

XVI ENCUENTRO NACIONAL DE EDUCACIÓN MUSICAL FLADEM COLOMBIA

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

Caminando el territorio: músicas, escuchas, prácticas educativas y políticas culturales

Culturas

MEMORIAS DEL EVENTO

ISSN: 2838-6787 (en línea)

FLADEM

PLAN NACIONAL DE MÚSICA PARA LA CONVIVENCIA

Universidad Tecnológica de Pereira

XVI
ENCUENTRO NACIONAL DE EDUCACIÓN MUSICAL FLADEM COLOMBIA

Memorias del evento
ISSN: 2838-6787 (en línea)
Volumen 1
Julio de 2026
Publicación anual
Bogotá D.C., Colombia

FUNDADORAS FLADEM

Gloria Valencia Mendoza (Colombia)
Carmen María Méndez Navas (Costa Rica)
Margarita Fernández Grez (Chile)
Violeta Hemsy de Gainza (Argentina)

PRESIDENTE FLADEM INTERNACIONAL

Alina Mijangos López (México)

JUNTA DIRECTIVA FLADEM COLOMBIA XVI

Mario Fernando Egas Villota
— Presidente
Héctor Wolfgang Ramón
— Secretario
Margarita Castro de Liévano
— Tesorera
Laura González Salazar
— Vocal
Sandra Liliana Fonseca Morales
— Vocal
Diana Margarita Juliao Urrego
— Vocal
Paloma Muñoz
— Vocal
Luz Ángela Gómez Cruz
— Vocal
María Teresa Martínez Azcárate
— Fiscal académico

COMITÉ ACADÉMICO

Mario Fernando Egas Villota
— Universidad de Nariño
María Olga Piñeros Lara
— Pontificia Universidad Javeriana
María Victoria Casas Figueroa
— Universidad del Valle
Héctor Ramón Rojas
— Universidad Pedagógica Nacional
Cecilia Tamayo
— Universidad Tecnológica de Pereira
Luz Ángela Gómez Cruz
— Universidad Pedagógica Nacional
Diana Margarita Juliao Urrego
— Universidad del Atlántico
Gloria Valencia Mendoza
— FLADEM
Sandra Liliana Fonseca Morales
— Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Dora Carolina Rojas
— Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes
Diego Alejandro Rodríguez Castañeda
— Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes
Camila Alejandra Cabezas Salcedo
— Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

Luis Fernando Gaviria Trujillo
— Rector

Enrique Demesio Arias Castaño
— Decano Facultad de Bellas Artes y Humanidades

Kathya Ximena Bonilla Rojas
— Directora de la Licenciatura en Música

Carmen Elisa Vanegas Lotero
— Directora Maestría en Educación y Arte

María Cecilia Tamayo
— Maestría en Educación y Arte

MINISTERIO DE LAS CULTURAS, LAS ARTES Y LOS SABERES

Jorge Sossa Santos
— Coordinador del Grupo de Música

Dora Carolina Rojas
— Apoyo a coordinación Grupo de Música

Diego Alejandro Rodríguez Castañeda
— Líder componente de formación Grupo de Música

Camila Alejandra Cabezas Salcedo
— Apoyo a Grupo de Música

EDICIÓN Y PUBLICACIÓN

Mario Fernando Egas Villota
— Editor
— flademcol2023@gmail.com

María Fernanda Egas Naranjo
— Corrección de estilo

Nicolás Peña Casallas
— Diseño y diagramación

Los autores son responsables del contenido, las opiniones y las fuentes incluidas en sus contribuciones. Las expresiones publicadas no representan necesariamente la posición de FLADEM Colombia ni del comité académico.

Forma sugerida de citación:
FLADEM Colombia. (2026). *XVI Encuentro Nacional de Educación Musical FLADEM Colombia - Memorias del evento*. Vol. 1.

FLADEM Colombia
flademcol2023@gmail.com

Contenido

- Proemio 7

TALLERES

- Números musicales: aprendiendo a hacer segunda voz en el formato de tríos vocales-instrumentales 13
- MAIC en la primera infancia: arte, familia y vínculo afectivo en la educación musical de 0 a 3 años 19
- El movimiento creativo y la danza para la educación musical 27
- Las pedagogías abiertas en el desarrollo musical-integral 33

MUESTRAS DE MUSICALIZACIÓN

- Convite en el Otún 43
- 21 años de formación coral – Coro Sinfónico de la Licenciatura en Música, Escuela de Música, Universidad Tecnológica de Pereira 47
- Voces que cruzan fronteras: muestra de musicalización con Incorún Ensamble Vocal Femenino 55
- Semillero en educación musical infantil Banco Virtual de Partituras 63
- Tradición y experimentación: la música andina en un contexto moderno y concierto de muestra investigativa 71
- Del bloque a la partitura: una herramienta visual para el desarrollo de la transcripción rítmica en estudiantes con formación teórica inicial 79

CONCIERTOS

- Quinteto de Cuerdas TEMPO – Sonando Latinoamérica 87
- De sur a norte: un viaje entre coro y cuerdas pulsadas 95
- Requinto Universal 101
- Suramérica en tres acentos: un recorrido por Colombia, Argentina y Brasil 105
- Músicas del Caribe colombiano en ensamble de guitarras 115
- Homenaje a las orquestas de gran formato de música tropical pereiranas 121
- Quinteto de Maderas: experiencia artística y proyección cultural en la UTP 129

PONENCIAS

- Al son de la Cucamba: una propuesta de formación musical en los territorios 137
- La chirimía caucana y su transversalidad en la formación bandística en el centro poblado de Tunía, Cauca 145
- La música como terapia social: inclusión, memoria y motricidad en la educación musical de adultos mayores 157
- DeCOROnizando: socialización de una experiencia doctoral con jóvenes en educación superior de Barranquilla 163
- Experiencia pedagógico-musical del coro: 47 años 171
- Educación musical y territorio: prácticas pedagógicas innovadoras en la Licenciatura en Música de la UTP 179
- Formación de públicos desde las músicas afrocolombianas contemporáneas: el caso de Mukangu 185
- Musicoterapia como ruta de crecimiento personal y profesional para los educadores musicales: perspectivas desde la formación de posgrado 197

- Melodías de paz: influencia de la música en la salud mental de niñas, niños y adolescentes víctimas del conflicto armado en Azúcar Buena, Cesar, Colombia 215
- Aproximaciones a los espacios musicales como laboratorios de convivencia escolar en contextos emergentes del Caribe colombiano 233
- Escuchas, cartografías y resonancias en tres canciones tradicionales 239
- Creatividad musical en la formación coral y sinfónica: una mirada desde el programa Sonidos para la Construcción de Paz 245
- Porros y fandangos: antología de arreglos para ensambles de guitarras 253
- Números musicales, aprendiendo a hacer segunda voz en el formato de tríos vocales-instrumentales 261
- Cocreación musical con inteligencia artificial: nuevas perspectivas en la composición de canciones 275
- Diver-tempo-transitoriedad y formación musical: la ruta de las sensibilidades-complexus-musicales 283
- Prácticas pedagógicas investigativas: la formación A/R/Tográfica en los licenciados en Música de la Universidad de Antioquia 295
- Del aula al escenario: Extractos orquestales y procesos de investigación en educación musical 301
- Formar más allá de la instrucción musical técnica: concepciones de las prácticas pedagógicas de los docentes del área de cuerdas típicas colombianas en la Universidad Tecnológica de Pereira 313
- Canciones para la infancia de compositores vallecaucanos 321
- Composición de canciones en territorio: las voces de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (Sonidos para la Construcción de Paz-UIS) 333
- El silencio que suena y el canto que revela 341

- Composición de tres piezas en ritmos colombianos basadas en el carácter pedagógico del piano a cuatro manos 349
- Creatividad musical en diálogo con los aires regionales: formación artística para la construcción de paz 357
- La resonancia del Romanticismo en el paisaje sonoro contemporáneo 365
- Banda Sinfónica Valdocco: un espacio de aprendizaje significativo y encuentro intergeneracional 373
- Cantando mis historias: música, tecnología y memoria comunitaria 389
- El lenguaje inclusivo de la música: el aprestamiento musical como herramienta para la alfabetización de jóvenes y adultos 395
- Juego musical libre: aprendizajes de una experiencia musical independiente de niños de 4 a 5 años 405
- Cumbia para cantarla 2: iniciación musical-coral infantil desde una mirada del Método Kodály colombiano en el barrio El Zapatero 413



Proemio

Introducción

A continuación, se presentan los textos correspondientes a los trabajos pedagógico-musicales expuestos en el XVI Encuentro Nacional de Educación Musical FLADEM Colombia, "Caminando el territorio: músicas, escuchas, prácticas educativas y políticas culturales", que se realizó con la vinculación del Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes, en la Universidad Tecnológica de Pereira, entre el 5 y el 8 de noviembre de 2025, en la ciudad de Pereira. Dichos textos resumen trabajos presentados a través de ponencias, talleres, muestras de musicalización y conciertos.

El XVI Encuentro Nacional de Educación Musical FLADEM Colombia se constituyó en un espacio de reflexión y construcción de saberes desde una aproximación a las prácticas pedagógico-musicales en contextos regionales, como una andadura por los senderos de sus historias, sentidos y devenires. En consecuencia, transcurrió como urdimbre entre escuchas, cantos y juegos, constituidos en aperturas desde las subjetividades hacia un caminar colectivo en el territorio. Esta es una visión democrática y crítica sobre la formación, cuya reflexión abarca las políticas culturales en despliegue y sus posibles incidencias en la formación musical. Sin duda, tal riqueza potencia los saberes y las prácticas pedagógico-musicales como tejido que emerge de los quehaceres educativos, acercando a estudiantes, docentes, músicos e investigadores para compartir y cualificar su labor.

Resonancias, paisajes sonoros y otras aperturas

Discurso de bienvenida

Quiero saludar de manera cordial a las autoridades de la querida Universidad Tecnológica de Pereira y agradecer su apertura, su acogida y su disposición para tejer en conjunto este XVI Encuentro Nacional de Educación Musical. También debo agradecer, en nombre de FLADEM, a la maestra Dora Corita Rojas, del Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes, por su confianza en esta maravillosa urdimbre por la cual hemos trabajado de manera conjunta.

Agradezco el gesto generoso de disponer su oído para escuchar mi voz, que trae mensajes en sonoridades singulares desde el sur del país. Me reconozco como portador de sonidos y voces legados en experiencias de un territorio rico en sonoridades y paisajes; rico en paisajes sonoros que son el trazo acústico y emocional de unas particulares carto-sonografías del sur. Quiero decir: unas cartografías interesadas en la experiencia de la vida y sus comprensiones del espacio y el

tiempo desde la musicalidad, no solo como representación geográfica. Estos planteamientos son una declaración pedagógica. Entonces, los abrazo desde estas musicalidades singulares, imbricadas en sensibilidades y emociones, para caminar, entrelazando nuestras voces, por veredas de una rica experiencia pedagógico-musical.

Dice la canción de Serrat: "Caminante, no hay camino, se hace camino al andar", y Silvio Sánchez, ilustre filósofo de la Universidad de Nariño, afirmó, agregando nuevas formas de comprensión, que se hace camino al desandar. Sin duda, en estas reflexiones se convoca la andadura como trayecto de sentidos, los cuales pueden dirigirse en múltiples direcciones. Así, el asunto de caminar el territorio, tema de nuestro Encuentro, se vuelve complejo cuando pensamos que no se trata de recorrer un lugar determinado, sino de aproximarse a las construcciones intersubjetivas que forman la realidad, es decir, de una comprensión compleja del territorio. Así, en la relación adentro-afuera, pensamos en el espacio corporal como territorio constituido desde las experiencias de lo cotidiano, que rozan la sensibilidad y la dimensión emocional en la que se sustentan las vivencias de la musicalidad. También, en la creación de la realidad desde un contenido metafórico para alimentar la imaginación, desde una configuración narrativa de la identidad.

A su vez, un territorio diverso, de todos modos, convoca un impulso de desterritorialización, es decir, una expansión o un impulso expresivo. Por ello, la pedagogía musical enfrenta un sentido de transformación que le exige una frescura constante, alimentada desde una voz auténtica de autorreflexión.

Ciertamente, estas afirmaciones son complejas y recogen mucho de la filosofía de FLADEM. En ella no asumimos una educación musical coercitiva, autoritaria o impositiva. Pues "es posible pensar la educación como acompañamiento, hospitalidad y recibimiento del otro en su radical alteridad; y que contra la 'horrible novedad' del totalitarismo, es un deber pensar la educación como natalidad y creación de novedad [...]; es decir, como acontecimiento ético" (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 37, citados por Quintar, 2018).

Entonces, anhelamos unas pedagogías musicales abiertas, que parecen anunciar el atractivo de la libertad y la oposición al autoritarismo. Su sentido horizontal de las relaciones, de todos modos, enfrenta el riesgo de la disolución de sus altos decursos en un mar de encantamientos de la información, del consumo, de la sobresaturación de lo visual sobre lo sonoro y sus escuchas. Sin duda, en Latinoamérica, las pedagogías musicales abiertas precisan un diálogo a partir de preguntas de su comprensión en los territorios, entendidos como tejido humano de contenido histórico-social.

El fundamento de las pedagogías musicales abiertas está en el trabajo intelectual y de acción educativa de importantes maestros, cuya huella hemos seguido para continuar la andadura. Así, podemos recordar a Murray Schafer y su trabajo sobre la ecología acústica y una educación musical que apuesta por nuevas formas expresivas sustentadas en la creatividad. También, en Violeta Hemsy de Gainza, quien nos ha legado un rico ideario que incorpora estudios cognitivos, así como posturas históricas, artísticas y políticas sobre una educación latinoamericana. A su vez, en Colombia, nuestra querida Gloria Valencia y su indeclinable trabajo sobre la base emocional de la

educación musical. Entonces, en FLADEM no nos circunscribimos a los problemas metodológicos de una educación musical que se interese en los resultados, la técnica o la interpretación de manera exclusiva. Concebimos la educación musical en perspectiva humana; por ello, la exponemos como una experiencia colectiva situada en contextos de realidad, que implican una resignificación de la idea del territorio.

Lo planteado permite entender la necesidad de afirmación de una identidad que es dinámica y deviene en su sentido expresivo, transformativo y creativo. Entiéndase que hablo de la musicalidad, trazo que nos atraviesa como experiencia sonora y deja en el territorio corporal una huella como construcción identitaria que, en tanto se elabora, tiene la potencia que desata su presencia en nuevas formas creativas, en experiencias expresivas. Así, las prácticas musicales y sonoras que ocurren en territorios con historias de vida singulares convocan el trabajo pedagógico que procura comprender la realidad e involucrar en ella acciones consecuentes en sentido histórico-social.

Entonces, es necesario mencionar la educación musical como una praxis compleja y profunda.

Por su parte, se puede entender que la escucha tampoco ocurre como habilidad auditiva, sino como perspectiva de encuentro y signo de una ética de la alteridad; es decir, una disposición de permitir la recepción de las otras prácticas sonoras y conceder ingreso a las otras voces y a los otros cantos. Escucha como acogida, escucha como abandono de las propias afirmaciones para ponerse en el lugar del otro, en su territorio, en alas de sus vuelos expresivos.

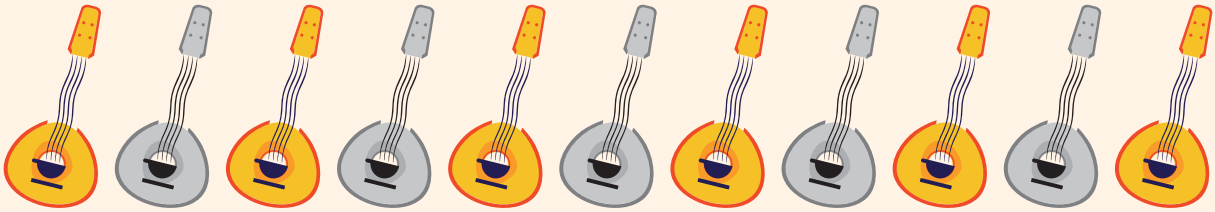
FLADEM cumple 30 años de tarea educativa en Latinoamérica y 20 en Colombia. Su presencia en contextos de educación formal, no formal e informal constituye un aporte en el desarrollo de prácticas educativas que sitúan al maestro como gestor, creador y provocador de aperturas desde la diversidad de músicas de nuestro país.

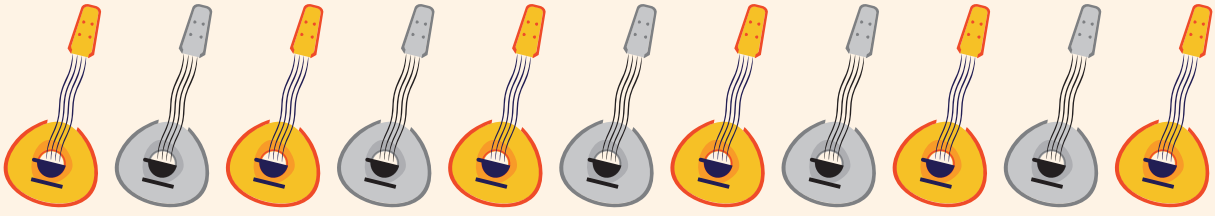
En consecuencia, este XVI Encuentro Nacional de Educación Musical se constituye en una ocasión celebratoria que convoca el abrazo del afecto, el pensamiento crítico en conversaciones emocionadas y las voces que traen sus cantos recogidos como flores silvestres en recodos de sus senderos.

Entre los cruces de los bellos lugares verdes de esta universidad hermosa he escuchado cantar a las aves y al agua, y danzar los ramajes en ritmos de un viento cálido como caricia y como invitación a una apuesta ambiental que debe también encarar la educación musical. He inspirado profundo un delicioso aroma a café y he cerrado los ojos para sentir el curso vegetal de mis musicalidades. Entonces, degusto el sabor delicioso del café y comprendo la cercanía entre saber y sabor como experiencia de degustación. Por ello, finalmente, los invito a esta travesía en compañía, para desaprender aquello que se ha ocultado como colonialidades en los rincones de nuestros territorios y abrir la sensibilidad hacia una aventura pedagógica divergente.

Bienvenidos a este XVI Encuentro Nacional de Educación Musical FLADEM Colombia – Universidad Tecnológica de Pereira – Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes. Muchas gracias.

Mario Fernando Egas Villota
Presidente de FLADEM Colombia





TALLERES



Números musicales: aprendiendo a hacer segunda voz en el formato de tríos vocales-instrumentales

Rolando Chamorro Jiménez

› *Universidad de Nariño*

› *rolandoechamorro@hotmail.com*

Resumen

Números musicales: aprendiendo a hacer segunda voz en el formato de tríos vocales-instrumentales es una propuesta didáctico-musical que recoge experiencias musicales iniciales hacia el canto, en las cuales el componente académico no siempre tiene un protagonismo significativo, como ocurre en los programas de educación formal de pregrado y posgrado. La intuición, el deseo, la escucha y la imitación son aspectos fundamentales en este aprendizaje. La guitarra, como instrumento armónico, desempeña un papel decisivo en esta propuesta. El conocimiento de sus fundamentos técnico-operativos básicos constituye un complemento necesario para músicos académicos y no académicos. Desde una metodología práctica y sin entrar en el análisis ni en el rigor teórico académico, el taller permite obtener resultados inmediatos en ensambles a tres voces. Las prácticas musicales vocales-instrumentales, tanto en zonas urbanas como rurales, no siempre se fundamentan en el conocimiento teórico, puesto que en muchas de ellas sobresalen el gusto y el placer por tocar un instrumento o cantar una canción. El taller se desarrolla mediante el conocimiento de la segunda voz, el conocimiento de la tercera voz, el ensamble general y una muestra final.

Palabras clave

Guitarra, tríos vocales-instrumentales, segunda voz.

Introducción

El taller está orientado al aprendizaje práctico de la segunda voz en el formato de tríos vocales-instrumentales. Su propósito es ofrecer a los participantes una experiencia directa de acercamiento a la construcción de voces paralelas y abiertas, apoyada en el uso funcional de la guitarra como instrumento armónico. La propuesta privilegia la escucha, la imitación, la práctica colectiva y la obtención de resultados musicales inmediatos, sin centrar el proceso en el análisis teórico formal.

Metodología

- Conocimiento de la segunda voz.
- Conocimiento de la tercera voz.
- Ensamble general y muestra final.

Desarrollo de la exposición

Sesión 1

- Presentación y socialización de la propuesta didáctica *Números musicales: aprendiendo a hacer segunda voz en el formato de tríos vocales-instrumentales.*
- Justificación.
- Denominación de voces segundas paralelas.
- Denominación de voces segundas abiertas.
- Presentación del diapasón de la guitarra en los cuatro primeros trastes y su denominación en la propuesta didáctica.
- Ejemplos de obras latinoamericanas con voces segundas paralelas:
  - *Mi compañera* – bolero.
  - *El prendedor* – bolero.
  - *Triunfamos* – bolero.
  - *Amor con amor se paga* – vals.
  - *A unos ojos* – vals.
- Tocar y cantar según la numeración.

Sesión 2

- Presentación de la producción académica del maestro Rolando Chamorro Jiménez, relacionada con *Números musicales: aprendiendo a hacer segunda voz en el formato de tríos vocales-instrumentales.*
- Ritmos latinoamericanos, cancionero funcional 1, 2 y 3.
- Formación de acordes en la guitarra por sexta, quinta y cuarta cuerda.
- Conducciones armónicas.
- Sustituciones.
- Presentación de las segundas voces abiertas, según el lenguaje popular.

- Formas de implementación.
- Ejemplos de segundas voces abiertas en obras latinoamericanas:
  - *Sabor a mí* – bolero.
  - *Locura mía* – bolero.
  - *Sin ti.*
  - *Te amaré toda la vida.*
  - *Todo me gusta de ti.*
  - *Motivos.*
- Tocar y cantar según la numeración.

Sesión 3

- Ensamble.
- Presentación de cuatro obras en diferentes ritmos.

Recursos, materiales e instrumentos utilizados

Para las sesiones 1 y 2 se requiere un salón con tablero. Para la sesión 3 se requieren cinco micrófonos para voces, cinco bases de micrófono, dos amplificadores, un retorno y un equipo de bajo.

Referencias

Chamorro Jiménez, R. (2025). *Ritmos latinoamericanos: Cancionero funcional* (Vol. I). Editorial Universidad de Nariño. https://editorial.udenar.edu.co/?p=8875

Chamorro Jiménez, R. (2025). *Ritmos latinoamericanos: Cancionero funcional* (Vol. II). Editorial Universidad de Nariño. https://editorial.udenar.edu.co/?p=8920

Rolando Chamorro Jiménez

Docente titular de la Universidad de Nariño en el área de guitarra del Programa de Licenciatura en Música, cargo que ejerce desde 2005.

Es autor y compositor de 51 obras registradas en la Sociedad de Autores y Compositores SAYCO, de la cual es socio activo desde 2002. Como intérprete, es socio de ACINPRO —Asociación Colombiana de Intérpretes y Productores Musicales—, donde se han documentado aproximadamente 600 obras en diversos ritmos y géneros.

Con la Editorial de la Universidad de Nariño ha publicado 20 libros como material didáctico para guitarristas y cantantes, tomando como base músicas locales, regionales y colombianas. Entre sus publicaciones se destacan:

- Colombia y Ecuador en seis cuerdas de guitarra.
- *Diez obras para guitarra solista.*
- *Diez obras para preorquesta de cuerdas sinfónicas.*
- *Misa para soprano y preorquesta de cuerdas sinfónicas.*

- *Diez obras nariñenses para guitarra solista.*
- *Acuarelas andinas colombianas.*
- *Ritmos latinoamericanos, cancionero funcional.*
- *Números musicales: aprendiendo a hacer segunda voz.*
- *Colombia tradicional en seis cuerdas de guitarra.*
- *Recital de música colombiana para soprano y grupo de cámara.*

A lo largo de su carrera ha obtenido siete premios nacionales de composición e interpretación. Actualmente es director, compositor, requintista y productor musical del Trío Cantoral de Colombia.



MAIC en la primera infancia: arte, familia y vínculo afectivo en la educación musical de 0 a 3 años

Sara Daniela Tamayo López

› *metodologiamaic@gmail.com*

Resumen

Este taller se fundamenta en la *Metodología Artística Integral y Consciente* (MAIC), una investigación viva que propone una nueva mirada sobre la educación musical en la primera infancia. Su objetivo es ofrecer a los docentes una experiencia de formación académica y vivencial, en la que el arte se conciba como un espacio de bienestar integral, construcción de vínculo afectivo y participación familiar activa. La metodología combina reflexión teórica con experiencias sensoriales y musicales que abordan la relación entre neurodesarrollo, emoción y musicalidad, sustentada en autores como Bowlby (1969), Gardner (1983), Bilbao (2015) y Delors (1996). El taller tiene como finalidad que los participantes construyan una hoja de ruta pedagógica que les permita implementar los cuatro pilares del método MAIC: desarrollo auditivo, vocal, rítmico y psicomotriz, como guía para diseñar y dirigir clases con niños de 0 a 3 años, en coherencia con su etapa de desarrollo. Los resultados esperados incluyen una comprensión profunda del papel del vínculo afectivo y familiar en el aprendizaje, así como la apropiación de estrategias prácticas para acompañar el desarrollo integral a través de la música. En conclusión, los participantes podrán comprender las etapas de desarrollo del niño y reconocer cómo la participación activa de la familia potencia los procesos formativos, logrando un equilibrio entre el desarrollo físico y emocional, donde la música se convierte en una herramienta de crecimiento musical, socioafectivo y cognitivo.

Palabras clave

Educación musical temprana, vínculo afectivo, neurodesarrollo, primera infancia, MAIC.

Introducción

El taller propone una mirada integral sobre el lugar del arte como lenguaje primario de comunicación y desarrollo humano en la primera infancia. Se fundamenta en la Metodología Artística Integral y Consciente (MAIC), que concibe la experiencia musical como una práctica relacional, sensible y transformadora. En este sentido, el taller se articula con la temática del encuentro "Caminando el territorio: músicas, escuchas, prácticas educativas y políticas culturales", al situar la escucha como eje del vínculo pedagógico y al reconocer la música como territorio afectivo y cultural donde los niños, las familias y los educadores coconstruyen significados.

Desde esta perspectiva, la educación musical se entiende no solo como una práctica estética, sino como una experiencia que teje relaciones, promueve bienestar y construye comunidad. En los primeros años de vida, la música permite al niño explorar su cuerpo, su entorno y sus emociones, mientras que el adulto —familia o educador— acompaña desde la presencia, la empatía y la sensibilidad. De esta forma, el taller dialoga con las políticas culturales contemporáneas que buscan fortalecer las prácticas artísticas comunitarias desde la diversidad, la escucha y el reconocimiento del otro como territorio vivo.

El taller tiene como propósito brindar a los docentes y agentes educativos una experiencia formativa que integre teoría, práctica y vivencia musical en torno al vínculo afectivo y la participación familiar. Los objetivos pedagógicos se centran en:

- Comprender el papel del arte y la música como medios de comunicación emocional y desarrollo integral en la primera infancia.
- Diseñar una hoja de ruta pedagógica basada en los cuatro pilares del método MAIC: desarrollo auditivo, vocal, rítmico y psicomotriz, que oriente la planeación de clases con niños de 0 a 3 años.
- Reconocer la importancia de la familia como protagonista del proceso educativo y promover su participación activa en las experiencias musicales cotidianas.
- Acompañar el desarrollo físico, cognitivo y socioafectivo del niño mediante prácticas artísticas conscientes, ajustadas a su etapa evolutiva.

Como resultados esperados, los participantes fortalecerán su capacidad de diseñar ambientes de aprendizaje sensibles, capaces de integrar la música, la afectividad y el juego como herramientas de crecimiento y bienestar. Asimismo, desarrollarán una comprensión más profunda sobre las etapas del desarrollo infantil, lo que permitirá implementar estrategias coherentes y respetuosas con las necesidades y potencialidades de cada niño.

Desarrollo

El desarrollo del taller se organiza en seis momentos complementarios, que integran teoría, experiencia sensorial y reflexión pedagógica. Cada momento busca situar al docente en una vivencia cercana a la que experimentan los niños, promoviendo la empatía, la presencia y la comprensión profunda del aprendizaje desde el arte.

1. Bienvenida simbólica

El encuentro inicia con una carta personalizada que invita a un momento de atención plena, evocando la manera en que los niños viven el asombro y la curiosidad a través de los sentidos. Este gesto simbólico permite que los participantes se conecten emocionalmente con la experiencia, se dispongan a escuchar con presencia y reconozcan el valor del detalle y la calidez como punto de partida para el vínculo educativo.

2. Contextualización teórica

En esta etapa se presentan los fundamentos conceptuales de la Metodología Artística Integral y Consciente (MAIC) y su relación con la educación musical en la primera infancia. Se abordan los aportes de Bowlby, Gardner, Bilbao y Delors, articulando los conceptos de vínculo afectivo, musicalidad comunicativa, inteligencias múltiples y aprendizaje integral. Este marco teórico brinda al educador una comprensión amplia del arte como espacio relacional y de crecimiento emocional.

3. Análisis de las etapas del desarrollo infantil (0 a 3 años)

Este momento profundiza en la comprensión del ritmo propio de cada niño y en las formas óptimas de acompañar a las familias para fomentar la estimulación adecuada en cada etapa del desarrollo. A través de ejemplos y observaciones guiadas, los participantes reflexionan sobre cómo la música puede apoyar los procesos de motricidad, lenguaje, regulación emocional y vínculo afectivo, reconociendo la importancia de adaptar las estrategias pedagógicas a las necesidades y tiempos individuales de cada infante.

4. Reflexión sobre los pilares del educador MAIC

Este momento invita a los participantes a reconocerse como educadores conscientes, explorando los cuatro pilares que sustentan la labor docente dentro de la metodología: aprender, sentir, transmitir y vincular. A través de una dinámica reflexiva, se promueve que cada participante identifique cómo estos pilares se manifiestan en su práctica cotidiana y de qué manera pueden integrarse de forma más coherente en sus espacios educativos. El énfasis recae en comprender que enseñar arte en la primera infancia no se trata únicamente de impartir conocimientos musicales, sino de acompañar procesos vitales donde el adulto actúa como un puente entre el niño, su entorno y la experiencia estética. En este diálogo colectivo, se abordan también las emociones del educador —su sensibilidad, presencia y capacidad de escucha— como recursos esenciales para sostener un vínculo educativo auténtico y transformador.

5. Vivencia musical guiada

En esta fase, los participantes recrean un momento de estimulación musical en familia siguiendo la hoja de ruta MAIC. Se dividen en cuatro grupos, cada uno encargado de crear una actividad inspirada en uno de los cuatro pilares de la metodología: desarrollo auditivo, vocal, rítmico y psicomotriz. Posteriormente, las actividades se hilan en conjunto para construir una sesión integrada de estimu-

lación en familia, que evidencia cómo la música puede fortalecer la conexión emocional, el disfrute y la participación conjunta entre adultos y niños.

6. Cierre reflexivo colectivo

El taller culmina con un espacio de síntesis emocional y pedagógica, en el cual los participantes comparten las sensaciones, descubrimientos y aprendizajes que emergieron durante la experiencia. A través de una ronda de palabra o un ejercicio de escritura breve, cada docente expresa cómo la música, el arte y la participación familiar se resignifican tras haber vivenciado la metodología desde el propio cuerpo y la emoción. Este cierre busca consolidar una comprensión vivencial de la propuesta: que la educación musical consciente es un camino de encuentro, donde teoría y práctica se entrelazan para generar bienestar, vínculo y desarrollo integral. Finalmente, se invita a los participantes a proyectar lo aprendido en sus contextos, reconociendo que cada sesión con niños y familias puede convertirse en un acto de presencia, arte y cuidado.

Conclusiones

El taller *MAIC Arte, familia y vínculo afectivo en la educación musical de 0 a 3 años* se consolida como un espacio de formación, experimentación y reflexión que invita a repensar la enseñanza musical desde la conciencia, la emoción y el encuentro humano. A lo largo del proceso, los participantes vivencian el arte no solo como contenido formativo, sino como una experiencia de conexión integral, capaz de unir cuerpo, emoción y pensamiento en un mismo acto educativo.

El principal aporte pedagógico radica en comprender que el vínculo afectivo y la participación familiar son el punto de partida del aprendizaje musical y del desarrollo integral del niño. La música se revela así como un lenguaje de cuidado y presencia, donde el adulto —docente o familiar— acompaña con sensibilidad y respeto los procesos de descubrimiento y crecimiento infantil.

Desde el plano artístico, el taller demuestra que la musicalidad en la primera infancia no depende de la técnica, sino de la capacidad de escucha, improvisación y diálogo sonoro que el educador fomenta. Los gestos, miradas y sonidos compartidos se convierten en materia prima para la creación y la expresión genuina.

El taller deja como proyección el diseño de nuevas experiencias formativas e investigaciones que amplíen la aplicación de la Metodología Artística Integral y Consciente (MAIC) en distintos contextos educativos y comunitarios. Se recomienda fortalecer los procesos de acompañamiento familiar y docente mediante prácticas de observación, reflexión y cocreación musical que sustenten una pedagogía más humana, consciente y transformadora.

Finalmente, el valor del taller también reside en la entrega de una hoja de ruta práctica, que orienta al educador en la aplicación de los cuatro pilares del método MAIC: desarrollo auditivo, vocal, rítmico y psicomotriz, dentro de un marco respetuoso de las etapas del desarrollo infantil. Esta guía permite implementar herramientas artísticas adaptadas a niños de 0 a 3 años, favoreciendo experiencias significativas que promueven la autonomía, la exploración y el vínculo afectivo. Al mismo tiempo, ofrece al profesor una comprensión más profunda de su rol como acompañante de

procesos artísticos en la primera infancia, invitándolo a apropiarse del conocimiento con sensibilidad y presencia, para generar un auténtico encuentro educativo a través de la música.

Referencias

Abbagnano, N., y Visalberghi, A. (1957). *Linee di storia della pedagogia*. https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/35689727/Abbagnano_Historia_de_las_teorias_pedagogicas.pdf

Arévalo, A. (2009). Importancia del folklore musical como práctica educativa. *Revista Electrónica de LEEME*, (23), 1–14. https://turia.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9779

Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher, 37*(3), 129–139. https://doi.org/10.3102/0013189X08317501

Batuta. (2018). *Informe sobre musicoterapia y su impacto en la infancia*. Fundación Batuta.

Bilbao, Á. (2015). *El cerebro del niño explicado a los padres*. Plataforma Editorial.

Bolívar, D. (2016). Euritmia: un camino experiencial para la educación inicial. *Dialógica: Revista Multidisciplinaria, 13*(1), 35–49.

Bonel, L. (2017, 2 de febrero). ¿Por qué tienen que aprender música los niños? *Heraldo*. https://www.heraldo.es/noticias/sociedad/2017/02/02/por-que-tienen-que-aprender-musica-los-ninos-1155809-310.html

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books.

Costamagna, V. (2016). *Qué es la euritmia y por qué está en la currícula Waldorf*. http://www.clara-deasis.com.ar/que-es-la-euritmia-y-por-que-esta-en-la-curricula-waldorf/

Cunningham, K. (2014). *Folklore in music education: A practical approach*. Routledge.

De Cero a Siempre. (s. f.). *Presentación estrategia De Cero a Siempre*. http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Presentacion-estrategia-De-Cero-a-Siempre.pdf

Delors, J. (Coord.). (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. UNESCO.

Doidge, N. (2007). *The brain that changes itself*. Penguin Books.

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

Escuela 20. (s. f.). *Instructivismo, constructivismo y conectivismo*. http://www.escuela20.com/conectivismo-instructivismo-constructivismo/articulos-y-actualidad/instructivismo-constructivismo-y-conectivismo_3811_42_5417_0_1_in.html

Fernández, P. (2017). *Neuropsicología y música*. Instituto de Neurociencia.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.

Garay, N., y Gaona, M. (s. f.). *Libro de la pedagogía infantil*. https://es.calameo.com/read/005009933e4faf585b5f5

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. Teachers College Press.

Gutiérrez, C. (2010). La importancia de la música en la educación infantil en América Latina. *Revista Musical*.

Hall, S., y Du Gay, P. (Eds.). (1996). *Cuestiones de identidad cultural*. https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/hall-s-du-gay-p-1996-cuestiones-de-identidad-cultural.pdf

Hemsy de Gainza, V. (2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista Musical Chilena, 58*(201), 74–81. https://doi.org/10.4067/S0716-27902004020100004

Hobsbawm, E. J., y Ranger, T. O. (Eds.). (1983). *The invention of tradition*. Cambridge University Press.

Huttenlocher, P. R. (2002). *Neural plasticity: The effects of environment on the development of the cerebral cortex*. Harvard University Press.

Huttenlocher, P. R., y Dabholkar, A. S. (1997). Regional differences in synaptogenesis in human cerebral cortex. *The Journal of Comparative Neurology, 387*(2), 167–178. https://doi.org/10.1002/(SICI)1096-9861(19971020)387:2%3C167::AID-CNE1%3E3.0.CO;2-Z

Jensen, E. (2001). *Arts with the brain in mind*. ASCD.

Kounios, J., y Beeman, M. (2015). *The Eureka factor: Aha moments, creative insight, and the brain*. Random House.

Langer, S. K. (1953). *Feeling and form: A theory of art*. Charles Scribner's Sons.

LeDoux, J. E. (1998). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. Simon & Schuster.

Lorenzo, O., y Cárdenas, R. (2010). *Arte y ciencia, creación y responsabilidad*. https://static1.squarespace.com/static/5c53671dfb22a50792ca3d84/t/5c588aa7419202ef9e56bcb3/1549306552349/Dialnet-ArteYCiencia-456335_1.pdf

Ministerio de Cultura. (2015). *Lineamientos de iniciación musical*. http://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Documentos%20Publicaciones/Lineamientos%20Iniciacion%20musical/LINEAMIENTOS-DE-INICIACI%C3%93N-MUSICAL.pdf

Ricardo, L. (1989). Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones. https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-80185.html

Smith, A. D. (2009). *National identity*. University of Nevada Press.

UNESCO. (2006). *Guidelines on intercultural education*. UNESCO.

UNESCO. (2012). *Youth and skills: Putting education to work* (*EFA Global Monitoring Report 2012*). UNESCO.

Valencia, G. (1996). La música en la formación integral del hombre. *Revista Pedagógica*. https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/5747

Zull, J. E. (2002). *The art of changing the brain: Enriching teaching by exploring the biology of learning*. Stylus Publishing.

Sara Tamayo

Maestra en viola del Conservatorio Antonio María Valencia (Cali), educadora y directora de la Academia Solé, es creadora de la Metodología Artística Integral y Consciente (MAIC).

A los 20 años fundó la Academia Artística Solé en Cali, donde actualmente dirige un equipo de profesores que promueven una formación integral en música y pintura para niños, jóvenes y adultos. Desde su experiencia, ha desarrollado y aplicado la MAIC en distintas ciudades de Colombia.

Su compromiso social la llevó a crear hace cinco años la Fundación Solecitos, organización que acompaña a niños y familias de la zona vulnerable de Brisas de Mayo (Cali), brindando espacios de arte, psicología e impacto ambiental como herramientas de transformación y esperanza.

Además, hace parte de la Fundación Inocencia en Peligro Colombia (IEP), donde acompaña procesos de estrés postraumático basados en arte, terapia EMDR y mindfulness.



El movimiento creativo y la danza para la educación musical

Beatriz Serna

- *University of Sheffield*
- *Colegio Anglo Colombiano*
- *sernabeatriz@gmail.com*

Resumen

El taller *El movimiento creativo y la danza para la educación musical* presenta diferentes experiencias de aprendizaje desarrolladas para estudiantes de preescolar y primaria, con el fin de abordar elementos expresivos de la música mediante retos creativos que involucran el cuerpo, la audición, el juego, los sonidos, la literatura y la imaginación. Esta propuesta pedagógica se basa en los principios del enfoque *Orff-Schulwerk* para la educación musical, en los cuales se integran de manera orgánica las expresiones del movimiento, la música y el lenguaje (Goodkin, 2002). El objetivo del taller es acercar a los participantes a una visión de educación musical en la que el cuerpo y el movimiento sean entendidos como medios expresivos que enriquecen la experiencia artística de los estudiantes. Los recursos didácticos incluyen canciones y danzas tradicionales de América, literatura infantil, materiales para la exploración sensorial e imágenes de la naturaleza. La propuesta ya ha sido aplicada en contextos educativos, transformada y expandida con los estudiantes, de tal manera que da cuenta tanto de los intereses de la maestra como de los intereses de los niños que la han vivido. Está diseñada para maestros de música y movimiento interesados en la integración de las artes y en nuevas prácticas de educación musical. No tiene requisitos de participación, más allá de la disposición para el movimiento, la creatividad y el juego.

Palabras clave

Educación musical, movimiento, juego, imaginación.

Introducción

Este taller propone un acercamiento lúdico al movimiento creativo y la danza para vivenciar la aplicación de diferentes conceptos musicales y de movimiento. En esta sesión se trabajará alrededor del eje temático del agua como disparador para la exploración de los conceptos de fluidez, tensión, expresión, imitación, forma, espacio, niveles y contraste, entre otros. El taller será un espacio de indagación sobre el potencial del movimiento y la danza para el fortalecimiento de las habilidades musicales, sociales, comunicativas y de ensamble de los estudiantes. Con esta experiencia colectiva se pretende promover el pensamiento creativo de los participantes y despertar su curiosidad en cuanto a las posibilidades de moverse, jugar e imaginar con el cuerpo y la música.

Los objetivos planteados para este taller son que, a través de las actividades y discusiones, los participantes puedan: 1) vivir una experiencia creativa individual y colectiva a partir de la integración de la música y el movimiento; 2) entender, desde la práctica, cómo se integran el cuerpo y el movimiento a la experiencia musical; 3) comprender los componentes básicos de la danza y el movimiento creativo, y cómo estos pueden complementar un currículo de música; y 4) aprender sobre el uso de recursos pedagógicos musicales y no musicales para el aula.

Se espera que, después del taller, los participantes se sientan motivados y cuenten con herramientas para incorporar más experiencias de movimiento creativo y danza en sus clases, entendiendo el valor que estas pueden aportar a la experiencia artística de sus estudiantes y a la propia. Se espera también que los participantes se sientan más cómodos con su cuerpo, el movimiento y la danza, asumidos como medios expresivos fundamentales que tenemos los seres humanos para comunicarnos y vivir en comunidad. Finalmente, se espera que los participantes pongan en práctica y potencien sus habilidades sociales, comunicativas, motrices y de pensamiento, de la misma manera que esperamos que los estudiantes lo hagan.

Metodología

La metodología del taller será activa y reflexiva. Los participantes realizarán todas las actividades de aprendizaje desde su rol de "estudiantes"; esto significa escuchar, bailar, cantar, jugar, tocar y crear de manera individual y colectiva. Todas las experiencias artísticas están construidas a partir de la filosofía del *Orff-Schulwerk*, en la que el estudiante es entendido como un ser creador con la capacidad de improvisar, componer y hacer arreglos musicales y de movimiento partiendo de su propia experiencia. Al final de cada actividad se sostendrá una discusión sobre los fundamentos teóricos que soportan la propuesta pedagógica, así como sobre sus aplicaciones en otros contextos.

Experiencias de aprendizaje

Empezaremos con un calentamiento que active cuerpo y mente, y nos ayude a conectarnos con el grupo siguiendo la canción *Aguacero*, de Charito Acuña.

Primera actividad

Creación colectiva a partir de la imagen de la luna y las nubes, inspirada en la canción *La luna está tapada*. Aquí aplicaremos, desde el cuerpo y el movimiento, los conceptos de expresión y contraste mediante la interpretación de una danza y, luego, un ejercicio de creación. Primero cantaremos la canción acompañada de movimiento con las manos. Luego, haremos una danza sencilla con dos círculos concéntricos, haciendo evidente la estructura AB de la canción mediante el contraste entre movimiento estacionario y desplazamiento. Después, en parejas, los participantes crearán una versión de movimiento diferente para la canción, jugando con el contraste de otro elemento, por ejemplo: alto/bajo, sostenido/*staccato* o rápido/lento. Para finalizar, interpretaremos la danza en los dos círculos y haremos un interludio instrumental con flauta dulce, acompañando las versiones de las parejas, seguido nuevamente por la danza en una gran forma ABA con coda (A: danza grupal; B: creaciones en pareja; coda: poema).

Segunda actividad

Espejos en el río. Indagación de las sensaciones de fluidez y tensión desde la idea del río, haciendo una transición con la canción tradicional *Riachuelo* y su *ostinato* melódico. Esto nos llevará a un juego en parejas en el que aplicaremos la estrategia de espejo/sombra para explorar movimientos tensos y fluidos a través de la imitación. Así, las parejas estarán separadas por un río imaginario que nos permitirá abordar también los elementos de espacio y comunicación. Aquí haremos una pausa para leer el libro de Marta Carrasco *La otra orilla*, que servirá como narrativa para el producto final de esta actividad: nuestra improvisación de espejo/sombra y la formación de un puente —literal o abstracto— que conecte las dos orillas del río usando el cuerpo como único medio creativo.

Tercera actividad

Los glaciares del polo sur. Con este elemento natural como inspiración, haremos una composición de música y movimiento en la que aplicaremos los conceptos de líneas, figura complementaria, niveles, alturas, tensión y dinámica. Primero observaremos las imágenes de los glaciares y las describiremos haciendo una lista de palabras. Después, cada participante reproducirá individualmente las formas con su cuerpo, a manera de exploración. Luego, divididos en grupos, rotaremos por todos los glaciares armando la forma de cada uno, para que, al final, cada grupo escoja su favorito. Los grupos tendrán tiempo para componer la figura de su glaciar y crear la música que acompañará su forma con instrumentos de placa de metal. Nuestro producto final será una composición colectiva de formas que surgen y vuelven al agua, formándose y derritiéndose lentamente, con el objetivo de expresar la conexión de los cuerpos, el fluir de este cuerpo de agua y las sorprendentes esculturas que nos ofrece la naturaleza, y que interpretaremos con nuestro cuerpo.

Cuarta actividad

Creación final basada en un libro sin palabras que expone el juego de una niña con las olas del mar, escrito por Suzy Lee. Aquí, el grupo podrá sintetizar lo aprendido durante la sesión en una compo-

sición de música y movimiento. Para empezar, haremos la danza en círculo con la música tradicional norteamericana *I let her go*, en una adaptación del texto para esta actividad llamada *Viene la ola*, y luego leeremos el libro *La ola*. El reto creativo será aplicar alguno de los elementos vistos previamente —contraste, imitación o figura complementaria— usando una de las imágenes del libro como punto de partida para crear una pieza de movimiento acompañada por sonidos vocales y de percusión corporal. El producto final será la lectura del libro sin palabras, recreada por la pieza de cada grupo.

Materiales

Los materiales musicales para esta sesión son: *Aguacero*, de Charito Acuña; *La luna está tapada* (tradicional suramericana); *Riachuelo* (tradicional colombiana); *Purus River* y *Glassworks n.º 3: Islands*, de Philip Glass; y *Viene la ola* (melodía tradicional norteamericana adaptada a un texto en español de Beatriz Serna).

Se usarán instrumentos de percusión menor disponibles en el salón, flauta dulce, panderos y una guitarra.

Los recursos no musicales son: imágenes de glaciares proyectadas en pantalla e impresas, el libro *La ola*, de Suzy Lee, y el libro *La otra orilla*, de Marta Carrasco.

Conclusiones y recomendaciones

Con este taller se pretende hacer un aporte, desde la experiencia pedagógica personal de la tallerista, su curiosidad, imaginación y sus estudios del enfoque *Orff-Schulwerk*, a la comunidad de educadores musicales que trabajan en el aula de clase. Dicho aporte se concreta en las experiencias de aprendizaje y creación propuestas en la sesión, que, de manera intencional, presentan la integración del movimiento, la música y la literatura. Así pues, el fin último de este taller es promover prácticas de educación musical que integren el movimiento y la danza en el quehacer musical, de tal manera que los maestros podamos ofrecer a nuestros estudiantes experiencias en las que no se segmenten los medios expresivos del ser humano, sino que, por el contrario, se vivan como una unidad artística.

La reflexión sobre el taller será guiada hacia las posibilidades y los retos de la aplicación de dicha propuesta pedagógica en los contextos educativos de los participantes, su viabilidad y su adaptación a los currículos de música. Así, se espera nutrir esta visión didáctica con las experiencias, descubrimientos y conclusiones del grupo.

El valor de este taller reside en la invitación abierta a explorar el ser artístico de los músicos con sonidos, pero, fundamentalmente, con nuestro primer instrumento elemental: el cuerpo. Muchas veces los músicos y educadores nos especializamos en desarrollar una habilidad específica en niveles de complejidad muy altos y dejamos de lado otras formas de expresión más elementales e inherentes al niño, como el movimiento y el juego. La importancia de este tipo de acercamiento a la música radica en que permite un encuentro para jugar, explorar, crear y salir de nuestra zona de

confort para visitar un lugar tal vez menos común, pero con gran potencial para la comunicación entre nuestros estudiantes y nosotros mismos.

La recomendación de este taller para los maestros de música es arriesgarse a incluir el movimiento y la danza en el aula, despojándose de prejuicios o temores sobre el uso del cuerpo y permitiéndose usar su propia imaginación y la de los estudiantes para enriquecer cada experiencia musical con el poder expresivo del cuerpo. Finalmente, se recomienda a los maestros de música volcarse a la investigación de materiales diversos —musicales, literarios, de las artes visuales y de la naturaleza misma— que puedan servir como disparadores y dar pie a la creación artística de sus estudiantes.

Referencias

Carrasco, M. (2008). *La otra orilla*. Ediciones Ekaré.

Goodkin, D. (2002). *Play, sing & dance: An introduction to Orff Schulwerk*. Schott Music.

Hartmann, W., y Haselbach, B. (2017). *Los principios del Orff-Schulwerk*. Fundación Barenboim-Said.

Keetman, G. (1974). *Elementaria: First acquaintance with Orff-Schulwerk* (M. Murray, Trad.). Schott & Co. (Obra original publicada en 1970).

Lee, S. (2008). *La ola*. Barbara Fiore Editora.

Beatriz Serna

Maestra en Música con énfasis en Educación Musical de la Pontificia Universidad Javeriana. En 2007 completó sus estudios de Maestría en Educación Musical en la *University of Northern Colorado* y actualmente está finalizando la maestría en Psicología de la Música en la *University of Sheffield*. Es especialista en el enfoque de educación de música y movimiento *Orff-Schulwerk*. Se ha desempeñado como tallerista en distintas instituciones a nivel nacional e internacional. En la actualidad trabaja como profesora de música y expresión corporal en el Colegio Anglo Colombiano; es la fundadora y actual presidenta de la *Asociación Orff Colombia* (ACOLORFF).



Las pedagogías abiertas en el desarrollo musical-integral

María Olga Piñeros Lara

› *FLADEM Colombia – Pontificia Universidad Javeriana*
› *pineros.mariaolga@gmail.com*

Resumen

Taller orientado a la práctica y reflexión de algunas de las premisas más importantes de las pedagogías abiertas, a la luz de algunos de los postulados de FLADEM. Por medio de la exploración de diversas actividades, a manera de rutas y caminos, se fomentará el desarrollo de la imaginación, la creatividad y la improvisación, con aplicación directa en el aula, con el objetivo de desarrollar la autonomía, la participación y la flexibilidad como oportunidades valiosas de aprendizaje. Junto con los temas centrales, se abordarán otros que atraviesan la propuesta, como el pensamiento crítico, el enfoque somático, la no estandarización, las prácticas colectivas, el contexto, las metodologías situadas y la construcción de una cultura de paz. Al final de las actividades sugeridas, se cierra con un círculo de palabra para compartir reflexiones y dialogar sobre cómo tejer algunas características de lo vivido en el taller y poner en acción un trabajo musical que abogue por un desarrollo integral y creativo, con miras a la construcción de posibles propuestas metodológicas, en ocasiones rebeldes, donde el foco de atención esté puesto en el proceso de los estudiantes.

Palabras clave

Autonomía, creatividad, colectivo, integralidad, apertura.

Las pedagogías abiertas en el desarrollo musical-integral

Los educadores musicales, a lo largo y ancho del continente latinoamericano, nos hemos preguntado por las razones por las cuales las pautas y los modelos de educación musical que se han impuesto con tanto arraigo en nuestros países, desde hace tanto tiempo, son extranjeros. En este proceso, se han dejado de lado, menospreciado o invisibilizado otros pensamientos o posibilidades de actuar que tienen en cuenta modelos pedagógicos propios, decoloniales, incluyentes y diversos, surgidos de la reflexión de importantes pensadores, filósofos y educadores sobre quiénes somos, dónde estamos y qué necesitamos.

Para FLADEM, la educación musical es un derecho humano y la música, como experiencia humana, es fundamental para el desarrollo emocional y cognitivo. Por lo tanto, promueve una educación liberadora y una formación humana integral, cuyas premisas se han desarrollado desde una educación musical basada en el pensamiento pedagógico musical latinoamericano y en la construcción de las pedagogías abiertas.

El interés en aunar y darle solidez a ese pensamiento pedagógico musical latinoamericano se ha consolidado, desde hace 30 años, en un movimiento que ha conformado una red internacional, profesional, solidaria y operativa, que convoca a educadores musicales de todas las áreas, niveles y lugares de los países latinoamericanos. Este movimiento tiene el interés de promover y desarrollar conciencia acerca del valor de la educación musical en la formación integral del ser humano, de darle a la identidad continental la importancia que tiene y de asumirse como actor de sus propias lógicas de aprendizaje-enseñanza, con el fin de pensar, reflexionar e implementar propuestas y modelos pedagógicos a partir de la diversa identidad latinoamericana. Con este interés latente se gestó el Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM), liderado por cuatro educadoras musicales, y se consolidó formalmente en San José de Costa Rica en enero de 1995.

Tema central y relación con la temática del evento

Este taller está orientado a la práctica y reflexión de algunas de las premisas más importantes de las pedagogías abiertas, a la luz de algunos de los postulados de FLADEM, con el fin de explorar caminos y recorridos en el desarrollo musical-integral basados en la apertura, la creatividad y la improvisación.

Violeta Hemsy de Gainza plantea que la pedagogía del arte debería ser, por definición, una pedagogía abierta, puesto que “abierto” es sinónimo de creativo, libre y experimental (Hemsy de Gainza, 2002). También afirma que el enfoque de las pedagogías abiertas “adopta una pedagogía coherente con su concepción personal del mundo, que integra al hombre y la naturaleza en un equilibrio cósmico superior” (Hemsy de Gainza, 2002).

“Una propuesta abierta sería una estructura básica de acción que admite una gama prácticamente ilimitada de respuestas o versiones, individuales o grupales” (Hemsy de Gainza, 2002).

Teca Alencar de Brito señala que las pedagogías abiertas abarcan varios aspectos importantes, entre los que destaca la superación de modelos pedagógico-musicales lineales y secuenciales que ignoran el surgimiento natural de los eventos, las propuestas creativas y la experimentación; así

mismo, cuestiona la repetición de lo mismo y la organización direccional y predeterminada de los acontecimientos, entre otros aspectos (2019).

Varios de estos aspectos dialogan con premisas que ha difundido FLADEM en relación con los procesos educativos, donde resalta la importancia de privilegiar el contacto directo con la música, la participación y la experiencia práctica, teniendo como principio básico el hacer para conocer y la creatividad como punto de partida y meta, tanto en relación con el maestro, docente o guía, como con el estudiante, los procesos y las acciones pedagógicas que se emprendan.

Todos los procesos educativos y de crecimiento son de carácter integral, porque suponen una pluralidad de aspectos que solo con fines de estudio o análisis pueden tratarse de manera aislada (Hemsy de Gainza, 2002).

También se enfatizan la escucha, el uso del cuerpo, el movimiento, la adquisición de un repertorio musical diversificado y balanceado, y la exploración continua orientada al desarrollo de la autonomía y la reflexión permanente.

"La experiencia participativa alude a la integración de los aspectos humanos básicos: el hacer, el pensar, el sentir" (Hemsy de Gainza, 2002).

"Una educación abierta sería aquella que, a través de la experiencia y la reflexión, tiende a promover en el educando la dosis de autonomía necesaria para desempeñarse como protagonista activo en sus propios procesos de desarrollo y aprendizaje" (FLADEM, 2015).

Objetivos pedagógicos

El objetivo principal es explorar, desde la experiencia y el enfoque somático, algunos aspectos a los que se refieren las pedagogías abiertas, poniendo en práctica cuatro de los más destacados: el desarrollo de la autonomía, la creatividad/improvisación, la participación y la flexibilidad como oportunidades valiosas del proceso de la aprendinanza o el enseñaje (aprendizaje-enseñanza).

Objetivos secundarios

- Explorar la música del cuerpo: bailar, usar el cuerpo, inventar gestos y movimientos; percibir la intensidad de la quietud.
- Explorar la voz, los sonidos, los gestos vocales, las alturas, los timbres, los mecanismos y las lenguas inventadas; percibir la intensidad del silencio.
- Explorar la escucha interior, el oído interno y la conciencia de la voz propia en el cuerpo.
- Experimentar diversas lógicas de apropiación que nos propone el enfoque somático: la somática como experiencia individual que enriquece el trabajo colectivo.
- Experimentar diversas lógicas de apropiación que nos proponen las pedagogías abiertas.
- Desarrollar actividades para habitar el cuerpo y la voz con conciencia y presencia.
- Entender el juego como metodología: una ruta para el descubrimiento y la conciencia del cuerpo, la voz, la creatividad y la improvisación.
- Comprender la cognición como una experiencia encarnada: el cuerpo y la voz como primeros instrumentos.

- Reconocer momentos, actividades y propuestas de trabajo musical a través de las cuales se ejerce poder a la hora de compartir conocimiento, guiar o acompañar procesos de aprendizaje.
- Reflexionar sobre ideas que puedan complementar el trabajo musical del educador musical de hoy en Latinoamérica.
- Dialogar acerca de la mirada musical-vocal hegemónica y las pedagogías abiertas como una verdadera alternativa para la educación musical actual.

Desarrollo: metodología o enfoque pedagógico empleado

A manera de rutas y caminos, se exploran diversas actividades que fomentan el desarrollo de la imaginación, la creatividad y la improvisación. Junto con los temas centrales, se abordan otros que atraviesan la propuesta, como el pensamiento crítico, el enfoque somático, la no estandarización, las prácticas colectivas, el contexto, las metodologías situadas y la construcción de una cultura de paz. Al final de las actividades sugeridas y de las propuestas por los asistentes, se cierra con un círculo de palabra para dialogar y compartir reflexiones, relacionando lo trabajado con su aplicación directa en el aula. “Así como los modelos conductistas apuntan a la producción en serie, las pedagogías abiertas tienden a liberar el pensamiento y la expresión” (Hemsy de Gainza, 2002).

Actividades o dinámicas por desarrollar durante el taller

- Actividades para entrar en armonía con los compañeros e iniciar el taller a través de un rito.
- Actividades para mirar hacia adentro y conectarse con el momento actual: aquí y ahora.
- Habitar el cuerpo, habitar la voz, habitarse a sí mismo.
- Actividades para calentar el cuerpo y la voz.
- Hacer conciencia del cuerpo en movimiento y en quietud.
- Exploración libre vocal acompañada por gestos y movimiento.
- Presentación de algunos fundamentos e ideas de ciertos enfoques somáticos.
- Presentación de algunas ideas de las pedagogías abiertas presentes en los libros de Violeta Hemsy de Gainza y otros autores latinoamericanos.
- Actividades corporales y vocales para explorar, en parejas y en grupo, algunas ideas somáticas y de las pedagogías abiertas.
- Espacio para compartir reflexiones puntuales sobre lo que sucede y sienten los participantes.
- Cantar una canción propuesta con la intención de buscar gestos que apoyen aspectos musicales, vocales e interpretativos sugeridos por los asistentes.
- Relación de lo hallado con la importancia de la construcción del imaginario sonoro-vocal y corpóreo como parte del desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.
- Improvisaciones vocales-corporales con instrumentos de percusión menor, si los hay, en libertad de movimientos y desplazamientos.
- Espacio para compartir lo que sucede y sienten los participantes.
- Comentario sobre rutas de trabajo y estrategias que puedan servir a partir de los elementos trabajados.

- Reflexión sobre el punto anterior, orientada hacia el significado de las pedagogías abiertas y su incidencia en el desarrollo de la educación musical.
- Mini montajes corporales/vocales en grupos, con los elementos vistos que más llamen la atención, teniendo en cuenta la creatividad y la individualidad de cada participante.
- Diálogo, reflexión, aportes de los asistentes y discusión abierta de los temas presentados al final de la sesión.
- Conclusiones conjuntas sobre cómo tejer las características vistas de las pedagogías abiertas en el desarrollo musical que llevan a cabo los participantes en su desempeño docente.

Recursos, materiales o instrumentos utilizados

Pelotas de diversos tamaños y texturas, palillos, pañuelos, papel, cintas, cucharas de plástico, objetos varios, panderos, instrumentos de percusión menor, teclado, computador, parlante y *videobeam*.

Aprendizajes esperados de la experiencia

- Despertar curiosidad sobre el rol fundamental del cuerpo y el movimiento en el aprendizaje musical, a la luz de ideas importantes de algunas prácticas somáticas desarrolladas en Europa, Estados Unidos y Latinoamérica.
- Comprender la importancia de la creatividad en la construcción del imaginario sonoro-vocal y corpóreo.
- Entender la importancia del desarrollo de la autonomía en la formación musical: gestión de posibilidades, resolución de problemas y toma de decisiones por sí mismo.
- Experimentar para entender algunas de las características de las pedagogías abiertas, como las presentan Violeta Hemsy de Gainza, Teca Alencar de Brito, Marisa Trench de Oliveira Fonterrada y otros pedagogos latinoamericanos.
- Abrir espacio a la reflexión sobre posibilidades de aplicación de esas ideas en la práctica individual, en la práctica colectiva, en el aula o en otros espacios de docencia dentro del contexto latinoamericano.
- Sembrar inquietud por conocer más y, quizás, profundizar acerca de varias de estas prácticas importantes de las pedagogías abiertas, que con seguridad enriquecerán la mirada docente.

Conclusiones

Para lograr un trabajo musical-integral es necesario abrir de par en par la puerta a la imaginación, a la creatividad y a la improvisación; también es necesario romper paradigmas que ponen el conocimiento teórico por encima de la experiencia y trabajar en la construcción de propuestas metodológicas, en ocasiones rebeldes, que se alejan del conductismo. En estas propuestas, el foco de atención está puesto en el proceso participativo y exploratorio de los estudiantes, y el continuo enseñaje del profesor resulta importante para llevar a cabo su rol de guía, acompañante y facilitador, horizontal e incluyente, en sintonía con las pedagogías abiertas que FLADEM promueve con tanto ahínco.

Referencias

Alencar de Brito, T. (2019). *Um jogo chamado música: Escuta, experiência, criação, educação*. Editora Peirópolis.

FLADEM. (2015). *Cuadernos de Reflexión n.º 1: La formación del educador musical latinoamericano*. FLADEM Internacional.

Fonterrada, M. T. de O. (2008). *De tramas e fios: Um ensaio sobre música e educação* (2.ª ed.). Editora Unesp.

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (2013). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.

Hemsy de Gainza, V. (Ed.). (1993). *La educación musical frente al futuro: Enfoques interdisciplinarios desde la filosofía, la sociología, la antropología, la psicología, la pedagogía y la terapia*. Editorial Guadalupe.

Hemsy de Gainza, V. (2002). *Pedagogía musical: Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Grupo Editorial Lumen.

Hemsy de Gainza, V. (2007). *En música in-dependencia: Educación y crisis social*. Grupo Editorial Lumen.

Hemsy de Gainza, V. (2013). *El rescate de la pedagogía musical: Conferencias, escritos, entrevistas (2000-2012)*. Grupo Editorial Lumen.

Schafer, R. M. (1969). *El compositor en el aula*. Ricordi.

Zuleta, E. (2006). *Educación y democracia: Un campo de combate*. Hombre Nuevo Editores.

María Olga Piñeros Lara

Cantante, pedagoga vocal/coral, educadora musical, investigadora, directora coral y especialista en pedagogía y metodologías de la educación.

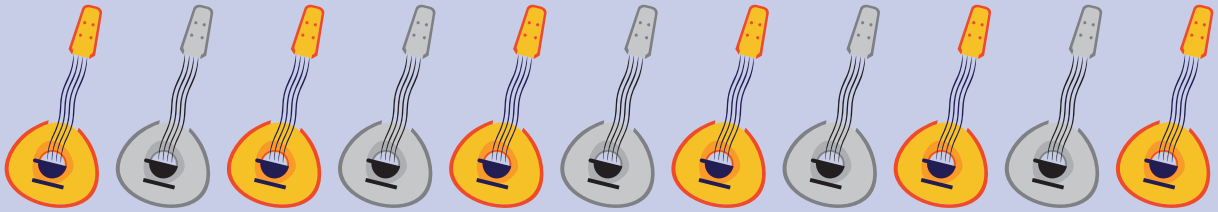
Colombiana. Ha realizado estudios en canto lírico, jazz y música popular de tradición regional, educación musical, dirección coral y prácticas somáticas. Se ha formado en el *Conservatório Brasileiro de Música*, Río de Janeiro; *Juilliard School of the Arts*; *Mannes College of Music*, Estados Unidos; Conservatorio de Las Rosas, Morelia, México; y Conservatorio de la Universidad Nacional de Colombia. Está certificada en el enfoque *Dalcroze*, *Orff Schulwerk* y Pensamiento Pedagógico Musical Latinoamericano.

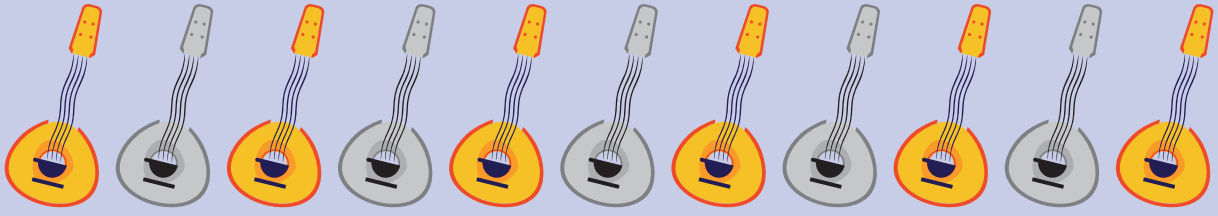
Fue profesora titular de la ASAB durante nueve años, donde conformó el énfasis de canto popular, y de la Pontificia Universidad Javeriana en Bogotá, Colombia, durante 30 años, donde conformó el énfasis de canto lírico. Ha sido coordinadora de ambos énfasis, del énfasis de educación musical y del énfasis en canto popular del programa de maestría. Ha sido miembro del Consejo de la Facultad de Artes en varias ocasiones y miembro, durante dos años, del Consejo Directivo de la Universidad. Fue presidenta de FLADEM Internacional (Foro Latinoamericano de Educación Musical), expresidenta de FLADEM Colombia y es miembro actual de esta organización.

Ha sido asesora y consultora continua de programas musicales de universidades del país y de proyectos artísticos, educativos y musicales públicos y privados en Colombia y Latinoamérica. Se destacan su trabajo con el Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes, en el Plan Nacional de Música para la Convivencia (PNMC): área vocal y coral; los lineamientos de iniciación musical en escuelas municipales del país; el Programa de Profesionalización Colombia Creativa; el Diplomado y Laboratorio Arte, Paz y Territorios; Vamos a la Filarmónica; Batuta; Paz al Oído, de la Oficina del Alto Comisionado para la Paz; y el Proyecto Piloto *Link Up*, del Teatro Mayor Julio Mario Santo Domingo.

Su producción académica y de investigación gira alrededor del pensamiento pedagógico musical latinoamericano, las pedagogías abiertas, la educación musical, la energía transformadora de la voz, el poder de las prácticas somáticas, las prácticas musicales colectivas y regionales, y la fuerza del canto coral. Ha realizado publicaciones sobre estos temas y es invitada frecuente a ofrecer ponencias y talleres en congresos en Colombia y Latinoamérica. Ha sido convocada a participar en el *Music Education Policy Group – Global Compact on Music Education* y por la *International Society for Music Education* (ISME). Es miembro de la Junta Nacional del Folclor y del Patronato de Artes y Ciencias, delegada de la ministra al Consejo Nacional de Cultura y se desempeña como profesora de canto y entrenadora vocal en diversos contextos.

Combina la enseñanza con su carrera artística como cantante, con conciertos en varias ciudades, festivales y prestigiosas salas. Ha cantado en Sudamérica, Canadá, Estados Unidos, Europa y Sudáfrica. En Colombia se ha presentado en diversos escenarios y en los más importantes teatros del país. Es compositora de canciones y de arreglos corales, por los que ha recibido varios premios y becas a nivel nacional. Tiene diez producciones discográficas como solista y ha sido incluida en importantes colecciones y antologías de música diversa.





MUESTRAS DE MUSICALIZACIÓN



Convite en el Otún

Fredy Muñoz Navarro

› *Universidad Tecnológica de Pereira*
› *fredymunoz.violin@gmail.com*

Resumen

Convite en el Otún es una obra original de carácter pedagógico que rinde homenaje al bambuco fiestero de la región andina colombiana e involucra al grupo musical que interpreta la obra junto con el público, con el objetivo de difundir, desde los instrumentos sinfónicos, el patrimonio musical colombiano.

La propuesta se centra en un bambuco fiestero para quinteto u orquesta de cuerdas frotadas —dos violines, viola, violonchelo y contrabajo—, con tiple acompañante, diseñado para dialogar entre la enseñanza académica de cuerdas y la tradición musical andina.

Esta comunión se logra a través de una figura retórica representada en una frase tradicional del cancionero popular: "papa con yuca", combinación sonora natural que se puede entender como onomatopeya, es decir, sonido o frase que imita y que, para muchos bambuqueros, fue el primer paso en la comprensión del esquema metrorítmico y de los elementos melódicos de este aire andino. Esta onomatopeya, "papa con yuca", es el centro o *leitmotiv* de la obra.

El tiple, nuestro instrumento insignia, en *Convite en el Otún* se convierte en protagonista, pues desde su rasgueo hace un trabajo de amarre de toda la obra, dándole un color autóctono a su sonoridad.

En nuestra zona, el Otún evoca dos sitios mágicos: la laguna y el río, que enmarcan, con su belleza natural, nuestra cultura y nuestras costumbres. Esta obra es un convite en torno a este regalo de los dioses.

Palabras clave

Pedagogía, bambuco, cuerdas frotadas, música andina

Fredy Muñoz Navarro

Violinista, violista, compositor, docente e investigador colombiano. Fredy Muñoz Navarro es licenciado en Música por la Universidad de Caldas y magíster en Desarrollo Humano y Pedagogía por el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). También es magíster en Música por la Universidad Tecnológica de Pereira, con énfasis en composición, bajo la dirección de la maestra Viktoria Gumennaia, en 2021. Estos estudios le han permitido integrar la técnica instrumental con la comprensión profunda de los procesos de aprendizaje, la motivación estudiantil y el desarrollo integral de las personas a través de la música. Ha complementado su formación con capacitaciones, talleres y formación de formadores, como el método *Suzuki* (niveles I y II) en la Universidad Nacional de Colombia y talleres de pedagogía del violín con maestros de proyección internacional, como Adrián Chamorro, a través de la Fundación Batuta.

Desde 1994 se desempeña como profesor de violín y viola en la Escuela de Música de la Facultad de Bellas Artes y Humanidades de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP). Su labor docente ha beneficiado a centenares de estudiantes que hoy se desempeñan como intérpretes, directores y educadores en distintas regiones de Colombia y en el exterior.

En la misma institución ha dirigido la Orquesta de Cámara y, de manera ocasional, la Orquesta Sinfónica de la UTP, evidenciando su capacidad para liderar ensambles académicos, estructurar repertorios y desarrollar montajes artísticos que combinan precisión técnica y riqueza expresiva.



21 años de formación coral – Coro Sinfónico de la Licenciatura en Música, Escuela de Música, Universidad Tecnológica de Pereira

Julio Alberto Mejía Ospina

› *Docente de planta titular*
› *juliberto@utp.edu.co*

Juan Felipe Ríos Mejía

› *Docente catedrático asistente*
› *jfrios@utp.edu.co*

Diana Patricia Salazar Torres

› *Docente catedrática asistente*
› *dianapatricia.salazar@utp.edu.co*

Resumen

El Coro Sinfónico de la Universidad Tecnológica de Pereira nació con la inclusión de las asignaturas de canto y coro en el currículo de la Licenciatura en Música, con el propósito de ofrecer una formación coral de calidad. De esta iniciativa surgió, en 2005, un pequeño ensamble estudiantil que dio paso, en 2006, al coro de cámara *Senza Voce*.

En 2012, bajo la dirección del maestro Julián Lombana Mariño, se realizó un intercambio interinstitucional que consolidó un convenio con el Conservatorio *F. A. Bomporti*, de Trento (Italia), marcando el inicio de una proyección internacional. Desde entonces, el coro ha fortalecido su desarrollo artístico mediante capacitaciones, clases magistrales, visitas y convenios académicos que han enriquecido su repertorio y complejidad interpretativa.

A lo largo de su trayectoria, ha abordado obras sinfónico-corales de gran formato bajo la batuta de reconocidos directores como Julián Lombana (2012), Gorka Sierra Larrinaga (2017) y Pere Vicalet (2024), entre otros. Estos hitos han consolidado al Coro Sinfónico como un referente académico y cultural en la región, proyectando el arte coral hacia escenarios de alta exigencia artística y contribuyendo a la formación integral de los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Palabras clave

Coro, formación, prácticas corales, música sinfónico-coral, sociedad.

El Coro de la Escuela de Música: un espacio de formación, arte y comunidad

Este espacio integra tres ejes centrales del proceso: formación pedagógica, proyección artística y dimensión colectiva.

Contexto educativo o institucional (nivel, comunidad y región)

La experiencia se sitúa en el contexto universitario de la Licenciatura en Música de la Universidad Tecnológica de Pereira, con proyección local, regional y nacional. Se destaca la vinculación de estudiantes, egresados y docentes, así como las alianzas con instituciones y orquestas reconocidas, lo cual refuerza su papel en el ecosistema cultural y académico de Risaralda y el Eje Cafetero.

El Coro de la Escuela de Música de la Universidad Tecnológica de Pereira ha desarrollado, a lo largo de 21 años, un proceso formativo sólido a través del aula, fundamentado en el uso de los elementos vocales impartidos en diversas asignaturas del área vocal, como la línea de canto, técnica vocal, prácticas corales y prácticas de conjunto. Estas asignaturas fueron concebidas inicialmente para un formato de cámara, que con el tiempo evolucionó hasta consolidar un coro de mayor dimensión con fines pedagógicos y artísticos.

Las prácticas corales tienen como propósito fortalecer la formación de los futuros licenciados en música, brindándoles herramientas técnicas y teóricas sobre el funcionamiento de la voz, tanto individual como colectiva. Este proceso se orienta hacia la creación de experiencias interpretativas que promuevan el montaje de repertorios del ámbito académico universal y del folclor, culminando en puestas en escena —*a cappella* o con acompañamiento instrumental— dirigidas a impactar positivamente a la comunidad y al entorno social, más allá del ámbito universitario.

El coro está integrado por estudiantes de distintos semestres de la Licenciatura en Música, así como por intérpretes de otros instrumentos y programas académicos de la universidad. En numerosas ocasiones, ha contado con la participación de docentes y egresados, así como con coreutas provenientes de diversas regiones de Risaralda y de otros departamentos. A lo largo de su trayectoria, el coro ha establecido alianzas con agrupaciones e instituciones como la Orquesta Sinfónica de la Universidad de Caldas, la Orquesta Sinfónica UTP, la Orquesta Fractal, la Orquesta Sinfónica del Café de Comfamiliar Risaralda y la Banda Municipal de Pereira, entre otras. Asimismo, ha contado con la colaboración de destacados directores y cantantes nacionales e internacionales.

El enfoque pedagógico del coro se ha consolidado a partir de la integración interdisciplinar de diversas asignaturas del área vocal, tales como la línea de canto, técnica vocal, práctica coral, práctica de conjunto (coro) y coro sinfónico. Estas asignaturas, junto con otros componentes teóricos y prácticos, conforman un espacio formativo integral en el que la enseñanza musical se articula con la experiencia interpretativa. Este proceso se desarrolla a través de los montajes sinfónico-corales realizados durante los semestres académicos, los cuales fortalecen las competencias vocales, la comprensión del trabajo colectivo y la sensibilidad artística de los estudiantes.

Es importante destacar que el ejercicio musical coral abarca desde el montaje hasta la socialización escénica de las obras, constituyéndose como un proceso integral de musicalización. A través de estas etapas, los estudiantes y coreutas desarrollan habilidades interpretativas que les permiten

abordar obras de carácter homofónico-armónico y polifónico, comprendiendo su estructura textural y expresiva. Durante este proceso se emplean estrategias pedagógicas orientadas a la sensibilización auditiva, la afinación colectiva y la precisión rítmica, así como al fortalecimiento de la técnica vocal adaptada a los distintos géneros y estilos. De igual forma, se promueve el respeto por la correcta fonética y articulación de los diversos idiomas abordados en el repertorio —como latín, italiano, francés, alemán, inglés, ruso y español—, consolidando una formación vocal y musical de amplio alcance formativo y cultural.

Gracias al desarrollo de momentos musicales de alto nivel interpretativo, el coro ha tenido la oportunidad de vivir experiencias artísticas significativas que trascienden el aula. Estas instancias no solo fortalecen la interpretación vocal y colectiva, sino que también propician espacios de reflexión sobre el trabajo musical, el compromiso artístico y la sensibilidad expresiva. En este proceso, el coro ha participado en diversos escenarios de relevancia nacional, generando impacto social a través de su quehacer musical y pedagógico. Asimismo, ha promovido experiencias participativas mediante la integración con coros invitados y la colaboración con egresados, docentes, estudiantes de canto de la Licenciatura en Música, intérpretes de otros programas académicos y cantantes solistas invitados. Estas experiencias se han enriquecido con la guía de reconocidos directores de proyección local e internacional como Julián Lombana Mariño, Manuel Cuvides Greiffenstein, Luis Guillermo Vicaría, Gorka Sierra Larrinaga, Yuri Chugúyev, Louis Tillet, Pere Vicalet, Sergio Alapont, Carlos Andrés Mejía, Leopoldo Dante López y Juan Pablo Noreña.

La experiencia coral como eje de formación integral y desarrollo humano

Este eje subraya el valor educativo y personal del proceso, conectándolo con la idea de crecimiento integral.

A través del coro se ha evidenciado cómo la práctica musical colectiva puede convertirse en un espacio de crecimiento integral y de apoyo a los procesos académicos y personales de los estudiantes y egresados. Gracias a este enfoque pedagógico, algunos integrantes con dificultades de aprendizaje han encontrado en la experiencia coral una herramienta para fortalecer su concentración, memoria auditiva, disciplina y sentido de cooperación, aspectos que repercuten positivamente en su desempeño académico general. De igual manera, el trabajo vocal y grupal ha contribuido al desarrollo emocional y social de participantes que enfrentan situaciones de vulnerabilidad, entre ellos estudiantes con patologías mentales o antecedentes de adicción, quienes han hallado en el canto coral una vía de expresión, contención y transformación personal.

Este proceso ha permitido identificar valiosos aprendizajes relacionados con la empatía, la escucha activa y el trabajo colaborativo, pilares esenciales tanto en la práctica musical como en la formación humana. Así, el coro se consolida no solo como un espacio artístico y académico, sino también como un laboratorio pedagógico que demuestra el poder del arte para generar inclusión, bienestar y desarrollo integral en el contexto universitario.

A lo largo de los años, el espacio coral ha mantenido una estrecha relación con los procesos académicos de los estudiantes, promoviendo un enfoque interdisciplinar que integra las diversas áreas del currículo de la Licenciatura en Música. Las actualizaciones del plan de estudios y las

acreditaciones otorgadas por el CNA han fortalecido significativamente la calidad formativa del programa, evidenciada en los egresados de la línea de canto, quienes han desarrollado o consolidado procesos vocales y corales en sus municipios. Muchos de ellos, además, han aportado al fortalecimiento de iniciativas culturales vinculadas a programas especiales de las alcaldías locales, del departamento y de otras regiones del país.

En el ámbito artístico, el coro se ha distinguido por la producción constante de conciertos que además de representar experiencias de aprendizaje significativas, también generan un impacto positivo en la comunidad académica y en el público en general. Estas presentaciones, concebidas con rigor y altos estándares de calidad, contribuyen al desarrollo del arte coral en la región y se constituyen en un valioso aporte pedagógico y cultural que refleja la solidez del proceso formativo.

La importancia de visibilizar el coro radica en el valor formativo y cultural que ha consolidado a lo largo de sus 21 años de existencia, desde su incorporación al currículo mediante las asignaturas de canto y coro. Su desarrollo ha sido progresivo, pasando de experiencias iniciales de menor escala a un proyecto institucional de amplio alcance. Este crecimiento se ha visto reflejado en el aumento constante de estudiantes vinculados al programa, lo que ha fortalecido tanto los procesos de formación vocal como el interés por la línea instrumental de canto y las prácticas corales asociadas. De esta manera, el coro se ha constituido en un espacio esencial para la proyección artística, la integración académica y la construcción de identidad cultural dentro de la Licenciatura en Música, la ciudad y la región.

Es fundamental contar con un respaldo institucional sólido por parte de la administración universitaria, que garantice la continuidad y proyección del coro como proyecto formativo. Este apoyo permitiría consolidar su crecimiento y atraer a nuevos aspirantes a la línea instrumental de canto, fortaleciendo así la base estudiantil y ampliando las oportunidades de formación vocal. A mediano y largo plazo, esta proyección podría convertirse en un verdadero semillero de iniciativas corales, capaces de replicarse en distintos contextos educativos y comunitarios, generando un impacto artístico y cultural sostenible en la región y sus alrededores.

Conclusiones

Aportes pedagógicos, artísticos y académicos de la experiencia

El desarrollo sostenido del coro ha evidenciado un valioso aporte pedagógico, artístico y académico, al consolidarse como un espacio que articula la teoría con la práctica musical. Las presentaciones realizadas, concebidas con rigurosidad y altos estándares, han permitido a los estudiantes experimentar procesos de aprendizaje significativos que trascienden el aula y fortalecen su formación integral como intérpretes, directores y educadores musicales. Este ejercicio formativo ha contribuido, además, al enriquecimiento del arte coral en la región, fortaleciendo la identidad y proyección académica del programa de Licenciatura en Música.

Valor de la muestra como espacio formativo y cultural

La trayectoria del coro, a lo largo de más de dos décadas, lo ha posicionado como un referente institucional y cultural, capaz de integrar a la comunidad universitaria y proyectarse hacia la sociedad. Su crecimiento progresivo, desde experiencias iniciales hasta producciones de gran formato, ha permitido consolidar un espacio donde convergen la expresión artística, la formación vocal y la construcción de identidad colectiva. En este sentido, la muestra coral se reconoce como un producto artístico y, especialmente, como un testimonio del valor académico, formativo, integrador y cultural que este proyecto representa para la universidad y su entorno.

Proyecciones o recomendaciones para continuar o replicar el proceso

Para garantizar la sostenibilidad y expansión del proceso coral, se recomienda fortalecer el respaldo institucional que asegure su continuidad como proyecto formativo permanente. Este apoyo facilitaría el aumento de la participación estudiantil y el desarrollo de nuevos semilleros que multipliquen la experiencia en distintos escenarios académicos y comunitarios. Así, el coro no solo mantendría su papel como eje de formación artística, sino que podría convertirse en un modelo replicable de educación musical y proyección cultural, generando un impacto duradero en la región.

Finalmente, cabe resaltar que los resultados artísticos y musicales derivados de las asignaturas Práctica de Conjunto (Coro) y Coro Sinfónico han sido integrados al Semillero de Investigación MUCEM de la Licenciatura en Música de la Escuela de Música de la Facultad de Bellas Artes y Humanidades de la UTP, a través de la línea de investigación Educación Musical, fortaleciendo así el vínculo entre la práctica artística y la reflexión pedagógica e investigativa.

Julio Alberto Mejía Ospina

Licenciado en Música, especialista en Folclor y magíster en Educación, con más de 32 años de experiencia en la docencia del área vocal, así como en la enseñanza del canto y la dirección coral. A lo largo de su trayectoria ha liderado procesos de formación musical y proyectos artísticos de gran relevancia, destacándose como director en la interpretación de obras sinfónico-corales de amplio reconocimiento, entre ellas la *Misa en do menor* de Mozart, el *Réquiem* de Brahms, la *Misa Tango* de Martín Palmeri y la *Novena Sinfonía* de Beethoven. Su perfil integra una sólida experiencia pedagógica y una destacada práctica artística, contribuyendo de manera significativa al desarrollo académico, cultural y humano a través de la música.

Juan Felipe Ríos Mejía

Licenciado en Música, magíster en Música y doctor en Educación y Pensamiento Crítico. Desde 2016 se ha desempeñado en el ámbito universitario como profesor de canto y dirección coral, consolidando una destacada trayectoria académica y artística orientada a la formación integral de los estudiantes. Actualmente es codirector del Coro Polifónico de la Escuela de Música de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Tecnológica de Pereira, con el cual ha dirigido la interpretación de reconocidas obras sinfónico-corales como la *Misa en do menor* de Mozart, el *Réquiem* de Brahms,

la *Misa Tango* de Martín Palmeri y la *Novena Sinfonía* de Beethoven, entre otras. Su labor integra la pedagogía musical, la investigación académica y la proyección artística, contribuyendo al fortalecimiento cultural y educativo tanto de la institución como de la comunidad en general.

Diana Patricia Salazar Torres

Profesional en Dirección de Coros, con 15 años de experiencia en la docencia en educación superior. Especialista en Docencia Universitaria y magíster en Música. A lo largo de su trayectoria ha participado en destacados proyectos musicales, entre ellos *Las Clásicas del Amor y Zarzuela*, liderando montajes de gran formato que evidencian su capacidad de dirección, planificación artística y trabajo colaborativo. Se distingue por su compromiso con la excelencia académica, la mejora continua y la consolidación de procesos eficientes tanto en el ámbito pedagógico como en el artístico.

Anexos

Listado cronológico de la producción del Coro Polifónico de la UTP

El gavilán – Coro de Cámara Senza Voce, Universidad Tecnológica de Pereira – 2008. https://www.youtube.com/watch?v=n438LTo9mUw

Stabat Mater dolorosa – 2008. https://www.youtube.com/watch?v=myYGdJA9I5Q

Fantasía coral de Beethoven, para piano, coro, orquesta y solistas (Ludwig van Beethoven) – 2009. https://www.youtube.com/watch?v=a2PPboEIW-U

Misa criolla (Gloria), Ariel Ramírez – 2010. https://www.youtube.com/watch?v=ySZ_ZRznsy4

Carmina Burana – "1 reportaje del 18 oct. 2012" – 2011. https://www.youtube.com/watch?v=BWj3ue-dK-hY&list=PL6D2E097834C0BB98&index=1

Antología de la zarzuela – Orquesta Sinfónica y Coro Polifónico UTP – 2012. https://www.youtube.com/watch?v=7_NM7t1C87o

Réquiem de Mozart – Orquesta Sinfónica y Coro Polifónico UTP – 2013. https://www.youtube.com/watch?v=t6cGt_7WLrk

John Rutter, *Réquiem Aeternam* – Orquesta y Coro UTP – 2014. https://www.youtube.com/watch?v=__MGL5I2Hrc

Concierto El Mesías UTP – 2015. https://www.youtube.com/watch?v=Qbto5_nw1HY&t=16s

Antología de la ópera: La traviata – Orquesta Sinfónica de Caldas, Coro Sinfónico UTP – 2016. https://www.youtube.com/watch?v=TnwXsgG_YEs

Misa en do menor, W. A. Mozart – Orquesta Sinfónica de Caldas, Coro Sinfónico de la UTP – 2017. https://www.youtube.com/watch?v=BbNI94T9CVI

El hombre armado (obra completa) – Orquesta Sinfónica de Caldas, Coro UTP, Coro U. Caldas – 2017. https://www.youtube.com/watch?v=WO7CCTf7VQg

Gloria de John Rutter – *Concierto de música sacra*, Coro Sinfónico UTP – 2018. https://www.youtube.com/watch?v=VuqJqtEmPKI

Temporada de zarzuela (II) UTP – 2019. https://www.youtube.com/watch?v=DEVuzbW0AmE

Un réquiem alemán – versión Londres para piano a cuatro manos y Coro Sinfónico UTP – 2019. (Registro en DVD). Pandemia, 2020–2021.

