La he observado cambiarme a mí mismo y a otras personas. No es que la música me haya hecho músico; la música (con todo lo demás), me hizo ser yo, que soy un montón de cosas y nada en particular. En fin, escribí esto porque las experiencias musicales son de las cosas que mejor conozco, pero menos entiendo, y quise entender mejor. Esa curiosidad va a seguir echando ramas y raíces.

Entender mejor abrió la puerta para hacer preguntas más precisas y socialmente relevantes: ¿cómo transforman las experiencias musicales la afectividad y la identidad de una persona? ¿Qué fuerzas históricas y culturales están en juego? ¿Qué papel juega la música en la creación de valores, visiones de mundo y soluciones a los problemas contemporáneos (incluyendo, por fin, el conflicto armado colombiano)?

No se trató entonces de una indagación aislada y delirante. Aunque en su concepción fue muy importante la apuesta política por devolverle la voz al sujeto-objeto de las ciencias sociales (con su dimensión íntima, cotidiana y estética), los hallazgos me llevaron una y otra vez a reconocerme como lxs demás, y parte de ellxs. Encontré que una historia de vida como objeto de estudio no es reducida sino, en cambio, inabarcable, porque uno tiene que ver con todo y todo incide en alguna medida en quien uno es.

Por esta razón, la curiosidad que siento y las preguntas que hice sobre las experiencias musicales no se agotan en mi historia de vida, sino que llaman a lo colectivo. Fueron el punto de anclaje, la caldera alrededor de la cual invité a la reflexión acerca de las transformaciones de la subjetividad de las personas a través de experiencias musicales.

Es sencillo entraparse en la especificidad de la experiencia personal. Es sencillo pensar que uno es la primera persona que ha vivido, pensado o sentido ciertas cosas, pero fue maravilloso encontrar ecos en lxs lectores que acompañaron esta investigación. Su aporte, intelectual y humano, fue invaluable.

También es sencillo sentirse agobiado por la enorme tarea que representa contar e interpretar la propia vida. Nuevamente tengo que agradecer a mi familia y mentores, sin quienes tal vez no hubiera terminado este trabajo. Por otro lado, hacerlo en un contexto académico no lo hace más fácil. El compromiso subjetivo que asumí es más alto que en cualquier otro ejercicio de escritura que haya hecho antes. Todavía, de vez en cuando, siento temor por la exposición y tengo dudas sobre el valor de este trabajo. Todavía quiero editar partes; reescribirlas como las diría en la actualidad.

Al final, la vida como el arte no admite definición: el texto se resiste a quedarse quieto en las mismas palabras por mucho tiempo, y para comprender una vida hacen falta muchas más páginas. El tiempo de elaboración de esta tesis es testimonio de ello.

Muchas cosas pasaron desde que terminé el relato autobiográfico (¡la experiencia como profesor de música fue exitosa!). El relato termina por agotarse porque es retrospectivo y estático, pero la vida entera se hace todo el tiempo. Además de los hallazgos que expliqué, este proceso me dejó el interés de reconciliarme con los acontecimientos, personas y emociones que hacen parte de mi historia, pero sobre todo con las versiones de mí mismo que me cuesta aceptar. Me dejó la esperanza en la creatividad como medio de sanación e imaginación de la realidad. También me dejó una convicción renovada en el papel de las artes en la sociedad, y el deseo de seguir las viviendo como una parte importante de mi vida. Me dejó, como dice la canción, cosas muy bonitas.

Espero que quien lee haya podido reconocerse en el texto y acompañar sus preguntas. Que nunca se rompan los hilos dorados que nos conectan con otros.