Magnificat de John Rutter – Coro Polifónico UTP – 2022. https://www.youtube.com/watch?v=m63kEcl16Bo

Te Deum de Dvořák – Miserere Guapirensis – Música sacra, Concierto para la paz – 2023. https://www.youtube.com/watch?v=KTM5jb1RKcE&t=28s

Antología de la ópera (II) – Orquesta Sinfónica y Coro Polifónico UTP – 2023. https://www.youtube.com/watch?v=nk8mZpMDZ1k

Carmina Burana (II) – Orquesta del Café y Coro Polifónico UTP – 2023. (Programa de mano).

Música para la reconciliación – Misatango – 2024. https://www.youtube.com/watch?v=fMU3IsT9w4A

Carmina Burana (III) – ExpoCajas, Orquesta del Café y Coro Polifónico UTP – 2024. (Programa de mano). https://www.destinocafe.com/?p=5349

Novena Sinfonía de Beethoven – Teatro Fundadores y Expofuturo, Orquesta del Café y Coro Polifónico UTP – 2024. https://www.instagram.com/reel/DDFrohKPAoo/?igsh=MWF5ODU0dmhl-MHUwZw%3D%3D

Misa Brevis y *Gloria* de John Rutter – Catedral de la Virgen de la Pobreza, Banda Sinfónica y Coro del Lucy Tejada y Coro Polifónico UTP – 2025. https://www.youtube.com/watch?v=dcUcLsP5xvs

Balcones líricos en Semana Santa: un puente entre el arte, la fe y la formación musical en Pereira – 2025. https://comunicaciones.utp.edu.co/82274/estudiantes/balcones-liricos-en-semana-santa-un-puente-entre-el-arte-la-fe-y-la-formacion-musical-en-pereira/

Reconocimiento al Coro Sinfónico, Escuela de Música UTP 20 años – Teatro Bellas Artes UTP – 2024. https://www.youtube.com/watch?v=cx6XTOy6N2I

Programas de mano de conciertos del Coro Sinfónico UTP

https://drive.google.com/drive/folders/1B-U93EVSrxNNg_xjKZvAYW_6L8VnXTcS?usp=drive_link



Voces que cruzan fronteras: muestra de musicalización con Incorún Ensamble Vocal Femenino

Diana Patricia Salazar Torres

› *Universidad Tecnológica de Pereira*
› *dianapatricia.salazar@utp.edu.co*

Proyecto de extensión de la docente Diana Patricia Salazar Torres, asociado al Semillero de Investigación Música, Complejidad y Educación Musical (MUCEM), de la Escuela de Música de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Resumen

La muestra musical *Voces que cruzan fronteras*, de Incorún Ensamble Vocal Femenino, se desarrolla en la Universidad Tecnológica de Pereira como una experiencia artística, pedagógica y de investigación-creación, en el marco del Semillero de Investigación Música, Complejidad y Educación Musical (MUCEM), específicamente en el área "Hábitos musicales-artísticos, subjetividades-sensibilidades y corporeidades". La propuesta se articula con la temática del encuentro FLADEM 2025, "Caminando el territorio: músicas, escuchas, prácticas educativas y políticas culturales", al proponer la voz femenina como territorio sonoro y espacio de encuentro intercultural. El repertorio, conformado por *Las amarillas*, de Stephen Hatfield, y *Chili con carne*, de Anders Edenroth, plantea un diálogo entre la raíz latinoamericana y la sonoridad coral contemporánea. Desde un enfoque vivencial, colaborativo e interdisciplinario, la muestra integra trabajo vocal, corporal y escénico, destacando la práctica de conjunto como medio de aprendizaje y creación colectiva. Se estructura en tres momentos: interpretativo, reflexivo y participativo, promoviendo la interacción entre intérpretes y público. Los principales aprendizajes se relacionan con la autonomía interpretativa, la escucha activa, la conciencia corporal y la valoración de la diversidad vocal.

Palabras clave

Ensamble vocal femenino, práctica de conjunto, repertorio, puesta en escena.

La muestra musical *Voces que cruzan fronteras* nace en el contexto de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP) como una propuesta artística, pedagógica y de investigación-creación vinculada al Semillero Música, Complejidad y Educación Musical (MUCEM), ubicada en una de sus áreas: "Hábitos musicales-artísticos, subjetividades-sensibilidades y corporeidades". Surge de la necesidad de crear espacios en los cuales las voces femeninas puedan explorar su potencial sonoro y expresivo desde la práctica coral contemporánea, en diálogo con repertorios que reflejan diversidad, interculturalidad y conciencia de territorio.

La muestra se inscribe en la temática del encuentro FLADEM "Caminando el territorio: músicas, escuchas, prácticas educativas y políticas culturales", asumiendo que cada experiencia vocal es también una manera de habitar el territorio, de reconocerlo y de transformarlo. La voz, como primer instrumento del ser humano, se convierte aquí en medio de encuentro, identidad y comunicación. El territorio no solo se entiende como espacio físico, sino también como lugar simbólico, construido desde las memorias, los afectos y las prácticas culturales que la música convoca.

Incorún Ensamble Vocal Femenino representa, en este sentido, un laboratorio sonoro y pedagógico que permite articular la formación musical universitaria con procesos de creación artística y reflexión académica. Su repertorio para formato SSA —sopranos I, sopranos II y altos— permite abordar obras que amplían la concepción del canto coral femenino, incorporando recursos escénicos, corporales y rítmicos que enriquecen la experiencia educativa y estética. Las dos obras seleccionadas para esta muestra —*Las amarillas*, de Stephen Hatfield, y *Chili con carne*, de Anders Edenroth— simbolizan el encuentro entre mundos musicales y culturales diversos.

Las amarillas, basada en una canción tradicional mexicana, propone una fusión entre lo popular y lo académico, donde los patrones rítmicos y el color vocal se conectan con la tierra, la raíz y la comunidad. *Chili con carne*, por su parte, se inscribe en la tradición del *jazz* vocal y el *pop* contemporáneo, con un lenguaje rítmico y armónico que desafía la precisión y el sentido colectivo de la interpretación. Ambas obras dialogan con la idea de frontera, tránsito y mezcla cultural, que es también la esencia de caminar el territorio

Participantes

Intérpretes de Incorún Ensamble Vocal Femenino (SSA):

Sopranos I

- Manuela Chaparro
- Xiomara Salazar Simbaqueba
- Estefanía Galvis López

Sopranos II

- Juliana Rodríguez Quintero
- Valeria Pineda
- Karen Eliana Pino Ibarra
- Mariana Tabares Celis

Altos

- Laura Sofía Toro Reyes
- Ximena Martínez Ramírez
- Manuela Sanmartín
- Mayra Alejandra Cárdenas Ramírez

Directora/coordinadora del ensamble:

- Diana Patricia Salazar Torres.

Requerimientos técnicos

- Ensamble SSA: 11 voces.
- Micrófonos ambientales opcionales, según el espacio.
- Espacio escénico mínimo de 6 metros × 4 metros.
- Acompañamiento de estudiantes en percusión corporal en la obra Chili con carne.
- Videobeam para la presentación del texto.

Enfoque pedagógico y musical

El enfoque pedagógico de la propuesta combina la educación musical vivencial, el aprendizaje colaborativo y la investigación-creación como ejes del desarrollo artístico y humano. La práctica coral se concibe como una experiencia transformadora que trasciende lo técnico para situarse en la construcción de significados compartidos. Cada ensayo se convierte en un espacio de exploración, diálogo y descubrimiento, donde la voz individual se integra al tejido colectivo.

Metodológicamente, el proceso se estructuró en tres fases:

1. Exploración y sensibilización sonora

Reconocimiento del cuerpo como instrumento, trabajo de respiración consciente, resonancia, ritmo corporal y afinación colectiva. Se promueve la escucha profunda y el respeto por la diversidad tímbrica de cada voz.

2. Interpretación y análisis del repertorio

Estudio técnico de las obras, comprensión del texto y de su contexto cultural; análisis rítmico y armónico, identificación de intenciones expresivas y dinámicas interpretativas.

3. Integración escénica y reflexión colectiva

Incorporación del movimiento, la mirada y el gesto como extensiones de la musicalidad; construcción de una puesta en escena coherente con el mensaje del repertorio y con la identidad del grupo. Las estrategias de musicalización empleadas incluyeron ejercicios de improvisación vocal, exploraciones de texturas sonoras, uso del cuerpo como instrumento percusivo, lectura coral progresiva, ensayos por secciones, sesiones de escucha comparativa y momentos de retroalimentación grupal. Estas estrategias favorecieron la autonomía, la autoevaluación y la toma de decisiones interpretativas desde un liderazgo compartido.

Estructura del concierto dialogado

La muestra se organiza en tres momentos complementarios:

1. Momento interpretativo

Ejecución de las obras *Las amarillas* y *Chili con carne*, destacando la expresividad vocal, la precisión rítmica y la presencia escénica. La interpretación se propone como un viaje que atraviesa distintos paisajes sonoros, desde la raíz latinoamericana hasta la sonoridad cosmopolita del *jazz* vocal.

2. Momento reflexivo

Espacio de diálogo breve con el público, donde las integrantes del ensamble y la directora comparten sus percepciones sobre el proceso de creación, los desafíos técnicos y emocionales, y la experiencia de "cruzar fronteras" a través de la voz.

3. Momento participativo

Se invita al público a realizar un ejercicio sencillo de respiración, resonancia y ritmo corporal, para vivenciar el acto de cantar como una práctica colectiva y territorial. Este momento busca romper la distancia entre intérpretes y oyentes, convirtiendo la muestra musical en una experiencia compartida de escucha activa.

Aprendizajes y aportes del proceso

El trabajo con Incorún Ensamble Vocal Femenino ha permitido evidenciar el potencial de la práctica de conjunto como herramienta de formación integral. Desde lo pedagógico, se fortalecen competencias técnicas y expresivas —afinación, dicción, control respiratorio y proyección vocal—, pero también habilidades blandas como la empatía, la cooperación, la disciplina compartida y la sensibilidad artística.

Desde lo musical, se consolidó un repertorio que invita a repensar el papel de la mujer en la música coral, dándole voz a nuevas estéticas y repertorios que representan tanto la tradición como la innovación. El trabajo interpretativo sobre *Las amarillas* permitió conectar con la raíz latinoamericana, integrando percusión corporal y exploraciones rítmicas, mientras que *Chili con carne* exigió precisión, energía y sentido de groove, potenciando la expresividad escénica.

Desde lo investigativo, el proceso permitió documentar experiencias de enseñanza-aprendizaje en el ámbito del canto coral universitario y generar reflexiones sobre cómo las metodologías participativas pueden transformar la educación musical superior. La voz se entendió como herramienta de investigación y creación, capaz de producir conocimiento sensible y situado.

Conclusiones y aportes pedagógicos, artísticos y académicos

La muestra musical *Voces que cruzan fronteras* confirma que el Ensamble Vocal Femenino es un espacio de gran valor pedagógico, cultural y académico.

Desde el punto de vista pedagógico, se constituye en una estrategia de aprendizaje colaborativo donde las estudiantes desarrollan autonomía, sentido crítico y conciencia del proceso artístico como experiencia educativa. La dirección coral se convierte aquí en mediación: una forma de acompañar, escuchar y guiar la construcción del conocimiento musical desde la experiencia compartida.

En el plano artístico, la muestra aporta a la renovación del repertorio coral femenino, visibilizando obras que promueven la diversidad cultural y la experimentación escénica. La puesta en escena se consolida como un lenguaje interdisciplinario que une música, movimiento y teatralidad, estimulando la creatividad y la comunicación con el público. Este enfoque integrador posiciona al ensamble no solo como grupo interpretativo, sino como colectivo creador.

Desde lo académico, la experiencia contribuye a fortalecer la relación entre docencia, investigación y proyección cultural. El trabajo desarrollado por el Semillero de Investigación MUCEM evidencia que la investigación musical puede construirse desde la práctica misma, a través de la reflexión sistemática y la documentación de procesos creativos. Este tipo de experiencias amplía el alcance de la educación musical universitaria, conectándose con las políticas culturales y con el compromiso social del arte.

En términos más amplios, la muestra reivindica el valor del canto coral como espacio de resistencia y transformación, donde se tejen afectos, saberes y memorias. Cada ensayo, cada presentación y cada conversación son formas de caminar el territorio desde la escucha y la creación compartida. *Voces que cruzan fronteras* se convierte así en una metáfora del aprendizaje colectivo, del encuentro entre diferencias y del poder de la voz para trazar puentes entre culturas, generaciones y geografías.

El proceso vivido con Incorún Ensamble Vocal Femenino deja como legado la comprensión del arte coral no solo como manifestación estética, sino como práctica educativa y política que fortalece la identidad, promueve la equidad y fomenta la participación activa en la construcción cultural de los territorios. En su recorrido, las voces de las intérpretes más allá de interpretar repertorios, crean sentido, resignifican la experiencia universitaria y contribuyen a una visión más amplia de la educación musical: una educación que escucha, que dialoga y que camina con su territorio.

Referencias

Edenroth, A. (1994). *Chili con carne* [Partitura coral]. The Real Group Editions.

FLADEM Colombia. (2025). *Convocatoria del XVI Encuentro Nacional de Educación Musical FLADEM Colombia: Caminando el territorio: músicas, escuchas, prácticas educativas y políticas culturales*. Federación Latinoamericana de Educación Musical.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa* (G. Palacios, Trad.). Siglo XXI.

Hatfield, S. (1994). *Las amarillas* [Partitura coral SSA]. Boosey y Hawkes.

Ochoa Gautier, A. M. (2003). *Músicas locales en tiempos de globalización*. Grupo Editorial Norma.

Salazar Torres, D. P. (2019). *Procesos de práctica coral universitaria: Reflexiones desde la experiencia pedagógica y artística en la Universidad Tecnológica de Pereira* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira].

Universidad Tecnológica de Pereira. (2024). *Programa de Licenciatura en Música: Línea instrumental de canto y prácticas corales*. Facultad de Bellas Artes y Humanidades.

Vera, L., y Mora, M. (2022). Investigación-creación en música: perspectivas pedagógicas y epistemológicas. *Revista Colombiana de Educación Musical, 15*(2), 45–59.

Zaldívar, R. (2020). *Educación musical y territorio: Caminar para una pedagogía de la escucha*. Editorial Latinoamericana de Música.

Diana Patricia Salazar Torres

Colombia. Directora coral, docente y pianista. Directora de Coros de la Universidad Nacional de Colombia (1995), realizó el Curso de Perfeccionamiento en Dirección Coral en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, España (2002–2003) y obtuvo la Maestría en Música de la Universidad Tecnológica de Pereira (2019). Dirigió los coros de Zarzuela de la Fundación Jaime Manzur (2000–2012) y el espectáculo *Las clásicas del amor* (2003–2005), con el Coro Filarmónico de Bogotá y la soprano Carmiña Gallo, grabando el sencillo *Kraken Filarmónico*. Desde 2016 es docente de la Universidad Tecnológica de Pereira, donde hace parte del Semillero MUCEM (Música, Complejidad y Educación Musical), en el área "Hábitos musicales-artísticos, subjetividades-sensibilidades y corporeidades", con el proyecto "Incorún" Ensamble Vocal Femenino, impulsando la educación musical y el liderazgo coral femenino. Ha contado con la coordinación y dirección de proyectos académicos y artísticos vinculados a las asignaturas de Prácticas Corales, Práctica de Conjunto Musical y Técnicas Vocales dentro del programa de formación musical. También ha dirigido diversas obras corales trabajadas con estudiantes en el marco de las asignaturas mencionadas, promoviendo la integración entre la práctica académica y la experiencia escénica.

Su labor como directora y docente se fundamenta en la convicción de que el canto coral es un espacio de encuentro, creación y transformación humana, donde la educación musical se convierte en un vehículo para el arte, la sensibilidad y la construcción colectiva.

Anexo





Semillero en educación musical infantil *Banco Virtual de Partituras*

Diana Carolina Montaña Linares

› *Conservatorio del Tolima*

› *diana.montana@conservatoriodeltolima.edu.co*

Resumen

La propuesta presentada por el Semillero de Investigación en Educación Musical Infantil del Conservatorio del Tolima expone una muestra de musicalización como evidencia del proceso formativo, creativo y musical desarrollado por sus integrantes. Este espacio académico busca fortalecer la formación profesional de los estudiantes interesados en la educación musical infantil, articulando procesos de investigación y producción de propuestas musicales que contribuyan al trabajo pedagógico con niños.

El proceso metodológico que ha dado lugar a la actividad del semillero se ha desarrollado en cuatro fases: capacitación y actualización en fundamentos de la educación musical infantil; recopilación, selección y transcripción de repertorio infantil; diseño, gestión y realización de la página web *Banco Virtual de Partituras*; y difusión del conocimiento adquirido mediante la participación de los integrantes en eventos académicos.

Como resultado de esta actividad, se ha consolidado un repositorio digital que recopila y difunde producciones musicales infantiles, estimula la creación de nuevas obras y aporta materiales para la enseñanza musical. Esta iniciativa demuestra el potencial de la investigación formativa en el ámbito universitario y su contribución a la educación musical infantil.

Palabras clave

Música infantil, partituras infantiles, educación musical, banco virtual de partituras.

La propuesta presentada por el Semillero de Investigación en Educación Musical Infantil del Conservatorio del Tolima se inscribe en las acciones de investigación formativa que la institución promueve como parte esencial de la formación integral de sus estudiantes. Este semillero, integrado por alumnos de los programas de Licenciatura en Música y Maestro en Música, constituye un espacio de exploración y creación centrado en la enseñanza musical dirigida a la infancia. Su labor se materializa en acciones concretas de investigación, formación y proyección musical, que evidencian los resultados del proceso desarrollado por sus integrantes mediante esta muestra de musicalización.

La iniciativa surge del interés de los estudiantes por rescatar, crear y difundir repertorio infantil originado en diferentes asignaturas de su proceso académico. En este ámbito, la canción infantil se concibe como un activo de gran valor para los procesos de formación relacionados con la enseñanza musical con niños, especialmente para quienes se preparan como futuros licenciados. De esta inquietud nace el proyecto *Banco Virtual de Partituras* del Conservatorio del Tolima, al cual se puede acceder desde cualquier buscador y que conduce a una plataforma digital destinada a almacenar y difundir composiciones creadas por estudiantes y docentes de esta institución, así como por educadores musicales de la ciudad de Ibagué. Así, este proyecto responde a la necesidad de contar con un espacio accesible que albergue estas canciones infantiles.

El trabajo del semillero se articula con la temática del XVI Encuentro Nacional de Educación Musical FLADEM Colombia, al reflejar la diversidad de las músicas tradicionales colombianas como medio para recorrer los múltiples territorios culturales del país. La propuesta se desarrolla en un contexto educativo no evaluativo y de carácter vocacional, en el que los estudiantes participan de manera voluntaria, impulsados por el deseo de aprender, compartir y aportar al fortalecimiento de la educación musical infantil en Colombia.

Con lo anterior, el objetivo del semillero radica en promover la formación profesional de los estudiantes del Conservatorio del Tolima que manifiestan un interés especial por la educación musical infantil, incentivándolos a la investigación, la creación y la producción de propuestas que enriquezcan su desarrollo académico y musical. Este propósito se concreta mediante objetivos específicos que permiten, en primer lugar, consolidar la actividad permanente del semillero mediante procesos continuos de formación e investigación; fortalecer el proyecto líder *Banco Virtual de Partituras* a través de la recopilación, edición y grabación de repertorio infantil; y difundir los resultados obtenidos mediante la participación en eventos académicos y de investigación.

El proceso metodológico que orienta las acciones del semillero se ha desarrollado en cuatro etapas articuladas. La primera corresponde a la formación y actualización en fundamentos de educación musical infantil y la voz en los niños, mediante clases magistrales y talleres diseñados por la tutora de este grupo, lo que les ha permitido adquirir herramientas teóricas y didácticas aplicables a prácticas pedagógicas. La segunda ha consistido en la recopilación, selección, composición y transcripción de repertorio infantil, integrando piezas en aires tradicionales y originales que enriquecen el trabajo con niños. La tercera se ha enfocado en el diseño, la gestión y el desarrollo de la página web *Banco Virtual de Partituras*, concebida como un espacio de organización, almacena-

miento y acceso público a los materiales generados. Finalmente, la cuarta etapa aborda la difusión del conocimiento a través de la participación en eventos académicos, conciertos y encuentros que integran la interpretación con la reflexión.

Como se ha mencionado, las actividades del grupo giran en torno a la composición, recopilación y edición de obras musicales infantiles, el montaje de estas obras para conciertos, la grabación de piezas seleccionadas y la socialización de estas experiencias. Los criterios de edición se han construido colectivamente con el acompañamiento de docentes especialistas y el apoyo de referentes teóricos en edición musical, favoreciendo la estética y la claridad de las partituras, así como el desarrollo de competencias investigativas, creativas y colaborativas entre los participantes.

La muestra de musicalización presentada en este evento adopta la forma de un concierto dialogado, en el que los integrantes del semillero interpretan obras representativas de su proceso creativo e investigativo. Cada pieza está acompañada por una breve explicación que contextualiza su origen, el desarrollo de los procesos mencionados y su relación con los territorios sonoros de Colombia, como se describe a continuación.

En primer lugar, se ofrece una descripción del Semillero de Investigación en Educación Musical Infantil, donde se presenta una síntesis de su origen, propósitos y principales líneas de acción. Este segmento da paso a la intervención musical de la canción *Voy a brillar*, en aire de pasillo, compuesta e interpretada por Laura Estebes, estudiante del programa Maestro en Música con énfasis en canto lírico. La obra transmite un mensaje de esperanza y determinación, invitando a mantener la decisión de brillar en la vida a pesar de las adversidades. Laura ha compartido en el semillero sus composiciones con sensibilidad y entusiasmo, y desarrolla actualmente su trabajo de grado bajo la modalidad de asistencia a este grupo investigativo.

Posteriormente, se presenta la descripción del proyecto *Banco Virtual de Partituras*,

espacio en el que se exponen sus antecedentes, justificación y objetivos. A continuación, se realiza la intervención musical de *La caña*, composición de Vanessa Zapata, estudiante del programa Licenciatura en Música. Esta obra surgió como producto de la asignatura de guitarra, donde se propuso a los estudiantes crear una canción infantil que pudieran cantar y acompañar. *La caña* enseña a los niños la historia de este cultivo y rinde homenaje al compositor Cantalicio Rojas, destacando instrumentos tradicionales como el chuco, la esterilla, la marrana y la tambora, propios de este género musical.

El siguiente momento corresponde a una visita guiada al *Banco Virtual de Partituras* del Conservatorio del Tolima, durante la cual los asistentes aprenden a acceder a la página web y explorar sus contenidos, especialmente la sección de partituras que reúne las obras interpretadas por el semillero. En este espacio se presenta la intervención musical de *Pescao pa'l sudao*, una cumbia compuesta por Julián Yate, quien cursaba la misma asignatura que la autora anterior. Su canción comparte con los niños el gusto por la pesca y celebra las tradiciones gastronómicas que giran en torno a este oficio.

Finalmente, se desarrollan las conclusiones del proceso reflexivo del grupo, donde se comparten los aprendizajes derivados del trabajo investigativo y artístico. Este segmento se enlaza con

la intervención musical de *Los mitos de mi pueblito*, sonsureño compuesto por Miguel Guevara, estudiante del programa Maestro en Música con énfasis en canto lírico. Durante su participación en el semillero, Miguel descubrió en la composición una dimensión esencial de su expresión musical. Su obra, inspirada en los aires tradicionales de su región natal, Nariño, introduce a los niños en los mitos y leyendas característicos del Tolima, tejiendo un puente entre culturas y territorios.

El repertorio interpretado en esta muestra refleja tanto los lugares de procedencia como los procesos formativos de los estudiantes, evidenciando cómo este colectivo en formación reinterpreta las realidades sonoras del país e integra las músicas tradicionales en la preparación de los futuros educadores musicales.

Los resultados y aprendizajes derivados del proceso son múltiples. La creación de la página web *Banco Virtual de Partituras* ha constituido un aporte tangible al campo de la educación musical. Asimismo, la participación en el semillero ha impulsado la elaboración de trabajos de grado en diferentes modalidades y la participación en eventos como *RedCOLSI*, ampliando la comprensión del rol del educador musical en contextos formativos diversos.

En síntesis, la experiencia del semillero reafirma la importancia de la investigación formativa como puente entre la universidad y la comunidad. A través de la creación colectiva, la reflexión crítica y la exploración de repertorios, los estudiantes desarrollan una mirada sensible y comprometida hacia la educación musical infantil. Desde el Conservatorio del Tolima, esta experiencia se proyecta como un referente que impulsa nuevas formas de enseñar, crear y habitar el territorio sonoro colombiano.

Conclusiones

Para concluir, el trabajo desarrollado por el Semillero de Investigación en Educación Musical Infantil del Conservatorio del Tolima ha permitido consolidar un espacio de aprendizaje y creación en torno a la música infantil, articulando la formación, la investigación y la producción artística. Las capacitaciones ofrecidas han brindado a los estudiantes herramientas para la composición, recopilación y análisis de repertorio infantil, fortaleciendo sus competencias como educadores y creadores.

La creación del *Banco Virtual de Partituras* representa uno de los principales logros del proyecto, al ofrecer una plataforma de acceso público que reúne repertorios infantiles basados en aires tradicionales de la región andina colombiana, generando al mismo tiempo nuevas composiciones y versiones musicales. Este repositorio constituye un recurso de gran valor para docentes, investigadores y músicos interesados en la educación musical infantil.

La difusión de los resultados en espacios académicos nacionales e internacionales ha fortalecido el intercambio de saberes y la visibilidad del trabajo estudiantil. Además, la participación en el semillero ha impulsado la formulación de proyectos de grado y nuevas líneas de investigación, abriendo oportunidades profesionales en composición, edición y pedagogía musical. En conjunto, esta experiencia demuestra el impacto de la investigación formativa como motor de innovación en la educación musical infantil.

Referencias

González Serrano, A., y Villalba Cuéllar, J. C. (2017). La importancia de los semilleros de investigación. *Prolegómenos, 20*(39), 9–10. https://doi.org/10.18359/prole.2719

International Music Score Library Project. (s. f.). *Petrucci Music Library*. https://imslp.org/wiki/Main_Page

Mendoza Valencia, G. (2010). A propósito de la educación en artes... FLADEM ¿qué dice? *(pensamiento), (palabra)... y obra*, (3), 78–87. https://doi.org/10.17227/ppo.num3-439

Sossa Santos, J. E. (2017). Jairo Ojeda o la poética hecha canción. *(pensamiento), (palabra)... y obra*, (18), 112–125. https://doi.org/10.17227/ppo.num18-6288

Torres Soler, L. C. (2005). *¿Para qué los semilleros de investigación?* Universidad Cooperativa de Colombia.

Vega Jaramillo, A. (2003). *Manual de derecho de autor* (1.ª ed.). Alcaldía Mayor de Bogotá; Instituto Distrital de Cultura y Turismo; Dirección Nacional de Derecho de Autor.

Zuleta, A. (2013). El método Kodály en Colombia, fase II. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas, 8*(1), 21–39. https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/article/view/5898

Diana Carolina Montaña Linares

Licenciada en Música del Conservatorio del Tolima, ha tejido su camino por las voces y los ecos del canto coral. Becaria de la Fundación Mazda para el Arte y la Ciencia, realizó la Especialización en Dirección de Coros Infantiles y Juveniles en la Pontificia Universidad Javeriana y, más tarde, alcanzó el título de magíster en Música con énfasis en dirección coral en la Universidad EAFIT de Medellín; en este proceso, su formación se ha nutrido del diálogo con maestros del ámbito nacional e internacional.

Ha sembrado su vocación musical en diversas instituciones, como el Conservatorio del Tolima, la Universidad del Tolima, la Alcaldía de Ibagué, el Colegio de La Presentación, la Cámara de Comercio de Bogotá —sede Fusagasugá—, la Fundación Musical de Colombia, la Fundación Nacional Batuta y la Fundación Salvi.

Actualmente dirige el Coro Infantil y Juvenil de la Universidad del Tolima y, desde 2012, forma parte de la Facultad de Artes, Ciencias y Educación del Conservatorio del Tolima, donde lidera procesos musicales en la institución con cátedras de práctica, dirección coral y técnica vocal. También es tutora del Semillero de Investigación en Educación Musical Infantil (SEMI), espacio donde su batuta se convierte en herramienta de exploración, creación y transformación musical.

El Semillero de Investigación del Conservatorio del Tolima está conformado por estudiantes de los programas Licenciatura en Música y Maestro en Música con interés en procesos de enseñanza musical con niños.

Anexos

Semillero de Investigación en Educación Musical Infantil del Conservatorio del Tolima 2025B

- Luis Felipe Arias Bustamante – guitarra, tiple.
- Gabriela Arroyo – flauta, xilófono.
- Ana Sofía Cubillos Riobo – bandola, percusión.
- Gabriela Rodríguez García – percusión.
- Juan Andrés Sánchez Cardozo – bajo.
- Laura María Gaviria Gavilán – voz.
- Jhorman Steven Solano Rangel – charango y percusión menor.
- Diego Armando Murillo Zapata – quena, percusión menor, guitarra.
- Tutora: Diana Carolina Montaña – voz.
- Integrantes que hacen parte del semillero, pero no estarán en la muestra de musicalización:
- Laura Estebes.
- Miguel Guevara.

Requerimientos para la muestra musical

Debido a que la propuesta se realiza con música en vivo por parte del Semillero de Investigación en Educación Musical Infantil del Conservatorio del Tolima, la agrupación está conformada por diez personas.

Si el espacio es pequeño, como un salón de clases, se requiere espacio frente al público con capacidad para diez personas, mesa para xilófono y medio para proyectar diapositivas.

En un espacio más grande, tipo auditorio, se requiere:

- Bandola: una silla sin brazos, un atril y micrófono.
- Tiple: una silla sin brazos, un atril y amplificación con línea.
- Guitarra: una silla sin brazos, un atril y amplificación con línea.
- Bajo eléctrico: una silla sin brazos y un atril.
- Voces: un atril y tres micrófonos.
- Flauta traversa: un atril y micrófono.
- Percusión: una mesa para xilófono y micrófono.
- Medio para presentar diapositivas.



Tradición y experimentación: la música andina en un contexto moderno y concierto de muestra investigativa

Alejandro García Montoya, Jacobo Bedoya Toro

› *Universidad Tecnológica de Pereira*
› *alejandro.garcia8@utp.edu.co*

Resumen

La música andina es un género que, a lo largo del tiempo, ha permanecido en gran medida desapercibido, a pesar de constituir un símbolo histórico e identitario no solo para Colombia, sino para todo el continente americano. Este género refleja las tradiciones y características culturales de los pueblos originarios que habitaron la región. En este trabajo, la agrupación *Killari* busca resaltar la importancia de reconocer el valor cultural de este legado —sus canciones, ritmos y expresiones—, integrando elementos de la música andina con sonoridades modernas. A través de la experimentación y la investigación, el grupo procura generar un sonido propio que convoque a un público diverso y promueva la inclusión. El objetivo principal de esta investigación es compartir los procesos de indagación musical y los métodos alternativos empleados para la recolección de información, así como analizar los elementos utilizados en la construcción de dicha sonoridad. Además, se busca fomentar la búsqueda de un sonido propio, invitar a la reflexión sobre la música contemporánea y ampliar el espectro auditivo mediante la exploración de paisajes sonoros. Para desarrollar este estudio se empleó una metodología cualitativa, basada en entrevistas a reconocidos exponentes de la música andina interesados en la renovación del género. Como resultado, se obtuvo una propuesta sonora fiel a sus raíces, pero con un carácter moderno. En síntesis, esta investigación permitió a la agrupación consolidar una identidad musical propia.

Palabras clave

Música andina, ritmo, tradición, transformación, cultura.

Introducción

La presente muestra tiene como finalidad socializar el proceso investigativo, artístico y formativo desarrollado por la agrupación *Killari*, cuyo proyecto se fundamenta en la exploración, el estudio y la creación musical a partir de las tradiciones sonoras andinas. En este espacio se expondrán las rutas metodológicas, los referentes pedagógicos y artísticos, las estrategias creativas y los hallazgos derivados de un proceso que articula investigación musical, práctica instrumental, trabajo de memoria cultural y experimentación sonora con enfoques contemporáneos.

Este trabajo surge de la necesidad de responder a preguntas centrales para todo músico que se enfrenta a la tradición como un territorio vivo: ¿qué es la música andina?, ¿por qué la música andina?, ¿para qué la música andina en el contexto artístico y pedagógico actual? Estas preguntas además de guiar el rumbo del proyecto, se convirtieron en ejes reflexivos que permitieron comprender la música no únicamente como un fenómeno estético, sino como un espacio de identidad, comunidad, construcción de memoria y transformación cultural.

Contexto y justificación

La música andina, pese a ser un patrimonio sonoro profundamente arraigado en la historia y sensibilidad de varias regiones de América Latina, enfrenta retos importantes en su circulación y valoración contemporánea. En los espacios educativos y de formación musical académica, su presencia suele ser limitada o marginal, y en los escenarios comerciales muchas veces es vista como un producto folclorizado sin actualización estética.

Frente a ello, el proyecto *Killari* se plantea como eje de resistencia cultural y como laboratorio artístico que apuesta por una relación activa entre tradición y modernidad. El propósito no es imitar la música tradicional como una pieza museográfica, es dialogar con ella, reconocer su profundidad simbólica, sus raíces afroindígenas, campesinas y comunitarias, y desde allí construir un lenguaje propio que permita resignificarla en contextos contemporáneos.

Marco conceptual y fundamentación teórica

El fundamento teórico del proyecto se inscribe en los principios de la investigación-creación, entendida como un ejercicio en el cual el conocimiento emerge tanto del estudio analítico como de la práctica artística. Esta perspectiva, cada vez más relevante en universidades latinoamericanas, sostiene que el acto creativo también produce conocimiento y que la reflexión estética constituye una forma válida de investigación.

La experiencia de *Killari* articula tres dimensiones:

1. Investigación etnomusicológica: revisión histórica, recolección de testimonios, análisis de repertorio y estudio de organología andina.
2. Exploración artística: experimentación sonora, fusión rítmica, armonizaciones modernas, improvisación y arreglo musical.
3. Práctica pedagógica y comunitaria: diálogo con músicos tradicionales, participación en encuentros culturales, talleres y espacios educativos.

Desde esta tríada metodológica, la música andina se concibe como un campo vivo, plural y dinámico. Su estudio implica reconocer influencias que van desde lo precolombino y lo colonial hasta las transformaciones urbanas, migratorias y tecnológicas del siglo XXI.

Metodología: rutas pedagógicas y procesos formativos

La metodología empleada se desarrolló en varios niveles:

1. Aproximación histórica y cultural
    - Revisión bibliográfica y sonora del repertorio andino colombiano, ecuatoriano, peruano y boliviano.
    - Identificación de géneros, formatos instrumentales y particularidades regionales.
    - Lectura crítica de discursos sobre identidad andina y mestizaje cultural.
2. Labor instrumental y técnica
    - Estudio de aerófonos tradicionales como zampoñas, quenas, quenachos y rondines.
    - Profundización en cuerdas propias del territorio andino como el charango y el bandolín.
    - Ejercicios de afinación temperada y no temperada, exploración tímbrica y manejo de escalas pentatónicas y heptatónicas propias del repertorio.
3. Experimentación musical y creatividad
    - Adaptación de armonías contemporáneas, con influencias del jazz, la world music y la música académica latinoamericana.
    - Composición de piezas originales y arreglos de repertorio tradicional.
    - Fusión rítmica: *huayno*, sanjuanito, *inti raymi* y sonsureño con patrones modernos como *funk*, *rock* suave, *ska* y *heavy metal*, entre otros.
4. Trabajo colectivo y comunitario
    - Conversatorios con músicos y agrupaciones referentes como Canto Andino, Kaipimikanchi y la Fundación Ñanpi.
    - Participación en festivales, encuentros y talleres.
    - Espacios formativos abiertos a comunidades estudiantiles y colectivos artísticos.

A partir de esta estructura, el proyecto evidenció que el aprendizaje musical trasciende las aulas y se nutre del contacto directo con los territorios culturales, con la oralidad y con la memoria social.

Aportes y referentes musicales

Entre los referentes más significativos se encuentran agrupaciones y procesos pedagógicos que han forjado escuelas sonoras dentro del movimiento andino latinoamericano. Canto Andino, desde el Eje Cafetero, ha sido clave para comprender el arraigo territorial y la transmisión intergeneracional del repertorio; Kaipimikanchi, desde Pasto, ha mostrado la potencia creativa del sincretismo musical; y la Fundación Ñanpi, en Ecuador, ha aportado una visión comunitaria y formativa profunda, donde la música se entiende como herramienta espiritual y social.

Estos referentes no solo inspiraron técnicamente a *Killari*, también ayudaron a consolidar una postura ética: la música andina es memoria ancestral y presente vivo; su práctica implica respeto, escucha activa y responsabilidad cultural.

Estructura de la muestra y concierto dialogado

La muestra se organiza en tres momentos:

1. Contextualización
    - Breve explicación histórica y cultural.
    - Exposición de los interrogantes principales del proyecto.
    - Presentación de instrumentos tradicionales y su evolución.
2. Relato experiencial y proyección pedagógica
    - Narración del proceso de formación, retos y aprendizajes.
    - Reflexión sobre investigación-creación y territorio sonoro.
    - Discusión sobre el papel de las músicas tradicionales en escenarios educativos contemporáneos.
3. Muestra musical comparativa
    - Interpretación de repertorio tradicional andino.
    - Ejecución de obras de fusión y creación original del grupo.
    - Espacio participativo de escucha reflexiva y diálogo con el público.

El objetivo además de mostrar resultados artísticos, permite al público reconocer la transición entre tradición y creación contemporánea, apreciando la transformación tímbrica, armónica y rítmica que caracteriza la propuesta sonora de *Killari*.

Resultados, hallazgos y aprendizajes

Entre los hallazgos más relevantes se destacan:

- La música andina continúa siendo un espacio fértil para la creación contemporánea.
- Los estudiantes y oyentes se acercan con mayor interés cuando se incluyen herramientas pedagógicas experienciales y procesos de fusión estética.
- La memoria musical no es un archivo estático: se actualiza, se transforma y se reinterpreta.
- La sensibilización artística fortalece la identidad y el sentido de pertenencia cultural.
- La práctica colectiva potencia el aprendizaje musical y la creación compartida.

Además, el proceso evidenció que las músicas tradicionales requieren escenarios académicos que las dignifiquen, reconozcan su complejidad y promuevan su expansión creativa sin desarraigarlas de sus contextos.

Profundización en el enfoque identitario y cultural

Un aspecto esencial dentro del proceso investigativo de la agrupación *Killari* ha sido la comprensión de la música andina como un marcador identitario y un dispositivo cultural de memoria. La práctica artística no ha sido concebida únicamente como un ejercicio estético, sino como una vía para reconocer territorios, narrativas históricas y cosmovisiones que han sido invisibilizadas o relegadas por los discursos hegemónicos de la modernidad. En este sentido, el trabajo musical se configuró también como una oportunidad para reivindicar saberes ancestrales, prácticas comunitarias y voces subalternas que han sostenido viva la tradición andina a lo largo de generaciones.

Este enfoque permitió cuestionar las nociones convencionales de folclor, usualmente asociadas a una visión estática o museográfica del patrimonio. Por el contrario, el proyecto asumió que la tradición es un proceso dinámico, en constante diálogo con las transformaciones sociales y culturales contemporáneas. Así, la agrupación se posiciona dentro de una perspectiva que concibe la música como territorio de resistencia simbólica, donde se articulan memoria colectiva, crítica cultural y procesos de revitalización identitaria.

Dimensión comunitaria y experiencias de intercambio

Durante el desarrollo del proyecto, se generaron múltiples espacios de intercambio con músicos tradicionales, estudiantes, docentes y organizaciones culturales, tanto del contexto local como de otras regiones andinas. Estos encuentros enriquecieron el repertorio y la práctica interpretativa tanto como consolidaron una visión colaborativa del aprendizaje musical: la música como experiencia comunitaria.

Uno de los hallazgos más significativos fue reconocer que la transmisión de la música andina se sustenta en formas de enseñanza no formal basadas en la oralidad, la escucha activa, la repetición y la vivencia compartida. Estos métodos dialogaron con los procesos académicos, permitiendo integrar pedagogías sensibles que trascienden la lectura de partituras y se acercan a una educación musical más humana, contextualizada y colectiva.

Asimismo, los conversatorios y talleres realizados permitieron entender que el acto musical, dentro de estas comunidades, no es meramente performativo, es profundamente relacional. Tocar un instrumento o interpretar un repertorio se convierte en una forma de construir tejido social, celebrar la vida, expresar espiritualidades y fortalecer la identidad. Este reconocimiento motivó a *Killari* a fortalecer prácticas pedagógicas basadas en la colaboración, la escucha colectiva y el respeto por los saberes territoriales.

Perspectiva crítica sobre modernidad y fusión musical

La exploración sonora contemporánea emprendida por el grupo también abrió un debate crítico respecto a la relación entre tradición y modernidad. La fusión musical, más allá de ser un recurso estético, se concibió como un proceso reflexivo, en el cual la incorporación de elementos modernos debía realizarse con criterios éticos y culturales claros, evitando la apropiación vacía o la exotización del repertorio tradicional.

Desde esta perspectiva, la fusión es entendida como una expansión creativa que reconoce y honra los fundamentos originarios, más que como una cancelación de la raíz. Esta postura reafirma la idea de que la innovación en músicas tradicionales requiere un profundo conocimiento de la tradición original, de manera que la transformación resulte respetuosa, informada y significativa.

Cierre

De esta manera, las experiencias acumuladas por *Killari* revelan que la música andina posee un potencial inmenso para generar procesos formativos integrales, donde convergen arte, memoria, territorio, identidad y creación contemporánea. La suma de experiencias pedagógicas, comunitarias y estéticas ha permitido consolidar una visión que reivindica el valor de las tradiciones sonoras como herramientas para pensar críticamente el presente, construir futuros diversos y fortalecer los vínculos con nuestras raíces culturales.

Conclusiones

El trabajo de *Killari* demuestra que la música andina es un territorio sonoro vigente, capaz de dialogar con el mundo contemporáneo sin perder su esencia. La investigación-creación aparece así como una metodología potente para unir academia, tradición, comunidad y creatividad artística.

Al poner en diálogo tradición e innovación, este proceso invita a reflexionar sobre cómo entendemos el patrimonio musical latinoamericano y cómo podemos seguir construyendo identidades sonoras desde prácticas sensibles, críticas y transformadoras.

Proyecciones y recomendaciones

- Continuar desarrollando repertorio original desde la fusión andina.
- Fortalecer la circulación académica y comunitaria de la música tradicional.
- Producir materiales pedagógicos y grabaciones abiertas a estudiantes y docentes.
- Promover redes latinoamericanas de investigación musical tradicional y contemporánea.
- Incentivar espacios de formación intercultural donde los saberes ancestrales convivan con lenguajes modernos.

En síntesis, la experiencia de *Killari* constituye un ejemplo de cómo las músicas tradicionales pueden, desde el compromiso investigativo y creativo, generar nuevas formas de entender la educación artística, la identidad cultural y los procesos de investigación musical en la actualidad.

Referencias

Brito Carrasco, L. (2012). La música andina en los procesos de identidad cultural. Revista Musicología Andina, 4(2), 45–59.

Carvajal, J. (2017). Sonidos de los Andes: Organología tradicional andina. Universidad Nacional de Colombia.

Cisneros, M. (2018). La memoria sonora y el territorio en las músicas tradicionales latinoamericanas. Revista Latinoamericana de Estudios Culturales, 12(1), 87–105.

Cuesta, P. (2021). Educación musical intercultural: Tradiciones y modernidad en Latinoamérica. Universidad de Nariño.

De la Hoz, A., y Ochoa, A. (2020). Pedagogías musicales alternativas y el aprendizaje comunitario. Revista Educación y Cultura Musical, 8(2), 67–83.

Feld, S. (2012). Sound and sentiment: Birds, weeping, poetics, and song in Kaluli expression (3rd ed.). Duke University Press.

Fundación Ñanpi. (2025). Intercambio de conocimientos en el lago de La Pradera [Intercambio de saberes]. Fundación Ñanpi.

Gaviria, C. (2015). Historia de la música andina colombiana. Editorial Universidad de Antioquia.

Grupo Kaipimikanchi. (2024). Compartir de saberes en la tulpa de la UTP [Encuentro de saberes]. Kaipimikanchi.

Kusch, R. (2000). Obras completas (Vol. 2). Editorial Fundación Ross.

Ortiz Pérez, W. (2023). Talleres de cuerdas del proyecto Taki [Talleres]. Canto Andino.

Pañeros, G. (2022). Talleres de música y conversaciones particulares [Talleres]. Canto Andino.

Tirado Arenas, J. C. (2024). Experiencia significativa. Práctica docente e investigación educativa III. En Compartiendo saberes: experiencias significativas en prácticas académicas (pp. 135–142). Editorial Universidad Tecnológica de Pereira. https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/9d316325-c1e5-40d7-a7e7-555db7644ec9/content

Alejandro García Montoya

Estudiante del programa de Licenciatura en Música de la Universidad Tecnológica de Pereira. Ha tenido la oportunidad de indagar en la música andina gracias a que forma parte del grupo *Killari* desde su consolidación, en 2021. Bajo la dirección de Jacobo Bedoya Toro, ha participado en múltiples festivales, talleres y campamentos que han ampliado su espectro sonoro y lo han llevado a investigar la música universal. El proyecto *Killari* ha sido ganador de becas de estímulos y se ha consolidado como un referente en la ciudad.



Del bloque a la partitura: una herramienta visual para el desarrollo de la transcripción rítmica en estudiantes con formación teórica inicial

Pedro Omar Baracaldo Ramírez

- *Departamento de Música de la Universidad de los Andes, Bogotá.*
- *pbaracal@uniandes.edu.co – Rhythm Blocks*

Muestra de experiencia pedagógica musical. Proyecto de desarrollo de aplicaciones web para cursos de formación musical. Departamento de Música de la Universidad de los Andes, Bogotá. Línea de trabajo en representación gráfica de alturas y duraciones musicales.

Resumen

La transcripción rítmica de oído constituye una habilidad fundamental en la formación musical, especialmente en los niveles iniciales, donde muchos estudiantes carecen de una base teórica sólida. Este proceso implica descomponer auditivamente los eventos rítmico-métricos y llegar a una representación gráfico-simbólica (Baracaldo, 2016). En esta muestra de experiencia pedagógica musical se presenta un enfoque didáctico que integra lo auditivo, lo visual y lo simbólico mediante el uso de *Rhythm Blocks*, herramienta digital desarrollada por el autor para facilitar la comprensión y la práctica de la transcripción rítmica. A partir de bloques visuales interactivos que representan duraciones proporcionales, los estudiantes pueden construir, escuchar y contrastar patrones rítmicos con su equivalencia en notación convencional. Se argumenta que las representaciones visuales concretas (Smith, 1983) fomentan una intuición rítmica en estudiantes con poca formación teórica, al permitirles establecer un puente entre la audición, la organización métrica y la escritura musical. La propuesta busca aportar estrategias accesibles para el aprendizaje inicial del ritmo y la notación.

Palabras clave

Transcripción rítmica, formación musical, escucha activa, notación gráfico-simbólica, *Rhythm Blocks*.

Introducción

Uno de los retos más comunes en la formación musical inicial es la transcripción de ritmos a partir de la audición. Esta competencia, esencial para comprender el lenguaje musical, suele verse limitada en estudiantes con poca experiencia teórica o práctica. Además, muchos métodos pasan por alto que la transcripción implica traducir un fenómeno auditivo en uno visual, lo cual demanda habilidades visoespaciales que no siempre se desarrollan en la práctica musical. Se requieren estrategias pedagógicas que conecten experiencias auditivas y visuales, y habiliten un aprendizaje significativo del sistema de notación y sus fundamentos teóricos.

Perspectiva cognitiva del ritmo

Los estudios sobre la cognición musical han demostrado que el ritmo constituye una dimensión esencial en la organización perceptiva de la música. Krumhansl (2000) plantea que la comprensión del ritmo implica no solo la percepción de intervalos temporales entre eventos sonoros, sino también la capacidad de estructurar esos intervalos en patrones regulares de acento y métrica. Desde esta perspectiva, el oyente actúa como un organizador activo del flujo temporal, construyendo una representación jerárquica en la que ciertos pulsos adquieren mayor relevancia perceptiva y sirven como referencia para la sincronización motora. Este proceso de anticipación temporal involucra atención, memoria y expectativas cognitivas, haciendo del ritmo un fenómeno dinámico y predictivo.

Asimismo, el ritmo cumple una función estructuradora dentro de la experiencia musical al proporcionar un marco temporal que da coherencia al fraseo, la métrica y las relaciones tonales. Sloboda (2000) compara la estructura rítmica con un árbol métrico, donde el nodo inicial representa la percepción global de la obra y las ramificaciones llegan hasta las duraciones individuales. Lerdahl y Jackendoff (2003) diferencian tres tipos de acentos: fenoménico, estructural y métrico. El primero contribuye a la percepción de los distintos momentos del discurso musical; el segundo marca las articulaciones melódicas y armónicas, y el tercero se relaciona con la alternancia de tiempos acentuados y no acentuados del compás.

De acuerdo con Malbrán (2007), una característica de la rítmica tonal es la isocronía: la organización del tiempo en unidades regulares. Temperley (2004) sugiere que los oyentes aplican una función de cuantización que ajusta los eventos musicales a una cuadrícula métrica interna. Martens (2011) propone que la percepción métrica clara requiere, al menos, dos niveles de pulsación. En consonancia, la aplicación *Rhythm Blocks* incluye tres niveles ajustables de pulsación, lo que permite representar y escuchar diversas estructuras métricas y reforzar la comprensión visoespacial del ritmo. Esta perspectiva cognitiva se traduce en una necesidad pedagógica de promover estrategias que integren percepción, simbolización y acción, potenciando una comprensión activa del fenómeno rítmico.

La transcripción rítmica como escucha activa

La transcripción rítmica no debe entenderse únicamente como una tarea técnica, sino como una forma de escucha activa. Implica reconocer y describir proporciones de duraciones dentro de una

métrica, traduciendo lo percibido en estructuras simbólicas estables. Para los estudiantes principiantes, el desafío radica en vincular lo que oyen con una representación simbólica que aún no dominan. Las herramientas visuales, como *Rhythm Blocks*, actúan como mediadores que facilitan esta transición entre experiencia sonora y representación gráfica, permitiendo que el estudiante desarrolle una intuición rítmica antes de abordar la notación tradicional.

Representación rítmica y mediación simbólica

En consonancia con los planteamientos de Smith (1983), la representación rítmica constituye un proceso cognitivo que trasciende la mera reproducción auditiva. Mientras la reproducción rítmica se apoya en la memoria motora y la imitación, la representación implica la construcción mental de un modelo temporal jerarquizado, capaz de abstraer las relaciones proporcionales entre duraciones. Smith señala que esta representación requiere traducir la experiencia sonora en una estructura simbólica estable, en la cual los oyentes con formación musical logran organizar los patrones en unidades métricas significativas, a diferencia de quienes los perciben como secuencias lineales sin jerarquía.

Desde esta perspectiva, el desarrollo de estrategias pedagógicas que faciliten la transición entre la experiencia auditiva y la representación simbólica resulta esencial en la formación musical inicial. En este contexto, las herramientas visuales pueden desempeñar un papel mediador al ofrecer una representación tangible del tiempo musical. *Rhythm Blocks* traduce las duraciones y acentos percibidos en bloques visuales interactivos, permitiendo al estudiante explorar de forma intuitiva la estructura rítmica antes de enfrentarse a la notación tradicional.

Rhythm Blocks como puente entre percepción y notación

Rhythm Blocks es una herramienta digital que conecta la percepción auditiva con el sistema de notación musical. Por medio de bloques que representan duraciones proporcionales, los estudiantes experimentan con patrones dentro de distintos marcos métricos, escuchan sus creaciones y observan su traducción automática a figuras musicales. Este proceso refuerza la asociación entre sonido, duración y símbolo, promoviendo una comprensión integral del ritmo y la métrica.

Relatividad de las figuras musicales y comprensión métrica

Una de las virtudes pedagógicas de *Rhythm Blocks* es su capacidad para trabajar con la relatividad discreta de las figuras musicales. A diferencia de la concepción tradicional que asocia directamente el pulso con la figura de negra, la aplicación permite configurar el pulso con distintas figuras, de acuerdo con los denominadores de compás más comunes en la música modo-tonal. Esta flexibilidad favorece una comprensión más profunda de las relaciones métricas y rítmicas, permitiendo trabajar representaciones alternas y desarrollando una sensibilidad rítmica que trasciende la mera memorización de reglas.

Aplicación didáctica en el aula

Rhythm Blocks puede emplearse de múltiples maneras dentro y fuera del aula para fortalecer la habilidad de transcripción rítmica. Los estudiantes pueden organizar secuencias de bloques y silencios, modificar el tempo, ajustar el tamaño del pulso y escuchar de inmediato los resultados. También pueden recrear fragmentos musicales observando su correspondencia visual y simbólica. El docente, por su parte, puede diseñar secuencias de distintos niveles de complejidad, grabarlas y enviarlas como ejercicios de reconstrucción. Al integrar audición, visualización y notación, se fomenta una competencia esencial para el desarrollo integral del músico en formación.

Conclusiones

El desarrollo de la habilidad de transcripción rítmica de oído en estudiantes universitarios con formación teórica inicial es una tarea compleja que involucra procesos transmodales. Requiere un enfoque didáctico que integre lo auditivo, lo visual y lo simbólico. El énfasis que tradicionalmente se ha puesto en el desarrollo de habilidades visoespaciales, mediante diversas implementaciones metodológicas, resulta insuficiente para favorecer una comprensión profunda del proceso de transcripción rítmica. La incorporación de herramientas como *Rhythm Blocks* propone un enfoque centrado en lo visual que vincula la percepción auditiva con la representación simbólica y sus fundamentos teórico-musicales. Esta integración potencia una formación musical más intuitiva, accesible y efectiva, preparando a los estudiantes para afrontar con éxito los retos de la escritura musical. La intención de este trabajo es inspirar a docentes y estudiantes a explorar alternativas apoyadas en lo visual que promuevan experiencias de aprendizaje más integrales en la formación básica musical.

Referencias

Baracaldo, P. O. (2016). Sistema para la representación gráfico-esquemática de alturas y duraciones musicales. *Percepta: Revista de Cognição Musical, 3*(2), 101–115. https://doi.org/10.34018/2318-891X.3(2)101-115

Krumhansl, C. L. (2000). Rhythm and pitch in music cognition. *Psychological Bulletin, 126*(1), 159–179. https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.1.159

Lerdahl, F., y Jackendoff, R. (2003). *Teoría generativa de la música tonal*. Ediciones Akal.

Malbrán, S. (2007). *El oído de la mente: Teoría musical y cognición*. Ediciones Akal.

Martens, P. A. (2011). The ambiguous tactus: Tempo, subdivision benefit, and three listener strategies. *Music Perception, 28*(5), 433–448. https://doi.org/10.1525/mp.2011.28.5.433

Sloboda, J. A. (2000). *The musical mind: The cognitive psychology of music*. Oxford University Press.

Smith, J. (1983). Reproduction and representation of musical rhythms: The effects of musical skill. En D. Rogers y J. A. Sloboda (Eds.), *The acquisition of symbolic skills* (pp. 273–282). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-3724-9_31

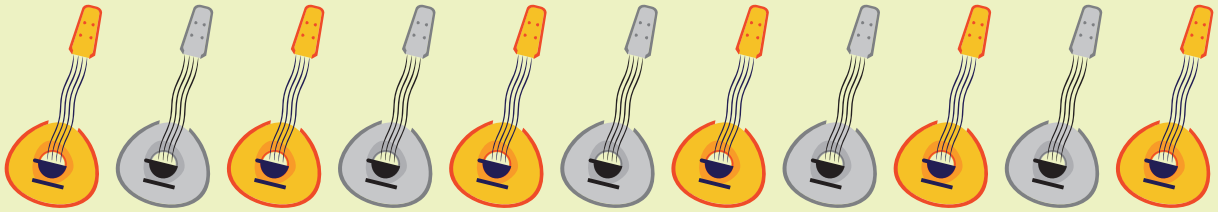
Temperley, D. (2004). *The cognition of basic musical structures*. MIT Press.

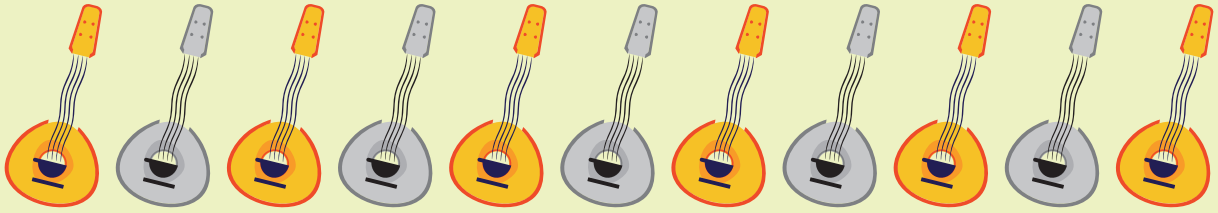
Pedro Omar Baracaldo Ramírez

Licenciado en Pedagogía Musical, magíster en Tecnologías de la Información y doctorando en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. Tesis de maestría laureada. Profesor asociado (1994–2024), coordinador académico (1994–1996) y director de departamento (2004–2006) del Departamento de Música de la Universidad de los Andes. Ha sido profesor de materias teóricas en la Universidad Pedagógica Nacional (1984–1994) y en el Conservatorio de la Universidad Nacional (2001–2005). Actualmente se desempeña como catedrático especial en la Universidad de los Andes.

Desarrollador de programas de computador para cursos de entrenamiento auditivo en diferentes entornos de programación (1998–2014) y especialista en desarrollo web *front-end* desde 2015. Autor del sitio web https://entrenamientoauditivo.uniandes.edu.co. Amplia experiencia como integrante de coros de Bogotá, con presentaciones en los principales escenarios del país. Fundó y dirigió dos cuartetos vocales de música popular brasileña, para los cuales realizó transcripciones y arreglos a cuatro voces. Fue primer contrabajista de la Orquesta de Cuerdas Típicas Nogal y del Trío de Jazz Pianodonte, además de arreglista de música andina colombiana vocal e instrumental.

Investigador principal del componente tecnológico del proyecto *¿Cuánto es Do+Re?*, financiado por Colciencias y la Universidad Central (2008–2010), donde desarrolló un *software* para el fortalecimiento de la inteligencia musical. Miembro activo de FLADEM, Psicmuse y ABCM de Brasil. Lidera una línea de investigación en tecnologías informáticas aplicadas a la formación musical. Autor de múltiples artículos y materiales para los cursos de entrenamiento auditivo y solfeo.





CONCIERTOS



Quinteto de Cuerdas TEMPO – Sonando Latinoamérica

Giondano Bastián Cordero

› *Universidad Tecnológica de Pereira*
› *giondano@utp.edu.co*

Resumen

En el marco del XVI Encuentro Nacional de Educación Musical FLADEM Colombia, "Caminando el territorio: músicas, escuchas, prácticas educativas y políticas culturales", se presenta la propuesta de concierto Quinteto de Cuerdas TEMPO "Sonando Latinoamérica", articulada con el grupo de investigación Música y Comunidad, el Semillero de Investigación en Música, Complejidad y Educación Musical (MUCEM) y la línea "Hábitos musicales-artísticos, subjetividades-sensibilidades y corporeidades". Esta agrupación de cámara incluye en su repertorio obras de la literatura universal adaptadas para el formato de quinteto de cuerdas frotadas, conformado por dos violines, una viola, un violonchelo y un contrabajo. Sin embargo, su trabajo está encaminado, fundamentalmente, al rescate y la difusión de la música latinoamericana en general. Sus objetivos están direccionados a la formación de públicos mediante conciertos didácticos, la experiencia sensible y el acceso equitativo a los bienes de la cultura y del patrimonio artístico-musical universal, como contribución a la disminución de la exclusión sentida por la población de menos recursos. El concierto busca fomentar el interés por el estudio de los instrumentos de cuerdas frotadas a través del acercamiento a la música tradicional latinoamericana, mediante la presentación en vivo de un repertorio integrado por la Sonata para cuerdas *O burrico de pau*, de Antônio Carlos Gomes; la *Suite vallenata*, de James H. Schutmaat, y *Solitude*, de Guillermo M. Tomás. La metodología contempla tres fases: selección del repertorio, montaje e investigación de los géneros por interpretar, y puesta en escena de las obras seleccionadas.

Palabras clave

Quinteto de Cuerdas TEMPO, música de cámara, música latinoamericana, cuerdas frotadas.

Introducción

La música de cámara es escrita e interpretada por un grupo reducido, generalmente instrumental, con un instrumentista por parte. El término se ha definido o delimitado de modo diverso en varias épocas como reflejo de las cambiantes condiciones sociales y musicales. En los siglos XIX y XX, buena parte de este repertorio se identificó con la música instrumental para grupos pequeños procedente de la tradición de los maestros clásicos vieneses: Haydn, Mozart y Beethoven. Una parte significativa de esta música está escrita en formato de sonata en cuatro movimientos y lleva títulos abstractos que indican el número de instrumentos empleados, como trío, cuarteto, quinteto, sexteto, septeto, octeto o noneto. La música de cámara se ha escrito casi siempre para cuerdas, aunque también se han utilizado con frecuencia combinaciones de piano y cuerda, conjuntos mixtos de viento y cuerda, viento solo y otras formaciones. La música para un solo intérprete, con o sin acompañamiento, suele quedar excluida de esta definición, porque la interacción entre las voces se considera un elemento esencial (Randel, 2009).

En Hernández Polo (2010), el término música de cámara se aproxima al de *Hausmusik*, que en alemán hace referencia a las interpretaciones vocales e instrumentales que tenían lugar en el hogar para el entretenimiento de la familia, sin oyentes externos, y que gozaron de gran auge en los siglos XIX y XX. Es evidente que la función social varía considerablemente entre la ejecución familiar, a cargo de aficionados, la ejecución en la cámara real, con profesionales de los instrumentos, y las tertulias. Asimismo, el repertorio tampoco será idéntico en uno y otro caso.

Se puede afirmar que el concepto de música de cámara se aplica según el tratamiento que el compositor le haya dado a la obra en cuanto a su forma, instrumentación, recursos técnicos y tipo de escritura. En la música orquestal, por el contrario, existen grupos de músicos que ejecutan la misma parte, como ocurre con los primeros violines, los segundos violines, las violas, los violonchelos y los contrabajos. También es importante destacar que los grupos o conjuntos pueden ser instrumentales, vocales o vocales e instrumentales. La música de cámara fue concebida, inicialmente, para espacios pequeños; de allí proviene su nombre, además del rol que desempeña cada sujeto en la concepción de la obra como un todo. En la actualidad, este género musical se escucha en diversos tipos de salas, teatros y espacios.

Conjuntar o ensamblar una obra de cámara tiene otra connotación: hacer música en un conjunto pequeño en el que cada instrumento actúa como solista, sin que ello obstaculice el logro de una unidad de acción y de objetivos artísticos comunes. El objetivo fundamental de la música de cámara es el logro de un buen ensamble; es decir, el ajuste temporal y el equilibrio sonoro correcto de las partes en cada momento de la interpretación musical, junto con la afinación y la calidad del sonido. El aspecto medular de la música de cámara es la subordinación de las partes al todo, en un tipo de interpretación equilibrada donde las diferentes expresiones individuales se complementan entre sí, sin presentar contradicciones estético-formales que resten coherencia al discurso musical.

El Quinteto de Cuerdas TEMPO está conformado por dos violines, viola, violonchelo y contrabajo. En su repertorio incluye obras de la literatura universal adaptadas para este formato, pero su trabajo está encaminado, fundamentalmente, al rescate y la difusión de la música latinoamericana

en general. El concierto Quinteto de Cuerdas TEMPO “Sonando Latinoamérica” tiene la finalidad de continuar llevando la música tradicional latinoamericana a diferentes escenarios locales, nacionales e internacionales, a través de eventos académicos, culturales, pedagógicos y artísticos centrados en nuestras músicas y ritmos. La propuesta busca difundir la riqueza musical latinoamericana –de la cual diversas expresiones han sido reconocidas por la UNESCO como patrimonio cultural inmaterial– y motivar a la población infantil y juvenil al estudio bien estructurado de estos instrumentos, de manera que la música pueda convertirse en parte de sus proyectos de vida (UNESCO, s. f.).

Con nuestra participación en este encuentro nacional, FLADEM 2025, se persigue que músicos profesionales se interesen por el estudio de nuestra música y conozcan, en la práctica, la interpretación de los géneros más representativos de nuestros países y la riqueza musical de nuestros territorios. La importancia de la presentación y el desarrollo de la propuesta en este evento consiste en mostrar lo novedoso de los arreglos, adaptaciones y composiciones de la música popular latinoamericana para el formato de quinteto de cuerdas, que es un formato clásico. A través de la presentación en vivo se busca romper estereotipos, superar expectativas técnicas y sonoras, y contribuir a la motivación de jóvenes estudiantes, egresados y docentes de los diferentes programas de música del país por investigar e interpretar este tipo de música. De este modo, se pretende estrechar la brecha que existe entre la música académica y la música popular latinoamericana, demostrando que un instrumentista y músico bien formado no tiene límites para interpretar cualquier tipo de género musical.

A continuación, se presenta la selección del programa para la participación en el XVI Encuentro Nacional de Educación Musical FLADEM Colombia.

- Sonata para cuerdas *O burrico de pau* (compositor: Antônio Carlos Gomes)
- I. *Allegro animato*
- I. *Allegro scherzoso*
- III. *Largo – Adagio lento e calmo – Largo*
- IV. *Vivace*
- *Suite vallenata* (compositor: James H. Schutmaat)
- I. Paseo *El mochuelo*
- II. Merengue *Carnaval*
- III. Son *Camino a Sincé*
- IV. Puya *La comadreja*
- *Solitude* (compositor: Guillermo M. Tomás)

La metodología para la puesta en escena del repertorio seleccionado se trabajó en tres fases:

Fase 1. Selección del repertorio

En esta fase se selecciona el repertorio teniendo como base la temática del concierto y el formato musical de cámara (quinteto de cuerdas frotadas). Para el concierto Quinteto de Cuerdas TEMPO "Sonando Latinoamérica", el programa se eligió considerando géneros y compositores latinoamericanos, de acuerdo con el formato de la agrupación, ya que este no es tradicional dentro de la organología de la música latinoamericana. Para ello, se tuvieron en cuenta los siguientes parámetros: repertorio latinoamericano adaptado, arreglos, composiciones y/o adaptaciones.

Fase 2. Montaje del repertorio e investigación de los géneros por interpretar

Para esta fase, el Quinteto de Cuerdas TEMPO se reúne desde el año 2012 dos veces a la semana, aproximadamente durante tres horas, para realizar ensayos. Para el desarrollo de este concierto se realizaron dos ensayos semanales, desde el mes de septiembre hasta los primeros días de noviembre, con el objetivo de lograr una interpretación óptima de las obras e investigar sobre estas.

Fase 3. Puesta en escena de las obras seleccionadas

Para esta fase se realizará la presentación en vivo en el auditorio de la Facultad de Bellas Artes y Humanidades de la Universidad Tecnológica de Pereira, en el marco del XVI Encuentro Nacional de Educación Musical FLADEM Colombia 2025.

Resultados

Realización de un concierto en vivo, en el que se socializa el repertorio propuesto en el marco del XVI Encuentro Nacional de Educación Musical FLADEM Colombia 2025, en la sala de la Facultad de Bellas Artes y Humanidades de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Conclusiones

Tras la puesta en escena y socialización del repertorio elegido, se pretende visibilizar la importancia de la difusión de la música latinoamericana a través de las cuerdas frotadas, e incentivar, mediante este tipo de propuestas, a niños, niñas y jóvenes por el conocimiento y estudio de la música latinoamericana y de los instrumentos de cuerdas frotadas.

Es muy importante resaltar las emociones que se puedan despertar en el público al interactuar con géneros musicales propios de nuestra cultura, interpretados en un formato diferente al que comúnmente se escucha, dado que este repertorio generalmente está escrito para voz, cuerdas pulsadas, vientos y percusión.

El trabajo musical con los niños, niñas y jóvenes de nuestra ciudad está todo por hacer. Hay un camino interesante por recorrer en este sentido y, a través del concierto Quinteto de Cuerdas TEMPO "Sonando Latinoamérica", se pretende realizar un pequeño aporte, sembrando en los participantes curiosidad e interés por aventurarse a caminarlo.

Referencias

Hernández Polo, B. (2010). *La música de cámara en el siglo XIX.*

Randel, D. M. (Ed.). (2009). *Diccionario Harvard de música* (L. C. Gago Badenas, Trad.; 4.ª ed.). Alianza Editorial.

UNESCO. (s. f.). *Las listas del PCI y el Registro de Buenas Prácticas de Salvaguardia*. https://ich.unesco.org/es/listas

Giondano Bastián Cordero

Maestro en Música – Violinista, con énfasis en Pedagogía Instrumental, de la Escuela Nacional de Música de La Habana, Cuba (homologación ICFES, Universidad Nacional de Colombia, año 2000). Magíster en Música con énfasis en interpretación del violín de la Universidad EAFIT de Medellín, Colombia.

Ha sido concertino de la Orquesta de Cámara de Camagüey, Cuba; de la Orquesta de Cámara de la Universidad del Cauca; de la Orquesta Sinfónica de la Universidad Tecnológica de Pereira, y de la Orquesta Cuerdas Filarmónicas de Pereira. Participó como solista con diferentes orquestas y como recitalista en las salas más importantes de Cuba y Colombia. En la actualidad es docente titular de la Universidad Tecnológica de Pereira, además de director y creador de los proyectos de música de cámara Quinteto de Cuerdas TEMPO y Dúo de Cámara José White.

Link CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000114155

Quinteto de Cuerdas TEMPO

Integrantes:

- Giondano Bastián Cordero – director y violín I
- Julián Vanegas Orozco – violín II
- Sara Naranjo Vargas – viola
- Alejandro Acosta Rincón – violonchelo
- Carlos Felipe Vega López – contrabajo

Anexo

Biografía Quinteto de Cuerdas TEMPO

El Quinteto de Cuerdas TEMPO surge en el año 2012 por iniciativa de su director, el maestro Giondano Bastián Cordero, y está conformado por músicos profesionales-académicos especialistas en cada instrumento, quienes cuentan, además, con un amplio recorrido como pedagogos.

Sus objetivos están direccionados a la formación de públicos a través de conciertos didácticos, la experiencia sensible y el acceso equitativo a los bienes de la cultura y del patrimonio artístico-musical universal, como contribución a la disminución de la exclusión sentida por la población de menos recursos.

El quinteto está conformado por dos violines, una viola, un violonchelo y un contrabajo, instrumentos que hacen parte de la herencia europea dejada a nuestros antepasados en época de conquista. Sin embargo, el Quinteto de Cuerdas TEMPO interpreta música folclórica latinoamericana, rompiendo estereotipos y superando las expectativas del público.

- Ganadores de la III Convocatoria de Estímulos al Sector Artístico y Cultural del Instituto Municipal de Cultura y Fomento al Turismo de Pereira, en la categoría “Circulación y socialización de productos musicales”, 2014.
- Participantes en el Primer Festival Nacional de Música Colombiana Tradición, en Pitalito, Huila, 2015.
- Finalistas en el XXIV Festival Nacional del Pasillo Colombiano, homenaje a los hermanos Hernández, en Aguadas, Caldas, 2015.
- Participantes en el XVII Encuentro Nacional Juvenil de Música Docta, que se llevó a cabo en la ciudad de San Vicente, Chile, 2015.
- Participantes en la XXIII Feria Internacional Cubadisco 2019, realizada en La Habana, Cuba, donde se llevó a cabo el lanzamiento de su primer trabajo discográfico, Sonando Latinoamérica, 2019.
- Participantes en el Festival de Música Andina Colombiana Mono Núñez, desarrollado mediante plataforma virtual, 2020.
- Participantes en la iniciativa artística de SALA estrecha “Defienda su talento”, realizada en la ciudad de Pereira, 2020.
- Participantes en el marco del evento “Diversidad y reconocimiento. XV Encuentro de la Jurisdicción Constitucional”, realizado en la ciudad de Pereira, 2021.
- Tercer puesto en la tercera versión del Concurso Nacional de Música de Cámara de Manarte, realizado en Armenia, en noviembre de 2022.
- Ganadores de la Convocatoria Interna para la Financiación de Proyectos de Extensión Social, Cultural y Artístico, año 2022, de la Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión de la UTP, con el proyecto Sonando Latinoamérica Volumen II, 2022.

CONCIERTOS

- Seleccionados en la Convocatoria Beethoven 7:30, concierto Sonando Latinoamérica Volumen II, Sala Beethoven, Conservatorio Antonio María Valencia, Cali, 2023.
- Participantes en la iniciativa cultural Pereira vive con Bach, que se llevó a cabo en la ciudad de Pereira, 2024.
- Participantes en la Feria Internacional Cubadisco 2024, que se llevó a cabo en La Habana, Cuba.
- Primer premio en la categoría Conjunto Instrumental en el *Meistersingers International Music Online Competition*, Escuela Iván Pokrovsky, Moscú, Rusia, 2025.



De sur a norte: un viaje entre coro y cuerdas pulsadas

Edison Sandoval Salazar

› *Universidad Tecnológica de Pereira*

› *edisons.s@utp.edu.co*

Resumen

De sur a norte: un viaje entre coro y cuerdas pulsadas es una propuesta artística y pedagógica desarrollada en la Licenciatura en Música de la Universidad Tecnológica de Pereira. Tiene como objetivo integrar el canto coral con los instrumentos típicos colombianos –bandolas, tiples y guitarras– para propiciar experiencias formativas en las que la música funcione como práctica colectiva, creativa y reflexiva. La metodología se fundamenta en el enfoque constructivista y de aprendizaje colaborativo, promoviendo la creación de arreglos propios, la improvisación y el trabajo en equipo. A través del montaje de repertorios que incluyen géneros como bambuco, *bossa nova*, zamba argentina, *swing* y baladas, se consolidó un espacio de diálogo entre tradición e innovación. Los resultados evidencian el fortalecimiento de la conciencia musical, la participación activa de los estudiantes y la valoración de las cuerdas pulsadas desde visiones estéticas modernas. Se concluye que la práctica musical colectiva en la universidad debe ser un escenario de formación ciudadana, sensibilidad estética y transformación pedagógica.

Palabras clave

Educación musical, cuerdas pulsadas, coro, creatividad musical, aprendizaje colaborativo.

De sur a norte: un viaje entre coro y cuerdas pulsadas surge como un proyecto artístico y pedagógico que busca resignificar la práctica musical colectiva en la formación superior. La propuesta se enmarca en la Licenciatura en Música de la Universidad Tecnológica de Pereira, dentro de las asignaturas Coro y Cuerdas Pulsadas. Su propósito es articular la interpretación coral con las cuerdas típicas colombianas, generando un espacio de aprendizaje donde la música se experimente como proceso social, emocional y creativo.

El repertorio interpretado –*Alfonsina y el mar* (Ariel Ramírez), *Doña Justicia* (Briela Ojeda), *Un pato* (João Gilberto), *Un vestido y un amor* (Fito Páez) y *Blanco y negro* (Jaime Jaramillo Arias)– representa un recorrido simbólico y estético por diversas tradiciones latinoamericanas. Cada obra fue adaptada o arreglada por docentes y estudiantes del área, buscando equilibrar las texturas del coro con los timbres característicos de las cuerdas pulsadas.

Desde el punto de vista pedagógico, la propuesta se sustenta en los enfoques constructivistas del aprendizaje musical, que conciben la enseñanza como un proceso centrado en el estudiante y la colaboración entre pares. Según Bautista Arellano (2020), es necesario "construir nuevas pedagogías musicales que reconozcan la complejidad del aula y sitúen el foco en el estudiante como sujeto activo" (p. 398). En esa línea, Ocaña-Fernández et al. (2020) demostraron que los modelos disruptivos basados en la creación colectiva fomentan la motivación y el pensamiento crítico en los procesos musicales universitarios.

El trabajo en ensamble permitió poner en práctica estos principios a través de la elaboración colaborativa de arreglos, el uso de la improvisación como herramienta expresiva y la creación de acuerdos de interpretación entre los participantes. Cada sesión de ensayo se convirtió en un laboratorio de diálogo, donde las decisiones interpretativas se discutían y consensuaban, fortaleciendo el sentido de pertenencia y la autonomía artística. Espinoza Mora (2021) señala que una educación musical verdaderamente liberadora debe "romper con los modelos eurocéntricos tradicionales" (p. 129) y abrir paso a prácticas que valoren las expresiones culturales propias de América Latina.

Este principio de descolonización musical fue fundamental para la elección del repertorio y las dinámicas de trabajo. Por ejemplo, *Doña Justicia*, de Briela Ojeda, una obra contemporánea que combina elementos del bambuco sureño con poéticas sociales, permitió reflexionar sobre el papel de la música en la expresión crítica y la justicia simbólica. *Alfonsina y el mar*, en cambio, propició un diálogo con problemáticas sociales como el suicidio, reforzando la sensibilidad interpretativa y la empatía.

La participación activa de los estudiantes en la creación y dirección de los arreglos también se relaciona con lo que Zambrano Acosta (2022) plantea como una "formación musical humana, contextualizada y multicultural" (p. 43), que integra la técnica con la reflexión ética y estética. Este enfoque reconoce que la educación musical no se limita a la adquisición de habilidades, sino que busca formar personas capaces de comprender su entorno cultural y transformarlo mediante la práctica artística.

El concierto promovió además la exploración de la emoción como parte esencial del aprendizaje musical. Ortiz Ocaña y Salcedo Barragán (2020) afirman que "enseñar no puede entenderse

como una simple actividad de transmisión, sino como una práctica profundamente humana que exige creatividad y compromiso con el aprendizaje, en la que el profesor debe entusiasmar, seducir, acoger e inspirar" (p. 197). En este sentido, la interacción entre coro y cuerdas pulsadas se convirtió en un acto pedagógico de empatía sonora, donde cada intérprete aprendió a escuchar y responder al otro desde la sensibilidad y el respeto.

Los resultados de la experiencia fueron notables tanto en el plano musical como en el formativo. Los estudiantes lograron mejorar su afinación, coordinación y conciencia rítmica, pero, sobre todo, fortalecieron competencias socioemocionales como la tolerancia, la cooperación y la autorregulación. El proceso de montaje se convirtió en un espacio de deliberación democrática, donde las diferencias musicales o estéticas se transformaron en oportunidades para el diálogo y la construcción conjunta.

La sustentación teórica del proyecto también se apoya en la noción de subjetivación propuesta por Biesta (2016), quien sostiene que la educación democrática no solo socializa, sino que posibilita "ser sujeto", es decir, asumir una posición activa en el mundo a través del encuentro con otros. Desde esta perspectiva, el concierto se entiende como un acto de subjetivación artística y ciudadana: un espacio donde los futuros docentes aprenden a ser con otros mediante la música.

Asimismo, las reflexiones de Sant (2021) sobre la educación política para una democracia radical permiten entender la práctica musical como un ejercicio deliberativo. Sant argumenta que las aulas deben convertirse en escenarios donde los estudiantes "experimenten que sus identidades no son estáticas y pueden variar" (p. 150), aprendiendo a convivir con el disenso y la pluralidad. La experiencia del concierto respondió a esta idea al propiciar una comunidad de práctica diversa, donde convergen géneros, generaciones y perspectivas estéticas distintas.

Finalmente, la obra *Blanco y negro*, composición del maestro Jaime Jaramillo Arias, es símbolo de encuentro entre lo académico y lo popular, lo coral y lo instrumental, lo racional y lo emocional. Su inclusión reafirma lo que Turino (2008) plantea: la música como "una forma especial de comunicación y expresión simbólica, afectiva y profundamente reflexiva" (p. 1), capaz de crear sentido compartido y fortalecer los lazos comunitarios.

De sur a norte permitió comprobar que el arte colectivo es una poderosa herramienta pedagógica para la formación musical y ciudadana. A través de la práctica coral-instrumental, los estudiantes experimentaron la música como lenguaje social, reflexivo y ético. La experiencia promovió aprendizajes musicales –oído interno, escucha, expresividad– y valores humanos –empatía, diálogo, corresponsabilidad–, confirmando que la enseñanza de la música puede contribuir a una educación democrática, sensible y situada.

Este tipo de proyectos invita a repensar las prácticas de enseñanza universitaria en música de nuestro país, situando el arte no solo como objeto estético, sino como espacio de encuentro ético y político donde se aprende a convivir, crear y construir comunidad a través de la música.

Referencias

Bautista Arellano, A. (2020). Formación y desarrollo profesional en docentes de interpretación musical: propuestas para cambiar concepciones y prácticas. En J. I. Pozo Municio, M. del P. Pérez Echeverría, J. A. Torrado del Puerto, y G. López-Íñiguez (Eds.), *Aprender y enseñar música: Un enfoque centrado en los alumnos* (pp. 381–410). Morata.

Biesta, G. (2016). Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación. *Foro de Educación, 14*(20), 21–34. https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.003

Espinoza Mora, J. C. (2021). Pedagogía de la música en la educación superior costarricense: un acercamiento crítico hacia la descolonización de los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Revista Ensayos Pedagógicos, número especial*, 115–137. https://doi.org/10.15359/rep.esp-21.5

Ocaña-Fernández, A., Montes-Rodríguez, R., y Reyes-López, M. L. (2020). Creación musical colectiva: análisis de prácticas pedagógicas disruptivas en educación superior. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, 17*, 3–12. https://doi.org/10.5209/reciem.67172

Ortiz Ocaña, A., y Salcedo Barragán, M. (2020). La didáctica como proceso de enseñar y evaluar el aprendizaje. *Revista Ensayos Pedagógicos, 15*(2), 193–231. https://doi.org/10.15359/rep.15-2.9

Samper Arbeláez, A. (2021). La enseñanza de la música tradicional en educación superior: hacia una pedagogía mestiza en América Latina. En L. D. Rivas Caicedo y N. Castellanos Camacho (Eds.), *Educación superior en música en Colombia* (pp. 171–204). Aula de Humanidades.

Sant, E. (2021). Educación política para una democracia radical. *Forum. Revista Departamento de Ciencia Política*, (20), 138–157. https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.84203

Turino, T. (2008). *Music as social life: The politics of participation*. University of Chicago Press.

Zambrano Acosta, E. N. (2022). La educación musical en Colombia: más allá del examen crítico. *Conrado, 18*(89), 37–45. https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2703

Edison Sandoval Salazar

Docente, guitarrista, arreglista e investigador musical con más de dieciséis años de experiencia universitaria. Licenciado en Música de la Universidad Tecnológica de Pereira (2008), especialista en Teoría de la Música por la UTP (2012), magíster en Música por la UTP (2015), magíster en Música con énfasis en *Jazz* y Músicas Populares por la Pontificia Universidad Javeriana (2024) y, actualmente, doctorando en Didáctica en la Universidad Tecnológica de Pereira. Es profesor titular de la Licenciatura en Música de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP), donde orienta las asignaturas de guitarra, guitarra funcional, prácticas de conjunto en cuerdas pulsadas y Coro y Cuerdas Típicas.

Su trayectoria artística se ha consolidado en los principales escenarios de la música andina y del *jazz* colombiano. Ha sido ganador del Gran Premio Mono Núñez (2015) con el Ensamble Sinapsis, del Gran Premio del Festival Nacional de Música Colombiana Tradición (Neiva, 2014) y de múltiples primeros puestos en concursos como el Festival del Pasillo Colombiano de Aguadas, el Concurso Nacional de Duetos Ciudad de Cajicá y el Festival del Bambuco Luis Carlos González.

Como investigador, integra los grupos Música y Comunidad y *ArtNovus*, y ha desarrollado proyectos centrados en la formación docente y la enseñanza de las músicas colombianas.

CONCIERTOS

Es fundador y director de la Orquesta de Guitarras de la UTP y creador del semillero Jazz, Creatividad e Innovación UTP, iniciativas que promueven la creatividad, el pensamiento crítico y la difusión de las cuerdas pulsadas colombianas.



Requinto Universal

Rolando Chamorro Jiménez

› *Universidad de Nariño, Departamento de Música*
› *rolandoechamorro@hotmail.com*

Producción ejecutiva: Carlos Alberto Legarda Calvache, Representante estudiantil
› *Universidad de Nariño, Departamento de Música*

Requinto universal es una propuesta musical-instrumental de cámara integrada por estudiantes destacados de noveno semestre, como son:

- Daniel Legarda – tiple
- Andrés Inagan – cuatro
- Santiago Daza – guitarra
- Jorge Cañar – bajo
- Mauricio Guaquez – percusión

En cuanto al repertorio por interpretar, presentaremos obras destacadas del folclor regional, colombiano y latinoamericano.

Repertorio

- *El choclo* (tango)
- *La chica de Ipanema* (bossa nova)
- *Soy pastuso* (pasillo – Luis A. "Chato" Guerrero)
- *El cafetero* (pasillo – Maruja Hinestroza de Rosero)
- *La gata golosa* (pasillo – Fulgencio García)
- *Invención n.º 4* (Johann Sebastian Bach)
- *El diablo suelto* (seis por derecho)
- *Marcha turca* (Wolfgang Amadeus Mozart)

Referencias

CARisMA Guitar Duo. (s. f.). *El Diablo Suelto in Mexico* [Video]. YouTube. https://youtu.be/Zad5OMjlcwY

danbluedeer. (s. f.). *Invention #4 BWV 775 by J. S. Bach; Daniel Estrem, guitar* [Video]. YouTube. https://youtu.be/uOrYYd0ZSfY

Rolando Chamorro Jiménez

Docente titular de la Universidad de Nariño en el área de guitarra del programa de Licenciatura en Música, cargo que ejerce desde el año 2005. Es autor y compositor de 51 obras registradas en la Sociedad de Autores y Compositores SAYCO, de la cual es socio activo desde 2002.

Como intérprete, es socio de ACINPRO –Asociación Colombiana de Intérpretes y Productores Musicales–, donde se han documentado aproximadamente 600 obras en diversos ritmos y géneros.

Con la Editorial de la Universidad de Nariño ha publicado 20 libros como material didáctico para guitarristas y cantantes, tomando como base músicas locales, regionales y colombianas. Entre sus publicaciones se destacan:

- *Colombia y Ecuador en seis cuerdas de guitarra (Vol. 1, 2 y 3)*
- *Diez obras para guitarra solista*
- *Diez obras para pre-orquesta de cuerdas sinfónicas (Vol. 1 y 2)*
- *Misa para soprano y pre-orquesta de cuerdas sinfónicas (Vol. 1 y 2)*
- *Diez obras nariñenses para guitarra solista (Vol. 1, 2 y 3)*
- *Acuarelas andinas colombianas*
- *Ritmos latinoamericanos, cancionero funcional (Vol. 1, 2 y 3)*
- *Números musicales: aprendiendo a hacer segunda voz (Vol. 1 y 2)*
- *Colombia tradicional en seis cuerdas de guitarra*
- *Recital de música colombiana para soprano y grupo de cámara (Vol. 1 y 2)*

A lo largo de su carrera ha obtenido siete premios nacionales de composición e interpretación. Actualmente es director, compositor, requintista y productor musical del Trío Cantoral de Colombia.

Anexo


TEMPORADA DE CONCIERTOS SEMESTRE B-2025
DEPARTAMENTO DE MÚSICA - UNIVERSIDAD DE NARIÑO
ANDRES INAGAN
JORGE CAÑAR
DANIEL LEGARDA
MAURICIO GUAQUEZ
JESSICA CHAMORRO S.
MAESTROS EN CONCIERTO
ROLANDO CHAMORRO J
REQUINTO UNIVERSAL
13 AGOSTO - PATIO CENTRAL
6:30 PM
facartes
Música
Dirección de Bienestar Universitario
Cultura



Suramérica en tres acentos: un recorrido por Colombia, Argentina y Brasil

Daniela Rivera Alcázar, violín
Joseluis Pinzón Bonilla, violonchelo
Esteban Labrador López, piano

› *Agrupación independiente: Trío Yù Yī*
› *danirivera0918@gmail.com*

Resumen

El Trío con piano Yù Yī presenta *Suramérica en tres acentos: un recorrido por Colombia, Argentina y Brasil*, una propuesta que busca integrar repertorios tradicionales y académicos para resaltar la diversidad sonora latinoamericana. El objetivo del proyecto es explorar cómo las músicas populares de Colombia, Argentina y Brasil pueden dialogar con la formación académica mediante el formato clásico del trío con piano, promoviendo su valoración en contextos de concierto y educación musical.