Bibliografía

- Alaminos, A. (2014). La música como lenguaje de las emociones. Un análisis empírico de su capacidad performativa. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales* 9(1) 15-42.
- Alcaldía de Pereira (2012). *Plan de Desarrollo Por Una Pereira Mejor*. <https://s3.pagegear.co/38/69/Files/1.%20Plan%20de%20Desarrollo%20-%202012%20-%202015.pdf>
- Alcaldía de Pereira (2022a). *Quiénes Somos*. Biblioteca Pública Municipal Ramón Correa Mejía. Secretaría de Cultura de Pereira. <https://www.pereira.gov.co/bibliotecapublicarcm/publicaciones/1603/quienes-somos/>
- Alcaldía de Pereira (2022b). Cultura presentó informe de gestión ante el Concejo de Pereira. *Noticias. Sede Electrónica Alcaldía de Pereira*. <https://www.pereira.gov.co/publicaciones/5476/cultura-presento-informe-de-gestion-ante-el-concejo-de-pereira/>
- Alemán J., C. E. (2013). *La evolución del consumo, difusión y distribución de la música en las emisoras juveniles en Bogotá*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/14593/AlemanJimenezCarlosErnesto2013.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Aliano, N. (2018). La dimensión terapéutica de la experiencia musical: aflicción y trabajo reflexivo en jóvenes fans de un cantante argentino. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 255-268. doi:10.11600/1692715x.16115
- Álvarez N., C. (2019). "Cultura afrouruguaya: El candombe y la comparsa como espacios de resistencia". En Campoalegre Septien, R y Ocoró Loango, A (Eds.) *Afrodescendencias y contrahegemonías: desafiando al decenio*. CLACSO.
- Amor, L., Matias, N., Maccio, I., Occhipinti, I., Talamé, M. L. y Cardoso, A. (2019). Ares Galaxy: análisis del comportamiento y del código fuente. *Cuadernos de Ingeniería*. Universidad Católica de Salta. <http://bibliotecavirtualoducal.uc.cl:8081/handle/123456789/1614780>
- Arboleda, M. (6 de marzo de 2020). *La Cuadra Talleres Abiertos, 20 años misión cumplida*. <https://www.eldiario.com.co/noticias/pereira/la-cuadra-talleres-abiertos-20-anos-mision-cumplida/>
- Área Metropolitana Centro Occidente (octubre de 2016). Gaceta Metropolitana Extraordinaria No. 064. *Decreto No 834 de octubre 7 de 2016 y Decreto No 836 de octubre 7 de 2016*. Junta Metropolitana.

- Arfuch, L. (s.f. [posterior a 2015]). Arte, memoria y archivo. Poéticas del objeto. *Z Cultural. Revista do Programa Avançado de Cultura Contemporânea*.
- Arredondo, J. (2008). *Manual Instructivo para estudiantes de comunicación social, periodismo, cine y TV en el área de producción del canal RCN TV*. Universidad Católica Popular de Risaralda. <https://repositorio.ucp.edu.co/bitstream/10785/44/1/CDPECSP126.pdf>
- Ávila, M. (2019). *Estudio de caso- RCN TELEVISIÓN*. Politécnico Grancolombiano. Bogotá. <https://alejandria.poligran.edu.co/bitstream/handle/10823/1415/ESTUDIO%20DE%20CASO%20RCN%20TELEVISI%c3%93N%20FINAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Banco de la República de Colombia (2023a). *Acerca de la actividad musical del Banco de la República*. <https://www.banrepcultural.org/actividad-musical/acerca-de>
- Banco de la República de Colombia (2023b). *Acerca del Centro Cultural Pereira*. <https://www.banrepcultural.org/pereira#acerca-de>
- Banco de la República de Colombia (2023c). *Estados financieros*. Diciembre 31 de 2022. <https://www.banrep.gov.co/sites/default/files/estados-financieros-juego-completo-2022.pdf>
- Banco de la República de Colombia (2023d). *Informe de la Junta Directiva al Congreso de la República*. Marzo de 2023. <https://repositorio.banrep.gov.co/bitstream/handle/20.500.12134/10611/informe-congreso-marzo-2023.pdf>
- Banderas G., D. (2007). *La experiencia musical como parte del proceso de reparación en mujeres víctimas de agresión sexual*. Universidad de Chile. *Revista Musical Chilena*, Año LXI, (207), 117-118
- Bañuelos, J. (2009) YouTube como plataforma de la sociedad del espectáculo. *Razón y Palabra*, (66). Universidad de los Hemisferios. Quito, Ecuador. <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199520908014.pdf>
- Barreto, J.C. (2017). *Organización de eventos como herramienta de comunicación de marketing para la radio en la ciudad de Bogotá*. Fundación Universitaria de la Cámara de Comercio de Bogotá. <https://bibliotecadigital.ccb.org.co/bitstream/handle/11520/20241/T%20MKT%20B273o.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bermell, M. A., Bernabé, M. M. y Alonso B., V. (2014). Diversidad, música y competencia social y ciudadana: contribuciones de la experiencia musical. *Arbor, Ciencia, Pensamiento y Cultura*. 190 (769), 164. doi <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2014.769n5003>

- Bermúdez, E. (2014). Desafiando la memoria y confiando en la materia: autobiografía, microhistoria, coleccionismo, espectáculo y música popular. *Ensayos. Historia y teoría del arte*, 18(27), 77-88.
- Bolívar, A. (2012). En Abrahao, M.H. y Passeggi, M.C. (org.): *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica*. Tomo I. Porto Alegre: Editora da PUCRS, Editora Universitaria da PUCRS (Pontificia Universidad Católica Rio Grande do Sul). (1), 27-69.
- Bolívar, A. (2016). Conjugar lo personal y lo político en la investigación autobiográfica: nuevas dimensiones en la política educacional. *Rev. Inter. de Educación Superior*. 2(2), 341-365
- Bolívar, A., Segovia, J. D. (2019). *La investigación (auto)biográfica en educación*. Octaedro. Colección Universidad.
- Caballero, J. A. y Menez, M. (2010). Influencia del tempo de la música en las emociones. *Revista Colombiana de Psicología* 19(1), 37-44.
- Calle, J., García, J., García, M. y Calle, P. (noviembre de 2015). La Cuadra, una propuesta para la construcción de ciudad. *La Cuadra Talleres Abiertos 15 años*. Pereira. https://issuu.com/pablo_calle/docs/libro_la_cuadra
- Campuzano, F. (2021). *Caracol Televisión, la transición de un gigante 1995-2003*. Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/58856/TG-Campuzano%20Pe%cc%81rez%2c%20Felipe%20%28Correcciones%29%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cannarozzo, V. y Gonnet, D. (2019). Construcción musical social colectiva. La experiencia de la banda de sikuris de musicoterapia. *Arte y Salud* (23), 208-225.
- Cano, I., Charles, S., Montilla, W. y Villamil, M. (2016). *La narrativa autobiográfica generada a partir de la experiencia estética con la música* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana.
- Carrascal T., O. C. y Puentes R., J. D. (2013). *Análisis del contenido radiofónico en las emisoras juveniles (Tropicana Estéreo / U107) de Bucaramanga*. Universidad Autónoma de Bucaramanga. <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/17622>.
- Colegio Calasanz Pereira (2010). *Reseña Histórica del Colegio Calasanz de Pereira 1960-2010*. <https://calasanz-pereira.edu.co/sitio/contenido/historia/1604>.
- Colmeiro, J. F. (1994). *Imágenes-músicas-textos. En busca de la memoria perdida*. Letras Peninsulares.

- Concejo Municipal de Pereira (2020). Acuerdo 6 de 2020. Por medio del cual se adopta el Plan de Desarrollo “Gobierno de la Ciudad” - Capital del Eje 2020-2030. Recuperado el 8/10/2022 de https://www.asocapitales.co/nueva/wp-content/uploads/2020/11/Pereira_Plan-de-Desarrollo-Municipal_2020-2023.pdf
- Concejo Municipal de Pereira (2023). *Acuerdo N°30 de 2022*. Por el cual se expide el presupuesto general de rentas y recursos del capital y apropiaciones para gastos del Municipio de Pereira, para la vigencia comprendida entre el 1° de enero y el 31 de diciembre del año 2023. <https://www.pereira.gov.co/loader.php?IServicio=Tools2&ITipo=descargas&IFuncion=descargar&idFile=78571>
- Conejo R., P. A. (2012). El valor formativo de la música para la educación en valores. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, (2), 263-278.
- Congreso de Colombia (2017). *Ley 1834 de 2017*. Por medio de la cual se fomenta la economía creativa (Ley Naranja). <https://www.economianaranja.gov.co/media/5ruhndp/ley-1834-del-23-de-mayo-de-2017.pdf>
- Congreso de Colombia (1997). *Ley 397 de 1997*. Por la cual se desarrollan los Artículos 70, 71 y 72 y demás Artículos concordantes de la Constitución Política y se dictan normas sobre patrimonio cultural, fomentos y estímulos a la cultura, se crea el Ministerio de la Cultura y se trasladan algunas dependencias. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=337>
- Congreso de Colombia (mayo 25 de 2019). *Ley 1955 de 2019*. Por el cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022. Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1955_2019.html
- Consulta Ciudadana, Consejo Nacional de Cultura, Ministerio de Cultura (2001). *Plan Nacional de Cultura 2001-2010*. <https://www.mincultura.gov.co/planes-y-programas/Planes/plan%20nacional%20de%20cultura/Documents/DocNewsNo371DocumentNo504.PDF>
- Contraloría Municipal de Pereira (diciembre de 2020). *Informe Final de Auditoría Especial. Evaluación a la gestión de la Secretaría de Cultura Vigencia 2019*. https://www.contraloriapereira.gov.co/sitio/phocadownload/gestion_auditorias/micro/especial/2013/15051443_info_final_ingreso_cultura_2012_2.pdf
- Contraloría Municipal de Pereira (septiembre de 2013). *Informe Final. Auditoría Instituto de Cultura y Fomento al Turismo*. Vigencia 2012. <https://www.auditoria.gov.co/documents/20123/176337/Contralor%C3%ADa+Mu>