En ese sentido, la metodología consistió en la selección y adaptación de obras que no fueron concebidas originalmente para trío con piano, lo que implicó un trabajo de transcripción y arreglo orientado a preservar la esencia de cada estilo –desde las sonoridades andinas y caribeñas hasta el tango y el choro– e integrarlo en un lenguaje camerístico. Como resultado, la agrupación logró construir un programa coherente y expresivo que amplía las posibilidades interpretativas del formato, evidenciando la riqueza técnica, rítmica y melódica de los repertorios populares latinoamericanos en un contexto académico.

Por último, las conclusiones destacan el potencial pedagógico y artístico de este tipo de adaptaciones, que no solo contribuyen a la difusión de las músicas tradicionales, sino que fortalecen la identidad cultural compartida del continente. Así, el Trío Yù Yī propone un recorrido musical que celebra la diversidad sonora suramericana y reafirma el valor del diálogo entre la tradición y la música de cámara.

Palabras clave

Educación musical, música latinoamericana, adaptación, música de cámara, identidad cultural.

Introducción

El concierto *Suramérica en tres acentos*, interpretado por el Trío Yù Yī, propone un viaje sonoro por tres de los territorios más representativos de la identidad musical latinoamericana: Colombia, Argentina y Brasil. A través de un repertorio cuidadosamente seleccionado y adaptado para el formato de trío con piano, la agrupación busca generar una experiencia artística y pedagógica que reconozca las múltiples capas culturales que conforman algunos géneros musicales del continente.

La propuesta se desarrolla en el marco del XVI Encuentro Nacional de Educación Musical FLADEM Colombia, cuya orientación promueve la reflexión sobre la práctica educativa y su articulación con la creación artística. Desde esta perspectiva, el concierto se plantea como un espacio de encuentro entre el arte y la pedagogía, donde la interpretación se convierte en una herramienta para comprender, preservar y reformular el patrimonio musical latinoamericano.

El Trío Yù Yī, fundado en 2023 bajo la dirección de la maestra Anyango Yarpo-Davenport, de la Pontificia Universidad Javeriana, está conformado por la violinista Daniela Rivera, el violonchelista Joseluis Pinzón y el pianista Esteban Labrador, músicos con una sólida trayectoria en los campos orquestal, camerístico y educativo. El nombre del grupo, tomado del proyecto *The Dictionary of Obscure Sorrows*, de John Koenig, alude al deseo de experimentar algo como si fuera la primera vez, concepto que encarna la búsqueda interpretativa de la agrupación: abordar cada obra con una mirada fresca, abierta y sensible.

Contexto y propósito pedagógico del concierto

La propuesta surge de una inquietud compartida por los integrantes del trío: visibilizar la riqueza de la música sudamericana dentro del ámbito académico, donde con frecuencia predominan los repertorios europeos. En este sentido, *Suramérica en tres acentos* no solo pretende mostrar la diversidad rítmica y melódica del continente, sino también generar herramientas para la enseñanza musical a partir de repertorios locales.

Como señalan Frega (2018) y Díaz (2021), la educación musical en América Latina tiene la responsabilidad de promover procesos formativos que valoren las identidades culturales propias, permitiendo que los estudiantes reconozcan su entorno sonoro como un espacio legítimo de aprendizaje y creación. En esta línea, el concierto se concibe como una práctica educativa viva: cada interpretación es una oportunidad para resignificar el repertorio tradicional y contemporáneo a través de la escucha, el análisis y la emoción.

La experiencia del trío se apoya en un enfoque interdisciplinar que vincula la interpretación instrumental con la reflexión musicológica y pedagógica. Cada obra se acompaña de una breve introducción oral que contextualiza al público sobre su origen, forma y elementos estilísticos, facilitando la comprensión de los lenguajes musicales y el reconocimiento de los vínculos culturales entre los países del programa.

Además, este enfoque pedagógico se sustenta en la idea de que la música no es solo un producto estético, sino una práctica social y cultural que contribuye a la construcción de comunidad (Swanwick, 2011). Así, el concierto se transforma en un acto educativo que pone en diálogo el

conocimiento técnico con la sensibilidad artística, estimulando la escucha crítica y el reconocimiento del otro a través del sonido.

Repertorio y contexto histórico

Colombia

El recorrido inicia en Colombia, país de enorme diversidad cultural y musical, donde confluyen tradiciones andinas, caribeñas y afrodescendientes. Las obras seleccionadas –*Malvaloca y Entusiasmo*, de Luis Antonio Calvo, y *Bambuco en si menor*, de Adolfo Mejía– representan la síntesis entre lo académico y lo popular que caracterizó buena parte de la producción musical colombiana de finales del siglo XIX y la primera mitad del XX.

Luis Antonio Calvo (1882–1945), compositor santandereano, es una figura central de la música colombiana. Su obra se distingue por la sensibilidad lírica y la incorporación de ritmos nacionales en estructuras académicas. *Malvaloca* (1916), originalmente para piano, es un pasillo lleno de melancolía y refinamiento armónico. En su adaptación para trío con piano, el violín y el violonchelo dialogan con el piano para recrear la atmósfera íntima de la pieza, acentuando su carácter poético. *Entusiasmo*, por su parte, muestra una faceta más rítmica y extrovertida del compositor, en la que el juego entre acentos ternarios y binarios refleja la vitalidad del pasillo y la danza popular.

Por su parte, Adolfo Mejía (1905–1973) representa la siguiente generación de compositores colombianos interesados en integrar el lenguaje clásico con las expresiones vernáculas. Su *Bambuco en si menor* combina la elegancia de la escritura pianística con los acentos asimétricos del bambuco tradicional, resultado de la mezcla entre herencias europeas y mestizaje rítmico andino (Bermúdez Cujar, s. f.). La versión para trío resalta el contrapunto melódico entre cuerdas y la base armónica del piano, ofreciendo un equilibrio entre lo académico y lo popular.

Argentina

El segundo bloque está dedicado a Argentina, país cuya identidad musical moderna se construyó en torno al tango. Las obras *El choclo*, de Ángel Villoldo; *Por una cabeza*, de Carlos Gardel; y *Oblivion*, de Astor Piazzolla, permiten recorrer distintas etapas de esta tradición.

Ángel Villoldo (1861–1919), considerado uno de los pioneros del tango, escribió *El choclo* hacia 1903, en un momento en que el género comenzaba a desprenderse de su connotación marginal para conquistar los salones urbanos de Buenos Aires. Su ritmo marcial y su melodía pegajosa lo convirtieron en un ícono de la identidad porteña. En el arreglo para trío con piano, los acentos rítmicos se reparten entre las cuerdas y el teclado, permitiendo que la pieza conserve su carácter danzante sin perder la transparencia camerística.

Carlos Gardel (1890–1935), uno de los compositores argentinos más representativos, llevó el tango a una dimensión interpretativa y emocional inédita. Su célebre *Por una cabeza* combina una melodía *cantabile* con una armonía que anticipa rasgos del tango canción. En el formato de trío,

el violín asume el rol melódico de la voz, mientras el piano aporta la estructura armónica que sostiene la tensión expresiva.

Astor Piazzolla (1921–1992), finalmente, representa la transformación del tango en una forma de arte contemporánea. *Oblivion*, compuesta en 1982, es una obra de introspección y nostalgia, en la que la complejidad armónica se une a una línea melódica de gran lirismo. Para el Trío Yù Yī, su interpretación constituye un ejercicio de sensibilidad tímbrica y fraseo compartido, que invita al público a percibir el tango como un lenguaje en constante evolución.

Brasil

El viaje culmina en Brasil, tierra de ritmos envolventes y melodías exuberantes. Las piezas seleccionadas –*Odeón* y *Atrevidinha*, de Ernesto Nazareth, junto con *Lua branca* y *Gaúcho* (*O corta-jaca de cá e lá*), de Francisca "Chiquinha" Gonzaga– condensan la vitalidad del choro y la música urbana brasileña de comienzos del siglo XX.

Ernesto Nazareth (1863–1934) fue uno de los principales precursores del choro, género que fusiona elementos europeos, como el vals y la polca, con la síncopa africana y la improvisación popular. *Odeón* (1909) es probablemente su pieza más conocida, un ejemplo de elegancia melódica y equilibrio formal. En su versión para trío, la obra adquiere una dimensión camerística que resalta su estructura contrapuntística. *Atrevidinha*, más vivaz, evidencia el humor rítmico característico del compositor, con desplazamientos que desafían la regularidad métrica.

En cuanto a Francisca "Chiquinha" Gonzaga (1847–1935), pionera en muchos sentidos –primera mujer en dirigir una orquesta en Brasil y defensora de la autonomía artística femenina–, compuso *Lua branca* y *Gaúcho* en un contexto de apertura social y artística. Ambas obras combinan la ternura melódica con un fuerte impulso rítmico. Su presencia en el programa no solo reconoce la herencia de las mujeres en la música latinoamericana, sino también su papel transformador en la historia cultural del continente (Cesar, 2018).

El bloque brasileño también ofrece una oportunidad pedagógica para reflexionar sobre la diversidad rítmica del choro, género que invita a la improvisación y al diálogo entre intérpretes. En su interpretación, el trío busca equilibrar el virtuosismo técnico con la espontaneidad característica de la música popular, subrayando cómo la práctica de conjunto se convierte en un laboratorio de escucha activa, interacción y construcción colectiva.

Estrategias interpretativas y metodológicas

El concierto está concebido como un espacio de diálogo entre intérpretes y público. Cada bloque incluye breves intervenciones de los músicos, quienes introducen los contextos de las obras, los ritmos característicos y los vínculos entre tradición y modernidad. Estas explicaciones, además de orientar la escucha, actúan como estrategias pedagógicas que promueven la participación activa del oyente y la comprensión crítica de los repertorios latinoamericanos.

Como plantea Swanwick (2011), la educación musical contemporánea debe integrar la experiencia estética con la reflexión, permitiendo que la escucha y la interpretación se conviertan en

actos de conocimiento. En este sentido, las intervenciones del trío no son meras introducciones informativas, sino instancias de mediación artística que orientan la escucha y enriquecen la comprensión estética del repertorio.

El proceso de adaptación de las obras, originalmente escritas para piano solo o para canto y acompañamiento, constituye también una práctica pedagógica. Los arreglos elaborados por el trío implicaron analizar las estructuras formales y rítmicas de cada pieza, redistribuir funciones tímbricas y explorar nuevas texturas sonoras. Este trabajo colectivo no solo fortaleció la comprensión musical de los intérpretes, sino que ofreció un ejemplo de investigación artística aplicada a la educación (Elliott y Silverman, 2015).

Aportes pedagógicos y hallazgos

Desde su concepción, Suramérica en tres acentos busca demostrar que la música latinoamericana puede ser un vehículo de aprendizaje integral. En el nivel pedagógico, la experiencia evidencia tres aportes fundamentales:

1. Revalorización del repertorio local. Integrar obras de Calvo, Mejía, Villoldo, Gardel, Piazzolla, Nazareth y Gonzaga en un formato académico permite cuestionar la jerarquización eurocéntrica del currículo musical y ampliar el horizonte de estudio de estudiantes y docentes.
2. Desarrollo de competencias interpretativas contextualizadas. Al abordar repertorios populares desde una mirada camerística, los intérpretes aprenden a articular precisión técnica con flexibilidad expresiva, explorando acentos, rubatos y fraseos propios de cada estilo.
3. Fortalecimiento del vínculo entre arte y comunidad. Al presentar un concierto que dialoga con las raíces culturales del público, se promueve un sentido de pertenencia y orgullo identitario.

Durante la preparación del concierto, el trío identificó que las obras latinoamericanas exigen un tipo de escucha diferente, más ligada a la corporalidad y al pulso interno que a la rigidez métrica. Este hallazgo se tradujo en decisiones interpretativas concretas, como el uso de rubatos, dinámicas contrastantes y articulaciones flexibles.

Asimismo, la experiencia confirmó que la pedagogía musical no se limita a la transmisión de contenidos, sino que se construye en la interacción entre personas, emociones y contextos (Frega, 2018). El trabajo en conjunto permitió comprender la música latinoamericana no como una colección de estilos aislados, sino como un entramado vivo que narra la historia social, étnica y afectiva del continente.

Conclusiones y proyecciones

El concierto *Suramérica en tres acentos* se consolida como una propuesta artística y educativa que trasciende la mera ejecución técnica para situarse en el ámbito del pensamiento musical latinoamericano. Su valor reside en mostrar que la práctica interpretativa puede convertirse en un acto pedagógico capaz de despertar la conciencia histórica, estética y cultural de quienes participan en ella.

La selección del repertorio, la investigación contextual y el proceso de adaptación demuestran que la música de cámara puede ser un espacio fértil para el reconocimiento de las identidades suramericanas. En coherencia con los principios de FLADEM, el proyecto reafirma que la educación musical debe propiciar el encuentro entre tradición y contemporaneidad, entre conocimiento y sensibilidad, entre arte y comunidad.

A futuro, el Trío Yù Yī proyecta continuar desarrollando programas dedicados a otros países latinoamericanos, promoviendo la creación de materiales pedagógicos y arreglos originales que contribuyan al fortalecimiento de la enseñanza musical regional. Cada concierto se concibe así como una oportunidad para que intérpretes, docentes y públicos descubran –o redescubran– la inmensa riqueza sonora que emerge de la diversidad cultural de nuestro continente.

Referencias

Bermúdez Cujar, E. (s. f.). *Adolfo Mejía: equilibrio de la música regional y la académica*. Banco de la República. https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-120/adolfo-mejia-equilibrio-de-la-musica-regional-y-la-academica

Cesar, R. do N. (2018). De Francisca a Chiquinha: o pioneirismo insuspeito de Chiquinha Gonzaga. *Tempo Social, 30*(1), 305–324. https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2018.114894

Díaz, C. (2021). Educación musical y construcción de identidad cultural en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Musical, 12*(1), 45–60.

Elliott, D. J., y Silverman, M. (2015). *Music matters: A philosophy of music education* (2nd ed.). Oxford University Press.

Frega, A. L. (2018). *Educación musical: una mirada latinoamericana*. Ediciones GCC.

Koenig, J. (s. f.). *Yu yi*. *The Dictionary of Obscure Sorrows*. https://www.thedictionaryofobscuresorrows.com/concept/yu-yi

Swanwick, K. (2011). *Teaching music musically* (Classic ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203802007

Daniela Rivera Alcázar

Violinista egresada como maestra en Música con énfasis en violín y magíster en Educación Musical de la Pontificia Universidad Javeriana, ha integrado agrupaciones como la Filarmónica Juvenil de Cámara y Nueva Filarmonía. Cuenta con más de seis años de experiencia en el ámbito de la enseñanza musical, trabajando con niños, jóvenes y adultos.

Joseluis Pinzón Bonilla

Violonchelista, maestro en Música de la Universidad de Cundinamarca y magíster en Educación Musical de la Pontificia Universidad Javeriana, ha sido integrante de la Camerata Barroca de Bogotá y de la Nuevo Mundo Orquesta Latinoamericana. Su trayectoria combina la interpretación orquestal y camerística con una sólida labor pedagógica.

Esteban Labrador López

Pianista formado en la Universidad de los Andes, posee maestrías en Piano y Composición. Se ha consolidado como artista internacional tras obtener premios en concursos en Colombia y varios países de Latinoamérica. Aunque su carrera se ha desarrollado principalmente en el ámbito interpretativo, también ha ejercido la docencia en diferentes contextos académicos y musicales.

Anexo



ENCUENTRO NACIONAL DE EDUCACIÓN MUSICAL FLADEM COLOMBIA

Notas al programa:

Suramérica en tres acentos: un recorrido por Colombia, Argentina y Brasil:

Esta propuesta busca integrar repertorios tradicionales y académicos para resaltar la diversidad sonora latinoamericana.

El objetivo del proyecto es explorar cómo las músicas populares de Colombia, Argentina y Brasil pueden dialogar con la formación académica mediante el formato clásico del trío con piano, promoviendo su valoración en contextos de concierto y educación musical.

La metodología consistió en la selección y adaptación de obras que no fueron originalmente concebidas para trío con piano, lo que implicó un trabajo de transcripción y arreglo orientado a preservar la esencia de cada estilo —desde las sonoridades andinas y caribeñas hasta el tango y el choro—, integrándolos en un lenguaje camerístico

El Trío Yù Yi fue fundado en 2023 bajo la dirección de la maestra Anyango Yarpo-Davenport. Está conformado por músicos profesionales con amplia trayectoria en el ámbito orquestal y camerístico.

La violinista Daniela Rivera, egresada de la Pontificia Universidad Javeriana, ha integrado agrupaciones como la Filarmónica Juvenil de Cámara y Nueva Filarmonía.

El violonchelista Joseluis Pinzón, maestro en música de la Universidad de Cundinamarca, ha pertenecido a la Camerata Barroca de Bogotá y a la Nuevo Mundo Orquesta Latinoamericana.

El pianista Esteban Labrador, formado en la Universidad de los Andes, se ha consolidado como artista internacional al obtener premios en concursos en Colombia y varios países de Latinoamérica.

El nombre *Yù Yi* proviene del proyecto *The Dictionary of Obscure Sorrows*, del canal de YouTube de John Koenig, y alude al anhelo de experimentar algo como si fuera la primera vez.

Trío con piano
Yù ♪ Yí

DURACIÓN: 35 MINUTOS





Músicas del Caribe colombiano en ensamble de guitarras

Victor Ladeust

› *Universidad del Atlántico*
› *victorladeust10@gmail.com*

Resumen

La riqueza musical de Colombia comprende una extensa lista de géneros que hacen parte de la esencia cultural de la nación. Las músicas populares, como parte del folclor, se constituyen en características identitarias de una comunidad, localidad, región, departamento, nación, etc. En la región Caribe existen ritmos y géneros que poseen características y elementos valiosos, los cuales hacen de su exploración una práctica musical significativa. La guitarra, por sus cualidades, tiene la posibilidad de acercarse a sonoridades específicas de estas músicas y se convierte en una herramienta de creatividad, difusión e inspiración.

El concierto se centra en resaltar el porro y el fandango, además de otros ritmos, en una serie de arreglos para ensamble de guitarras. Tanto el porro como el fandango poseen un amplio catálogo de piezas, fuente de aprendizaje musical, exploración y aporte al repertorio. La propuesta se articula con un proceso pedagógico de ensamble, arreglo e interpretación colectiva, desarrollado en el contexto universitario.

Palabras clave

Guitarra, porro, fandango, arreglos.

Desarrollo

Este trabajo se viene realizando desde hace un año con los integrantes del Semillero de Cuerdas Pulsadas de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad del Atlántico, con quienes se han realizado conciertos en diferentes espacios del país.

El concierto *Músicas del Caribe colombiano en ensamble de guitarras* propone una exploración estética y sonora del repertorio tradicional del Caribe colombiano a través del formato de cuatro guitarras. Esta propuesta busca resaltar la versatilidad del instrumento como medio de apropiación, adaptación y difusión de las músicas de tradición popular, en especial aquellas vinculadas a los aires de porro y fandango, géneros fundamentales en la construcción de la identidad musical del Caribe y del país.

El programa está conformado casi en su totalidad por porros y fandangos, junto con dos piezas complementarias que dialogan con estos lenguajes rítmicos y melódicos. Todos los arreglos han sido realizados por el intérprete y director del ensamble, lo cual aporta una dimensión creativa y reflexiva al proceso, al situar la práctica interpretativa como espacio de investigación artística.

Desde una perspectiva académica, el concierto constituye un ejercicio de reinterpretación del patrimonio musical colombiano, al trasladar al lenguaje guitarrístico elementos propios de las bandas de viento y las agrupaciones tradicionales del Caribe. El trabajo de arreglo ha implicado un estudio detallado de las estructuras rítmicas, los patrones de acompañamiento, los giros melódicos y las dinámicas de interacción colectiva que caracterizan estos géneros, con el fin de adaptarlos al timbre y las posibilidades polifónicas de la guitarra.

Asimismo, el proyecto evidencia la capacidad de la guitarra para abordar diversos formatos y repertorios, trascendiendo su papel solista o acompañante para constituirse en un vehículo de interpretación colectiva y expresión identitaria. La puesta en escena en un foro nacional de educación musical refuerza la intención de compartir un proceso pedagógico, investigativo y artístico que promueve la valoración del repertorio nacional y su resignificación desde la formación académica.

Conclusión

La guitarra, por sus cualidades, tiene la posibilidad de acercarse a sonoridades específicas de estas músicas y de ser una herramienta de creatividad, difusión e inspiración que puede contribuir a la herencia cultural de la región Caribe. Desde su arribo al país, el hecho de que la guitarra haya estado alejada de gran parte de los géneros de esta zona norte ha incidido en que un sinnúmero de manifestaciones musicales destacables quede excluido de su repertorio, pese a que este instrumento, con su amplia capacidad y larga trayectoria en la música, puede acogerlas, ya sea como solista o en música de cámara. El porro pelayero y el fandango son ritmos de gran popularidad e identitarios de la zona bañada por los ríos Sinú y San Jorge; la transcripción y adaptación de estos ritmos puede representar un punto de referencia para amalgamar esta música con las posibilidades sonoras de la guitarra, haciendo de este instrumento un medio de cohesión que permita movilizar un cúmulo de aprendizajes musicales.

Referencias

De Lima, E. (1942). *Folklore colombiano*. Lit. Barranquilla.

Juan, J., y Ulloa, A. de. (1772). *A voyage to South America: Describing at large, the Spanish cities, towns, provinces, yc. on that extensive continent* (Vol. 1). Lockyer Davis. https://doi.org/10.5962/bhl.title.87028

Morales-Cañadas, E. (2022). El fandango colombiano y el bolero caribeño como resultados de una interculturalidad itinerante. *Runa Yachachiy: Revista Digital*. https://alberdi.de/fandanmoraRYr22.pdf

Ochoa Escobar, J. S., Otero Manchego, J. D., Ochoa Escobar, F., Ochoa Escobar, A., Pérez Samudio, C. J., Santamaría-Delgado, C., Sarmiento Obando, U., Gómez Suárez, C. I., Palacio Calle, J. S., y García, A. (2022). *Los diferentes porros en Colombia*. Universidad de Antioquia, Departamento de Música, Grupo de Investigación Músicas Regionales. https://portal.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/4495ec78-ed6c-4dcc-89c5-af26d9727406/Los%2BDiferentes%2BPorros%2Ben%2BColombia%2Bcon%2Bplaylist.pdf?CVID=oFiu6GD&MOD=AJPERES

Paternina Noble, J. M. (2016). *Antecedentes y origen del porro pelayero: La realidad histórica de su génesis*. P. Jesús.

Real Academia Española. (1732). *Diccionario de la lengua castellana: En que se explica el verdadero sentido de las voces, su naturaleza y calidad... Tomo tercero, que contiene las letras D. E. F.* Imprenta de la Real Academia Española.

Stevenson Samper, A. (2017). *Barranquilla y el desarrollo histórico de sus músicas*. Libra Libros Proyectos.

Yépez Chamorro, B. (2001). La travesía de la guitarra: breve historia del instrumento en Colombia. En E. Rioja (Coord.), *La guitarra en la historia XII* (pp. 17–46). F. P. M. Gran Teatro; Ayuntamiento de Córdoba.

Víctor Manuel Ladeust Cuao

Músico en formación con énfasis en interpretación musical enfocada en la guitarra. Realiza sus estudios de pregrado en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad del Atlántico. A su vez, hace parte del Semillero de Investigación Cuerdas Pulsadas, donde realiza trabajos investigativos centrados en la guitarra, la interpretación, la música de cámara y la escritura en el instrumento.

Proyectos de investigación

- *Cuatro piezas de la sabana colombiana para conjunto de guitarras* | 2023
- *Porros y fandangos: Antología de arreglos para ensamble de guitarras* | 2024

Actividades

- Ponente | XXI Encuentro Departamental de Semilleros de Investigación RedCOLSI. Barranquilla, Colombia | 2024

- Ponente | XV Encuentro Nacional de Educación Musical FLADEM Colombia. Buga, Valle del Cauca, Colombia | 2024
- Tallerista | III Festival Internacional de Guitarra Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia | 2024
- Ponente | 1.er Simposio Internacional de Investigación y Educación Musical Uniatlántico. Barranquilla, Colombia | 2024

Participaciones artísticas: solista y música de cámara

- III Festival Internacional de Guitarra Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia | 2024
- 1.er Simposio Internacional de Investigación y Educación Musical Uniatlántico. Barranquilla, Colombia | 2024
- 3.er Concurso de Interpretación Musical Uniatlántico. Barranquilla, Colombia | 2024
- II Festival Internacional de Guitarra. Riohacha, Colombia | 2025.



Homenaje a las orquestas de gran formato de música tropical pereiranas

Francisco Javier Osorio Aristizábal

› *Universidad Tecnológica de Pereira*

› *franpeta@utp.edu.co*

Proyecto de extensión Taller de Música Popular Latinoamericana, asociado al Semillero de Investigación MUCEM, del Programa de Licenciatura en Música.

Resumen

El Taller de Música Popular Latinoamericana, perteneciente al semillero de investigación MUCEM y adscrito al Programa de Licenciatura en Música de la Universidad Tecnológica de Pereira, rinde homenaje a las orquestas de gran formato de música tropical pereiranas por su invaluable aporte sociocultural a la región y al país.

El evento se realiza en el marco del XVI Encuentro Nacional de Educación Musical FLADEM Colombia, que tendrá lugar en Pereira, Risaralda.

Este homenaje propone un espacio de reconocimiento y difusión de las músicas tropicales locales, promoviendo el acercamiento de los estudiantes universitarios, los formadores y la comunidad en general al patrimonio musical de la ciudad, a través de un concierto académico que integra interpretación, formación artística e investigación musical.

Como afirma Zambrano Acosta (2022), "la educación musical no debe restringirse a la técnica, sino que ha de vincular los saberes locales y las prácticas culturales de las comunidades" (p. 3).

Asimismo, este evento busca resaltar la importancia de las agrupaciones locales como agentes culturales activos, capaces de construir identidad y sentido de pertenencia a través de la música. A lo largo de varias décadas, las orquestas pereiranas han contribuido a consolidar una tradición sonora que combina influencias afrocaribeñas, ritmos tropicales y elementos propios del paisaje cultural cafetero, reflejando la diversidad y vitalidad del contexto local.

Según Wade (2023), la música tropical en Colombia "ha sido una vía de expresión y resistencia cultural que ha permitido construir identidad y comunidad" (p. 45), lo cual refuerza el sentido de este homenaje.

Palabras clave

Música tropical pereirana, educación musical, patrimonio cultural.

Introducción

El semillero de investigación Música, Complejidad y Educación Musical (MUCEM), perteneciente al Programa de Música de la Universidad Tecnológica de Pereira, propone, para el desarrollo de su misión en la línea de investigación "Estudios Musicales y Culturales", cuatro áreas iniciales de trabajo. Una de ellas, "Identidades culturales", posibilita que desde el Taller de Música Popular Latinoamericana se acojan las músicas colombianas, las músicas latinoamericanas, el folclor, la música y la cultura, con el objeto de atender al ser humano de las culturas, la interculturalidad y la multiculturalidad desde las dimensiones del poder y las identidades.

Este enfoque coincide con lo que plantean Guzmán-Romo y Grijalba-Bolaños (2022): "la práctica de la música popular permite explorar las raíces culturales y fortalecer el patrimonio inmaterial a través de la educación" (p. 15).

Es por ello que el Taller de Música Popular Latinoamericana presenta un concierto homenaje a las orquestas de gran formato de música tropical pereirana. El evento se lleva a cabo en la ciudad de Pereira, en las instalaciones de la Escuela de Música de la Universidad Tecnológica de Pereira, en el marco del XVI Encuentro Nacional de Educación Musical FLADEM Colombia.

El concierto tiene como propósito pedagógico ofrecer a los asistentes –estudiantes, docentes, formadores, egresados, invitados especiales y comunidad en general– un espacio de acercamiento y reconocimiento hacia las músicas tropicales locales, valorando su riqueza rítmica, melódica y cultural, así como el contenido y las letras de las canciones, que reflejan las vivencias, emociones y realidades sociales propias del contexto latinoamericano.

Wade (2023) resalta que la música tropical "ha funcionado como un lenguaje común entre diferentes sectores sociales, expresando tanto alegría como resistencia" (p. 97).

De esta manera, el proyecto busca tender un puente entre la academia y la cultura popular, integrando el conocimiento teórico con la práctica musical viva. Este tipo de iniciativas promueven la comprensión de la música no solo como arte, sino también como fenómeno social, histórico y comunicativo, capaz de narrar la historia de una comunidad.

Este homenaje busca resaltar la trayectoria y el legado de agrupaciones emblemáticas de la región, cuyas producciones marcaron un importante capítulo en la historia musical de la ciudad y del país.

Santamaría Delgado et al. (2020) explican que "las orquestas tropicales de los años sesenta y setenta consolidaron una identidad sonora regional que aún hoy define el paisaje musical colombiano" (p. 10).

A través del repertorio seleccionado, se pretende evidenciar la evolución de los estilos tropicales locales y la influencia de los procesos migratorios, los medios de comunicación y la industria fonográfica en la consolidación del sonido pereirano.

El repertorio incluirá obras representativas de las orquestas homenajeadas:

- *Dilema de amor*, salsa (Orquesta La Tropicalísima; autor: William Hurtado; composición y arreglos: David Gartner y Vinicio Espinosa; cantante: Luis Enrique Osorio; coros: Óscar Neira y Orlando Ocampo; grabado en los estudios Record Sound, Medellín, 1991).

- *Pereira moderna*, tropical (Nueva Classe Orquesta; autor: Orlando Tabares Céspedes; composición y arreglos: Hernando López "Nandú"; cantante: Nandú; coros: Marlon Estrada y Nandú; grabado en TACES Producciones, Pereira, 2007).
- *A mi familia,* abozao (Orquesta Punto Blanco; autores: Carlos Edward Ríos Sánchez y Héctor Fabio González Jiménez; arreglos y adaptación: Leo Aguirre; cantante: Jonnier Yurgaky; coros: Rodolfo Sepúlveda y John Jairo Gaviria; grabado en DAGA Producciones, Pereira, 2014).
- *Dame la oportunidad,* salsa (Orquesta La Combilatina; autor: Rodolfo Sepúlveda; composición y arreglos: Leo Aguirre; cantante: Rodolfo Sepúlveda; grabado en DAGA Producciones, Pereira, 2023).
- *Mosaico Combo Palacio*, tropical (La Súper Banda Orquesta; arreglos: David Gartner; cantante: Kike Duvall; coros: Luis Carlos Cerón y Juan C. Delgado; grabado en DAGA Producciones, Pereira, 2007).
- *Volver a comenzar*, salsa (Orquesta Internacional Son de Cuba; autor y compositor: Juan Diego Duque; cantante: Joe Carmona; coros: Jhonny García y Edwin Ramírez; grabado en SH Estudio, Pereira, 2025).

Cada una de estas obras representa un fragmento de la memoria colectiva pereirana, un testimonio sonoro del esfuerzo, la creatividad y la pasión de músicos que, desde lo local, lograron proyectar su arte a escenarios regionales, nacionales e internacionales. Su inclusión en este homenaje responde no solo a su valor artístico, sino también a su relevancia social, al ser símbolos de identidad para generaciones enteras.

La interpretación estará a cargo de estudiantes, egresados y docentes del Programa de Licenciatura en Música de la Universidad Tecnológica de Pereira e invitados externos. El concierto está dirigido a formadores, estudiantes, invitados especiales y a la comunidad en general, promoviendo la integración de saberes musicales y la valoración del patrimonio sonoro pereirano.

Resultados o aportes

Previo al concierto, el Taller de Música Popular Latinoamericana desarrolla un proceso de selección y montaje del repertorio, con trabajo tanto individual como colectivo. Los ensayos están orientados al fortalecimiento del trabajo en equipo y al estudio de las estructuras rítmicas, armónicas y melódicas propias de los géneros tropicales. Además, se abordarán aspectos relacionados con el fraseo y la interpretación estilística característica de la música tropical, promoviendo un aprendizaje práctico desde la experiencia artística.

En palabras de Guzmán-Romo y Grijalba-Bolaños (2022), "la práctica colaborativa en la música popular fomenta la transmisión intergeneracional de saberes y el respeto por las tradiciones locales" (p. 18).

Este proceso formativo permite a los participantes comprender los contextos históricos de las obras, analizar las influencias musicales presentes y experimentar la práctica musical desde un enfoque colaborativo. La experiencia se enmarca dentro de la línea de investigación-creación, donde la interpretación no solo se concibe como acto artístico, sino también como estrategia pedagógica.

El proyecto busca generar un proceso pedagógico que fomente la comprensión de las músicas populares desde una perspectiva académica, integrando elementos de análisis, interpretación y creación colectiva. Asimismo, se contempla la invitación de los directores o representantes de las orquestas homenajeadas, con el fin de propiciar un diálogo intergeneracional que permita reconocer los aportes históricos y culturales de estas agrupaciones en el contexto musical de Pereira y la región.

De esta interacción se espera construir un relato compartido sobre la historia de la música tropical pereirana, donde los protagonistas –músicos, estudiantes y docentes– reflexionen sobre la vigencia de estas expresiones en la actualidad y su papel en la educación musical contemporánea.

Los aportes esperados incluyen el fortalecimiento de las competencias interpretativas y pedagógicas de los participantes, el desarrollo de la sensibilidad estética hacia los géneros tropicales y la contribución a la formación integral de los músicos en formación, a través de la investigación-creación como estrategia educativa. Además, se espera que el proyecto impulse futuras investigaciones sobre la música tropical local, su evolución y su impacto en la cultura regional.

Integrantes del Taller de Música Popular Latinoamericana

Invitados externos al Programa de Licenciatura en Música de la Universidad Tecnológica de Pereira:

- Cantante: Joe Carmona.
- Cantante: Rodolfo Sepúlveda.
- Cantante: Juan Carlos Delgado.
- Estudiantes del Programa de Licenciatura en Música de la Universidad Tecnológica de Pereira:
- Saxofón alto: Sara Herrera.
- Saxofón tenor: Laura Lizeth Rivera.
- Timbal: Felipe Ruiz.
- Conga: Islen Sepúlveda (estudiante en pausa).
- Bongó: Juan Antonio Montoya.
- Bajo: Carlos Mario Bueno.
- Egresados del Programa de Licenciatura en Música de la Universidad Tecnológica de Pereira:
- Trombón: Juan Diego Duque.
- Trompeta: Alban Mauricio Guapacha.
- Piano: David Henao.
- Docente del Programa de Licenciatura en Música de la Universidad Tecnológica de Pereira:
- Trompeta, director del proyecto de extensión y de la agrupación: Francisco Javier Osorio A.

Conclusiones

El concierto homenaje a las orquestas de música tropical pereirana se proyecta como una experiencia formativa y cultural de gran relevancia, que permite rescatar y visibilizar el legado musical de la región. Tal como plantea Wade (2023), la música tropical “es un vehículo de memoria y cohesión social que conecta a las personas con su historia y territorio” (p. 53).

Más allá de la presentación artística, se constituye como un acto de memoria y reconocimiento hacia quienes, con esfuerzo y talento, han mantenido viva una tradición musical profundamente arraigada en la identidad pereirana.

A partir de esta iniciativa, se espera fortalecer la identidad cultural local y fomentar la participación activa de estudiantes, egresados, docentes e invitados en procesos artísticos que integren la práctica musical con la investigación y la reflexión pedagógico-musical. El evento también busca posicionar a la Universidad Tecnológica de Pereira como un referente en la promoción y preservación de las músicas populares del país, reafirmando su compromiso con la educación, la cultura y la proyección social.

Referencias

Guzmán-Romo, J. A., y Grijalba-Bolaños, J. (2022). Educación superior: percusión latinoamericana y patrimonio cultural inmaterial. *(pensamiento), (palabra)... y obra*, (27), 6–19. https://doi.org/10.17227/ppo.num27-14178

Santamaría Delgado, C., Ochoa Escobar, J. S., Álvarez García, A., Ochoa Escobar, F., y Lopera Londoño, J. P. (2020). Repensando el poder de las disqueras: el caso de las industrias de la música tropical y la canción romántica en Medellín en los años sesenta. *Resonancias, 24*(46), 79–98. https://doi.org/10.7764/res.2020.46.5

Wade, P. (2023). *Música, raza y nación: música tropical en Colombia* (2.ª ed.). Ediciones Uniandes. https://research.manchester.ac.uk/en/publications/m%C3%BAsica-raza-y-naci%C3%B3n-m%C3%BAsica-tropical-en-colombia-2

Zambrano Acosta, E. N. (2022). La educación musical en Colombia: más allá del examen crítico. *Conrado, 18*(88), 429–437. https://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442022000500429&script=sci_arttext

Francisco Javier Osorio Aristizábal

Nació en Samaná, Caldas. Es licenciado en Música con énfasis en Trompeta por la Universidad de Caldas (1997), especialista en Teoría de la Música (2013) y magíster en Música (2015) por la Universidad Tecnológica de Pereira. Ha complementado su formación con seminarios y talleres en dirección musical, técnica de trompeta, arreglos y composición, junto a maestros como Juan Carlos Valencia Ramos y Jaime Jaramillo Arias.

Ha participado como trompetista principal y director de la sección de vientos de la Orquesta Sinfónica de la Universidad Tecnológica de Pereira, y en múltiples agrupaciones de música tropical de la región, como La Tropicalísima, Nueva Classe, Punto Blanco, Son de Cuba, La Combilatina y La Súper Banda, entre otras. También ha acompañado a reconocidos artistas nacionales e internacionales, entre ellos Hernán Hernández, Rodolfo Aicardi, Carlos Arturo, Ricardo Fuentes, Pedro Conga, Choco Orta, Yan Collazo, Adalberto Santiago, Ismael Miranda, Roberto Roena, Naty y su Orquesta, Micky Taveras, entre otros.

Su experiencia como intérprete, arreglista y docente le ha permitido construir un enfoque integral sobre la música, donde confluyen la técnica instrumental, la sensibilidad artística y la pedagogía. A lo largo de su carrera, ha impulsado proyectos que vinculan a la academia con las comunidades locales, fomentando el acceso al conocimiento musical y la valoración de las expresiones populares como patrimonio vivo.

Actualmente es docente del Programa de Licenciatura en Música de la Universidad Tecnológica de Pereira, donde ha orientado las asignaturas Instrumento-Trompeta, Informática Musical, TIC para la Pedagogía Musical y Práctica de Conjunto Musical Banda. Hace parte del Semillero de Investigación en Música, Complejidad y Educación Musical (MUCEM) y dirige el Taller de Música Popular Latinoamericana, un espacio dedicado al estudio, interpretación y promoción de las músicas populares del continente.

Anexo: Programa de concierto

"Homenaje a las orquestas de gran formato de música tropical pereiranas"
Proyecto de extensión Taller de Música Popular Latinoamericana, asociado al Semillero de Investigación MUCEM, del Programa de Licenciatura en Música de la Universidad Tecnológica de Pereira.

1. *Dilema de amor*; salsa. Orquesta Show La Tropicalísima.
2. *Pereira moderna*; tropical. Nueva Classe Orquesta.
3. *Dame la oportunidad*; salsa. Orquesta La Combilatina.
4. *A mi familia*; abozao. Orquesta Punto Blanco.
5. *Volver a comenzar*; salsa. Orquesta Internacional Son de Cuba.
6. *Mosaico Combo Palacio*; tropical. La Súper Banda Orquesta.

Integrantes del Taller de Música Popular Latinoamericana

Invitados externos al Programa de Licenciatura en Música de la Universidad Tecnológica de Pereira:

- Cantante: Joe Carmona.
- Cantante: Rodolfo Sepúlveda.
- Cantante: Juan Carlos Delgado.
- Estudiantes del Programa de Licenciatura en Música de la Universidad Tecnológica de Pereira:
- Saxofón alto: Sara Herrera.
- Saxofón tenor: Laura Lizeth Rivera.
- Timbal: Felipe Ruiz.
- Conga: Islen Sepúlveda (estudiante en pausa).
- Bongó: Juan Antonio Montoya.
- Bajo: Carlos Mario Bueno.

- Egresados del Programa de Licenciatura en Música de la Universidad Tecnológica de Pereira:
- Trombón: Juan Diego Duque.
- Trompeta: Alban Mauricio Guapacha.
- Piano: David Henao.
- Docente del Programa de Licenciatura en Música de la Universidad Tecnológica de Pereira:
- Trompeta, director del proyecto de extensión y de la agrupación: Francisco Javier Osorio A.



Quinteto de Maderas: experiencia artística y proyección cultural en la UTP

Laura Alejandra Cardona García

› *Universidad Tecnológica de Pereira*

› *laura.cardona123@utp.edu.co*

Resumen

Este trabajo presenta la experiencia artística y pedagógica del Quinteto de Maderas, conformado por docentes y músicos profesionales vinculados a la Licenciatura en Música de la Universidad Tecnológica de Pereira y a diversos escenarios culturales de la región. Este ensamble integra la práctica instrumental de alto nivel, la interpretación colectiva y la apropiación de repertorios diversos, y se configura como una propuesta significativa para la comunidad universitaria y el público general.

El quinteto explora las posibilidades tímbricas y expresivas de los instrumentos de viento y fortalece competencias propias de la música de cámara, como la afinación, la escucha activa y el equilibrio sonoro. A través de la investigación interpretativa, aborda obras de distintos estilos y épocas, desde la música académica hasta repertorios con acento latinoamericano, lo que le otorga una identidad plural y cercana al contexto sociocultural.

Su valor trasciende lo artístico al constituirse en un modelo pedagógico y formativo que orienta a los estudiantes hacia la excelencia interpretativa, la disciplina y la proyección cultural. El concierto del quinteto se erige como un acto de socialización cultural, donde la música establece un puente entre la academia y la sociedad, y promueve el diálogo entre tradición y contemporaneidad. En conjunto, esta experiencia reafirma la importancia de los ensambles de cámara como espacios de creación, formación y transformación cultural en la educación superior musical.

Palabras clave

Quinteto de maderas, música profesional, música de cámara, repertorio, docencia universitaria, proyección cultural.

Reseña del repertorio y contexto del concierto

El concierto del Quinteto de Maderas y Percusión de la Universidad Tecnológica de Pereira reúne a docentes y músicos profesionales comprometidos con la formación musical, la investigación interpretativa y la proyección cultural universitaria.

El ensamble está conformado así:

- Laura Alejandra Cardona García – flauta
- Ángela Calvo Ríos – oboe
- Jainer Andrés Hoyos Bermúdez – clarinete
- Marco Antonio Ocampo Hernández – fagot
- Johnatan González Arce – corno
- Juan Pablo Ospina – percusión

El repertorio incluye:

- Suite Félix Morgan – tres movimientos: Son a Gradys Nidia, Invitación al bolero y Homenaje al danzón.
- Bandolita – Luis Uribe Bueno (arreglos de Daniel Alberto Moreno).
- Olé guapa – Malando (Arie Maasland).
- El pereirano – Camilo Bedoya (adaptaciones: Laura Cardona y Sebastián Trejos).

Propósito pedagógico y relación con la temática del encuentro

El concierto se concibe como una experiencia artístico-pedagógica que integra la interpretación profesional con los procesos formativos del programa de Licenciatura en Música. Su propósito es ofrecer a los estudiantes un modelo de excelencia interpretativa y colaboración interdisciplinar, evidenciando cómo la música de cámara, combinada con percusión, favorece la comprensión rítmica, la escucha colectiva y la interacción sonora.

Esta experiencia se articula con la temática del encuentro académico, al mostrar la música como herramienta educativa, humanizante y de proyección cultural, y al vincular la práctica artística con la pedagogía, la identidad territorial y la formación docente.

Población participante y dinámica de la experiencia

Participan en la actividad estudiantes, docentes, egresados y público general, quienes conforman un espacio de encuentro intergeneracional. Durante el concierto, los estudiantes observan de manera directa los procesos interpretativos, el rigor técnico y la preparación artística de los intérpretes, además de participar en espacios de diálogo y análisis sobre el repertorio.

Esta interacción enriquece su comprensión sobre la práctica musical como un proceso colectivo, reflexivo y formativo, que trasciende el aula y se proyecta hacia la comunidad.

Estrategias metodológicas y hallazgos pedagógicos

El montaje del concierto se desarrolla mediante metodologías colaborativas, que incluyen sesiones de ensayo técnico, análisis estructural de las obras, experimentación sonora y retroalimentación entre los intérpretes.

Se aplican estrategias como la autoobservación, la escucha crítica y la reflexión interpretativa, lo que permite consolidar procesos de aprendizaje significativo.

Entre los principales hallazgos, se resalta la importancia del diálogo entre las familias instrumentales de viento y percusión, la comprensión del ritmo como elemento expresivo central y la incorporación de repertorios latinoamericanos como medio para fortalecer la identidad musical. Estas experiencias favorecen la empatía, la comunicación y la autonomía artística entre los participantes.

Resultados, aportes y aprendizajes

El concierto reafirma el valor de los ensambles de cámara con percusión como escenarios de aprendizaje integral. Los estudiantes reconocen la importancia de la preparación rigurosa, la sensibilidad auditiva y el trabajo en equipo como ejes de la formación musical.

Desde el ámbito institucional, la experiencia fortalece el perfil docente y artístico del programa de Licenciatura en Música, consolidando un modelo educativo que integra la práctica profesional, la reflexión pedagógica y la proyección cultural.

Asimismo, el proyecto evidencia cómo la práctica musical universitaria puede convertirse en un medio de transformación social, cohesión comunitaria e innovación pedagógica.

Conclusiones y proyecciones

La experiencia del Quinteto de Maderas y Percusión de la Universidad Tecnológica de Pereira se consolida como una propuesta artística, pedagógica y cultural que vincula la interpretación, la investigación y la formación docente.

El proyecto demuestra que la práctica de conjunto es un espacio idóneo para desarrollar sensibilidad estética, pensamiento crítico y compromiso ético con el arte.

A futuro, se proyecta la creación de laboratorios de interpretación colaborativa, la publicación de materiales didácticos y la ampliación del repertorio latinoamericano adaptado para formatos universitarios.

En conjunto, esta experiencia reafirma el papel de la música como lenguaje de encuentro, identidad y transformación educativa, fundamental para una educación superior inclusiva y culturalmente pertinente.

Referencias

Bedoya, C., y Moreno, D. A. (2024). *Arreglos para quinteto de maderas y percusión* [Manuscrito no publicado]. Universidad Tecnológica de Pereira.

Cardona García, L. A., y Trejos, S. (2024). *Adaptaciones musicales para ensamble de cámara universitario* [Manuscrito no publicado]. Universidad Tecnológica de Pereira.

Díaz Barriga, F. (2019). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.

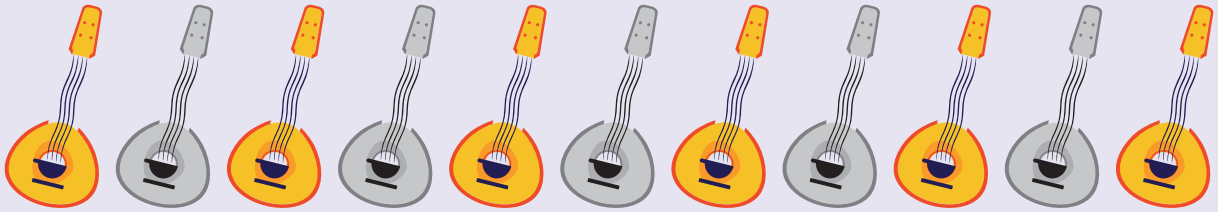
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje*.

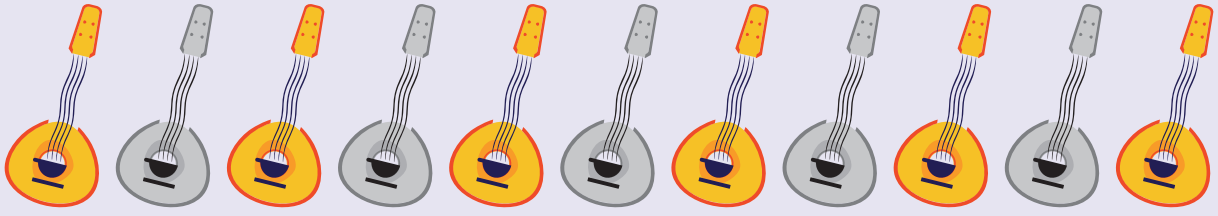
Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. ECOE Ediciones.

Uribe Bueno, L. (1958). *Bandolita* [Partitura]. Editorial Musical Colombiana. Zabalza, M. A. (2014). *El practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*. Narcea.

Laura Alejandra Cardona García

Flautista, licenciada en Música de la Universidad de Caldas y magíster en Educación Inclusiva e Intercultural de la Universidad El Bosque. Cursa el doctorado en Ciencias de la Educación y es docente en la Universidad Tecnológica de Pereira, donde orienta procesos en educación musical, pedagogía instrumental e investigación. Es cofundadora del Ensamble Tatamá, reconocido por su aporte a la música andina colombiana, y combina interpretación, docencia e investigación. Su trayectoria abarca todos los niveles educativos y la gestión de proyectos académicos y culturales, y se destaca por su compromiso ético y formación integral y humanista.





PONENCIAS



Al son de la Cucamba: una propuesta de formación musical en los territorios

Harold Oca Rojas

› *Escuela Normal Superior de Ibagué – Programa de Formación Complementaria (PFC)*
› *haroldocar@ensibague.edu.co*

Resumen

La educación musical en Colombia ha transitado históricamente por caminos llenos de metodologías y enfoques foráneos que, aunque valiosos, dialogan poco con la riqueza sonora y simbólica de nuestros territorios. Al son de la Cucamba surge como una respuesta pedagógica y territorial orientada a fortalecer la formación musical desde las prácticas, repertorios y saberes tradicionales del Tolima. El proyecto se implementa con comunidades urbanas y rurales —particularmente con niños vinculados a la Fundación Batuta en Planadas e Ibagué— mediante una metodología cualitativa de investigación-acción pedagógica, sustentada en un enfoque territorial y participativo. Este proceso reconoce la música como vehículo de identidad, memoria y aprendizaje colectivo, articulando investigación, creación y educación para el desarrollo de competencias musicales contextualizadas. Como resultado, se consolidó un disco con ocho composiciones inéditas en ritmos tradicionales tolimenses, publicado y distribuido en plataformas digitales, y una cartilla didáctica en construcción, que incluye cuentos y actividades inspiradas en los mismos aires folclóricos. Más que un método, Al son de la Cucamba representa un recurso abierto de enseñanza musical que integra tradición e innovación, promoviendo la apropiación cultural y el aprendizaje significativo (Ausubel et al., 1983) en los territorios.

Palabras clave

Educación musical, pedagogía territorial, músicas tradicionales, Tolima, innovación educativa.

Introducción

Hablar de educación musical en Colombia es hablar de una historia marcada por contrastes. Durante décadas, los procesos de formación han sido guiados por modelos pedagógicos de origen europeo (Kodály, Orff y Dalcroze, entre otros) que, si bien aportaron herramientas técnicas y conceptuales fundamentales, dejaron en segundo plano las expresiones musicales propias de nuestros territorios. En el departamento del Tolima, los sonidos del rajaleña, la caña, el sanjuanero, la guabina o el bambuco tolimense narran la vida del campo, las fiestas patronales, las relaciones amorosas y hasta la cosmovisión misma del ser humano. Sin embargo, pese a su vitalidad y a sus características identitarias, estas músicas pocas veces se incorporan al currículo escolar como campo de estudio, experiencia creativa o eje articulador de proyectos interdisciplinares. Frente a este panorama, Al son de la Cucamba se plantea como una propuesta que busca reintegrar la música tradicional y el cuento al proceso formativo, no solo como repertorio, sino como experiencia de aprendizaje situada y vinculada al territorio.

El proyecto parte de la convicción de que enseñar música desde lo propio implica una acción pedagógica comprometida con la memoria cultural, la participación comunitaria y el fortalecimiento de la identidad regional. Desde su origen, la iniciativa se ha nutrido del contacto directo con comunidades rurales y urbanas del Tolima —en particular con niños y jóvenes de diferentes municipios del departamento— y ha tejido procesos de investigación y creación que dieron lugar a la producción de un disco con composiciones inéditas y a la elaboración de una cartilla didáctica que aún se encuentra en construcción. Dicha cartilla incorpora relatos, personajes, canciones e imágenes que acortan la distancia entre escuela y patrimonio, activando en los estudiantes su imaginación y creatividad, y acercándolos a su propia herencia sonora.

Marco teórico y referencial

Pensar la educación musical desde los territorios supone un acto de reconocimiento, resistencia y pertenencia cultural. En una época en que los discursos educativos tienden a la homogeneización, comprender la música como expresión del territorio es una manera de afirmar la diversidad y de devolverle a la escuela su papel como espacio de encuentro entre saberes. Salinas-Arias (2022) sostiene que los modelos eurocéntricos han marcado profundamente la educación musical en América Latina, reproduciendo esquemas conceptuales y metodológicos que, aunque útiles en ciertos contextos, resultan insuficientes para abordar la riqueza simbólica y afectiva de las músicas locales. Desde esta perspectiva, la pedagogía musical latinoamericana enfrenta el reto de descolonizar la escucha y de reaprender a oír los sonidos del entorno como fuentes legítimas de conocimiento y emoción.

La revisión crítica de las metodologías heredadas implica asumir que no existe una única forma de enseñar música, sino múltiples formas que emergen de las prácticas vivas de cada comunidad. Las escuelas del continente se ven llamadas a construir un pensamiento pedagógico propio, que reconozca el poder formativo de las expresiones musicales tradicionales y populares. Como plantea Peralta (2015), la educación musical puede entenderse como un diálogo entre la intención

de la escuela por la música y la intención de la música por la escuela, donde el aprendizaje se produce en la intersección entre cultura, experiencia y pedagogía. En ese diálogo, el maestro no impone contenidos, sino que media procesos, orienta búsquedas y acompaña descubrimientos.

En este sentido, el enfoque técnico o academicista de la educación musical —centrado exclusivamente en la lectura, la afinación o la interpretación correcta— se transforma en un enfoque experiencial, en el que el conocimiento surge del cuerpo, del juego y de la interacción social. Soto-Silva et al. (2021) subrayan que las prácticas musicales en América Latina son también formas de identidad, memoria y resistencia, y que el aula debe convertirse en un laboratorio de sentido donde los estudiantes reconozcan en los sonidos cotidianos un espejo de su historia. Cada canción, cada ritmo, cada timbre es una puerta hacia la comprensión de lo propio, una manera de construir ciudadanía cultural.

En este horizonte, Al son de la Cucamba se inscribe en una visión situada y con sentido social (Díaz, 2019), que entiende la enseñanza musical no como transmisión de repertorios, sino como un proceso de investigación, creación y participación comunitaria. Enseñar música se convierte así en una práctica política y ética, que contribuye a la formación de sujetos críticos, sensibles y solidarios. Desde esta mirada, la música no solo entretiene ni decora la escuela: la transforma. Es una herramienta para pensar el mundo, para sentirlo y para vivirlo colectivamente.

La noción de pedagogía del musicar (Samper Arbeláez, 2017) aporta a esta comprensión una dimensión ritual y simbólica. Musicar —más que hacer música— es compartir un tiempo, un espacio y una emoción; es construir vínculos humanos a través del sonido. Esta concepción permite comprender el aula como un lugar de encuentro donde el aprendizaje surge de la experiencia compartida. En ese acto colectivo de creación y escucha, los estudiantes no solo aprenden conceptos musicales, sino que aprenden a convivir, a coordinarse, a respetar los silencios y a valorar la diversidad de voces.

Del mismo modo, el pensamiento de Hemsy de Gainza (2002) enfatiza la necesidad de integrar la estética con la ética, el arte con la vida. Para esta autora, la educación musical debe propiciar el desarrollo integral del ser humano, conectando la sensibilidad artística con la conciencia social. Bajo este principio, el arte no se reduce a una destreza técnica, sino que se convierte en un camino para la formación de la persona y la construcción de comunidad.

El enfoque metodológico de la investigación-acción pedagógica (Kemmis y McTaggart, 1988) refuerza esta perspectiva al situar al docente como investigador de su propia práctica. No se trata de aplicar fórmulas externas, sino de reflexionar, experimentar y transformar el aula a partir de la experiencia. Este modelo reconoce que la teoría pedagógica se construye en la acción, y que el conocimiento educativo es, ante todo, un conocimiento vivencial.

Así, el marco teórico de Al son de la Cucamba se fundamenta en una pedagogía musical que escucha, dialoga y crea. Escucha las voces de los territorios, dialoga con las memorias culturales y crea nuevas posibilidades de aprendizaje desde la emoción y la comunidad. La música, entendida como práctica social, permite que el aula se convierta en un espacio de reconocimiento mutuo, de reconstrucción simbólica y de esperanza colectiva. En ese acto de enseñar y aprender música

desde lo propio, el educador se reafirma como sembrador de identidad y como agente de transformación cultural.

Desarrollo metodológico

El proyecto se desarrolló bajo una metodología cualitativa de investigación-acción pedagógica, entendida como un proceso en espiral de planificación, acción, observación y reflexión. Esta elección permitió que las decisiones didácticas emergieran del intercambio con los participantes y que los materiales creados se ajustaran a las necesidades reales de los contextos.

Fase 1. Exploración contextual

Se realizaron diálogos con docentes y familias, así como actividades diagnósticas con niños y jóvenes para reconocer repertorios locales, experiencias musicales previas y referentes culturales del territorio. Se identificaron ritmos y prácticas sonoras presentes en la vida cotidiana —fiestas, parrandos, celebraciones religiosas y escuela—, así como los recursos instrumentales disponibles en los entornos.

Fase 2. Creación y composición

A partir del diagnóstico, se compusieron ocho canciones inéditas que responden a aires tradicionales tolimenses: rajaleña, caña, sanjuanero, guabina y bambuco tolimense. Los criterios de construcción fueron: a) pertinencia cultural y fidelidad a las armonías, giros melódicos y acentos rítmicos de la región; b) potencial pedagógico para trabajar pulso, acento, patrones rítmicos, onomatopeyas, fraseo, respiración y coordinación motriz; y c) accesibilidad interpretativa mediante tesituras cómodas, estructuras formales claras y estribillos memorables.

Fase 3. Implementación pedagógica

Se organizaron talleres secuenciados con ejercicios de escucha activa, juegos rítmicos con materiales del entorno, exploraciones vocales, interpretación instrumental adaptada y dramatizaciones. Las clases se estructuraron en momentos de sensibilización, experimentación y creación colectiva, promoviendo la colaboración y el protagonismo estudiantil.

Fase 4. Evaluación y sistematización

Se emplearon diarios de campo, observación participante y grupos focales para valorar la experiencia. Los registros se analizaron en sesiones de coevaluación con docentes y mediadores culturales, lo que permitió retroalimentar repertorios, consignas y secuencias didácticas para su mejora continua.

Criterios de selección de materiales

Además de la pertinencia cultural y del potencial pedagógico, se priorizó la disponibilidad de recursos en cada contexto —instrumentos escolares, artesanales o sustitutos sonoros— y la

posibilidad de integrar cuerpo, voz y movimiento. El resultado fue un cancionero funcional que puede ser abordado con conjuntos escolares básicos o con instrumentación tradicional.

Cartilla didáctica y narrativa pedagógica

El segundo componente del proyecto es una cartilla ilustrada —actualmente en construcción— cuyo eje es el universo simbólico de En el reino de la Cucamba. Allí, la reina Leonor (tambora) conduce el pulso del territorio; los príncipes Estela y Jesús (esterilla y chucho) encarnan la alegría rítmica cotidiana; el duque Juanito (tiple) representa la nobleza de la cuerda andina; y las condesas Mariana y Silvia (marrana y flauta) aportan contraste tímbrico y melodía. Cada capítulo integra: 1) un cuento introductorio, 2) una guía musical con letras, patrones rítmicos y propuestas de interpretación corporal, y 3) un espacio de creación colectiva: componer coplas, dibujar escenas y dramatizar pasajes. La narrativa funciona como dispositivo didáctico para vincular emoción e imaginación con el aprendizaje de conceptos musicales.

Implementación territorial

Las experiencias se realizaron con niños y jóvenes de la Fundación Batuta en Planadas e Ibagué, articulando realidades rurales y urbanas. Las secuencias estimularon la escucha, la participación y la cooperación a través de rondas, ensambles escolares y presentaciones comunitarias, recuperando prácticas festivas como el San Juan tolimense.

Resultados y conclusiones

Resultados pedagógicos

Se evidenciaron avances en competencias rítmicas —pulso, acento y coordinación—, melódicas —entonación, fraseo y respiración—, expresivas —dinámica, timbre y presencia escénica— y sociales —trabajo en equipo, cuidado del otro y liderazgo compartido—. La narrativa del Reino de la Cucamba incrementó la motivación intrínseca y facilitó la comprensión de estructuras musicales a través de imágenes y personajes significativos para los estudiantes.

Resultados culturales y artísticos

El disco con ocho composiciones inéditas contribuyó a la circulación de repertorios tolimenses en entornos educativos y digitales, proponiendo puentes entre tradición y creación contemporánea. Las canciones recuperan coplas, giros melódicos y acentos propios de la región, y los recontextualizan para el público infantil y juvenil sin perder su identidad.

Resultados sociales y comunitarios

Los talleres y muestras públicas se convirtieron en espacios de encuentro intergeneracional entre estudiantes, familias y comunidad, fortaleciendo el sentido de pertenencia y el reconocimiento de

la diversidad cultural. Los docentes participantes reportaron mayor confianza para crear materiales propios y adaptar secuencias al territorio.

Conclusiones

La experiencia confirma que una educación musical enraizada en el territorio potencia aprendizajes significativos y contribuye a la formación integral. Integrar tradición oral, literatura e instrumentos locales al aula amplía el horizonte pedagógico, a la vez que convoca a la escuela a dialogar con la vida cultural que la rodea. Al son de la Cucamba, concebido como modelo abierto y replicable, ofrece rutas concretas para que maestros y comunidades conviertan el patrimonio sonoro en recurso vivo de aprendizaje.

Referencias

Ausubel, D. P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2.ª ed.). Trillas.

Díaz, M. (2019). *Educación musical con sentido social: Aprendizajes y prácticas significativas en contextos latinoamericanos*. Universidad Nacional de las Artes.

Hemsy de Gainza, V. (2002). *Pedagogía musical: Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Grupo Editorial Lumen.

Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3rd ed.). Deakin University Press.

Peralta, C. (2015). La música en territorio escolar primario: reflexiones sobre las tradiciones pedagógicas y el debate sobre la intención de la escuela por la música y la intención de la música por la escuela. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, 10*, 1–13. https://doi.org/10.35305/rece.v0i10.224

Salinas-Arias, B. A. (2022). Colonialidad, currículo e interés en la educación musical: el caso del Conservatorio del Tolima. *Entramado, 18*(1), e7335. https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.7335

Samper Arbeláez, A. (2017). La pedagogía del musicar como ritual social: celebrar, sanar, trascender. *El Artista*, (14), 113–150.

Soto-Silva, I., Díaz-Collao, L., y Silva-Zurita, J. (2021). Música y territorio en la etnomusicología latinoamericana: III Simposio del Comité Nacional Chileno del Consejo Internacional para la Música Tradicional (ICTM-Chile). *Revista Musical Chilena, 75*(236), 218–222. https://doi.org/10.4067/S0716-27902021000200218

Harold Oca Rojas

Educador musical, compositor y gestor cultural del departamento del Tolima. Licenciado en Música, especialista en Educación Musical y magíster en Educación, en los últimos diez años ha desarrollado su labor docente en instituciones como el Conservatorio del Tolima y la Escuela Normal Superior de Ibagué, donde además lidera el semillero de investigación ARTESIS, orientado a la creación de recursos pedagógicos desde el lenguaje musical y artístico.

Su trabajo se centra en la preservación y divulgación de las músicas tradicionales tolimenses, con proyectos que articulan investigación, pedagogía y cultura, entre ellos la construcción de repertorios infantiles, la producción de obras de creación original y la dirección de procesos comunitarios de formación musical en escuelas urbanas y rurales.

Ha participado como ponente, tallerista y director en encuentros nacionales e internacionales, representando a Colombia en escenarios culturales de Europa, Norteamérica y Latinoamérica. Actualmente, desarrolla investigaciones en torno a la memoria musical del Tolima y a los retos de la educación musical híbrida en contextos pospandemia, consolidando una propuesta pedagógica innovadora que combina música, tradición, tecnología y territorio.



La chirimía caucana y su transversalidad en la formación bandística en el centro poblado de Tunía, Cauca

Jorge Yeison Campo Gómez

› *Escuela de Música Hipólito Campo de Tunía, Cauca*

› *joryeis@gmail.com*

Resumen

Esta propuesta artística busca resaltar la transversalidad que presentan las músicas tradicionales del Cauca, en este caso, la chirimía caucana, en la formación y el desarrollo de habilidades técnico-musicales orientadas al formato de banda sinfónica, a partir de saberes y experiencias empíricas adaptadas al lenguaje musical tecnificado. De esta forma, se revitalizan las prácticas de flauta y tambor caucano mediante la implementación de los ritmos más representativos del suroccidente andino, se salvaguardan los aires sonoros de la tradición y se promueve la creación de repertorio pedagógico para la interpretación de la flauta traversa tradicional, propiciando arraigo e inclusión de nuevas generaciones en la ejecución de esta organología.

Por otra parte, el uso de los recursos del folclor caucano, articulados con la formación bandística, potencia las habilidades musicales individuales y colectivas a partir de los aires sonoros colombianos, mejora la asimilación y comprensión de los conceptos teórico-musicales, así como la ejecución e interpretación de obras colombianas sinfónicas, cuyos repertorios son escasos para niveles de iniciación por su complejidad teórico-práctica.

Palabras clave

Chirimía caucana, bambuco, pasillo, flauta de chirimía, Cauca sinfónico.

El Cauca musical

Las principales categorizaciones de la música en el territorio caucano se derivan de la música sacra, tanto vocal como instrumental, evocada por la cristiandad; por otro lado, de la música tradicional indígena y popular de contexto festivo, relacionada con festejos, fiestas religiosas, cívicas y populares de finales del siglo XIX y mediados del siglo XX. El canto gregoriano, de órgano o polifónico era interpretado por un coro de voces acompañado por instrumentos de viento como chirimía, fagot y flauta, además del órgano, siendo la iglesia, los conventos y los monasterios los principales espacios de la estructura social alta.

> A finales del siglo XIX, el Gran Cauca era un gran territorio que incluía a la Amazonía, Nariño, Cauca, Valle y Chocó, lo cual establecía una estrecha relación fronteriza con los contactos culturales y académicos de la región andina; adicionalmente, la provincia de Pasto, por hacer parte del Estado del Cauca, a su vez, tenía una estrecha relación con la provincia de Quito, lo cual produjo un circuito de influencia andina que conectaba con Ecuador, Perú y Bolivia. (Gobernación del Departamento del Cauca, 2011)

La formación musical llega desde la tradición colonial a través de la iglesia, generando una segmentación en el aprendizaje, puesto que quienes tenían acceso eran, principalmente, personas con vínculos religiosos o de parentesco. La enseñanza de la música teórica también estuvo relacionada con sociedades literarias, como la de Santo Tomás de Aquino y la Sociedad Lingüística de San Agustín.

"La estética musical de este periodo está inmersa en el romanticismo que enaltece la naturaleza, lo coloquial, lo vernáculo y el sentimiento humano individual"; ya para esa época se mencionaban nombres de compositores como Francisco Diago, Lucio Balcázar, Delfín Muñoz Neira y Ricardo Hurtado (Gobernación del Departamento del Cauca, 2011).

En cuanto a los ritmos musicales para el desarrollo de esta metodología, se seleccionan el bambuco y el pasillo como dos de los más predominantes del departamento del Cauca, ya que permiten la interiorización, el desarrollo técnico y el fortalecimiento musical de los aires del folclor local orientado al desarrollo bandístico sinfónico.

El bambuco

Es la expresión musical y coreográfica más importante y representativa del folclor colombiano, puesto que está presente en trece departamentos de la zona andina: Caldas, Antioquia, Risaralda, Cauca, Valle del Cauca, Santander, Norte de Santander, Boyacá, Cundinamarca, Quindío, Huila, Tolima y Nariño. Se escribe en compás ternario simple (3/4) y/o compás binario compuesto (6/8); debido a su similitud en la cantidad de corcheas, su variación métrica está supeditada a los acentos naturales que proporciona el compás, así como a algunas figuraciones rítmicas propias de los departamentos de influencia.

En cuanto al origen de este género musical, hay dos vertientes importantes. En primera instancia, se afirma que el bambuco es "de origen africano, siendo los esclavos de Bambuk los primeros

en traer a Colombia este tipo de música en la época de la colonia" (De Lima, 1942). En esa época, los indígenas interpretaban fotutos y chirimías como instrumentos melódicos característicos, cuyos aires eran empleados para amenizar las fiestas y encuentros sociales de sus comunidades.

Por su parte, en otra referencia se menciona que "el bambuco es de origen mestizo, puesto que conjuga las melodías indígenas a ritmos varios, entre ellos posiblemente el vasco" (Abadía Morales, 1977). Esta influencia la describe el maestro Jesús Bermúdez Silva, quien, en una de sus visitas al País Vasco, identifica cierta similitud entre una melodía ejecutada por una gaita y el acompañamiento atresillado del tamboril, muy semejante al empleado por los instrumentos de cuerda de la zona andina, específicamente en la zona cundiboyacense.

En tercera instancia, Abadía Morales (1977) refiere que el nombre puede provenir de una zona indígena del litoral pacífico llamada los indios "bambas", de la cual se podría suponer que los aires musicales tomaron el nombre de bambucos (p. 163). El origen del género musical aún tiene muchas aristas; sin embargo, este se ha apropiado de gran parte del país, siendo el ritmo principal de la zona andina, y actualmente es interpretado en diferentes formatos musicales.

En cuanto al bambuco vocal, inicialmente era un canto de trovador, es decir, solista, que, acompañado de un tiple, resultaba muy funcional en las serenatas. Más adelante se popularizó en el formato vocal de dos voces o dúo —primo y segundo—, cuyo estilo marcó la interpretación del bambuco actual. Si se hace referencia a un estilo más académico, este género es interpretado por diferentes grupos vocales de cámara, e incluso por agrupaciones corales de mayor envergadura.

El bambuco instrumental, por su parte, presentaba como instrumentos característicos el tiple y la guitarra para las temáticas amorosas; no obstante, en eventos mucho más formales y de carácter folclórico, la estudiantina era el conjunto más idóneo, conformado por bandolas, tiples, guitarras y percusión —chucho, pandereta, cucharas y tambora, en algunas ocasiones—. Para las interpretaciones populares consideradas no tradicionales en espacios conservadores, se empleaban arpas y liras, que fueron poco a poco sustituidas por la organología de la flauta, el violín y el piano; mientras que, en los espacios más abiertos, el uso de las bandas fiesteras, papayeras o pelayeras era más recurrente, debido a su constitución instrumental.

Hoy en día, la diversidad y las nuevas propuestas instrumentales para la ejecución de estos aires andinos son muy amplias: desde grupos de cámara hasta orquestas sinfónicas —en el contexto académico—, y chirimías o bandas de flautas y tambores, estudiantinas, tríos y dúos, entre otros —en el contexto del folclor popular—.

El pasillo

Considerado el segundo ritmo principal de la zona andina colombiana después del bambuco, debido a su extenso y variado repertorio en formatos instrumentales —estudiantinas, guitarra y tiple, piano, entre otros— y vocales. Escrito en compás ternario simple (3/4), este género musical aparece en la vida nacional en la época de la colonia, hacia 1800, "cuando la nueva sociedad burguesa, semifeudal, de chapetones y de criollos acomodados, buscó la ideación de un tipo de danza más acorde con el ambiente cortesano en que se hallaba instalada" (Abadía Morales, 1977).

Proveniente de Austria con el nombre de vals, el cual, a su vez, fue adoptado por el territorio español e incursionó en América Latina, adaptándose principalmente en Colombia, Venezuela y Ecuador en la primera década del siglo XIX. Cabe resaltar que este movimiento musical presentó cambios interpretativos, como la aceleración del tempo, convirtiéndose en un ritmo musical coreográficamente vertiginoso. Abadía Morales (1977) refiere que el nombre de pasillo se usa en Colombia y Ecuador; sin embargo, en Venezuela conservó el de Valse.

A nivel dancístico, Abadía Morales (1977) menciona que "el pasillo colombiano se convirtió en una pieza de resistencia, en que un bailarín después de tres o cuatro ejecuciones quedaba físicamente agotado" (p. 188). Por otra parte, este género fue sufriendo una metamorfosis debido a la influencia de otros aires, pues su incursión en los estratos populares, ejecutados por imitación, recibió la influencia del bambuco, siendo la ejecución vocal un aire más lento y cadencioso (Abadía Morales, 1977). En otra instancia, el mismo autor también hace una mención importante sobre la denominación del "pasillo" como diminutivo de paso, el cual hace referencia a la rutina planimétrica, que consta de pasos menudos; así pues, el pasillo, en compás de 3/4, tiene una longitud de 25 a 35 centímetros.

A partir de este género musical también se desglosan dos tipos de interpretación o formato instrumental: el pasillo vocal, influenciado principalmente por el bambuco cantado, que le atribuye un tempo lento con contornos melódicos más estables y poco angulosos. Es interpretado por voz solista —o de trovador—, dúos —primo y segundo— y/o grupos corales, cuyo acompañamiento varía desde la implementación del piano en los contextos más formales y académicos hasta el uso de la guitarra, el tiple, la estudiantina y/o conjunto de cuerdas.

El pasillo instrumental tuvo mayor acogida no solo en las clases sociales de la aristocracia y la pequeña burguesía, sino en el propio pueblo, tanto así que surgieron innumerables compositores populares y folclóricos, a tal nivel que el repertorio de este género superó rápidamente al del bambuco (Abadía Morales, 1977). Dentro de las principales organologías que se implementan para la ejecución del pasillo se pueden destacar el trío típico colombiano —bandola, tiple y guitarra—, las estudiantinas y los conjuntos de cámara y sinfónicos, entre otros, los cuales proyectan y visibilizan este género musical en múltiples escenarios.

Desarrollo metodológico a partir de la chirimía caucana

La chirimía caucana es una agrupación instrumental de carácter popular, conformada principalmente por instrumentos de percusión: tambores, carrascas o charrascas, maracas o mates, redoblante, triángulo, quijada o carraca, y, como instrumento melódico principal, la flauta traversa, construida en carrizo o PVC. Este formato instrumental y su estilo interpretativo varían en relación con la zona de influencia o el grupo poblacional que lo integra; en algunos casos, está constituida por poblaciones indígenas —Nasa, Misak, Yanaconas—, campesinas y urbanas del sector centro, así como por comunidades afrodescendientes hacia el norte, el sur y la zona pacífica del departamento, todas transversalmente unidas por el bambuco.

Estas agrupaciones, conformadas tradicionalmente por hombres, constituyen un legado importante en la creación de repertorio instrumental tradicional empleado para festividades populares, religiosas, comunitarias y de la cosmovisión, entre otras, convirtiéndose en un formato instrumental que contribuye a la minga. Así pues, es de vital importancia fortalecer los relevos generacionales en estas prácticas a partir de la inclusión y creación de repertorio pedagógico orientado a la ejecución de flautas y tambores caucanos. Por esta razón, se aplican estas pautas a partir de los siguientes ejes temáticos:

El cuerpo

Como primer instrumento rítmico, el cuerpo permite la exploración de sonoridades y fortalece la coordinación, la lateralidad, la motricidad y la escucha activa, las cuales, encaminadas a la ejecución de ritmos andinos colombianos, permiten acercar al estudiante a la identificación y aprehensión de los principales patrones musicales.

Se implementan células complementarias para estimular la independencia auditiva y pequeños ensambles. De esta manera, se logran identificar los estudiantes que presentan dificultades en las habilidades ya expuestas y establecer estrategias de refuerzo.

Los patrones rítmicos se inician con la ejecución de palmas, pecho, muslos y pies; de esta manera, se hace un recorrido por los miembros superiores e inferiores, alternando lateralidades y explorando las sonoridades corporales del tronco y las extremidades.

Se implementan patrones binarios a partir de una figura de pulso —negra o negra con puntillo—, haciendo el mismo recorrido, los cuales se van orientando hacia la primera subdivisión y distribuyendo en las partes corporales ya mencionadas; es decir, patrones secuenciales progresivos hacia la siguiente distribución:

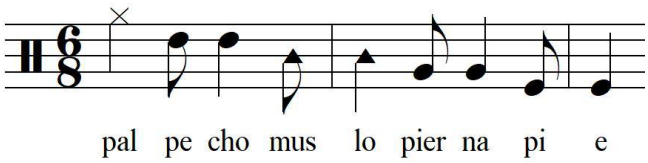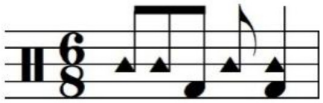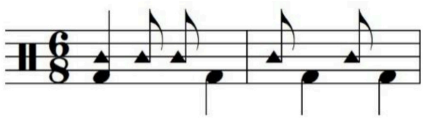


Figura 1. Distribución rítmica en el cuerpo

Percusión tradicional

Después de las actividades de ritmo corporal, se procede a incorporar los instrumentos de percusión de la chirimía caucana, como maracas, carrasca y tambor, ejecutando los patrones ya expuestos. Se implementan pequeños ensambles, cortes y dinámicas, reforzando los ritmos complementarios para el fortalecimiento de la independencia auditiva y la escucha activa, y haciendo rotación de los ejecutantes en los diferentes instrumentos, con el fin de identificar sus fortalezas y dificultades en la interpretación de cada uno. De esta manera, se promueve una formación polifacética en la percusión de chirimía caucana.

Estos ensambles rítmicos se implementan en el montaje de algunas obras pedagógicas, haciendo hincapié en los ritmos ya expuestos y propiciando el trabajo grupal, el liderazgo y la asignación de roles. Asimismo, se aplican pautas técnicas de interpretación, como dinámicas y cortes más elaborados, continuando con el uso de ritmos complementarios mientras se van cambiando los patrones básicos de ejecución por otros más complejos. Todo este proceso se realiza de forma gradual, insistiendo en la escucha activa, la sincronización y el fortalecimiento de los aires del folclor nacional, y propiciando la creación de repertorio didáctico en el formato de chirimía caucana.

Mientras se desarrollan los ensambles y se avanza en la ejecución instrumental, se da apertura a la grafía musical en una y dos líneas, a través de patrones binarios y ternarios enfocados en los ritmos colombianos ya ejecutados; para este caso, pasillo y bambuco. Se inicia con la figura de pulso, la primera subdivisión y sus silencios respectivos, con diferentes combinaciones, lo cual facilita la asociación de las células rítmicas vivenciadas y memorizadas. Así pues, los estudiantes aplican rápidamente la lectura musical en sus instrumentos de percusión de chirimía, asimilan patrones, esquemas y células rítmicas, y desarrollan la habilidad para improvisar y enriquecer la interpretación sin perder el horizonte musical.

Motivos Rítmicos	
 *Figura 2. Base rítmica del bambuco, tambor.*	Es la base principal del bambuco ejecutada en el tambor, cuyos repiques varían en relación con la zona de influencia (Figura 2).
 *Figura 3. Base rítmica complementaria del bambuco, tambor.*	Ejecutada por un segundo tambor o tambora —tambor de mayor tamaño y/o sonido más profundo por su parche—, esta célula rítmica se emplea como enriquecimiento sonoro y como estrategia de independencia auditiva (Figura 3).
 *Figura 4. Célula básica de la percusión menor.*	Esta célula se emplea de forma inicial en el ritmo corporal, con el fin de introducir al compás de 6/8, y se ejecuta en la carrasca y las maracas (Figura 4).

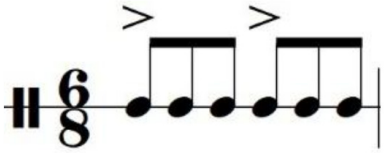


Figura 5. Célula básica de la percusión menor, maracas.

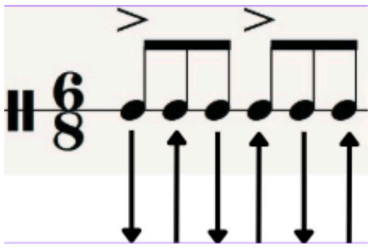


Figura 6. Célula básica de la percusión menor, carrasca.

Estos patrones se implementan un poco más adelante, cuando se genera conciencia de la subdivisión, y alternan en la ejecución de carrascas y maracas (Figuras 5 y 6).
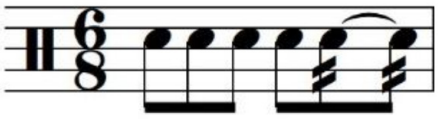


Figura 7. Célula rítmica para la ejecución del bambuco en el redoblante.

Esta base rítmica es de mayor complejidad y requiere un trabajo técnico más detallado, como el manejo de baquetas y el control del rebote. Adicionalmente, se identifican patrones similares entre la percusión menor y este instrumento, lo cual hace hincapié en la escucha activa y la homogenización sonora (Figura 7).

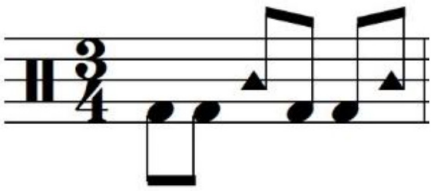


Figura 8. Base rítmica del pasillo, tambor.

Base principal del pasillo ejecutada en el tambor. Este tipo de ritmos ternarios se alternan con las células del bambuco, puesto que por su subdivisión tienen semejanzas (Figura 8).
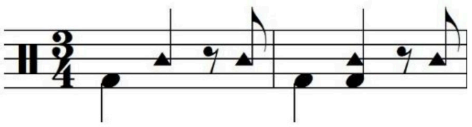


Figura 9. Base rítmica complementaria del pasillo, tambor.

Se insiste en ritmos complementarios para estimular la independencia auditiva y el enriquecimiento tímbrico (Figura 9).

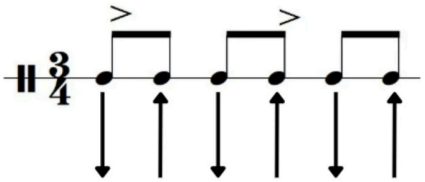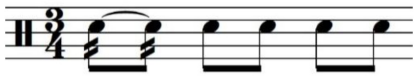
 *Figura 10. Base rítmica de la percusión menor en el pasillo, maracas y carrasca.*	Célula rítmica implementada en los instrumentos de percusión menor, como las maracas y la carrasca. Este patrón se aborda de manera conjunta con el implementado en el bambuco, puesto que la disposición es similar, a diferencia de los acentos (Figura 10).
 *Figura 11. Célula rítmica para la ejecución del pasillo en el redoblante.*	Al igual que la base del bambuco en el mismo instrumento, esta se aborda de forma paralela, puesto que la digitación es similar (Figura 11).

Tabla 1. Motivos rítmicos

Vientos tradicionales caucanos (flautas)

El abordaje de las flautas traversas se desarrolla paralelamente a las actividades de percusión, mediante el uso del "flautín" o flauta *piccolo*, elaborada en tubo de PVC. La característica de este instrumento agudo es su tamaño: con una longitud de 34 centímetros, sus agujeros son pequeños y de fácil digitación para los niños.

Se inicia el ejercicio con algunas secuencias de respiración y emisión de aire orientadas al aprestamiento de la embocadura, el ataque y la emisión. Por otro lado, se establece la postura corporal, así como las digitaciones, que se ejercitan de forma descendente, de arriba hacia abajo, comenzando por la nota la hasta la nota do.

Registro y tesitura de la flauta de chirimía caucana

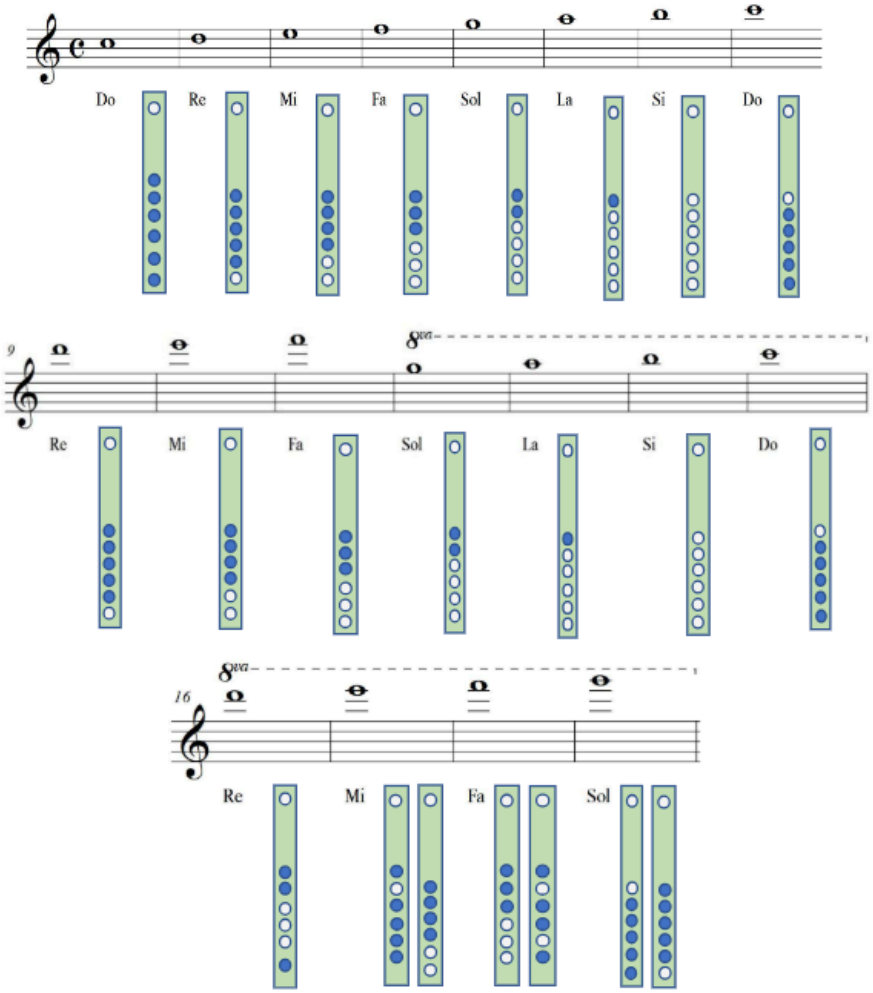


Figura 12. Registro y digitaciones de la flauta piccolo o flautín en do, empleada para niños.

El aprestamiento melódico se gesta a partir de la imitación y la memoria, aplicando pequeñas células binarias y ternarias orientadas a los ritmos o aires pedagógicos como el bambuco y el pasillo, las cuales se retoman más adelante. De esta misma forma se abordan algunas obras iniciales que generan los primeros ensambles y montajes pedagógicos.

Paralelamente, y mientras se avanza en el conocimiento técnico de la flauta, se introduce la grafía musical mediante la ejecución de fragmentos previamente interpretados, los cuales son asociados positivamente por los estudiantes, puesto que ya se ha generado un aprestamiento e interiorización de los mismos. De esta forma, se abordan compases compuestos en un plazo corto, en los cuales la tecnificación musical se adapta al aprendizaje tradicional en un repertorio colombiano que, a nivel académico, es más avanzado. Esto evidencia las bondades de la música tradicional y cómo, a través de ella, se potencia la habilidad lectora, la interiorización y el disfrute de la música de nuestro folclor.

Conclusiones

La implementación de las músicas tradicionales como eje transversal en la formación de los estudiantes, articulada con los procesos bandísticos, ha permitido:

- Fortalecer las prácticas instrumentales de chirimía caucana en las nuevas generaciones, como estrategia de salvaguardia e inclusión del género.
- Propiciar la creación de repertorios pedagógicos para el fortalecimiento y la ejecución de la flauta de chirimía caucana.
- Mejorar la aprehensión de la grafía musical orientada a la lectura y ejecución de ritmos del suroccidente colombiano aplicados a los instrumentos de chirimía caucana.
- Estimular la interpretación de repertorio bandístico colombiano de nivel inicial y básico, a partir de los aires del folclor caucano.
- Adaptar los recursos técnico-musicales —escritura, grafía, pautas de interpretación, timbres, dinámicas, entre otros— al aprendizaje tradicional generado por imitación, memorización consciente, sensibilización y escucha activa.
- Implementar la flauta traversa de chirimía como primer instrumento melódico que genere la transición hacia cualquier instrumento de viento sinfónico.
- Promover la inclusión de instrumentos tradicionales del folclor caucano en ensambles sinfónicos y académicos.
- Impulsar el conocimiento y la aprehensión de los ritmos caucanos en la organología de la chirimía caucana.
- Establecer la chirimía caucana como un formato instrumental de alta importancia identitaria por su heterogeneidad estilística.
- Promover la articulación de las músicas tradicionales en los procesos sinfónicos, tanto bandísticos como orquestales, para la potenciación de habilidades musicales de los estudiantes.