- nicipal+de+Pereira.+Auditoria+Regular.pdf/c5f97610-3176-3037-13dc-d3966a514ada?t=1569688033513&download=true
- Cross, I. (2010). La música en la cultura y la evolución. *Epistemus. Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música*, 9-19.
- Cuesta, O. J. (2012). Consumo musical: tensiones entre emisoras musicales juveniles y dispositivos portátiles. *Cuadernos de Información*. 30. Fundación Universitaria Los Libertadores.
<http://publicaciones.revistasteiniana.uc.cl/index.php/cdi/article/view/22177/18021>
- Cuesta, O. J. (2011). Emisoras musicales juveniles y nuevo consumo musical a través de dispositivos portátiles. *Revista de investigaciones UNAD*. 10(1), 99-111.
<https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/view/739/1463>
- DANE (2021). *La información del DANE en la toma de decisiones regionales*. Pereira-Risaralda. Sistema Estadístico Nacional (SEN) Colombia.
<https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/planes-departamentos-ciudades/210924-InfoDane-Pereira-Risaralda.pdf>
- Delgado, A. & Ward, P. (2018). Introducción: Música popular, identidad y política. *Historia Contemporánea*, (57), 321-324.
- Departamento Nacional de Planeación DNP (2008). *¿En qué invierte el Estado Colombiano? Los grandes proyectos de inversión del Estado Comunitario en 2008*.
https://spi.dnp.gov.co/App_Themes/SeguimientoProyectos/ResumenEjecutivo/1190001280000.pdf
- Departamento Nacional de Planeación, Ministerio de Cultura de Colombia (2008). *Plan Nacional de Música para la Convivencia*. <https://silo.tips/download/plan-nacional-de-musica-para-la-convivencia>.
- Díaz C., L. y Peñalba, A. (2019). Cognición, experiencia musical y conciencias alteradas: la influencia de las ciencias cognitivas en el estudio sobre la música y el trance. *El oído pensante*, 7(1).
- Epelde L., A. (2011). La interculturalidad en la Educación a través de la música infantil. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 1, 273-292.
- Eraso, D. (2014). Espacios cercanos para comprender mi experiencia como músico: Narración autobiográfica de mi experiencia como profesor de música en instituciones de protección al menor (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia. Medellín.

- Feixa, C. (2006). La imaginación autobiográfica. *Periferia, Revista de Recerca i Formació en Antropologia* (5).
- Fernández Cordero, C. (2019). Blocos/batucadas en los barrios obreros de Madrid. La percusión colectiva como cultura de clase. *Kamchatka. Revista de análisis cultural*, (14), 385-387.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo Veintiuno Editores.
- Fricker, M. (2017). *Injusticia epistémica. El poder y la ética del conocimiento*. Pensamiento Herder Editorial.
- Fundación Nacional Batuta (s.f.). *Estatutos de la Fundación Nacional de Orquestas Sinfónicas Juveniles e Infantiles Batuta*. https://www.fundacionbatuta.org/assets/archivos/Estatutos_FNB.pdf
- Fundación Nacional Batuta (2022a). *Historia. Sobre la fundación*. <https://www.fundacionbatuta.org/historia.php>
- Fundación Nacional Batuta (2022b). *Organizaciones Batuta*. <https://www.fundacionbatuta.org/organizaciones.php>
- García, A. P. (2012) Televisión en Colombia. Surgimiento de los canales regionales. *Revista Luciérnaga*. 4(7). <https://revistas.elpoli.edu.co/index.php/luc/article/view/283/250>
- García J., A., García, B. C. y López de Ayala, M. C. (mayo de 2016). Adolescents and Youtube. Creation, participation and consumption. *Prisma Social, Revista de ciencias sociales*. N° Especial 1. Teens and Ads, 60-89. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5602003>
- Gobernación de Risaralda (2022). *Misión y Visión*. Secretaría de Deportes, Recreación y Cultura. <https://www.risaralda.gov.co/deporteycultura/publicaciones/100049/mision-y-vision/>
- Gobernación de Risaralda (27 de febrero de 2007). *Decreto 0226 del 2007*. Por el cual se crea la Secretaría de Deporte, Recreación y Cultura, se señalan su misión, su finalidad, sus funciones; se establece su planta de personal, se definen las funciones esenciales por competencias laborales y se dictan otras disposiciones.
- Gobernación de Risaralda (29 de marzo de 2022). *Resolución 0176 del 2022*. “Por la cual se adopta el programa de concertación de proyectos artísticos y culturales en el departamento de Risaralda”.
- Gobernación de Risaralda. Secretaría de Deporte, Recreación y Cultura (2022). *Manual para la presentación de proyectos artísticos y culturales*.

- Gobernación de Risaralda. Secretaría de Planeación Departamental. (2017). *Visión 2032. Risaralda: Futuro Posible*.
<https://www.risaralda.gov.co/documentos/150157/risaralda-vision-2032/>
- Gobierno de Colombia. Función Pública (2018). *Análisis Sector Cultura: Fortalecimiento y desarrollo de capacidades institucionales del Estado, para la adecuada implementación de las políticas públicas*.
<https://www.funcionpublica.gov.co/documents/34645357/34704716/analisis-sector-cultura.pdf>
- Gómez, M. R. (2011). Batuta Caldas-Colombia: un programa de formación musical que deviene en formación ciudadana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), 649 - 668.
- Gómez-Castro, S. y Grosfogel, R. (Eds.) (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.
- Gomila, A. (2008). Música y Emoción: El problema de la expresión. En María de la Paz Jacquier y Alejandro Pereira Ghiena (Eds.) *Actas de la VII Reunión de SACCoM*. Buenos Aires: SACCoM, 1-8.
- Gonnet, D. (2013). Revisión: Antoni Gomila "Una concepción de la música desde la perspectiva de la atribución mental de segunda persona, su relevancia moral y su dimensión como práctica transformadora". *Boletín de SACCoM*, 5 (1), 11-15.
- González, F. (2008). Psicología y arte: razones teóricas y epistemológicas de un desencuentro. *Tesis Psicológica*, (3), 140-159.
- González, G. y Becerril, R. (2013). El recorrido investigador de un educador novel explicado desde una perspectiva autobiográfica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(3), 61--78.
- González V., E. (2013). El ecosistema de las industrias culturales en Colombia. *Revista UIS Humanidades*. 41(2), 81-103.
- Gutiérrez, A. M., Suesca, L. Y. y Cárdenas-Soler, R. N. (2021). Aportes de la Educación Musical en el Ámbito Emocional. Estado de la Cuestión en Colombia. *Revista Habitus: Semilleros de investigación*, 1(1), e12510.
<https://doi.org/10.19053/22158391.12510>
- Harding, S. (1995). "Strong objectivity". A response to the new objectivity question. *Synthese* (104), 331-349.
- Henning, J. (1995). La relevancia de la música para el desarrollo humano. *Ponencia presentada en la mesa redonda "Música y desarrollo humano"*. Escuela de Música. Universidad Nacional, Heredia.

- Horkheimer, M. (2003). *Teoría Crítica*. Trad. de Edgardo Albizu y Carlos Luis. Amorrortu, 223-270.
- Ingold, T. (2015). Conociendo desde dentro: reconfigurando las relaciones entre la antropología y la etnografía. *Etnografías Contemporáneas* 2(2), 218-230.
- Ingold, T. (2015). *The life of lines*. Routledge.
- Instituto Municipal de Cultura y Fomento al Turismo (2012). *Plan Maestro Municipal de Cultura 2012-2021*. <https://silo.tips/download/plan-maestro-municipal-de-cultura>
- Isaza, S. (s.f.). *La música como medio de transformación social: Estudio de caso de la Corporación Rural Laboratorio del Espíritu en el municipio de El Retiro - Antioquia*. (Tesis de maestría). Universidad EAFIT.
- Jaramillo, N. (2014). *Sentidos de la educación musical en los niños y las familias del programa de Música para la Reconciliación de Batuta* (Tesis de maestría). Universidad Católica de Manizales.
- Klein, J. P (2006) La creación como proceso de transformación. *Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, (1), 11-18.
- Kolenbrander, F., Le-Khac, N. y Kechadi, T. (2016). Forensic Analysis of Ares Galaxy Peer-to-Peer Network. University College Dublin. 11th Annual ADFSL *Conference on Digital Forensics, Security and Law 2016*. https://researchrepository.ucd.ie/bitstream/10197/7895/1/insight_publication.pdf
- Larrique, D. (2008). La hermenéutica como ontología de las ciencias sociales. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 7(2), 317-334.
- Lejeune, P. y Loureiro, A. (Trad.) (1991). El pacto autobiográfico. *Suplementos Athropos*, 47-61.
- León, H.W. (s.f.). Música, convivencia y ciudadanía. Ciudadanía y convivencia. *Memorias del Seminario Internacional. Serie Investigación IDEP*.
- Lleras de la Fuente, F. (ed.) (1990). *El universo de la Música*. Volumen 1. Archivo Cultural Editores Ltda.
- Loperena, J. (s.f.). *El espacio autobiográfico* (Tesis de maestría). Universidad Pública de Navarra.
- López, I. (2007). La investigación autobiográfica generadora de procesos autoformativos y de transformación existencial. *Revista Currículum*, (20), 11-37.
- Luján V., J. D. (2016). Escenarios de no-guerra: el papel de la música en la transformación de sociedades en conflicto. *Revista CS*, (19), 167-199. Universidad Icesi.