Referencias

Abadía Morales, G. (1977). *Compendio general de folklore colombiano* (3.ª ed., corr. y aum.). Instituto Colombiano de Cultura, Subdirección de Comunicaciones Culturales.

Adler, S. (2006). *El estudio de la orquestación* (J. M. Cabeza y L. M. Cabeza, Trads.; 3.ª ed. ampliada). Idea Books. (Obra original publicada en 1982).

Barona Becerra, G., y Gnecco Valencia, C. (Eds.). (2001). *Territorios posibles: Historia, geografía y cultura del Cauca* (Vol. 1). Corporación Autónoma Regional del Cauca; Universidad del Cauca.

De Lima, E. (1942). *Folklore colombiano*. Lit. Barranquilla.

Gobernación del Departamento del Cauca. (2011). La música tradicional caucana en el siglo XX. En *Memoria colectiva y patrimonio cultural caucano*.

Mendoza, G., Londoño La Rotta, R. E., Martínez Azcárate, M. T., y Ramón Rojas, H. W. (2024). *Fundamentos de educación musical: Cinco propuestas en clave de pedagogía*. Universidad Pedagógica Nacional.

Romero Garay, O., Ascanio Rincón, A., y Pineda Parra, C. (2011). *Escuela de flautas y tambores: Músicas andinas del suroccidente colombiano: Macizo, Tierradentro, Guambía, Popayán, Guachavés, Río Napi, Riosucio*. Ministerio de Cultura.

Urrea-Giraldo, F., Jiménez Castaño, N., Solís Daza, C. D., Romero, D. F., Guzmán, S. A., y Ramírez J., J. C. (2021). *Violines caucanos: Tejido territorial rural-urbano en el norte del Cauca y la ciudad región de Cali*. CEPAL.

Valencia Rincón, V. (2010). Bandas de música en Colombia: la creación musical en la perspectiva educativa. *A Contratiempo: Revista de Música en la Cultura*, (16).

Jorge Yeison Campo Gómez

Licenciado en Música, maestro en Trombón, especialista en Gerencia de Proyectos de la Universidad del Cauca y magíster en Artes Musicales con mención en Arreglos y Composición de la Universidad Nacional de Loja (Ecuador), nació el 4 de marzo de 1991 en Cali, Valle del Cauca. Flautista de chirimía y percusionista tradicional, ha elaborado arreglos de música colombiana para diferentes formatos instrumentales, como la propuesta de “chirimía sinfónica” desarrollada con la Orquesta Caucana de Vientos en 2015. Desde ese mismo año ha iniciado en el campo de la composición de repertorio colombiano enfocado en el formato de chirimía caucana.



La música como terapia social: inclusión, memoria y motricidad en la educación musical de adultos mayores

Eliana Marcela Fernández Rodríguez

› *Escuela de Música de Belén de Umbría, Risaralda*

› *direccionytiple@gmail.com*

Resumen

La presente investigación aborda la educación musical como una experiencia viva, terapéutica y transformadora que contribuye al bienestar integral del ser humano. Inspirada en los principios del Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM), la propuesta se orienta a un grupo poblacional tradicionalmente invisibilizado: los adultos mayores. El estudio, desarrollado mediante la metodología de investigación-acción en la Escuela de Música de Belén de Umbría, Risaralda, involucró participantes entre 55 y 81 años y se centró en observar cómo la práctica musical favorece procesos cognitivos, emocionales y motrices.

Los resultados evidenciaron mejoras notables en el estado de ánimo, la memoria, la coordinación ojo-mano y la interacción social. La integración de ejercicios de disociación motora, movilidad articular y lateralidad cruzada, junto con adaptaciones psicopedagógicas —como el uso de guías simplificadas, posturas ergonómicas y conteo rítmico—, permitió una participación segura e inclusiva, adaptada a las condiciones físicas de la edad.

La propuesta se ubica en el punto de encuentro entre la educación musical y la música con fines terapéuticos. Aunque no corresponde a un proceso de musicoterapia clínica, incorpora recursos musicales y estrategias pedagógicas que promueven la salud física, cognitiva y emocional.
En este contexto, el educador musical se configura como agente de bienestar, inclusión y transformación social. Los impactos alcanzados refuerzan el valor de la música como medio de salud, memoria y cohesión comunitaria, y proponen ampliar el horizonte de la educación musical hacia experiencias intergeneracionales y humanizadoras.

Palabras clave

Educación musical, adultos mayores, psicopedagogía, bienestar, inclusión.

Esta ponencia se presenta como una experiencia práctica de educación musical con fines terapéuticos para adultos y adultos mayores, desarrollada en la Escuela de Música de Belén de Umbría, Risaralda. Desde un enfoque de investigación-acción, se generó un proceso reflexivo y participativo con integrantes de esta comunidad, orientado a fortalecer su participación, inclusión, coordinación, memoria y bienestar general. En este caso, la investigación permitió a los participantes trabajar conjuntamente sobre las dinámicas del aprendizaje musical como experiencia terapéutica, así como sobre estrategias pedagógicas ajustadas a sus necesidades, capacidades y tiempos.

La música no se concibe solo como medio o fin artístico, sino como una herramienta terapéutica, emocional y social capaz de estimular la memoria, la coordinación ojo-mano, el bienestar y la autoestima del adulto y del adulto mayor. El proceso configuró un espacio inclusivo de aprendizaje que promueve, de forma integral, la formación humana a través de la práctica musical y la reflexión pedagógica en contextos sociales.

Existen evidencias científicas que sugieren que la música puede mejorar funciones cognitivas como la memoria, la atención y la creatividad. Esto resulta especialmente útil en contextos de psicopedagogía musical en los que se busca potenciar el aprendizaje y el desarrollo cognitivo a través de la música.

Planteamiento y justificación

Al reconocer la psicopedagogía musical como herramienta para potenciar el aprendizaje y el desarrollo cognitivo de la persona, la presente investigación parte de la comprensión de que la música va más allá de sus dimensiones artísticas y construye, a través del medio, transformación social y personal para la comunidad. En este caso, se tomó como referencia el grupo de adultos y adultos mayores de la Escuela de Música de Belén de Umbría, quienes manifestaron gusto e interés por la práctica musical, en especial por el canto y la guitarra, pero cuyo proceso no se consolidaba debido a limitaciones emocionales, como el aislamiento en el adulto mayor, la baja autoestima, las dolencias físicas y las inseguridades para captar y memorizar.

A partir de esta necesidad, el trabajo de acción generó oportunidades de práctica musical mediante procesos formativos adaptados a las condiciones físicas, cognitivas y emocionales de los participantes. Para ello, se desarrolló material funcional para las actividades, entendido como una estrategia reflexiva y participativa orientada a transformar la práctica musical del adulto y del adulto mayor mediante la observación, el diálogo y la construcción colectiva, en los que la población participante aportó sus experiencias de vida. ¿Cómo puede la educación musical, desde un enfoque terapéutico y psicopedagógico, contribuir al bienestar integral de los adultos y adultos mayores en contextos comunitarios? Para responder esta pregunta se buscó comprender la relación entre la práctica musical, la motricidad, la memoria, la autoestima y la interacción social, demostrando que la educación musical también puede ser una forma de terapia educativa y comunitaria, inclusiva y orientada al desarrollo humano en la adultez.

La propuesta se justifica en la necesidad latente de ofrecer a una población poco visibilizada —como los adultos y adultos mayores— oportunidades reales de participación colectiva, social y

comunitaria a través de la música. Así, esta experiencia adquiere relevancia porque no se limita a observar o describir, sino que interviene la población desde la acción y la práctica pedagógica, con el propósito de favorecer su bienestar mediante diferentes metodologías de aprendizaje, promoviendo la empatía y la resignificación del envejecimiento.

La investigación-acción realizada en la Escuela de Música de Belén de Umbría, Risaralda, se fundamentó en la observación de campo con personas entre 55 y 81 años. La participación activa en prácticas musicales evidenció efectos positivos en el estado de ánimo, la memoria, la coordinación ojo-mano y la interacción social. La incorporación de elementos de terapia física en el proceso pedagógico-musical resultó fundamental para optimizar la experiencia del adulto mayor. En este sentido, los ejercicios de disociación motora, diseñados de manera simple, básica y moldeada a su condición de edad, cumplieron un papel esencial: aunque en apariencia puedan resultar fáciles, para el adulto mayor implican un reto significativo que activa músculos poco utilizados y estimula procesos de conexión cerebral.

El diseño metodológico incorporó activaciones musculares previas —ejercicios de movilidad articular, uso de pelotas antiestrés y lateralidad cruzada— y adaptaciones psicopedagógicas, como guías simplificadas, monograma, direccionalidad de la mano derecha, conteo de silencios, posturas ergonómicas y posiciones reducidas. Estas estrategias facilitaron la participación inclusiva y segura de los adultos mayores, al tiempo que contribuyeron a la rehabilitación motora y a la preservación de funciones cognitivas.

La propuesta se sitúa en la frontera entre la educación musical y la música aplicada con fines terapéuticos. Si bien no constituye un proceso de musicoterapia en sentido clínico, integra herramientas psicopedagógicas y recursos musicales que favorecen la salud integral, la prevención de riesgos de accidentalidad y el fortalecimiento de la autoestima. Entre los impactos esperados se incluyen el incremento de la coordinación motora fina y la velocidad ojo-mano, la mejora del estado de ánimo, la reducción del aislamiento, el fortalecimiento postural y la creación de redes de apoyo comunitario mediante el aprendizaje colectivo.

Referentes conceptuales

La geragogía musical comprende el aprendizaje en la adultez como un proceso participativo en el que los adultos mayores no solo reciben conocimiento, sino que contribuyen activamente a la construcción de significados a partir de sus experiencias vitales y musicales previas. Esta aproximación refuerza la idea de que la música puede ofrecer agencia, inclusión y sentido comunitario en etapas tardías de la vida (Creech y Hallam, 2015).

En lo que corresponde a la terapia musical y distintas prácticas que promueven el hacer, el análisis, e intervienen musicalmente, pueden tener efectos positivos en la comunidad de adultos. Estas prácticas buscan objetivos y resultados relacionados con la reducción de síntomas emocionales, como depresión y ansiedad, así como con el fortalecimiento de funciones cognitivas, de memoria y de bienestar. En el ámbito clínico, la musicoterapia puede reducir el estrés y favorecer la

conciliación del sueño a través de conexiones con la música para estimular cambios positivos en el estado de ánimo, mediante cualquier práctica musical, auditiva, de canto o física.

Los resultados y avances en la motricidad y la estimulación auditiva se apoyaron en adaptaciones y estrategias pedagógicas para la ejecución rítmica, partiendo de movimientos simples y básicos, y también desde lo postural. Los ejercicios de movilidad, disociación, lateralidad cruzada y ejecución instrumental ofrecieron evidencias significativas dentro del proceso, con ejercicios de movilidad, disociación, lateralidad cruzada y ejecución en el instrumento.

Por último, los avances en motricidad fina, coordinación ojo-mano y disociación motora observados en los procesos pedagógicos de la investigación se sustentan en la aplicación de estrategias de movimiento consciente, lateralidad cruzada y ergonomía instrumental. Estas estrategias optimizan el desempeño musical y, al mismo tiempo, fortalecen la autoconfianza y la percepción corporal del participante, evidenciando que la práctica musical puede convertirse en una forma de educación terapéutica que dignifica, incluye y transforma.

Reflexiones

La experiencia desarrollada en la Escuela de Música de Belén de Umbría permitió reconocer que la educación musical, cuando se orienta desde una mirada terapéutica y psicopedagógica, trasciende el aprendizaje técnico para convertirse en una experiencia de transformación personal y colectiva. El proceso de investigación-acción posibilitó que los adultos y adultos mayores asumieran un papel activo en su propio aprendizaje, aportando sus saberes, historias y memorias sonoras a la construcción de un espacio educativo inclusivo y afectivo.

La experiencia evidenció que la educación musical, abordada desde el enfoque terapéutico, constituye un medio eficaz para fortalecer la autonomía, la motricidad y la memoria de los adultos mayores, al tiempo que favorece la integración social y emocional. El proceso de investigación-acción permitió comprender que la música no solo estimula funciones cognitivas, sino que también resignifica la identidad del participante al vincular su historia de vida con la práctica artística.

Investigaciones como esta amplían el horizonte de la educación musical y contribuyen a la construcción de una sociedad más empática, participativa y humanizada, donde la música actúa como lenguaje común y herramienta de resiliencia.

Población participante

La población participante estuvo conformada por adultos y adultos mayores entre 55 y 81 años, pertenecientes a la comunidad de la Escuela de Música de Belén de Umbría, Risaralda. Este grupo se caracteriza por su diversidad de trayectorias de vida, niveles educativos y experiencias previas en la práctica musical, con un interés común por el aprendizaje, la participación artística y el fortalecimiento de vínculos sociales a través de la música.

En su mayoría, los participantes presentan condiciones físicas propias del envejecimiento, tales como artritis, limitaciones articulares, disminución de la movilidad, problemas de coordinación, pérdida auditiva parcial y reducción visual, factores que inciden en su desempeño motor y

cognitivo. Estas condiciones fueron consideradas cuidadosamente en el diseño de las estrategias pedagógicas, priorizando la inclusión, la adaptación ergonómica y la creación de un entorno educativo seguro, afectivo y accesible.

Asimismo, algunos participantes manifestaron dolencias musculares, temblores leves o fatiga motriz, lo que requirió incorporar pausas activas, ejercicios de disociación motora y movimientos dirigidos a la rehabilitación y al fortalecimiento de la coordinación ojo-mano. Desde lo emocional, se identificaron casos de baja autoestima, aislamiento social y ansiedad asociada al miedo al error o a la exposición pública, aspectos que fueron abordados mediante estrategias de acompañamiento, diálogo y motivación musical.

El proyecto reveló que la educación musical puede funcionar como una estrategia de salud preventiva y emocional, fortaleciendo la autoestima, la autonomía y el sentido de pertenencia. La interacción grupal generó redes de apoyo afectivo que trascendieron el aula, convirtiéndose en un recurso de acompañamiento social frente a la soledad y el aislamiento que suelen afectar a esta población.

En conjunto, esta población representa un grupo de alto valor pedagógico y humano, donde la música se consolidó como medio de encuentro, expresión y bienestar, permitiendo resignificar el envejecimiento como una etapa activa, creativa y socialmente productiva.

Referencias

Creech, A., y Hallam, S. (2015). Critical geragogy: A framework for facilitating older learners in community music. *London Review of Education, 13*(1), 43–57. https://doi.org/10.18546/LRE.13.1.05

Eliana Marcela Fernández Rodríguez

Licenciada en Música, docente, tiplista, gestora cultural y directora de orquesta. Ha liderado proyectos artísticos y formativos de alcance nacional e internacional, promoviendo el fortalecimiento de la cuerda pulsada y el liderazgo femenino en la música. Ganadora del premio “Pacho Benavidez” como mejor tiplista en el Festival Mono Núñez 2015, “Mujer Pereirana Cultural 2023” y “Estrella Mujer Risaralda 2024”. Representante en Colombia del Movimiento Sinfónico Internacional Directores Modernos (DIMO), su trabajo exalta la música andina colombiana como patrimonio vivo, la educación artística y la práctica musical como herramientas de transformación social.



DeCOROnizando: socialización de una experiencia doctoral con jóvenes en educación superior de Barranquilla

Diana Margarita Juliao Urrego

› *Universidad del Atlántico*

› *dianajuliao@mail.uniatlantico.edu.co*

Resumen

La presente ponencia socializa los resultados de la investigación doctoral de la autora, mediante la cual se problematiza la relación entre educación musical y práctica coral juvenil en educación superior, desde el pensamiento decolonial, en una experiencia situada en la ciudad de Barranquilla. A partir de este enfoque, que articula las dimensiones de poder, saber y ser, se visibilizan tensiones y potencialidades en la trayectoria histórica de la educación musical-coral juvenil, así como en las voces y experiencias de educadores y estudiantes participantes. Como resultado, se identificaron mejoras en los procesos académicos al integrar a los estudiantes en la construcción de estrategias metodológicas, administrativas y musicales. De este modo, se reafirma su compromiso con el diálogo para resignificar prácticas desde la riqueza estética y musical juvenil latinoamericana, expresada en el territorio. La investigación permitió construir de manera conjunta una concepción teórico-metodológica que devuelve a los participantes un rol activo y reconoce la importancia del trabajo en equipo y del diálogo intercultural. Esta concepción favorece una experiencia educativa decolonizante atravesada por elementos vocales, rítmicos, kinestésicos, melódicos y aesthésicos, acordes con la identidad juvenil y con el Caribe colombiano. La propuesta se alinea con el compromiso compartido con los principios de FLADEM en lo que respecta al fortalecimiento de una educación musical inclusiva, diversa y comprometida con la realidad sociocultural latinoamericana.

Palabras clave

Educación musical, práctica coral juvenil, colonialidad, decolonialidad, educación superior.

Introducción

La práctica coral juvenil en la educación superior constituye una práctica artística y pedagógica central en la formación integral de los jóvenes universitarios en el Caribe colombiano. Sin embargo, esta práctica ha sido modelada durante décadas bajo lógicas y discursos heredados de la tradición eurocéntrica, excluyendo referentes propios y saberes locales. Esta problemática se evidencia en la adopción acrítica de modelos corales exógenos, descontextualizados y adultocéntricos en los procesos corales de las instituciones de educación superior en el Caribe colombiano.

Para el caso particular de la ciudad de Barranquilla, lo anterior se evidencia en las dificultades para la democratización coral juvenil en instituciones de educación superior, teniendo en cuenta el número de instituciones y jóvenes con que cuenta actualmente la ciudad. Asimismo, en los procesos consolidados en instituciones reconocidas de Barranquilla —la mayoría sustentada por sus programas en música— se evidencian amenazas relacionadas con la captación de estudiantes, la elección del repertorio, la gestión de la agrupación, la articulación con la agenda cultural de la ciudad y, en especial, la didáctica para la enseñanza coral de enfoque especializado y no masivo, como es requerido. En suma, la educación musical-coral en dichos procesos no logra responder al compromiso de musicalización ciudadana como fin de la educación musical (Sánchez, 2017).

A partir de lo anterior, la investigación doctoral llevada a cabo por la autora, mediante el enfoque crítico-decolonial, se propuso desarrollar una concepción teórico-metodológica para la educación musical-coral juvenil de enfoque masivo en un contexto de bienestar institucional en dicha ciudad (Corporación Universitaria Americana). Lo anterior se realizó a través de la contextualización histórica de los modelos de educación coral, así como de sus tensiones y potencialidades en términos de colonialidad/decolonialidad, en las dimensiones de poder, saber y ser, desde un proceso institucional de la ciudad de Barranquilla, con miras a identificar grietas contrahegemónicas de resistencia y emancipación.

En línea con lo anterior, el objetivo de esta memoria es socializar y reflexionar sobre la experiencia doctoral vivida con jóvenes de una institución de educación superior de la ciudad de Barranquilla, mediante la metodología de investigación-acción decolonial propuesta por la autora. Dicho proceso investigativo decolonializante se orientó desde un enfoque crítico-decolonial, entendido como “pensamiento crítico otro o de otro modo” o “(re)pensamiento crítico y transdisciplinar” (Walsh, 2005). A partir de ello, se desarrolló una propuesta de investigación-acción de enfoque decolonial, desde los aportes de Carr y Kemmis (1986), Kemmis y McTaggart (1988), pero también desde los aportes crítico-decoloniales de Haber (2011), en cuanto al concepto de nometodología. A partir de este y otros autores, se fundamentaron principios, ciclos, fases, técnicas e instrumentos junto a los actores —jóvenes estudiantes y adultos maestros—.

Referentes teóricos

En primer lugar, desde la perspectiva decolonial y su desarrollo en Latinoamérica, es relevante acudir al pensamiento decolonial como escuela de pensamiento liderada por la Red Modernidad/Colonialidad/Decolonialidad, a partir de los planteamientos del sociólogo peruano Aníbal Quijano,

quien por primera vez acuñó el concepto de colonialidad del poder (Quijano, 1988). Al respecto, este autor entiende por tal concepto un elemento constitutivo del patrón global de poder capitalista, fundamentado en la imposición de clasificaciones que operan en cada uno de los ámbitos de la vida cotidiana y social (Quijano, 2007).

En ese sentido, cabe resaltar que esta modalidad de pensamiento crítico desde Latinoamérica está influenciada por diversas corrientes teóricas, entre ellas la teoría de sistema-mundo, la teoría de la liberación, la teoría crítica, la investigación-acción, la teoría de la dependencia, la educación popular y la teoría feminista. De tal manera, el concepto de colonialidad sobrepasa el pensamiento crítico frankfurtiano, centrado en la idea de clase, e introduce en la discusión teórica los conceptos de género, raza, sexualidad, espiritualidad, territorio y edad. En suma, este pensamiento-otro (Khatibi, 2001), o incluso paradigma otro (Mignolo, 2007), coadyuva a pensar en términos contrahegemónicos, a partir y desde el dolor de la diferencia colonial.

Pese a lo expresado anteriormente, cabe resaltar que desde la perspectiva decolonial no se promueve un radicalismo que niegue absolutamente la herencia moderna/occidental. Para aclarar lo anterior, es relevante retomar el origen etimológico de la acepción "decolonial" (Walsh, 2013), así como el concepto de grietas decoloniales (Walsh, 2015). Con relación a lo primero, se emplea el prefijo "de", en lugar de "des", para evidenciar un camino de lucha continua a partir de posturas y proyectos de transgresión, y no como un simple desarme de la colonialidad, teniendo en cuenta la imposibilidad de este estado de nulidad (Walsh, 2013).

De igual forma, acerca del segundo tema, se entiende por grietas decoloniales una imagen poética que se propone fisurar la negación, para abrir luz hacia la emergencia de modos-otros que podrían existir en los bordes o quiebres (Walsh, 2017). Con esta idea también se relacionan conceptos como zonas de contacto, epistemes de frontera (Walsh, 2015) y pensamiento crítico fronterizo (Walsh, 2005). Este último, a diferencia de las propuestas teóricas de pensamiento-otro (Khatibi, 2001), paradigma otro (Mignolo, 2007) y pensamiento fronterizo (Mignolo, 2003), "se propone como un proyecto más amplio que ofrece la posibilidad de poner en diálogo cosmovisiones y conocimientos 'otros', a la vez que pone a estos en diálogo con 'modos de pensar típicamente asociados al mundo occidental'" (Restrepo y Rojas, 2010, p. 86).

Resultados

De manera concreta, la investigación permitió interpretar el desarrollo histórico de los modelos de educación coral, así como caracterizar las tensiones coloniales y grietas decoloniales desde la práctica coral juvenil en cuestión, para finalmente fundamentar una concepción teórico-metodológica que abra grietas en clave decolonial para la educación musical de enfoque masivo en el ámbito universitario.

En este sentido, el primer resultado/hallazgo develó la adopción acrítica, en el país, de modelos y tendencias extranjeras en la tradición educativa musical-coral, otorgando como categoría emergente el concepto de CORÓnialidad. De esta manera, se desarrolla una propuesta de lectura histórica del modelo occidental dominante en sus diversas variantes: cristiano-gregoriano,

polifónico-evangelizador, conservatorio, orfeónico nacionalista, activo y pragmático norteamericano, hasta la actualidad. De igual modo, en comparación con los hallazgos relacionados con el modelo no occidental, se lleva la reflexión hacia la necesidad de un enfoque de pedagogías musicales abiertas propuesto por Violeta Hemsy de Gainza (Tejera, 2015), desde el cual no se adopten métodos acríticamente, sino donde el educador musical tenga un protagonismo mayor desde su rol crítico y propositivo, que propicia diálogos teóricos y musicales con los participantes del proceso formativo, en este caso, los jóvenes. Para ello, se recurre a la caracterización de los rasgos de las pedagogías cerradas descritos por Tejera (2015): rigidez, autoritarismo, mecanicismo, linealidad, asimetría y estereotipia en el vínculo maestro-alumno; a partir de estos elementos, la autora concreta los rasgos que constituyen la pedagogía COROnial en relación con el educando, el educador, los objetivos educativos, los contenidos, la metodología, los recursos didácticos y la evaluación.

Por otra parte, a partir de allí, en el segundo resultado/hallazgo, se reconocieron, en el trabajo de campo llevado a cabo, tanto las tensiones como las potencialidades de resistencia: las voces deCOROniales. Dichas voces se categorizaron a través de las dimensiones de colonialidad/decolonialidad —poder, saber y ser—, tanto en estudiantes como en docentes, tal como se describe a continuación.

En primer lugar, en relación con la dimensión de colonialidad/decolonialidad del poder, emerge la categoría “Cambios junto al líder”. Esta categoría resume la intención de los jóvenes estudiantes de “resistir desde adentro”, así como el autorreconocimiento de los adultos docentes como “gestores de comunidad”. En este sentido, se reconoce que, para ambos actores del proceso educativo a nivel artístico, cobra valor la interacción como oportunidad de innovación desde la resistencia, a manera de contrapoder colectivo. Todo ello se da desde la ubicación del docente artista como actor y líder decolonial, y no como servidor de los intereses del sistema educativo. De tal forma, la figura del docente artista se presenta desde un rol mediador entre el colectivo artístico y la dirección administrativa. Asimismo, los artistas estudiantes son concebidos no como sujetos pasivos, sino como agentes políticos que manifiestan y coconstruyen activamente, de la mano de su docente líder, siempre y cuando se sientan escuchados y representados por este.

En segundo lugar, desde la dimensión de colonialidad/decolonialidad del saber, emerge la categoría “Innovación conjunta, creativa y responsable”. Dicha categoría consolida la perspectiva estudiantil, la cual reconoce la importancia de la innovación espontánea y responsable, así como la surgida por parte de los docentes, con relación a la construcción conjunta y creativa de contenidos. En este sentido, para ambos participantes del proceso educativo a nivel artístico, es de vital importancia resistir a la reproducción artística euro-, nordo-, andinocéntrica, y propiciar la inclusión de perspectivas pedagógicas y artísticas decolonizantes desde la promoción de espacios de exploración y creación colectiva en el aula artística.

Asimismo, en tercer lugar, en relación con la dimensión de colonialidad/decolonialidad del ser, surge la categoría “Identificarse para valorar”, a partir del reconocimiento de la esfera emocional y social de los jóvenes estudiantes, quienes manifiestan la importancia de transmitir socialmente desde un estilo diferencial desarrollado entre pares. Por su parte, se reconoce cómo los adultos

docentes validan la importancia de que los jóvenes estudiantes conecten desde su identidad y, en este sentido, exploren estéticas y narrativas juveniles alternativas al canon establecido.

Finalmente, en cuanto al tercer resultado/hallazgo, se configuró una concepción teórico-metodológica junto a los actores, en favor de abrir grietas deCOROniales, pero no con el ánimo de neocolonizar. En este sentido, los resultados por dimensiones evidencian una transformación profunda en la concepción coral, desde una lógica colonial hacia un horizonte de agrietamiento decolonial. En cuanto a la dimensión educativa de dicha concepción, se supera el modelo centrado en competencias musicales y autoridad directiva para dar paso a la integración de conocimientos, habilidades y hábitos desde una perspectiva de desarrollo humano integral. El corista deja de ser un ejecutante pasivo y asume un rol protagónico en la práctica pedagógica, convirtiéndose en cocreador del proceso formativo. Asimismo, en relación con la dimensión vocal individual, la emisión lírica tradicional se amplía hacia la exploración de otras posibilidades vocales, incluyendo el trabajo solista como vía de afirmación de la identidad. Por otro lado, en cuanto al campo rítmico-kinestésico, se rompe la rigidez del modelo colonial mediante la incorporación de movimientos corporales, euritmia y acompañamiento instrumental, donde el cuerpo se convierte en mediador sensible del sonido.

En ese orden de ideas, en cuanto a la dimensión melódico-teórica, la concepción decolonial propuesta cuestiona la hegemonía de la escala diatónica occidental, introduciendo repertorios pentatónicos, modales y folclóricos que conectan al corista con su contexto cultural. A ello se suma una mirada crítica a la notación musical, relativizando el uso exclusivo de la partitura y fomentando el desarrollo auditivo y tecnológico. De igual modo, desde lo armónico-coral, se transita de una secuencia jerárquica hacia la exploración libre de formatos y un entrenamiento auditivo inclusivo. Finalmente, en cuanto al plano estético-interpretativo, se reemplazan las temáticas adultocéntricas y extranjeras por repertorios que expresan la identidad juvenil caribeña colombiana; los atuendos y las puestas en escena se dialogan con los jóvenes, incorporando improvisación y diálogo con el espacio social, y proyectando el canto coral a la vida cultural de la ciudad. Cabe destacar que, por tratarse de un coro institucional, en algunos casos estos posicionamientos tuvieron que conciliarse con la institucionalidad; por ejemplo, en relación con el uso de togas para ceremonias especiales.

Reflexiones finales

La investigación como proceso decolonizante permitió establecer un diagnóstico crítico sobre la situación de la educación musical-coral juvenil en instituciones de educación superior en Colombia. De este modo, se identificó la persistencia de un modelo pedagógico de raíz moderno-colonial, caracterizado por enfoques cognitivistas, competitivos y centrados en la reproducción del modelo conservatorio europeo. Dicho esquema desatiende los intereses, necesidades y realidades culturales de los jóvenes, limitando la formación coral a una práctica técnica y descontextualizada.
Este análisis reveló, además, la presencia de múltiples formas de colonialidad en la escuela —y, en particular, de la COROnialidad— expresadas en la homogeneización estética, la jerarquización del saber y la exclusión de epistemes periféricas. Frente a este panorama, se reconoce la urgencia

de construir alternativas pedagógicas que integren la voz y la experiencia de los estudiantes como agentes activos en la transformación de sus entornos formativos.

Asimismo, metodológicamente, el estudio se desarrolló bajo un enfoque de investigación-acción con orientación crítico-decolonial, que permitió cuestionar las estructuras tradicionales de producción académica y las formas verticales de construcción del conocimiento. Esta perspectiva enfatizó la necesidad de articular el pensamiento y la acción desde una relación dialógica, participativa y situada, donde los jóvenes fueran coinvestigadores del proceso. A partir de esta dinámica, se configuró una concepción teórico-metodológica que reinterpreta la educación musical-coral como práctica estética, política y comunitaria, orientada al bienestar colectivo más allá del concepto hegemónico de bienestar en las instituciones de educación superior. En suma, la investigación concluye que una educación coral juvenil verdaderamente emancipadora solo es posible si desborda los marcos eurocéntricos y se vincula orgánicamente con las expresiones musicales, sonoras y culturales de los territorios, abriendo así horizontes de conocimiento y convivencia sustentados en el diálogo, la interculturalidad y la decolonialidad.

Referencias

Carr, W., y Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Deakin University.

Haber, A. (2011). Nometodología payanesa: notas de metodología indisciplinada (con comentarios de Henry Tantalean, Francisco Gil García y Dante Angelo). *Revista Chilena de Antropología*, (23). https://revistadeantropologia.uchile.cl/index.php/RCA/article/view/15564

Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3.ª ed.). Deakin University.

Khatibi, A. (2001). Maghreb plural. En W. Mignolo (Comp.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo* (pp. 71–92). Ediciones del Signo.

Mignolo, W. D. (2003). *Historias locales/diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal.

Mignolo, W. D. (2007). El pensamiento descolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25–46). Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Quijano, A. (1988). *Modernidad, identidad y utopía en América Latina*. Sociedad y Política Ediciones.

Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93–126). Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Restrepo, E., y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: Fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar; Universidad del Cauca.

Sánchez, P. (2017). *Concepción teórico-metodológica del proceso de musicalización ciudadana y su repercusión en la formación del educador en el contexto sociocultural cubano, 1973–2014* [Tesis doctoral, Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona].

Tejera, A. (2015). Incidencia de las pedagogías musicales abiertas en la formación docente uruguaya. En V. Hemsy de Gainza (Comp.), *La formación del educador musical latinoamericano: Cuadernos de reflexión n.º 1*. Foro Latinoamericano de Educación Musical.

Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento, 24*(46), 39–50.

Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (t. 1). Ediciones Abya-Yala.

Walsh, C. (2015). Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales*, (4), 1–11. https://clivajes.uv.mx/index.php/Clivajes/article/view/1742

Walsh, C. (Ed.). (2017). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (t. 2). Ediciones Abya-Yala.

Diana Margarita Juliao Urrego

Nació en Barranquilla, Colombia, el 7 de enero de 1988. Se formó como maestra en Música de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, con énfasis en Dirección Coral; es especialista en Dirección de Coros Infantiles y Juveniles de la Pontificia Universidad Javeriana, magíster en Desarrollo y Cultura de la Universidad Tecnológica de Bolívar y doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla. Se ha desempeñado por más de 15 años en la docencia e investigación universitaria, especialmente en las áreas de práctica coral e investigación, así como en la dirección de agrupaciones corales. Actualmente, está categorizada como investigadora asociada por Minciencias y cursa el postdoctorado en Ciencias de la Educación con el CENID, A. C., en México. Es docente del Programa Licenciatura en Música de la Universidad del Atlántico y tutora de la Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades (ECSAH) de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Por otra parte, es autora de los poemarios Alma Delviento y El toque de Diana: Cantos del despertar, publicados con SantaBárbara Editores, y es miembro de la Junta Directiva de FLADEM Colombia.



Experiencia pedagógico-musical del coro: 47 años

Jorge Aníbal Coral Guerrón

› *Universidad del Cauca*
› *jorcoral@unicauca.edu.co*

Resumen

Hablar del Grupo Coral de Cámara Universitario del Cauca, integrado por estudiantes y egresados de los diferentes programas académicos de la Universidad del Cauca y con una trayectoria de 47 años ininterrumpidos, implica reconocer un proceso artístico y humano que demuestra cómo personas sin formación musical profesional pueden vivir la música con disciplina, pasión y compromiso. La práctica vocal constante, la audición atenta y la imitación sonora, acompañadas de estrategias pedagógicas centradas en el aprendizaje cooperativo, han fortalecido un proceso formativo eficaz, en el que cada integrante desarrolla confianza en sus capacidades individuales y las orienta al trabajo conjunto, con proyección en escenarios regionales, nacionales e internacionales, así como en comunidades diversas donde la música actúa como mecanismo sensible de unión territorial.

Los procesos de proyección, a través de obras académicas, tradicionales y contemporáneas, han favorecido el aprendizaje de los contextos culturales y geográficos que representan. Así, el canto coral se consolida como una experiencia vivida y trascendental que deja huellas de pertenencia, sensibilidad y compromiso social entre los integrantes y las comunidades que comparten el arte musical expresivo. Un proceso que hace sentir alegría al cantar y escuchar es un proceso que vivirá en las mentes y corazones de quienes participan.

Palabras clave

Canto colectivo, sensibilidad, territorio, proyección.

Introducción

El canto es considerado una manifestación musical que se exterioriza desde temprana edad mediante sonidos espontáneos y melodías aprendidas por imitación informal o en juegos grupales. En estas experiencias, cada sílaba, palabra o frase genera una expresión de sensibilidad hacia el arte musical y, en muchos casos, va acompañada de percusión corporal o movimientos creativos que complementan la necesidad de comunicación y expresión.

En este sentido, González (1974) señala que la canción de cuna que la madre canta mientras cuida al niño ya constituye una lección musical que, más tarde, se verá reflejada en el balbuceo y luego en el canto libre de su propia melodía mientras juega, ejecuta rimas y participa en rondas grupales (p. 18). Esto muestra un proceso de desarrollo musical infantil libre, que no responde a cánones estéticos y en el que el niño siente lo que hace y así lo expresa.

Complementando lo anterior, Hemsy de Gainza (1964) afirma que una canción infantil brinda posibilidades "tanto en materia de realizaciones musicales prácticas, como de estímulo para la imaginación y el poder creador" (p. 208). Por su parte, Barajas (2017) ratifica que la sensibilidad musical es "inherente del ser humano, hace parte de su naturaleza" (p. 11). Así, el cuerpo se manifiesta con el arte y adquiere nuevas dimensiones generadas en la escuela, en los contextos de procedencia y en los territorios, entendidos desde diferentes perspectivas: geográfica, humana, personal y relacional.

Desde esta perspectiva, Orihuela (2019) define el territorio como "la tierra que pertenece a alguien"; sin embargo, en este caso, se asume en un sentido más amplio, entendido como parte de la existencia y de los sentires humanos, así como de las relaciones sociales que en este se tejen y construyen.

El canto individual y colectivo —el coro— va más allá de lo puramente musical y se convierte en una estrategia integradora de identidad, memoria y colectividad, pues posibilita el fortalecimiento de la escucha, la pertenencia, la cooperación y la construcción de comunidad, al validar la diversidad, sus expresiones y la interacción entre los participantes. Al respecto, Ospina (2023) expresa que "la interacción entre jóvenes y adultos mayores se manifiesta en diversos entornos, como el hogar, el ámbito educativo donde ambos grupos aprenden, o en eventos familiares y comunitarios, permitiendo así el intercambio de experiencias de vida" (p. 5).

Con base en lo anterior, se enfatiza el coro como una agrupación que incluye registros de voz como soprano, contralto, tenor y bajo, sin contar los registros intermedios ni las coloraturas, para ejecutar canciones al unísono o polifónicas de diferentes épocas, géneros y contextos, con acompañamiento instrumental sinfónico, tradicional o de fusión.

En este campo se encuentra el Grupo Coral de Cámara Universitario del Cauca, una agrupación musical que reúne experiencias corales con una trayectoria de 47 años sin interrupción (1978-2025). Este proceso representa la convergencia entre arte, música, educación, sensibilidad y, especialmente, compromiso con la interacción social.

Este coro, integrado por estudiantes y egresados de los diferentes programas académicos de la Universidad del Cauca, ha asumido desde su fundación una orientación pedagógica para

alcanzar metas musicales individuales en función del colectivo y de la proyección social. En este sentido, y refiriéndose a la sensibilidad, Hemsy de Gainza (1964) escribe que cantar canciones seleccionadas "nutre su sensibilidad, les da la oportunidad de adiestrar su oído y a la vez les provee de un material rico para aprendizajes conscientes" (p. 229), fortaleciendo, además de la técnica del canto, lazos contemplados en la pedagogía del afecto y de la escucha, así como la cooperación y la convivencia.

A lo largo de su trayectoria, el coro ha contribuido al fortalecimiento humanístico y artístico de la comunidad universitaria, participando con sus voces en eventos locales, regionales, nacionales e internacionales. De esta manera, ha establecido diálogos artísticos con los territorios, visibilizando la diversidad cultural del Cauca y del país como una forma de reconocer y permear el territorio, así como de aprender de sus poblaciones y gentes a través de la manifestación coral y del acercamiento humano y artístico.

Desarrollo

El Grupo Coral de Cámara Universitario del Cauca, como agrupación musical-coral, se fundamenta en la práctica constante. Además de las actividades denominadas de rutina —estiramiento, calentamiento, respiración y postura—, fortalecidas con la lúdica que incluye movimiento y disfrute, se esperan resultados paulatinos que mejorarán con la constancia (Jiménez, 1996, p. 23). Asimismo, se desarrollan ejercicios para la audición consciente, la imitación sonora y el aprendizaje melódico de cada una de las partes de las obras musicales, con el propósito de lograr la independencia grupal y el ensamble del colectivo por fragmentos y en su totalidad.

De esta manera, la flexibilidad se convierte en un principio pedagógico significativo, tal como lo menciona Hemsy de Gainza (2003) al afirmar que "la música y las artes requieren para su transmisión metodologías flexibles, sensibilizadoras, personalizadas y de carácter artesanal" (p. 47). Esta idea deja ver que los procesos deben ser caminos agradables, lúdicos, creativos, imaginativos y fantásticos, capaces de responder a las necesidades y diferencias individuales de cada integrante, quien llega al coro para cantar y disfrutar de cada sesión, sin importar edad, etnia o procedencia. Precisamente, en ese disfrute se construye el ambiente humano que, a través de la vivencia y el aprendizaje compartido, permite recordar y valorar los momentos de la práctica colectiva.

Esta labor constituye un proceso de construcción artística y pedagógica en el que la participación activa transforma una obra musical en armonía, acompañada de dinámicas y sensibilidades compartidas que forman un todo sonoro y permiten expresar el mensaje de sus imaginarios y realidades.

El repertorio coral seleccionado constituye un material importante en este proceso formativo y artístico, ya que la inclusión de obras de diferente carácter —académicas, tradicionales, populares y contemporáneas— ha permitido explorar lenguajes, estilos y caracterizaciones como expresión de la identidad cultural y social de diversas épocas. Estas obras responden al qué, cómo, para qué y para quién del hacer musical, en relación con una dimensión social y territorial, entendida no solo desde lo geográfico, sino también desde las dinámicas culturales y comunitarias que hacen parte de las poblaciones y regiones.

En este sentido, el repertorio musical coral que se interpreta refleja la diversidad de contextos visitados y evoca, con sus ritmos, textos y formas expresivas, descripciones y vivencias de ambientes cotidianos. Así, el coro, con obras tradicionales o populares de compositores del Cauca, de otras regiones de Colombia y de Latinoamérica, en arreglos de su director y de otros músicos, conecta con las emociones de las comunidades, motiva y quizá despierta recuerdos y vivencias compartidas, transformadas en melodías capaces de hacer vibrar y fortalecer el sentido de pertenencia relacionado con la fantasía, que "activa la capacidad de ficción creadora del infante y del adulto que nunca han dejado de imaginar y de soñar aun estando despiertos" (Jiménez, 1996, p. 33).

En cuanto a la interpretación coral, cabe resaltar la incorporación de elementos escénicos —movimientos, desplazamientos, gestualidad, caracterización y performance— que enriquecen la experiencia artística y amplían la dimensión pedagógica del canto, al integrar en escena la expresión del cuerpo y la emoción, lo que favorece una comunicación más cercana entre los cantantes y el público que recibe el mensaje sonoro y textual.

La puesta en escena de obras que evocan tradiciones regionales, costumbres, recuerdos, añoranzas y festividad ha permitido encontrarse territorialmente en cada escenario, que no necesariamente es un auditorio o teatro: puede ser un salón, un parque, una calle u otro espacio. Lo importante es llegar al encuentro para el disfrute mutuo, donde no se habla de dificultades técnicas ni estéticas en el sentido cinematográfico de la "gramática del montaje", entendida como la eliminación de todo lo que pueda perturbar (Fernández, 2009, p. 75). En este caso, los conciertos implican estar con y para el público, como un ritual que socializa las músicas propias.

Después de abordar las músicas, el repertorio y su ejecución, es importante destacar la proyección, también llamada interacción social, que el coro ha desarrollado hacia las comunidades del Cauca, de departamentos vecinos y de contextos nacionales e internacionales. Esta labor ha permitido vincular a la Universidad con instituciones educativas, veredas, cabeceras municipales y espacios culturales, convirtiéndose en un puente entre la academia y la comunidad. En esta actividad, el coro no solo interpreta obras musicales, sino que también aprende de las prácticas musicales y tradicionales locales que se llevan a cabo en esos escenarios comunitarios, generando procesos que fortalecen el reconocimiento de la diversidad cultural como aprendizaje musical y contextual significativo.

Con el propósito de seguir fortaleciendo el vínculo entre la música y las comunidades, y tomando como base las manifestaciones sonoras y literarias presentes en los valles, las montañas, el Macizo Colombiano, las tierras del Pacífico y otros contextos, se cuenta con composiciones en forma de fantasía que integran ritmos, lenguajes y lenguas propias de la región. Estas fusionan lo tradicional con lo académico sin perder su esencia cultural y se convierten en expresión viva de memoria colectiva e identidad (Londoño, 2009).

De igual manera, se han elaborado arreglos musicales de obras significativas por su legado en diferentes pueblos del ámbito regional y colombiano. Sin embargo, este coro no se ha limitado a lo regional; también ha incursionado en la música académica —polifonía del Renacimiento, música clásica, ópera, zarzuela, motetes y música religiosa—, interpretada en eventos académicos,

festivales y concursos. Así, se proyecta como una agrupación coral capaz de abarcar diversos estilos según el acontecimiento, el contexto y el público, con inclusión de coreografía y otros aspectos importantes en el manejo de escenas y escenarios en relación con el contexto y sus músicas; es decir, descubriendo lo desconocido (Medina, 2009, p. 121) para convertir luego la música en parte de su ser individual y grupal desde el conocimiento y la apropiación.

Finalmente, la vigencia del coro durante casi medio siglo demuestra que esta agrupación musical, conformada por estudiantes y egresados de los diferentes programas académicos de la Universidad del Cauca, continúa transmitiendo valores de disciplina, compromiso y, sobre todo, sensibilidad artística y humana. Esto valida los procesos pedagógicos flexibles, que permiten a todos cantar y disfrutar de lo que se hace, así como proyectarse con calidad y conciencia humanitaria en el tiempo y en el espacio.

Conclusiones

El Grupo Coral de Cámara Universitario del Cauca, del cual soy director, representa un proceso pedagógico-musical que integra arte, educación y comunidad. Con 47 años de trayectoria, su historia evidencia que estudiantes y egresados de los diferentes programas académicos de la Universidad del Cauca encuentran en el canto una vía flexible y motivadora para fortalecer su iniciativa y sus aspiraciones hacia la práctica musical, en especial en el ámbito coral. Las estrategias metodológicas aplicadas han permitido iniciar procesos continuos que, día a día, facilitan la mejora y la expresión a través de cada uno de los registros vocales —soprano, contralto, tenor y bajo— y mediante el coro como conjunto, transmitiendo los mensajes propios de cada obra, ya sea tradicional o académica.

Esta labor de ensamble coral demuestra que la educación musical impartida mediante la audición, la imitación, la atención y la emisión melódica no solo tiene un carácter técnico, sino que también fomenta un proceso de motivación y valoración de las diferencias individuales.

Durante su participación en esta agrupación, los integrantes han desarrollado una capacidad musical que, además de poner en evidencia su sensibilidad con el canto, les brinda independencia auditiva y de reacción. Esto les permite, además del canto, incluir otras formas de expresión. Se refleja en la incorporación del movimiento libre, las coreografías y el interés por hacer que sus participaciones sean visibles y audibles, acercándose así a diferentes públicos. Cada salida como grupo de proyección a pueblos y eventos representa una oportunidad para adquirir nuevas experiencias musicales que enriquecen tanto su vida personal y sus recuerdos como su conocimiento, al entrar en contacto con distintas comunidades, públicos y músicos de diferentes contextos.

Un aspecto fundamental de esta agrupación ha sido el fortalecimiento del vínculo entre la Universidad y la comunidad, visibilizando repertorios que incluyen música tradicional, en línea con el estilo del grupo, así como música académica en algunos trabajos de estudiantes de los programas de música de esta universidad. Esto contribuye a fortalecer las políticas de interacción y desarrollo académico, considerando la música como una estrategia de transformación social y cultural.

Es importante resaltar que, para ingresar al coro, no se requiere realizar ninguna prueba específica. La apertura se basa en que todos pueden cantar, según la oportunidad que han tenido o

simplemente por su firme deseo de participar y complementarse como cantantes en grupo. Las nuevas voces ingresan en cualquier momento del semestre académico siguiendo una estrategia de imitación-emisión que facilita su proceso de integración. Desde un punto de vista pedagógico, basta definir el registro vocal y dedicar tiempo y esfuerzo para que cada participante logre aprendizajes propios de su voz, así como la independencia requerida para su ejecución dentro del colectivo y su permanencia como corista.

En concordancia con los fines pedagógicos, esta experiencia reafirma que la educación musical, como dimensión pedagógica, debe ser abierta y flexible, capaz de responder a las características contextuales y a las necesidades de impacto territorial en un lenguaje que fomente y fortalezca los vínculos entre los actores del proceso y la comunidad, promoviendo su compromiso con la realidad social del país.

Referencias

Barajas Cepeda, F. A. (2017). *Sensibilidad musical y subjetividad de los niños y niñas en edad escolar* [Trabajo de grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://hdl.handle.net/11349/5598

Fernández, G. (2009). Cine y ciencias sociales. En G. González (Trad.), *Siglo XX, arte, música e ideas* (p. 75). Universidad Nacional de Colombia.

González, M. E. (1974). *Didáctica de la música*. Kapelusz.

Hemsy de Gainza, V. (1964). *La iniciación musical del niño*. Ricordi Americana.

Hemsy de Gainza, V. (2003). *La educación musical entre dos siglos: Del modelo metodológico a los nuevos paradigmas* (Documento de trabajo n.º 10, Serie Documentos de Trabajo Escuela de Educación). Universidad de San Andrés. https://dspaceapi.live.udesa.edu.ar/server/api/core/bitstreams/0ae46e5a-cb9d-4a17-b666-1d661d1beb9d/content

Jiménez Vélez, C. A. (1996). *La lúdica como experiencia cultural: Etnografía y hermenéutica del juego*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Londoño Fernández, M. E. (2009). Memoria colectiva y músicas locales en una perspectiva de desarrollo humano. *Música, Cultura y Pensamiento, 1*(1), 51–64. https://hdl.handle.net/10495/23360

Medina, A. (2009). Cine y ciencias sociales. En G. González (Trad.), *Siglo XX, arte, música e ideas* (p. 121). Universidad Nacional de Colombia.

Orihuela, M. (2019). Territorio: un vocablo, múltiples significados. *AREA. Agenda de Reflexión en Arquitectura, Diseño y Urbanismo, 25*(1), 1–16. https://rdi.uncoma.edu.ar/handle/uncomaid/15142

Ospina Ramírez, W. A. (2023). *La música como forma de comunicación intergeneracional* [Trabajo de grado, Universidad Católica de Oriente]. Repositorio Institucional Universidad Católica de Oriente. https://hdl.handle.net/20.500.12516/1933

Jorge Aníbal Coral Guerrón

Licenciado en Educación Musical de la Universidad del Cauca y especialista en Lúdica y Recreación para el Desarrollo Cultural y Social de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Director del Grupo Coral de Cámara Universitario del Cauca. Fue contrabajista de la Banda y la Orquesta de Cámara de la Universidad del Cauca. Fundador y director de agrupaciones de música tradicional colombiana y andina. En la Universidad del Cauca fue coordinador de los programas de Música y gestor de calidad. Actualmente, es docente en el Departamento de Música de la Universidad del Cauca y director del Grupo de Investigación Soncolombia.



Educación musical y territorio: prácticas pedagógicas innovadoras en la Licenciatura en Música de la UTP

Laura Alejandra Cardona García

› *Universidad Tecnológica de Pereira*
› *laura.cardona123@utp.edu.co*

Resumen

La práctica pedagógica en la Licenciatura en Música de la Universidad Tecnológica de Pereira constituye un eje esencial en la formación docente, al articular los saberes musicales con los retos reales del ejercicio educativo en contextos diversos. Más allá de la enseñanza técnica o teórica, promueve el diálogo entre creación artística, pedagogía crítica y pertinencia sociocultural; por ello, se consolida como escenario de innovación donde los estudiantes desarrollan competencias para la enseñanza individual y colectiva de la música, fortaleciendo su capacidad de adaptación y compromiso social.

La investigación, de enfoque cualitativo-interpretativo y diseño de estudio de caso, incluyó entrevistas semiestructuradas, grupos focales y análisis documental de currículos y syllabus, con el fin de contrastar los lineamientos institucionales con las experiencias reales. El marco teórico se apoya en la normativa educativa colombiana y en autores como Zabalza, Tobón, Díaz Barriga y Álvarez Méndez, quienes proponen modelos pedagógicos integrales y humanizantes.

Las prácticas pedagógicas en música promueven la inclusión, la diversidad y la identidad cultural mediante estrategias que integran corporalidad, creatividad, tecnología y crítica social. Se conciben como experiencias transformadoras que impactan la formación personal y el tejido comunitario, articuladas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la pertinencia territorial.

Este proceso integral fortalece la sensibilidad, la creatividad y el compromiso social de los futuros docentes, y reafirma la música como herramienta de transformación educativa y social. El trabajo ha sido reconocido institucional y nacionalmente, publicado en Experiencias significativas 2024 y 2025, lo cual destaca su valor innovador en la educación superior.

Palabras clave

Educación musical superior, pertinencia sociocultural, inclusión educativa, música y territorio, identidad cultural.

Descripción general del estudio

La práctica pedagógica en la Licenciatura en Música de la Universidad Tecnológica de Pereira constituye un componente esencial en la formación de los futuros docentes, al integrar los saberes musicales con los desafíos reales del ejercicio educativo. Este proceso formativo se concibe como un espacio de experimentación, reflexión y creación, donde el estudiante traduce su experiencia artística en estrategias pedagógicas pertinentes para contextos diversos.

Más allá de la transmisión de conocimientos teóricos o técnicos, la práctica promueve un diálogo entre interpretación, pedagogía crítica y transformación social. Su desarrollo se da en escenarios institucionales y comunitarios, fortaleciendo el vínculo entre la universidad y el territorio. En este sentido, el estudio busca visibilizar el valor formativo y social de las prácticas pedagógicas en música, así como su impacto en la consolidación de una educación artística inclusiva, sensible y humanizante.

Planteamiento y justificación del problema

En los últimos años, la formación docente en música ha debido responder a múltiples retos: la diversidad cultural de los contextos, las transformaciones tecnológicas, la necesidad de inclusión y los cambios en las dinámicas educativas y sociales. En este panorama, las prácticas pedagógicas enfrentan tensiones entre los lineamientos institucionales y las realidades concretas de los espacios educativos.

Se observa que, en ocasiones, los procesos formativos priorizan la técnica o el dominio instrumental por encima del desarrollo pedagógico y socioemocional. Esta situación genera una brecha entre el perfil de egreso ideal y las competencias que realmente se fortalecen en el campo de práctica. De ahí surge la necesidad de analizar cómo los estudiantes construyen su identidad docente a través de la práctica, cómo articulan la música con la pedagogía y de qué manera estas experiencias contribuyen al tejido social.

La pertinencia del estudio radica en comprender la práctica pedagógica no solo como requisito curricular, sino como un espacio transformador que aporta a la formación integral y al fortalecimiento de comunidades diversas. Así, la propuesta contribuye al debate sobre la educación musical con sentido humano, ético y territorial.

Fundamentación teórica o conceptual

El marco conceptual del estudio se fundamenta, en primer lugar, en la normativa educativa y cultural colombiana que orienta la formación docente y artística: la Ley 30 de 1992, sobre educación superior; la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, y la Ley 397 de 1997, Ley General de Cultura. Además, el Acuerdo n.º 13 de 2021 del Consejo Académico de la UTP establece lineamientos para las prácticas universitarias de los programas de pregrado, en coherencia con los lineamientos institucionales.

Desde la perspectiva pedagógica, se retoman los aportes de autores que promueven modelos educativos integrales y humanizantes. Zabalza (2014) plantea la importancia de la práctica como

espacio de reflexión, donde el estudiante vincula teoría y acción. Tobón (2010) propone la formación basada en competencias desde un enfoque socioformativo, que articula el saber con el ser y el hacer. Díaz Barriga (2019) enfatiza la necesidad de una didáctica crítica que considere las realidades del contexto, mientras que Álvarez Méndez (2001) defiende una evaluación formativa centrada en el desarrollo humano.

En diálogo con esta perspectiva, Freire (1997), Nussbaum (2010) y Ordine (2013) permiten sostener la dimensión humanista de la educación como un proceso que valora la autonomía, la sensibilidad, el pensamiento crítico y la formación cultural.

Estos referentes sustentan la idea de que la práctica pedagógica en música debe trascender la mera aplicación de métodos de enseñanza para convertirse en un proceso de creación, análisis crítico y transformación educativa.

Metodología del estudio

La investigación se inscribe en un enfoque cualitativo-interpretativo bajo el diseño de estudio de caso. Se emplearon entrevistas semiestructuradas dirigidas a docentes guía y estudiantes practicantes, así como grupos focales y análisis documental de los currículos y syllabus de las asignaturas de práctica.

El propósito fue contrastar los lineamientos institucionales con las experiencias vividas en los escenarios de práctica, tanto en instituciones educativas como en proyectos comunitarios. Esta metodología permitió comprender la práctica pedagógica desde la voz de sus protagonistas, destacando las tensiones, innovaciones y aprendizajes emergentes. El análisis interpretativo se centró en la construcción de sentido que los actores atribuyen a su experiencia, y reveló el papel de la música como mediadora entre la formación profesional y la transformación social.

Resultados y análisis

Los hallazgos evidencian que la práctica pedagógica en la Licenciatura en Música se consolida como un espacio de integración entre lo artístico y lo pedagógico. Los estudiantes desarrollan competencias profesionales orientadas a la enseñanza individual y colectiva de la música, fortaleciendo su autonomía, sensibilidad y capacidad de adaptación.

Asimismo, se identifican estrategias pedagógicas que incorporan la corporalidad, la creatividad, el uso de tecnologías y la reflexión crítica sobre el contexto. Estas experiencias promueven la inclusión y la diversidad cultural, favoreciendo la construcción de identidad musical y territorial.

Aunque persisten desafíos en la articulación entre teoría y práctica, se reconoce un avance significativo hacia modelos educativos más flexibles y humanizantes. La práctica, en este sentido, actúa como laboratorio de innovación pedagógica y como medio para generar impacto social a través del arte.

Reflexiones y conclusiones finales

La práctica pedagógica en la Licenciatura en Música de la UTP se proyecta como un proceso integral que potencia la creatividad, la sensibilidad y el compromiso social de los futuros docentes. Su diálogo constante con el territorio y las comunidades reafirma el papel de la música como herramienta para la transformación educativa y la cohesión social.

Esta experiencia demuestra que la formación docente musical debe basarse en principios de inclusión, diversidad y pertinencia cultural, orientando al estudiante hacia una pedagogía crítica y consciente de su contexto. En coherencia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, las prácticas fortalecen la educación de calidad, la equidad y la participación comunitaria.

El reconocimiento institucional y nacional del trabajo —publicado en Experiencias significativas 2024 y 2025— confirma la relevancia de esta propuesta como modelo innovador de educación superior, comprometido con la construcción de una sociedad más justa, sensible y humanista.

Referencias

Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.

Díaz Barriga, Á. (2019). *Didáctica y currículum: Convergencias en los programas de estudio*. Paidós.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior. 29 de diciembre de 1992. *Diario Oficial* n.º 40.700.

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. *Diario Oficial* n.º 41.214.

Ley 397 de 1997. Por la cual se desarrollan los artículos 70, 71 y 72 de la Constitución Política; se dictan normas sobre patrimonio cultural, fomento y estímulos a la cultura; se crea el Ministerio de Cultura y se trasladan algunas dependencias. 7 de agosto de 1997. *Diario Oficial* n.º 43.102.

Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.

Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Acantilado.

Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (3.ª ed.). ECOE Ediciones.

Universidad Tecnológica de Pereira, Consejo Académico. (2021, 24 de marzo). *Acuerdo n.º 13 de 2021: Por medio del cual se reestructura el Acuerdo 38 del 13 de diciembre de 2017 que reglamenta las prácticas universitarias para todos los programas de pregrado de la Universidad Tecnológica de Pereira y se dictan otras disposiciones*.

Zabalza Beraza, M. Á. (2014). *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas*. Narcea.

Laura Alejandra Cardona García

Flautista, licenciada en Música de la Universidad de Caldas y magíster en Educación Inclusiva e Intercultural de la Universidad El Bosque. Actualmente cursa el Doctorado en Ciencias de la Educación y es docente en la Universidad Tecnológica de Pereira, donde orienta procesos en educación musical, pedagogía instrumental e investigación. Cofundadora del Ensamble Tatamá, reconocido por su aporte a la música andina colombiana, combina interpretación, docencia e investigación. Su trayectoria abarca todos los niveles educativos y la gestión de proyectos académicos y culturales, destacándose por su compromiso ético y su formación integral y humanista.



Formación de públicos desde las músicas afrocolombianas contemporáneas: el caso de Mukangu

Juan Pablo Raigosa Ríos

› *Universidad Tecnológica de Pereira*
› *juanpabloraigosa@gmail.com*

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo analizar cómo los procesos de educación musical pueden contribuir a la formación de públicos y al fortalecimiento de la sostenibilidad cultural, tomando como estudio de caso la agrupación pereirana Mukangu, representante de las músicas afrocolombianas contemporáneas. La metodología empleada es cualitativa y descriptiva, basada en la observación participante de performances, conversatorios y experiencias pedagógicas desarrolladas por la banda. Estas actividades se analizaron desde un enfoque praxiológico y pedagógico, apoyado en autores como Freire (1970), Elliott (1995) y Regelski (2005), quienes conciben la educación musical como praxis social y dialógica.

Los resultados evidencian que la performance y los espacios de mediación artística, como el conversatorio *Herencia Afro en la música de Pereira: caso Mukangu*, actúan como escenarios educativos donde la música, el cuerpo y la cultura se integran para generar aprendizajes significativos. La participación del público, el baile, la narración y los elementos culturales se consolidan como estrategias para fomentar la escucha activa, el reconocimiento identitario y el diálogo intercultural.

Se concluye que la formación de públicos, entendida como práctica pedagógica, es una vía efectiva para promover la sostenibilidad cultural y fortalecer la educación musical contemporánea desde la diversidad y la participación colectiva.

Palabras clave

Formación de públicos, educación musical, diversidad cultural, músicas afrocontemporáneas, Mukangu.

Introducción

El fortalecimiento de la sostenibilidad y del desarrollo cultural depende, en gran medida, de la capacidad educativa para formar públicos críticos y sensibles ante la diversidad musical. En el contexto actual, la educación musical enfrenta el reto de trascender la enseñanza técnica para convertirse en un espacio que fomente la valoración del patrimonio sonoro y su continuidad en el tiempo. Desde esta perspectiva, la experiencia pedagógica de Mukangu evidencia cómo la creación y la escucha activa pueden promover procesos de identidad, participación y sostenibilidad cultural. De acuerdo con Elliott (1995) y Regelski (2005), la educación musical debe asumirse como una praxis social que contribuye al desarrollo cultural de las comunidades y a la formación de ciudadanos comprometidos con su entorno.

Objetivo general

Analizar cómo los procesos de educación musical, a partir de la experiencia del grupo Mukangu, pueden contribuir a la formación de públicos y al fortalecimiento de la sostenibilidad cultural desde contextos educativos.

Objetivos específicos

- Comprender el papel de la escucha activa y crítica como herramienta pedagógica en la formación de públicos.
- Identificar las estrategias musicales y educativas implementadas por Mukangu que fomentan la participación y el reconocimiento cultural.
- Reflexionar sobre la educación musical como praxis social, orientada al desarrollo de la identidad y la sostenibilidad cultural.
- Proponer lineamientos pedagógicos que promuevan la formación de públicos en la educación musical contemporánea.

Preguntas de investigación

- ¿Cómo puede la educación musical contribuir a la sostenibilidad y al desarrollo cultural?
- ¿Qué aprendizajes pedagógicos pueden derivarse de la experiencia sonora y formativa del grupo Mukangu?
- ¿De qué manera la formación de públicos fortalece el sentido de identidad y pertenencia cultural en contextos educativos?

Desarrollo

Formación de públicos y educación musical

La formación de públicos en el ámbito musical se concibe como un proceso educativo que busca ampliar las capacidades de percepción, apreciación y participación frente a las manifestaciones

sonoras de una comunidad. Christopher Small (1998) propone el término musicking para destacar la música como proceso —verbo— y no como objeto —sustantivo—. En su formulación, to music significa participar, de cualquier manera, en una performance musical (p. 9). El autor extiende esta noción a quienes interpretan, escuchan, ensayan, componen, bailan, organizan conciertos o hacen posible el acontecimiento sonoro.

> Musicar es participar, en cualquier capacidad, en una interpretación musical, ya sea interpretando, escuchando, ensayando o practicando, proporcionando material para la interpretación —lo que se denomina componer— o bailando. En ocasiones, incluso podríamos ampliar su significado a lo que hace la persona que recibe las entradas en la puerta, los hombres corpulentos que trasladan el piano y la batería, los técnicos de gira que instalan los instrumentos y realizan las pruebas de sonido, o el personal de limpieza que recoge todo cuando los demás se han ido. Ellos también contribuyen a la naturaleza del acontecimiento que constituye una interpretación musical. (Small, 1998, p. 9; traducción propia)

En otras palabras, Small utiliza el término para describir toda forma de participación en la música, no solo tocar o componer, sino también escuchar, ensayar, bailar, organizar conciertos, afinar instrumentos o simplemente estar presente en un evento musical. El acto de musicar (*musicking*) implica una interacción social en la que todos los participantes —intérpretes y oyentes— construyen sentido y pertenencia. En esta línea, la educación musical no solo enseña a producir sonidos, sino a interpretar la experiencia musical como práctica cultural compartida.

Autores como David Elliott (1995) proponen una visión praxiológica de la educación musical. Esto significa concebir la música como una praxis: una acción humana intencionada, situada en contextos sociales, culturales y éticos. En lugar de enfocarse en la música como objeto estético para ser contemplado, esta perspectiva la entiende como una actividad viva, que se aprende y se enseña a través de la participación, el hacer, el reflexionar y el convivir. Desde este enfoque, el acto educativo trasciende el aula para insertarse en los escenarios sociales donde la música cobra vida y significado. La formación de públicos, entonces, se convierte en una dimensión pedagógica esencial para fortalecer la sostenibilidad cultural, entendida como la continuidad dinámica de las expresiones artísticas dentro de una comunidad.

En el contexto colombiano, pensadores como Estanislao Zuleta (1985) resaltan la función de la educación estética en la construcción del pensamiento crítico y de la ciudadanía cultural. La música, al ser un lenguaje simbólico y emocional, permite desarrollar procesos de sensibilización que fortalecen la identidad colectiva. Como él afirma, “la educación estética no es un lujo, sino una necesidad para formar sujetos capaces de pensar, sentir y transformar su realidad” (Zuleta, 1985).

En el caso de las músicas afrocolombianas contemporáneas, su carácter híbrido y vivo representa un campo fértil para la educación musical orientada al reconocimiento de la diversidad y la identidad cultural. Agrupaciones como Mukangu ejemplifican cómo la fusión de ritmos tradicionales y modernos puede convertirse en una estrategia pedagógica para promover la escucha activa,

la reflexión estética y el sentido de pertenencia. Así, la educación musical contribuye no solo al desarrollo de competencias artísticas, sino también a la formación de sujetos críticos y culturalmente sostenibles.

Diversidad cultural y músicas afrocontemporáneas

La diversidad cultural constituye uno de los pilares fundamentales de la identidad colombiana, reconocida en el artículo 7.º de la Constitución Política de 1991, que establece el deber del Estado de proteger la riqueza étnica y cultural de la nación. Este principio se refuerza en políticas como el Plan Nacional de Cultura 2024–2038, donde la cultura se entiende como eje de desarrollo humano, sostenibilidad social, diversidad y diálogo intercultural. Desde esta perspectiva, la educación musical tiene el desafío de promover el reconocimiento y la valoración de esa diversidad como un patrimonio vivo, que no solo debe preservarse, sino también reinterpretarse y resignificarse en los contextos contemporáneos. Siguiendo a Néstor García Canclini (1990), la diversidad se concibe como un espacio de diálogo e hibridación entre saberes, prácticas y sensibilidades y, por tanto, como una herramienta pedagógica esencial para fortalecer la sostenibilidad cultural y la formación de ciudadanía crítica. Como él mismo afirma "la hibridación cultural no es una mezcla caótica, sino una forma de reorganizar las prácticas sociales en contextos de diversidad y conflicto" (García Canclini, 1990, p. 19).

Las músicas afrocontemporáneas combinan raíces africanas con géneros modernos como *jazz*, *hip hop* y electrónica. Su esencia está en la polirritmia, la percusión, el uso de tecnología y performance, así como en temáticas sociales y de la cotidianidad. La afrocontemporaneidad musical constituye un campo sonoro en el que confluyen tradición y modernidad, dando lugar a un proceso de resignificación de las herencias africanas en clave actual. Es una expresión global que resignifica identidades desde África hasta América Latina. Como señala Pazos Cárdenas (2019), estas músicas configuran corporalidades y sonoridades que disputan legitimidad en el espacio público, mientras que Ferreira Makl (2021) enfatiza su carácter performativo y político.

En esta línea, Pérez Mendoza (2023) enfatiza que las músicas afrocontemporáneas son también pedagogías vivas, al afirmar que "las músicas afroamericanas contemporáneas constituyen espacios de resistencia y formación, donde el cuerpo, el ritmo y memoria colectiva se convierten en herramientas pedagógicas para la transformación social" (Pérez Mendoza, 2023, p.41).

Mukangu y formación de públicos

En este contexto, Mukangu emerge como una agrupación pereirana que encarna los principios de esta corriente musical. Su propuesta combina ritmos afrocaribeños como la champeta, el calipso y el *dancehall* con expresiones del Pacífico colombiano —como la salsa choque— y otras corrientes afro, como el bembé y el soukous, integrando además sonoridades contemporáneas como el *funk-rock*, el *pop* urbano y el *afrobeats*. A través de esta fusión, Mukangu construye un lenguaje propio que celebra la herencia afrodescendiente, al tiempo que dialoga con la modernidad y las sensibilidades urbanas. Su sonido no busca imitar lo tradicional, sino recrear la memoria afro desde una

estética joven y pedagógica, donde la energía escénica se combina con la reflexión cultural y educativa.



Imagen 1. Mukangu (2024). Festival Taiquenaju, Caicedonia, Valle. Archivo personal.

En cada espectáculo, los integrantes enseñan pasos de baile, mencionan la procedencia de los géneros que fusionan, enseñan los coros antes de interpretar algunas de las canciones y relatan las historias que inspiran cada composición. Estas estrategias convierten el concierto en un espacio de formación experiencial, donde la audiencia participa activamente y desarrolla una comprensión más profunda de las músicas afrocolombianas contemporáneas. Como sugiere Paulo Freire (1970), "nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo" (p. 72). Este tipo de práctica encarna una pedagogía dialógica; es decir, se construye colectivamente a través del arte, la emoción y el movimiento.



Imagen 2. Mukangu (2025). Fête de la Musique Pereira. Archivo personal.

En coherencia con esta visión, Mukangu también ha desarrollado experiencias más directas, como el conversatorio pedagógico realizado en el marco de la *Fête de la Musique* Pereira 2025, titulado *Herencia Afro en la música de Pereira: caso Mukangu*. Este espacio permitió compartir con la comunidad pereirana los procesos creativos de la agrupación, mediante las siguientes estrategias pedagógicas:

a) Escucha guiada

Se presentaron fragmentos de canciones de Mukangu destacando:

- El papel de la percusión afrocaribeña.
- La interacción entre bajo y guitarra con influencias *funk-rock*.
- Cómo la voz rescata cadencias propias de la champeta o el calipso.
- Los elementos electrónicos, secuencias y beats aportados por el DJ, que contribuyen a la textura rítmica y al carácter contemporáneo del sonido.

Por ejemplo, se escuchó una sección rítmica enfocándose primero en la percusión, luego en la armonía, más tarde en los recursos electrónicos y, finalmente, en la interacción total. Esta actividad

buscó que los asistentes desarrollaran una escucha activa y analítica, comprendiendo la complejidad rítmica y el diálogo entre los diferentes lenguajes sonoros.

b) Paisajes sonoros

Se propuso un análisis colectivo sobre cómo Mukangu integra sonidos del entorno cultural afrocolombiano:

- La cadencia de la salsa choque como reflejo del Pacífico urbano.
- El carácter festivo de la champeta como eco de las fiestas populares.
- El bembé como símbolo ritual que conecta lo espiritual con lo colectivo.
- Los sonidos urbanos y electrónicos aportados por el DJ, que reflejan el entorno contemporáneo y las transformaciones de la vida urbana en Pereira.

Estas experiencias permitieron que el público percibiera la música no solo como entretenimiento, sino como un paisaje sonoro identitario, donde confluyen la memoria, el cuerpo y la emoción. De este modo, Mukangu reafirma su compromiso con la educación musical como praxis social, promoviendo la escucha crítica y el reconocimiento de la diversidad cultural desde la vivencia estética.

c) Cuerpo, vestuario y cultura en la experiencia sonora

Durante el conversatorio también se destacó la importancia del baile, las prendas de vestir y los elementos culturales asociados a las zonas de donde provienen las músicas que inspiran a Mukangu. Estos componentes no solo forman parte del espectáculo escénico, sino que actúan como puentes pedagógicos que conectan la música con la corporeidad, la identidad y el territorio.

El baile, por ejemplo, fue presentado como una forma de apropiación del ritmo y del pulso colectivo, en la que el cuerpo se convierte en vehículo de expresión y aprendizaje. Las prendas y colores usados por los integrantes evocan las estéticas caribeñas y afrocolombianas, remitiendo a los contextos festivos y comunitarios de donde surgen estas músicas. Asimismo, se mostraron instrumentos y símbolos culturales que remiten a las tradiciones del Caribe y del Pacífico, integrando visual y sensorialmente al público en un diálogo intercultural.

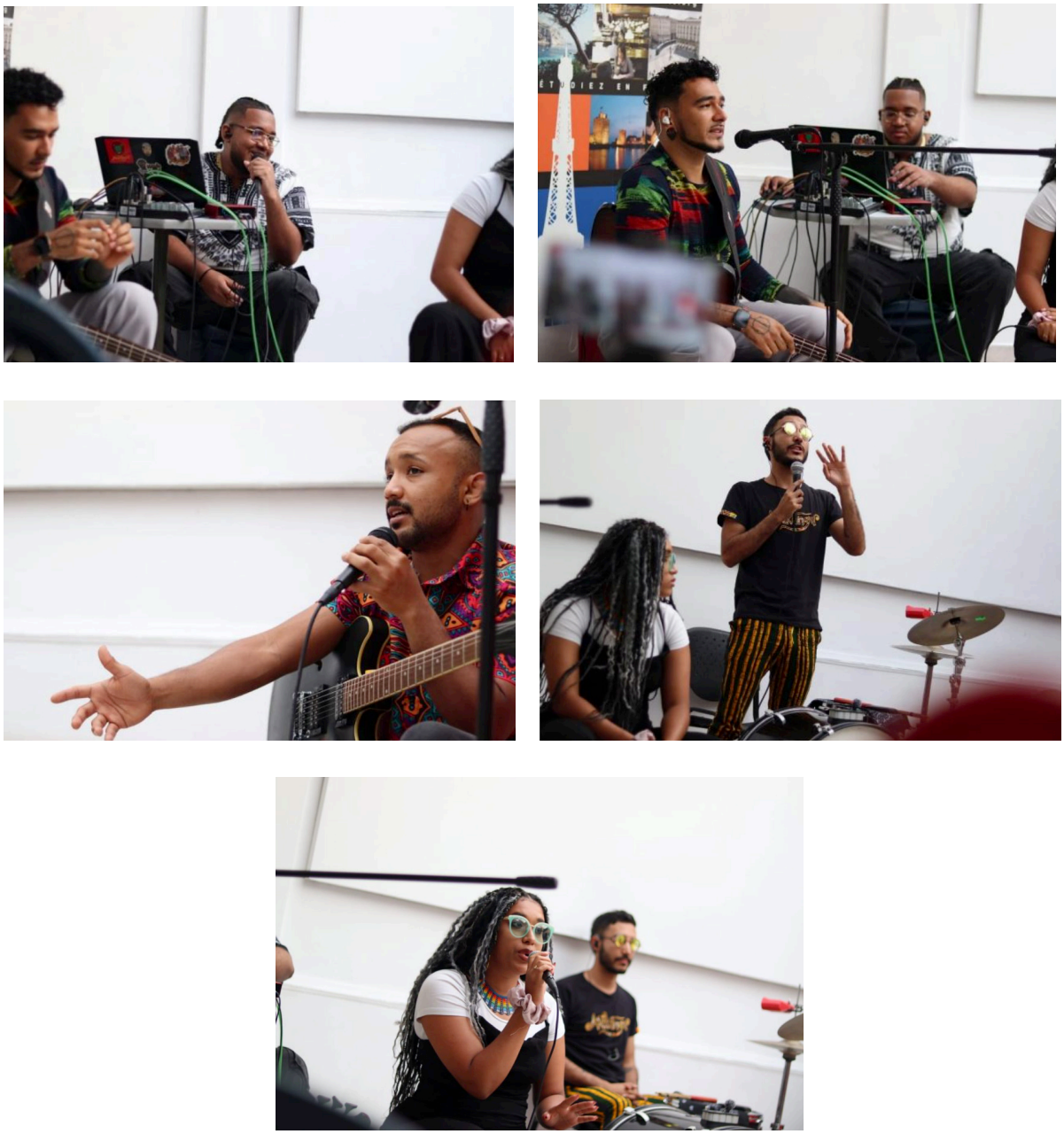


Imagen 3. Mukangu (2025). Conversatorio Herencia Afro en la música de Pereira: caso Mukangu. Archivo personal.

De este modo, la experiencia de Mukangu demuestra cómo las músicas afrocontemporáneas pueden ser un vehículo pedagógico de transformación cultural, capaz de promover la sostenibilidad, la creatividad y el sentido de pertenencia en la diversidad.

Discusión y reflexiones finales

El recorrido de esta ponencia permite comprender que la formación de públicos es una dimensión pedagógica esencial dentro de la educación musical contemporánea. Desde las experiencias de Mukangu, se evidencia que la música puede convertirse en un espacio de encuentro y aprendizaje colectivo, donde las fronteras entre escenario y aula se desdibujan, dando paso a procesos de sensibilización, reflexión y construcción cultural. En este sentido, la performance deja de ser únicamente un acto artístico para transformarse en una práctica educativa en sí misma, en la que el público aprende a escuchar, a participar y a reconocerse como parte activa del hecho musical.

Los resultados de las experiencias analizadas —tanto en la performance como en el conversatorio *Herencia Afro en la música de Pereira: caso Mukangu*— muestran que la pedagogía puede emerger del arte cuando se establecen vínculos entre el cuerpo, la emoción y el conocimiento. Las estrategias aplicadas, como la escucha guiada y la exploración de paisajes sonoros, demuestran que la mediación artística favorece la comprensión crítica del sonido, su contexto y su función social. De esta manera, la práctica escénica de Mukangu materializa lo que Elliott (1995) y Regelski (2005) denominan praxis musical: una acción reflexiva y situada que genera aprendizaje a través del hacer, del convivir y del crear juntos.

Desde una lectura freireana, las dinámicas de participación que propone Mukangu reflejan una pedagogía del diálogo, en la que los públicos son sujetos activos en el proceso de construcción cultural. La interacción, el baile, la narración y la emoción compartida se convierten en herramientas para democratizar el acceso a la experiencia estética y fortalecer la conciencia colectiva. En este sentido, la formación de públicos no solo contribuye a la sostenibilidad cultural, sino que también consolida una educación musical crítica, comprometida con la diversidad y la justicia social.

Finalmente, la experiencia de Mukangu invita a repensar el papel del educador musical en el siglo XXI, en contextos donde las prácticas artísticas y tecnológicas se entrelazan. El reto no es solo enseñar técnica, sino facilitar experiencias que despierten sensibilidad, pensamiento crítico y sentido de pertenencia. Las músicas afrocontemporáneas ofrecen un campo fértil para ello: son lenguajes híbridos, vivos y profundamente pedagógicos. Al integrarlas en procesos formativos, abrimos caminos hacia una educación musical más justa, diversa y transformadora. Desde esta perspectiva, la educación musical contemporánea debe abrirse a las músicas afrocolombianas no como repertorio exótico, sino como saberes encarnados que interpelan, transforman y resisten.

En suma, Mukangu representa una experiencia viva que une arte, pedagogía y cultura, mostrando que formar públicos es, en última instancia, formar ciudadanos culturales: sujetos que escuchan con atención, se reconocen en la diversidad y participan activamente en la construcción de un futuro sostenible a través de la música.

Referencias

Constitución Política de Colombia [Const.]. (1991). Art. 7.º.

Elliott, D. J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. Oxford University Press.

Ferreira Makl, L. (2021). *Performatividad y política en las músicas afrodescendientes c ontemporáneas*.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.

García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.

Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes. (2024). *Plan Nacional de Cultura 2024–2038: Cultura para el cuidado de la diversidad de la vida, el territorio y la paz*. https://www.mincultura.gov.co/despacho/plan-nacional-de-cultura/Documents/PLAN%20NACIONAL%20CULTURA_26-07-2024.pdf

Pazos Cárdenas, M. (2019). Audio-políticas y bio-políticas de las músicas afrodiaspóricas contemporáneas en Colombia. *Boletín de Antropología, 34*(57), 174–193. https://doi.org/10.17533/udea.boan.v34n57a09

Pérez Mendoza, M. E. (2023). *Expresiones musicales afrocontemporáneas en Colombia: El ritmo exótico*.

Regelski, T. A. (2005). Music and music education: Theory and praxis for “making a difference”. *Educational Philosophy and Theory, 37*(1), 7–27. https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2005.00095.x

Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Wesleyan University Press.

Zuleta, E. (1985). *Educación y democracia*. Hombre Nuevo Editores.

Juan Pablo Raigosa Ríos

Licenciado en Música de la Universidad Tecnológica de Pereira. Docente, baterista y percusionista con más de diez años de experiencia en la enseñanza y la creación musical. Ha trabajado en procesos pedagógicos enfocados en la iniciación instrumental, la batería y la formación de públicos desde las músicas contemporáneas. Es integrante de las agrupaciones Mukangu y Los Gafufos de la Parranda, y representante de egresados ante el comité curricular de la Licenciatura en Música. Su experiencia investigativa incluye la tesis “Batería dancehall: propuesta didáctica para el montaje de las baterías de seis canciones del álbum Dutty Rock, de Sean Paul”.



Musicoterapia como ruta de crecimiento personal y profesional para los educadores musicales: perspectivas desde la formación de posgrado

María del Pilar Rodríguez Pulido

› *Coordinadora de la Maestría en Musicoterapia, Universidad Nacional de Colombia*
› *mdrodriguezp@unal.edu.co*

Resumen

Esta ponencia describe las tendencias de investigación de la Maestría en Musicoterapia de la Universidad Nacional de Colombia y contextualiza el papel de la formación de posgrado como vía para el crecimiento personal y profesional de los educadores musicales. Para ello, se realizó un metaanálisis descriptivo de 125 trabajos finales de maestría en Musicoterapia (2015–2025), enfocándose en la línea de investigación, la población abordada, el encuadre de intervención y las necesidades cubiertas. Este análisis empírico se contrasta con la experiencia formativa de posgrado, con el propósito de proponer un marco de desarrollo para los educadores musicales.

Los hallazgos muestran una alta concentración de trabajos en las líneas clínica (37,5 %) y educativa (28,7 %), así como una marcada preferencia por el encuadre grupal (76,5 %). En las investigaciones orientadas a infancia, adolescencia y juventud, las necesidades más recurrentes se relacionan con habilidades socioemocionales y de comunicación. El metaanálisis permite concluir que la formación de posgrado en musicoterapia ofrece al educador musical una ruta de crecimiento que trasciende lo técnico-pedagógico. El énfasis en temas socioemocionales y grupales permite al educador desarrollar nuevas competencias personales y profesionales, esenciales para abordar la complejidad psicosocial de sus estudiantes y reorientar su rol hacia una práctica pedagógica más integral y terapéutica. Vislumbrando una proyección incluso a nivel comunitario.

Palabras clave

Musicoterapia, educación musical, crecimiento personal, formación de posgrado, habilidades socioemocionales.

Introducción

El rol del educador musical ha evolucionado significativamente: de ser entendido como transmisor de conocimientos técnicos, ha pasado a concebirse como facilitador del desarrollo integral. En este contexto, la musicoterapia emerge como una vía potente para expandir las competencias y favorecer el crecimiento personal y profesional del educador. La formación de posgrado en musicoterapia ofrece una inmersión profunda en la comprensión de la música como herramienta terapéutica y de desarrollo, perspectiva que transforma la práctica pedagógica.

El propósito de esta ponencia es analizar las tendencias temáticas en los trabajos finales de la Maestría en Musicoterapia de la Universidad Nacional de Colombia (2015–2025) y, a partir de estos hallazgos, argumentar cómo esta formación de posgrado constituye una ruta crítica para el desarrollo profesional y personal de los educadores musicales, al permitirles abordar las necesidades socioemocionales de sus estudiantes.

El análisis de 125 trabajos finales de maestría ofrece una radiografía de los intereses y prioridades de la investigación en musicoterapia, conocimiento al que el educador musical accede durante su proceso de formación.

Tendencias de investigación en la Maestría en Musicoterapia

Líneas de interés: clínica, educación y salud

El metaanálisis revela que la investigación en musicoterapia se concentra en dos áreas principales: clínica (37,5 %) y educación (28,7 %), seguidas por salud (19,1 %).

Línea de investigación	Frecuencia Tesis	Porcentaje
Clínica	51	37,5%
Educación	39	28,7%
Salud	26	19,1%
Comunitaria	16	11,8%
Comunitaria posconflicto	4	2,9%

Tabla 1. Distribución de trabajos finales de maestría por línea de investigación, total histórico 2015–2025.
Fuente: Metaanálisis de trabajos finales de la Maestría en Musicoterapia hasta 2025.

Para el educador musical, la relevancia del campo de estudio radica en los siguientes aspectos:

- Comprensión clínica: el acceso a la metodología y a la lógica clínica expande la comprensión de las patologías y del sufrimiento humano, transformando la sensibilidad del educador en el aula y en otros campos de ejercicio profesional.
- Fortalecimiento de la educación: la alta representación de la línea de educación demuestra que la musicoterapia es una herramienta aplicable a contextos formativos. La formación de posgrado ofrece marcos teóricos para legitimar la música no solo como arte, sino también como disciplina aplicada al desarrollo.

Foco socioemocional y encuadre grupal: transformación del educador

El crecimiento personal y profesional del educador musical se materializa en dos tendencias cruciales reveladas por los datos: la preferencia por el trabajo grupal y el énfasis en los temas socioemocionales en la investigación con niños, adolescentes y jóvenes.

En cuanto al encuadre de intervención, la modalidad grupal es la más estudiada, con el 76,5 % de los registros analizados.

Encuadre	Frecuencia Tesis	Porcentaje
Grupal	104	76,5%
Individual	32	23,5%

Tabla 2. Distribución de trabajos finales de maestría por encuadre de intervención, total histórico 2015–2025.
Fuente: Metaanálisis de trabajos finales de la Maestría en Musicoterapia hasta 2025.

El enfoque en el trabajo grupal es directamente aplicable al entorno escolar, pues proporciona al educador herramientas prácticas para la gestión del aula, la facilitación de dinámicas relacionales y el abordaje de conflictos a través de la música.

Al analizar los trabajos centrados en infancia, adolescencia y juventud, la prioridad investigativa se orienta hacia las habilidades socioemocionales. A continuación, se presenta la frecuencia de las necesidades cubiertas más abordadas para cada grupo, junto con una medida de dispersión, entendida como la cantidad de categorías diferentes de necesidad cubiertas por grupo.

Infancia

Necesidad cubierta	Frecuencia
Desarrollo socioemocional	5
Comunicación	4
Habilidades sociales	2
Autismo / espectro autista	2
Resiliencia	2

Dispersión: se identificaron 24 categorías de necesidades cubiertas diferentes para la infancia, lo que indica una alta dispersión y una amplia variedad de aplicaciones de la musicoterapia.

Adolescentes

Necesidad cubierta	Frecuencia
Habilidades socioemocionales	3
Autorregulación emocional	2
Prevención de autolesión	1
Conciencia de sí mismo	1
Construcción de identidad	1
Proyecto de vida	2
Sentido de vida	1

Dispersión: se identificaron 15 categorías de necesidades cubiertas diferentes para adolescentes, lo que también indica una alta dispersión, aunque menor que en infancia, con diversidad de focos.

Jóvenes

Necesidad cubierta	Frecuencia
Ansiedad/estrés (académico, performance musical, ansiedad escénica)	3
Metacognición y autorregulación	2
Calidad de vida	2
Adaptación a la vida universitaria	2
Relaciones interpersonales	2

Dispersión: se identificaron 17 categorías de necesidades cubiertas diferentes para jóvenes, lo que muestra también una alta dispersión temática.

La alta dispersión de temas en las tres poblaciones —infancia, adolescencia y juventud— sugiere que la musicoterapia, en este contexto de maestría, no se limita a una única patología o necesidad, sino que abarca un amplio espectro de problemáticas del desarrollo, la educación y la salud mental, lo que la convierte en una herramienta muy flexible.

Existe un foco particular en las habilidades socioemocionales en todas las etapas, aspecto altamente relevante para el entorno escolar y universitario, donde el bienestar y las competencias sociales son fundamentales para el éxito académico y la adaptación.

En colegios, la musicoterapia es un recurso explorado para apoyar el desarrollo del lenguaje en la infancia, así como la identidad y el afrontamiento en adolescentes. En universidades, se presenta como una intervención clave para manejar el estrés y la ansiedad de rendimiento —académico o artístico— y para fortalecer la metacognición y la adaptación a la vida universitaria.

La formación de posgrado, por su parte, capacita al educador musical para pasar de la enseñanza de la "habilidad musical" al uso de la "música para la habilidad socioemocional". Esto implica un profundo crecimiento personal, que le permite manejar sus propias emociones y dinámicas grupales con mayor conciencia y empatía, transformando la educación musical en una herramienta de bienestar psicosocial.

Tendencia histórica como sostenibilidad de la ruta

La producción de trabajos finales se ha mantenido estable y robusta en los últimos años —entre 15 y 17 tesis anuales posteriores a 2020—, lo que indica la vitalidad y actualización constante del conocimiento en musicoterapia como campo de estudio (Rodríguez Pulido, 2025). Esta tendencia histórica ofrece al educador musical una ruta de posgrado con un cuerpo de conocimiento en crecimiento y con proyección futura.

Conclusiones

La musicoterapia, desde la perspectiva de la formación de posgrado, se configura como una poderosa ruta de crecimiento personal y profesional para el educador musical.

Hallazgos y aportes

- Reorientación profesional: los hallazgos del metaanálisis validan que la musicoterapia no es solo una disciplina clínica, sino también un área de aplicación robusta en la educación, especialmente en el abordaje de la salud socioemocional de niños, adolescentes y jóvenes.
- Desarrollo de competencias grupales: la preferencia por el encuadre grupal provee al educador herramientas directas y pertinentes para su práctica diaria en el aula.
- Crecimiento personal: al estudiar musicoterapia, el educador desarrolla la capacidad de reflexionar sobre el impacto emocional de la música, mejora su autoconciencia y fortalece su empatía, habilidades esenciales para fortalecer su liderazgo pedagógico.

Referencias

Aldana Guzmán, C. E. (2021). *La musicoterapia en el fortalecimiento de la metacognición en estudiantes de pregrado en música de la Universidad Sergio Arboleda con el fin de promover el engagement académico* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Ángel Romero, Y. (2021). *Programa virtual de musicoterapia para el afrontamiento del estrés laboral en una muestra de profesores de colegio distrital* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Ávila Osorio, A. C. (2016). *Descripción del impacto de un proceso musicoterapéutico en el significado del ejercicio laboral de un grupo de músicos profesionales* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Bautista Cáceres, S. V. (2023). *La musicoterapia en la promoción del desarrollo de habilidades socioemocionales a favor de la adaptación escolar y la transición educativa de niños de 4.º grado del Colegio Distrital Rafael Bernal Jiménez* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Beltrán Triana, K. N. (2019). *Creación de comunidad con cuidadoras de niños con discapacidad visual: Una propuesta desde musicoterapia comunitaria* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Benítez Moreno, F. J. (2015). *Aportes de la musicoterapia a las competencias sociales de los estu-*

diantes entre 11 y 13 años de edad en riesgo de acoso escolar [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Biffi Ordóñez, M. A. (2024). *Aportes de la musicoterapia para el fortalecimiento de habilidades de observación y producción en dos niños con autismo con edades de 3 y 7 años residentes en Bogotá: Estudios de caso con enfoque cuali-cuantitativo* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Blanco Rueda, A. F. (2016). *Musicoterapia como medio facilitador en la exploración emocional y la comunicación en adolescentes para la prevención de la autolesión* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Cañón Reina, G. (2022). *La musicoterapia en la promoción de estrategias de afrontamiento para prevenir el estrés de maestros de básica primaria pertenecientes al Colegio José Eustasio Rivera de Neiva, Huila* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Cardozo Ruiz, O. I. (2023). *Proceso piloto de musicoterapia comunitaria para el fortalecimiento del tejido social comunitario de integrantes de la Asociación de Afectados por el Proyecto Hidroeléctrico El Quimbo (ASOQUIMBO)* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Carrillo Toro, C. M. (2021). *Estudio de caso sobre la experiencia de una estudiante de pregrado en música instrumental en un proceso musicoterapéutico dirigido a la regulación del estrés académico* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Castrillón Díaz, A. S. (2015). *La musicoterapia en la promoción del desarrollo socioemocional de un grupo de niños de primero primaria para apoyar su proceso de adaptación escolar al ciclo de básica* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Correa Posada, M. L. (2024). *Estudio de caso de rehabilitación con musicoterapia en paciente con secuelas motoras de accidente cerebrovascular* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Cuesta Flores, J. B. (2019). *Aportes de la musicoterapia en la percepción del estrés académico en estudiantes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Hernández Malaver, S. A. (2021). *Mi alma, mi banda: Un proceso piloto de musicoterapia para el fortalecimiento de las relaciones sociales de la comunidad de la Banda Sinfónica de Fusagasugá desde un enfoque comunitario* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Jiménez Garavito, M. A. (2019). *La musicoterapia en el desarrollo de la conciencia fonológica en niños de 4 a 5 años* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Ladino Ramírez, L. M. (2022). *Musicoterapia en enfermedad crónica: Efectos en la calidad de vida de pacientes pediátricos que participan de aulas hospitalarias en una institución de Bogotá* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Lotero Chamorro, D. C. (2018). *Contribución de la musicoterapia en el desarrollo de habilidades socioemocionales para la prevención del acoso escolar* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Martín Aguilar, I. F. (2021). *La musicoterapia en la promoción del desarrollo comunicativo y del lenguaje de niños y niñas* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Morales Igua, L. F. (2017). *Intervención musicoterapéutica para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en un grupo de preadolescentes* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Ordóñez Pachón, M. P. (2024). *Efectos de la musicoterapia en los síntomas de ansiedad por performance musical en estudiantes universitarios de música* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Osorio Osorio, A. (2018). *Capital social, emociones positivas y fluir: La musicoterapia en la promoción del bienestar en un grupo de docentes del Colegio Cafam de Bogotá* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Pardo Pérez, R. E. (2024). *Proceso piloto de musicoterapia comunitaria para fortalecer el tejido social de un grupo de mujeres adultas del Centro de Desarrollo Comunitario San Blas* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Parra Prada, D. M. (2021). *La musicoterapia en el favorecimiento de las estrategias de afrontamiento del estrés en un grupo de docentes* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Ramírez Novoa, E. (2023). *Proceso piloto de musicoterapia comunitaria para potenciar la salud y el bienestar mediante la estimulación de las communitas y el musicar de la comunidad del Centro Terapéutico Brincos y Brinquitos* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Rodríguez Pulido, M. P. (2025). *Metaanálisis: Trabajos finales de maestría en musicoterapia hasta 2025* [Fuente de datos no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Sandoval Correa, S. A. (2023). *Musicoterapia para el favorecimiento de procesos de transición con estudiantes migrantes de la Universidad Nacional para aportar en su adaptación a la vida universitaria y su formación integral* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Valderrama Gallego, S. (2023). *La musicoterapia en la promoción del desarrollo socioemocional de un grupo de adolescentes del Colegio Unidad Pedagógica luego del periodo de aislamiento por COVID-19* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Zelaya Zepeda, K. I. (2024). *Proceso piloto de musicoterapia comunitaria para el fortalecimiento de la identidad territorial y el empoderamiento en la niñez de la Escuela Rural Juaica* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

María del Pilar Rodríguez Pulido
Psicóloga de la Universidad de los Andes (1992) y especialista y magíster en Musicoterapia de la Universidad Nacional de Colombia (2007). Su formación incluye especializaciones en Bioética, Gerencia de Recursos Humanos y Terapia Sistémica Breve. Cuenta con más de 18 años de experiencia docente en posgrado y pregrado, y desde 2023 es coordinadora de la Maestría en Musicoterapia de la Universidad Nacional de Colombia. Su trayectoria abarca la musicoterapia clínica, la consultoría organizacional y la docencia universitaria, integrando psicología, gestión humana y música como herramientas para el desarrollo integral y el bienestar.

Anexo

Corpus documental complementario del metaanálisis

Se reúnen aquí las tesis y fuentes de datos que formaron parte del corpus documental del metaanálisis descriptivo 2015–2025, pero que no fueron incluidas en las referencias de la ponencia. Se conserva como evidencia metodológica y base documental complementaria; el corpus completo se compone de las referencias y de este anexo.

Agreda España, N. E. (2021). *Efecto de la musicoterapia en el manejo del dolor crónico en mujeres con síndrome de fibromialgia* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Aristizábal Vanegas, M. R. (2024). *Descripción de un proceso musicoterapéutico domiciliario dirigido a los factores protectores de niños que enfrentan la enfermedad oncológica* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Ariza Alfonso, L. V. (2024). *Integración de la musicoterapia en el desarrollo del bilingüismo (Lengua de Señas Colombiana–español escrito) en estudiantes sordos de bachillerato, mediante un enfoque participativo* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Barnier Fiorentino, V. (2024). *Musicoterapia en el vínculo afectivo materno-fetal: una intervención temprana* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Bautista Gutiérrez, C. A. (2017). *Efecto de la musicoterapia en la adherencia al tratamiento en un grupo de pacientes con consumo crónico de sustancias psicoactivas* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Bayona Ospina, N. (2019). *Efectos de un programa musicoterapéutico como aporte al fortalecimiento de la autoestima en un grupo de niñas* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Becerra Agudelo, M. A. (2023). *Musicoterapia en el entendimiento de la autoimagen en personas con sintomatología de trastornos de la conducta alimentaria* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Becerra Farieta, R. D. P. (2023). *Efecto de la musicoterapia en las manifestaciones de ansiedad de un grupo de personas mayores institucionalizadas en una casa gerontológica de Tenjo, Cundinamarca* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Beltrán Ardila, Y. M. (2015). *Efectos de la musicoterapia a través del método de composición en el vínculo afectivo madre-hijo en una unidad de atención neonatal: un estudio piloto descriptivo* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Bojacá Bonilla, L. C. (2021). *Efectos de intervenciones musicoterapéuticas en la prevención del delirium en pacientes con factores de riesgo para presentarlo en la Unidad de Cuidados Intensivos no COVID del Hospital Universitario Hernando Moncaleano Perdomo de la ciudad de Neiva* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Buitrago Moreno, A. A. (2019). *La musicoterapia y el empleo de ayudas tecnológicas en la evaluación e intervención psicomotora en niños con parálisis cerebral* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Caballero Galvis, J. A. (2017). *Propuesta de intervención musicoterapéutica para la prevención de recaídas con un grupo de adultos en proceso de rehabilitación por dependencia a sustancias psicoactivas* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Cabrera Carrascal, E. (2019). *Implementación de un programa musicoterapéutico a favor del fortalecimiento de habilidades de inteligencia emocional en jóvenes estudiantes de bachillerato* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Caicedo Galvis, D. L. (2022). *Música y comunicación: más allá de los límites de la musicoterapia comunitaria* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Camacho Gómez, M. L. V. (2023). *Musicoterapia en la estimulación de la memoria episódica en enfermedad de Alzheimer: estudio de caso* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Castrillón Mejía, H. (2017). *Aportes de la intervención musicoterapéutica para fortalecer el sentido de pertenencia a la comunidad y el desarrollo de relaciones saludables* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Castro Mora, L. G. (2022). *Manejo de la depresión mediante musicoterapia en un grupo de adultos mayores pertenecientes al hogar gerontológico "Sueños Dorados" de la ciudad de Bogotá* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Ceballos Henao, L. (2017). *Musicoterapia y desarrollo integral en niños con estancias prolongadas de hospitalización en contexto de aula hospitalaria* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Ceballos Usuga, A. M. (2023). *Adaptación y musicoterapia en personas con enfermedad renal crónica en hemodiálisis* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Chantre Castro, A. P. (2017). *Musicoterapia en el proceso de duelo en madres de niños que han fallecido por cáncer* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Duarte Peláez, J. I. (2016). *La musicoterapia en el proceso de afianzamiento de comunidad y proyección social en un grupo de adultos mayores asistentes a la Casa Acevedo Tejada de la localidad de Teusaquillo* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Durán Reyes, A. D. P. (2021). *Programa piloto de musicoterapia a favor del desarrollo de acciones comunitarias en un grupo de mujeres voluntarias* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Enciso Torres, T. M. (2019). *Aportes de la musicoterapia para facilitar la expresión y comunicación de niños y niñas que pertenecen al programa de inclusión escolar* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Fandiño Vergara, L. A. (2018). *Efecto de la musicoterapia en la reducción de la sobrecarga física y emocional en un grupo de cuidadores* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Gómez Gómez, J. H. (2015). *La musicoterapia en procesos de resignificación de la autoconfianza en personas mayores víctimas del conflicto armado en Colombia* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Gómez Montoya, C. A. (2015). *La incorporación del ritual de pagamento en una intervención de musicoterapia para contribuir a la calidad de vida del grupo de jóvenes desplazados de la Fundación Arte Sin Fronteras del municipio de Soacha* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Gómez Niño, C. A. (2022). *Efectos de la musicoterapia en la autoestima de un grupo de personas con discapacidad visual* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Gómez Serrano, S. M. (2018). *Programa de musicoterapia para modificar los niveles de estrés en los empleados del departamento de producción en la empresa Meco SAS* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Granada Espitia, L. (2015). *Efecto de la musicoterapia en la percepción del dolor en pacientes hospitalizados en la unidad de quemados del Hospital Simón Bolívar III Nivel E. S. E.* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Guerrero Arbeláez, J. D. (2022). *Efecto de una intervención musicoterapéutica para disminuir el estrés laboral mediante la promoción de las habilidades de afrontamiento del personal de cuidado formal de pacientes con trastornos neuropsiquiátricos en un dispositivo de cuidado residencial* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Guzmán Rosero, R. D. (2017). *Musicoterapia en adicciones: musicoterapia para promover mejores procesos de metacognición en personas con conductas adictivas* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Herrera Becerra, A. M. (2019). *La musicoterapia como facilitadora de la construcción de identidad de un grupo intergeneracional: paralelo entre la narrativa verbal y la narrativa musical* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Herrera Gómez, E. L. (2021). *La musicoterapia en la contribución del desarrollo socioemocional de estudiantes del grado sexto de la Escuela Normal Superior Santa Teresita de Quetame en apoyo a*

su proceso de transición de la primaria al bachillerato [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Higuera Barajas, S. K. (2024). *Musicar para el fortalecimiento del cooperativismo y la participación social de un grupo de jóvenes adultos de la Cooperativa Multiactiva Mentes Diferentes (Coopmente)* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Hoyos Quiñones, P. L. (2017). *La musicoterapia en un grupo de niños y niñas para prevenir comportamientos agresivos en el contexto escolar* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Juanias Restrepo, J. A. (2015). *Contribución de la musicoterapia para favorecer el manejo de la ansiedad en madres adolescentes primigestantes* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Lara Rodríguez, D. A. (2019). *La musicoterapia en la promoción de la resiliencia en un grupo de niños víctimas de problemáticas psicosociales* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

León Ochoa, J. R. (2018). *Musicoterapia para el fortalecimiento del vínculo emocional de niños y niñas con implante coclear y su cuidador primario* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Lesmes Velandia, G. A. (2018). *Promoción de relaciones sociales en el adulto mayor institucionalizado a través de la musicoterapia comunitaria* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Llanos Carrillo, J. E. (2019). *Efecto del canto sobre los niveles de estrés a través de la implementación de un proceso de musicoterapia en una muestra de trabajadores* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

López Fandiño, J. P. (2017). *Efectos de un programa piloto de musicoterapia basado en la composición de canciones sobre los niveles de depresión en adultos mayores con deterioro cognitivo* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

López Jiménez, L. J. (2022). *Intervención musicoterapéutica con pacientes con insuficiencia renal crónica sometidos a hemodiálisis: reducción de la ansiedad* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Machado da Silva, G. (2024). *La musicoterapia en la promoción de la interacción social de un grupo de niños y niñas de 4 a 6 años con características de autismo del Jardín Infantil de la Universidad Nacional* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Madrid Sanz, S. L. (2019). *Musicoterapia aplicada a la autorregulación emocional de estudiantes universitarios con bajo autoconcepto* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Marroquín Díaz, C. A. (2021). *Efectos de un programa de musicoterapia para promover la autorregulación emocional en una población perteneciente a Alcohólicos Anónimos llamada "La Sinceridad" en la ciudad de Neiva* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Martínez Durán, L. A. (2018). *Musicando el conuco: musicoterapia comunitaria para el empoderamiento de comunidad indígena Hitnu, víctima del conflicto, sobre su contexto t erritorial* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Martínez Uzeta, M. (2018). *El "espíritu del tambor" en musicoterapia: impacto del uso de diferentes tipologías de tambores a favor del afrontamiento de eventos traumáticos en cinco mujeres víctimas de violencia de pareja* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Mateus Rodríguez, J. S. (2018). *La musicoterapia como aporte a la calidad de vida de jóvenes con discapacidad intelectual* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Maya Castro, R. C. (2016). *Aportes de la musicoterapia a través del ritmo en el tratamiento de los niños en condición de autismo* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Mazo Velasco, M. I. (2017). *Experiencias musicoterapéuticas con cuidadoras primarias como apoyo en procesos emocionales* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Monroy Gómez, C. (2022). *Proceso piloto de musicoterapia comunitaria para fortalecer la convivencia y las relaciones sociales de las adolescentes del Hogar Nuevo Amanecer* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Montaño Gómez, L. M. (2019). *Efectos de una intervención de musicoterapia en las habilidades comunicativas de personas con trastorno bipolar en Bogotá, Colombia* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Mora Perdomo, L. P. (2017). *Musicoterapia a favor del manejo de la ansiedad en mujeres con disfonía espasmódica* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Moreno Betancourth, A. M. (2020). *Aportes de la musicoterapia a la promoción de la consciencia corporal en un grupo de trabajadores en riesgo de sedentarismo* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Muñoz Álvarez, C. (2024). *La musicoterapia en el fortalecimiento del vínculo afectivo entre un grupo de familias y sus bebés con edades comprendidas entre los 12 y 18 meses del Jardín Infantil Sésamo Petit: We Play & Work* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Muñoz Ortiz, I. C. (2017). *Intervención musicoterapéutica a favor de la construcción del proyecto de vida en adolescentes del Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud (IDIPRON)* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Nieto Nieto, Y. L. (2015). *La musicoterapia como un medio para favorecer el desarrollo de la creatividad desde la inteligencia emocional en un grupo de niños en nivel preescolar* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Noguera Rosero, E. A. (2024). *La musicoterapia en el fortalecimiento de vínculos afectivos de un grupo de familias en beneficio del desarrollo integral de niños y niñas que se encuentran en medida de protección en el Centro Proteger Antonia Santos de la ciudad de Bogotá* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Ocampo Cepeda, C. I. (2024). *Impacto de la musicoterapia basada en la canción de cuna en una muestra de tres bebés prematuros del programa método madre canguro "MMC" de la Clínica Versalles de Cali, Colombia* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Ochoa Zambrano, J. M. (2024). *Efectos de la musicoterapia en la promoción de habilidades de afrontamiento para el dolor por artritis reumatoidea en mujeres adultas mayores consultantes de un centro médico particular en Bogotá* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Ojeda Sánchez, A. F. (2018). *Aplicación de musicoterapia en la rehabilitación de pacientes con accidente cerebrovascular en una institución clínica universitaria del municipio de Chía, Colombia* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Ortégon Gómez, L. A. (2020). *La musicoterapia en el fortalecimiento de la autoestima en un grupo de adolescentes* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Pabón Cortés, L. A. (2019). *Efecto de la musicoterapia en la autoestima de un grupo de mujeres mayores de 50 años* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Paz Hernández, A. M. (2015). *Efectos de una intervención musicoterapéutica para promover la conciencia de sí mismo y la calma como habilidades de la inteligencia emocional en un grupo de adolescentes en extraedad escolar* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Pineda Gallego, K. (2023). *Intervención musicoterapéutica en jóvenes entre los 20 y 22 años de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, con alguna sintomatología de depresión* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Posada Gómez, K. P. (2018). *Efecto de la musicoterapia en el restablecimiento de la imagen corporal en pacientes sometidas a mastectomía* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Quevedo Castillo, Y. M. (2018). *Musicoterapia comunitaria para la creación de un espacio de autocuidado a partir de la construcción de communitas entre mujeres profesionales que atienden casos de violencia basada en género* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Quiroga Salazar, M. (2019). *Musicoterapia comunitaria para la construcción de comunidad en un contexto intergeneracional* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Ramírez Gaitán, N. A. (2021). *Impacto de un proceso musicoterapéutico en el autoconcepto de jóvenes madres* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Ramírez Villarraga, C. (2017). *Musicoterapia, movimiento creativo y resiliencia: fortalecimiento de habilidades resilientes a través de intervenciones musicoterapéuticas para niños y niñas* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Riascos Vargas, V. (2019). *Musicoterapia en el fortalecimiento de la comunicación no verbal en jóvenes con síndrome de Down* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Rivera Garnica, Y. S. (2023). *Musicoterapia y resiliencia en un grupo de mujeres víctimas de violencia sexual* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Roa Galvis, C. E. (2021). *Efectos de la musicoterapia sobre el bienestar subjetivo de víctimas de desaparición forzada* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Rodríguez Barreto, A. M. (2021). *Programa piloto de musicoterapia comunitaria para aportar a la expresión y las relaciones interpersonales de jóvenes que se encuentran en el sistema de responsabilidad penal* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Rodríguez Rojas, M. D. P. (2021). *La musicoterapia en la promoción del desarrollo integral de niños con discapacidad del ciclo de educación inicial* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Rodríguez Torres, M. (2016). *Efectos de un programa de musicoterapia con aplicación de RAS y TIMP en las funciones motoras de niños diagnosticados con parálisis cerebral* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Rojas Romero, C. J. (2015). *Musicoterapia: habla y estado emocional en enfermedad de Parkinson* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Romero Calvo, J. E. (2024). *Musicoterapia para el manejo del comportamiento en la atención odontológica de niños y adolescentes con insuficiencia motora de origen cerebral* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Royero Cabra, T. A. (2019). *Musicoterapia comunitaria para la integración social de personas con discapacidad intelectual* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Rubiano Reina, A. L. (2016). *Efecto de la musicoterapia en procesos de resiliencia en personas con lesión motora adquirida* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Ruiz Arboleda, D. (2024). *La musicoterapia en el afrontamiento de la ansiedad escénica en estudiantes de teatro de la Universidad El Bosque de la ciudad de Bogotá* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Ruiz Fandiño, S. M. (2019). *Musicoterapia comunitaria en la construcción de la identidad en adolescentes desplazados del conflicto armado, en su actual contexto* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Salgado Vasco, A. F. (2015). *Programa piloto de musicoterapia como herramienta para favorecer el afrontamiento de situaciones difíciles en función del proyecto de vida de adolescentes víctimas del conflicto armado colombiano* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Sánchez Galán, L. A. (2022). *Musicoterapia para la comunicación empática entre el cuidador principal y el paciente oncológico pediátrico en cuidados paliativos* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Sanjuán Manosalva, J. L. (2021). *Proceso musicoterapéutico enfocado en la resiliencia de cuidadores de niños con diagnóstico de leucemia* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Sarmiento Alvarado, G. S. (2018). *Efecto de la musicoterapia en el manejo de la percepción del dolor crónico en un grupo de adultos mayores* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Sarta Guzmán, X. (2019). *Efectos de un programa de musicoterapia en el fortalecimiento de la inteligencia emocional en un grupo de adultos mayores* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Sastoque Rodríguez, W. M. (2016). *Musicoterapia en el ámbito escolar: una propuesta de intervención para el fortalecimiento de las habilidades sociales en los adolescentes del colegio El Paraíso de Manuela Beltrán* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Tavera Marín, J. A. (2018). *La musicoterapia como contribución a la construcción del sentido de vida en una población de mujeres adolescentes* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Tomalá Tejada, S. S. (2017). *El aporte de la musicoterapia sobre las habilidades sociales y la sana convivencia en niños de 8 y 9 años* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Torres Nieto, M. N. (2015). *Musicoterapia como apoyo a la terapia de lenguaje: un estudio de caso a una usuaria con déficit en el procesamiento auditivo* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Triviño Rey, S. A. (2019). *Volver a sonar: una aproximación musicoterapéutica al proceso de reintegración en el marco del posconflicto colombiano* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Ureta Fredes, G. E. (2023). *"La organización popular sana": proceso piloto de musicoterapia comunitaria para el repensamiento colectivo del concepto de masculinidad a partir del trabajo de la expresión emocional del grupo de hombres pertenecientes al Comité de Salud Maipú* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Urrea Veloza, J. A. (2016). *La musicoterapia en el desarrollo de la creatividad de estudiantes y egresados del programa de formación musical de la Universidad El Bosque* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Valderrama Torres, B. A. (2017). *Intervención musicoterapéutica para el desarrollo de la comunicación asertiva en un grupo de niños y niñas del grado tercero del Colegio Enrique Olaya Herrera* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Vanegas González, M. S. (2019). *Programa de musicoterapia dirigido a niños de 6 a 8 años diagnosticados con trastorno del espectro autista para promover los procesos de atención* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Villar Herrera, Y. L. (2021). *La influencia de la musicoterapia sobre el bienestar psicológico del personal de salud de instituciones hospitalarias de Villavicencio en tiempos de pandemia por COVID-19: estudios de caso* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.



Melodías de paz: influencia de la música en la salud mental de niñas, niños y adolescentes víctimas del conflicto armado en Azúcar Buena, Cesar, Colombia

William David Arnedo Sarmiento

› *Universidad Popular del Cesar*
› *williamarnedo@unicesar.edu.co*

Resumen

Este estudio analiza el impacto del proyecto *Melodías de paz* en la rehabilitación social y emocional de niñas, niños y adolescentes víctimas del conflicto armado en el corregimiento de Azúcar Buena (Valledupar, Colombia). Se aplicó un diseño mixto con entrevistas semiestructuradas a docentes y encuestas a 60 estudiantes de 8 a 17 años de la Institución Educativa Virgen del Carmen. El programa formativo se centró en técnica vocal, montaje de repertorio folclórico del Caribe colombiano —cumbia, vallenato y porro— e inclusión de percusión tradicional, con una puesta en escena final. Los resultados muestran predominio de emociones positivas asociadas a la participación en los talleres: motivación (42,4 %), tranquilidad (28,8 %) y felicidad (27,1 %); además, el 72,9 % reportó mejoras en habilidades de expresión y relaciones interpersonales. Los docentes destacan la música como herramienta terapéutica y pedagógica que facilita la expresión emocional, fortalece la autoestima y promueve la cohesión social, aunque señalan retos logísticos relacionados con recursos, financiación y vinculación familiar. Se concluye que la práctica musical, articulada al contexto cultural local, favorece el bienestar emocional de los participantes y contribuye a la reconstrucción del tejido social. Se recomienda ampliar la muestra y realizar seguimiento longitudinal para valorar la sostenibilidad de los efectos.

Palabras clave

Educación musical, salud mental, conflicto armado, infancia y adolescencia, música comunitaria.

Introducción

Mantener un equilibrio emocional, psicológico y social es tan fundamental como cuidar la salud física y constituye un derecho fundamental para todos los niñas, niños y adolescentes, según la Organización Mundial de la Salud (OMS). Los adolescentes y jóvenes representan una población especialmente vulnerable a la violencia y a sus consecuencias, debido a su condición de sujetos en proceso de desarrollo físico, psicológico y social (Haroz et al., 2013). En esta etapa, las estructuras fundamentales de la personalidad y la construcción de su cosmovisión aún se encuentran en formación, lo que los hace más propensos a los efectos adversos de contextos hostiles (Sánchez Acosta et al., 2019).

Las experiencias asociadas a los conflictos armados y al desplazamiento forzado con frecuencia ponen en peligro la seguridad y la estabilidad de las comunidades, y generan sufrimiento con repercusiones en el bienestar emocional, la salud mental y el bienestar psicosocial de los individuos (Betancourt y Khan, 2008). En la niñez, estas afectaciones inciden directamente en los procesos sociales, las actividades productivas y las aptitudes y destrezas necesarias para integrarse adecuadamente en el colectivo. Diversas investigaciones concuerdan en que el riesgo de padecer estas consecuencias es más pronunciado cuando la exposición se produce en las primeras etapas de la vida (Betancourt y Khan, 2008; Lustig et al., 2004; Sánchez Acosta et al., 2019; Tol et al., 2013).

Algunas de las repercusiones incluyen trastornos y síntomas psicológicos, particularmente en el ámbito de la ansiedad, la depresión y el trastorno de estrés postraumático. Manifestaciones como problemas de concentración, inseguridad, agresividad, alteraciones cognitivas y consumo de sustancias psicoactivas son señales de estos trastornos y de otros problemas psicosociales (Piñeros Ortiz et al., 2021).

En Colombia, los actores involucrados en el conflicto han recurrido al desplazamiento como estrategia para expandir y mantener el control sobre el territorio, lo que implica la violación de los derechos humanos de la población (Guzmán Moreno et al., 2016). Estudios realizados durante la década de 2010 mostraron que el 32,7 % de los desplazados provenía de 17 departamentos del país (Segura, 2010). Posteriormente se dio a conocer que el 41 % de las personas en situación de desplazamiento tenía menos de 14 años al momento de ser forzada a abandonar su hogar (Toro Jiménez, 2011; Vanegas López et al., 2011). Asimismo, muchos de estos niñas, niños y adolescentes fueron vinculados a las filas de estructuras armadas. Según datos del Registro Único de Víctimas (RUV), durante el primer semestre de 2023 se registraron 55.078 víctimas de desplazamiento por eventos individuales y masivos ocurridos en Colombia; el 23,5 % correspondía a niñas, niños y adolescentes entre 0 y 17 años, o a personas nacidas durante el proceso de desplazamiento (Unidad para las Víctimas, 2024).

Según un informe de riesgo de la Defensoría del Pueblo de 2016, el departamento del Cesar ha sido foco de presencia de diversas estructuras armadas ilegales, asociadas con la usurpación y expropiación de terrenos, y con actos de violencia, ataques e intimidaciones dirigidos a campesinos, líderes sociales y comunitarios, defensores de derechos humanos y representantes de sindicatos y organizaciones de víctimas del desplazamiento forzado. En este sentido, el desplazamiento forzado y la violencia han dejado cicatrices profundas en la niñez y la juventud en municipios y corre-

gimientos como Azúcar Buena, ubicado en el departamento del Cesar, Colombia, con un impacto negativo que se extiende a lo largo de las generaciones.

El desarrollo de emociones negativas en niñas, niños y adolescentes a raíz del evento traumático y la duración de la exposición repercute directamente en su salud mental, ocasionando problemas de seguridad, autoestima y relaciones interpersonales, entre otros (Sánchez Acosta et al., 2019).

Ante este panorama, surge la idea del arte y la música como herramientas para mitigar el resurgimiento de emociones negativas, reconstruir vínculos sociales y abrir oportunidades para la recuperación de la salud mental de niñas, niños y adolescentes víctimas del conflicto armado (Llanga Vargas y Insuasti Cárdenas, 2019). La música permite la expresión de sentimientos reprimidos, refuerza el sentido de pertenencia y la valoración de la identidad cultural; además, propicia espacios de encuentro en los que se fortalecen los lazos comunitarios y se desarrollan vínculos basados en la confianza y la consideración mutua (Gisbert Caudeli y Tizón Díaz, 2022; Pérez Aldeguer, 2013).

En el corregimiento de Azúcar Buena (La Mesa, Cesar) se han implementado proyectos que utilizan la música como herramienta de intervención psicosocial con estas poblaciones vulnerables. Programas como *Sonidos para la construcción de la paz*, liderado por la Presidencia de la República, y el *Festival de Música Virgen del Carmen*, organizado por la comunidad, han implementado estrategias que combinan formación musical con acompañamiento psicosocial y han logrado resultados positivos en la reconstrucción de dinámicas sociales. Por ello, se considera necesario replicar proyectos similares, con el fin de ofrecer entornos donde niñas, niños y adolescentes afectados por el conflicto armado puedan expresarse y aprender.

En este sentido, el presente estudio tiene como objetivo analizar el impacto del proyecto *Melodías de paz: influencia de la música en la salud mental de niñas, niños y adolescentes víctimas del conflicto armado en Valledupar, Colombia* en la rehabilitación social y emocional de niñas, niños y adolescentes víctimas del conflicto armado y del desplazamiento forzado en el corregimiento de Azúcar Buena (La Mesa, Cesar). Para ello, se destaca el papel de la música como herramienta fundamental para la resiliencia, la expresión y la integración social, lo que permite comprender cómo estas iniciativas contribuyen al bienestar y la inclusión de las poblaciones más vulnerables.

Objetivos

Objetivo general

Analizar el impacto del proyecto *Melodías de paz* en la rehabilitación social y emocional de niñas, niños y adolescentes víctimas del conflicto armado y del desplazamiento forzado en el corregimiento de Azúcar Buena (La Mesa, Cesar).

Objetivos específicos

- Realizar un estudio exploratorio mediante la aplicación de entrevistas y encuestas a estudiantes y docentes participantes del proyecto *Melodías de paz*.

- Implementar una muestra musical con niñas, niños y adolescentes participantes del programa.

Metodología

Se implementó un diseño mixto, cualitativo y cuantitativo. La investigación se estructuró en dos ejes principales: ensayos musicales y acompañamiento pedagógico, con el propósito de analizar el impacto del proyecto *Melodías de paz* en víctimas del conflicto armado y del desplazamiento forzado en el corregimiento de Azúcar Buena (La Mesa, Cesar).

Población y muestra

Se seleccionaron niñas, niños y adolescentes entre 8 y 17 años, todos estudiantes de la Institución Educativa Virgen del Carmen y residentes del corregimiento de Azúcar Buena, en La Mesa, Cesar. Asimismo, se incluyó a docentes de la institución. La muestra final estuvo conformada por 60 estudiantes y seis profesores.

Procedimiento

Se entablaron conversaciones con los directivos de la Institución Educativa Virgen del Carmen para plantear los objetivos, el enfoque y la estructura del programa de formación musical con los niños y jóvenes de la institución. El programa se centró en la enseñanza de técnica vocal y el montaje de canciones autóctonas del Caribe colombiano, específicamente de ritmos como la cumbia, el vallenato y el porro. Los talleres se realizaron de manera presencial, con dos horas de clase por cada grupo, tanto en la mañana como en la tarde, durante aproximadamente dos meses.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se utilizaron dos estrategias que permitieron la recolección de datos necesarios para el estudio: 1) entrevistas semiestructuradas con enfoque cualitativo, dirigidas a docentes, con el objetivo de conocer su percepción sobre el impacto del proyecto en los estudiantes; y 2) encuestas estructuradas dirigidas a niñas, niños y adolescentes, para evaluar aspectos como el bienestar emocional y la percepción de la música como herramienta de apoyo.

Consideraciones éticas

Tanto para las encuestas como para las entrevistas semiestructuradas se garantizó la confidencialidad y el uso exclusivo de los datos para actividades relacionadas con el proyecto. Asimismo, se hizo uso del consentimiento informado y, en el caso de los participantes menores de edad, se obtuvo el permiso de sus padres o tutores legales antes de la recolección de datos.

Análisis de datos

Se usó estadística descriptiva como herramienta para realizar el análisis de las variables. Mediante las variables cualitativas se identificaron patrones y categorías emergentes, mientras que los datos cuantitativos se procesaron con estadísticos descriptivos para obtener tendencias y frecuencias relevantes.

Resultados

Desarrollo de la investigación

Los ensambles musicales se conformaron con estudiantes de los grados cuarto de primaria, décimo y undécimo de bachillerato, de ambas jornadas (mañana y tarde). Para el ensamble se tuvo en cuenta a los estudiantes que mostraron aptitudes e interés en la actividad.

Los talleres consistieron en la formación teórica y práctica en técnica vocal y en la interpretación de un repertorio de canciones folclóricas previamente seleccionadas. Entre estas canciones se encuentran El pescador de José Barros; Matilde Lina (vallenato); Los sabores del porro; Cantémosle a la paz; José Joselito; y Vamos pa' la escuela. Asimismo, se incorporaron instrumentos como la tambora, el llamador y el alegre, típicos de la región, lo que permitió a los participantes experimentar diferentes sonoridades y ritmos autóctonos. Por último, se llevó a cabo una puesta en escena con una presentación del trabajo realizado, que finalizó con la integración de la comunidad escolar, incluidos estudiantes, docentes y padres de familia.

Sección 1: Expectativas antes del taller

Con respecto al proceso evaluativo, para la fase diagnóstica del proyecto se aplicó una encuesta a los 60 estudiantes que participaron en los talleres, lo que equivale al 100 % de los encuestados. Por otra parte, el 63,3 % manifestó que no había participado antes en un taller de este tipo, lo que confirma la pertinencia de estas experiencias en las escuelas (figura 1).

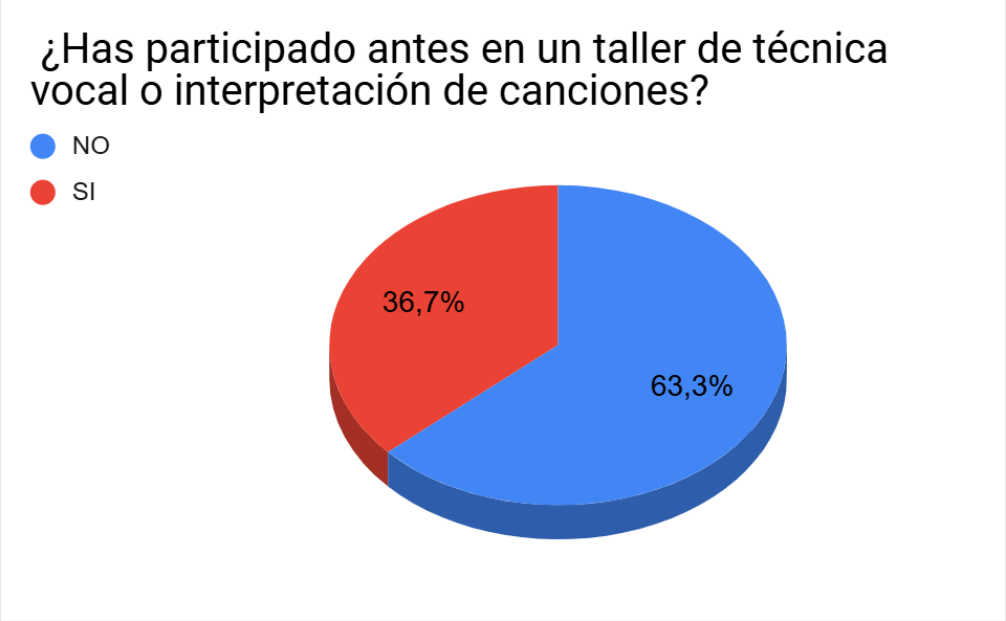


Figura 1. Participación previa en talleres de técnica vocal o interpretación de canciones.

En relación con las expectativas de los participantes al momento de iniciar el taller, se encontró que el 42,4 % se sentía emocionado; el 33,9 % manifestó curiosidad por vivir la experiencia; el 18,6 % expresó nerviosismo antes de iniciar la actividad, y solo el 5,1 % manifestó indiferencia (figura 2).

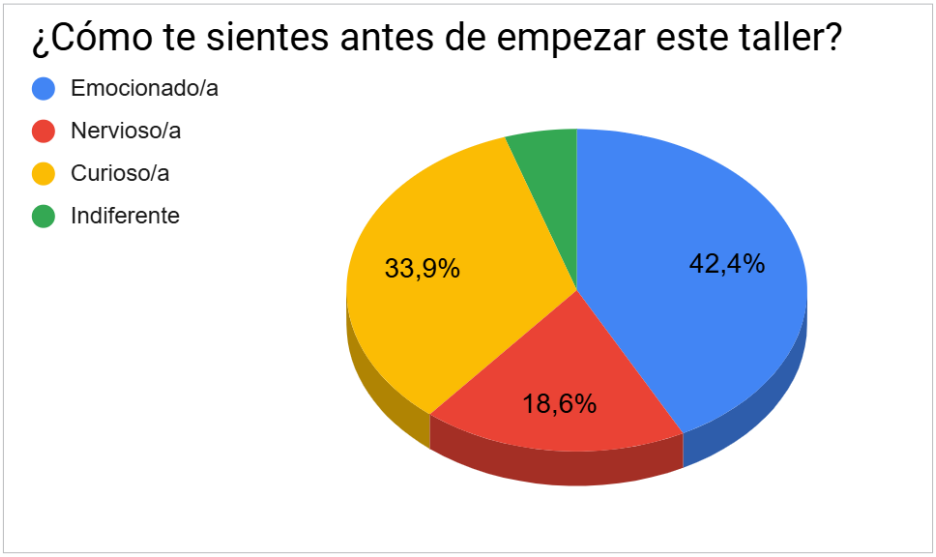


Figura 2. Expectativas y emociones de los participantes antes de iniciar el taller.

Para la selección del repertorio se tuvieron en cuenta las preferencias musicales de la población encuestada. Como resultado, el 78,3 % de los participantes manifestó preferencia por la música vallenata, mientras que el 16,7 % prefirió la cumbia. A partir de estos porcentajes se determinó el ritmo y la lista de canciones que serían ensayadas e interpretadas en el taller (figura 3).

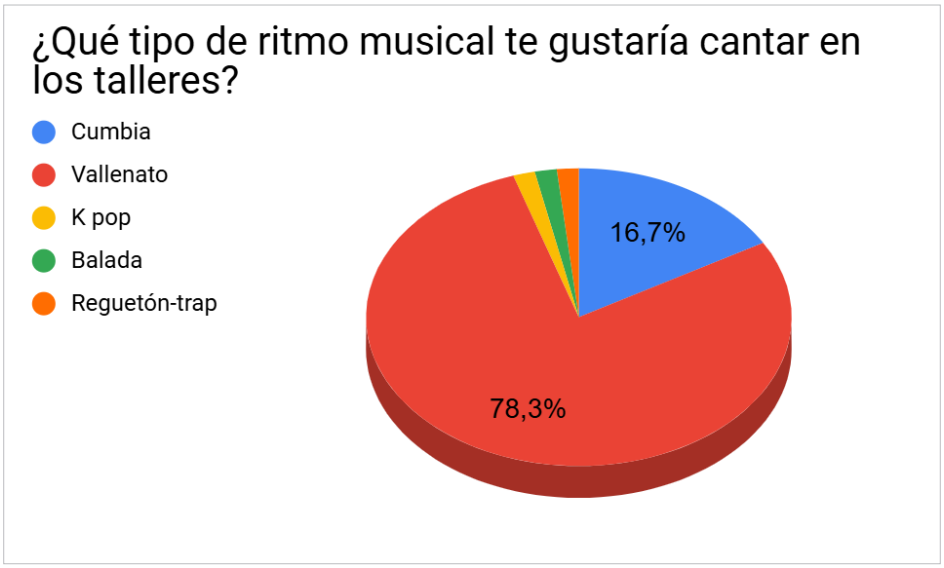


Figura 3. Preferencias en cuanto a ritmos musicales.

Sección	Descripción
Observaciones generales	Con las actividades diagnósticas se logró generar un entorno dinámico y participativo. También se observó entusiasmo por parte de los participantes.
Observaciones específicas sobre ritmos caribeños	Entre los participantes hubo una notable preferencia por el ritmo vallenato; además, se evidenciaron sentimientos de orgullo e interés por la música tradicional.
Aspectos relevantes	Se proyecta que los talleres pueden fortalecer las relaciones grupales, causar un impacto emocional positivo y reforzar la identidad cultural de los participantes.
Comentarios de los participantes sobre el impacto de la música en su vida diaria	Comentarios destacados: “Mejora la ansiedad y me ayuda con el estrés”; “Me ayuda a expresar mis sentimientos a través de la música”; “Me ayuda a despejar la mente y a sentirme más seguro”.
Reflexión del investigador	Las actividades artísticas contribuyen al fortalecimiento de las habilidades técnicas y, del mismo modo, impactan en el bienestar emocional y social de los participantes.

Tabla 1. Aspectos generales de la fase diagnóstica.

Sección 2: Evaluación del taller durante o después de su realización

Para la fase de evaluación de las percepciones sobre los talleres, se obtuvo que el 42,4 % de los encuestados se sentía motivado; el 28,8 % sentía tranquilidad, y el 27,1 % respondió que la participación en los talleres le generaba felicidad. Se puede inferir que los talleres de música fueron una experiencia significativa, puesto que predominaron emociones de motivación, felicidad y tranquilidad, lo que sugiere que estas actividades cumplen con el objetivo de generar bienestar emocional y entusiasmo en los participantes (figura 4).

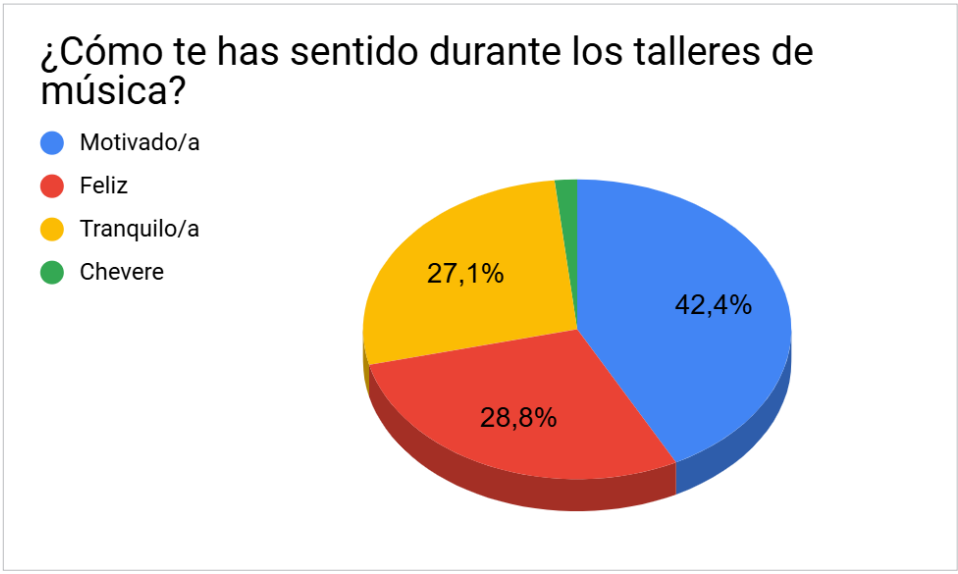


Figura 4. Emociones y sentimientos asociados a la realización de los talleres.

En cuanto a la contribución de los talleres de música a la interacción y al fortalecimiento de las relaciones interpersonales de los participantes, en primera instancia se encontró que el 72,9 % respondió que los talleres sí le habían ayudado, lo que indica un impacto positivo en la confianza y en las habilidades de expresión. Por otra parte, el 8,5 % afirmó que no había sentido una mejora, lo que sugiere que, para algunos participantes, los talleres pudieron no haber sido suficientes o no haber abordado sus necesidades específicas. Finalmente, el 18,6 % no estaba seguro de haber experimentado una mejora, lo que podría significar que necesita más tiempo o práctica para notar cambios. En general, los resultados reflejan que los talleres fueron efectivos para la mayoría de los participantes, aunque sería útil analizar las razones por las cuales algunos no experimentaron mejoras, con el fin de hacer ajustes en la metodología o en el contenido de los talleres para maximizar su impacto (figura 5).

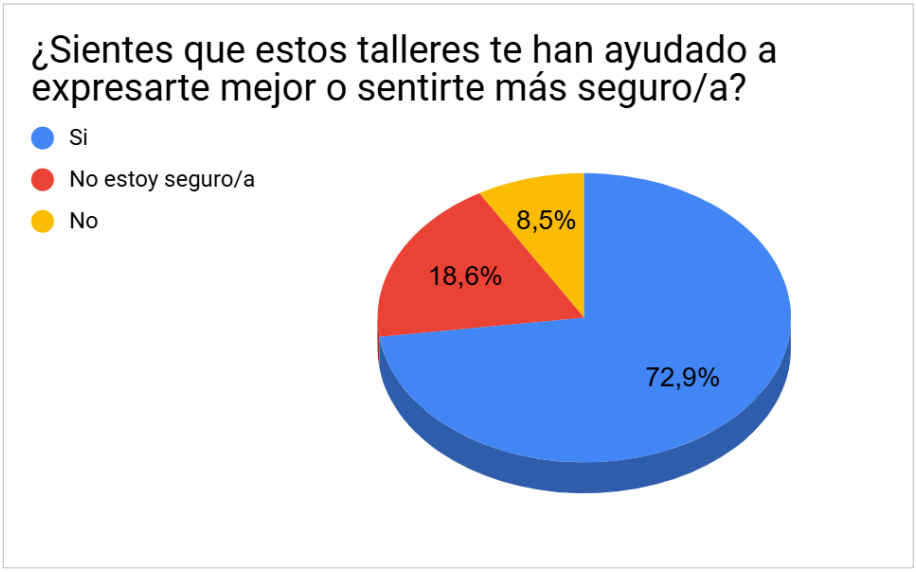


Figura 5. Impacto de los talleres de música en la confianza y habilidades de expresión de los participantes.

Sección	Descripción
Observaciones generales	En esta fase se evaluó el impacto de los talleres en las emociones, la confianza y las habilidades de expresión de los participantes.
Observaciones específicas sobre emociones y sentimientos	Los talleres generaron bienestar emocional y entusiasmo en los participantes; a su vez, fueron efectivos en el fomento de habilidades de expresión y confianza.
Aspectos relevantes	Se deben implementar estrategias que aborden necesidades más específicas y realizar ajustes metodológicos para lograr mayor impacto.
Comentarios de los participantes sobre el impacto de los talleres en su estado de ánimo y forma de pensar	Comentarios destacados: “Me ha impactado positivamente, me puedo expresar mejor a través de la música”; “Me hace sentir más segura de mí misma”; “Es un nuevo comienzo, me siento más segura al momento de pensar y hablar”.
Reflexión del investigador	Los talleres de música impactan significativamente la forma de pensar y el estado de ánimo de los participantes.

Tabla 2. Aspectos generales de la fase evaluativa.

Sección 3: Satisfacción general y mejoras

Los participantes demostraron una aceptación muy alta frente a la posibilidad de participar en futuros talleres con el mismo enfoque: el 98,3 % manifestó interés en continuar. Este resultado sugiere que los talleres cumplieron con las expectativas y necesidades de los encuestados, y que generaron una experiencia positiva, entusiasmo e interés en actividades similares (figura 6).



Figura 6. Participación en actividades futuras con el mismo enfoque.

Sección de la fase evaluativa del taller	Descripción
Observaciones generales	En esta fase se evaluó la pertinencia de dar continuidad a este tipo de iniciativas, que generan un impacto significativo en el bienestar de los participantes.
Observaciones específicas sobre satisfacción	Los talleres cumplieron con las expectativas y necesidades de los asistentes, destacando la importancia de dar continuidad a futuras actividades con este enfoque.

Aspectos relevantes	Con la implementación de este tipo de talleres se refuerza la importancia de la música como medio de aprendizaje, expresión y bienestar emocional.
Comentarios de los participantes sobre cómo la música puede influir en la vida de otras personas	Comentarios destacados: “Los ayudará a escapar de sus problemas”; “Pueden aprender a expresar todos sus sentimientos”; “La música ayuda a cambiar un poco nuestro entorno social”; “La música puede ayudar a otros niños y jóvenes que se encuentran en situaciones similares a la mía; puede ser un refugio, un consuelo y una fuente de inspiración para quienes se sienten solos o marginados”.
Reflexión del investigador	Los talleres fueron satisfactorios y significativos para los participantes, lo que refuerza la importancia de continuar promoviendo este tipo de actividades. Además de haber sido bien recibidos, despertaron un interés genuino por la música.

Tabla 3. Aspectos generales de la fase de satisfacción.

Categoría	**Pregunta**
Percepción general sobre los talleres de música	¿Cómo percibe la iniciativa de los talleres de música en la escuela?
	En su opinión, ¿qué impacto pueden tener estos talleres en los niños y adolescentes que han sido víctimas del conflicto armado?
	¿Cree que la música puede influir positivamente en la salud mental y emocional de los estudiantes? ¿Por qué?.
	¿Ha notado algún cambio en los estudiantes que participan en los talleres? Por ejemplo: estado de ánimo, comportamiento, motivación en clase, etc.

Participación y aceptación	¿Cómo ha sido la respuesta de los estudiantes frente a los talleres de música?
	¿Qué percepción han expresado otros docentes o el personal de la escuela sobre estos talleres?
	¿Cree que los padres y cuidadores valoran la importancia de este tipo de actividades para sus hijos? ¿Por qué?
Retos y mejoras	Desde su punto de vista, ¿qué aspectos se podrían mejorar en la implementación de los talleres?
	¿Qué dificultades cree que pueden surgir en la c ontinuidad de este tipo de programas dentro de la escuela?
	¿Qué recomendaciones daría para fortalecer el impacto de los talleres en los estudiantes y en la comunidad educativa?
Cierre	¿Le gustaría que estos talleres continuaran en el futuro? ¿Por qué?
	¿Hay algún comentario adicional que quiera compartir sobre la experiencia de los talleres de música en la escuela?

Tabla 4. Entrevista semiestructurada dirigida a los docentes.

Percepción de docentes sobre los talleres de música en la Institución Educativa Virgen del Carmen

Los hallazgos obtenidos a través de las entrevistas semiestructuradas revelan consenso entre los docentes respecto al impacto positivo e innovador de los talleres de música en el desarrollo integral de los niñas, niños y adolescentes de la Institución Educativa Virgen del Carmen. En primer lugar, los docentes destacaron que esta iniciativa no solo fortalece habilidades académicas, sino que también funciona como herramienta terapéutica que facilita la expresión de emociones, enriquece el aprendizaje y refuerza la autoestima y el sentido de pertenencia entre los estudiantes. Asimismo, se evidenció que la música promueve la conexión social, estimula la creatividad

y permite a los estudiantes canalizar sentimientos de manera constructiva, lo que se traduce en mayor bienestar emocional.

En cuanto a los cambios observables, los docentes reportaron mejoras significativas en el comportamiento de los estudiantes, incluyendo mayor motivación, alegría, concentración y actitudes colaborativas en el aula. La participación activa y el entusiasmo mostrado por los niños durante las actividades musicales refuerzan la percepción de estos talleres como una estrategia pedagógica y psicosocial efectiva. Sin embargo, aunque la mayoría de los padres reconoce el valor de la música en el bienestar general de sus hijos, persiste una brecha en el compromiso de algunos cuidadores debido a su ausencia en la institución, lo que sugiere la necesidad de diseñar estrategias para involucrar a las familias.

Entre los desafíos identificados, los docentes señalaron la carencia de recursos materiales, como instrumentos musicales y espacios adecuados, así como la falta de financiación para sostener el proyecto a largo plazo. Como posibles soluciones, se propuso integrar a la comunidad educativa en el proceso y buscar alianzas que permitan su continuidad. Finalmente, todos los entrevistados coincidieron en la importancia de mantener estos talleres en el futuro, subrayando su papel clave en la construcción de resiliencia y en la promoción de un entorno escolar inclusivo y reparador para los estudiantes afectados por la violencia.

Discusión

El presente estudio hace énfasis en la importancia del bienestar y la salud mental de niñas, niños y adolescentes, abordados desde su importancia como derechos fundamentales. Los resultados muestran que la música actúa, en la mayoría de los casos, como una herramienta efectiva para la rehabilitación emocional, lo que se ve reflejado en el fomento de habilidades de expresión y confianza en esta población víctima del conflicto armado. Las evaluaciones indican que los participantes experimentan emociones como motivación y felicidad después de participar en los talleres de música, lo que sugiere un impacto positivo en su bienestar emocional. Además, el interés manifestado por los participantes evidencia la necesidad de continuar este tipo de iniciativas.

La pertinencia de iniciativas de este tipo para el restablecimiento de la salud mental radica en la necesidad de implementar tratamientos y estrategias que minimicen las secuelas que experimentan las personas expuestas a cualquier tipo de violencia en alguna etapa de su vida (Stewart et al., 2013). Los niñas, niños y adolescentes que han vivido experiencias de desplazamiento forzado desarrollan emociones negativas cuya intensidad varía según diferentes factores, como el impacto generado por el hecho violento o el tiempo de exposición a este (Andrade Salazar, 2013; Carmona Parra, 2013; García Cruz et al., 2013). Estas situaciones pueden activar mecanismos de defensa como reprimir emociones —por ejemplo, bloquear recuerdos, olvidar la situación o esperar que mejore por sí sola— (Hewitt Ramírez et al., 2014), o desencadenar emociones negativas como desconfianza, enojo, hostilidad, resentimiento y rechazo (Cepedal Rodríguez, 2013; Cifuentes Patiño, 2015; Guzmán Moreno et al., 2016; Pereda, 2012).

En este sentido, los talleres de música implementados en este estudio actúan como herramienta que permite exteriorizar emociones negativas para luego convertirlas en experiencias positivas y fortalecer la identidad de los niñas, niños y adolescentes, dado que estrategias como la música, el dibujo y el arte contribuyen en gran medida a la reparación emocional de víctimas de conflictos (Andrade Salazar, 2014; Blom y Pereda Beltrán, 2009; Portilla Guerrero, 2014).

A través de los talleres de música, las niñas, niños y adolescentes demostraron que son capaces de gestionar sus emociones y fortalecer habilidades de expresión y confianza, lo que les proporciona una sensación de bienestar emocional expresada mediante motivación, tranquilidad y felicidad. Esto se debe a que la música contribuye al desarrollo de la inteligencia emocional, influye en la personalidad y repercute en la autoestima de los jóvenes (Ruano Pérez, 2023; Saarikallio, 2011). Por otra parte, Pellitteri et al. (2006) resaltan que los programas que incluyen educación musical funcionan como medio para fortalecer la inteligencia emocional en diversos ámbitos. En este orden de ideas, múltiples estudios enfocados en neuropsicología respaldan que la música y el reconocimiento de las emociones se encuentran asociados a procesos del hemisferio derecho del cerebro, lo que facilita la conexión entre música y emociones (Joseph, 1990). Esto reafirma la noción de que la música es una herramienta útil en la gestión emocional.

En términos generales, se deduce que, en el ámbito emocional, los talleres impactaron de manera positiva, permitiendo a los participantes explorar nuevas emociones, expresar sentimientos y fortalecer sus relaciones interpersonales. Además, se reforzó su conexión con las raíces culturales por medio de los ritmos folclóricos implementados durante los talleres, promoviendo la identidad cultural. No obstante, es importante identificar las limitaciones para la obtención de datos más representativos: la selección de la muestra y el tiempo destinado a la realización de los talleres restringieron la profundidad de algunas respuestas, lo que sugiere la necesidad de futuros estudios con muestras más diversas y representativas, así como metodologías que permitan una exploración más profunda de las experiencias individuales.

Conclusiones

La implementación de talleres de música en el marco del proyecto *Melodías de paz* tuvo un impacto positivo en el bienestar emocional de los participantes, reflejado en el aumento de emociones positivas como motivación, tranquilidad y felicidad. El estudio arrojó que el 42,4 % de los encuestados expresó sentir motivación tras participar en los talleres, mientras que el 72,9 % reportó mejoras en sus habilidades de expresión y relaciones interpersonales. Asimismo, los resultados destacan la eficacia de la música como herramienta para la rehabilitación emocional, ya que ayuda a los niñas, niños y adolescentes a expresar sus sentimientos y mejorar sus habilidades comunicativas.

Del mismo modo, los resultados sugieren que la integración de actividades musicales en contextos escolares podría ser beneficiosa no solo para el desarrollo emocional de niños y jóvenes, sino también para promover la cohesión social y la reconstrucción de la comunidad afectada por el conflicto. Además, se destaca la importancia de continuar desarrollando e implementando este tipo de iniciativas como parte de programas de acompañamiento psicosocial en comunidades vulnerables.

Pese a los resultados obtenidos, es importante poner de manifiesto algunas limitaciones, como el tamaño de la muestra. Dado que el estudio se basó en una muestra limitada y en la autovaloración de emociones, se infiere que esto podría influir en la precisión de los datos recopilados. Teniendo en cuenta que la mayoría de los participantes expresó no haber participado antes en este tipo de talleres, se asume que esta condición pudo haber influido en su expectativa y experiencia inicial. Por otra parte, las necesidades específicas de todos los participantes no se abordaron en su totalidad, lo que produjo que algunos de ellos no experimentaran mejoras durante su experiencia.

Finalmente, se sugiere ampliar la muestra para incluir una mayor diversidad de participantes y realizar seguimiento a largo plazo para evaluar el impacto de los talleres en el tiempo. También se considera importante desarrollar estudios que exploren diferentes metodologías en la enseñanza musical y su adaptación a las necesidades de los grupos que enfrentan consecuencias derivadas del conflicto armado y del desplazamiento forzado. Por último, se recomienda implementar evaluaciones más estructuradas que incluyan diferentes variables, de manera que se puedan captar con mayor efectividad las emociones y los cambios en las habilidades sociales de los participantes.

Referencias

Andrade Salazar, J. A. (2013). Manifestaciones proyectivas de conflicto psicológico presentes en el dibujo de la figura humana de niños y niñas desplazados en Colombia. *Psicología, Conocimiento y Sociedad, 3*(1), 5–40.

Andrade Salazar, J. A. (2014). Complejidad, conflicto armado y vulnerabilidad de niños y niñas desplazados en Colombia. *El Ágora USB, 14*(2), 649–668. https://doi.org/10.21500/16578031.40

Betancourt, T. S., y Khan, K. T. (2008). The mental health of children affected by armed conflict: Protective processes and pathways to resilience. *International Review of Psychiatry, 20*(3), 317–328. https://doi.org/10.1080/09540260802090363

Blom, F., y Pereda Beltrán, N. (2009). Niños y niñas soldado: consecuencias psicológicas e intervención. *Anuario de Psicología, 40*(3), 329–344.

Carmona Parra, J. A. (2013). *Las niñas de la guerra en Colombia*. Universidad Católica de Manizales.

Cepedal Rodríguez, L. (2013). *Impacto sobre la salud mental de los conflictos bélicos* [Tesis de máster, Universidad de Oviedo].

Cifuentes Patiño, M. R. (2015). Niñez y juventud, víctimas del conflicto armado: retos para el trabajo social. *Tendencias y Retos, 20*(1), 161–177.

Defensoría del Pueblo. (2016). *Informe de riesgo sobre el departamento del Cesar*.

García Cruz, R., Ortega Andrade, N. A., y Rivera Guerrero, A. M. (2013). El papel de la familia en el aprendizaje compartido de la regulación emocional como bienestar subjetivo. *European Scientific Journal, 9*(32), 153–161.

Gisbert Caudeli, V., y Tizón Díaz, M. (2022). Música, inclusión y gestión emocional en el aula de Educación Infantil. En S. Olivero Guidobono (Coord.), *Artes y humanidades en el centro de los conocimientos: Miradas sobre el patrimonio, la cultura, la historia, la antropología y la demografía* (pp. 901–917). Dykinson.

Guzmán Moreno, K., Villalba Herrera, L. Y., y Fernández Cediel, M. C. (2016). Emociones en niños, niñas y adolescentes desde la experiencia del desplazamiento y la vinculación a los grupos armados en Colombia. *Panorama, 10*(19), 85–96.

Haroz, E. E., Murray, L. K., Bolton, P., Betancourt, T. S., y Bass, J. (2013). Adolescent resilience in Northern Uganda: The role of social support and prosocial behavior in reducing mental health problems. *Journal of Research on Adolescence, 23*(1), 138–148.

Hewitt Ramírez, N., Gantiva Díaz, C. A., Vera Maldonado, A., Cuervo Rodríguez, M. P., Hernández Olaya, N. L., Juárez, F., y Parada Baños, A. J. (2014). Afectaciones psicológicas de niños y adolescentes expuestos al conflicto armado en una zona rural de Colombia. *Acta Colombiana de Psicología, 17*(1), 79–89.

Joseph, R. (1990). *Neuropsychology, neuropsychiatry, and behavioral neurology*. Plenum Press.

Llanga Vargas, E. F., y Insuasti Cárdenas, J. P. (2019). La influencia de la música en el aprendizaje. *Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*, junio.

Lustig, S. L., Kia-Keating, M., Knight, W. G., Geltman, P., Ellis, H., Kinzie, J. D., Keane, T., y Saxe, G. N. (2004). Review of child and adolescent refugee mental health. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 43*(1), 24–36. https://doi.org/10.1097/00004583-200401000-00012

Organización Mundial de la Salud. (2022). *Salud mental: Fortalecer nuestra respuesta*.

Organización Panamericana de la Salud. (1996). *Familia y adolescencia: Indicadores de salud*. OPS/OMS.

Pellitteri, J., Stern, R., Shelton, C., y Muller-Ackerman, B. (2006). Emotional intelligence and school counseling. En J. Pellitteri, R. Stern, C. Shelton, y B. Muller-Ackerman (Eds.), *Emotionally intelligent school counseling* (pp. 33–44). Lawrence Erlbaum Associates.

Pereda, N. (2012). Menores víctimas del terrorismo: una aproximación desde la victimología del desarrollo. *Anuario de Psicología Jurídica, 22*, 13–24.

Pérez Aldeguer, S. (2013). Efectos del teatro musical colaborativo sobre el desarrollo de la competencia social. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 11*(1), 117–138.

Piñeros Ortiz, S., Moreno Chaparro, J., Garzón Orjuela, N., Urrego Mendoza, Z., Samacá Samacá, D., y Eslava Schmalbach, J. (2021). Consecuencias de los conflictos armados en la salud mental de niños y adolescentes: revisión de revisiones de la literatura. *Biomédica, 41*(3), 424–448. https://doi.org/10.7705/biomedica.5447

Portilla Guerrero, F. J. (2014). Memorias taciturnas del desarraigo y la territorialización. *Sophia, 10*(1), 39–49.

Ruano Pérez, P. (2023). La metacognición y la música como herramientas para el desarrollo de la inteligencia emocional. En *Sinfonías del cambio: Música y arte en la transformación social* (p. 22). Dykinson.

Saarikallio, S. (2011). Music as emotional self-regulation throughout adulthood. *Psychology of Music, 39*(3), 307–327.

Sánchez Acosta, D., Castaño Pérez, G. A., Sierra Hincapié, G. M., Semenova Moratto, N., Salas Zapata, C., Buitrago Salazar, J. C., y Torres de Galvis, Y. (2019). Salud mental de adolescentes y

jóvenes víctimas de desplazamiento forzado en Colombia. *CES Psicología, 12*(3), 1–18. https://doi.org/10.21615/cesp.12.3.1

Segura, S. (2010). Impacto del conflicto armado interno en la familia colombiana. *Estudios en Derecho y Gobierno, 3*(2), 47–63.

Stewart, S. L., Leschied, A. D., Dunnen, W. D., Zalmanowitz, S. J., y Baiden, P. (2013). Treating mental health disorders for children in child welfare care: Evaluating the outcome literature. *Child & Youth Care Forum, 42*, 131–154.

Tol, W. A., Song, S., y Jordans, M. J. D. (2013). Annual research review: Resilience and mental health in children and adolescents living in areas of armed conflict: A systematic review of findings in low- and middle-income countries. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54*(4), 445–460. https://doi.org/10.1111/jcpp.12053

Toro Jiménez, D. M. (2011). *Acompañamiento psicosocial a niños y niñas víctimas del conflicto armado en Colombia: Un escenario para la acción sin daño* [Trabajo de grado, Universidad Nacional de Colombia].

Unidad para las Víctimas. (2024, 29 de mayo). *Informe semestral de desplazamiento forzado: Dinámicas del desplazamiento forzado en el primer semestre de 2023*. Datos para la Paz.

Vanegas López, J. A., Bolívar Bonilla, C., y Camacho Ordóñez, L. B. (2011). Significado del desplazamiento forzado por conflicto armado para niños y niñas. *Fundamentos en Humanidades, XII*(24), 163–189.

William David Arnedo Sarmiento

Docente de música en la Universidad Popular del Cesar. Licenciado en Educación Musical por la Universidad del Atlántico, con formación en dirección coral y maestría en Gestión Cultural y Producción Audiovisual. Fundador de la Fundación Waya Somos Arte y Cultura, lidera iniciativas como *Melodías de paz* y *Ay ombe* para la preservación del patrimonio musical caribeño. Sus intereses incluyen educación musical comunitaria, investigación-creación, gestión de proyectos culturales y fortalecimiento de públicos.



Aproximaciones a los espacios musicales como laboratorios de convivencia escolar en contextos emergentes del Caribe colombiano

Joseph Jafet Díaz Henao

› *Universidad Simón Bolívar – Doctorado en Ciencias de la Sociedad / IED Alexander Von Humboldt*
› *joseph.diaz@unisimon.edu.co*

Liliana López Forero

› *Universidad Simón Bolívar*
› *liliana.lopez@unisimon.edu.co*

Resumen

Esta ponencia presenta un avance de tesis doctoral orientado a comprender cómo los niños y niñas de 5 a 7 años viven y significan la convivencia en espacios musicales escolares de una institución oficial en Barranquilla. El problema se enmarca en los debates nacionales sobre convivencia escolar en Colombia, donde aún persiste la idea de que la música genera paz de manera automática. Desde un enfoque situado en el Caribe colombiano, región caracterizada por su diversidad cultural y por profundas desigualdades, se analizan los grados de transición a segundo de la Institución Educativa Distrital (IED) Alexander Von Humboldt.

Los espacios musicales se entienden aquí como escenarios para observar relaciones, procesos de regulación social y construcción de sentidos compartidos. El estudio se fundamenta en una epistemología hermenéutico-fenomenológica y en un enfoque cualitativo. El estado del arte evidencia vacíos en la visibilización de la voz infantil. En este marco, se propone resignificar los espacios musicales como laboratorios de ciudadanía temprana, en diálogo con las perspectivas de Small y DeNora.

Palabras clave

Convivencia escolar, formación artístico-musical, espacios musicales escolares, infancia temprana.

Introducción

Un episodio ilustrativo en el aula de clase me permitió visibilizar la problemática que motiva el desarrollo de mi tesis doctoral y, por ende, de esta ponencia. Durante la celebración de un cumpleaños escolar, estudiantes de segundo grado entonaron con entusiasmo versos de la canción *Si te pillara*, de Beéle: "Si me mientes, devuelve mi cora destrozado. Eso no aguanta, me hace sentir desconfiado". Aunque se trata de un estribillo popular, sus mensajes reflejan celos, desconfianza y ruptura, elementos que inciden en la manera en que los niños significan las relaciones. Estas letras, al circular en hogares, patios y aulas, contribuyen a la normalización de vínculos tensos y frágiles, en lugar de promover confianza y cuidado mutuo.

Este punto de partida invita a preguntarse cómo los espacios musicales escolares pueden convertirse en laboratorios para resignificar esas experiencias y ensayar modos de relación distintos. Estas letras de canciones contrastan con los discursos institucionales sobre convivencia escolar, enmarcados en leyes y políticas públicas. En Colombia, a pesar de contar con un marco jurídico como la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965 de 2013, que creó y reglamentó el Sistema Nacional de Convivencia Escolar para prevenir y atender conflictos, las tensiones, el acoso y las situaciones de violencia siguen presentes en las instituciones educativas (Congreso de Colombia, 2013; Ministerio de Educación Nacional, 2013).

Estas problemáticas se complejizan en territorios como el Caribe colombiano, donde la diversidad cultural y las desigualdades sociales marcan de manera particular las relaciones entre niños y niñas. En este contexto, Barranquilla se convierte en un escenario clave para pensar la convivencia escolar en la infancia temprana. Allí, los espacios musicales se constituyen en lugares donde los niños no solo aprenden contenidos artísticos, sino que ensayan roles, negocian acuerdos, regulan emociones y construyen sentidos compartidos.

Para comprender estas dinámicas, es clave apoyarse en referentes que piensan la música más allá del objeto; por ejemplo, Christopher Small (1998), quien concibe la música como acción social —*musicking*—, y Tia DeNora (2000), quien la entiende como una tecnología cultural que regula emociones y vínculos. Estas miradas permiten leer la convivencia escolar como un proceso de regulación social que se despliega en las interacciones musicales cotidianas.

En ese sentido, esta ponencia, como avance del proceso doctoral, se centra en aportar una reflexión orientada a resignificar los espacios musicales como laboratorios de ciudadanía temprana, en diálogo con las perspectivas de Small y DeNora. El interrogante que guía esta reflexión es el siguiente: ¿cómo pueden los espacios musicales escolares resignificar prácticas culturales cargadas de tensiones y transformarlas en escenarios de ciudadanía temprana?

Estado del arte y referentes teóricos

La investigación educativa ha mostrado que la música, entendida como práctica compartida, favorece la cooperación y el vínculo social. En la infancia temprana, diversos estudios han evidenciado que la sincronía musical promueve conductas prosociales. Kirschner y Tomasello (2010),

por ejemplo, demostraron que tocar música en conjunto genera mayor cooperación que otras actividades. Sin embargo, tales hallazgos requieren ser contextualizados en dinámicas escolares iberoamericanas.

En este ámbito, Cabedo-Mas y Díaz-Gómez (2016) subrayan que la música solo contribuye a la convivencia cuando se integra en marcos participativos y críticos; de lo contrario, advierten que sus resultados son limitados sin intencionalidad pedagógica. En la misma línea, Fernández-Jiménez (2022) documenta el potencial inclusivo de la educación musical y cómo las tertulias musicales dialógicas promueven ciudadanía crítica al propiciar diálogos igualitarios en torno a obras musicales. En Colombia, Ulloa Hernández y Portilla Bernabé (2025) destacan que la integración intencionada de la música infantil contribuye al fortalecimiento de hábitos de convivencia en educación inicial, lo que reafirma su papel como recurso pedagógico cuando se articula con procesos de formación ciudadana.

Un vacío recurrente en estas investigaciones es la escasa visibilización de la voz de los propios niños. La revisión realizada por Després y Dubé (2020) evidencia que la literatura sobre aprendizaje musical suele dejar en segundo plano la manera en que los estudiantes significan sus experiencias, privilegiando la mirada del adulto-investigador o del docente. Este vacío se vuelve especialmente relevante en la infancia temprana, donde los niños y niñas construyen sentidos a través de lenguajes corporales, sonoros y lúdicos que difícilmente son recogidos en enfoques más tradicionales.

Ante estas limitaciones, cobran importancia dos referentes teóricos que orientan esta ponencia: Christopher Small (1998) y Tia DeNora (2000), quienes ofrecen marcos útiles, no como teorías cerradas, sino como puntos de partida. Sus perspectivas sobre la música como acción relacional permiten ver que los espacios musicales escolares no se limitan a transmitir contenidos artísticos, sino que median interacciones, acuerdos y tensiones cotidianas. Desde el lugar de docente-investigador, el valor está en dialogar con estas categorías para construir una lectura situada: pensar los espacios musicales del colegio como laboratorios de convivencia, atravesados por el Caribe colombiano, un contexto emergente marcado por desigualdad y diversidad cultural, donde los niños reconfiguran en la práctica formas tempranas de ciudadanía.

Método

Desde este diálogo teórico, se plantea una aproximación cualitativa sustentada en la hermenéutica y la fenomenología. Más que medir, interesa comprender cómo los niños significan la convivencia a partir de sus experiencias en espacios musicales. La hermenéutica orienta la interpretación de los sentidos construidos, mientras que la fenomenología permite describir esas experiencias tal como ocurren en el aula.

Desde esta perspectiva, la investigación se concreta en un estudio de caso situado en la IED Alexander Von Humboldt de Barranquilla, con niños y niñas de 5 a 7 años. En este contexto, los espacios musicales se entienden como laboratorios en los que los estudiantes ensayan modos de relacionarse.

Para el desarrollo del trabajo se proyectan tres estrategias principales: observación participante de las dinámicas musicales en el aula, entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos para conocer sus perspectivas, y análisis de documentos institucionales, como el PEI y el manual de convivencia.

El supuesto que guía la investigación es que los espacios musicales reflejan tensiones propias del contexto cultural y social, pero también abren posibilidades para ensayar nuevas formas de convivencia. El rol del investigador, quien además es docente de la institución, constituye al mismo tiempo una fortaleza —por el acceso y la confianza que posibilita— y un reto, ya que exige mantener una actitud reflexiva y crítica sobre su propia participación en el proceso.

Reflexiones finales

Este avance permite reconocer que los espacios musicales escolares, más allá de ser escenarios de aprendizaje artístico, funcionan como lugares de socialización y experimentación ciudadana en la infancia temprana. Sin embargo, también evidencian tensiones culturales que requieren ser analizadas en profundidad.

La investigación en curso busca aportar claves pedagógicas que permitan resignificar los espacios musicales como laboratorios de convivencia en la infancia temprana del Caribe colombiano, potenciando su valor para la formación ciudadana y la construcción de relaciones basadas en la confianza, la cooperación y el cuidado mutuo.

Referencias

Cabedo-Mas, A., y Díaz-Gómez, M. (2016). Music education for the improvement of coexistence in and beyond the classroom: A study based on the consultation of experts. *Teachers and Teaching, 22*(3), 368–386. https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1058593

DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge University Press.

Decreto 1965 de 2013. Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013. 11 de septiembre de 2013. *Diario Oficial* n.º 48.884. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=54622

Després, J.-P., y Dubé, F. (2020). The music learner voice: A systematic literature review and framework. *Frontiers in Education, 5*, Article 119. https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00119

Fernández-Jiménez, A. (2022). Tertulias musicales dialógicas para la formación de una ciudadanía crítica. *DÉDICA. Revista de Educação e Humanidades*, (20), 351–366. https://doi.org/10.30827/dreh.vi20.26340

Kirschner, S., y Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior, 31*(5), 354–364. https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2010.04.004

Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. 15 de marzo de 2013. *Diario Oficial* n.º 48.733. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1620_2013.html

Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Wesleyan University Press.

Ulloa Hernández, T. S., y Portilla Bernabé, D. E. (2025). La música infantil para la práctica de hábitos de convivencia en educación inicial, niños de 4 a 5 años. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 6*(2), 86–102. https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3619

Joseph Jafet Díaz Henao

Docente de música en la IED Alexander Von Humboldt de Barranquilla y profesor en el programa de Música de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Músico, investigador y doctorando en Ciencias de la Educación de la Universidad Simón Bolívar. Su trabajo se centra en la educación musical, la convivencia escolar y las prácticas musicales como experiencias de ciudadanía en la infancia. Ha liderado proyectos como el Festival Cultural *Mar y Río* y el *Club de Rock*, orientados a la innovación pedagógica y la creación sonora en contextos escolares del Caribe colombiano.



Escuchas, cartografías y resonancias en tres canciones tradicionales

Mario Fernando Egas Villota

› *Cultura y Región - Universidad de Nariño*
marioegas@udenar.edu.co

Resumen

La presente ponencia aborda la escucha desde una perspectiva que atraviesa lo ecoarmónico hacia una posible ecosofía. Su base se encuentra en las ideas de Murray Schafer sobre el paisaje sonoro y en sus posibles incidencias y derivas en el presente, en medio de las discusiones sobre una ética ambiental y la comprensión humana de la escucha como actitud de acogida. Este asunto complejo propone un trazo continuo de lo humano hacia lo natural y viceversa. Además, su decurso se postula a partir de tres canciones tradicionales cuyo sentido motiva la conversación sobre las huellas profundamente humanas que dan cuenta de cómo, en experiencias de musicalidades, se formó nuestra sensibilidad y comprensión de la vida. Así, su apuesta pretende hacer una defensa de la fragilidad de las cosas sencillas y cotidianas, que confieren profundo sentido a lo que somos y hacemos.

Palabras clave

Escucha, paisaje sonoro, ecosofía, cartografía sonora, musicalidad.

Escuchar: hacerse presente en el mundo

Escuchar es un verbo polisémico: significa reconocer las sonoridades de lo exterior y aventurarse al encuentro del otro, en disposición ética ante su presencia y sus búsquedas.

> La escucha implica la hospitalidad de habilitar el territorio del otro en nuestro territorio. La escucha, además de ser techo, es abrigo y alimento [...]; lo escuchado no es lo hablado. La traducción es inherente a la escucha —distinta del oír, donde simplemente entra en juego la audición—, pues en la escucha... también hay una apertura a lo que no se dice. El habla y la escucha producen nuevos sentidos. (Diez Tetamanti y Sosa, 2024, p. 12)

Así mismo, es necesario despojarse de la pose de superioridad que, como especie, asumimos los seres humanos frente a una condición ambiental que reclama la sencillez de sentirse parte del entorno, en condiciones de equidad con las aves, el agua, el viento u otras voces cantoras. Escuchar no es solo el intento de crecimiento y desarrollo de una aptitud para atrapar en la conciencia el mundo, en proclamas del entrenamiento auditivo o la discriminación tímbrica, pues hay en la apertura del oído un destino de pérdida que constituye un bien querido, cuando se escucha aceptando que hay muchos más oídos que se abren, se encantan y vuelan hacia otros lugares. La escucha solo crece sobre la propia pérdida. Es una ventana que se abre en sentidos divergentes.

Ahora bien, no hablamos de una escucha como recepción pasiva, sino de una cierta polifonía de múltiples audiciones. Esta urdimbre entre escuchas y sus perspectivas simbólicas, que confieren un sentido ético a los vínculos, plantea la disposición a tejer el mundo con hilos de ecos y resonancias. Entonces hay un compromiso ético del maestro en escuchar el mundo, en habitarlo en el presente, entre sus recientes contradicciones. Sin duda, se trata de la escucha como génesis de una política de la vida que alimenta el diálogo y el afecto, la sensibilidad y la emoción, y una comprensión del acto pedagógico como músicas que se cantan para afirmar una actualización de la vida al presente.

¿Cuándo llegará ese día en que yo te quiera? (*Amarnos siempre*, Los Ideales de Oriente)

En las baladas de los años ochenta era casi frecuente la pregunta: "¿cuándo me amarás?". Por el contrario, en la canción de este acápite se plantea un sentido ético distinto, en tanto se expresa una disposición altamente humana al formular la pregunta invertida y, en ese caso, al ofrecer una disposición de transformación, quizás de crecimiento, que se espera como un alto fin en la relación con el otro.

Cuando se cierran los ojos se desvela un universo interior, construido con las vivencias en acopio desde la infancia, incluso desde antes; pero no se pueden tapar los oídos, al menos no por un tiempo extenso. Entonces el sonido históricamente ha ido y vuelto, y guarda la clave secreta de la vida. La libertad de su vuelo constituye un símbolo de la aventura, una huella que describe una apertura, un trazo sonoro que horada el tiempo y el espacio. Atraviesa la morada de las certezas y la deja regada de semillas de dudas, de voces inconclusas que, de todos modos, se van haciendo

marca indeleble. Entonces, esos sonidos venidos de otros tiempos y lugares alimentan los cuerpos y devienen resonancias y señales. Horadan y dejan huella. Eso es la identidad, eso es musicalidad identitaria. Cabe preguntarse: ¿qué músicas nos constituyen?, ¿de qué trazos sonoros está hecha nuestra memoria? Tal vez son solo trocitos melódicos in-corporados.

Zijita, ranita cantarina (canción de María Olga Piñeros)

"La geografía deviene en cuerpo y el cuerpo en intercambio, diversidad y reconocimiento en lo colectivo" (Diez Tetamanti y Sosa, 2024, p. 11)

.

"Debemos encontrar una manera de hacer de la acústica medioambiental un programa de estudios positivo" (Schafer, 2013, p. 20).

> Nuestros antepasados, los chibchas, llamaban Zijita a la rana que con cariño y primor representaban en sus cerámicas y en sus piezas de oro. ¿Por qué tanta estimación por este esquivo animalito? Porque significaba el agua que corre y la lluvia que cae, indispensables ambas para la vida del hombre. (Piñeros Corpas, 1992, p. 45)

Como sucede en Puerto Rico con el llamado "coquí", una pequeña rana que da vida a la isla, pues favorece a los ecosistemas al comer insectos y, además, llena las noches de una sonoridad y un encanto singulares, también Zijita es el símbolo del agua que potencia la vida.

En mis tiempos de infancia en los Andes hubo muchas ranas cantoras, que traen a mi comprensión los sentidos de la escucha de sus cantos y sus complejidades simbólicas. Su voz en mi memoria convoca la experiencia de la escucha. Al respecto, afirmo que existe un canal de contacto o encuentro que debe ser atravesado, y se puede pasar por él hacia afuera o devolverse al interior; hacia una escucha profunda (Oliveros, 2005). Es un trayecto de apertura o de cierre, según la dirección deseada. Entonces puede ser un viaje hacia la interioridad, hacia las formas de la memoria dibujada en sonidos. Por eso escojo, por ahora, los cantos de hace muchos años, cuando pasaba de regreso a la casa viniendo del colegio.

Por aquellos días, debía caminar sobre un puente pequeño y rústico, sobre un río que pasaba tranquilo en medio del potrero, cerca de unas casonas envejecidas. Era un paisaje sonoro singular que lamentablemente en estos días ya no existe: perdura en la memoria. El paisaje ha cambiado. En aquellos días se escuchaba un incesante canto de ranas, acompañado por el sonido dulce del agua y uno que otro revolotear de libélulas. El concierto de este mundo batracio era formidable. Pero el paso inexorable de los años, que corresponde al desarrollo de una ciudad pequeña en crecimiento, sin más planeación que la que anima una concepción capitalista, en la cual todo se tasa en valor de bienes de consumo, cambió de manera drástica el paisaje sonoro.

Transito entonces, de manera intencional, por espacios de una cartografía de la complejidad humana desde donde siempre salen al encuentro dinámicas de lo incierto "que han puesto en tela

de juicio la linealidad teleológica de la historia y la pretendida homogeneidad de conceptos tales como desarrollo y progreso, según los postulados de la modernidad". Como si fuese "la captura de algo que fluía errante e imprevisible, como es la vida, para instalar allí la inercia y la esterilidad de la cosa, mensurable, vendible, comprable y obsolescente, como conviene al consumo en esta fase apocalíptica del capital" (Segato, 2018, p. 11).

Volviendo a la historia de mis días de infancia, puedo afirmar que la ironía posterior se consolidó cuando, a cambio de esta sinfonía del mundo natural, se construyó un barrio con modestas casas al cual se llamó "Canta Rana". Insípida suplantación de la fuerza vívida del paisaje sonoro por un nombre vacío. La transformación del paisaje sonoro terminó afectando de múltiples maneras la sensibilidad, la receptividad y, con ello, la disposición a la escucha y a la valoración de las cosas frágiles, sencillas y débiles, para abrazar un mundo de ruido impensado, en desmedido crecimiento y disolución de una escucha atenta.

Los habitantes del barrio mencionado no conocieron el valor de ese mágico mundo de sonidos ahora transformados en nostalgia. Quizás por esto la gente llama a la urbanización con una sola palabra que elimina cualquier forma de memoria del sentido iniciático de una vida cantada con alegría: la gente se refiere al barrio como "Cantarana", deshaciendo, sin saberlo, el profundo sentido que la escucha puede otorgar a la vida en el presente. Cantarana, una sola palabra sin el rasgueo de la r en la mitad, como si fuera al inicio de una palabra. Pareciera la denominación de otra cosa, algo extraño, el concepto de una vasija grande y hueca, o la alusión a una cantera. En fin, cualquier cosa rara, no la cantilena del pequeño coquí en recital vespertino.

Y cuando hagas las tortillas ponte allí por mí a llorar (*Leña verde*, Grupo Quimera)

En los pueblos andinos de Nariño (Colombia), el saber también se comparte por tradición oral. Así, la cocina no es solamente el espacio de preparación de la comida, sino un lugar de encuentro, un lugar de escuchas y conversaciones entre los miembros de una comunidad, y de reencuentro con los ancestros. Existe una disposición de escucha que confiere a la tradición el poder de transmitir la sabiduría de los abuelos, que vuelven del pasado en las cálidas, amenas y alegres conversaciones en torno a la llamada tulpa.

La tulpa cuenta con tres piedras ubicadas dibujando un triángulo. Allí se configura un espacio sagrado, una esfera o un pabellón comunitario. La tulpa, entonces, no solo es el fogón; es la unidad de la familia: aquí padre, madre, hijos y abuelos cuentan sus historias, las experiencias, los mitos, las leyendas y los cuentos (Aza Cuaical, 2016). Alrededor del fuego también se canta y algunas veces se danza. Las tres piedras que originalmente conforman la tulpa como lugar de encuentro, calor, alimento, acogida y escucha establecen una esfera energética que se constituye en la génesis de musicalidades identitarias que, transformándose, han nutrido sentidos y formas de memoria.