- Luján, J. D. (2016). *Formas de producción sociocultural de la población afrojuvenil en la ciudad de Cali: El caso del rap caleño en la década del noventa* (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Madero, M. D. y Gallardo, I. M. (2016). Educación para la paz y la ciudadanía desde la música como lenguaje universal de las emociones. *Boletín Virtual* 40, 5(9).
- Mansilla, S. y Gonnet, D. (2013). La experiencia musical desde los procesos intersubjetivos. En: Shifres, F. Jacquier, M. Gonnet, D. Burcet, M.I. Herrera, R. (Eds.) *Actas de ECCoM* 1(1), 153 - 157.
- Martín, G. (2010). Música y memoria. La representación del detenido-desaparecido en la industria cultural de la Argentina reciente. *Kairós. Revista de Temas sociales*, 14 (26).
- Martínez, J. E., Mesa, M. O., Piarpuzán Q., L. H. y Mejía V., M. (2015). La educación musical: alternativa pedagógica de transformación social. *Plumilla Educativa*, 5-66.
- Marty, G. (2000). Los problemas de una psicología del arte. *Arte, Individuo y Sociedad*, (2), 61-69
- Medina, C. (1 de abril de 2016). *Conozca la razón por la que ‘Los 40 Principales’ es “libre de reggaetón”*. Cultura. <https://web.archive.org/web/20160917235832/http://www.minuto30.com/conozca-la-razon-por-la-que-los-40-principales-es-libre-de-reggaeton/456226/>
- Mieles B., M. D., Tonon, G. y Alvarado S., S. V. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, (74), Universidad del Magdalena, 195 – 225.
- Ministerio de Cultura de Colombia (2006). *Plan Nacional para las Artes 2006-2010*.
- Ministerio de Cultura de Colombia (2010a). *Política de Artes*. https://www.mincultura.gov.co/ministerio/politicas-culturales/politica-de-artes/Documents/01_politica_artes.pdf
- Ministerio de Cultura de Colombia (2010b). *Informe de Gestión 2002-2010. Crecimiento de la gestión pública cultural: avances, desafíos y oportunidades*. http://www.mincultura.gov.co/ministerio/oficinas-y-grupos/oficina%20asesora%20de%20planeacion/informes%20de%20gestion/Documents/informe_gestion_2010.pdf
- Ministerio de Cultura de Colombia (2012). *Plan Nacional de Música para la Convivencia. Guía para alcaldes y gobernadores de Colombia*. Tercera Edición.

- <https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Documentos%20Publicaciones/GUIA%20ALCALDES%203%C2%B0%20EDIC%20junio%202013%20BAJA.pdf>
- Ministerio de Cultura de Colombia (2022). *Cultura para la protección de la diversidad de la vida y el territorio. Plan Nacional de Cultura 2022-2032*.
- Ministerio de Cultura de Colombia (2023). *Más presupuesto y mejores condiciones para las organizaciones culturales y artísticas, uno de los resultados del Programa Nacional de Concertación 2023*.
<https://www.mincultura.gov.co/prensa/noticias/Paginas/mas-presupuesto-y-mejores-condiciones-para-las-organizaciones-culturales-y-artisticas-uno-de-los-resultados-del-programa-na.aspx#:~:text=%E2%80%8B%E2%80%8B%E2%80%8BPara%20el,total%20de%20%2483%20mil%20millones.>
- Ministerio de Hacienda de Colombia (2023). *Presupuesto General de la Nación 2000-2023*.
https://www.minhacienda.gov.co/webcenter/portal/EntOrdenNacional/pages_presupuestogralnacion/bitcoraeconomica
- Miranda, M. y Hazard, S. (2017). La música como una herramienta terapéutica en medicina *Revista Chilena de Neuropsiquiatría* 55(4), 266-277.
- Mosquera, I. (2013). Influencia de la música en las emociones. *Realitas, Revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes*, 1(2), 34-38.
- Muñoz, G. y Marín, M. (2006). En la música están la memoria, la sabiduría, la fuerza... Estudios sobre las Culturas Contemporáneas. *Época II*. 12(23), 45-70.
- Olmos M., M. (2016). *Música y emociones: propuesta de intervención en el aula de 4 años*. (Tesis de maestría). Universidad Internacional de la Rioja. España.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014). *Indicadores UNESCO de Cultura para el Desarrollo en Colombia. Manual Metodológico*.
https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/iucd_manual_metodologico_1.pdf
- Pacheco, S. A., Granada, J. J., Henao, J. C. y Villegas, O. (2004). *Estudio Estratificado del comportamiento del consumidor final de medios impresos, radio y televisión en la ciudad de Manizales*. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey - Universidad Autónoma de Bucaramanga.
https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/1967/2004_Tesis_Pacheco_Alzate_Sandra_Lucia.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- El País (18 de febrero del 2008). *Facebook ya habla español*. Tecnología.
https://elpais.com/tecnologia/2008/02/11/actualidad/1202722079_850215.html