Una energía mágica atraviesa la línea que separa el mundo real del imaginario, como si se disolviera el límite entre la vigilia y el mundo de los sueños. Alrededor del fuego, mi madre cantaba y bailaba sacando el pañuelo esta bella canción, que me sonaba cual si fuese un conjuro para disolver la línea temporal y espacial, permitiéndome comprender el extenso trayecto de las sonoridades que han nutrido nuestras sensibilidades en estos territorios de los Andes.

Reflexiones finales

En síntesis, cobra sentido pensar cuándo y cómo se inició la musicalidad desde la cual nuestra voz se hace expresión de afirmación y deviene en aperturas sensibles que requieren una escucha dispuesta como actitud ética.

Como colofón, cabe afirmar que participar de la vida, en su tiempo presente, comporta una complejidad ética y pedagógica que compromete una escucha activa como amorosa, receptiva como resonante y acogedora como expresiva.

Referencias

Aza Cuaical, D. M. (2016). *Iconografía Pastos: Un saber ancestral* [Trabajo de grado de pregrado, Universidad del Valle]. Biblioteca Digital Universidad del Valle. https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/entities/publication/1982de59-353f-4fb6-a7c1-f460faadccae

Carlosama, R. [@RICHITORICON]. (s. f.). *Amarnos siempre Los Ideales de Oriente* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=pln61DmxDDM&list=RDpln61DmxDDM&start_radio=1

Diez Tetamanti, J. M., y Sosa, B. (2024). *Geografías del compartir: Tres métodos para cartografiar territorios, experiencias y cuerpos*. Servicop.

lahoranacional [@lahoranacional]. (s. f.). *Música Ecuador - Grupo Quimera - Leña verde* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=6XuKEqqH4xQ&list=RD6XuKEqqH4xQ&start_radio=1

Oliveros, P. (2005). *Deep listening: A composer's sound practice*. iUniverse.

Piñeros Corpas, J. (1992). *Chuchigati y otros cuentos* (1.ª ed.). Patronato Colombiano de Artes y Ciencias; Fundación Joaquín Piñeros Corpas.

Schafer, R. M. (2013). *El paisaje sonoro y la afinación del mundo* (V. G. Cazorla, Trad.). Intermedio.

Segato, R. L. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.

Mario Fernando Egas Villota

Licenciado en Pedagogía Musical de la Universidad Pedagógica Nacional, especialista en Educación Musical, especialista en Docencia Universitaria, magíster en Etnoliteratura y doctor en Ciencias de la Educación de la Red de Universidades Públicas de Colombia (Rudecolombia). Es profesor de tiempo completo de la Licenciatura en Música y de la Maestría en Pedagogía Social de la Universidad de Nariño. Ha sido profesor de la Maestría en Música de la Universidad del Valle, en el énfasis en Educación Musical. Es presidente de FLADEM Colombia, guitarrista, director de coros y autor de libros, capítulos de libro y artículos académicos en música y educación musical.



Creatividad musical en la formación coral y sinfónica: una mirada desde el programa Sonidos para la Construcción de Paz

Andrea Triviño Valbuena

› *Universidad Pedagógica Nacional*
› *andrea.trivi@hotmail.com*

Yenny Lorena Méndez Vargas

› *Universidad Pedagógica Nacional*
› *jennyvalzak@gmail.com*

Resumen

Esta ponencia examina cómo las rutas de formación en músicas vocales y corales y músicas sinfónicas, desarrolladas en el marco del programa Sonidos para la Construcción de Paz, pueden convertirse en un dispositivo pedagógico y social para potenciar la creatividad, la identidad territorial y la cohesión comunitaria.

A partir de experiencias de campo en diversas regiones de Colombia, las autoras problematizan la orientación tradicional de las bandas, coros y orquestas, y proponen el ensayo como laboratorio de encuentro, exploración y creación colectiva.

Se articula un marco conceptual que integra tres referentes: la formación coral y sinfónica concebida desde la práctica colectiva; la creatividad musical entendida como capacidad relacional y enseñable, y el aprendizaje situado, que otorga sentido y funcionalidad a las competencias musicales cuando se ejercitan en un contexto específico.

Se resaltan la improvisación, la composición colectiva y la exploración sonora como ejercicios que, además de su valor creativo y formativo en el campo de la música, permiten resignificar memorias y construir narrativas territoriales. Se concluye que transformar la perspectiva tradicional de la formación coral y sinfónica favorece tanto los procesos musical, creativo y estético como el fortalecimiento de liderazgos locales y del tejido social.

Palabras clave

Educación musical, formación coral, formación sinfónica, creatividad musical, construcción de paz.

Introducción

Los escenarios contemporáneos de formación musical demandan que la práctica colectiva trascienda la exclusiva adquisición de conocimientos y dominios técnicos, y se vincule con las necesidades sociales actuales. Esto implica articular las prácticas musicales colectivas como espacios de intervención cívica donde la música contribuya a la cohesión comunitaria, la memoria cultural y la resolución de conflictos.

Esto exige replantear objetivos, repertorios y metodologías para que los procesos grupales de formación musical sean dispositivos de fortalecimiento social donde se negocian significados, se fortalecen capacidades de escucha y diálogo, y se producen saberes colectivos que dialogan con las realidades territoriales.

En contextos marcados por dinámicas de fragilidad social y diversidad cultural, la formación coral y sinfónica tiene la posibilidad de contribuir a la construcción de identidades compartidas y a la consolidación de prácticas de convivencia. Esta ponencia explora cómo, a partir de experiencias territoriales, es posible convertir la práctica sinfónica y coral en un laboratorio pedagógico que promueva la agencia estética, la memoria cultural y los procesos de reconstrucción social.

Desarrollo

La educación musical formal ha tendido a priorizar la lectura de partituras, la fidelidad a los modelos estilísticos, la técnica instrumental y el montaje de repertorios específicos como vía para alcanzar la precisión interpretativa. Ese énfasis favorece el desarrollo de competencias instrumentales concretas, pero suele reducir las oportunidades para la exploración sonora, la improvisación y la creación colectiva.

Como resultado, los espacios educativos tienden a conservar una orientación centrada en la reproducción, lo que limita el desarrollo del pensamiento creativo y la posibilidad de generar prácticas pedagógicas innovadoras y experimentales.

Investigadores y pedagogos como Swanwick (2011), Green (2002), Gordon (1997) y Abril (2013) proponen enfoques que integran la experiencia vivencial con la música, incorporando la percepción sonora, la improvisación, la composición y la construcción musical colectiva. Estos enfoques favorecen entornos formativos creativos y participativos, donde la música se entiende como práctica social y proceso de producción de sentido.

En ese marco, el programa nacional Sonidos para la Construcción de Paz (en adelante, SPCP) propone un panorama de formación en el que la música es una herramienta para promover culturas de paz y formación integral, reconociendo prácticas, expresiones y saberes locales. El programa plantea diez rutas de práctica-aprendizaje que conciben las manifestaciones musicales comunitarias como espacios formativos para el diálogo intercultural, el fortalecimiento territorial, la reconstrucción del tejido social y la memoria cultural.

A partir de las experiencias pedagógicas desarrolladas por las autoras de este documento en diversas regiones del país, desde las rutas de músicas vocales y corales y músicas sinfónicas, surge la pregunta que orienta esta ponencia: ¿cómo se articula la formación musical coral y sinfónica

con procesos que permitan potenciar la creatividad, la identidad y la construcción de paz en contextos territoriales?

Para ello, se establece un marco de reflexión que permite analizar aquellas experiencias suscitadas durante el desarrollo del programa SPCP en los territorios visitados por las ponentes. Se definieron tres referentes que confluyen entre sí: la formación coral y sinfónica, la creatividad musical y el aprendizaje situado.

En cuanto al primero, la formación coral y sinfónica se relaciona directamente con agrupaciones como la banda, el coro y la orquesta, formatos presentes en gran parte del territorio colombiano a través de los cuales se mantiene viva la diversidad sonora del país, pues sus repertorios —entre lo tradicional y lo académico, lo religioso y lo folclórico, lo antiguo y lo contemporáneo— son vehículos de conservación cultural y escenarios formativos donde se fortalecen habilidades, valores y sensibilidades estéticas en múltiples generaciones.

En contraposición a la concepción tradicional centroeuropea, que entiende las bandas, orquestas y coros como espacios donde los intérpretes reciben instrucciones para ejecutar repertorio predeterminado por el director, el desarrollo en territorio de este proyecto permitió entender el ensayo como un laboratorio para el encuentro y la creación colectiva, en el que la dirección se transforma y funciona como un rol compartido para lograr el diálogo artístico, no como una imposición autoritaria y centralizada en un único sujeto.

En este sentido, la práctica colectiva tanto del coro como de la orquesta sinfónica desplaza la prioridad de la mera reproducción sonora hacia la generación de sentido compartido. Así, el ensayo produce conocimiento musical comunitario, fomenta la agencia estética de los integrantes y abre la posibilidad de transformar tensiones sociales en recursos creativos mediante actividades pedagógicas que permiten la experimentación y la exploración.

Esta mirada implica reconfigurar roles y metodologías: el director se vuelve mediador y colaborador, los intérpretes son coproductores y el repertorio se vuelve híbrido y situado en el territorio. Como sostiene Green (2008), el aprendizaje musical eficaz parte de las prácticas reales y cotidianas de los participantes y se enriquece cuando la enseñanza incorpora la participación activa. Convertir el ensayo en laboratorio implica diseñar sesiones con momentos en los que sea posible lograr mejoras técnicas y transformaciones en identidad, confianza grupal y capacidades de diálogo comunitario.

Entonces, el ensayo musical tanto coral como sinfónico se plantea como proceso pedagógico sistémico que articula tres dimensiones: el desarrollo técnico (vocal o instrumental), el trabajo colectivo y el fortalecimiento cultural. Desde esta perspectiva, es posible vincular criterios de evaluación formativa que valoren tanto los logros técnicos como la capacidad de escucha, el ajuste grupal y la contribución al repertorio, y que faciliten la participación constante y la instauración de liderazgos compartidos.

La práctica coral y sinfónica en el marco del proyecto SPCP se vincula con procesos de creatividad y memoria, pues el repertorio se concibe como un espacio colectivo en el que es posible resignificar saberes locales e incorporar lenguas y prácticas musicales tradicionales del territorio que articulen tradición y experimentación sonora.

En este sentido, la creatividad musical, segundo referente, ocupa un lugar de gran importancia para lograr que el ensayo sea laboratorio de encuentro y creación. En este contexto, entendemos la creatividad musical como una capacidad relacional y contextualizada, susceptible de ser aprendida y desarrollada, no solo como una destreza individual que se adquiere como un "don". Implica imaginación, disposición al riesgo sonoro, experimentación con timbres y formas diversas, y la capacidad de convertir los recursos existentes en materiales expresivos.

Por lo anterior, la improvisación musical se vincula con el pensamiento creativo como una oportunidad para desarrollar la escucha activa, fortalecer la toma de decisiones en tiempo real y estructurar un posible diálogo musical; es decir, permite articular percepción y acción, pues el intérprete "piensa musicalmente cuando escucha, cuando toca o canta una pieza musical, y cuando compone. En cualquiera de las tres actividades, necesita que el estudiante ponga en uso su entendimiento musical y sus contextos" (Aróstegui, 2012, p. 38).

A través de ejercicios colectivos para la improvisación y la composición, se genera un espacio formativo que aporta al desarrollo de competencias musicales (la estabilidad rítmica, la percepción tonal y la discriminación auditiva) y capacidades integrales del desarrollo humano (la flexibilidad, la respuesta ante estímulos y la toma de decisiones). En concordancia con Sloboda (1986), improvisar se trata de "una ocurrencia persistente de estructuras supraordenadas o planes que parecen guiar y determinar el producto detallado nota a nota" (p. 153).

Para la apreciación y evaluación del desarrollo creativo en la práctica musical, es determinante la perspectiva desde la cual se entienden los roles del docente y del estudiante. En la aplicación en territorio del programa SPCP, el estudiante o participante de la experiencia se reconoce como productor de conocimiento; es decir, "se reconoce a los alumnos como sujetos activos de su propio aprendizaje, y los consideran no solamente consumidores de cultura, sino productores de cultura" (Beineke, 2017, p. 31).

En cuanto al rol docente, los artistas formadores, sabedores, maestros y quienes lideran la experiencia formativa son invitados a centrar su atención en el proceso creativo y no en el producto musical, lo que implica valorar los ensayos, las exploraciones tímbricas, las equivocaciones productivas, las interacciones grupales y las reflexiones posteriores. En esta perspectiva se reconoce que la creatividad musical no es solo un rasgo individual, sino un efecto de relaciones pedagógicas, condiciones de confianza, temporalidad adecuada y espacios que propician la experimentación.

Entonces, situar el proceso en el centro de la experiencia pedagógica es un desafío que exige planificar espacios de encuentro (ensayos, talleres, clases) que incluyan fases de descubrimiento sonoro, composición y reflexión colectiva que hagan visible el pensamiento creativo, así como fomentar prácticas de retroalimentación que orienten el proceso en lugar de sancionar errores.

El formador actúa entonces como mediador que estructura retos, provoca preguntas, propone restricciones generativas y facilita diálogos estéticos en los que todas las voces tienen un lugar.

En cuanto al tercer referente, el aprendizaje situado, lo comprendemos desde la perspectiva de Díaz Barriga (2006), quien concibe el conocimiento como resultado de la participación activa en contextos reales y significativos, donde los participantes aplican lo aprendido en situaciones que reflejan el uso auténtico de ese saber.

En este sentido, el aprendizaje situado permite articular la adquisición de competencias musicales con prácticas significativas cuando la enseñanza se sustenta en los contextos sociales, culturales y materiales donde la música acontece. Siguiendo el postulado de Lave y Wenger (1991), aprender no es una transferencia abstracta de contenidos, sino una participación en comunidades de práctica que dota de sentido y funcionalidad a las destrezas técnicas.

En el proyecto SPCP, lo anterior se traduce en aquellas experiencias donde la técnica y la teoría conviven con el repertorio local, la interacción con sabedores y la intervención en espacios comunitarios permiten fortalecer competencias como la afinación, la sincronización o la improvisación, que adquieren validez plena cuando se ejercitan en territorio y para propósitos colectivos. Entonces, el aprendizaje situado visibiliza el sentido territorial al hacer evidentes las dimensiones éticas, identitarias y políticas de la práctica musical.

Así, la práctica coral y orquestal se convierte en un laboratorio para el encuentro y la creación, estrategia pedagógica del programa SPCP, pues los ejercicios técnicos (escala, respiración, lectura) se transforman en recursos para producir memoria, narrativas y procesos de cohesión social. La evaluación formativa valoriza no solo la destreza, sino la pertinencia cultural y el impacto comunitario. De este modo, la pedagogía situada no solo enseña a tocar correctamente: se enfoca en formar agentes capaces de transformar su paisaje sonoro en prácticas de reconocimiento y cuidado territorial.

Conclusiones

El desarrollo de la creatividad musical en contextos de práctica colectiva aún es un tema con amplio potencial de desarrollo y requiere un compromiso pedagógico profundo para diseñar experiencias que permitan el descubrimiento, la experimentación y la reflexión constante.

Al comprender el ensayo de la agrupación o el encuentro pedagógico como un espacio de experimentación sonora, apreciación estética y construcción de sentido, es posible articular la creatividad, la identidad y la construcción de paz en espacios que, a su vez, consolidan un proceso de formación musical que rompe con los modelos centroeuropeos.

Cuando el proceso formativo de agrupaciones corales y sinfónicas se concibe como laboratorio colectivo, el ensayo deja de ser una réplica técnica para convertirse en un espacio de encuentro y creación, donde el rol del director adopta dinámicas de mediación y facilitación, los intérpretes son productores de sentido y el repertorio es material estético que integra referentes locales y prácticas académicas, permitiendo que la creatividad emerja como capacidad relacional y situada.

La conexión entre técnica y sentido territorial se logra mediante el aprendizaje situado: las competencias musicales (afinación, lectura, conciencia corporal e improvisación) alcanzan plena

relevancia cuando se ejercitan en contextos territoriales que entran en diálogo con sabedores y prácticas locales. De este modo, la destreza técnica se orienta hacia fines comunitarios y memoria colectiva, transformando el dominio instrumental en herramienta para la articulación identitaria y el reconocimiento mutuo.

La identidad territorial se fortalece cuando el repertorio y los ejercicios para la creación colectiva incorporan y resignifican materiales locales —lenguas, melodías, ritmos— como prácticas que generan repertorios legitimados y crean vínculos afectivos entre los individuos y su paisaje sonoro, consolidando narrativas compartidas que sostienen el sentido de pertenencia.

La construcción de paz se potencia a través de procesos que desarrollan habilidades comunicativas, escucha empática, resolución de conflictos y responsabilidad compartida. El ensayo como laboratorio de encuentro y creación funciona como referente de convivencia democrática donde se practican el respeto por la diferencia y la cooperación. Así, la práctica coral y sinfónica se convierte en una constante construcción creativa de identidad y territorialidad.

Para desarrollar la creatividad en espacios de práctica musical colectiva, es necesario repensar los roles, la evaluación y el diseño de los encuentros pedagógicos. Estas reflexiones se orientan a la formación de maestros y directores de conjuntos más creativos, propositivos y críticos; al desarrollo de la evaluación formativa como herramienta que permita valorar los procesos y la pertinencia cultural, y al diseño de momentos de ensayo o encuentro pedagógico que promuevan la improvisación y la creación colectiva. Así, la formación coral y sinfónica se posiciona como estrategia educativa y social capaz de activar creatividad, reconstruir identidades territoriales y contribuir en los procesos de construcción de paz.

Referencias

Abril, C. R. (2013). Toward a more culturally responsive general music classroom. *General Music Today, 27*(1), 6–11. https://doi.org/10.1177/1048371313478946

Aróstegui Plaza, J. L. (2012). El desarrollo creativo en educación musical: del genio artístico al trabajo colaborativo. *Educação, 37*(1), 31–44.

Beineke, V. (2017). Componiendo colaborativamente en la escuela: entre teorías y prácticas en el campo del aprendizaje musical creativo. *Revista Internacional de Educación Musical*, (5), 31–39.

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill Interamericana.

Gordon, E. E. (1997). *Learning sequences in music: Skill, content, and patterns: A music learning theory*. GIA Publications.

Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Ashgate.

Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Ashgate.

Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes. (2023). *Estrategias pedagógicas y metodológicas del Programa Sonidos para la Construcción de Paz*. Gobierno de Colombia. https://sonidosparalapaz.co/wp-content/uploads/2023/12/SONIDOS-PARA-LA-CONSTRUCCION-DE-PAZ.pdf

Ochoa Escobar, J. S. (2016). Un análisis de los supuestos que subyacen a la educación musical universitaria en Colombia. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas, 11*(1). https://doi.org/10.11144/Javeriana.mavae11-1.asse

Sloboda, J. A. (1986). *The musical mind: The cognitive psychology of music*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198521280.001.0001

Swanwick, K. (2011). *Teaching music musically* (Classic ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203802007

Andrea Triviño Valbuena

Licenciada en Música, directora coral y magíster en Educación. Docente de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional en los programas de Licenciatura en Música y Maestría en Educación, Arte y Cultura.

Seleccionada como directora invitada en la primera edición del Festival *Costa Rica por la Paz*, realizado en junio de 2017 en San José de Costa Rica. Directora invitada por el Aula de Música de la Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España, en octubre de 2019. Ganadora de la beca de la Universidad Complutense de Madrid (2022), institución con la que realizó el diplomado en Gestión Cultural. Actualmente pertenece al grupo de investigación Rayuela y al semillero de investigación Resonancias Creativas. Sus intereses investigativos están en la formación del docente de música y del director coral, las didácticas específicas y el uso tecnológico para los procesos de aprendizaje en música.

Yenny Lorena Méndez Vargas

Magíster en Musicología de la Universidad Nacional de Colombia y licenciada en Música de la Universidad Pedagógica Nacional. Ponente en la Universidad de Salamanca como parte del congreso de la Asociación Regional de la Sociedad Internacional de Musicología para América Latina y el Caribe (ARLAC) 2022. Actualmente es profesora de violín y pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional, violinista, docente y directora de orquestas infantiles. Pertenece al grupo de investigación Rayuela y orienta el semillero Resonancias Creativas.

Ha trabajado como profesora de violín de niños, adolescentes y adultos en diferentes instituciones y de forma particular. Estuvo vinculada a la Fundación Nacional Batuta desde 2013 hasta 2022, como coordinadora del Centro Musical Puente Aranda, directora de orquesta de iniciación y profesora de violín en la Orquesta de Cuerdas Batuta Bogotá. Durante dos años fue profesora de violín de todos los niveles en la Universidad EAN.



Porros y fandangos: antología de arreglos para ensambles de guitarras

Víctor Ladeust

› *Universidad del Atlántico*
› *victorladeust10@gmail.com*

Julián Cardona Toro

› *Universidad del Atlántico*
› *juliancardona@mail.uniatlantico.edu.co*

Resumen

Llevar a las guitarras la música que interpretan las bandas pelayeras y su repertorio implica, de alguna manera, trasladar la esencia de gran parte de las manifestaciones musicales de los departamentos de Sucre y Córdoba a un instrumento con características muy diferentes de las de los instrumentos de viento. Como resultado del interés por esta música, surgió la idea de llevar a cabo una serie de arreglos de piezas de bandas pelayeras para ensamble de guitarras. Si bien el fin inicial fueron los arreglos, creció la inclinación por seguir abarcando esta música en la guitarra y por proponer ideas que complementen y aporten a su interpretación; quizá sea el momento de empezar a ver la guitarra como un instrumento con la facultad de abordar los ritmos del Caribe por sí sola o en otros formatos innovadores de música de cámara.

Palabras clave

Guitarra, porro, fandango, arreglos.

Objetivos

Objetivo general

Crear una antología de la música tradicional pelayera de los departamentos de Córdoba y Sucre para ensamble de guitarras, destinada a fomentar el conocimiento y la apreciación de la herencia musical del Caribe colombiano.

Objetivos específicos

- Seleccionar el material musical y transcribir las piezas elegidas, adaptando el lenguaje musical utilizado por las bandas pelayeras a la técnica guitarrística.
- Analizar con detalle las particularidades melódicas, rítmicas y armónicas para determinar las características musicales del porro y el fandango.
- Establecer pautas acerca de la interpretación musical de los porros y fandangos para una ejecución coherente en la guitarra.
- Elaborar una colección de porros y fandangos para disponer de un catálogo de piezas para ensamble de guitarras.

Introducción

La riqueza musical de Colombia comprende una extensa lista de géneros que hacen parte de la esencia cultural de la nación. Las músicas populares, como parte del folclor, se constituyen en rasgos identitarios de una comunidad, localidad, región, departamento o nación. En la región Caribe, la documentación escrita de los fenómenos musicales es insuficiente para la difusión y preservación de manifestaciones artísticas que confluyen en la música y en aquello que la rodea; así, se reafirma la indispensable labor de llevar a notación musical el patrimonio de los géneros de esta zona del país.

Se trata de una región en cuya música prevalece la presencia de instrumentos de percusión, con excepción de territorios específicos donde el desarrollo histórico de sus géneros desembocó en expresiones de características diferentes. Tal es el caso de los ritmos que surgen en los departamentos de Sucre y Córdoba, lugares donde el movimiento de bandas de viento terminó caracterizando y siendo artífice de la música que se desarrolla en esa locación. En el ámbito guitarrístico, este instrumento de cuerda pulsada se ha acercado poco a la esencia de la música que se desarrolla en la costa norte del país, a pesar de que el repertorio para guitarra ha crecido exponencialmente en músicas de todo tipo. En Colombia, dicho repertorio ha estado volcado, en gran medida, hacia ritmos andinos, priorizando la composición e interpretación de géneros tradicionales de esa región. Por consiguiente, géneros como el porro y el fandango, que poseen un amplio catálogo de piezas y son fuente de aprendizaje musical, exploración y aporte al repertorio, han sido poco explorados en sus posibilidades de adaptación a diferentes formatos instrumentales, pese a sus particulares características rítmicas, melódicas y armónicas.

Desarrollo

La guitarra llegó a América y a Colombia en el siglo XVI con los colonizadores españoles, junto con instrumentos como la vihuela y el laúd, muy populares en la España renacentista. Con el tiempo, evolucionó hacia la guitarra moderna de seis cuerdas y se difundió ampliamente por el continente, adaptándose a los estilos musicales locales. En Colombia, la guitarra ha tenido mayor presencia en el centro del país, donde es fundamental en los tríos y dúos andinos que interpretan géneros como bambucos, pasillos, valses y guabinas. A lo largo de las décadas, ha crecido el movimiento guitarrístico nacional, en el que se destacan figuras como Gentil Montaña, Clemente Díaz, Silvio Martínez Rengifo, entre otros.

En la costa Caribe, aunque la guitarra tuvo un papel menos protagónico frente a otros instrumentos, conservó importancia en la interpretación y el acompañamiento de cantos populares. Según Emirto de Lima (1942), existía un género conocido como "cantos de guitarra", en el que intérpretes improvisaban coplas en desafíos musicales durante fiestas. La guitarra fue esencial en los inicios de géneros como el paseo, la cumbia y el porro, acompañando las composiciones de artistas como Rafael Campo Miranda, Rafael Escalona y Pablo Flórez. Además, fue protagonista en las primeras grabaciones de música vallenata con Guillermo Buitrago y Bovea y sus Vallenatos, quienes popularizaron el género con punteos y rasgueos característicos.

En el ámbito académico, se destacaron guitarristas como José Mazzilli, nacido en Ciénaga, Magdalena, quien estudió con Emirto de Lima y se destacó como concertista, interpretando tanto repertorio clásico como música folclórica colombiana. También sobresalieron Rafael Campo Vives, con su trabajo sobre ritmos caribeños, y Alfonso Cayón Mejía. El compositor cartagenero Adolfo Mejía, reconocido pianista, también mostró gran interés por la guitarra.

El folclorista y musicólogo Emirto de Lima (1942), quien describe y transcribe fenómenos musicales en la costa Atlántica, expresa: "La música costeña se distingue de los demás aires musicales del país por sus expresiones totalmente vivas, festivas y jacarandosas" (p. 81).

En los departamentos de Córdoba, Sucre y parte de Bolívar, la ambientación musical iba por cuenta de los conjuntos de gaita o pito cabeza e' cera, que dieron paso a los formatos instrumentales de las bandas de viento: grupos que avivan y amenizan las celebraciones denominadas fandangos. El término aparece en el siglo XVIII en el Diccionario de autoridades, definido como "baile introducido por los que han estado en los Reinos de las Indias, que se hace al son de un tañido muy alegre y festivo" (Real Academia Española, 1732). Esta definición señala un origen hispano que se aloja en Europa; es en España donde se desarrolla intensamente y adquiere características de danzas ya existentes en el país ibérico, como la zarabanda y los canarios, que a su vez tienen orígenes arábigos.

En Colombia, la primera referencia al fandango quizá se da en la segunda mitad del siglo XVIII, en la bitácora de Juan y Ulloa (1772), donde describen este baile como un alboroto fogoso y obsceno para las autoridades, en el cual quienes participan realizan movimientos de carácter sensual. En las zonas del río San Jorge, el río Sinú y los Montes de María, los conjuntos de gaitas eran los encargados de alegrar los fandangos; los músicos ejercían de centro rodeado de personas que cantaban y

bailaban en círculos, lo que se conocería como ruedas de fandango. Paternina Noble (2016) retrata estas ruedas como bailes en un espacio probablemente improvisado, donde quienes bailan llevan velas en la mano y dan vueltas alrededor de quienes interpretan la música con tamboras, gaitas, maracas y palmas.

Al término *fandango* se le adicionan las connotaciones de música y danza. Esta última adquiere vestimenta y ciertas características coreográficas del fandango español; igualmente ocurre con la música, que mantiene el ritmo ternario, aunque con carácter alegre y rápido. La percusión, al igual que en su homónimo español, también cumple una función importante, bien sea mediante zapateados, palmas, maracas, bombos, platillos y redoblantes, como lo describe Morales-Cañadas (2022).

Por el lado del porro, este surge como evolución de lo ya existente: es la continuidad de manifestaciones arraigadas que cambian y llegan a un proceso de intersubjetividad y aceptación, como expresa Wade (2000). La interacción entre los instrumentos es particular en este subgénero, que empieza a gozar de fama; la trompeta, con cierto protagonismo, realiza melodías improvisadas respondidas por el bombardino o el trombón, a lo que se llama el porro. En otra sección, el clarinete se vuelve el instrumento relevante junto al bombo, que realiza una especie de golpe con el aro del instrumento o con una tabla de madera, gesto que se designa como paliteo, la principal característica para diferenciar el porro palitiao del porro tapao. Esta sección se caracteriza por ser considerada como el "mambo", "estribillo" o "gozadera", llamada la *bozá*. Como introducción, se agrega otra sección que denominan danza o danzón, pequeño pasaje proveniente de la música cubana de gran plenitud en el Caribe en ese momento.

A manera de estudio morfológico generalizado, el porro pelayero consta de una introducción que alude al danzón cubano, el desarrollo responsorial de melodías interpretadas por la trompeta y el bombardino —llamado porro—, y la bozá, donde el papel principal lo tienen el clarinete y el paliteo.

> El porro pelayero o 'palitiao' es una 'gaita' cuyo ritmo es lento y, en cuya interpretación, el bombo hace una pausa en los estribillos y, en algunos momentos se golpea en el aro con dos palitos que llevan el ritmo a manera de cencerro. (Ocampo, 2004, como se citó en Paternina Noble, 2016, p. 45)

Es imprescindible resaltar el fenómeno del formato big band proveniente de Estados Unidos, cuyo modelo se replica en el país con artistas influyentes como Lucho Bermúdez y Pacho Galán, quienes llevan la cumbia y el porro a otros estilos a partir de la década de los cuarenta.

> El encuentro del porro con las *big bands* produjo un nuevo sonido. Arreglos definidos en la línea de vientos, técnicas de *jazz* sobre todo, de la vertiente del *swing* en la concepción general, con una percusión equilibrada y sin la aparatosidad sonora de las bandas barriales de pueblo... pero quizás el más importante aporte de las *jazz bands* en relación al porro

> fue que obligó al desarrollo de letras por una serie de compositores que no tenían relación directa con ambientes bucólicos, campesinos y populares (Stevenson Samper, 2017, p. 76).

El formato de ensamble de cuatro guitarras puede compararse con una banda de viento, ya que cada guitarra puede asumir funciones equivalentes a las de los diferentes instrumentos de ese tipo de agrupaciones. Sin embargo, para lograr una buena adaptación, se deben considerar varios aspectos técnicos y musicales.

La selección del repertorio es fundamental: las piezas elegidas deben ajustarse a las posibilidades técnicas de la guitarra, evitando aquellas que contengan pasajes imposibles de ejecutar o que superen sus limitaciones naturales. Aunque muchas melodías de clarinete, trompeta o bombardino pueden adaptarse, algunas deben descartarse si no pueden resolverse satisfactoriamente.

El proceso de transcripción es clave, pues permite transformar la música que surge de la interpretación y la improvisación en un código escrito. Para ello, se requiere una escucha detallada que capte fielmente los elementos musicales de la pieza y los traduzca con precisión a la partitura.

Otro aspecto esencial es la afinación y las tonalidades. Los instrumentos de viento, como la trompeta y el clarinete, están afinados en si bemol (Bb) y suelen tocar en tonalidades como si bemol (Bb), mi bemol (Eb) o la bemol (Ab), que resultan difíciles para la guitarra. Por ello, es recomendable transportar las piezas a tonalidades más cómodas para el instrumento, como do (C), sol (G), re (D), la (A) o mi (E).

Finalmente, en el ensamble de cuatro guitarras cada instrumento cumple un rol específico, equivalente al que tendría en una banda, aunque estos roles pueden intercambiarse según la sección o la pieza. Este enfoque permite recrear la riqueza y variedad sonora de una banda de viento utilizando únicamente guitarras.

Conclusión

La música de la zona que comprende los departamentos de Sucre y Córdoba, por su desarrollo musical e histórico único en la región Caribe de Colombia, tiene características y elementos valiosos que hacen de su exploración una práctica musical significativa. La guitarra, por sus cualidades, tiene la posibilidad de acercarse a sonoridades específicas de estas músicas, siendo una herramienta de creatividad, difusión e inspiración que puede contribuir a la herencia cultural de la región Caribe. Desde su arribo al país, la guitarra, al estar alejada de gran parte de los géneros de esta zona norte, ha repercutido en la exclusión de un sinnúmero de manifestaciones musicales destacables que, con gran facultad, este instrumento capaz de llevar un largo recorrido en la música puede cobijar en su repertorio, sea como solista o en música de cámara.

El porro pelayero y el fandango son ritmos de gran popularidad e identitarios de la zona bañada por los ríos Sinú y San Jorge; su transcripción y adaptación puede representar un punto de referencia para amalgamar esta música con las posibilidades sonoras de la guitarra, haciendo de este instrumento un medio de cohesión que permita llevar un cúmulo de aprendizajes musicales.

Referencias

Abril, C. R. (2013). Toward a more culturally responsive general music classroom. *General Music Today, 27*(1), 6–11. https://doi.org/10.1177/1048371313478946

Aróstegui Plaza, J. L. (2012). El desarrollo creativo en educación musical: del genio artístico al trabajo colaborativo. *Educação, 37*(1), 31–44.

Beineke, V. (2017). Componiendo colaborativamente en la escuela: entre teorías y prácticas en el campo del aprendizaje musical creativo. *Revista Internacional de Educación Musical*, (5), 31–39.

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill Interamericana.

Gordon, E. E. (1997). *Learning sequences in music: Skill, content, and patterns: A music learning theory*. GIA Publications.

Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Ashgate.

Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Ashgate.

Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes. (2023). *Estrategias pedagógicas y metodológicas del Programa Sonidos para la Construcción de Paz*. Gobierno de Colombia. https://sonidospara-lapaz.co/wp-content/uploads/2023/12/SONIDOS-PARA-LA-CONSTRUCCION-DE-PAZ.pdf

Ochoa Escobar, J. S. (2016). Un análisis de los supuestos que subyacen a la educación musical universitaria en Colombia. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas, 11*(1). https://doi.org/10.11144/Javeriana.mavae11-1.asse

Sloboda, J. A. (1986). *The musical mind: The cognitive psychology of music*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198521280.001.0001

Swanwick, K. (2011). *Teaching music musically* (Classic ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203802007

Víctor Ladeust

Músico en formación con énfasis en interpretación musical enfocada en la guitarra. Realiza sus estudios de pregrado en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad del Atlántico. A su vez, hace parte del Semillero de Investigación Cuerdas Pulsadas, donde realiza trabajos investigativos centrados en la guitarra, la interpretación, la música de cámara y la escritura en el instrumento.

Proyectos de investigación

- *Cuatro piezas de la sabana colombiana para conjunto de guitarras*, 2023.
- *Porros y fandangos: Antología de arreglos para ensamble de guitarras*, 2024.

Actividades

- Ponente en XXI Encuentro Departamental de Semilleros de Investigación RedCOLSI. Barranquilla, Colombia, 2024.

- Ponente en XV Encuentro Nacional de Educación Musical FLADEM Colombia. Buga, Valle del Cauca, Colombia, 2024.
- Tallerista en III Festival Internacional de Guitarra Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia, 2024.
- Ponente en 1.er Simposio Internacional de Investigación y Educación Musical Uniatlántico. Barranquilla, Colombia, 2024.

Participaciones artísticas: solista y música de cámara

- III Festival Internacional de Guitarra Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia, 2024.
- 1.er Simposio Internacional de Investigación y Educación Musical Uniatlántico. Barranquilla, Colombia, 2024.
- 3.er Concurso de Interpretación Musical Uniatlántico. Barranquilla, Colombia, 2024.
- II Festival Internacional de Guitarra. Riohacha, Colombia, 2025.

Julián Cardona Toro

Magíster en Musicología y Educación Musical por la Universidad Autónoma de Barcelona. Realizó estudios de posgrado en Perfeccionamiento e Interpretación en Guitarra Clásica en el Liceu de Barcelona, y un pregrado en Música en la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, donde además hizo una Especialización en Artes. Es docente titular, director del semillero de Cuerdas Pulsadas y coordinador del área de guitarra de la Universidad del Atlántico. Hace parte del dúo de voz y guitarra Alexa y Julián y del Ensamble A Cuatro Voces; actúa de manera permanente en festivales de guitarra y/o música de cámara en América y Europa. Ha grabado varios CD con orquesta, como solista y en música de cámara. Actualmente, es presidente de la Asociación Guitarrística de Medellín (AGDM), entidad organizadora del Festival Internacional de Guitarra de Medellín y de diversas actividades relacionadas con la guitarra, su práctica y difusión en el país.



Números musicales, aprendiendo a hacer segunda voz en el formato de tríos vocales-instrumentales

Rolando Chamorro Jiménez

› *Universidad de Nariño*
› *rolandoechamorro@hotmail.com*

Carlos Alberto Legarda Calvache

› *Universidad de Nariño*
› *itscarusooficial@gmail.com*

Resumen

Esta ponencia presenta una propuesta didáctica vocal para músicos académicos y no académicos que, desde una metodología totalmente práctica y sin entrar en el análisis ni en el rigor teórico académico, permite obtener resultados inmediatos en ensambles a tres voces.

Las prácticas musicales vocales-instrumentales en las zonas urbanas y rurales no siempre están argumentadas desde el conocimiento teórico, puesto que, en muchas de ellas, sobresalen el gusto y el placer por tocar un instrumento o cantar determinada canción.

Palabras clave

Guitarra, tríos, voces.

Desarrollo de la exposición

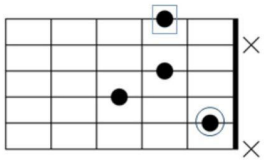
- Presentación y socialización de la propuesta didáctica Números musicales, aprendiendo a hacer segunda voz en el formato de tríos vocales-instrumentales.
- Justificación.
- Denominación de voces segundas paralelas.
- Denominación de voces segundas abiertas.
- Presentación del diapasón de la guitarra en los cuatro primeros trastes y su denominación en la propuesta didáctica.
- Tocar y cantar según la numeración.
- Presentación de la producción académica del maestro Rolando Chamorro Jiménez relacionada con Números musicales, aprendiendo a hacer segunda voz en el formato de tríos vocales-instrumentales.
- Presentación de Ritmos latinoamericanos: Cancionero funcional, vols. I, II y III.
- Formación de acordes en la guitarra por sexta, quinta y cuarta cuerda.
- Conducciones armónicas.
- Sustituciones.
- Presentación de las segundas voces abiertas, según el lenguaje popular.
- Formas de implementación.

MAPA DE ACORDES BASICOS

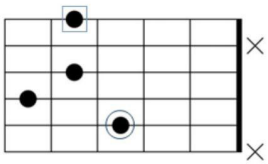
b. Acorde suspendido 4 con quinta bemol y séptima menor (X7 sus4 (5♭)):
Estos acordes cambiaron la tercera nota por la cuarta, la quinta es bemol y se le agrega la séptima menor (1 – 4 – 5♭ – 7♭).

La nota:
- La nota señalada en el círculo, determina la raíz del acorde y la cual le da su nombre.
- La nota señalada en el cuadro, determina el bajo secundario que se puede utilizar y que en este caso es la quinta nota del acorde al cual acompaña.



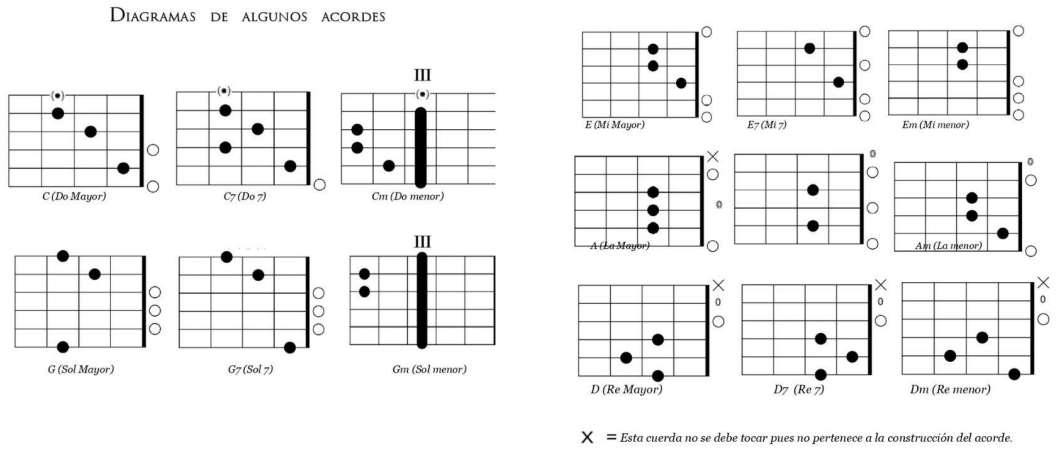


C7b5/Gb *(Do 7 bemol 5)*



D7b5/Ab *(Re 7 bemol 5)*

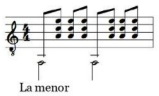
MAPA DE ACORDES BASICOS



MAPA DE ACORDES BASICOS

Bolero

Escritura desde el punto de vista académico:
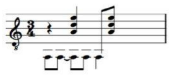


La menor

Diagramación desde el punto de vista funcional:



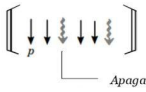
Pasillo

Escritura desde el punto de vista académico:
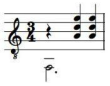


La menor

Diagramación desde el punto de vista funcional:



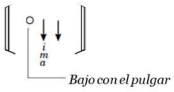
Vals

Escritura desde el punto de vista académico:



La menor

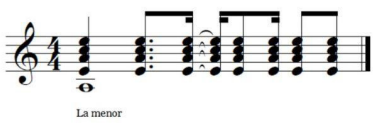
Diagramación desde el punto de vista funcional:



MAPA DE ACORDES BASICOS

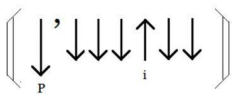
BALADA

Como se escribe en el pentagrama



La menor

Diagrama funcional y/o de rasgueo



Convenciones
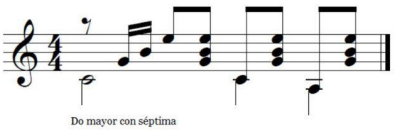
↓ = Movimiento hacia abajo

↑ = Movimiento hacia arriba

, = Pausa
P = Pulgar
i = Indice

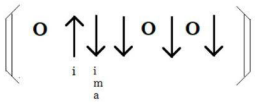
BACHATA

Como se escribe en el pentagrama



Do mayor con séptima

Diagrama funcional y/o de rasgueo



Convenciones

↓ = Movimiento hacia abajo

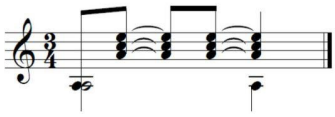
↑ = Movimiento hacia arriba

O = Pulgar
i = Indice
m = Medio
a = Anular

MAPA DE ACORDES BASICOS

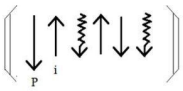
PASAJE LLANERO

Como se escribe en el pentagrama



La menor

Diagrama funcional y/o de rasgueo



Convenciones

↓ = Movimiento hacia abajo
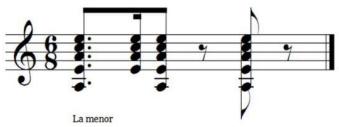
↑ = Movimiento hacia arriba

P = Pulgar
i = Indice

≋ = Apagado con la mano derecha

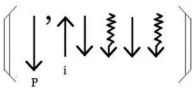
ZAMBA ARGENTINA

Como se escribe en el pentagrama



La menor

Diagrama funcional y/o de rasgueo



Convenciones

↓ = Movimiento hacia abajo

↑ = Movimiento hacia arriba

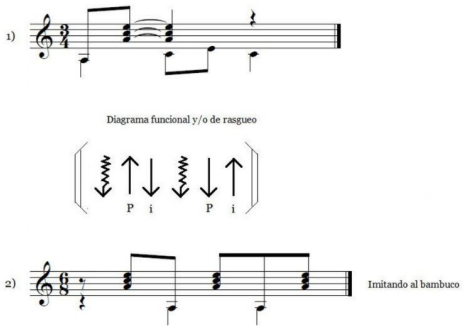
, = Pausa
P = Pulgar
i = Indice

≋ = Apagado con la mano derecha

MAPA DE ACORDES BASICOS

ALBAZO

Como se escribe en el pentagrama



Convenciones

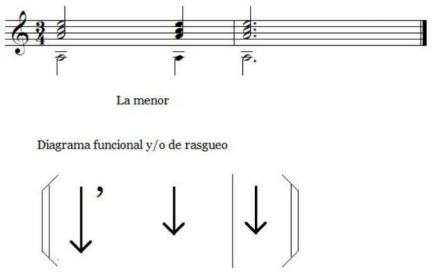
↓ = Movimiento hacia abajo con pulgar

↑ = Movimiento hacia arriba con índice

= Apagado con la mano derecha

DANZANTE ECUATORIANO

Como se escribe en el pentagrama



La menor

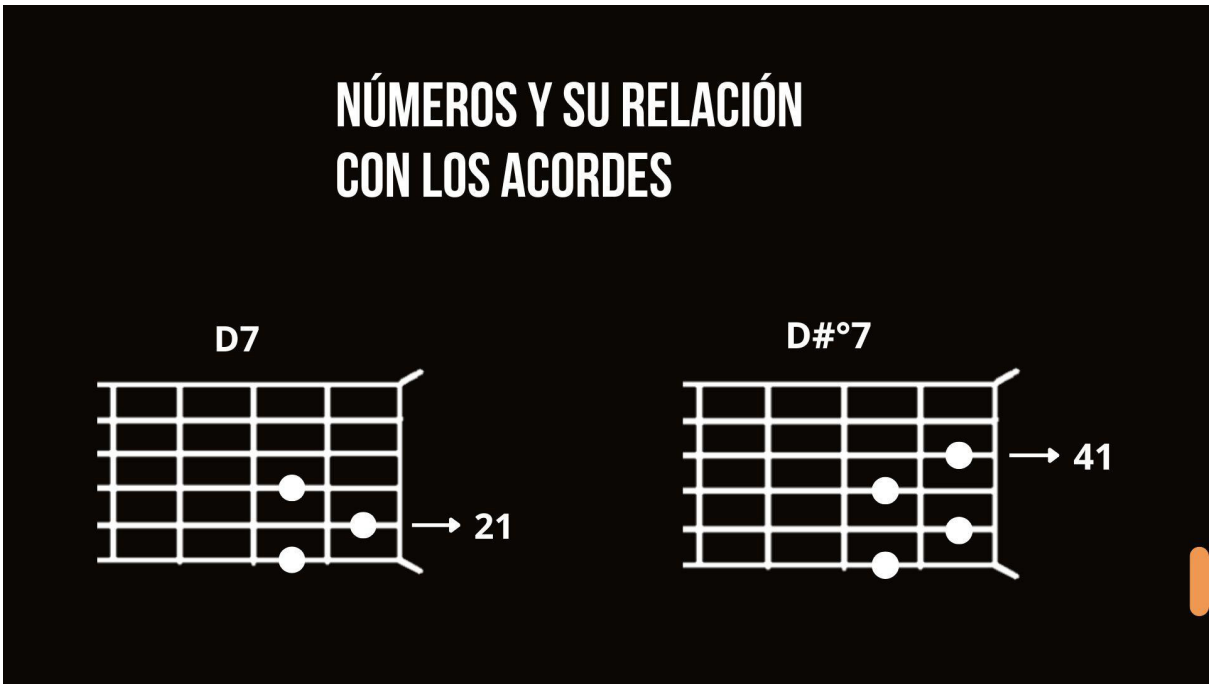
Diagrama funcional y/o de rasgueo

Convenciones

↓ = Movimiento hacia abajo

↑ = Movimiento hacia arriba

, = Pausa



Noches de Boca grande
Trio Martino

Dm C7
Noches de Boca grande
Bb A7
Bajo la Luna plateada
Gm Dm
El mar bordando luceros
E7 A7
En el filo de la playa
A7 Dm
El mar bordando luceros
E7 Dm
En el filo de la playa
Bb
Tú, reclinada en mi pecho
G7 Cm
Al vaivén de nuestra hamaca
F7
Y yo contando mis besos
Eb Gm
En tu boca, enamorada
F#7 Bm
Mas si la Luna nos mira
F#7 Bm
Escondida tras las palmas
A7 Dm
Te juraré amor eterno
C7 Dm
Al vaivén de nuestra hamaca

Noches de Boca grande
Trio Martino

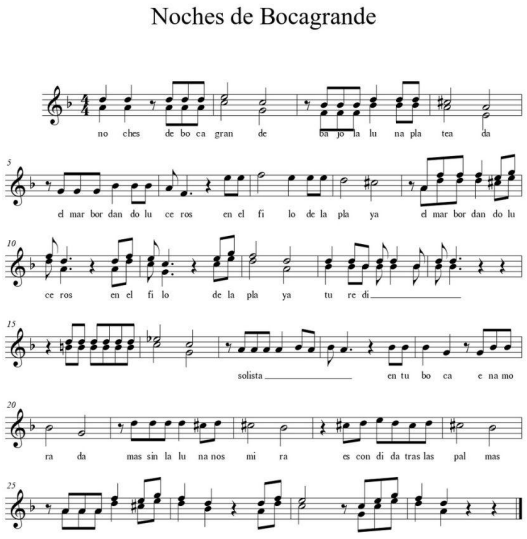
32 21 30
Noches de Bocagrande
43 33 32 42
Bajo la Luna plateada

El mar bordando luceros
En el filo de la playa

32 23 22 10 23 32
El mar bordando luceros
32 23 213021 10 23 32
En el filo de la playa
33
Tú, reclinada en mi pecho
34 21 30
Al vaivén de nuestra hamaca

Y yo contando mis besos
En tu boca, enamorada
Mas si la Luna nos mira
Escondida tras las palmas

32 23 22 10 23 32
Te juraré amor eterno
32 23 21 30 21 10 23 32
Al vaivén de nuestra hamaca



SABOR A MÍ
ÁLVARO CARRILLO

C#°7 Dm Bb7
Tanto tiempo disfrutamos de este amor
G7 C Dm Em
Nuestras almas se acercaron, tanto así
Eb°7 Dm
Que yo guardo tu sabor
G7
Pero tú llevas también
C
Sabor a mí

C7 F Bb7
Si negaras mi presencia en tu vivir
Em Eb°7
Bastaría con abrazarte y conversar
Dm
Tanta vida yo te di
G7
Que por fuerza tienes ya
C
Sabor a mí

Gm C7
No pretendo ser tu dueño
F C7 F
No soy nada, yo no tengo vanidad
D9
De mi vida doy lo bueno
Dm G7
Soy tan pobre, ¿qué otra cosa puedo dar?

F Bb7
Pasarán más de mil años, muchos más
C Dm Em
Yo no sé si tenga amor la eternidad
Eb°7 Dm
Pero allá, tal como aquí
G7 C
En la boca llevarás, Sabor a mí.
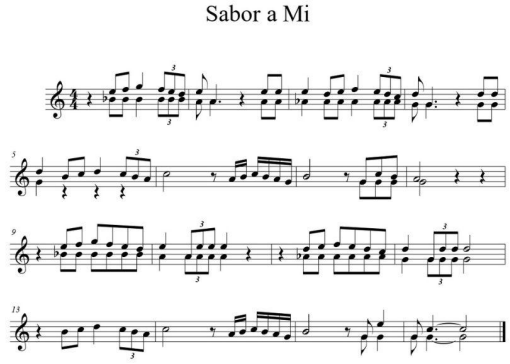
SABOR A MÍ
ÁLVARO CARRILLO
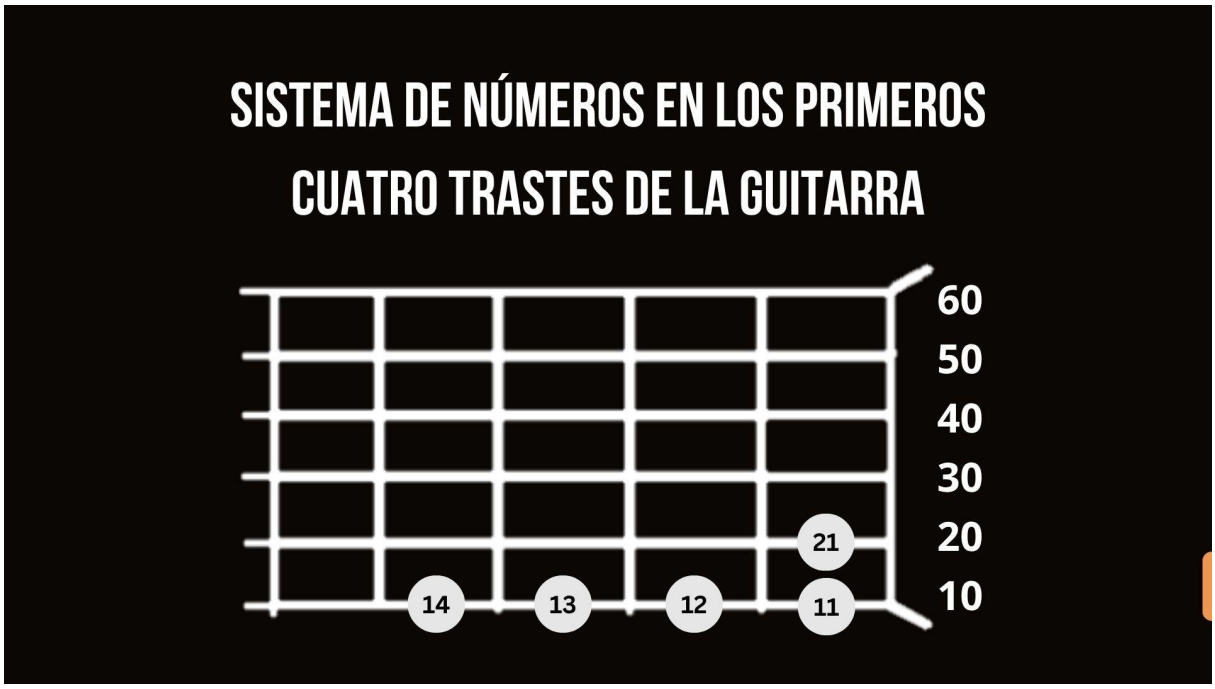
33 32 31
Tanto tiempo disfrutamos de este amor
31 30
Nuestras almas se acercaron, tanto así
Que yo guardo tu sabor
Pero tú llevas también
30
Sabor a mí

33 32 31
Si negaras mi presencia en tu vivir
30 44
Bastaría con abrazarte y conversar
Tanta vida yo te di
Que por fuerza tienes ya
30
Sabor a mí

No pretendo ser tu dueño
32 33 32
No soy nada, yo no tengo vanidad
32
De mi vida doy lo bueno
20
Soy tan pobre, ¿qué otra cosa puedo dar?

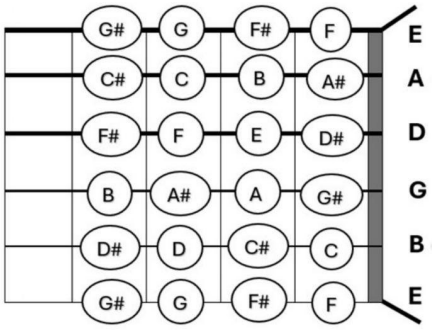
33 32 31
Pasarán más de mil años, muchos más
30
Yo no sé si tenga amor la eternidad
Pero allá, tal como aquí
30
En la boca llevarás, Sabor a mí.





MAPA DE ACORDES BASICOS

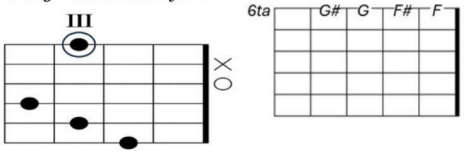
Notas en el diapasón de la guitarra



C = DO
D = Re
E = Mi
F = Fa
G = Sol
A = La
B = Si

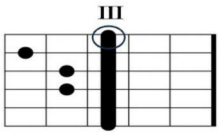
MAPA DE ACORDES BASICOS

Diagrama 1 sin cejilla



GMaj7 (Sol Maj 7)
G7M o GΔ7

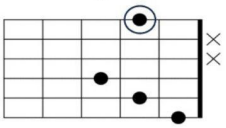
Diagrama 2 con cejilla



GMaj7 (Sol Maj7)
G7M o GΔ7

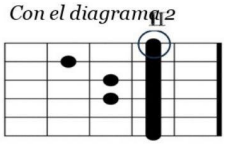
Veamos algunos ejemplos:

Con el diagrama 1



F#Maj7 (Fa Sostenido Maj7)
F#7M o F#Δ7

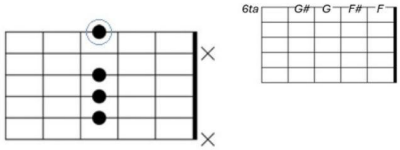
Con el diagrama 2



F#Maj7 (Fa Sostenido Maj7)
F#7M o F#Δ7

MAPA DE ACORDES BASICOS

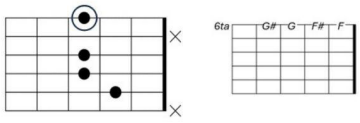
b. Acorde de Triada Menor con Séptima Menor (1 - 3♭ - 5 - 7♭): según el cifrado americano se denominan **Xm7**.



Gm7 (Sol menor 7)

F#m7 (Fa sostenido menor 7)

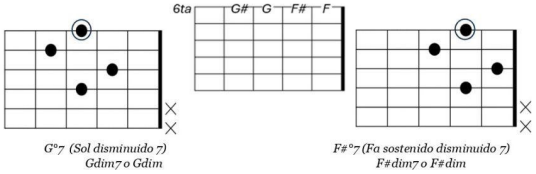
c. Acorde de Triada Menor con Quinta Bemol y Séptima Menor (1 - 3♭ - 5♭ - 7♭) **o Semidisminuido**: según el cifrado americano se denominan **Xm7(5♭)**.



Gm7♭5 (Sol menor 7 bemol 5)
Gm7(5♭)

F#m7♭5 (Fa sostenido menor 7 bemol 5)
F#m7(5♭)

MAPA DE ACORDES BASICOS



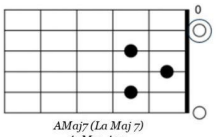
G°7 (Sol disminuido 7)
Gdim7 o Gdim

F#°7 (Fa sostenido disminuido 7)
F#dim7 o F#dim

En el presente cancionero, utilizaremos la denominación XMaj7, entendiendo que X representa a cualquier acorde: C, D, E, etc.

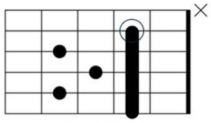


Diagrama 1 sin cejilla



AMaj7 (La Maj 7)
A7M o A∆7

Diagrama 2 con cejilla



BMaj7 (Si Maj 7)
B7M o B∆7

MAPA DE ACORDES BASICOS

Diagrama 1:
acorde semidisminuido

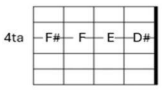
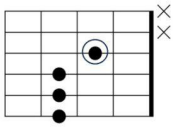
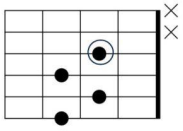


Diagrama 2:
acorde completamente disminuido

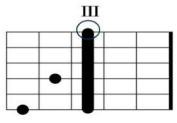


Eø7 (Mi Semidisminuido)



E°7 (Mi full disminuido, Si disminuido)
Edim

Diagrama 1 con novena



G9 (Sol 9)
G7 9

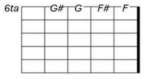
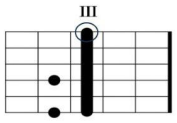


Diagrama 2 con novena bemol

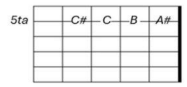


G9♭ (Sol 9 bemol)
G7(9♭), G7(♭9)

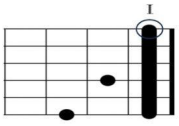
En el presente cancionero, utilizaremos la denominación X9 y X9♭, entendiendo que X representa a cualquier acorde: C, D, E, etc.

MAPA DE ACORDES BASICOS

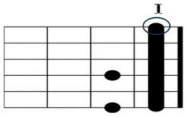
a. Acorde de séptima con novena bemol (1 – 3 – 5 – 7 – 9♭): Según el cifrado americano se denomina (**X9♭, X7(9♭), X7(♭9)**.



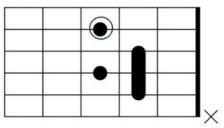
Ritmos Latinoamericanos, cancionero funcional vol. III



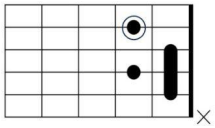
F9 (Fa 9) o F7(9)



F9♭ (Fa 9 bemol)
F7(9♭) o F7(♭9)



C9♭ (Do 9 bemol)
C7(9♭)



B9♭ (Si 9 bemol)
B7(♭9)

En el presente cancionero, utilizaremos la denominación X9♭, entendiendo que X representa a cualquier acorde: C, D, E, etc.

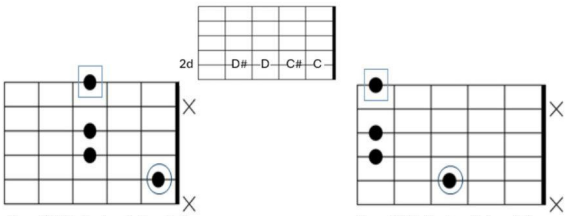
MAPA DE ACORDES BASICOS

Acordes Suspendidos por la Sexta cuerda

Los acordes suspendidos son aquellos acordes triadas que cambian la tercera nota ya sea por la segunda o cuarta con respecto a la nota raíz o que le da nombre al acorde, por tanto, no son acordes ni mayores ni menores.

a. Acorde suspendido 4 con séptima menor (X7sus4): Estos acordes cambiaron la tercera nota por la cuarta y se le agrega la séptima menor (1 – 4 – 5 – 7♭).

La nota:
- La nota señalada en el círculo, determina la raíz del acorde y la cual le da su nombre.
- La nota señalada en el cuadro, determina el bajo secundario que se puede utilizar y que en este caso es la quinta nota del acorde al cual acompaña.



C sus4/G (Do Sus4 con bajo en Sol)

D sus4/A (Re Sus4 con bajo en La)

Referencias

Chamorro Jiménez, R. (2025a). *Números musicales: Aprendiendo a hacer segunda voz para tríos vocales/instrumentales* (Vol. II). Editorial Universidad de Nariño. https://editorial.udenar.edu.co/?p=9387

Chamorro Jiménez, R. (2025b). *Ritmos latinoamericanos: Cancionero funcional* (Vol. I). Editorial Universidad de Nariño. https://editorial.udenar.edu.co/?p=8875

Chamorro Jiménez, R. (2025c). *Ritmos latinoamericanos: Cancionero funcional* (Vol. II). Editorial Universidad de Nariño. https://editorial.udenar.edu.co/?p=8920

Chamorro Jiménez, R. (2025d). *Ritmos latinoamericanos: Cancionero funcional* (Vol. III). Editorial Universidad de Nariño. https://editorial.udenar.edu.co/?p=9605

Rolando Chamorro Jiménez

Docente titular de la Universidad de Nariño en el área de guitarra del Programa de Licenciatura en Música, cargo que ejerce desde 2005.

Es autor y compositor de 51 obras registradas en la Sociedad de Autores y Compositores SAYCO, de la cual es socio activo desde 2002. Como intérprete, es socio de ACINPRO —Asociación Colombiana de Intérpretes y Productores Musicales—, donde se han documentado aproximadamente 600 obras en diversos ritmos y géneros.

Con la Editorial de la Universidad de Nariño ha publicado 20 libros como material didáctico para guitarristas y cantantes, tomando como base músicas locales, regionales y colombianas. Entre sus publicaciones se destacan:

- *Colombia y Ecuador en seis cuerdas de guitarra.*
- *Diez obras para guitarra solista.*
- *Diez obras para preorquesta de cuerdas sinfónicas.*
- *Misa para soprano y preorquesta de cuerdas sinfónicas.*
- *Diez obras nariñenses para guitarra solista.*
- *Acuarelas andinas colombianas.*
- *Ritmos latinoamericanos, cancionero funcional.*
- *Números musicales: aprendiendo a hacer segunda voz.*
- *Colombia tradicional en seis cuerdas de guitarra.*
- *Recital de música colombiana para soprano y grupo de cámara.*

A lo largo de su carrera ha obtenido siete premios nacionales de composición e interpretación. Actualmente es director, compositor, requintista y productor musical del Trío Cantoral de Colombia.

Carlos Alberto Legarda Calvache

Estudiante de noveno semestre de Licenciatura en Música de la Universidad de Nariño, con formación complementaria en Lengua de Señas Colombiana, museología, documentación musical, gestión y producción musical (Ministerio de las Culturas, 2024). Ha participado en procesos musicales, culturales y comunitarios, especialmente con niños, niñas y adolescentes. Ha sido animador social en la Pastoral Social San Juan Bautista y la Pastoral Infantil de la Diócesis de Pasto, miembro fundador y vocal de la Corporación República de la Palabra (CORPALABRA) e integrante de la Mesa Departamental de Danza de Nariño.

Ha participado en diversos espacios culturales y académicos nacionales e internacionales, entre ellos el Festival Internacional de Danza Folclórica de la Universidad CESMAG (2018-2019), el Foro Internacional sobre Patrimonio Cultural e Identidad de la Universidade Estadual de Maringá, Brasil (2020), el Encuentro Nacional de Educación Musical de FLADEM (2022), el Festival Internacional de Música de la Universidad de Nariño (2023) y el Congreso Internacional de Música de la Universidad de Nariño (2024).



Cocreación musical con inteligencia artificial: nuevas perspectivas en la composición de canciones

Ary Alberto Álvarez Dávila

› *Conservatorio Antonio María Valencia – Bellas Artes Cali*
› *aalvarez@bellasartes.edu.co*

Martha Lucía Vargas Ante

› *Conservatorio Antonio María Valencia – Bellas Artes Cali*
› *lvargas@bellasartes.edu.co*

Resumen

Esta ponencia presenta avances en curso y el protocolo de trabajo de un proyecto de investigación-creación actualmente en fase de realización sobre cocreación musical con inteligencia artificial aplicada a la composición de canciones. El estudio compara tres enfoques complementarios: asistido (la persona conduce la obra y la IA sugiere detalles puntuales), colaborativo (intercambio de información de ida y vuelta entre compositor y sistema) y autónomo (borradores completos generados por IA que posteriormente se curan y pulen). Para asegurar la comparabilidad, las tres piezas mantienen un formato instrumental común —batería, bajo, guitarra, teclado y voz— y un marco estilístico compartido; la estructura formal puede variar según decisiones creativas registradas en la bitácora.

El protocolo, aún en implementación, se organiza en iteraciones de trabajo (*sprints*) con tres momentos: creación (encargos claros: tempo, carácter, referencias tímbricas y objetivo del estribillo; registro de instrucciones o *prompts* y versiones), decisión (curaduría con criterios de forma, memorabilidad del estribillo, prosodia y equilibrio tímbrico) y consolidación (cierre de arreglos, ediciones y mezcla básica, con trazabilidad de decisiones). Este flujo favorece la experimentación controlada y la reproducibilidad mientras se generan evidencias parciales.

Los productos previstos —actualmente en desarrollo— incluyen tres canciones originales (dos con grabación en estudio y una con producción y acabado apoyados por IA), un conjunto metodológico transferible (plantillas, lista de verificación y flujo paso a paso) y un informe comparado con reflexiones sobre autoría y pautas éticas para el ámbito académico. La ponencia presentará el estado de avance, el protocolo, ejemplos breves de audio y recomendaciones para su incorporación en cursos universitarios, junto con límites y potencialidades detectados y lineamientos para crédito autoral y comunicación transparente de los procesos de cocreación.

Palabras clave

Inteligencia artificial; composición de canciones; investigación-creación; coautoría; educación musical.

Introducción

La irrupción de la inteligencia artificial (IA) en la creación musical está reconfigurando cómo diseñamos, prototipamos y evaluamos ideas en la educación superior. Partimos del reconocimiento del "compositor tecnológico", que "se sirve de las herramientas para optimizar su trabajo", lo cual desplaza el foco del quién al cómo se compone y con qué criterios se aceptan o rechazan las propuestas generadas con tecnología (Álvarez Dávila, 2021, p. 101).

En este marco, el proyecto *Cocreación musical con inteligencia artificial: nuevas perspectivas en la composición de canciones*, actualmente en fase de realización, propone diseñar y evaluar un proceso híbrido de cocreación y comparar tres niveles de intervención de la IA en la composición de canciones: asistida, colaborativa y autónoma, manteniendo constantes la instrumentación y la estética para asegurar la comparabilidad, y variando únicamente el modo de intervención.

La elección de la canción como dispositivo metodológico y pedagógico se justifica porque "la forma canción podría convertirse en un modelo de estudio en todas las áreas de la música", articulando teoría, análisis, arreglo y producción, y facilitando una evaluación criterial de resultados (Álvarez Dávila, 2021, p. 101). A su vez, la literatura especializada apunta que la IA amplía la creatividad y optimiza procesos compositivos, a la vez que redefine el papel del compositor en la era digital (Hernández-Olivan y Beltrán, 2021; Gómez García, 2023, p. 14), lo que refuerza la pertinencia del estudio y su transferencia al aula.

Marco teórico

Cocreación humano-máquina en composición de canciones

Entendemos la cocreación como un continuo de agencia entre persona y sistema, operacionalizado en tres niveles de intervención: IA asistida, IA colaborativa e IA autónoma. En el nivel asistido, la IA funciona como "cocompositor silencioso", con intervención puntual y validada por el creador; en el nivel colaborativo, se configura un diálogo dinámico de retroalimentación donde la IA puede influir significativamente en la forma final; en el nivel autónomo, la IA asume el rol principal en la generación de borradores, mientras la persona define parámetros y aplica curaduría posterior.

Estas tres modalidades no compiten entre sí: constituyen estrategias complementarias para explorar cómo se distribuyen las decisiones musicales —forma, prosodia, textura y motivos— entre intencionalidad humana y propuesta algorítmica, manteniendo un foco común en criterios de evaluación y documentación del proceso.

La forma canción como dispositivo pedagógico y analítico

La canción es el eje metodológico por su capacidad de articular teoría, análisis, arreglo, orquestación y producción. El documento base destaca su función transversal en la educación musical: "la forma canción podría convertirse en un modelo de estudio en todas las áreas de la música" (Álvarez Dávila, 2021, p. 101), lo que justifica su uso como vehículo de cocreación con IA y como objeto de análisis en contextos académicos.

IA musical: creatividad, proceso y rol del compositor

La literatura incorporada en el documento madre subraya que la IA amplía la creatividad, optimiza procesos y facilita la experimentación sonora (Hernández-Olivan y Beltrán, 2021); además, está transformando la forma de concebir, producir y experimentar la música, "redefiniendo el papel del compositor en la era digital" (Gómez García, 2023, p. 14). Este marco justifica el diseño comparativo de los tres niveles y la atención a la autoría y a la curaduría como ejes de análisis.

Categorías analíticas del estudio

El proyecto delimita tres categorías: (1) intervención de la IA en la composición (asistida, colaborativa y autónoma); (2) estética y percepción musical (diferencias perceptivas entre piezas con y sin IA); y (3) rol del compositor en la era digital (reconfiguración de funciones y toma de decisiones con herramientas tecnológicas).

Estas categorías orientan la recolección y el análisis de evidencias, conectando proceso (bitácora), producto (análisis musical) y escucha (percepción de oyentes).

Trazabilidad y medios de documentación en investigación-creación

La validez del enfoque radica en una trazabilidad fuerte. El documento madre prescribe medios de documentación específicos: registros audiovisuales, capturas de pantalla de las herramientas digitales, bocetos armónico-melódicos, notas de campo sobre la interacción humano-IA y, en fases posteriores, partituras o *lead sheets*, archivos de audio (MP3/WAV), fotografías de estudio y anotaciones de decisiones estéticas y técnicas.

Estrategias de análisis y validación

Para comparar enfoques, el texto madre define tres estrategias metodológicas:

- Análisis estructural (forma, progresión armónica, textura) IA vs. humana.
- Entrevistas semiestructuradas a compositores y músicos (percepción del proceso creativo).
- Encuesta a oyentes (estudiantes y docentes) sobre la percepción estética de las piezas.

Estas estrategias triangulan proceso (bitácora), producto (análisis musical) y recepción (percepción), permitiendo inferencias más robustas sobre calidad, originalidad y eficacia de cada nivel de intervención.

Herramientas y funciones diferenciadas

El proyecto articula una tríada de herramientas con roles específicos a lo largo del flujo de trabajo: *Moises* (separación de *stems* y apoyo analítico/estructural), *Udio* (generación condicionada por texto, clave en el enfoque autónomo) y *ACE Studio* (síntesis vocal para maquetas y evaluación de prosodia/entendibilidad). Esta selección busca un entorno de experimentación robusto para explorar dinámicas de cocreación y contrastar métodos tradicionales de composición.

Control de variables y comparabilidad

Con el fin de aislar el efecto del modo de intervención, las piezas comparten instrumentación fija —batería, bajo, guitarra, teclado y voz— y un marco estilístico común; la estructura formal puede variar según decisiones creativas, pero todo cambio se justifica y registra en la bitácora. Este diseño aumenta la comparabilidad entre niveles y favorece el análisis criterial: forma, gancho melódico (*hook*), prosodia, timbre y originalidad.

Planteamiento y justificación del problema

En la educación musical superior faltan protocolos verificables para integrar IA en la composición de canciones que documenten la distribución de agencias —humana y algorítmica—, permitan evaluaciones criteriales, más allá del gusto, y aseguren transparencia autoral y trazabilidad.

Justificación

La IA abre un espacio ampliado de búsqueda y acelera el prototipado, pero, sin un marco operativo, tiende a converger en estereotipos estilísticos. Trabajar con la forma canción facilita evidencias observables —coherencia formal, gancho melódico (*hook*), prosodia y equilibrio tímbrico— y habilita la transferencia al aula. Este proyecto aborda ese vacío mientras se realiza, poniendo a prueba un protocolo comparativo y dejando mediciones y registros que aún se están consolidando.

Desarrollo

Objetivo operativo y diseño en ejecución

El estudio compara tres modalidades de intervención de IA —asistida, colaborativa y autónoma— manteniendo constantes el formato instrumental (batería, bajo, guitarra, teclado y voz) y un marco estilístico común. La estructura puede variar por decisión creativa, siempre documentada. El factor experimental es el modo de intervención de la IA. Hasta ahora se han completado iteraciones iniciales en las tres modalidades y se proyectan ciclos adicionales para robustecer la comparación.

Flujo metodológico por sprints

Cada *sprint* avanza en tres momentos:

- Creación: se redacta el encargo (tempo, carácter, referencias tímbricas, objetivo del estribillo), se formulan instrucciones o *prompts* y se generan versiones.
- Decisión: curaduría con rúbrica (coherencia formal, memorabilidad del estribillo, prosodia, equilibrio tímbrico, originalidad suficiente); registro de aceptación o rechazo con justificación.
- Consolidación: cierre de arreglo, ediciones, mezcla básica y minuta de cambios.
- Este flujo está activo y continúa ajustándose a partir de los hallazgos de cada iteración.

Instrumentos de documentación y evaluación

- Bitácora estandarizada: fecha, encargo, instrucción o *prompt*, parámetros, versión (audio/partitura), decisión y observaciones.
- Rúbrica de curaduría: cinco criterios con descriptores y microevidencias auditables.
- Listas de verificación: crédito autoral y claridad del rol de cada herramienta.

Funciones diferenciadas de herramientas operativas

- Generación/prototipado: sistema generativo condicionado por texto, clave en la modalidad autónoma y apoyo en la colaborativa.
- Síntesis vocal de maquetas: contraste rápido de prosodia y entendibilidad antes de la sesión con cantante.
- Análisis/edición: separación de *stems* para estudiar referentes, chequear planos tímbricos y depurar mezclas base.
- Estación de trabajo de audio digital (DAW): integración de pistas, edición no destructiva y mezcla de trabajo.

La combinación se mantiene y podría ajustarse según lo que arrojen los próximos *sprints*.

Equipo

- Investigador principal: coordinación metodológica/artística, decisiones de curaduría, integración e informe.
- Coinvestigadora: referentes teóricos, control de calidad documental (bitácora/rúbrica), coproducción y administración.
- Estudiante: soporte de producción (edición, *plugins*), registro de versiones, apoyo en percepción y materiales para socialización.

La distribución ha sido efectiva; se prevén microajustes de carga según avance el cronograma.

Avances y hallazgos preliminares parciales

- Asistida: mayor consistencia formal y eficiencia en variación local (*fills*, líneas de bajo, texturas), con conducción humana clara.
- Colaborativa: alta diversidad de soluciones y necesidad de curaduría para preservar cohesión (edición motívica y control de densidad).
- Autónoma: borradores escuchables con rapidez; requiere filtros estrictos (prosodia, continuidad motívica, coherencia global) y trabajo de mezcla.

Estos patrones alimentan una matriz comparativa (criterios × modalidad) que está en construcción y guiará los siguientes *sprints*.

Plan de análisis y validación en curso

- Análisis formal: mapas de secciones y funciones; reducción de progresiones.

- Gancho melódico (*hook*): contorno, repetición/variación, acentos y rango; indicadores simples de memorabilidad.
- Prosodia: ajuste silábico-acentual, inteligibilidad (voz sintética y/o cantante).
- Timbre/espacio: lectura de *stems*, balance rítmico-armónico y uso del espectro.
- Percepción: prueba A/B del estribillo y balance (escala 1–5), con triangulación bitácora-análisis-escucha.
- Se espera refinar umbrales y descriptores a medida que lleguen más datos.

Referentes teóricos o conceptuales

- Gradiente de agencia humano-máquina: asistida (apoyo puntual), colaborativa (diálogo iterativo), autónoma (borrador integral con curaduría).
- Investigación-creación con trazabilidad: método, documentación y socialización; la bitácora como evidencia central.
- Canción como dispositivo pedagógico: integra teoría, análisis, arreglo y producción; habilita evaluación criterial de propiedades observables.
- Ética y autoría: diferenciación explícita de aportes humanos y algorítmicos; crédito de herramientas, registro de instrucciones o *prompts*, verificación de originalidad y consentimientos. Estos referentes se mantienen abiertos a ampliación conforme avance el análisis comparado.

Conclusiones

- La cocreación con IA enriquece la composición de canciones si se gobierna con protocolos claros y curaduría informada por criterios musicales.
- Los tres enfoques muestran fortalezas distintas: asistida (detalle y eficiencia), colaborativa (diversidad con edición) y autónoma (velocidad con filtros de calidad).
- La documentación (bitácora, rúbrica y listas de verificación) y la percepción (prueba A/B) permiten pasar de la evaluación por gusto a evidencias auditables.
- El conjunto metodológico (plantillas, rúbrica y listas) viabiliza la transferencia al aula en composición, entrenamiento auditivo y ensamble.
- Estas conclusiones se consideran provisorias y se revisarán al cerrar las tres piezas y el informe comparado.

Reflexiones finales

- La calidad del *prompt* es una decisión compositiva. La especificidad estilística y funcional reduce la convergencia a lugares comunes y mejora la pertinencia de las salidas.
- Transparencia autoral como práctica formativa. Declarar roles de herramienta y de persona, así como archivar decisiones, forma criterio crítico y ética profesional.
- Curaduría como competencia núcleo. Seleccionar, editar y balancear —forma, gancho melódico (*hook*), prosodia y timbre— no lo resuelve la IA: lo exige.

- Ruta siguiente. Avanzar en la matriz comparativa, completar la triple evidencia —proceso, producto y percepción— y afinar recomendaciones curriculares y de comunicación transparente de procesos en contextos académicos.

Referencias

ACE Studio. (s. f.). *ACE Studio: AI singing voice generator*. Recuperado el 28 de octubre de 2025, de https://acestudio.ai/

Álvarez Dávila, A. A. (2021). *Laboratorio musical creativo: Sistematización de una experiencia de composición en un entorno virtual* [Trabajo de maestría, Universidad Icesi]. Repositorio Icesi. https://repository.icesi.edu.co/items/abcc9307-3adf-45f8-8678-86ad7b1cd153

Gómez García, J. (2023). *Composición en la era digital: La integración de inteligencias artificiales en la composición para cine y medios* [Trabajo de grado, Universidad de los Andes]. Repositorio Universidad de los Andes. https://repositorio.uniandes.edu.co/entities/publication/ce21d99d-2bcc-4935-9ba9-9c4ecce794f4

Hernández-Olivan, C., y Beltrán, J. R. (2021). Music composition with deep learning: A review. *arXiv*. https://arxiv.org/abs/2108.12290

Moises. (s. f.). *Moises App: The musician's app*. Recuperado el 28 de octubre de 2025, de https://moises.ai/

Udio. (s. f.). *Udio: AI music generator*. Recuperado el 28 de octubre de 2025, de https://www.udio.com/

Ary Alberto Álvarez Dávila

Músico, compositor, contrabajista, docente e investigador; maestro en Música de la Universidad del Valle, magíster en Educación Mediada por las TIC y especialista en Docencia Universitaria de la Universidad Icesi. Profesor de teoría musical en el Conservatorio Antonio María Valencia, la Universidad Icesi, la Universidad del Valle y la Universidad Da Vinci (Guatemala). Ha sido conferencista TEDx y ponente en congresos internacionales. Su trabajo se centra en didácticas situadas, tecnologías aplicadas y creación musical colectiva. Integra el grupo de investigación *Ars Vitam* (IDBA).

Martha Lucía Vargas Ante

Música, compositora, guitarrista, docente e investigadora; maestra en Interpretación Musical de Bellas Artes Cali y magíster en Música de la Universidad Tecnológica de Pereira. Docente del área teórica en el Conservatorio Antonio María Valencia – Bellas Artes Cali y en la Universidad del Valle. Integra el grupo de investigación Ars Vitam (IDBA). Sus intereses abarcan diseño curricular, creación colaborativa y mediación tecnológica; se destaca en la enseñanza teórica y en la aplicación práctica de estos conceptos en la música (arreglo, análisis y producción).



Diver-tempo-transitoriedad y formación musical: la ruta de las sensibilidades-complexus-musicales

Cristóbal Gómez Valencia

› *Universidad Tecnológica de Pereira*

› *cristobalgv@utp.edu.co*

Resumen

El objetivo del presente trabajo es proponer un nuevo modelo pedagógico basado en la diver-tempo-transitoriedad juvenil, a partir del concepto de "sensibilidades juveniles", teniendo en cuenta la caracterización propuesta en la tesis doctoral "Mediaciones de la experiencia musical en la emergencia de sensibilidades juveniles" (Gómez Valencia, 2013). Véase la figura 1.

La propuesta considera relaciones entre prácticas pedagógicas, músicas y estudiantes, valorando las implicaciones de las sensibilidades juveniles como maneras de ser, hacer y sentir en la formación musical. Este modelo pedagógico se basa en la "complejidad dinámica", es decir, una formación musical interdisciplinaria que parte de la escucha profunda y de acciones pedagógicas en contexto, según el modelo presentado en "Formación musical y sensibilidad: Una perspectiva interdisciplinaria" (Gómez Valencia, 2009).

La diver-tempo-transitoriedad, como método "a-método" (Morin, 1986), se fundamenta en el diálogo y la interconexión de las temáticas musicales específicas con el entorno pedagógico y familiar, la historia personal y social del estudiante, su presencia como ser humano, sus dificultades, logros y metas, sus posibilidades y limitaciones, en la línea del pensamiento clásico de la pedagogía musical (Willems, 2002). Todo ello se orienta a una negociación lograda por una indagación sentida y reflexiva que libere al estudiante del "formato" que estandariza la interacción maestro-estudiante.

Se trata de hacer del afecto el recurso más valioso en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una ruta para investigar cómo se aprende desde esta persona; un modelo pedagógico basado en la búsqueda solidaria y afectiva en la interacción experiencia musical-maestro-estudiante-familia-sociedad.

Palabras clave

Formación musical, diver-tempo-transitoriedad, sensibilidades-complexus-musicales.

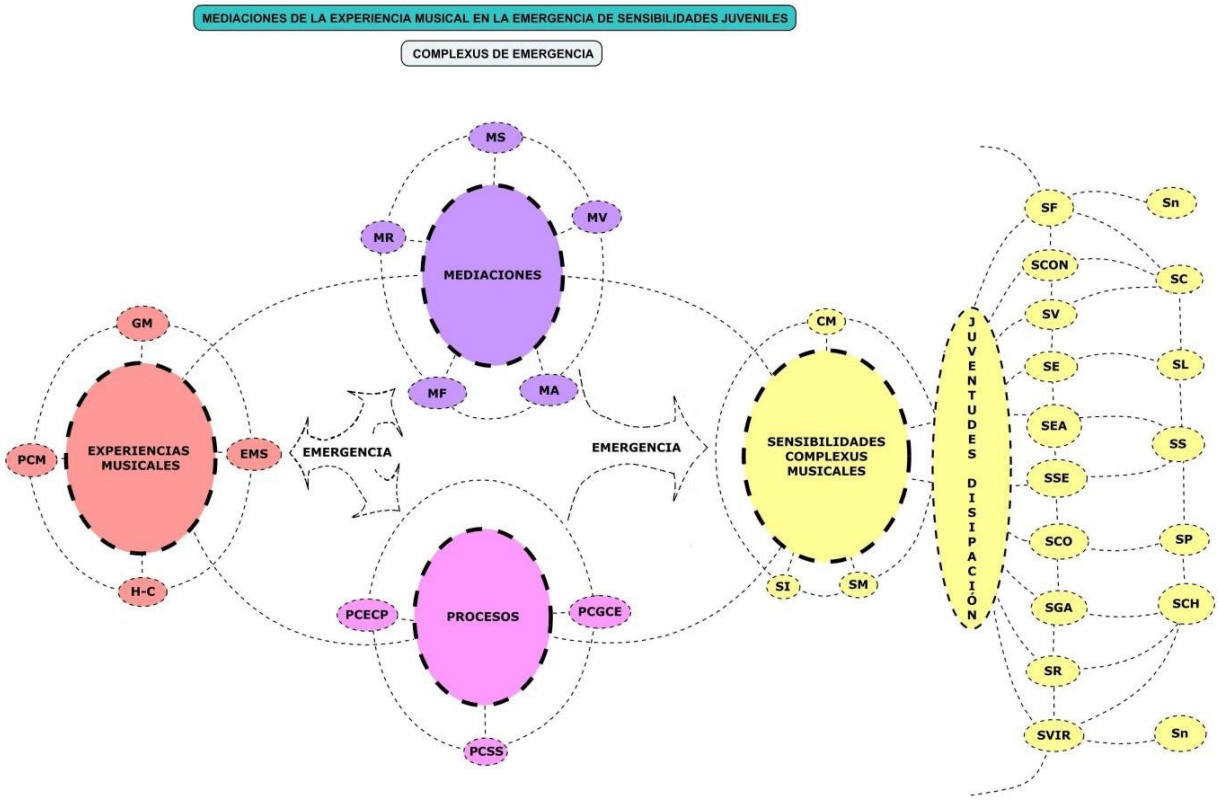


Figura 1. Mediaciones, sensibilidades y diver-tempo-transitoriedad. Nota. Adaptado de Gómez (2013).

Introducción

Esta propuesta busca retomar parcialmente los resultados de investigación de la tesis doctoral ya citada (Gómez Valencia, 2013), tratando de articular ahora los conceptos de formación musical, subjetividades, juventudes en disipación y diver-tempo-transitoriedad, con la noción de sensibilidades-complexus-musicales (SCM).

Se trata de establecer diálogos entre los conceptos de formación musical, juventudes en disipación (JD) —caracterización de las sensibilidades-complexus-musicales (SCM)— y, desde allí, mostrar la urgencia de revisar las políticas públicas en educación musical y los currículos en visión interdisciplinaria y pluridisciplinaria.

La diver-tempo-transitoriedad en la educación musical se refiere a la oportunidad de incorporar estrategias didácticas que confluyan con acciones lúdicas, improvisación, temporalidad musical y extramusical, intemporalidad, atemporalidad, el carácter fugaz y rizomático de gustos musicales en intimidad y multiplicidad, entre otros aspectos que emergen del encuentro formativo.
Para identificar algunas estrategias didácticas, proponemos la incorporación de la “complejidad” (Morin, 1986) a la educación musical. La base del concepto es la filosofía y la epistemología como

fundamento para concebir y construir otras maneras de ver la realidad. Siguiendo dicho enfoque, se trata de incorporar los "principios de la complejidad": dialógico, recursivo y hologramático (Morin, 1986, p. 109), como un faro que contextualice las decisiones del proceso educativo musical, y se concreta en la urgencia de asumir nuevas miradas sobre las acciones pedagógicas que van más allá del currículo; los contenidos son importantes, pero los resultados del aprendizaje están asociados a múltiples variables que dependen fundamentalmente de cada estudiante en contexto situado y, desde allí, de su interacción con maestros, familia y sociedad. Esta decisión tiene implicaciones políticas, éticas y metodológicas, porque una ruta de acción específica en el aula es coherente con la planificación escolar, pero también puede ser dimensionada abiertamente hacia propósitos inesperados, dependiendo de las reacciones de los estudiantes y del contexto de la acción formadora musical. De eso se trata precisamente la "complejidad dinámica": abrir los espacios y las mentes para que, en realidades concretas, en contexto, con objetivos, métodos y resultados, sea posible la creatividad y pueda conseguirse un aprendizaje realmente transformador de la persona.