- Pakman, M. (2020). Un giro crítico-Poético para la práctica sistémica. *Redes*, (42), 19-24.
- Passeggi, M. (2011). Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(61).
- Pindado L., I. (s.f.). *Música y emociones: La educación musical como catalizadora de las emociones y los valores* (Tesis de pregrado). Universidad de Valladolid.
- Pujadas, J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, (9), 127-158.
- Quintero F., G.M. (2015). *La música comunitaria como una forma de intervención del tejido social que contribuye a la paz: un estudio de caso en el departamento del Cauca* (Tesis de maestría). Universidad EAFIT.
- Redacción Cultura El Tiempo (10 de junio de 2020). *Se acaba la emisora Los 40 en Colombia*. <https://www.eltiempo.com/cultura/musica-y-libros/se-acaba-la-emisora-los-40-principales-en-colombia-505226>
- Redacción El Tiempo (17 de septiembre de 2016). *Por modernización, se suprimiría el Instituto de Cultura de Pereira*. Edición digital. <https://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/se-suprimiria-el-instituto-de-cultura-de-pereira-43025>
- Redacción Pereira Virtual (2019). *Teatro Santiago Londoño, Centro Cultural Lucy Tejada. Museos y Teatros*. <https://www.pereiravirtual.com/es/museos-y-teatros/>
- Rego, T. C. (2014). Narrativas autobiográficas y la investigación sobre la trayectoria de educadores en Brasil. *TABANQUE Revista pedagógica*, (27), 129-146.
- Reguillo, R. (2012). Navegaciones errantes. De músicas, jóvenes y redes: de Facebook a Youtube y viceversa. *Comunicación y Sociedad. Nueva época*, (18), 135-171. <https://www.scielo.org.mx/pdf/comso/n18/n18a7.pdf>
- Renó, D. (2007). YouTube, el mediador de la cultura popular en el ciberespacio. *Revista Latina de Comunicación Social*, (62), http://www.ull.es/publicaciones/latina/200717Denis_Reno.htm
- La República (18 de marzo de 2022). *La música sigue mandando en las audiencias de radio, según el nuevo estudio Ecar*. Comunicaciones. <https://www.larepublica.co/empresas/audiencias-de-radio-se-inclinan-mas-hacia-emisoras-de-contenido-musical-segun-ecar-3325345>
- Revista Semana (22 de noviembre del 2016). Peligra la Cultura en Pereira. Controversia. *Revista Arcadia*. Edición digital. <https://www.semana.com/agenda/articulo/instituto-de-cultura-de-pereira-liquidacion-controversia/60786/>

- Rico, L. F. y Tabares, G. A. (2021). *Secretaría de Cultura de Pereira: Compilación de su Historia, Análisis y Prospectiva*. Universidad Libre. <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/23364/MD0238.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez S., A. (2013). Los programas musicales colectivos como espacios de construcción de paz. Caso Programa Música para la Reconciliación de la Fundación Nacional Batuta en Colombia. *Fórum de Recerca*, 5(18), 81-96.
- Rosas (1997). Mi experiencia musical en el Chile de hoy. *Revista chilena de música*, 51(188).
- Rueda J., D. (2014). *El reflejo de las identidades del Eje Cafetero en la programación de Telecafé*. Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/jspui/bitstream/20.500.12746/1886/7/ANEXO%2002.pdf>
- Ruiz F., S. M. (2019). *Musicoterapia comunitaria en la construcción de identidad en adolescentes desplazados del conflicto armado, en su actual contexto, en el Colegio Benposta de Cundinamarca* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia.
- Sagan, O. y Bofill, M. (Trad.) (2009). Investigación autobiográfica y enfermedad mental: «Esto no es un caso clínico. ¡Es mi VIDA!». *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, (41), Romper silencios, 159-174.
- Secretaría de Cultura de Pereira (2018). *Informe Plan de Desarrollo 2018. Informe de Gestión*. <https://www.pereira.gov.co/loader.php?IServicio=Tools2&ITipo=descargas&IFuncion=descargar&idFile=15311>
- Secretaría de Cultura de Pereira (2022a). *Misión. Quiénes Somos*. <https://www.pereira.gov.co/cultura/>
- Secretaría de Cultura de Pereira (2022b). *Informe de gestión 2022* <https://www.pereira.gov.co/loader.php?IServicio=Tools2&ITipo=descargas&IFuncion=descargar&idFile=83225>
- Shifres, F. (2017). Revisando algunas categorías para pensar la música: Contra el desperdicio de nuestra experiencia musical. *Percepta – Revista de Cognição Musical*, 4(2), 17–31.
- Spotify (2022a). About Spotify. For the record. *Newsroom*. <https://newsroom.spotify.com/company-info/>
- Spotify (2022b). *Loud and Clear. Economics of music streaming*. <https://loudandclear.byspotify.com/>