Desarrollo

Las sensibilidades-complexus-musicales

Las sensibilidades-complexus-musicales (SCM) son formas de la subjetividad; se refieren a valores, actitudes, emociones y formas de sentir, siempre asociados a la experiencia musical de la sonoridad audiovisual y el performance (Martín-Barbero, 1998).

La emergencia de sensibilidades y procesos de subjetivación de la condición juvenil tiene en el "cerebro hipercomplejo" el mejor escenario de la ambidextria en la generación del homo-sensus-musicus: un ser fruto del complexus, con pulsiones, deseos, emociones, eros, tánatos, acierto, error, ilusión, locus, faber, ideas y conocimiento. Un ser-cuerpo juvenil entendido como sistema de interacciones entre lo sociocultural, lo ambiental, lo cerebral hipercomplejo, lo genético, lo humano, lo social y lo individual; un cuerpo dimensionado como corporeidad y conjunto de propiedades emergentes, en las interacciones del ser-homo-sensus y el mundo de la vida. Un cuerpo que es una obra de arte.

Así, las sensibilidades musicales se configuran como un "tercer cuerpo" (Pardo, 1996), como corporeidad de la estética expandida y cuerpo simbólico-biótico (Noguera, 2000, 2004), como cuerpo sin órganos, cuerpo máquina-agenciamiento (Deleuze y Guattari, 2000, 2002) y como cuerpo homo-sensus (Gómez Valencia, 2009). Estas y otras confluencias se amplifican en la relación cerebro-espíritu, los bucles unitax multiplex, cuerpo-mente, cuerpo-alma y el concepto de trinidad cerebro-espíritu-cultura (Morin, 1977, 1986, 1994, 1999, 2001, 2003, 2005).

Es el mismo cuerpo de las sensibilidades múltiples (SM), cuerpo como intersubjetividad sensible, intersensibilidades, intercorporalidades y las redes de interacción que desde allí se presentan: "[...] Existe una unidad humana. Existe una diversidad humana. [...] no sólo hay una unidad cerebral

sino mental, síquica, afectiva e intelectual. [...] hay que concebir la unidad de lo múltiple, la multiplicidad del uno" (Morin, 1999, p. 23).

Se trata de sensibilidades-complexus-musicales que emergen a partir del reconocimiento de una copresencia que nos permite, mediante la experiencia musical (EM), compartir el derecho de unas sensibilidades en intimidad (SI) en la experiencia y derecho de una escucha-vivencia musical concreta, las otras experiencias de la escucha musical colectiva y comunitaria (SM). Esta es la manera como se va configurando el ethos cultural de una experiencia musical de la convivencia y el reconocimiento, no solamente como jóvenes que gustan las músicas, sino como personas con derechos y deberes; he aquí el mejor escenario de la ecología humana y la estética expandida: el compartir musical entre sensibilidades en intimidad (SI) y sensibilidades múltiples (SM): [SI-SM].

La diver-tempo-transitoriedad juvenil y las juventudes en disipación

La disipación anuncia una caracterización (Sn) de las sensibilidades-complexus-musicales (SCM), que atiende la multiperspectiva unitax multiplex según la cual la condición juvenil emerge de las relaciones entre el conjunto y las partes, entre lo singular y lo que es común, entre la unidad del ser homo-sensus-musicus y la diver-tempo-transitoriedad de la multiplicidad de entidades particulares: pulsiones familiares, vitales, culturales, comunicativas, laborales, gesto-afectivo-exterioridad, estéticas, económicas, estético-ambientales, sociales, convenciones hologramáticas, sociales-económicas, contorsión, virtuales, etc. Véase la figura 2 y la tabla 1.

La condición de apertura creativa expansiva del ser homo-sensus se advierte en la sigla *Sn*, donde *S* se refiere a sensibilidades y *n*, al calificativo categorial disipatorio y neguentrópico que emerge desde las narrativas juveniles hacia el "sentido" del mundo vivido hecho música. Se trata de rasgos comunes y particulares de las sensibilidades-complexus-musicales (SCM) en el territorio de las multiplicidades; una caracterización que anuncia la disipación, transitoriedad, desigualdad, coimplicación de atributos de emergencia, pulsión unitax multiplex en maneras de ser, hacer, sentir, pensar, actuar, morar, habitar, creación de mundo y autoproducción de la vida: "Hay una unidad/diversidad cerebral, mental, sicológica, afectiva, intelectual y subjetiva: todo ser humano lleva en sí cerebral, mental, sicológica, afectiva, intelectual y subjetivamente caracteres fundamentalmente comunes, y al mismo tiempo tiene sus propias singularidades cerebrales, mentales, sicológicas, afectivas, intelectuales, subjetivas [...]" (Morin, 1999, p. 24).

JUVENTUDES EN DISIPACIÓN
CARACTERIZACIÓN DE LAS SENSIBILIDADES-COMPLEXUS-MUSICALES

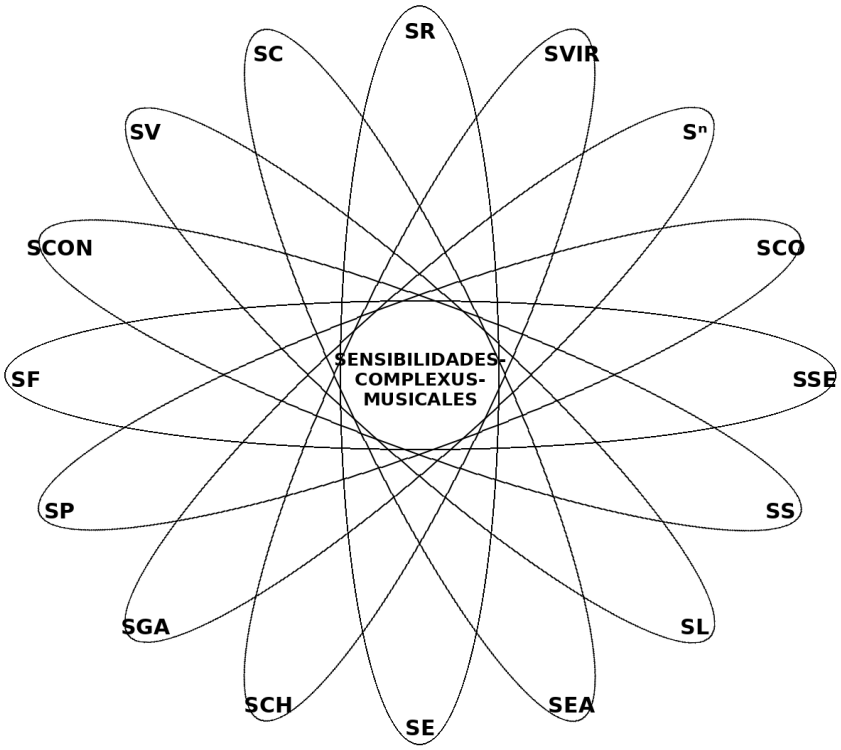


Figura 2. Esquema de caracterización Sn. Nota. Adaptado de Gómez (2013).

MEDIACIONES DE LA EXPERIENCIA MUSICAL EN LA EMERGENCIA DE SENSIBILIDADES JUVENILES			
COMPLEXUS DE EMERGENCIA. CONVENCIONES			
PCM	Primer Contacto Musical	MF	Mediaciones de Formación
GM	Géneros Musicales	PCECP	Procesos Complejos Estético-Creativos de Producción
EMS	Eslabones Músico-Semiosféricos	PCSS	Procesos Complejos de Sensibilización-Subjetivación
H-C	Hábitos-Coreografías	PCGCE	Procesos Complejos del Gusto y Configuraciones Estéticas
MR	Mediaciones de Recepción	CM	Corporalidades Musicales
MS	Mediaciones del Sentir	SI	Sensibilidades en Intimidad
MV	Mediaciones de Valores	SM	Sensibilidades Múltiples
MA	Mediaciones de la Acción		
SF	Sensibilidades Familiares	SCON	Sensibilidades en Contorsión
SV	Sensibilidades Vitales	SC	Sensibilidades Culturales
SE	Sensibilidades Estéticas	SEA	Sensibilidades Estéticas-Ambientales
SL	Sensibilidades Laborales	SS	Sensibilidades Sociales
SSE	Sensibilidades Sociales-Económicas	SCO	Sensibilidades Comunicativas
SP	Sensibilidades Políticas	SGA	Sensibilidades en Gesto Afectivo Exterioridad
SCH	Sensibilidades de las Convenciones Hologramáticas	SR	Sensibilidades Religiosas
SVIR	Sensibilidades Virtuales		

Tabla 1. Categorías de sensibilidades-complexus-musicales. Nota. Adaptado de Gómez (2013).

Hacia una pedagogía musical de la complejidad para una formación humanista, creativa e integral

A partir de considerar la emergencia de unas juventudes en la disipación y la diver-tempo-transitoriedad expresada en la caracterización ya planteada (Sn), la propuesta es construir una pedagogía musical con enfoque de complejidad dinámica, abierta, rizomática y multidisciplinaria, con la finalidad de consolidar un modelo pedagógico musical humanista, cuyo eje sea la vivencia musical colectiva (véase: mediaciones de formación [MF], sensibilidades sociales [SS] y el bucle [SI-SM] sensibilidades en intimidad [SI] y sensibilidades múltiples [SM], en Gómez Valencia, 2013).

Este modelo pedagógico se caracteriza por tener en cuenta los cuatro "factores de la formación musical", planteados en un trabajo anterior: 1) técnicas, 2) conceptos, 3) dimensión humana, crítica y social, y 4) sonoridades (Gómez Valencia, 2009). Con posterioridad y en coherencia con los resultados de dicha investigación, proponemos articular estos factores con estrategias didácticas basadas en la flexibilidad, la afectividad, la creatividad y la integralidad; lo anterior, con el fin de

hacer rizoma de la acción pedagógica musical abierta —escolarizada y no escolarizada— para dar sentido antropológico e integral a la acción formadora desde el arte musical.

Este sentido humanista de la educación implica revisar la narrativa juvenil en la experiencia investigativa, la propuesta teórica que anunciamos en la citada tesis, la experiencia musical autobiográfica y la experiencia como educadores musicales, lo que invita con urgencia a centrar la acción musical educadora en la vivencia musical colectiva, sin abandonar el trabajo individual. Un ejemplo concreto de este modelo pedagógico musical humanista puede verse en la clase de instrumento, la cual generalmente se realiza individualmente: la propuesta es mantener el trabajo próximo al profesor(a) bajo los cuatro factores de la formación musical ya mencionados, pero haciendo partícipe al estudiante de la vivencia colectiva. Proponemos un enfoque de complejidad dinámica cuya didáctica incorpora la actividad musical colectiva simultánea, y un buen ejemplo sería el trabajo en duetos, tríos, cuartetos, música de cámara, conjuntos, talleres, musicalizaciones, performance, tertulias, etc., desde el comienzo de la educación musical, idealmente desde la primera infancia en el espacio familiar, lo que implica revisar el modelo pedagógico y el enfoque metodológico. De esta manera es posible la diver-tempo-transitoriedad juvenil (JD) que hace disipación en la familia (SF), en la vitalidad (SV), en la estética (SE), en lo laboral (SL), en lo social (SS), en lo social económico (SSE), en lo político (SP), en las convenciones hologramáticas (SCH), en la virtualidad (SVIR), en la contorsión (SCON), en la comunicación (SCO), en el gesto afectivo-exterioridad (SGA), en la cultura (SC), en la religiosidad (SR), en la estética ambiental (SEA) y en otras maneras (Sn), en coherencia con el enfoque de complejidad dinámica, los principios del rizoma y la teoría de las SCM, para una verdadera formación musical integral.

Conclusiones

Este trabajo propone una nueva mirada para los propósitos del "XVI Encuentro Nacional de Educación Musical FLADEM Colombia: Caminando el territorio: músicas, escuchas, prácticas educativas y políticas culturales" 2025; otra perspectiva de la educación musical; una noción de subjetividad (sensibilidades-complexus-musicales) que muestra rutas para comprender a educadores musicales y estudiantes en su ser de integralidad; la diver-tempo-transitoriedad disipativa como una caracterización de la condición juvenil —subjetividad— que nombramos como "sensibilidades-complexus-musicales (Sn)" en aspectos que aluden a la formación integral e interdisciplinaria (Gómez Valencia, 2013).

La caracterización anuncia la multiplicidad de la condición juvenil y del ser que se educa como formador musical. Las formas de las sensibilidades que emergen son las siguientes:

- Sensibilidades musicales familiares (SF).
- Sensibilidades musicales vitales (SV).
- Sensibilidades musicales estéticas (SE).
- Sensibilidades musicales estético-ambientales (SEA).
- Sensibilidades musicales laborales (SL).
- Sensibilidades musicales sociales (SS).

- Sensibilidades musicales sociales-económicas (SSE).
- Sensibilidades musicales políticas (SP).
- Sensibilidades musicales comunicativas (SCO).
- Sensibilidades musicales culturales (SC).
- Sensibilidades musicales de las convenciones hologramáticas (SCH).
- Sensibilidades musicales virtuales (SVIR).
- Sensibilidades musicales religiosas (SR).
- Sensibilidades musicales en contorsión (SCON).
- Sensibilidades musicales en gesto afectivo-exterioridad (SGA).
- Sensibilidades musicales... (Sn).

La propuesta integral donde estas maneras de ser tienen fundamento para nuevas miradas a la formación musical es la tesis sobre las mediaciones entre la experiencia musical y la emergencia de sensibilidades:

> La experiencia musical (EM) como un conjunto de sistemas complejos EM [PCM-GM-EMS-HC], como escucha musical que emerge en procesos complejos (P) [PCECP-PCGCE-PCSS], sensibilización y subjetivación humana como sensibilidades-complexus-musicales (SCM): emerge como juventudes en disipación (JD) [CM-SI-SM], y configura el más grande sistema de computaciones en las dinámicas de las mediaciones: el gran bucle complexus musical se puede mostrar como GBC [EM-M-P-SCM: JD] = {(EM) [PCM-GM-EMS-HC] (M) [MR-MS-MV-MF-MA] (P) [PCECP-PCGCE-PCSS] (SCM) [CM-SI-SM] (JD) [SF-SCON-SV-SC-SV-SEA-SL-SS-SSE-SCO-SP-SGA-SCH-SR-SVIR-Sn]}. (Gómez Valencia, 2013)

Según lo anterior, se requiere una revisión de la política pública en educación musical, de lo cual ya hay avances notables con las experiencias del "Plan Nacional de Música para la Convivencia" y su actualización con el "Plan Nacional de Cultura" (Ministerio de las Culturas, 2024), esfuerzos motivados desde FLADEM nacional e internacional, y —según esta tesis— comienza por promover dos aspectos fundamentales: a) cómo comprender la condición del ser que se educa musicalmente —por extensión, la condición juvenil—; b) revisiones curriculares que incorporen pedagogías de la complejidad dinámica interdisciplinaria para estudiantes y futuros formadores.

Es decir, la esencia de la educación musical no será tanto los contenidos curriculares o la técnica, sino la condición misma de un ser humano que se hace persona a través de la música. Y se dice "persona" para enfatizar que es el momento de trascender las pedagogías de exclusiva acción musical hacia perspectivas más integradoras, que implican renovación de métodos, estrategias, filosofías curriculares, políticas públicas sobre el arte y las culturas, y sobre el rol del educador musical, que puedan complementar el entrenamiento en destrezas musicales específicas.

La propuesta de la diver-tempo-transitoriedad en la formación musical por la ruta de las sensibilidades se enmarca, en principio, en la categoría subjetividad y se moviliza hacia nuestra apues-

ta teórica en las sensibilidades-complexus-musicales como escenario del ser homo-sensus-musicus; hablamos de formación musical para indicar que se requiere pensar y promover una educación musical interdisciplinaria y pluridisciplinaria para unos estudiantes seres humanos que transitan entre lo uno y lo múltiple, entre el tiempo adulto y su propio tiempo; a eso se refiere la diver-tempo-transitoriedad: trascender la estandarización curricular de métodos y estrategias didácticas para avanzar hacia currículos flexibles, interdisciplinarios y abiertos hacia pedagogías de la complejidad dinámica cuyo eje articulador es el ser humano.

Una educación musical basada en la "complejidad dinámica" puede originarse en la vivencia musical colectiva de diversas maneras: taller instrumental, canto coral, prácticas performativas artísticas, teatro, ópera, danzas, conciertos, dramatizaciones, puestas en escena, etc. Es necesario mantener una pedagogía creativa, afectiva, íntegra y flexible, que se oriente en la teoría del bucle [SCM = SI-SM]; es decir, la acción pedagógica musical que, sin perder de vista la integralidad, puede dar cuenta de procesos formativos para el desempeño y el hábito musical en intimidad (SI), y también puede dar cuenta de procesos formativos para el desempeño y el hábito musical en la multiplicidad (SM). Esto es posible si el eje de la estrategia didáctica es la vivencia musical colectiva, bajo los cuatro factores de la formación musical en perspectiva interdisciplinaria: técnicas, conceptos, dimensión humana, crítica y social, en una escucha activa, profunda y compleja de las sonoridades.

Referencias

Deleuze, G., y Guattari, F. (2000). *Rizoma: Introducción* (3.ª ed.; J. Vásquez Pérez y U. Larraceleta, Trads.). Pre-Textos.

Deleuze, G., y Guattari, F. (2002). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.

Gómez Valencia, C. (2009). Formación musical y sensibilidad: una perspectiva interdisciplinaria [Ponencia]. FLADEM Colombia, Medellín.

Gómez Valencia, C. (2013). *Mediaciones de la experiencia musical en la emergencia de sensibilidades juveniles* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales-CINDE]. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140617071508/CristobalGomezV.pdf

Gómez Valencia, C. (2023). *Estudios musicales y culturales: Sentidos, saberes, textos y contextos desde la dimensión crítica, humana y social con enfoque de complejidad*. Universidad Tecnológica de Pereira, Grupo de Investigación Música y Comunidad.

Martín-Barbero, J. (1998). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*. Convenio Andrés Bello.

Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes. (2024). *Plan Nacional de Cultura 2024–2038: Cultura para el cuidado de la diversidad de la vida, el territorio y la paz*. https://www.mincultura.gov.co/despacho/plan-nacional-de-cultura/Paginas/index.aspx

Morin, E. (1977). *El método I: La naturaleza de la naturaleza*. Cátedra.

Morin, E. (1986). *El método III: El conocimiento del conocimiento* (A. Sánchez, Trad.). Cátedra.

Morin, E. (1994). Epistemología de la complejidad. En D. Fried Schnitman (Comp.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Paidós.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Morin, E. (2003). *El método II: La vida de la vida*. Cátedra.

Morin, E. (2004). *La epistemología de la complejidad*.

Morin, E. (2005). *El paradigma perdido*. Kairós.

Noguera de Echeverri, A. P. (2000). *Educación estética y complejidad ambiental*. Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente; Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales.

Noguera de Echeverri, A. P. (2001). Estéticas musicales posmodernas: propuestas para la construcción de una ética-estética de la alteridad. *Novum*, (23).

Noguera de Echeverri, A. P. (2004). *El reencantamiento del mundo*. Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente; Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales.

Pardo Torío, J. L. (1996). *La intimidad*. Pre-Textos.

Willems, E. (1962). *La preparación musical de los más pequeños*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Willems, E. (2002). *El valor humano de la educación musical*. Paidós.

Cristóbal Gómez Valencia

Diplomado en Música y licenciado en Música *cum laude*, Universidad de Caldas-Colombia; especialista en Educación Musical e Informática, OEA-INTEM-Universidad de Chile; magíster en Educación, Cultura y Comunidad, Pontificia Universidad Javeriana-Colombia; pasantía de investigación en la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina; asesor en políticas públicas de juventud en Ecuador; doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Convenio CINDE-Universidad de Manizales, Colombia; tesis doctoral: "Mediaciones de la experiencia musical en la emergencia de sensibilidades juveniles", mención *magna cum laude*. Docente investigador de tiempo completo de planta en la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. Miembro de FLADEM, IASPM, SIBE y EMC.



Prácticas pedagógicas investigativas: la formación A/R/Tográfica en los licenciados en Música de la Universidad de Antioquia

María Clara Arenas Sanín

› *Universidad de Antioquia*
› *mclara.arenas@udea.edu.co*

Resumen

Desde el año 2018, el programa de Licenciatura en Música de la Universidad de Antioquia entró en un proceso de transformación curricular que derivó en el fortalecimiento de la formación profesional, en concordancia con los tres ejes misionales universitarios: docencia, investigación y extensión. El tránsito de las prácticas docentes a las prácticas pedagógicas investigativas —cuatro niveles distribuidos en diferentes tipos de educación, como la formal, la informal y la educación para el trabajo y el desarrollo humano— trajo consigo no solo un cambio administrativo, sino también un cambio paradigmático desde la incursión de la investigación educativa basada en artes, la investigación-creación y las metodologías artísticas de enseñanza como fundamentos de la formación del futuro licenciado en Música. Este cambio visibilizó la importancia de la formación de un A/R/Tógrafo —artista-músico, investigador y maestro— a partir de la experiencia situada en la escuela y en otras educaciones, a través de una nueva estructura pensada en dos fases: fase de contextualización, cuya finalidad es el reconocimiento reflexivo y crítico de los escenarios de práctica, y fase profesionalizante, cuya finalidad es que los practicantes intervengan la comunidad consolidando saberes, actitudes, valores y competencias propias del perfil profesional del licenciado en Música desde una perspectiva A/R/Tográfica social. Esta estructura, articulada al plan de estudios, ha posibilitado la formación de un A/R/Tógrafo sensible, crítico y situado, capaz de integrar la creación musical, la investigación y la pedagogía en diálogo con las realidades sociales y culturales del presente.

Palabras clave

Licenciatura en Música, A/R/Tografía social, investigación educativa basada en artes, investigación-creación, metodologías artísticas de enseñanza.

Introducción

El programa de Licenciatura en Música de la Universidad de Antioquia ha experimentado transformaciones significativas desde su creación en la década de 1960 hasta hoy, 2025. Estos cambios han implicado no solo ajustes nominales, sino también una reflexión profunda sobre la relación entre el título otorgado y el perfil ocupacional de sus egresados. La evolución desde la *Licenciatura en Educación Musical Escolar* hasta la *Licenciatura en Música* evidencia una ampliación del campo de acción del licenciado, que trasciende el ámbito escolar para incluir otros escenarios educativos y culturales. La nueva versión del programa plantea la necesidad de reconfigurar el perfil profesional, fortaleciendo las competencias pedagógicas, artísticas e investigativas del futuro licenciado. Para ello, se implementó una transformación curricular que sitúa las prácticas pedagógicas investigativas como eje articulador del plan de estudios. Dicho plan integra los componentes definidos por el Ministerio de Educación: saberes específicos y disciplinares; fundamentos generales y de profundización; didácticas de las disciplinas; y pedagogía y ciencias de la educación.

En los componentes de didácticas y pedagogía emergen las prácticas en tres momentos:

- Prácticas tempranas, que abordan fundamentos pedagógicos, epistemológicos y curriculares.
- Prácticas complementarias, orientadas al diseño metodológico y la interdisciplinariedad.
- Prácticas finales, centradas en la investigación pedagógica y artística.

Este rediseño curricular incorpora la A/R/Tografía social como metodología que articula la creación, la investigación y la docencia, fortaleciendo la conexión del programa con los ejes misionales universitarios y cualificando al estudiante para responder a los desafíos contemporáneos de la educación musical.

Desarrollo

La formación del licenciado en Música como A/R/Tógrafo se configura en la intersección entre la creación artística musical, la docencia y la investigación, tres dimensiones que no operan de manera aislada, sino como un entramado interdependiente de experiencias estéticas, pedagógicas y reflexivas. Desde la perspectiva metodológica de la A/R/Tografía, propuesta por Rita Irwin y Alex de Cosson (2004), se concibe la práctica educativa como un proceso de investigación basada en las artes, en el que convergen las identidades del artista (A), el investigador (R) y el docente (T). Esta propuesta se fundamenta en los conceptos de *pensamiento encarnado* y *actividad situada*, que reconocen la inseparabilidad entre pensamiento, acción y contexto sociocultural (Marín-Viadel y Roldán, 2019).

En las prácticas pedagógicas investigativas del programa de Licenciatura en Música, el estudiante habita este cruce de roles al crear, reflexionar e interpretar pedagógicamente sus experiencias musicales. La práctica deja de ser un espacio de aplicación técnica para convertirse en un territorio de indagación sensible, donde se experimentan modos de enseñar, aprender y significar la música desde la vivencia estética. Así, el aula —entendida como un espacio expandido— se proyecta tanto en la educación formal como en otras educaciones —comunitarias, no formales e informales—, convirtiéndose en un laboratorio A/R/Tográfico de carácter social, donde

los procesos creativos, las relaciones humanas y las realidades contextuales se investigan mediante el hacer artístico-musical.

En el ámbito de la educación formal, la práctica permite diseñar proyectos que articulan la interpretación, la composición y la reflexión crítica. A través de bitácoras, registros audiovisuales, talleres, cartografías y narrativas sonoras, el practicante documenta su experiencia y genera preguntas que emergen de su propio quehacer educativo y artístico. En las otras educaciones, el licenciado en formación amplía su horizonte al reconocer la música como tejido social y medio de encuentro cultural, elaborando propuestas pedagógicas que dialogan con los saberes, prácticas y contextos de cada comunidad.

El proceso formativo del licenciado A/R/Tógrafo implica, entonces, la construcción de una identidad múltiple: no se trata de un transmisor de conocimientos, sino de un creador-investigador-docente que reflexiona críticamente sobre su práctica y sobre el papel del arte en la educación. La práctica pedagógica se consolida como un espacio de investigación-creación educativa, donde la música funciona simultáneamente como lenguaje, método y contenido para pensar el mundo y transformar la experiencia educativa.

Esta perspectiva, articulada con la investigación educativa basada en artes (IEBA), la investigación-creación y las metodologías artísticas de enseñanza, propone un modelo formativo que trasciende la construcción lineal del saber. Su propósito es fomentar la innovación pedagógica y la transformación social, reconociendo la experiencia artística como una forma legítima de conocimiento. Así, el aprendizaje se configura como un proceso sensible, encarnado y estético que valida formas de saber frecuentemente marginadas por los paradigmas tradicionales.

Finalmente, cada práctica —ya sea en la escuela o en otras educaciones— culmina con la elaboración de unas memorias del proceso, que integran el rigor analítico de las ciencias sociales con la sensibilidad expresiva del arte. A esto se suma la instalación pedagógico-artística, espacio de socialización en el que el conocimiento se comparte mediante lenguajes no discursivos y experiencias estéticas. Esta síntesis entre lo analítico y lo sensible consolida un enfoque plural de la formación del educador musical, orientado hacia la construcción de una pedagogía situada, creativa y transformadora.

Conclusiones: hallazgos, aportes y proyecciones

La transformación curricular del programa de Licenciatura en Música de la Universidad de Antioquia ha permitido consolidar un modelo formativo coherente con las exigencias del presente y con los ejes misionales de la universidad: docencia, investigación y extensión. El tránsito de las prácticas docentes hacia las prácticas pedagógicas investigativas ha resignificado la experiencia de formación docente al integrar la creación artística, la reflexión pedagógica y la indagación investigativa como componentes inseparables de una misma experiencia formativa. Los resultados de este proceso, sustentados en la sistematización de las prácticas y en el diálogo permanente entre teoría y acción, evidencian una transformación profunda en la comprensión del rol del licenciado en Música. Este ya no se define únicamente como instructor o transmisor de saberes, sino como un A/R/Tógrafo:

artista, investigador y maestro capaz de pensar, crear y enseñar desde la sensibilidad y la crítica social. Tal perspectiva promueve la construcción de sujetos pedagógicos reflexivos que comprenden la educación musical como un acto estético, ético y político, comprometido con la transformación de los entornos en los que intervienen. Asimismo, la articulación de la A/R/Tografía social con la investigación educativa basada en artes y las metodologías artísticas de enseñanza ha fortalecido el vínculo entre la universidad y los diversos contextos educativos y culturales. Este enfoque plural y situado promueve una formación docente que reconoce la experiencia artística como forma legítima de conocimiento, capaz de generar nuevas sensibilidades y horizontes de acción pedagógica.

Con base en lo anterior, puede afirmarse que la práctica pedagógica investigativa, entendida como un territorio de creación, reflexión y transformación, constituye hoy el núcleo vital del programa. Desde allí se proyecta la formación de un licenciado en Música sensible, crítico y socialmente comprometido, capaz de habitar los desafíos contemporáneos de la educación y de contribuir, a través del arte, a la construcción de una sociedad más consciente, diversa y humana.

Referencias

Irwin, R. L., y de Cosson, A. (Eds.). (2004). *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry*. Pacific Educational Press.

Marín-Viadel, R., y Roldán, J. (2019). A/r/tografía e investigación educativa basada en artes visuales en el panorama de las metodologías de investigación en educación artística. *Arte, Individuo y Sociedad, 31*(4), 881–895. https://doi.org/10.5209/aris.63409

María Clara Arenas Sanín

Doctora en Educación por la Universidad de Antioquia; magíster en Educación Artística, mención Música, por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina; especialista en Educación Artística, Cultura y Ciudadanía por la OEI, y licenciada en Educación Básica con énfasis en Educación Artística y Cultural: Música por la Universidad de Antioquia. Es coordinadora del programa de Licenciatura en Música y de las prácticas pedagógicas investigativas de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia. Es docente de los cursos Didácticas de las Artes, Metodología de la Música, Seminario Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes y Cognición, Cultura y Aprendizaje. Asesora proyectos de trabajo de grado y de prácticas pedagógicas investigativas. Sus intereses se centran en la educación artística y cultural, especialmente en primera y segunda infancia; la investigación en historia de la educación musical escolar en Colombia, y lo femenino en el rock desde la investigación, lo performático y la interpretación.



Del aula al escenario: Extractos orquestales y procesos de investigación en educación musical

Germán Antonio Tejeda Puentes

› *Semillero Informa_Tic – Universidad del Cauca – Facultad de Artes – Departamento de Música*

› *gtejeda@unicauca.edu.co*

Resumen

Se presentan los resultados parciales de un proceso de investigación-acción desarrollado en el Departamento de Música de la Universidad del Cauca, orientado al fortalecimiento de las competencias investigativas en estudiantes de pregrado mediante el trabajo con extractos orquestales para corno francés, tomados de las sinfonías n.º 3, 6, 7 y 9 de Ludwig van Beethoven, según la edición de Chambers (1969).

La experiencia integró elementos de la práctica instrumental, la pedagogía musical y la formación investigativa, articulando la interpretación con el análisis estructural del estilo musical desde el modelo de LaRue (1980). Los resultados muestran un incremento sustancial en la comprensión de los procesos de investigación formal (de 18,6 % a 97,7 %) y en la apropiación del análisis musical (de 32 % a 75 %), lo que evidencia que el estudio profundo del sonido, la armonía, la melodía, el ritmo y el crecimiento permite a los estudiantes desarrollar una mirada crítica sobre la obra y el compositor.

La elaboración de materiales didácticos —doce partituras, doce archivos .mus y treinta y seis audios— y la reflexión colectiva consolidaron una experiencia formativa inclusiva que conjuga rigor académico y sentido humano, en consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4, 10, 16 y 17), que promueven una educación de calidad, equitativa y colaborativa.

Palabras clave

Investigación musical, extractos orquestales, Beethoven, formación investigativa, educación superior.

Introducción y contexto histórico-pedagógico

La Universidad del Cauca, desde sus objetivos y preceptos filosóficos, promueve la formación investigativa; por ello, aporta y fortalece este componente de la formación profesional mediante políticas que revisa y modifica permanentemente, con el fin de equilibrar este factor en todos los programas de la institución. En este sentido, el estudio intenta promover y fortalecer la investigación en estudiantes del Departamento de Música, mediante el Grupo de Investigación Soncolombia y, específicamente, desde el Semillero Informa_Tic, con el propósito de articular el quehacer artístico, la reflexión crítica y la producción de conocimiento en la educación superior. La propuesta integra la enseñanza del corno francés —tradicionalmente centrada en la técnica y el repertorio orquestal, con escasa sistematización investigativa— con la interpretación musical, tomando como punto de partida el análisis estructural y la investigación pedagógica. Asimismo, cuestiona el modelo del Conservatorio de París, vigente desde el siglo XVIII, que privilegia la repetición, la memorización y la formación de virtuosos, en detrimento de procesos reflexivos. Este enfoque aún predomina en Colombia y en la Universidad del Cauca, lo que ha limitado la producción intelectual y ha afectado procesos de autoevaluación institucional. Además, se evidencia poco énfasis y bajo peso curricular en el estudio de extractos orquestales en instrumentos sinfónicos como el corno francés, a pesar de que estos representan el 70 % de los concursos internacionales. El estudio plantea interrogantes sobre el rol del músico como intérprete reflexivo y sobre la necesidad de integrar la investigación en la formación musical. La pregunta central que orienta la investigación es: ¿qué características de los extractos orquestales para corno francés de las sinfonías n.º 3, 6, 7 y 9 de Beethoven, según la edición de Chambers (1969), contribuyen al fortalecimiento de la investigación en estudiantes de corno de la Universidad del Cauca? Esta reflexión busca transformar la enseñanza instrumental en un proceso más crítico, contextualizado y generador de conocimiento.

Fundamentos teóricos y conceptuales

Uno de los aspectos que fundamenta esta investigación está dado por la investigación formativa, entendida, según Restrepo Gómez (2003), como una estrategia pedagógica orientada a familiarizar a los estudiantes con el proceso investigativo desde el aula, promoviendo una "actitud reflexiva y un espíritu indagador" (p. 196). No se trata de formar investigadores en sentido estricto, sino de desarrollar competencias críticas y analíticas aplicables al ejercicio disciplinar; en este caso, a la interpretación musical. El objeto de estudio lo constituyen los extractos orquestales: fragmentos específicos de obras sinfónicas empleados en audiciones profesionales, que condensan los mayores retos técnicos y expresivos de un instrumento.

La elección del repertorio beethoveniano responde a su reconocida complejidad, avalada por especialistas. Farkas (1956) y Tuckwell (1983) subrayan las exigencias extremas de resistencia, control dinámico y lirismo en las partes escritas para corno. A ello se suman las dificultades del corno natural, que, según Morley-Pegge (1960), implicaba constantes problemas de afinación. Beethoven, al transformar el papel del instrumento de acompañante armónico a protagonista melódico y estructural (Baines, 1993; Del Mar, 1981), obligó al intérprete a una comprensión integral de la obra.

El análisis musical se abordó mediante el modelo *SAMRC* de Jan LaRue (1980), concebido como un puente entre la ejecución técnica y la reflexión estética. Este enfoque propicia la transición del intérprete hacia una "actitud reflexiva", en consonancia con la investigación formativa (Restrepo Gómez, 2003), convirtiendo al músico en coconstructor de significado.

La propuesta constituye una innovación metodológica. Si bien autores como Hübscher (2019) y González (2022) reconocen el uso pedagógico de los extractos orquestales, sus enfoques se han limitado al fortalecimiento técnico. Esta investigación, en cambio, los articula con el desarrollo de competencias investigativas, aportando un marco teórico-pedagógico inédito en la literatura musical.

Restrepo Gómez (2003) diferencia la investigación formativa de la científica, señalando que la primera permite a los estudiantes familiarizarse con métodos, técnicas y actitudes investigativas, especialmente en el pregrado. La cultura investigativa, afirma, implica promover valores, métodos y pedagogías desde la universidad (pp. 195–197). En la misma línea, Pérez et al. (2014) y Evans (2011) plantean modelos para la formación de investigadores y destacan la función de los docentes y los grupos de investigación como comunidades epistémicas (Pérez et al., 2014, p. 17). Asimismo, Saavedra-Cantor et al. (2015) y Molina et al. (2012) identifican los semilleros de investigación como espacios fundamentales para iniciar la práctica investigativa en pregrado (Saavedra-Cantor et al., 2015, p. 22).

Beethoven, según Rolland (1915), fue un compositor alemán que actuó como puente entre el Clasicismo y el Romanticismo, autor de nueve sinfonías y más de setecientas obras (p. 142). Se destacó por su autogestión y por una defensa pionera de la propiedad intelectual (p. 156), rechazando el mecenazgo tradicional en favor de la libertad creativa (p. 163). Su tratamiento expresivo del corno francés enriqueció la orquestación romántica (p. 119).

Por su parte, Copland (1952) define la sinfonía como la forma musical orquestal más elevada, articulada en varios movimientos que expresan unidad temática y profundidad emocional (p. 17). Finalmente, Ridge (2011) describe los extractos orquestales como breves pasajes de obras sinfónicas utilizados en audiciones profesionales o académicas para evaluar el dominio técnico, musical y artístico del intérprete, y señala que representan cerca del 70 % de la valoración total (p. 23).

Proceso metodológico

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo participativo, desde la vertiente crítico-social y con metodología de investigación-acción, entendida como un proceso dinámico que combina la práctica reflexiva con la transformación pedagógica.

El diseño metodológico se estructuró en cinco momentos secuenciales, que emulan la estructura de una sinfonía en cinco movimientos, articulados mediante talleres pedagógicos y encuestas exploratorias, que permitieron recoger, analizar y contrastar información teórica, documental, sonora e interpretativa sobre los extractos orquestales seleccionados de las sinfonías n.º 3, 6, 7 y 9 de Beethoven.

Estos momentos se vinculan con los Objetivos de Desarrollo Sostenible: el ODS 4, que promueve una educación de calidad centrada en el aprendizaje significativo; el ODS 10, que impulsa la equidad y la inclusión; el ODS 16, que fomenta la participación, el diálogo y la cultura de paz; y el ODS 17, que invita a generar alianzas académicas e institucionales para la difusión del conocimiento.

Momentos metodológicos

El *momento I: Introducción y Allegro – aproximación exploratoria* se realizó un taller pedagógico exploratorio para diagnosticar saberes previos sobre investigación y análisis musical. Mediante un conversatorio y una encuesta digital, se identificaron vacíos teóricos que justificaron la necesidad de implementar talleres de fortalecimiento. En el proceso se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes.



Figura 1. Consentimiento informado de los participantes del proyecto.
Fuente: construcción realizada por el Semillero (2025).

Se observa en la Figura 1 que 41 estudiantes que diligenciaron esta encuesta, en la pregunta 2, dieron aval para participar en las actividades y etapas del proyecto de investigación como consentimiento informado. Un participante no aceptó. Se inició el proyecto con un 97 % de aprobación del consentimiento informado.

El *momento II (Andante con Exposición)* comprendió tres talleres: el Taller de Fortalecimiento Investigativo, orientado al estudio de la estructura formal de proyectos basados en el protocolo institucional SIVRI; el Taller de Fortalecimiento Musical, en el que se introdujo el modelo analítico de LaRue (1980) y sus categorías *SAMRC*; y el Taller de Investigación Documental, sustentado en la revisión de la edición de Chambers (1969) y de 30 listados de concursos internacionales. De allí se seleccionaron doce extractos orquestales representativos, fortaleciendo las competencias investigativas y el manejo de fuentes, en coherencia con el ODS 4.

El *Momento III (Andantino con Desarrollo)* incluyó talleres de creación, análisis e interpretación. Los estudiantes transcribieron los extractos en Finale Music y aplicaron el modelo de LaRue (1980) para examinar sonido, armonía, melodía, ritmo y crecimiento, articulando teoría y práctica. Esta fase promovió la cooperación entre niveles técnicos diversos, contribuyendo al ODS 10.

El *Momento IV (Allegro con Fuoco)* evaluó el impacto mediante encuestas, mostrando incrementos del 18,6 % al 97,7 % en investigación formal y del 32 % al 75 % en investigación musical. La reflexión colectiva evidenció aprendizaje colaborativo y cultura de paz (ODS 16).

Finalmente, el *Momento V (Allegro Vivace)* impulsa la divulgación académica mediante ponencias, audios y partituras, consolidando redes interinstitucionales conforme al ODS 17.

Participantes

Categoría	Participantes
Participantes	43
Corno francés	3
Semillero de investigación	5
Otros programas	35

Tabla 1. Composición de participantes por categoría. Fuente: datos obtenidos de Encuesta Google No. 1 (2025).

Como se observa en la Tabla 1, la participación fue diversa y representativa de los distintos programas del Departamento de Música, lo que favoreció la interdisciplinariedad y el intercambio metodológico. Debe considerarse que, en esta unidad académica, el ingreso a los tres programas de pregrado se realiza cada año y medio, con cohortes de máximo treinta estudiantes; por tanto, la población general y por programas es reducida.

Talleres pedagógicos



Figura 2. Frecuencia de solicitud de sinfonías de Beethoven en 30 concursos internacionales. Fuente: revisión documental de listados internacionales (2025).

Se evidencia en la Figura 2 que, en la revisión documental realizada en treinta listados de audiciones para concursos nacionales e internacionales, las sinfonías de Beethoven tienen una alta demanda. En primer lugar, aparece la séptima sinfonía, con 23 solicitudes de 30 posibles; en su orden, le siguen la sexta, con 15; la novena, con 13; y la tercera, con 8 solicitudes; después, la quinta y la segunda. Se concluye que resulta pertinente el estudio de extractos orquestales de estas sinfonías de mayor solicitud en el mundo académico y sinfónico.

Descripción	
De la obra y del compositor	Datos biográficos del compositor, preferiblemente a partir de un biógrafo reconocido y de fuentes documentales especializadas, como la Biblioteca Mundial de Partituras IMSLP/Petrucci.
De la sinfonía	Número de compases de la sinfonía y de cada movimiento; instrumentación general; tonalidad axial; duración promedio; movimientos y tonalidades; relación tonal entre movimientos y tonalidad axial.
Semillero de investigación	Ubicación en compases y movimiento. Sonido, armonía, melodía, ritmo y crecimiento.

Tabla 2. Instrumento de análisis para extractos orquestales de Beethoven. Fuente: construcción colectiva del Taller Pedagógico de Análisis Musical (2025).

En la Tabla 2 se aprecia el trabajo de creación colectiva de un instrumento que acerca a los estudiantes al proceso de análisis de extractos orquestales, basado en el modelo de análisis del estilo musical de LaRue.

Producción de materiales musicales

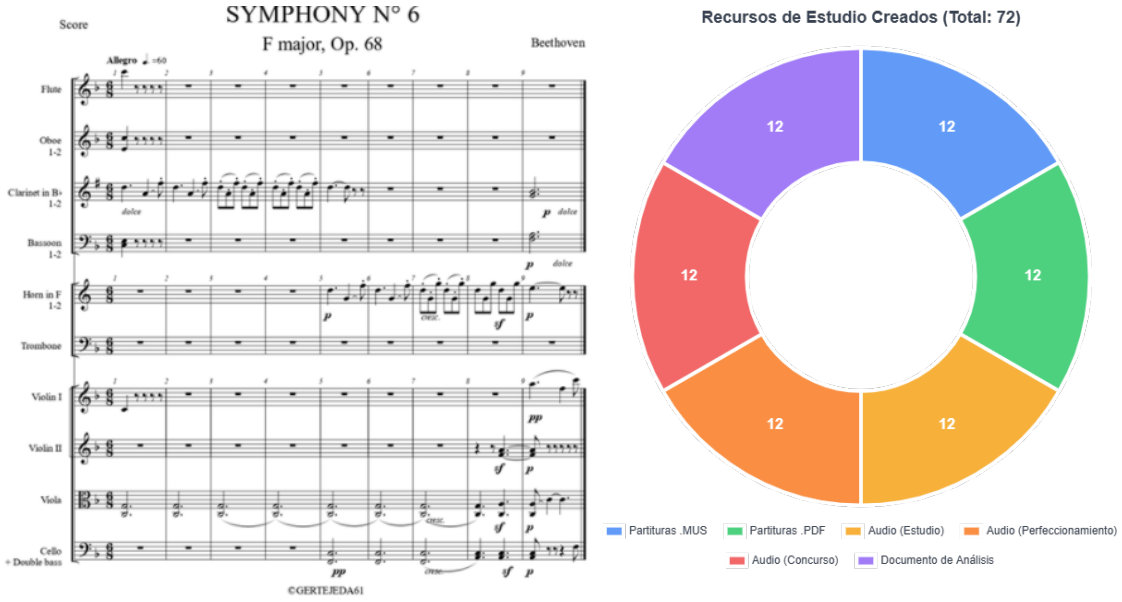


Figura 3. Producción de partituras y materiales audiovisuales para corno y orquesta.
Fuente: elaboración a partir de Talleres Creativos (2025).

En la Figura 3 se muestra una de las partituras creadas como parte del proceso de investigación-creación. Como resultado tangible de esta investigación-creación, se produjeron 72 recursos didácticos: partituras (PDF/.mus), audios de acompañamiento y cuadernillos de análisis. Estos materiales, diseñados para estudiantes de Música, consolidan el aprendizaje y la apropiación de herramientas tecnológicas, fortaleciendo la formación investigativa a través de la creación y la difusión.

Resultados

Avances en competencias investigativas

Aspecto analizado	Porcentaje (%)
Melodía	90.6
Sonido/Ritmo/Melodía/Armonía/Forma	78.1
Armonía	68.8
Ornamentaciones	75.0
Dinámicas	75.0
Ritmo	62.5
Forma	62.5
Técnicas extendidas	21.9

Tabla 3. Características analíticas que fortalecen la investigación musical.

La Tabla 3 muestra los componentes de análisis y la relevancia que los estudiantes reconocen como características que contribuyen al fortalecimiento de la investigación en estudiantes del Departamento de Música de la Universidad del Cauca. Se evidencia que, al comparar los conocimientos que afirmaban tener o no al inicio del proyecto de investigación, estos mejoraron sustancialmente.



Figura 4. Comparación de conocimientos iniciales y finales en investigación formal y musical.
Fuente: resultados consolidados del proyecto Del aula al escenario (2025).

Se percibe en la Figura 4 que, al inicio del proceso investigativo, los participantes —estudiantes del Departamento de Música— dejaron claro que su conocimiento en procesos de investigación formal

y en investigación musical era limitado. Una vez desarrollados los talleres pedagógicos de capacitación y fortalecimiento en esas líneas, se evidenciaron transformaciones con un incremento general: de 18,6 % que afirmaron no saber, se pasó a un 97,7 % que reconoce etapas, procesos y protocolos que intervienen en la investigación formal. En el mismo sentido, inicialmente 32 % informó no saber sobre investigación musical, y se generó una transformación hasta llegar a un 75 % que reconoce los elementos del análisis del estilo musical.

Así, el modelo de LaRue contribuyó a que los estudiantes identificaran y reconocieran, en los cinco ejes de este modelo de análisis del estilo musical, las características fundamentales de cualquier extracto o material musical, como elementos que contribuyen al acercamiento y fortalecimiento de la investigación formativa en música, en tanto permiten conocer en profundidad la obra y el compositor. En uno de los talleres pedagógicos, uno de los participantes expresó: "Antes solo me preocupaba por tocar las notas correctas. Ahora, gracias al análisis, entiendo la arquitectura detrás de la música y mi papel dentro de ella. Es como pasar de ver en blanco y negro a ver en color" (Tpf-e.mi.1).

Otro estudiante, en este caso del área de percusión, señaló: "Enfrentar estos extractos siempre me generaba mucha ansiedad. El proceso de investigarlos y entenderlos me ha dado una seguridad que nunca antes había sentido. Ya no es solo un reto técnico, es un diálogo con el compositor" (Tpf-e.db.4)

Estas voces, identificadas bajo el código del Taller Pedagógico Final (Tpf), reflejan un cambio fundamental y transversal a diferentes especialidades instrumentales: el paso de un aprendizaje reproductivo a uno significativo, en el que el análisis y la investigación se convierten en herramientas para la autonomía y la expresión artística.

Reflexión pedagógica y discusión

Los resultados de esta investigación-acción demuestran la eficacia de integrar el análisis musical en la pedagogía instrumental para desarrollar competencias investigativas. El incremento del 18,6 % al 97,7 % en la comprensión de la investigación formal evidencia una transformación paradigmática: el estudiante transita de ejecutante a investigador de su práctica.

Esta sinergia fue posible al combinar el modelo analítico *SAMRC* de LaRue (1980) con el enfoque de investigación formativa de Restrepo Gómez (2003), orientando el análisis hacia el pensamiento crítico. Los testimonios cualitativos (Tpf-e.mi.1, Tpf-e.db.4) corroboran este cambio, mostrando una resignificación de la música que pasa de la ansiedad a la seguridad analítica.

Aunque el estudio se limitó a Beethoven y una cohorte específica, sus implicaciones son prometedoras. La metodología es replicable para otros contextos, y la creación de materiales didácticos sienta un precedente para el desarrollo de recursos educativos abiertos, democratizando el acceso a una formación integral.

Conclusiones

Se concluye y se da respuesta afirmativa a la pregunta de investigación: el análisis orquestal bajo un enfoque de investigación-acción es una estrategia de alto impacto. La clave del éxito consistió en que los estudiantes asumieron el modelo *SAMRC* (LaRue, 1980) como una matriz de análisis

transferible, dotándolos de una herramienta metodológica para abordar con mayor claridad y secuencialidad cualquier repertorio.

La experiencia *Del aula al escenario* demostró que es posible fusionar el rigor técnico con el intelectual. El proyecto, además de cumplir sus metas académicas, fomentó un aprendizaje colaborativo alineado con los ODS 4 (educación de calidad) y 16 (paz, justicia e instituciones sólidas), reafirmando el poder de la educación artística como motor del pensamiento crítico.

Referencias

Baines, A. (1993). *Brass instruments: Their history and development*. Dover Publications.

Cabanillas, L. (2023). Procesos de investigación musical en la educación superior latinoamericana. *Revista de Educación Musical, 15*(2), 45–59.

Chambers, J. (Ed.). (1969). *Orchestral excerpts from the symphonic repertoire for French horn*. International Music Company.

Copland, A. (1952). *What to listen for in music*. McGraw-Hill.

Del Mar, N. (1981). *Anatomy of the orchestra*. Faber y Faber.

Evans, L. (2011). The scholarship of researcher development: Mapping the terrain and pushing back boundaries. *International Journal for Researcher Development, 2*(2), 75–98. https://doi.org/10.1108/17597511111212691

Farkas, P. (1956). *The art of French horn playing*. Summy-Birchard.

Hübscher, O. (2019). *Horn pedagogy evolution: How orchestral excerpts ascended to prominence* [Tesis doctoral, Indiana University].

Jorquera, J. (2006). *Educación musical y modelos pedagógicos: Una mirada crítica desde América Latina*. Editorial Musical Andina.

LaRue, J. (1980). *Guidelines for style analysis*. W. W. Norton.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Lineamientos de investigación formativa*. Ministerio de Educación Nacional.

Molina-Valencia, J. L., Martínez-Sánchez, L. M., Marín-Castro, A. E., y Vallejo-Agudelo, E. O. (2012). El semillero de investigación como una estrategia para la creación de aprendizaje autónomo en la Facultad de Medicina. *Medicina UPB, 31*(2), 212–219.

Morley-Pegge, R. (1960). *The French horn: Some notes on the evolution of the instrument and of its technique*. Ernest Benn.

Pérez-Reveles, M. L., Topete-Barrera, C., y Rodríguez-Salazar, L. M. (2014). Modelo para la formación y el fortalecimiento de investigadores en las universidades. *Investigación Administrativa, 43*(114), 82–95.

Restrepo Gómez, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas*, (18), 195–202.

Ridge, B. (2011). *Auditioning for orchestras: A guide for professional preparation*. International Society of Bassists Press.

Rolland, R. (1915). *Beethoven: The man and the artist, as revealed in his own words*. Henry Holt and Company.

Saavedra-Cantor, C. J., Muñoz-Sánchez, A. I., Antolínez-Figueroa, C., Rubiano-Mesa, Y. L., y Puerto-Guerrero, A. H. (2015). Semilleros de investigación: desarrollos y desafíos para la formación en pregrado. *Educación y Educadores, 18*(3), 391–407. https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.3.2

SOIJAr. (2023). *Programas sinfónicos para jóvenes en América Latina*. Sistema de Orquestas Infantiles y Juveniles de Argentina.

Tuckwell, B. (1983). *Horn*. MacDonald.

UNESCO. (s. f.). Musicology. En *UNESCO Thesaurus*. https://vocabularies.unesco.org/unesco/en/page/concept14399

Germán Antonio Tejeda Puentes

Director del proyecto. Licenciado en Música, maestro en Corno y magíster en Educación. Ha sido cornista en la Banda Departamental y la Orquesta Sinfónica del Valle, consolidando una trayectoria artística regional. Actualmente es docente-investigador en la Universidad del Cauca, miembro del Grupo Soncolombia y mentor del Semillero Informa_Tic. Desde allí promueve la investigación formativa, articulando práctica instrumental, reflexión pedagógica y análisis curricular. Su labor integra la creación artística con el pensamiento crítico, fortaleciendo procesos educativos en música desde una perspectiva interdisciplinaria y contextualizada.



Formar más allá de la instrucción musical técnica: concepciones de las prácticas pedagógicas de los docentes del área de cuerdas típicas colombianas en la Universidad Tecnológica de Pereira

Edison Sandoval Salazar

- *Universidad Tecnológica de Pereira*
- *edisons.s@utp.edu.co*

Resumen

Esta investigación, que se desarrollará en la Licenciatura en Música de la Universidad Tecnológica de Pereira, busca interpretar las concepciones de las prácticas pedagógicas de los profesores del área de Cuerdas Típicas Colombianas, con el fin de proponer una didáctica que transforme las formas tradicionales de enseñanza centradas en la técnica y la repetición. La pregunta que orienta el estudio es: ¿qué concepciones y tipos de prácticas pedagógicas tienen los docentes en ejercicio de este campo? Desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico y un diseño de estudio de caso, se analizan las experiencias de los profesores a través de entrevistas, encuestas y grabaciones de clases, para interpretar el sentido que atribuyen a su quehacer pedagógico. El proyecto se ancla en la búsqueda de la identidad docente y la renovación curricular, y pretende aportar a la formación musical integral, la creatividad y la pertinencia sociocultural en la educación superior musical de las cuerdas típicas colombianas en nuestra región.

Palabras clave

Concepciones docentes, prácticas pedagógicas, cuerdas típicas colombianas, enseñanza musical.

Propuesta

La formación musical, entendida desde una perspectiva humanista, se concibe como una práctica que trasciende el dominio técnico del instrumento o la interpretación de repertorios determinados. La música, más que una estructura sonora ligada a fenómenos acústicos o una práctica mecánica, es, como sostiene Turino (2008), una forma especial de comunicación y expresión simbólica, afectiva y profundamente reflexiva. Bajo esta premisa, la formación inicial de un músico profesional debe incluir fundamentos disciplinares que desarrollen competencias musicales mediadas por la instrucción técnica, pero sin reducirse a este componente. La formación musical no puede agotarse en la mera interpretación instrumental, sino que debe considerar las particularidades de las personas y sus contextos culturales desde una mirada más integradora del ser humano y su relación con el arte.

Esta investigación se enmarca en la Licenciatura en Música de la Universidad Tecnológica de Pereira, específicamente en el área de Cuerdas Típicas Colombianas, conformada por los instrumentos de bandola, tiple y guitarra. La experiencia vivida como estudiante y posteriormente como docente de esta área permitió observar la persistencia de modelos pedagógicos tradicionales, centrados en la técnica instrumental y la repetición de repertorios, sin propósitos educativos claros. Estas prácticas, aunque formativamente válidas, restringen el desarrollo integral de los estudiantes y reducen la música a una dimensión puramente técnica e interpretativa.

Desde mi experiencia como estudiante de la carrera, pude evidenciar y vivir vacíos en los procesos de enseñanza y aprendizaje: la falta de programas estructurados, repertorios poco articulados, planeación pedagógica y escasa reflexión sobre el sentido educativo de la práctica instrumental. Las clases estaban orientadas hacia la repetición más que hacia la comprensión, el análisis o la creatividad musical. En este sentido, Bautista (2020) advierte que muchas veces la enseñanza musical se sustenta en modelos transmisivos centrados en la memorización y en la figura del maestro como autoridad, lo que limita el papel activo del estudiante. Esta situación, visible en distintos contextos, se refleja también en el ámbito universitario musical, donde la formación docente y la reflexión pedagógica suelen quedar relegadas frente a la dimensión artística o interpretativa.

Sin embargo, en los últimos años han ocurrido cambios: se ha diversificado el repertorio, se han incorporado géneros como el *jazz* y las músicas populares latinoamericanas, y se han diseñado planes de contenido más coherentes y sistemáticos. Estos avances, aunque significativos, no logran resolver los vacíos estructurales del área, que siguen evidenciando una débil integración entre la pedagogía, la práctica instrumental y la conciencia musical.

El propósito de esta investigación es comprender las concepciones de las prácticas pedagógicas de los profesores del área de Cuerdas Típicas Colombianas de la Licenciatura en Música de la UTP, con el fin de proponer una didáctica transformadora que permita articular la enseñanza técnica con una formación creativa, crítica y culturalmente situada. La pregunta orientadora es: ¿qué concepciones tienen los profesores en ejercicio del área de cuerdas típicas colombianas de la Licenciatura en Música de la Universidad Tecnológica de Pereira acerca de las prácticas pedagógicas?

A nivel internacional, diferentes autores han cuestionado los modelos tradicionales de enseñanza musical que privilegian la transmisión de conocimiento y la técnica por encima del

desarrollo integral del estudiante. Bautista (2020) propone construir nuevas pedagogías musicales que reconozcan la complejidad del aula y sitúen al estudiante como sujeto activo del proceso. Ocaña et al. (2020) demuestran, mediante un estudio de caso en la Universidad de Granada, que los modelos disruptivos basados en la creación colectiva favorecen la motivación, la colaboración y el pensamiento crítico. Por su parte, Espinoza (2021) analiza la educación musical costarricense desde una mirada descolonizadora, invitando a liberar las prácticas de los modelos eurocéntricos que históricamente han dominado los currículos de música. En una línea afín, Samper (2021) plantea la necesidad de una "pedagogía mestiza" que integre tradiciones orales y saberes académicos, para construir una educación musical más inclusiva y contextualizada.

En el ámbito colombiano, Zambrano (2022) enfatiza la urgencia de reorientar la educación musical hacia enfoques humanos, contextualizados y multiculturales que respondan a la diversidad del país. Alba y Suárez (2024) también evidencian las tensiones entre los modelos europeos y la tradición oral en la enseñanza de cuerdas pulsadas, señalando que aún prevalecen prácticas magistrales y transmisivas que limitan la creatividad. De acuerdo con estos autores, el desafío consiste en construir un paradigma pedagógico que articule los saberes tradicionales y las nuevas formas de aprendizaje colaborativo.

El análisis de estos estudios permite identificar tendencias recurrentes en los debates contemporáneos sobre la formación musical: una enseñanza centrada en el estudiante, la promoción del aprendizaje colaborativo, la reflexión docente, la disrupción pedagógica, la descolonización del conocimiento, el diálogo intercultural y la legitimación de la tradición oral como forma válida de saber musical. Estas perspectivas sustentan teórica y metodológicamente el presente estudio, que busca comprender y transformar las prácticas docentes desde concepciones renovadas que prioricen la creatividad y la pertinencia sociocultural de la música.

A pesar de estos avances en la investigación pedagógica musical, en el departamento de Risaralda no se registran estudios sobre la enseñanza de las cuerdas típicas colombianas en la educación superior. Este vacío evidencia la necesidad de generar conocimiento situado sobre cómo los docentes construyen su práctica y qué significados atribuyen a la enseñanza musical en contextos locales. La propuesta se inscribe, entonces, en la línea de la fenomenología de la práctica y la hermenéutica educativa, con el fin de comprender el sentido que los docentes otorgan a su labor.

Para fundamentar el estudio, resulta esencial comprender el concepto de concepciones docentes, entendido como el conjunto de significados personales que orientan la interpretación y la acción pedagógica. Pozo, citado en Jiménez (2016), explica que "los docentes poseen un mecanismo para afrontar su actividad profesional mediante un conjunto idiosincrático de conocimientos, el cual es producto de la elaboración personal que hacen de sus ideas en un contexto institucional y social determinado" (p. 23). En este sentido, Feixas (2010) define las concepciones docentes como "el conjunto de significados especiales que los profesores otorgan a un fenómeno (en este caso la enseñanza y el aprendizaje) los cuales van a guiar la interpretación y la acción docente posterior" (p. 1). Estas concepciones, como advierten Díaz et al. (2010), constituyen el entramado de creencias que sostiene la praxis pedagógica. Los autores afirman que "la actuación del docente y su concep-

ción del proceso de enseñanza y aprendizaje se comprende al entrar al entramado de creencias que sostiene su praxis pedagógica" (p. 1).

Indagar sobre las prácticas pedagógicas de los docentes del área de cuerdas típicas, qué enseñan, cómo enseñan y con qué propósito, permitirá comprender la situación actual del programa y ofrecer herramientas para renovar sus metodologías. Esta comprensión no busca emitir juicios, sino interpretar las experiencias para construir colectivamente nuevas formas de enseñar y aprender música.

Por otro lado, en la Licenciatura en Música de la UTP, uno de los problemas más visibles es la falta de una identidad docente consolidada. Muchos profesores se perciben más como intérpretes que como educadores, lo que debilita el compromiso pedagógico. Zabalza-Beraza, citado en Cassasola-Rivera (2020), afirma que "la identidad se vincula al campo científico al que pertenece el profesional, no necesariamente al de docente" (p. 44). Esta desconexión genera una brecha entre la excelencia artística y la formación pedagógica, reproduciendo la idea de que "a enseñar se aprende enseñando" (Cassasola-Rivera, 2020, p. 44). Ortiz y Salcedo (2020) sostienen que "enseñar no puede entenderse como una simple actividad de transmisión, sino como una práctica profundamente humana que exige creatividad y compromiso con el aprendizaje, en la que el profesor debe entusiasmar, seducir, acoger e inspirar" (p. 197). Bajo esta visión, el profesor de música debe ser no solo un ejecutante hábil, sino un mediador sensible capaz de guiar procesos de aprendizaje significativos.

En consecuencia, se requiere una transformación de las concepciones docentes en torno a la enseñanza musical. Zambrano (2022), Samper (2021) y Bautista (2020) coinciden en que es necesario desarrollar nuevas visiones pedagógicas ajustadas a las particularidades de los estudiantes y de los contextos socioculturales. Estas visiones deben promover una formación multidimensional —pedagógica, didáctica y humana— que esté estrechamente relacionada con la disciplina musical, como proponen Del Barrio et al. (2023). Además, Burwell (2005) argumenta que la educación musical universitaria debe superar la "visión pedagógica tradicional de conservatorio" para construir entornos de aprendizaje más flexibles y reflexivos.

La naturaleza de esta investigación está íntimamente ligada al acto pedagógico y al deseo de comprenderlo desde la experiencia. Por ello, se adopta un enfoque fenomenológico-hermenéutico, sustentado en la idea de Schütz (2008) sobre el sentido que los sujetos atribuyen a sus acciones en el mundo de la vida cotidiana. Esta perspectiva busca comprender las experiencias docentes desde su propio horizonte de significación, reconociendo que la práctica pedagógica no puede reducirse a técnicas o métodos, sino que es una experiencia intersubjetiva y contextual.

Desde esta mirada, el estudio se estructura como un estudio de caso (Stake, 1998), lo cual permitirá explorar en profundidad la experiencia concreta de los docentes de cuerdas típicas de la Licenciatura en Música de la UTP. Este diseño posibilita captar la complejidad del fenómeno en su contexto real, atendiendo tanto a los discursos reflexivos de los profesores como a sus acciones observables en el aula.

Los instrumentos de recolección de información incluirán encuestas diagnósticas, entrevistas semiestructuradas y grabaciones de clases, con el propósito de triangular los datos y obtener una

comprensión integral de las concepciones y prácticas pedagógicas. Las entrevistas permitirán indagar en las ideas, creencias y valores que guían la enseñanza; las observaciones ofrecerán evidencia sobre las dinámicas reales de interacción; y las encuestas aportarán datos generales sobre la formación, la experiencia y la autoevaluación docente.

El análisis de la información se realizará a partir de categorías emergentes, construidas inductivamente a partir de los relatos y comportamientos observados. La interpretación se guiará por una actitud hermenéutica, buscando comprender el sentido de las acciones desde la perspectiva de los participantes, más que imponer categorías externas. Este proceso permitirá identificar los modos en que los profesores conciben su práctica, los valores que la sustentan y las tensiones entre los discursos pedagógicos y las acciones cotidianas.

En síntesis, esta investigación doctoral busca iluminar las concepciones y prácticas pedagógicas que configuran la enseñanza de las cuerdas típicas colombianas en la educación superior, entendiendo que el docente no solo transmite saberes, sino que construye cultura, identidad y sentido. Comprender la práctica docente desde su complejidad humana permitirá fortalecer el vínculo entre la pedagogía y la disciplina musical, e impulsar un modelo educativo que reconozca la creatividad, la reflexión y el contexto como pilares fundamentales de la formación musical actual. El trabajo no pretende ofrecer respuestas cerradas, sino abrir un camino de comprensión y transformación de la docencia musical universitaria, de modo que la enseñanza de la bandola, el tiple y la guitarra se convierta en un espacio de formación integral, crítica y con sentido humano.

Referencias

Alba, A. D., y Suárez, F. L. (2024). Innovación y tradición: análisis de modelos pedagógicos en la enseñanza de instrumentos de cuerda pulsada en Santander, Colombia. *Revista Espacios, 45*(5), 97–105. https://doi.org/10.48082/espacios-a24v45n05p07

Bautista, A. (2020). Formación y desarrollo profesional en docentes de interpretación musical: propuestas para cambiar concepciones y prácticas. En J. I. Pozo, M. P. Pérez-Echeverría, J. A. Torrado, y G. López-Íñiguez (Eds.), *Aprender y enseñar música: Un enfoque centrado en los alumnos* (pp. 381–410). Morata.

Burwell, K. (2005). A degree of independence: Teachers' approaches to instrumental tuition in a university college. *British Journal of Music Education, 22*(3), 199–215. https://doi.org/10.1017/S0265051705006611

Cassasola-Rivera, W. (2020). El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. *Revista Comunicación, 29*(1), 38–51. https://doi.org/10.18845/rc.v29i1-2020.5258

Del Barrio Aranda, L., Casanova López, O., y Vernia Carrasco, A. M. (2023). Las competencias del profesorado de música en la formación inicial desde la perspectiva de estudiantes de Máster Universitario en Formación de Profesorado. *Revista Internacional de Educación Musical*, (11), 21–32. https://doi.org/10.1177/23074841231205706

Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., y Sanhueza, M. G. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis. Revista Latinoamericana*, (25). http://journals.openedition.org/polis/625

Espinoza Mora, J. C. (2021). Pedagogía de la música en la educación superior costarricense: un acercamiento crítico hacia la descolonización de los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Revista Ensayos Pedagógicos, edición especial*, 115–137. https://doi.org/10.15359/rep.esp-21.5

Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *RELIEVE, 16*(2), 1–27. http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_2.htm

Giraldo Mejía, G. E. (2012). *Didáctica universitaria: Del currículo a las prácticas de enseñanza* [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional de la Universidad de Antioquia.

Jiménez Ríos, E. (2016). *Las teorías implícitas de la enseñanza en profesores de educación superior* [Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México]. Universidad Nacional Autónoma de México.

Ocaña-Fernández, A., Montes-Rodríguez, R., y Reyes-López, M. L. (2020). Creación musical colectiva: análisis de prácticas pedagógicas disruptivas en educación superior. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, 17*, 3–12. https://doi.org/10.5209/reciem.67172

Ortiz Ocaña, A., y Salcedo Barragán, M. (2020). La didáctica como proceso de enseñar y evaluar el aprendizaje. *Revista Ensayos Pedagógicos, 15*(2), 193–231. https://doi.org/10.15359/rep.15-2.9

Samper Arbeláez, A. (2021). La enseñanza de la música tradicional en educación superior: hacia una pedagogía mestiza en América Latina. En L. D. Rivas Caicedo y N. Castellanos Camacho (Eds.), *Educación superior en música en Colombia* (pp. 171–204). Aula de Humanidades.

Schütz, A. (2008). *El problema de la realidad social* (2.ª ed.). Amorrortu Editores.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Turino, T. (2008). *Music as social life: The politics of participation*. University of Chicago Press.

Universidad Tecnológica de Pereira. (2022, 23 de septiembre). *Licenciatura en Música*. Recuperado el 29 de septiembre de 2025, de https://artes.utp.edu.co/musica/sin-categoria/perfil/

Zambrano Acosta, E. N. (2022). La educación musical en Colombia: más allá del examen crítico. *Conrado, 18*(89), 37–45.

Edison Sandoval Salazar

Docente, guitarrista, arreglista e investigador musical con más de dieciséis años de experiencia universitaria. Licenciado en Música de la Universidad Tecnológica de Pereira (2008), especialista en Teoría de la Música por la UTP (2012), magíster en Música UTP (2015), magíster en Música con énfasis en *Jazz* y Músicas Populares por la Pontificia Universidad Javeriana (2024) y actualmente doctorando en Didáctica en la Universidad Tecnológica de Pereira. Profesor titular de la Licenciatura en Música de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP), donde orienta las asignaturas de guitarra, guitarra funcional, prácticas de conjunto en cuerdas pulsadas y Coro y Cuerdas Típicas.

Su trayectoria artística se ha consolidado en los principales escenarios de la música andina y del *jazz* colombiano. Ha sido ganador del Gran Premio Mono Núñez (2015) con el Ensamble Sinapsis, Gran Premio del Festival Nacional de Música Colombiana Tradición (Neiva, 2014) y múltiple primer puesto en concursos como el Festival del Pasillo Colombiano de Aguadas, el Concurso Nacional de Duetos Ciudad de Cajicá y el Festival del Bambuco Luis Carlos González.

Como investigador, integra los grupos Música y Comunidad y *ArtNovus*, y ha desarrollado proyectos centrados en la formación docente y la enseñanza de las músicas colombianas. Es fundador y director de la Orquesta de Guitarras de la UTP y creador del semillero *Jazz*, Creatividad e Innovación UTP, iniciativas que promueven la creatividad, el pensamiento crítico y la difusión de las cuerdas pulsadas colombianas.



Canciones para la infancia de compositores vallecaucanos

Elvia Moreno Santamaría

› *Docente Facultad de Música – Conservatorio Antonio María Valencia – Bellas Artes Cali*
› *emoreno@bellasartes.edu.co*

Resumen

Esta investigación es la tercera fase de una indagación iniciada en 2017, a partir de algunas inquietudes, reconocidas en los exámenes de admisión de niñas y niños para el ingreso al programa de Formación musical infantil del Conservatorio Antonio María Valencia, en los cuales se pudo evidenciar el desconocimiento de repertorios adecuados de canciones para la infancia, en cuanto a extensión de las voces y los textos de las mismas, ya que en su mayoría los niños consumen música comercial con registros vocales muy amplios,y que en general no se conocen canciones adecuadas para su desarrollo vocal y emocional, ya que las letras están dirigidas a adultos con temáticas que no corresponden a la infancia. Mucho menos se conocen canciones tradicionales de nuestra región, que abarca cuatro departamentos y a grandes rasgos, dos zonas geográficas y culturales como los Andes y el Pacífico colombiano.

Es así como, entre 2017 y 2020, se realizó la búsqueda y recopilación de canciones del Occidente colombiano, las que, según el maestro Kodály, entre otros respetados pedagogos musicales, constituyen la base de la educación musical.

Para la última etapa del proceso se decidió realizar el mismo ejercicio de recopilación y selección de canciones de autores y compositores vallecaucanos, a través de la revisión de investigaciones previas, búsqueda, escucha y análisis de audios y entrevistas con los compositores, de lo cual surgió una selección de treinta canciones que fueron categorizadas teniendo en cuenta la extensión vocal en la infancia, que en su mayoría estuvieran compuestas en ritmos tradicionales y que sus textos se ajustaran a temáticas universales y apropiadas para la infancia.Doce de estas canciones fueron seleccionadas para la realización de una muestra musical final, de las cuales se hicieron arreglos vocal-instrumentales.

Palabras clave

El canto en la infancia, características de las voces infantiles, canciones para la infancia, importancia de los textos en las canciones, selección y categorización de canciones.

Planteamiento del problema y justificación

El canto es una de las primeras manifestaciones musicales del ser humano y la voz es nuestro primer instrumento, que nos acompaña durante toda la vida. Desde los primeros meses los niños se expresan y comunican a través de sonidos que poco a poco se convierten en palabras, pequeñas melodías inventadas y canciones aprendidas en su entorno, que usualmente se han transmitido a través de la familia y los adultos cercanos quienes comparten las costumbres, la cultura y la música.

Sin embargo, en la actualidad se puede reconocer a través de las observaciones del contexto, que en su mayoría los adultos no han heredado la tradición musical de su región, lo que produce un corte en la transmisión de canciones en el entorno familiar, y poco a poco se han ido reemplazando por canciones que se transmiten por los medios de comunicación y que están pensadas desde las melodías y los textos, para ser cantadas por adultos, con registros vocales muy amplios y los textos no corresponden a sus procesos emocionales.

Ejemplos de esta situación los podemos encontrar en los textos de muchas canciones del género reguetón, de música de despecho, rancheras, boleros e inclusive vallenatos, entre otros géneros musicales, que a través de sus textos expresan valoraciones erradas sobre la mujer, la sexualidad, las relaciones de pareja y sobre sentimientos y situaciones ajenas a la infancia, generando además modelos de relación inadecuados para sí mismo y el otro; además estas canciones necesitan de un desarrollo cognitivo adulto para poder comprenderlas y los niños aún no han alcanzado este desarrollo. Como se puede leer en un artículo publicado por Milena Hernández en la página *Univonews*, la niñez es el sector de la población que resulta más vulnerable ante los efectos que produce el reguetón; según un estudio de la Universidad de Helsinki (Finlandia), llevado a cabo por un grupo de estudiantes de postdoctorado del *Cognitive Brain Research Unit* (CBRU), escuchar reguetón promueve un deterioro cognitivo prematuro. Además, en su informe señala que algunas de las consecuencias en los infantes que escuchan este ritmo pueden ser comportamientos agresivos, angustia, comportamiento sexual, comienzo de la vida sexual a edad temprana e incluso a largo plazo pueden llegar a padecer trastornos psicológicos como la falta de autoestima, trastornos alimenticios, consumo de sustancias y depresión (25 de septiembre de 2023).

También sobre el reguetón, Mónica María Posso Sierra, en su trabajo de grado "La construcción de identidad en la infancia y la cultura musical del reggaetón en los primeros espacios de socialización", plantea que es uno de los ritmos que causa más polémica e incomodidad, dado sus mensajes sexuales explícitos, los modelos de hombre, mujer y relaciones de pareja que propone y las emociones alrededor de las cuales se mueven los textos.

En cuanto al desarrollo vocal, la reconocida pedagoga musical e investigadora española, Pilar Pascual Mejía (2010), plantea que el desarrollo de la voz infantil es variable y que de forma aproximada a partir de los cuatro años se pueden encontrar tres clases de voces infantiles, que están ubicadas en el ámbito de la quinta, y su extensión dista de forma significativa de las voces de los adultos, como se puede ver a continuación:
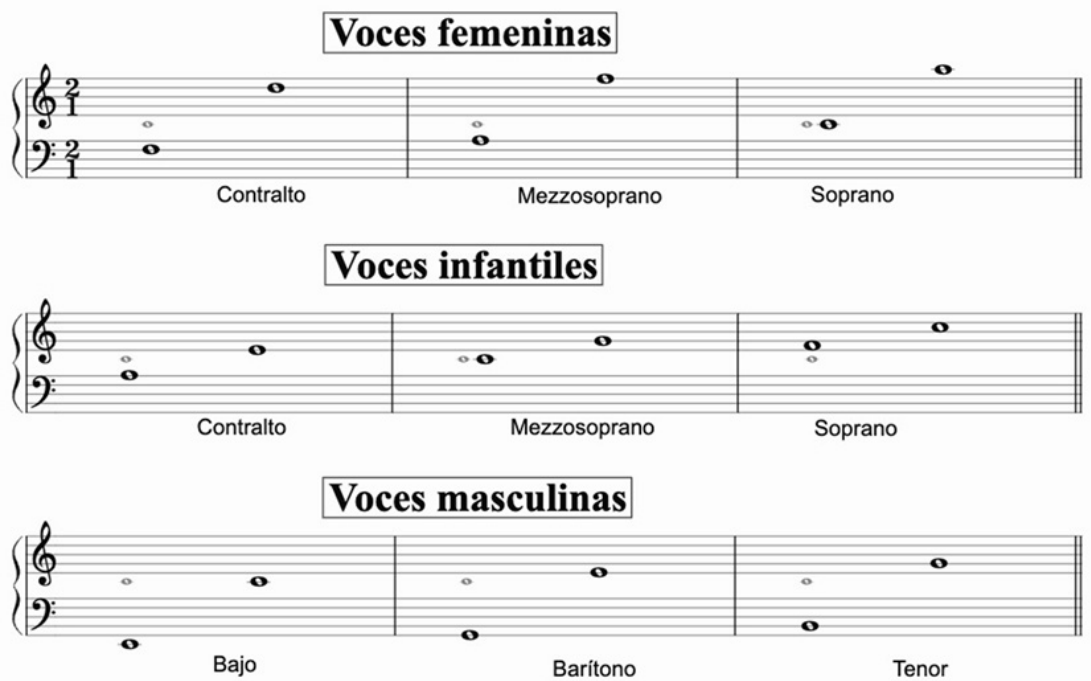


Figura 1. Voces humanas

En relación con la evolución de la voz infantil, el doctor en Musicología y docente de la Universidad de Cádiz, Marcelo Díez Martínez, en su artículo, Las voces infantiles. Extensión y tesitura en niños de 7 a 14 años (s. f.), proporciona la siguiente información sobre las tesituras infantiles por edades:

Edades	Extensión	Rango sonoro
4 años	La3 – Mi4	Quinta
5 años	La3 – Fa4	Sexta
6 años	Si3 – Sol4	Sexta
7 años	Do4 – Do5	Octava
8 años	Do4 – Mi5	Décima

Tabla 1. Tesitura de voces infantiles. Siendo el Do4 el llamado Do central

Es importante establecer que estos datos corresponden a estudios realizados en España, y que para este trabajo no se encontraron estudios sobre las voces infantiles en Colombia.

Finalmente, la decisión de seleccionar canciones con ritmos y formas de música tradicional, o cercanas al género, está basada en las afirmaciones de Zoltán Kodály, quien afirmó que, la música tradicional al tener gran riqueza melódica en su interior, es fundamental para el desarrollo de habilidades musicales generales y las relacionadas con el solfeo y la enseñanza de la música vocal, sirviendo como medio para incentivar el conocimiento de otras culturas y de las músicas tradicionales propias de un país. Del canto parten todos los desarrollos musicales que pueda realizar un individuo en su vida adulta. Kodály "tiene como base la convicción de que las capacidades (musicales) del niño maduran y se desarrollan junto al conocimiento de los cantos de tradición oral de su país, repertorio que define como la lengua materna musical" (Almarche, 2012).

Objetivos del proyecto

- Contribuir al desarrollo de una práctica de canto adecuada para niñas y niños, a través de la recopilación y entrega de partituras y audios de canciones de compositores del Valle del Cauca, que estén en los rangos de desarrollo vocal de la infancia, con contenidos textuales adecuados a su edad y desarrollo.
- Realizar una muestra musical con diez canciones del repertorio de canciones seleccionadas en la recopilación realizada.

Desarrollo del proyecto

Este trabajo se realizó en el marco de la Convocatoria Interna de Investigaciones 2024 del Instituto Departamental de Bellas Artes de Cali, y se presentó como un proyecto de investigación-creación.

Para el desarrollo del primer objetivo, se indagó sobre composiciones de autores del Valle del Cauca o que hayan realizado gran parte de su trabajo en el departamento. Estas composiciones podían ser infantiles en relación a los textos y el registro vocal, o podían ser canciones del repertorio regular de las y los compositores, que debían cumplir tres condiciones básicas:

- Que los textos fueran universales, y que hablaran de la familia, de la naturaleza, del medio ambiente, de la ciudad, de la amistad, del país, entre otros temas.
- Que el ámbito sonoro de la melodía de las canciones permitiera hacer una selección variada, para diferentes momentos del desarrollo vocal infantil.
- Que debían ser canciones infantiles o canciones con ritmos tradicionales de la región del Valle del Cauca. Cabe decir aquí que se pensó al departamento como parte de las regiones Andina y Pacífica de Colombia.

Se realizaron entrevistas y se recopilaron canciones de compositores como Liliana de López, Jairo Ojeda, Fernando Salazar Wagner, Clara Inés Iglesias, Gustavo Adolfo Rengifo, Grupo Bandola, Jorge Alonso Camacho, William Rodríguez, Dalia Conde, Hernando José Cobo, Alexander Manrique, María Mercedes Echeverry y Christian Lara.

Se seleccionaron treinta canciones, tratando de ajustarse al máximo a los criterios mencionados, especialmente en cuanto a la extensión vocal. Se hizo la transcripción a partitura de cada canción, incluyendo cifrado armónico, grabación de audio o video de cada canción en código QR, y la grabación en video de diez ritmos de percusión de acompañamiento para las canciones. Estos videos se pueden encontrar a través del repositorio institucional de la biblioteca, a través de los siguientes enlaces:

- https://bellasartes.edu.co/bibioteca/
- https://repository.bellasartes.edu.co/handle/123456789/12

O utilizando el nombre del proyecto: Canciones para la infancia de compositores vallecaucanos.

	Nombre	Compositor	Ritmo	Tonalidad	Rango sonoro	Intervalos	Tema
1	*Alarma en el Bosque*	Jorge A. Camacho Fernando Salazar W	Bambuco	Mi Mayor	9M	2M, 2m, 3M, 3m, 4J, 5J, 6m, 7m, 8J	Medio ambiente
2	*Arrurrú*	Dalia Conde Libreros	Guabina	La Mayor	6m	2m, 2M, 3m, 5J	Navidad
3	*Bambuco*	Alexander Manrique	Bambuco-fiestero	Mi menor	8J	2M, 3M, 3m, 4J, 8J	Música región
4	*Canción del viento*	Gustavo Adolfo Rengifo	Bambuco	La menor	8J	2m, 2M, 3m, 3M, 4J, 5J, 7m	País
5	*Chontaduro maduro*	Jairo Ojeda	Porro Chocoano	Re mayor	5J	2M, 3M, 3m, 4J, 5J	Fruta región
6	*Chuchito el Reciclador*	Grupo Bandola	Carranga	Do mayor	6M	2m, 2M, 3M, 4J, 6M	Medio ambiente
7	*Cumbia Interplata-naria*	Grupo Bandola	Cumbia	La menor	8J	2m, 2M, 3m, 3M, 4J	Música naturaleza
8	*Cumbia pa'l niño*	Hernando José Cobo	Cumbia	La menor	8J	2m, 2M, 3m, 3M, 4J	Navidad
9	*El granito y el pollito*	Jairo Ojeda	Canción	Do mayor	5J	2m, 2M, 3m, 3M	Canción infantil

10	*El guatín Fermín*	Christian Lara	Canción	Do mayor	7m	2m, 2M, 3m, 3M, 6M	Naturaleza
11	*El reloj*	Tradicional del pacífico	Currulao	La menor	6m	2m, 2M, 3m, 3M, 4aum, 5 aum	Navidad
12	*El sonajero*	Clara Inés Iglesias	Currulao	Sol menor	7m	2m, 2M, 3m, 3M, 5J	Navidad
13	*Erizo de pelo liso*	Jorge A. Camacho Fernando Salazar W	Bambuco	Do mayor	9m	2m, 2M, 3m, 3M	Naturaleza
14	*Gotitas de lluvia*	Clara Inés Iglesias	Balada a 6/8	Re mayor	9M	2m, 2M, 3m, 3M, 4J	Infancia
15	*Guabina para María*	Hernando José Cobo	Guabina	Do mayor	7m	2m, 2M, 3m, 4J, 5J.	Navidad
16	*Juguemos a la sombra*	Jairo Ojeda	Canción infantil	Do mayor	6m	2m, 2M, 3m, 3M, 6M	Infancia
17	*La escalera Do, Mi, Sol*	Jairo Ojeda	Canción infantil	Re mayor	8J	2M, 3M, 3m, 4J, 5J, 8J	Infancia
18	*La orquesta*	Jairo Ojeda	Ronda infantil	Do mayor	8J	2M, 3M, 3m, 4J, 5J, 8J	Música infancia
19	*Matrimonio de Gatos*	Gustavo Adolfo Rengifo	Sanjuanero	La menor La mayor	10M	2m, 2M, 2aum, 4J, 5J	Amistad infancia
20	*Mi carro de mecato*	William Rodríguez	Porro Chocoano	Mi mayor	8J	2m, 2M, 3m, 3M, 4J,	Infancia región
21	*Pelota de letras*	Jorge A. Camacho Fernando Salazar W	Caña	Mi mayor	8J	2m, 2M, 3m, 3M	Infancia
22	*Planeta agua*	Grupo Bandola	Porro Chocoano	Mi menor	7m	2m, 2M, 3m, 3M, 4aum, 5J	Medio ambiente
23	*Que se cansen los malos*	Liliana de López	Bambuco	La menor	8J	2m, 2M, 3m, 3M, 4J	País

24	*Qué tiene mi Valle*	Grupo Bandola	Currulao	Re menor	8J	2m, 2M, 3m, 3M, 4J, 5J	Región
25	*Salta Ranita*	María Mercedes Echeverry	Canción infantil	La mayor	8J (9m)	2m, 2M, 3m, 3M, 4J, 5J,	Infancia
26	*Semáforo*	William Rodríguez	Currulao	La mayor	8J	2M, 3M, 4J, 5J, 6M, 7M, 8J	Ciudad Cali
27	*Un canto a la vida*	Liliana de López	Balada	Do menor Mi mayor	8J	2m, 2M, 3m, 3M, 5J, 7m, 8J	País vida
28	*Velitas y pan*	Jairo Ojeda	San Juanito	La menor	8J	2m, 2M, 3m, 3M, 4J	Navidad
29	*Villanci-copo*	Hernando José Cobo	Carranga	Re menor	6m	2m, 2M, 3m, 3M, 4J	Navidad
30	*Ya bajan al Niño*	Hernando José Cobo	Currulao	Si menor	7m	2m, 2M, 3m, 3M, 4J	Navidad

Tabla 2. Categorización de canciones

Para la muestra musical se seleccionaron doce canciones, a las cuales se les hicieron arreglos vocal-instrumentales. Las canciones son:

- *Qué tiene mi Valle.*
- *Bambuco.*
- *Cuatro canciones de Jairo Ojeda (popurrí).*
- *El guatín Fermín. Grupo Semillas de Farallones.*
- *Arrurrú.*
- *Alarma en el Bosque.*
- *Planeta agua.*
- *Que se cansen los malos.*
- *El sonajero.*

Estas canciones fueron interpretadas por estudiantes de todos los niveles de formación y docentes de la Facultad de Música. Para esta presentación se diseñaron: afiche, programa de mano, diapositivas para ser proyectadas en cada canción y una ambientación escenográfica. A continuación, se comparte la imagen del afiche diseñado para la muestra musical y algunas fotos del evento.



Figura 2. Imágenes del archivo de la autora

Sugerencias metodológicas para el canto infantil

Para finalizar, se hacen algunas sugerencias generales en relación con la actividad del canto infantil, con el propósito de favorecer y mejorar la experiencia musical y vocal.

La cantante lírica y pedagoga francesa Madeleine Mansion planteó la importancia de la educación vocal básica para los niños, a través de su escrito, *La necesidad de la enseñanza de la técnica vocal a los niños.* Sostiene que, del correcto desarrollo de la voz en la infancia, depende la calidad de la voz adulta; sugiere que los cursos de solfeo deben iniciarse siempre con ejercicios básicos de respiración y calentamiento vocal, y recomienda buscar ayuda profesional en caso de detectarse dificultades en la emisión de la voz infantil. Propone desarrollar:

- Ejercicios respiratorios que mejoren la oxigenación y la producción de la voz.
- Ejercicios de mejoramiento de postura.
- Ejercicios de articulación y pronunciación.