- Stanhope, J. y Weinstein, P. (2020). The human health effects of singing bowls: A systematic review. *Complementary Therapies in Medicine*. 51.
- Suárez, M. E. (2022). *Gobierno corporativo en los canales de televisión abierta en Colombia, estudio comparado de RCN y Caracol TV*. Colegio de Estudios Superiores de Administración (CESA). https://repository.cesa.edu.co/bitstream/handle/10726/4543/MBA_1018431965_2022_1.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- Tizón D., M. (2017). Enculturación, música y emociones. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, (14), 187-201.
- Tizón D., M. (2018). Música y emociones: un recorrido histórico a través de las fuentes. *Revista de Psicología*, 17(2), 67-81. doi: 10.24215/2422572Xe022
- Toscano V., L. C. (2009). *Análisis del discurso radiofónico de los programas juveniles El Cartel y El Mañanero de La Mega, emitidos durante marzo y abril de 2009*. Universidad Pontificia Bolivariana. https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/624/digital_18305.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Universidad Católica de Pereira (2022a). *Información institucional*. <https://www.ucp.edu.co/institucion/>
- Universidad Católica de Pereira (2022b). *Centro de Actividades Culturales. Vicerrectoría de Proyecto de Vida*. <https://www.ucp.edu.co/proyecto-de-vida/centro-de-actividades-culturales/>
- Universidad Católica de Pereira (2020). *Informe de Gestión 2020*. Versión Preliminar. <https://www.ucp.edu.co/portal/wp-content/uploads/2021/03/INFORME-DE-GESTI%C3%93N-UCP-2020.pdf>
- Valora Analitik (27 de julio de 2018). *Estas son las emisoras más escuchadas en el país, según Ecar*. Noticias Empresariales. <https://www.valoraanalitik.com/2018/07/27/estas-son-las-emisoras-mas-escuchadas-en-el-pais-segun-ecar/>
- Vargas M., N. (2009). *El Mañanero y La Cama ¿La voz de los jóvenes? Análisis de los programas matutinos de las emisoras juveniles*. Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/5251/tesis200.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vera S., M. (2013). Apuntes sobre estética, imagen, medios, academia y cultura. Fundación Universitaria del Área Andina Seccional Pereira. *Encuadres*. <https://digitk.areandina.edu.co/bitstream/handle/areandina/487/encuadres.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

- Vilches, P. (2004). De Violeta Parra a Víctor Jara y Los Prisioneros: Recuperación de la memoria colectiva e identidad cultural a través de la música comprometida. *Revista de Música Latinoamericana*, 25(2), 195-215.
- Wagoner, B. (2011). Meaning construction in remembering: A synthesis of Bartlett and Vygotsky. In P. Stenner (Ed.), *Theoretical Psychology: Global Transformations and Challenges* (pp. 105-114). Captus Press. <http://www.captus.com/information/catalogue/book.asp?Book+Number=1063>
- Wazlawick, P., De Camargo, D. y Maheirie, K. (2007). Significados e sentidos da música: Uma breve "composição" a partir da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia em Estudo, Maringá*, 12(1), 105-113.
- Wilches, H. (2012). *Usos y evocaciones: Índices de audiencias de las emisoras comunitarias, de interés público y comerciales escuchadas en la ciudad de Pereira*. Universidad Tecnológica de Pereira. <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/c2f4e480-30ae-4967-b10b-f5da250b1b4d/content>
- Wittgenstein, L. (1953) *Investigaciones Filosóficas (Philosophische Untersuchungen)*. G. E. M. Anscombe; R. Rhees. (Trads.). <https://www.uv.mx/rmipe/files/2015/05/Investigaciones-filosoficas.pdf>
- World YMCA (2022). Annual Report 2021. *Empowering Young People*. <https://drive.google.com/file/d/1Sr-HSqAAatF8lYfp1Y5B43GsEmcF9uIE/view>
- World YMCA (s. f.). Colombia – National Council of YMCAs. <https://www.ymca.int/member/ymca-in-latin-america-and-caribbean/ymca-colombia/>
- YMCA Risaralda (2022). *Nuestra comunidad e impacto social. Nuestros programas y proyectos*. <https://www.ymcarisaralda.org/>
- Yob, I. M. (2010). Why is Music a Language of Spirituality? *Philosophy of Music Education Review*, 18(2), 145-151.
- Zapata, J. (2006). Educación Poiética: digno derecho del género humano. Límite. *Revista de Filosofía y Psicología*, 1(13), 137-168.
- Zelis, O. (2017). La inscripción del sujeto en el orden simbólico. Algunas relaciones entre los desarrollos de Lacan y Peirce. *IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV. XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Universidad de Buenos Aires.

Anexos

Playlist⁷⁴ que acompaña la tesis:

<https://open.spotify.com/playlist/4Jof13l0oKL11GUe4nxvuv?si=8a455b8bfb5a4d69>

⁷⁴ Lista de reproducción.