Por otro lado, la maestra Blanca Perla Carrasco Sánchez, música y pedagoga, docente del programa Despertando Sonrisas, de la Fundación ZOMA de México, creada en el año 2000 para atender a niños de bajos recursos en edad preescolar y educar desde la música, atendiendo las pautas del investigador y musicoterapeuta británico, Don Campbell, creador del *método Mozart*, en su libro *Formación coral preescolar* propone incluir los siguientes aspectos en la formación vocal infantil:

- Relajación
- Respiración
- Audición e interiorización del sonido.
- Vocalización
- Dicción
- Aprendizaje de canciones tradicionales que sean de interés para niñas y niños.

Conclusiones

Este proyecto favoreció el afianzamiento en relación con la importancia que tiene el canto en la infancia y la selección de repertorios adecuados y acordes a su desarrollo vocal y emocional; las y los docentes de música que aborden el canto deben ser cuidadosos en las prácticas para evitar daños posteriores en la voz, y brindar el disfrute de la experiencia musical.

Es importante fortalecer la práctica del canto infantil como una actividad recreativa, y, además, como parte de los procesos formativos a nivel emocional, social, cultural, vocal y musical.

Se necesitaría realizar una investigación por cada grupo musical y compositor mencionado, para la recopilación y transcripción de canciones, ya que muchas no cuentan con partituras de las mismas y su creación de repertorios es significativa.

A través del ejercicio de búsqueda y recopilación de canciones, se pudo reconocer que hay muchas propuestas musicales y compositores que realizan un excelente trabajo musical para niños y jóvenes, pero que no se reconocen entre sí, por lo cual cobra importancia el fortalecimiento de trabajo en red.

Referencias

Almarche Noguera, M. (2012). *Proyecto Educamos: Programa educativo*. Consejería General de Educación de Valencia. http://www.educamus.es/index.php/metodo-Kodály

Carrasco Sánchez, B. P. (2013). *Formación coral preescolar: Programa Despertando sonrisas* (Tomo VIII). Fundación ZOMA. https://issuu.com/ultratelecom/docs/libro_8_fundacion_zoma

Díez Martínez, M. (s. f.). *Las voces infantiles: Extensión y tesitura de voz en niños de 7 a 14 años*. Universidad de Cádiz. http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/7683/15936041.pdf?sequence=1

Duque García, A. (2016). *A mano limpia: Estudios de percusión tradicional* [Material no publicado]. Instituto Departamental de Bellas Artes, Conservatorio Antonio María Valencia.

Graetzer, G., y Yepes, A. (1983). *Guía para la práctica de Música para niños de Carl Orff*. Ricordi. https://es.scribd.com/document/261835488

Mansion, M. (1947). *El estudio del canto: Técnica de la voz hablada y cantada. Pedagogía. Método práctico* (F. Debenedetti, Trad.). Ricordi Americana.

Moreno Santamaría, E. (2020). *Propuesta metodológica de canto infantil, con base en canciones tradicionales del occidente colombiano* [Resultado de investigación, Convocatoria 2020]. Instituto Departamental de Bellas Artes. https://drive.google.com/file/d/1LpzdK2e7U9Q7vrK_oA6XqxIFAJf-VbgPR/view?usp=share_link

Pahlen, K. (1961). *La música en la educación moderna*. Ricordi Americana. Archivo de la autora.

Pascual Mejía, P. (2010). *Didáctica de la música para primaria*. Pearson.

Peña, M. (2010). Desarrollo melódico y habilidades constructivas en el canto infantil: un estudio de caso. En *Actas de la IX Reunión de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música*. Universidad Nacional de La Plata. http://saccom.org.ar/v2016/sites/default/files/34.Pena_.pdf

Posso Sierra, M. M. (s. f.). *La construcción de identidad en la infancia y la cultura musical del reggaetón en los primeros espacios de socialización* [Trabajo de grado, Universidad San Buenaventura]. Repositorio Institucional Universidad San Buenaventura. https://bibliotecadigital.usb.edu.co/entities/publication/ae8a5501-03fc-43c6-8d18-440d6d9e767a

Univonews. (25 de septiembre de 2023). *El reguetón, un género musical que afecta el desarrollo cognitivo de la niñez*. Edúcate con los mejores. https://univonews.com/el-regueton-un-genero-musical-que-afecta-el-desarrollo-cognitivo-de-la-ninez/

Elvia Moreno Santamaría

Licenciada en Música de la Universidad del Valle, con estudios de canto en el Conservatorio Antonio María Valencia y especialista en Gerencia para las Artes de Bellas Artes Cali. Es docente del Conservatorio Antonio María Valencia en el área de lenguaje musical en los niveles infantil y juvenil; creadora y docente de asignaturas de pedagogía musical en el nivel de formación profesional; asesora de trabajos de grado e investigadora. Fue ganadora de una beca de la OEA para cursar la maestría en Políticas Públicas para el Desarrollo Social y la Gestión Educativa, de la cual es magíster graduada. Ha participado en agrupaciones corales como el Polifónico de Cali y el Ensamble Sequentia, así como en grupos de música andina colombiana. También se ha desempeñado como directora de coros infantiles y representante de los docentes ante el Consejo de Facultad.



Composición de canciones en territorio: las voces de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (Sonidos para la Construcción de Paz-UIS)

Sandra Natalia Sánchez Ramírez

- *Profesora Universidad Industrial de Santander*
- *snsanram@uis.edu.co*

Angélica Mora Dionisio

- *Directora del Programa Artes para la Construcción de Paz UIS*
- *papp.direccion@uis.edu.co*

Resumen

La presente ponencia aborda el problema de la creación sonora en territorio a partir de la composición de canciones con niños, niñas, adolescentes y jóvenes de los departamentos de Santander, Norte de Santander, Sur de Bolívar y Cesar. La propuesta nace de la implementación del programa *Sonidos para la Construcción de Paz del Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes*, en convenio con la Universidad Industrial de Santander (UIS), durante el segundo semestre de 2024 y el primer semestre de 2025. La búsqueda de una alternativa para entrar en diálogo con los territorios y validar sus necesidades, sus puntos de vista y su búsqueda sonora fue el detonante para proponer, desde el equipo pedagógico, de sistematización e investigación, un proceso de creación colectiva. Se trató de un ejercicio en el que, a partir de la palabra cantada, los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de los cuatro departamentos vinculados por la Universidad pudieron contarnos sobre sus territorios. El resultado fue la elaboración de una cartilla titulada *Proceso de creación colectiva: canción, creación y territorio* (Ojeda et al., s. f.), un material que incluye 18 canciones para diferentes formatos y con diversos géneros musicales, como bullerengue, tambora y bambuco, entre otros, y que nos permitió ver cómo la palabra hecha canción resignifica, reconstruye y se convierte en eje central de la memoria social de una comunidad o un territorio.

Palabras clave

Música, territorio, creación colectiva, memoria social, construcción de paz.

Las palabras habladas son organismos vivos que estructuran el encuentro y armonizan las interacciones. Se componen de sonoridades pactadas, de música, de mímica, gestos y silencios que, en el acto de la palabra, ponen el objeto en el exterior de uno mismo. (Cyrulnik, 2020, p. 48)

La responsabilidad de acompañar el programa Sonidos para la Construcción de Paz implicó para la Universidad Industrial de Santander (UIS) entrar en diálogo con los territorios. Los imaginarios que tenemos sobre lo que pasa en los lugares apartados de las grandes ciudades difícilmente coinciden con las realidades acontecidas. —La realidad nos mostró que muchos de los formadores, formadoras, sabedores y sabedoras, para llegar a su lugar de trabajo, tenían que navegar ríos durante horas, pedir permisos para poder dictar una clase y dormir en lugares apartados durante días—. ¿Qué significa construir paz? ¿Qué significa construir paz desde los sonidos? Construir paz implica pensar la dimensión relacional: comprender cómo se han dado las interacciones en una comunidad para detectar dinámicas de violencia y transformar los entornos en los que acontecen las injusticias y las desigualdades, incluso desde las instituciones. También exige escuchar a los actores locales para dimensionar cómo viven su cotidianidad, sus encuentros y desencuentros con el otro.

Esto significa que no podemos simplemente entrar e imponer un modelo de clase, de enseñanza sonora, de acontecer musical. Necesitamos construir puentes, de tal manera que el territorio, desde sus necesidades, sus historias y sus vivencias, pueda gestionar las dinámicas necesarias para proponer modelos de aprendizaje o de creación. En pocas palabras, generar un vínculo entre el programa, los formadores, formadoras, sabedores y sabedoras, los establecimientos educativos, las niñas, los niños, los adolescentes y jóvenes, y los territorios.

El documento *Músicas y construcción de paz* (Hernández Salgar et al., 2023, p. 8) propone una implementación situada para el programa *Sonidos para la Construcción de Paz*; esto implica reconocer y dialogar con las realidades sociales, políticas, económicas y culturales de los territorios y, por tanto, escuchar a quienes los habitan. El texto de Gloria Zapata (2017, p. 243) nos proporciona una base para entender que el arte se convierte en una posibilidad de mediación simbólica, puesto que acontece de múltiples maneras, lo que nos permite entrar en cocreación con el otro: el otro cuerpo, el otro sonido, la otra palabra, la otra música, siempre y cuando se generen espacios de resignificación. O, como lo plantea Manuel Muñoz Bellerín desde la creación colectiva en teatro:

> La elección metodológica de la CCT responde a esta finalidad, poniendo en práctica dos estrategias: primero, a través del relato de historias silenciadas que son narradas por los propios protagonistas; y segundo, generando espacios de participación y encuentro dialógico, devolviéndoles el derecho a tomar decisiones individual y colectivamente. (Muñoz Bellerín, 2017, p. 55)

Es decir, que la creación colectiva se constituye en un espacio fundamental desde lo emocional, pero también desde lo social, lo simbólico y lo político.

Desde esa perspectiva, la música y la palabra, en general la creación, posibilitan formas de diálogo porque permiten escuchar y contar: transforman la memoria en un relato que se puede compartir, como dice Cyrulnik: "(...) el arte modifica la representación de la memoria herida. El sujeto ya no es prisionero de su pasado traumático. Cesa de rumiar cuando puede remodelar la imagen de su desdicha y producir un relato (...)" (2015, p. 236).

Ahora bien, ¿de qué manera podíamos escuchar lo que tenían para decirnos esos niños, niñas, adolescentes y jóvenes de los distintos territorios? Imponer siempre es más fácil que conciliar, quizás porque conciliar implica negociar, hacer concesiones con el otro. Decidimos encontrar un camino que, desde la música y a partir de los documentos de reflexión del Ministerio, nos permitiera entablar ese diálogo o, por lo menos, dar un paso en ese sentido. Decidimos, desde el componente pedagógico, de sistematización e investigación y en convenio con el grupo de investigación Cultura y Narración (CUYNACO) de la UIS (semillero Co-libris), implementar un piloto de creación colectiva con aquellos formadores, formadoras, sabedores y sabedoras que trabajaban en los establecimientos educativos y que quisieran sumarse[1].

De esa manera surgió un ejercicio que llamamos *Cazar sonidos* que consistió en proponer una serie de preguntas orientadoras, encaminadas a describir el lugar que habitan: ¿cómo suena nuestro colegio? ¿Cómo podemos poner en palabras y en sonidos el mapa sonoro? ¿Cómo podemos contarles a los otros nuestro entorno, sus costumbres y sus historias? Además, les propusimos encontrar distintas maneras de narrar —un dibujo, un escrito, un audio—, herramientas que les permitieran tanto la observación de su entorno, es decir, lo que acontece externamente, como todo lo que acontece de manera interna, para que, partiendo de esa experiencia, pudieran, en un ejercicio de creación colectiva, construir una canción con dos estrofas y un coro para compartir.

Durante más de tres meses, 170 formadores, junto con niños, niñas, adolescentes y jóvenes de pueblos y ciudades de Santander, Norte de Santander, Cesar y Sur de Bolívar, cartografiaron las sonoridades de los lugares que habitan y, con esos sonidos y relatos, escribieron sus canciones, poniendo en ellas no solamente sus sensaciones y percepciones, sino también sus emociones. Las recibimos y, como la intención era generar espacios de creación y diálogo, invitamos en primera instancia al semillero de investigación Co-libris[2] a realizar un acompañamiento de escritura y edición, sugerencias de rima, corrección ortográfica y pautas de escritura. Estas orientaciones fueron socializadas por formadores y sabedores para iniciar el montaje en los establecimientos educativos. En segunda instancia, desde el área de comunicaciones y con el propósito de aportar

1 La UIS implementó el programa en el nororiente colombiano, de la mano de 400 formadores que trabajaron en 233 establecimientos educativos y beneficiaron a 55.431 niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Se trabajó, además, con 18 nodos territoriales, cada uno conformado por un gestor territorial, un apoyo pedagógico, un apoyo psicosocial y un apoyo administrativo, con una mesa dinamizadora conformada por la directora del programa PSCP-UIS, una coordinadora académica, una investigadora, una sistematizadora, una coordinadora artística, una sabedora, un sabedor, una coordinadora psicosocial, una profesional de enfoques y dos comunicadores, un equipo investigador integrado por profesores de la UIS y un equipo central de rectoría, entre los que se encontraban una profesional de metas y seguimiento, un coordinador jurídico y un apoyo jurídico. Además, se contó con el soporte de la rectoría en todo momento.

2 Co-libris es un grupo interdisciplinario de la Facultad de Ciencias Humanas de la UIS; sus integrantes han trabajado durante más de nueve años en la promoción de lectura. Son estudiantes a quienes les gusta jugar con las palabras: las cargan de magia, las transforman, las vuelven historias, canciones y obras de teatro, y las comparten.

a la memoria social, propusimos que niñas, niños, adolescentes y jóvenes registraran en video sus percepciones y los procesos de creación y montaje; así nació el ejercicio Los reporteritos, cuyo material audiovisual nutrió posteriormente el análisis. Al recibir la segunda entrega de partituras y grabaciones, realizamos una curaduría y seleccionamos una canción por cada nodo territorial, pensando en realizar una publicación que diera cuenta del proceso de 18 canciones. A partir de ese corpus y del registro de *Los reporteritos*, construimos un mapeo de géneros musicales e invitamos a un encuentro (*I Encuentro Co-libris: Canción, creación y territorio*) en el que las y los formadores expusieron cómo plantearon el ejercicio de creación en sus territorios: ¿de dónde surgieron las letras?, ¿cómo contribuyeron niñas y niños?, ¿qué dificultades enfrentaron? y ¿de qué manera se dieron las negociaciones para tomar decisiones sobre lo que deseaban plasmar? Presentaron, además, sus canciones y testimonios. Ese espacio nos permitió reconocer la importancia de las palabras hechas música, el sentido metafórico de los textos, la trascendencia de las historias que sostienen cada composición y cómo, a través de diferencias tímbricas, rítmicas y sonoras, se habilita el reconocimiento del otro en sus particularidades y en las similitudes que nos vinculan.

Posteriormente, un grupo de estudiantes y de profesores de la Licenciatura en Música de la UIS se sumó a la iniciativa realizando arreglos musicales a las canciones recibidas; este intercambio sensibilizó a los estudiantes frente a realidades que a menudo percibimos lejanas; se preguntaron por los territorios de donde provenían las canciones, por cómo viven las niñas, los niños, adolescentes y jóvenes que las crearon, y por la manera en que transforman su cotidianidad, su paisaje sonoro y sus contextos. Al escuchar las obras, comprendimos la importancia de socializar los resultados con las personas involucradas y con la comunidad en general; de allí surgió la idea de elaborar una cartilla pedagógica.

Iniciamos así una nueva etapa enfocada en pensar cómo el material recibido podía nutrir el proceso musical e invitamos a estudiantes y docentes de la Licenciatura en Música de la UIS. Como camino para ello, organizamos el II Encuentro Co-libris: Canción, creación y territorio, destinado a realizar los arreglos de las 18 canciones y a entablar, por segunda vez, un diálogo entre los territorios y los estudiantes de la UIS. El resultado es la cartilla Proceso de creación colectiva: canción, creación y territorio (Ojeda et al., s. f.), un material que incluye 18 canciones para diferentes formatos y con diversos ritmos, como bullerengue, tambora y bambuco, entre otros.

Es muy pronto para afirmar que la música, por sí sola, construye paz. Probar esta idea implica ahondar más en los procesos y verificar los impactos a largo plazo. Lo que sí nos permite ver esta experiencia es que la creación colectiva, la composición y la palabra hecha canción potencializan prácticas de escucha que permiten poner en palabras y en metáfora aquello vivido por las niñas, los niños, los adolescentes y jóvenes, y por sus formadores y formadoras, resignificando experiencias que a menudo son difíciles de nombrar. Parafraseando a Cyrulnik, no es la palabra o la música en sí lo que alivia, sino el ejercicio de buscar sentido (2015, 2020). La implementación situada (Hernández Salgar et al., 2023), el arte como mediación simbólica (Zapata, 2017) y la puesta en marcha de la creación colectiva (Muñoz Bellerín, 2017) nos abren un camino que posibilita el diálogo, la construcción de sentido y la vinculación con el otro, pero desde el respeto y la escucha.

Las 18 canciones seleccionadas, el registro audiovisual de Los reporteritos y los dos encuentros de Canción, creación y territorio produjeron efectos formativos recíprocos. En los territorios se abrieron nuevas lecturas del entorno y del mapa sonoro, así como negociaciones de sentido sobre lo que se quería contar y cómo contarlo. En los estudiantes de la UIS se observaron reflexiones sobre los imaginarios y sobre la manera como entablamos las relaciones con los territorios ajenos, pero también sobre cómo se concibe la música en otros espacios.

La cartilla pedagógica se inscribe como un dispositivo de memoria social en el que circulan relatos e historias locales, pero también como un material musical que esperamos pueda ser utilizado por los formadores, formadoras, sabedores y sabedoras del programa, así como por el público en general.

La resignificación mediante la escucha, la creación colectiva y la metáfora opera como mediación simbólica que transforma las miradas y los entornos, y alimenta la memoria social de nuestro país. Para nosotros, la música no es en sí misma la paz, pero sí puede ser un territorio de encuentro que, articulado a la escucha, a la creación colectiva y a las resignificaciones de la vida personal, se convierte en un factor decisivo para la construcción de paz.

Referencias

Cyrulnik, B. (2015). *Las almas heridas.* Gedisa.

Cyrulnik, B. (2020). *Escribí soles de noche*. Gedisa.

Hernández Salgar, Ó., Arenas Monsalve, E., y Niño Morales, S. (2023). *Músicas y construcción de paz: Documento de orientación conceptual y pedagógica para el Programa Sonidos para la Construcción de Paz (PSCP)*. Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes.

Muñoz Bellerín, M. (2017). La creación colectiva teatral: método de acción social y resistencia con el colectivo de personas sin hogar en Sevilla, España. *Estudios Políticos*, (50). https://doi.org/10.17533/udea.espo.n50a03

Ojeda, A. C., Vargas, K., Prado, A., y Sánchez Ramírez, S. N. (s. f.). *Proceso de creación colectiva: canción, creación y territorio*. Publicaciones UIS.

Zapata Restrepo, G. P. (2017). Arte y construcción de paz: la experiencia musical vital. *Calle 14: Revista de Investigación en el Campo del Arte, 12*(22), 240–253. https://doi.org/10.14483/21450706.12356

Sandra Natalia Sánchez Ramírez

Maestra en Artes Musicales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (ASAB) y magíster en Investigación Musical de la Universidad Internacional de Valencia. Es profesora de planta de la Licenciatura en Música en la Universidad Industrial de Santander. Su labor investigativa se ha centrado en la relación vincular, el aprendizaje significativo, los procesos de codificación y decodificación sonora, y los vínculos entre cuerpo, sonido y territorio. Fue investigadora del programa Sonidos para la Construcción de Paz-UIS; ha compuesto música para teatro, danza contemporánea y para niños, integrando la creación artística con la reflexión pedagógica.

Angélica Mora Dionisio

Maestra en Música de la Universidad Sergio Arboleda; especialista y magíster en Gestión y Administración Cultural de la Universidad del Rosario, con experiencia en gestión, liderazgo y asesoría cultural. Ha coordinado programas de formación artística en escuelas de música de Cundinamarca, articulando educación musical y gestión cultural. Como gestora, lidera proyectos en todas sus fases: diseño, planeación, desarrollo, ejecución y evaluación, además de conseguir y administrar recursos logísticos y financieros. Actualmente es directora del Programa Artes para la Construcción de Paz, convenio Ministerio de las Culturas-UIS, y profesora de cátedra en la Universidad Industrial de Santander.



El silencio que suena y el canto que revela

Viviana González

› *Colegio de Valores Humanos Sathya Sai*
› *vivibailafeliz@gmail.com*

Sonia Campo

› *Colegio de Valores Humanos Sathya Sai*
› *rectoria@colsai.edu.co*

Resumen

Este trabajo presenta la narrativa sobre la forma como la comunidad educativa del Colegio de Valores Humanos Sathya Sai de Funza, Cundinamarca, a través del silencio, el canto grupal y las experiencias musicales, brinda herramientas para el individuo que pueden ser aplicadas a la comunidad.

Bien puede abordarse como una bitácora de navegación, en la que el silencio no es la ausencia de ruido, sino la embarcación; el canto, más allá del producto artístico, marca la ruta; y la actividad grupal define la velocidad. La brújula es la *filosofía Sai* y el norte es la calidad del encuentro musical.

La filosofía Sai, al ser un sistema educativo basado en los cinco valores universales —amor, paz, verdad, rectitud y no violencia—, busca la formación integral, promoviendo la autorrealización y el servicio desinteresado; es desde allí desde donde se estructura esta propuesta, pues cada valor humano se corresponde con un área de la personalidad y una técnica específica para impulsar el sentido de integración y unidad, así:

Técnica	Área de la personalidad	Valor
Silencio	Emocional	Paz
Cita	Intelectual	Verdad
Cuento	Intelectual	Rectitud
Canto	Intuición	Amor
Actividad grupal	Espiritual	No violencia

Asimismo, la pedagogía Educere, a partir de la idea de que el aprendizaje es un proceso "de adentro hacia afuera", promueve la búsqueda de herramientas de autoconocimiento y autorregulación individuales y colectivas.

En consecuencia, y como gran hallazgo, se comienza a implementar la musicoterapia, especialmente bajo la línea de la musicoterapia comunitaria (CoMT), pues esta expande su enfoque más allá del consultorio individual para actuar directamente en el entorno social y educativo de las personas, buscando cambios a nivel individual y, desde allí, en la comunidad.

La musicoterapia en el territorio social (CoMT), entendido como el contexto social, cultural y político, es el foco de la musicoterapia comunitaria (CoMT). Este enfoque se propone como un marco conceptual ideal para abordar nuestro proyecto, pues desde la filosofía Sai y la educación basada en proyectos (ABP) se reconoce que, para lograr aprendizaje significativo, todos los actores involucrados en el proceso deben participar activamente, resolviendo, de forma colaborativa, problemas auténticos que conecten con situaciones del mundo real. En este caso, las problemáticas familiares en las que están inmersos los estudiantes e ineludiblemente los afectan.

Palabras clave

Musicoterapia, pedagogía Educere, silencio, filosofía Sai, comunidad, canto conjunto, servicio, música.

El silencio que suena y el canto que revela. "Canto conjunto en mi territorio y hallazgos musicoterapéuticos en la escuela"

Esta ponencia se centra en los hallazgos musicoterapéuticos en el Colegio de Valores Humanos Sathya Sai, mediante intervenciones musicoterapéuticas con un enfoque comunitario (CoMT), no solo enfocadas en la transformación del aula, sino también en el impacto fundamental en los entornos sociales y comunitarios de Funza, Cundinamarca.

Pedagogía Educere

Educere significa "extraer de adentro" y hace referencia a la extracción de los valores humanos inherentes a todas las personas. Se fundamenta, entre otras cosas, en la disciplina, el amor y la ayuda mutua. Aquí, la educación se plantea como un proceso de autoaprendizaje y autotransformación, cuya meta es la formación del carácter, que se manifiesta en la unidad de pensamiento, palabra y acción.

En la misión del colegio se plantea llevar a término los planteamientos de la filosofía Sai y la pedagogía *Educere*, haciendo énfasis en el logro a través de la creación de un ambiente, una cultura y una ética que permitan la práctica diaria de los valores humanos, fomentando la inclinación a rendir servicio desinteresado.

Corresponsabilidad y participación activa de los padres en los procesos educativos de los estudiantes: para ilustrar la corresponsabilidad de los dos agentes primarios en el proceso de educación, se usa la metáfora de la bicicleta en la que se transporta un niño, cuyas ruedas son la familia

y la escuela. Para que el niño (estudiante) pueda avanzar, es necesario que las dos ruedas estén alineadas. Desde esta necesidad de alineación se estructuran los talleres de padres y se plantea la participación integral de la comunidad.

El silencio: se plantea como la primera de las cinco técnicas. Propicia la desconexión del flujo automático de pensamientos y vivir el presente; crea un estado de receptividad mental necesario para el aprendizaje; permite mayor conexión con la intuición y la percepción real del entorno; calma la mente y ayuda a observar los propios sentimientos.

El territorio como contexto terapéutico

La musicoterapia comunitaria (CoMT)

Para el musicoterapeuta, el "territorio" no es solo un espacio geográfico, sino un contexto social, cultural y político que moldea las vidas de nuestros usuarios; en este caso, estudiantes, padres, profesores, personal administrativo y servicios generales.

La musicoterapia comunitaria (CoMT) es el marco conceptual que nos permite abordar este entorno, definido como un enfoque cultural que busca cambios terapéuticos tanto en los individuos como en la comunidad en su conjunto.

Desafíos sociales encontrados

Diversidad cultural y tensiones identitarias: en nuestro contexto, que presenta pluriculturalidad, la MT favorece el diálogo intercultural, generando espacios donde distintas expresiones musicales convivan en igualdad de valor.

Participación genuina: la MT comunitaria no "lleva" música a la gente, sino que construye con la gente. Es un trabajo horizontal, escuchando y cocreando con docentes, padres de familia y estudiantes.

Musicoterapia en el entorno educativo

La musicoterapia tiene un papel crucial en los entornos educativos, complementando la labor docente y contribuyendo a la creación de prácticas educativas interdisciplinares y proactivas.

La musicoterapia comunitaria en el ámbito educativo se mueve entre lo geográfico (territorio, pertenencia y contexto) y lo social (vínculos, identidad y participación).

La MT actúa como facilitadora de procesos colectivos de salud y aprendizaje, donde la música no es solo un medio estético, sino un lenguaje social que repara, conecta y transforma.

Beneficios en la educación y la convivencia

La musicoterapia desplaza el foco del individuo al grupo y al territorio. No se centra en la "cura" ni en la patología, sino en el fortalecimiento de la salud colectiva, los vínculos y la identidad comunitaria a través de experiencias musicales compartidas.

En el contexto educativo, la MT comunitaria busca promover la convivencia, la inclusión y el aprendizaje significativo mediante la música como lenguaje relacional, expresivo y transformador.

- No enseña música en sentido técnico, sino que genera espacios donde los niños, jóvenes o adultos aprenden a convivir a través de la música.
- Propone experiencias de encuentro, escucha y creación colectiva, que refuerzan la empatía, la comunicación y el sentido de pertenencia.
- Transforma el aula en un espacio de resonancia: cada voz tiene lugar, cada ritmo aporta al grupo.
- Invita al diálogo no verbal: quienes tienen dificultades para expresarse verbalmente no necesitan de la palabra.
- Permite canalizar emociones sin violencia, a través del ritmo, el cuerpo y la voz.
- Fomenta la cooperación sobre la competencia: en el hacer musical conjunto, todos los aportes son necesarios.
- Genera experiencias de sincronía que fortalecen la cohesión grupal y el sentido de comunidad.
- En términos simbólicos, cuando un grupo logra “hacer música juntos” está practicando una forma de democracia sonora: escucha, espera, aporta, respeta el silencio del otro.

Cocreación

- Todos los participantes —estudiantes, docentes, terapeutas y familia— son sujetos activos en el proceso.
- El conocimiento, la música o la experiencia no se “transmite” de arriba hacia abajo, sino que emerge del encuentro.
- La creación es situada: se construye a partir de las realidades, emociones y necesidades del grupo.
- Cocrear es construir sentido compartido a través del diálogo, la escucha y la acción.
- Promueve aprendizajes significativos, porque los estudiantes participan en la construcción del contenido.
- Fomenta la convivencia democrática, ya que implica negociación, respeto y responsabilidad compartida.
- Desarrolla habilidades socioemocionales: escucha empática, colaboración, tolerancia, flexibilidad.
- Transforma la relación docente-estudiante: el educador deja de ser “transmisor” para volverse acompañante y coaprendiz.

La cocreación es el pulso vital de la musicoterapia comunitaria y de toda pedagogía basada en la convivencia. Es una forma de construir comunidad a través del arte, donde cada persona se reconoce como creadora, no como espectadora. Cocrear es educar desde la igualdad, convivir desde la escucha y sanar desde el encuentro.

Conclusiones

La musicoterapia es una forma de educación no convencional, ya que amplía el sentido tradicional de la educación: no se limita a enseñar contenidos, sino que educa a través de experiencias sonoras compartidas.

En lugar de una enseñanza vertical (*educare*), promueve procesos horizontales (*educere*), donde cada persona aporta desde su historia, su cuerpo y su sonido.

La convivencia se construye, no se enseña. La música se convierte en un espacio simbólico y emocional donde el grupo aprende a convivir. Tocar juntos es importante; cantar juntos es de gran valor, ya que escuchar al otro se transforma en prácticas de empatía, cooperación y respeto, fortaleciendo la salud vincular y la pertenencia. La convivencia deja de ser un valor abstracto para volverse una experiencia vívida.

Referencias

Aigen, K. S. (2014). *The study of music therapy: Current issues and concepts*. Routledge.

Corey, M. S., y Corey, G. (2011). *Becoming a helper* (6.ª ed.). Brooks/Cole.

Curtis, S., y Mercado, C. S. (2004). Community music therapy for citizens with developmental disabilities. *Voices: A World Forum for Music Therapy, 4*(3). https://doi.org/10.15845/voices.v4i3.185

Seaman, J., Beightol, J., Shirilla, P., y Crawford, B. (2010). Contact theory as a framework for experiential activities as diversity education: An exploratory study. *Journal of Experiential Education, 32*(3), 207–225. https://doi.org/10.1177/105382590903200303

Shiloh, C., y Lagasse, A. B. (2014). Sensory friendly concerts: A community music therapy initiative to promote neurodiversity. *International Journal of Community Music, 7*(1), 113–128. https://doi.org/10.1386/ijcm.7.1.113_1

Small, C. (1999). Musicking: The meanings of performing and listening. A lecture. *Music Education Research, 1*(1), 9–21. https://doi.org/10.1080/1461380990010102

Stige, B. (2015). *Music therapy handbook*. Guilford Press.

Stige, B., Ansdell, G., Elefant, C., y Pavlicevic, M. (2010). *Where music helps: Community music therapy in action and reflection*. Ashgate.

Stoecker, R. (2016). *Liberating service learning and the rest of higher education civic engagement*. Temple University Press.

Turry, A. (2005). Music psychotherapy and community music therapy: Questions and considerations. *Voices: A World Forum for Music Therapy, 5*(1). https://doi.org/10.15845/voices.v5i1.208

Vaillancourt, G. (2012). Music therapy: A community approach to social justice. *The Arts in Psychotherapy, 39*(3), 173–178. https://doi.org/10.1016/j.aip.2011.12.011

Viviana González T

Maestra en música de la Universidad INCCA de Colombia, actualmente me encuentro finalizando mis estudios en la maestría de Musicoterapia en la Universidad Nacional de Colombia. Experiencia en coordinación, creación y ejecución de proyectos artísticos articulando diferentes disciplinas del arte, logrando el desarrollo integral de niños, jóvenes y adultos, explorando y fortaleciendo sus habilidades artísticas. Experiencia en dirección coral y manejo de grupos de iniciación musical con énfasis en canto y ensambles con instrumentación Orff.Manejo de coros de diversas edades.

Experiencia en diseño y ejecución de intervenciones musicoterapéuticas individuales y grupales, actualmente realizo una investigación en musicoterapia clínica con población con trauma por quemadura y quemadura con amputación.

Sonia Campos Suárez.

Psicopedagoga, licenciada en Educación Especial con especialización en Retardo en el Desarrollo por la Universidad Pedagógica Nacional. Cuenta con 25 años de experiencia como docente de básica primaria, diseñando proyectos de aula fundamentados en la pedagogía activa bajo el enfoque de enseñanza para la comprensión (EPC), y 10 años de experiencia en dirección de instituciones escolares, desempeñando el rol de rectora en el Colegio de Valores Humanos Sathya Sai de Funza, Cundinamarca. Durante este período, el colegio obtuvo el Premio Constructores de País en ambientes educativos, otorgado por El Espectador, la Universidad Javeriana y la Unión Europea. Asimismo, durante este período, la revista Magisterio, en su edición número 100, Educación de la felicidad, reseñó el colegio como la escuela de la verdad, considerando que esta es una institución que aporta al florecimiento pleno en las personas.



Composición de tres piezas en ritmos colombianos basadas en el carácter pedagógico del piano a cuatro manos

Aulos Dúo

Cynthia Beltrán

› *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*
› *cvbeltranm@gmail.com*

Mauret Gaitán

› *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

Resumen

El interés de este artículo es dar continuidad al proceso investigativo que Aulos Dúo lleva en curso sobre el carácter pedagógico del dúo de piano a cuatro manos, con la composición de tres piezas argumentadas en los criterios pedagógicos que se definen en las tres dimensiones formativas: 1) estética, 2) corpoespacial y 3) socioafectiva, y sus categorías. Además, el ejercicio compositivo está inspirado en la necesidad de incorporar en la formación pianística la apropiación de los ritmos colombianos; por esto, cada una de las piezas se fundamenta en tres de los ritmos de la región andina: el bambuco, la guabina y el pasillo.

La construcción del carácter pedagógico ofrece un lente analítico y conceptual que clarifica la perspectiva pedagógica, no solo de la práctica, sino de los repertorios, posibilitando una comprensión más especializada. Por lo anterior, las tres piezas compuestas resultan de un ejercicio de análisis práctico y conceptual de algunas obras creadas para este formato por compositores colombianos vigentes como Christian Restrepo, Germán Darío Pérez, Sandra Arboleda, César A. Narváez y Juan Guillermo Villareal.

Como resultado, este trabajo investigativo ofrece tres piezas con ritmos de la región andina colombiana para piano a cuatro manos, que han sido compuestas con el fin de vivenciar el carácter pedagógico mediante su interpretación, además de proveer una clave comprensiva e interpretativa para los repertorios ya escritos. Por otro lado, se proyecta que el carácter pedagógico construido sirva de modelo de análisis y nivelación de los repertorios desde una perspectiva pedagógica y musical. Asimismo, se propone como referente conceptual para los proyectos de sistematización de repertorios para piano a cuatro manos y de currículo en Latinoamérica y fuera de ella.

Palabras clave

Piano a cuatro manos, carácter pedagógico, bambuco, pasillo, guabina.

Introducción

Por mucho tiempo, la educación pianística ha estado basada en la música erudita. El piano, por ser un instrumento europeo, trae consigo la cultura y el desarrollo técnico de su contexto originario; sin embargo, hoy por hoy estamos abocados a la apertura y apropiación del conocimiento desde el lugar propio. Es por esta necesidad y búsqueda que la práctica académica instrumental se acerca a las músicas regionales y expresiones folclóricas, proponiendo un diálogo interesante, un nuevo camino de creación y comprensión musical.

Como muestra de lo anterior, actualmente, en la Universidad de San Juan, en Argentina, se viene desarrollando el proyecto de investigación "Música latinoamericana para piano a cuatro manos y dos pianos: relevamiento y sistematización con fines pedagógicos", liderado por la pianista y profesora Ana María Portillo; en este trabajo se propone un currículo para la formación pianística de niveles preuniversitarios a partir de la sistematización de los repertorios latinoamericanos escritos para piano a cuatro manos, desde un análisis musical y una perspectiva pedagógica.

A nivel nacional, Christian Restrepo, Germán Darío Pérez, Sandra Arboleda, César A. Narváez y Juan Guillermo Villareal son algunos pianistas y compositores colombianos vigentes que están creando obras de diferentes niveles de dificultad para el formato de piano a cuatro manos, tomando los diferentes ritmos de Colombia. Asimismo, encontramos adaptaciones para el formato con fines pedagógicos, como el robusto trabajo A cuatro manos: folclor colombiano en el piano, del grupo de investigación Pedagogía Musical y Ciudadanía de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Ahora bien, dándole curso a la investigación Dúo de piano a cuatro manos: propuesta de caracterización pedagógica de la práctica del formato, que se realizó en la Maestría en Educación ME-UD, Aulos Dúo ha comenzado una etapa investigativa de análisis de música latinoamericana escrita o arreglada para el formato, con el objetivo de aprender y comprender las diferentes manufacturas que proponen los compositores y arreglistas actuales, y con el propósito de crear piezas cortas con fines pedagógicos y de apropiación cultural basadas en el carácter pedagógico del formato.

Desarrollo

Tal como se define en la tesis, el carácter pedagógico del piano a cuatro manos "se fundamenta en la formación integral del ser humano y su conexión con la formación musical, comprendiendo al individuo como ser fisiológico, intelectual, sensible y social" (Gaitán y Beltrán, 2021, p. 110), y está fundamentado en tres dimensiones formativas: estética, corpoespacial y socioafectiva. Si bien el carácter se definió a partir de los rasgos pedagógicos que se rastrearon en los protagonismos históricos de la práctica, se propone ahora revertir el proceso investigativo poniendo en ejercicio los resultados conceptuales alcanzados en la creación de tres piezas musicales. A continuación, se describen y desarrollan los criterios conceptuales de las tres dimensiones mencionadas, cada una expuesta en un ritmo colombiano de la región andina. Cada apartado define los criterios conceptuales que se destacan de cada dimensión, la apuesta pedagógica plasmada en la pieza musical y los conceptos aplicados en el ejercicio compositivo.

Guabina: dimensión socioafectiva

La composición en ritmo de guabina fue construida con base en la dimensión socioafectiva, con un enfoque en la categoría "reto dialéctico del cuerpo intérprete". El objetivo de esta pieza es incentivar la comunicación, ya sea verbal o gestual, mediante un discurso musical compartido entre los dos roles (*secondo* y *primo*); por esto, la postura manual del cuerpo intérprete se mantiene fija en la mayor parte de la pieza, procurando que el énfasis interpretativo esté en el diálogo melódico que construyen los dos roles. Musicalmente, la pieza está en tonalidad de *la* menor, con funciones armónicas de tónica, subdominante, dominante y dominante secundaria, en tempo *moderato*; se brindan elementos musicales sencillos para prestar atención a la interpretación melódica compartida.

La dimensión socioafectiva "realza en el dúo de piano a cuatro manos la práctica pianística colectiva, que devela la acción intersubjetiva y social entre el cuerpo intérprete al requerir del servicio mutuo, la empatía, diálogo, sensibilidad, cooperación, y todo tipo de comunicación recíproca" (Gaitán y Beltrán, 2021, p. 123). Aunque en la práctica del formato es inherente esta dimensión en tanto son dos sujetos trabajando para un mismo fin, existe un esfuerzo compositivo para que los elementos musicales asignados en cada rol generen en el cuerpo intérprete una mayor comprensión de la participación del otro, llegando a concertaciones construidas entre los dos.

Apuesta

Reconocer que la música es un hecho eminentemente social y la práctica pianística no está fuera de ella. El dúo de piano a cuatro manos es una evidencia de que la música fue creada para compartir; es un medio de expresión, de comunicación, de vivencia y convivencia comunitaria; además, provee vínculos sociales y culturales con el repertorio y la práctica misma.

Elementos de la dimensión socioafectiva aplicados en la guabina

- Aplicabilidad del reto dialéctico en la experiencia como ensamble, que puede construirse verbal o gestualmente.
- La toma de decisiones en conjunto y los acuerdos para un bien común.
- Construcción colectiva horizontalizada con diferentes responsabilidades en los roles.
- Alcanzar el propósito máximo de la práctica no es posible lograrlo sin la participación conjunta.

Bambuco: dimensión estética

En el compromiso de difundir y aprender de los ritmos propios se seleccionó el bambuco, ritmo característico y emblemático de la región. Su riqueza rítmica, viveza y la variabilidad de sus melodías crean retos musicales que son analizados y posteriormente acogidos en la composición de la pieza desde el enfoque pedagógico. Con esta perspectiva, se eligió en la dimensión estética la categoría "relación de unidad asimétrica", integrando en la pequeña composición (juego musical) unísonos en diferentes registros de piano, matices y articulaciones contrastantes, el uso del pedal, melodías y acompañamiento en los dos roles.

Esta dimensión comprende el horizonte sonoro, la capacidad auditiva global que está estrechamente ligada con el desarrollo técnico-musical. Si bien es importante comprender y utilizar la técnica del piano en las obras, el desafío real es unificar la sonoridad de ambos instrumentistas en los ataques, las articulaciones, el fraseo, los impulsos y las intenciones, así como el trabajo formativo en el balance musical que determina la pieza y la estética en la cual se enmarca.

Apuesta

Potenciar en la práctica del formato la destreza auditiva que demanda un ensamble que recurre en su lenguaje y expresión musical a la misma tímbrica, además del desarrollo auditivo que los instrumentistas alcanzan cuando no solo están percibiendo el sonido que ellos emiten, sino que, simultáneamente, escuchan la obra completa que interpreta el cuerpo intérprete.

Elementos de la dimensión estética en el bambuco

- Desarrollo auditivo por medio de la anticipación e imitación rítmica y melódica que inicia el *secondo*.
- Manejo del pedal (*sustain*) en los dos intérpretes.
- Desafío técnico de las articulaciones en fraseos en unísono o en pregunta y respuesta.
- Desarrollo de la homogeneización sonora del cuerpo intérprete en procura de comprender la unidad en el ensamble.

Pasillo: dimensión corpoespacial

Se escogió el pasillo como materia prima rítmica para plasmar las características que definen la dimensión corpoespacial, específicamente en la subcategoría "coordinación visomanual con desplazamiento". La pieza aborda la conciencia corporal y espacial que propone el entrecruce de las manos entre el cuerpo intérprete, así como el entrecruce individual; además, propone el desarrollo de la destreza rítmica que combina la percusión del ritmo en el cuerpo y en el piano. En términos musicales, la primera parte está en tonalidad de *si* bemol mayor y la segunda parte modula a *mi* bemol mayor. Aunque se explora con mayor intensidad el elemento rítmico coordinado entre el cuerpo intérprete, también se vislumbra un desarrollo melódico entre las manos que se cruzan.

La dimensión corpoespacial se define en el carácter pedagógico como "la esencia motora de la música, que se expresa en la corporalidad y espacialidad del cuerpo intérprete" (Gaitán y Beltrán, 2021, p. 117). Este componente responde a la exigencia que propone la práctica de piano a cuatro manos, estableciendo una identidad motora del cuerpo intérprete, así como la disposición y posición de los roles en su interacción en el espacio.

Apuesta

Recuperar la importancia del cuerpo en la acción y en la escena, y comprender las implicaciones pedagógicas que demanda dicha conexión, concentrándose en la participación del cuerpo en los procesos de aprendizaje de la música y la integración sensorial del oído con las respuestas moto-

ras que se potencian con el desarrollo visual y táctil, tanto en movimientos rítmicos en el espacio como en los movimientos expresivos.

Elementos de la dimensión corpoespacial aplicados en el pasillo

- Conciencia corporal por medio de la coordinación de cruce de manos individual y entre el cuerpo intérprete.
- Conciencia de la espacialidad en los registros medios que se comparten y entrecruzan.
- Estabilidad rítmica en el rol del *secondo*.
- Apropiación de una base rítmica a partir de un ritmo *ostinato* que juega entre la ejecución en el piano y la percusión corporal.

Conclusiones

Como resultado, este trabajo investigativo ofrece tres piezas con ritmos de la región andina colombiana para piano a cuatro manos, que han sido compuestas con el fin de vivenciar el carácter pedagógico mediante su interpretación, además de proveer una clave comprensiva e interpretativa para los repertorios ya escritos. Por otro lado, se proyecta que el carácter pedagógico construido sirva de modelo de análisis y nivelación de los repertorios desde una perspectiva pedagógica y musical. Asimismo, se propone como referente conceptual para los proyectos de sistematización de repertorios para piano a cuatro manos y de currículo en Latinoamérica y fuera de ella.

Como educadoras y pianistas vigentes, hemos encontrado el gran valor y aporte que nos provee el dúo de piano en nuestras clases y en nuestro desarrollo artístico. El formato es una herramienta y un camino en la educación musical que invita a socializar, improvisar, a enseñar y aprender desde una comunicación horizontalizada, a buscar estrategias para el diálogo verbal y no verbal, y a desarrollar la coordinación compartida con otros. Por lo anterior, nos vemos motivadas a emprender y continuar con el proyecto de composición de piezas para cuatro manos con el enfoque pedagógico que propende su carácter, al igual que la difusión de la música regional que caracteriza un pueblo, promoviendo en nuestros estudiantes y dúos de piano formales la curiosidad por interpretar música con rasgos folclóricos.

Referencias

ArboledaArboleda García, S. M. (2008). *Cuadernillo de música andina colombiana para piano a cuatro manos*. Colombia.

Gaitán, M., y Beltrán, C. (2021). *Dúo de piano a cuatro manos: Propuesta de caracterización pedagógica de la práctica del formato*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://repository.udistrital.edu.co/items/7d0b5414-a10d-400b-85ef-090ce1f6c7e7

Leygue Andrade, M., Pérez Salazar, G. D., Garvin, M., y García, R. (2020). *A cuatro manos: Folclor colombiano en el piano*. Universidad Pedagógica Nacional.

Narváez, C. (2020). *Semillas de música andina: Obras colombianas para piano*. Colombia.

Portillo, A., Yacante, B., Oyala, A., y Sáez, A. (2023). *Música latinoamericana para piano a cuatro manos y dos pianos: Relevamiento y sistematización con fines pedagógicos. Segunda etapa*. Universidad Nacional de San Juan.
Restrepo, C. (2023). *Recuerdos colombianos: Piano a cuatro manos*. Colombia.
Villareal, J. (2008). *Villafátima: Arreglo para piano a cuatro manos*. Colombia.

Cynthia Beltrán y Mauret Gaitán

Aulos Dúo es un ensamble latinoamericano femenino que interpreta los formatos de dúo de piano a cuatro manos y dos pianos. Está conformado por las pianistas Mauret Gaitán y Cynthia Beltrán, docentes asociadas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. Con su propuesta investigativa sobre el carácter pedagógico del dúo de piano a cuatro manos recibieron la mención de tesis meritoria en sus estudios de maestría.

Realiza conciertos didácticos que exploran nuevos espacios formativos alrededor de la práctica del dúo de piano. Asimismo, se ha presentado en diferentes festivales, encuentros y congresos de educación artística y educación musical como ponentes y concertistas nacional e internacionalmente.



Creatividad musical en diálogo con los aires regionales: formación artística para la construcción de paz

Cindy Yineth Gómez Gutiérrez

› *Universidad Pedagógica Nacional*
› *cygomezg@upn.edu.co*

Lila Adriana Castañeda Mosquera

› *Universidad Pedagógica Nacional*
› *lacastanedam@pedagogica.edu.co*

Resumen

La ponencia reflexiona sobre la creatividad como necesidad en la formación artística, especialmente en el enfoque de construcción de culturas de paz. Se cuestiona el enfoque tradicional de la educación musical centrado en la técnica y la interpretación fiel de partituras, y se propone, en cambio, una pedagogía que fomente la imaginación, la expresión emocional y el pensamiento crítico. En el semillero de investigación Resonancias Creativas, de la Licenciatura en Música de la UPN, se exploran formas de promover una educación musical creativa; aquí se enfatiza el papel de las músicas regionales como vehículo para la creación colectiva, el diálogo intercultural y la transformación social. En el marco del programa Sonidos para la Construcción de Paz, se desarrollan laboratorios creativos que integran saberes musicales, identidad territorial y participación comunitaria. Estas experiencias didácticas, basadas en la exploración sonora y la creación colaborativa, permiten fortalecer el tejido social y proyectar la música como herramienta de reconciliación. La propuesta está enmarcada en políticas públicas colombianas que reconocen el arte como medio para la equidad y la inclusión.

Palabras clave

Creación, improvisación, territorio, composición.

Planteamiento del problema

La creatividad ha sido poco estudiada en la educación musical, a pesar de ser uno de los principales encargos de la educación artística. En la formación musical académica se hace mucho énfasis en la lectura e interpretación correctas de las partituras, la precisión rítmica, la afinación de las notas y la agilidad manual para la interpretación. Esta búsqueda de fidelidad a la obra y de virtuosismo instrumental deja poco espacio a la capacidad de expresar emociones y generar sensaciones, tan cercana a la música. Se hace preciso buscar vías para que la educación musical favorezca el pensamiento creativo, la imaginación y la percepción de la música como un fenómeno complejo inmerso en la cultura.

Por esta razón, constituimos en la Licenciatura en Música de la UPN un grupo de estudio y, posteriormente, un semillero de investigación para reflexionar sobre los referentes teóricos y pedagógicos que han indagado sobre la creatividad en educación musical, así como sobre la búsqueda de didácticas para la creatividad en la educación musical y en la formación de docentes de música.

Marco conceptual

La creatividad puede entenderse como "la capacidad de encontrar nuevas relaciones y formas novedosas de pensar que generan nuevos comportamientos" (Castañeda, 2023, p. 43); también, como la producción de algo nuevo: un objeto, una obra, una solución o una teoría. En el caso de la música, Gardner (1995) menciona la inteligencia musical como una estructura cognitiva en sí misma, que permite a una persona tomar decisiones sobre la música de acuerdo con su experiencia, su sensibilidad a propiedades específicas de la música y su capacidad de interrelacionar ideas musicales, así como de comprender el sentido general de una pieza musical. La creatividad musical es la acción de la inteligencia musical (Aróstegui, 2012).

Respecto a los procesos psicológicos que están implicados en la composición, Sloboda (2015) señala diversas posibilidades para su estudio: análisis de manuscritos, testimonios sobre el proceso compositivo y observación en vivo de compositores. De aquí se derivan elementos sobre la composición que revelan que cada proceso es profundamente individual y que hay una oscilación entre procesos conscientes y flujos de inspiración más difíciles de describir. En cuanto a la descripción de improvisaciones en las que no hay posibilidad de analizar o corregir, se depende en alto grado de la destreza previa del improvisador y de su capacidad de acudir a marcos de referencia, que pueden ser ciclos armónicos o progresiones melódicas que se "rellenan"; una última habilidad es tener formas o estructuras musicales predeterminadas. Como puede verse en este análisis, los estudios sobre la creatividad musical son profundamente individuales y, en los casos que presenta Sloboda (2015), analizan a compositores o intérpretes reconocidos y virtuosos.

Sin embargo, existen otras investigaciones que amplían lo que se considera creatividad musical, "incluyendo improvisaciones y arreglos, músicas más elaboradas o pequeñas ideas musicales que tengan la intención de expresarse musicalmente, articulando pensamientos musicales" (Beineke, 2017, p. 31). Aparecen así tres tendencias en la educación musical: enseñanza musical creativa, centrada en el docente y su aproximación imaginativa a actividades que hagan el apren-

dizaje interesante y significativo; enseñanza para la creatividad, orientada al desarrollo de capacidades creativas en los estudiantes (Burnard y Murphy, 2017); y aprendizaje creativo, que analiza la interacción entre docente y estudiantes, fomenta la creatividad y promueve relaciones humanas equilibradas y respetuosas. Se busca:

> Una experiencia de igualdad, estatus, vivacidad con relación a los demás y a otras personas, y un compromiso en ocuparse más en el aprendizaje social por el bienestar que proporciona a los participantes (...) el aprendizaje de los niños está directamente relacionado con las interacciones promovidas y ocurridas en clase que potencian aprendizajes, de forma que, si las relaciones sociales en clase disminuyen, los aprendizajes se vuelven menos significativos. (Beineke, 2017, p. 32)

En este caso, la creatividad musical se da en entornos colectivos que exigen la negociación y el diálogo a partir de pensamientos grupales, experimentación sonora en conjunto y alcance de conquistas, propiciando la participación de los integrantes para lograr resultados musicales compartidos. La experimentación creativa colaborativa propicia bienestar y sensación de libertad y, cuando se realiza de forma colaborativa, puede generar también transformación social:

> El desarrollo de la capacidad creadora de los alumnos a través de actividades de composición puede formar personas capaces de intervenir y transformar la sociedad en que viven de manera crítica y consciente, contribuyendo así a un desarrollo más igualitario y con menos concentración de poder y control. (Beineke, 2017, p. 31)

Gisbert (2018) señala la potencia de la música para comunicar el mundo individual con el contexto social, al configurar la identidad cultural y la afectividad. Actualmente, el acceso a la diversidad musical es permanente a través de las redes sociales y los entornos digitales, lo que exige a la educación musical criterios para su selección y apreciación. Además, este acceso otorga conocimiento sobre el entorno donde se producen las músicas y facilita, a través del ejercicio creativo, mejoras en la autoestima, la autonomía y las relaciones interpersonales y sociales:

> Cuando las diferencias son de índole social, la comunidad de aprendizaje debe construir significados mediante el diálogo entre iguales, un diálogo igualitario. El arte (no solo musical) forma parte de la estructura de aprendizaje no como herramienta de producción de arte sino como herramienta de realización, cobra importancia el acto de desarrollo en sí y no el resultado. (Gisbert, 2018, p. 42)

Ante esta perspectiva, es innegable la prioridad que debe darse a la práctica musical creativa y colaborativa en la educación musical de nuestro país, empeñado en la reconciliación y la convivencia. En los últimos años, la reflexión sobre las artes como constructoras de paz ha estado presente en la

academia y en las políticas públicas. La UNESCO (2006) señala el papel fundamental de las artes en la constitución de culturas:

> Las artes son la manifestación de la cultura y, al mismo tiempo, el medio a través del cual se comunican los conocimientos culturales. Cada cultura tiene sus propias prácticas culturales y expresiones artísticas específicas, y la diversidad de culturas y sus consiguientes productos artísticos y creativos generan formas contemporáneas y tradicionales de creatividad humana que contribuyen de modo específico a la nobleza, el patrimonio, la belleza y la integridad de las civilizaciones humanas. (UNESCO, 2006, p. 4)

En esta perspectiva se formulan el Sistema Nacional de Educación y Formación Artística y Cultural (SINEFAC, 2022), que articula a los ministerios de Cultura y Educación en la formación artística, y el Plan Nacional de Cultura 2024-2038, que se orienta hacia la sensibilización, el reconocimiento y la resignificación del patrimonio, la diversidad cultural y ecosistémica, la inclusión social y la equidad. Estas políticas públicas orientan el proyecto *Artes para la Paz*, que reúne, entre otros, el programa Sonidos para la Construcción de Paz, desde la perspectiva situada, el enfoque de derechos y el desarrollo integral:

> Es fundamental que la exploración artística y musical parta del reconocimiento de los contextos sonoros y de las formas de enseñanza y aprendizaje de cada región. Esto implica que las propuestas pedagógicas deben partir del acercamiento a los elementos sonoros de las prácticas tradicionales o populares cercanas a las identidades de cada territorio, pero también deben incluir la formación en los lenguajes y códigos de otros tipos de músicas. (Portillo et al., 2023, p. 15)

En este proyecto se busca reconocer los ecosistemas sonoros como contextualizados y posibilitadores de transformación social; de esta forma, encontramos un terreno abonado para la exploración de la creatividad musical, en todas sus acepciones, como fundamento para la proyección social de la música como cohesionadora de comunidades.

Músicas regionales y contextos comunitarios

Las músicas regionales —también denominadas músicas populares tradicionales dentro del programa *Artes para la Paz*— se conciben como una experiencia social y cultural donde convergen múltiples expresiones sonoras que conectan dimensiones comunitarias, universales e individuales, resonando con los contextos y vivencias de los sujetos.

Una posible vía para favorecer la creatividad musical puede encontrarse precisamente en las músicas regionales, las cuales surgieron como medios de expresión de ideas, sentimientos y tradiciones culturales antes que como ejercicios de virtuosismo técnico o ejecución instrumental. Las prácticas comunitarias propias de estas manifestaciones fortalecen procesos de aprendizaje entre

pares, en los que la escucha activa, la interpretación libre y el acto de tocar junto a otros se convierten en vehículos de cohesión social y de arraigo musical dentro del entorno comunitario.

En esta ponencia se analizan las posibles relaciones entre las músicas regionales de la zona andina colombiana, específicamente la exploración sonora y la creación musical, como generadoras de prácticas pedagógicas y musicales tejedoras de paz. Para tal fin, se presentan diversas propuestas de actividades didácticas que, a partir del ejercicio musical colectivo, promueven experiencias de convivencia y construcción de paz.

El desarrollo de los laboratorios creativos se fundamenta en las cuatro dimensiones del saber propuestas por Portillo et al. (2023):

- Conocer/Saber
- Apreciar/Escuchar
- Explorar/Crear
- Cantar/Tocar

Cada una de estas dimensiones se encuentra presente en los laboratorios, potenciando el aprendizaje multinivel, la apropiación del contexto y el fortalecimiento del tejido social a través del aprendizaje musical.

Desarrollo didáctico de laboratorios creativos

- *Contextualización sensible:* esta fase se inscribe en la dimensión apreciar/escuchar. Invita, por un lado, a reconocer la diversidad sonora del territorio y, por otro, a fortalecer la identidad del sujeto con su entorno. Se recomienda iniciar mediante recursos como cuentos, relatos, mitos, preguntas detonantes o narraciones que permitan ubicar el género musical dentro de un contexto geográfico y cultural. Se sugiere observar elementos comunitarios —costumbres, paisajes, festivales y personajes locales— que orienten la contextualización de manera interdisciplinar.
- *Elementos propiciadores:* corresponden a la creación de melotipos o células rítmico-melódicas características de los géneros tradicionales, que sirven como punto de partida para la exploración creativa. En cada propuesta se ofrecen melotipos multinivel que posibilitan la participación colectiva. El formador podrá seleccionar aquellos que se ajusten a los instrumentos disponibles, sin necesidad de un formato fijo; incluso pueden ser cantados. Lo esencial es que todos los participantes aporten ideas musicales y asuman un rol activo dentro de la creación colectiva.

- *Producción creativa:* en esta etapa se resalta que crear no implica necesariamente dominar un instrumento. Los estudiantes pueden contribuir con frases tarareadas, ritmos o ideas poéticas. Es fundamental que interioricen las células rítmicas y melotipos para desarrollar sobre ellos nuevas ideas musicales. La creatividad, entendida como una habilidad susceptible de ser entrenada, requiere disponer de insumos previos que estimulen la colaboración colectiva. Es un espacio que permite el diálogo, la escucha y el trabajo colaborativo en beneficio de un producto musical común.
- *Rotación y teorización:* la propuesta fomenta la experimentación desde distintos instrumentos y roles. Cada estudiante debe tener la oportunidad de interpretar melodías, participar en la sección rítmica o acompañar armónicamente. Esta rotación amplía la comprensión musical y fortalece la empatía dentro del grupo. El docente o formador orienta la secuencia del proceso, introduce progresivamente elementos de la gramática musical y guía la consolidación de la creación colectiva. Es necesario crear un ambiente donde la teoría musical parta de la necesidad y de la curiosidad propia del grupo.
- *Puesta en común:* finalmente, cada creación puede ser tomada como una de las muestras finales, donde cada estudiante pueda escoger su rol dentro de la agrupación. Es el momento de elegir un rol y de cumplirlo en beneficio de la agrupación musical. La presentación pública constituye un cierre formativo que integra los aprendizajes musicales, sociales y emocionales alcanzados durante los laboratorios.

En conclusión, las músicas regionales constituyen un territorio pedagógico donde la creación, la identidad y la memoria se entrelazan como formas de conocimiento vivo. Tal como se afirma, “el saber del intérprete se construye en relación con la cultura que habita, con las memorias que resuenan en su práctica y con los otros con quienes comparte el sonido” (Gómez, 2024, p. 74). Desde esta comprensión, enseñar y aprender música se convierte en un acto profundamente humano que trasciende la técnica para hacerse experiencia cultural, sensible y comunitaria.

Estas prácticas, al vincular el saber con la cultura, favorecen el desarrollo de la creatividad en el ejercicio musical, entendida no solo como la capacidad de inventar melodías, letras o ritmos, sino como la posibilidad de imaginar nuevas formas de encuentro, diálogo y construcción colectiva. La creatividad surge aquí como una actitud vital y social que transforma la interpretación en un acto de reconocimiento mutuo y de resignificación del territorio sonoro. En coherencia con el horizonte de *Artes para la Paz*, las músicas regionales configuran y posibilitan espacios de aprendizaje donde el arte se convierte en lenguaje de memoria, cultura y reconciliación.

Referencias

Abril, C. R. (2013). Toward a more culturally responsive general music classroom. *General Music Today, 27*(1), 6–11. https://doi.org/10.1177/1048371313478946

Aróstegui Plaza, J. L. (2012). El desarrollo creativo en educación musical: del genio artístico al trabajo colaborativo. *Educação, 37*(1), 31–44.

Beineke, V. (2017). Componiendo colaborativamente en la escuela: entre teorías y prácticas en el campo del aprendizaje musical creativo. *Revista Internacional de Educación Musical*, (5), 31–39.

Burnard, P., y Murphy, R. (2017). *Enseñar música de forma creativa*. Ediciones Morata.

Castañeda-Mosquera, L. (2023). Desarrollo de la creatividad a través de la música. En L. Castañeda-Mosquera (Coord.), *Música en el aula: Orientaciones y estrategias para el arte en la escuela* (pp. 41–62). Laboratorio Educativo.

Gisbert-Caudeli, V. (2018). La creatividad musical como herramienta educativa para el cambio social. *Creatividad y Sociedad: Revista de la Asociación para la Creatividad*, (27), 26–46.

Gómez-Gutiérrez, C. Y. (2024). *Los regionalismos en la interpretación del tiple: El saber en relación con la cultura*. Universidad Pedagógica Nacional.

Ministerio de Cultura. (2022). *Sistema Nacional de Educación y Formación Artística y Cultural (SINEFAC)*.

Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes. (2024). *Plan Nacional de Cultura 2024–2038: Cultura para el cuidado de la diversidad de la vida, el territorio y la paz*. https://mng.mincultura.gov.co/plan-nacional-de-cultura-2024-2038/Documents/PLAN%20NACIONAL%20CULTURA_26-07-2024.pdf

Portillo, M., Linares, C., y Valencia, V. (2023). *Programa Sonidos para la Construcción de Paz: Estrategias pedagógicas y metodológicas*. Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes.

Sloboda, J. (2015). *La mente musical: La psicología cognitiva de la música* (Vol. 1). Antonio Machado Libros.

UNESCO. (2006). *Hoja de ruta para la educación artística: Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: Construir capacidades creativas para el siglo XXI, Lisboa, Portugal*. https://n9.cl/ppz3a

Lila Adriana Castañeda Mosquera

Doctora en Educación, licenciada en Pedagogía Musical, docente de posgrados en la UNAL, cocreadora y docente de la Maestría en Arte, Educación y Cultura de la UPN, y participante del grupo de investigación Rayuela, en la línea de formación de docentes de artes.

Cindy Yineth Gómez Gutiérrez

Magíster en Educación, licenciada en Música de la Universidad Pedagógica Nacional, docente de la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Academia Luis A. Calvo, en Bogotá, y participante del grupo de investigación Rayuela, en la línea de formación de docentes de artes.



La resonancia del Romanticismo en el paisaje sonoro contemporáneo

Mónica Yulitza Villamizar Toloza

› *Universidad Industrial de Santander - Escuela de Artes – Licenciatura en Música*
› *villamizartoloza2@gmail.com*

Neider Camilo Orozco Pereira

› *Universidad Industrial de Santander - Escuela de Artes – Licenciatura en Música*
› *neicamilo26@gmail.com*

Resumen

La ponencia explora las correspondencias estéticas y conceptuales entre el paisaje en el arte romántico y el paisaje sonoro contemporáneo, y propone un diálogo entre dos épocas que, aunque separadas históricamente, comparten una misma sensibilidad hacia lo atmosférico, lo subjetivo y lo emocional. A partir del análisis de obras románticas y de teorías del paisaje sonoro (Schafer, Augoyard y Torgue), se plantea que ambos enfoques conciben el paisaje no como una realidad objetiva, sino como una construcción perceptiva cargada de memoria, identidad y significados culturales.

Para materializar este diálogo, se diseñó una pieza sonora experimental que combina fragmentos de *Clair de lune*, de Debussy, y el Preludio *Raindrop*, de Chopin, con grabaciones de campo de lluvia y entornos naturales, editadas en Ableton Live. El proceso incluyó técnicas de espacialización, reverberación y texturización para crear un entorno auditivo inmersivo que trasciende la simple mezcla musical, construyendo un “paisaje de agua y piano”.

La experiencia de grabación se asumió como un acto de escucha profunda, retomando la actitud contemplativa romántica. Asimismo, se reflexionó críticamente sobre cómo el paisaje sonoro contemporáneo actúa como archivo vivo de identidad, memoria y relación con el entorno, frente a los procesos de homogeneización global.

La investigación demuestra que el arte sonoro actual prolonga la sensibilidad romántica en nuevas formas auditivas, ofreciendo herramientas poéticas y críticas para reimaginar nuestra relación con el mundo desde la escucha.

Palabras clave

Paisaje, Romanticismo, composición, edición, contemporaneidad

Objetivos

- Analizar las correspondencias estéticas entre la concepción del paisaje en el arte romántico y los principios del paisaje sonoro contemporáneo, con el fin de identificar los fundamentos compartidos que permiten entender ambos como construcciones subjetivas, cargadas de emoción, memoria y significado cultural.
- Diseñar y producir una pieza sonora experimental que materialice el diálogo entre ambas sensibilidades, integrando fragmentos de una obra pianística del Romanticismo —el Preludio *Raindrop*, de Chopin— con grabaciones de campo, mediante procesos de edición y posproducción en Ableton Live que enfaticen la dimensión paisajística, atmosférica y emocional del sonido.
- Reflexionar críticamente sobre la experiencia de registro, composición y escucha como prácticas contemporáneas que prolongan la sensibilidad romántica, la introspección, la contemplación y la búsqueda de lo sublime, y evaluar en qué medida el paisaje sonoro actual puede entenderse como un archivo vivo de identidad, memoria y relación con el entorno.

Introducción, presentación y propósitos

Establecer mediaciones entre el paisaje en el arte romántico y la idea del paisaje sonoro contemporáneo, así como generar relaciones entre estas dos épocas significativas para la historia de la música actual, ha sido una constante en la historia del arte, pero su tratamiento ha variado profundamente según el contexto histórico y cultural. En el arte romántico del siglo XIX, el paisaje visual no es simplemente una representación de la naturaleza, sino una construcción simbólica cargada de emociones, subjetividad y espiritualidad. Montañas, tormentas, ruinas o bosques se convierten en metáforas de la interioridad humana, lo sublime o la melancolía. Esta visión del paisaje como un espacio de resonancia emocional establece un vínculo conceptual con el paisaje sonoro contemporáneo.

El paisaje sonoro, como lo plantea Schafer (1977), implica una escucha activa del entorno acústico que habitamos. En este sentido, así como el paisaje romántico invitaba a la contemplación y al recogimiento, el paisaje sonoro contemporáneo propone una inmersión sensorial y una forma de relación poética con el mundo. Aunque uno es principalmente visual y el otro auditivo, ambos comparten una misma sensibilidad hacia lo atmosférico, lo subjetivo y lo emocional. El Romanticismo valora lo inefable, aquello que escapa a la razón y se expresa a través del arte; del mismo modo, el arte sonoro contemporáneo recupera esa dimensión afectiva al trabajar con lo intangible del sonido.

Generar relaciones entre los paisajes románticos y los contemporáneos implica asumir el paisaje no como una categoría fija, sino como una experiencia perceptiva moldeada por el entorno, ya sea visual o acústico, funcionando como un archivo de múltiples huellas y memorias. Así, es posible trazar paralelismos entre la melancolía de un cuadro de Caspar David Friedrich y la nostalgia evocada por una pieza acusmática que reutiliza sonidos del pasado. Asimismo, los recorridos sonoros, las derivas acústicas urbanas o las composiciones basadas en grabaciones de campo, pueden pensarse como versiones actuales de ese deseo romántico de fusión con la naturaleza o de búsqueda de lo sublime en lo cotidiano.

En este cruce entre tiempos y disciplinas, el Romanticismo funciona como una caja de resonancia para pensar el presente: nos recuerda que el paisaje, ya sea visual o sonoro, no es un fondo neutro, sino un espacio atravesado por emociones, ideologías y memorias. La práctica sonora contemporánea, al recuperar esa dimensión estética y afectiva del entorno, no solo reinterpreta el legado romántico, sino que también lo proyecta hacia nuevas formas de experiencia y creación.

¿En qué medida el paisaje en el arte romántico se conecta con la idea de paisaje sonoro contemporáneo?

La conexión entre el paisaje romántico y el paisaje sonoro contemporáneo no es una simple analogía, sino que responde a una profunda relación estructural y filosófica. Ambos comparten la concepción del paisaje no como una entidad objetiva, sino como una construcción perceptiva y emocional cargada de subjetividad, memoria y significado cultural.

El paisaje es un área compuesta por una asociación distintiva de formas tanto físicas como culturales, en la cual se da un constante diálogo entre la naturaleza y el ser humano (Sauer, 2006).

El paisaje es mucho más que un espacio físico: es el resultado de un diálogo constante entre la naturaleza y el ser humano. No es una realidad objetiva, sino una construcción cultural y subjetiva, debido a que cada persona interpreta el paisaje según sus valores, recuerdos, educación o contexto cultural; asimismo, el paisaje acumula significados a lo largo del tiempo. Un río no es solo agua: puede ser una frontera política, un testigo de batallas; de igual manera, contiene una gran carga de memoria, emociones y significados. Por ello, funciona como un testimonio vivo de la interacción entre una sociedad y su entorno, reflejando su historia, transformaciones e identidad. Esta naturaleza simbólica del paisaje lo ha convertido en un lienzo fundamental para el arte, la literatura y la música, donde artistas como los pintores románticos, escritores como Zola o compositores como Liszt lo han utilizado como espejo de experiencias humanas, demostrando que el paisaje no es un escenario pasivo, sino un espacio de proyección poética y emocional.

Ahora bien, si vemos el paisaje desde la perspectiva de la sensibilidad romántica, este representa un giro fundamental hacia el mundo interior del individuo, donde la emoción, la intuición y la subjetividad se erigen como fuentes primarias de conocimiento y expresión. Frente al racionalismo dominante de la Ilustración, el Romanticismo exaltó la intensidad del sentimiento personal, encontrando en la naturaleza no un mero conjunto de leyes físicas, sino un lenguaje simbólico y un espejo del alma. Esta mirada transformó el paisaje en un espacio de catarsis, donde lo sublime, esa mezcla de terror y fascinación ante la inmensidad natural, actuaba como un canal para explorar la melancolía, el anhelo y la conciencia de lo infinito. Así, más que un estilo artístico, fue una actitud vital que privilegió la autenticidad emocional, el genio creativo y la búsqueda de una verdad interior que la razón por sí sola no podía capturar; además, trascendió su función decorativa para convertirse en un lenguaje espiritual y emocional. Como hemos mencionado antes, el paisaje operaba como catalizador de inspiración y archivo de memoria, encapsulando experiencias emocionales colectivas. Así, el paisaje romántico se convirtió en testimonio perdurable de una generación que encontró en la naturaleza el medio ideal para expresar, a través de la emoción y lo sublime, una proyección subjetiva.

Como señala Pickenhayn (2007), el paisaje no era una "entidad objetiva", sino una proyección de la interioridad humana.

Ahora bien, desde la idea del paisaje en la contemporaneidad, esta noción se traslada al ámbito sonoro. El paisaje sonoro no es solo la suma de sonidos en un lugar, sino un entramado relacional que configura identidades, comportamientos y percepciones. Las transformaciones socioculturales han hecho que el sonido adquiera un papel central en la producción de sentido: hoy, lo que escuchamos condiciona nuestra manera de habitar y significar los lugares. En este sentido, autores como Augoyard y Torgue (2005) destacan cómo los "efectos sonoros" —reverberaciones, ecos, enmascaramientos, gradientes— moldean nuestras experiencias espaciales cotidianas, operando de manera inconsciente pero profunda sobre la percepción del entorno.

La globalización y la expansión de los medios digitales han generado una paradoja significativa en relación con los paisajes sonoros contemporáneos: mientras estos tienden a homogeneizar bajo la circulación planetaria de sonidos estandarizados —publicidad, interfaces tecnológicas, sistemas de transporte, música comercial—, emergen con renovada fuerza diversas prácticas locales que buscan preservar la singularidad acústica de los territorios. Esta tensión evoca el impulso romántico por recuperar lo auténtico frente a la estandarización moderna. Al igual que los paisajistas románticos encontraban en la naturaleza un refugio espiritual ante la industrialización, hoy comunidades, investigadores y artistas graban y archivan pregones callejeros, cantos tradicionales, ciclos naturales o sonidos en vías de desaparición como gestos de resistencia contra el olvido. Estas iniciativas de patrimonialización sonora pueden entenderse como archivos afectivos, cargados de memoria y sentido, que reafirman la identidad frente al anonimato del mundo globalizado.

En el ámbito artístico, el paisaje sonoro contemporáneo se convierte en un medio privilegiado para explorar emociones, memorias y relaciones sociales. Las grabaciones de campo, las instalaciones multicanal y las interacciones en tiempo real no solo cuestionan el formato cerrado de la obra, sino que también construyen cartografías afectivas que sitúan al oyente en el centro de una experiencia sensorial intensa. Así, el sonido actúa como archivo, como evocación de lo inefable y como herramienta crítica para reconfigurar nuestra relación con el mundo: un gesto profundamente romántico, aunque expresado con las tecnologías y preocupaciones del presente.

El paisaje siempre ha mostrado la relación entre las personas y su entorno. Esta misma conexión existe entre el Romanticismo y el paisaje sonoro actual. Los románticos usaban la naturaleza para conectar con sus emociones e identidad. Ahora, hacemos algo similar, pero a través del sonido. La diferencia es que nuestro paisaje sonoro actual es una mezcla compleja de sonidos naturales, sociales y tecnológicos.

Los sonidos cotidianos, como una campana, un pájaro o el ruido de la ciudad, pueden capturar una emoción en el momento en que se viven. Y cuando estos sonidos se graban o modifican digitalmente, no solo documentan un lugar, sino que se cargan de significado emocional, igual que un cuadro romántico. En esencia, la sensibilidad romántica no ha desaparecido, sino que ha evolucionado. El paisaje sonoro es donde se expresa ahora esa conexión entre el individuo y el mundo. Al escuchar nuestro entorno, no solo oímos sonidos, sino que interpretamos la historia viva de las

personas y los lugares. Estamos, en definitiva, escuchando la sinfonía en constante cambio de la experiencia humana.

Elaboración del trabajo

La elaboración de este trabajo se fundamentó en la selección de dos piezas emblemáticas: *Clair de lune*, de Claude Debussy, y el Preludio *Raindrop*, de Frédéric Chopin. El objetivo principal fue establecer un diálogo conceptual entre ambas, explorando sus resonancias paisajísticas a través del sonido.

Clair de lune, como parte de la *Suite bergamasque*, evoca un paisaje nocturno bañado por la luz lunar, creando una atmósfera de ensueño, tranquilidad y contemplación serena. Por su parte, el Preludio *Raindrop* (Preludio op. 28, n.º 15) construye su narrativa sonora alrededor de una nota pedal persistente que simula el monótono golpeteo de la lluvia, transmitiendo una profunda melancolía e introspección.

Para materializar esta unión, se diseñó una búsqueda de sonidos ambientales directamente relacionados con los paisajes implícitos en cada composición. Así, se recolectaron y procesaron grabaciones de paisajes sonoros que incluyen gotas de lluvia, lloviznas suaves y sonidos de agua, entre otros, con el fin de tejer una capa auditiva que complementara y enriqueciera la atmósfera de las obras.

Posteriormente, para la edición de este trabajo digital utilizamos Ableton Live; allí se orquestó la integración de todos los elementos sonoros. Este proceso no se limitó a una simple mezcla, sino que consistió en una elaboración artística mediante el uso estratégico de efectos de audio y procesamiento de señal.

Cada pista de audio fue meticulosamente editada y tratada con una cadena de procesamiento que incluyó:

- Efectos de ambiente (reverberación, *delay*) para situar las muestras en un espacio acústico coherente.
- Procesadores dinámicos (compresión, ecualización) para realzar detalles y lograr un balance espectral.
- Efectos de modulación y texturización para añadir profundidad y carácter.

El objetivo de esta manipulación sónica fue trascender la mera reproducción de sonidos y elevar la expresión emocional de los materiales a un nivel superior, potenciando las cualidades paisajísticas inherentes a las piezas musicales y creando una experiencia auditiva inmersiva.

Experiencias

La grabación de campo fue el primer acto de escucha profunda. Salir con la grabadora no fue solo capturar sonidos: fue una práctica de atención plena. En los lugares en los que estuvimos esperando la lluvia, uno se siente como un instrumento más del paisaje; no es un observador externo, sino parte del ecosistema sonoro. El golpeteo de la lluvia contra el suelo o el techo, el sonido del río, del agua siendo simplemente agua, no era un “efecto de sonido”: era un ritmo

vivo y complejo. Esa paciencia romántica de esperar a que la naturaleza se revele volvió a cada grabación.

Luego, en Ableton Live, el estudio se convirtió en un laboratorio alquímico. No se trataba solo de "unir" los pianos de Debussy y Chopin con la lluvia real, sino de hacerlos conversar. Usar una reverberación larga y cristalina no fue solo un efecto técnico: fue construir la catedral acústica donde esta conversación podría ocurrir. Espacializar los sonidos para que brillaran como reflejos de la luna sobre el agua, o comprimirlos, eran decisiones estéticas íntimas. Cada ajuste era una pregunta: ¿cómo hacer que no se escuchen el piano y el agua, sino un paisaje de agua y piano?

Conclusión

El paisaje romántico y el paisaje sonoro contemporáneo se conectan en su esencia: ambos entienden el entorno como un texto semiótico que se lee, se interpreta y se siente. Lo que en el Romanticismo fue una visualización de la emoción a través de la pintura y la literatura, en la contemporaneidad es una sonorización de la memoria, la identidad y la ecología.

Podemos entender el paisaje sonoro contemporáneo como la evolución natural de la sensibilidad romántica, trasladada al ámbito auditivo y actualizada con las herramientas y preocupaciones del siglo XXI. Si el Romanticismo encontró en el paisaje visual un medio para expresar la subjetividad, la memoria y lo sublime, la contemporaneidad ha descubierto que el sonido es un vehículo aún más profundo e inmersivo para cartografiar las mismas dimensiones humanas. Establecer estas relaciones no es un ejercicio de arqueología cultural, sino una forma de dotar de profundidad histórica y filosófica a nuestra comprensión del arte sonoro actual, demostrando que la necesidad de habitar poéticamente el mundo a través de los sentidos es una constante de la experiencia humana.

Conectar estas dos disciplinas fomenta la investigación y el desarrollo de estas áreas, las cuales no han tenido una constante relevancia en la actualidad, pero generan discusiones a partir de la subjetividad sobre cómo interpretamos nuestros paisajes sonoros y su aplicabilidad en nuestra vida cotidiana. Con el paso del tiempo, las cartografías de los sitios que frecuentamos cambian y, por ende, nuestra percepción del mundo, a lo cual no podemos ser ajenos.

Referencias

- Augoyard, J.-F., y Torgue, H. (Eds.). (2005). *Sonic experience: A guide to everyday sounds*. McGill-Queen's University Press.
- Chopin, F. (1839). *Preludio en re bemol mayor, op. 28, n.º 15 ("Raindrop")* [Partitura]. Breitkopf y Härtel.
- Debussy, C. (1905). *Clair de lune*. En *Suite bergamasque*, L. 75 [Partitura]. Durand.
- Pickenhayn, J. (2007). *Paisaje y representación: Reflexiones sobre la construcción del territorio en la cultura visual moderna*. Ediciones del Centro Cultural de la Cooperación.

- Sauer, C. O. (2006). The morphology of landscape. En J. Leighly (Ed.), *Land and life: A selection from the writings of Carl Ortwin Sauer* (pp. 315–350). University of California Press. (Trabajo original publicado en 1925)
- Schafer, R. M. (1977). *The tuning of the world*. Knopf.

Mónica Yulitza Villamizar Toloza y Neider Camilo Orozco Pereira

Estudiantes de la Licenciatura en Música de la Escuela de Artes de la Universidad Industrial de Santander. Sus intereses académicos se orientan hacia la creación musical, el paisaje sonoro y el diálogo entre la música del Romanticismo y las prácticas sonoras contemporáneas, integrando la escucha, la composición y el uso de herramientas tecnológicas en sus procesos creativos.



Banda Sinfónica Valdocco: un espacio de aprendizaje significativo y encuentro intergeneracional

Juan Esteban Aparicio Beltrán

› *Banda Sinfónica Valdocco – PIBSS – Oratorio Centro Juvenil Valdocco – Presencia Salesiana El Porvenir*
› *sinfonicaporvenir@sdbcob.org*
› *juanestebanaparicio5@gmail.com*

Resumen

La Banda Sinfónica Valdocco, perteneciente al Programa Inspectorial de Bandas Sinfónicas Salesianas (PIBSS), promueve una formación integral en niños, niñas y jóvenes de 8 a 18 años, articulando la práctica musical con el desarrollo humano, social y espiritual, bajo los valores y la espiritualidad salesiana. Inspirada en la frase de Don Bosco "un oratorio salesiano sin música es como un cuerpo sin alma", busca consolidar un espacio educativo y pastoral donde el arte se convierta en medio de crecimiento personal y comunitario.

El proceso formativo se desarrolla en el Oratorio Centro Juvenil Valdocco (Presencia Salesiana El Porvenir, Bogotá) mediante ensayos, actividades pedagógicas y espacios de convivencia que integran la enseñanza instrumental, el acompañamiento espiritual y estrategias motivacionales, como la merienda, que fortalecen la asistencia y el sentido de pertenencia.

Este proyecto se ha consolidado como un espacio de encuentro intergeneracional que fomenta la disciplina, el trabajo en equipo y la sensibilidad artística, contribuyendo a la permanencia de los participantes en entornos educativos saludables y al fortalecimiento de valores humanos y cristianos. La Banda Sinfónica Valdocco trasciende lo musical, constituyéndose en un modelo de educación integral salesiana donde la música, unida a una pedagogía basada en el amor, la fe y la alegría, se convierte en una herramienta de transformación y formación de ciudadanos íntegros.

Palabras clave

Banda sinfónica, multinivel, formación integral, diversidad, aprendizaje significativo.

Introducción

El propósito de este documento es socializar la experiencia formativa de la Banda Sinfónica Valdocco, destacando su enfoque interdisciplinar, cuyo objetivo es formar buenos cristianos y honestos ciudadanos por medio de la música. De igual forma, se busca exponer las estrategias metodológicas implementadas en la enseñanza musical y los recursos pedagógicos que han fortalecido la labor educativa en el Oratorio Centro Juvenil Valdocco. En este sentido, se abordan cuatro ejes principales: encuentro intergeneracional e inclusión de estudiantes con diversidad de condiciones, composición interdisciplinar y multinivel, y uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Planteamiento del problema

Esta experiencia educativa ha fortalecido la formación musical de estudiantes de distintas edades y condiciones socioeconómicas, incluyendo aquellos con TDAH y trastornos de aprendizaje. Esta diversidad representa un reto que exige una metodología innovadora capaz de atender diferentes etapas de desarrollo y niveles de conocimiento dentro del mismo proceso formativo. Además, algunos participantes viven en contextos de vulnerabilidad que afectan su desarrollo escolar y personal, lo que refuerza la necesidad de que la Banda Sinfónica actúe como un espacio protector y formativo. En este sentido, surge la pregunta central: ¿qué estrategias metodológicas pueden implementarse en la Banda Sinfónica Valdocco para potenciar el aprendizaje significativo y promover la formación integral de sus integrantes?

Justificación

La formación musical juega un rol fundamental en la construcción de paz. Algunos autores afirman “la transformación y la justicia sociales son el fin último de una amplia gama de movimientos o fenómenos musicales que utilizan la música o su práctica como medio para alcanzarlos” (Borja Juan Morera, 2025). Este planteamiento ratifica la necesidad de establecer procesos de formación musical en diferentes contextos.

En consecuencia, desarrollar una metodología de formación integral en un contexto de diversidad beneficia directamente a los integrantes de los procesos formativos de las agrupaciones musicales sinfónicas con diversidad de edades y niveles, independientemente de sus condiciones. El objetivo principal radica en generar un proceso educativo integral que impacte la vida diaria de los estudiantes mediante un vínculo sólido con la música.

Marco de referentes conceptuales

Se expondrán los conceptos de educación musical para la construcción del ser humano, aprendizaje significativo, aprendizaje multinivel con diversidad de edades, y tecnologías de la información (TIC) en educación musical, los cuales son los pilares fundamentales de la propuesta metodológica.

Educación musical para la construcción de paz

La música juega un rol importante en los procesos de transformación social al estar presente en diferentes espacios educativos. Según Borja-Juan Morera et al. (2025) la música para la paz se ha desarrollado en gran variedad de contextos, desde programas educativos en escuelas y universidades hasta proyectos comunitarios e iniciativas internacionales. Esta condición de diversidad ha tenido un impacto significativo en la formación integral de estudiantes, de igual forma, propicia la construcción de espacios de paz dadas las habilidades que son desarrolladas dentro de los procesos de educación musical.

Por otra parte, el Ministerio de las Culturas de Colombia (2024) ha desarrollado este concepto por medio de su programa "Sonidos para la Construcción de Paz" una propuesta enmarcada dentro del plan de desarrollo 2022-2026. Este tipo de iniciativa es una apuesta a la cultura como ente promotor de paz, asimismo, propicia la formación integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes por medio del ecosistema musical.(Ministerio de las Culturas, 2024)

Aprendizaje significativo y Multinivel

El aprendizaje significativo, propuesto por David Ausubel, es esencial en contextos educativos con diversidad de condiciones, pues valora los conocimientos previos del estudiante para generar vínculos profundos con los nuevos saberes. En la educación musical, este enfoque permite una comprensión más completa al integrar teoría y práctica artística, tal como señala Capistrán Gracia (2020).

Asimismo, el aprendizaje multinivel, frecuente en agrupaciones musicales con distintas edades y niveles, representa un reto pedagógico al requerir estrategias adaptadas a cada etapa de desarrollo. No obstante, también favorece la cooperación, el respeto y la convivencia, promoviendo experiencias formativas enriquecedoras. Según Ames (2004), estas estructuras responden a la necesidad de atender poblaciones diversas con recursos limitados, demostrando que la heterogeneidad puede convertirse en una oportunidad para fortalecer la formación integral de los estudiantes.

Las nuevas tecnologías de la información en educación musical

El avance tecnológico a lo largo del siglo XX brinda una perspectiva diferente a la hora de abordar procesos educativos. En particular en el área de formación musical podemos evidenciar que los recursos tecnológicos pueden convertirse en un aliado estratégico si se emplean de una correcta forma. Según los procesos de educación musical se han visto beneficiados por el uso correcto de las TIC fomentando la multimodalidad y brindando herramientas al alcance de los estudiantes para su formación continua.(Calderón-Garrido, Cisneros, García, y de las Heras Fernández, 2019)

Marco contextual

A continuación, se presentarán los elementos fundamentales del contexto donde se desarrollan las actividades del proceso formativo en una banda sinfónica oratoriana desde una perspectiva general vinculada a la especificidad de los espacios salesianos donde se viven este tipo de propuestas.

Bandas Sinfónicas en Colombia

Colombia posee una sólida tradición bandística que se remonta al periodo de la colonización, cuando se introdujeron instrumentos de viento y percusión de origen occidental. Según Castro (2018), las bandas de viento surgieron por el impulso de las agrupaciones militares europeas durante la conquista. Con el tiempo, especialmente a lo largo del siglo XX, estas bandas se consolidaron como un pilar cultural en todo el país, promoviendo la identidad regional y la formación musical comunitaria mediante su versátil repertorio y su impacto social y educativo.

Oratorio Salesiano y Programa Inspectorial de Bandas Sinfónicas Salesianas (PIBSS)

Según "San Juan Bosco: Memorias del Oratorio de San Francisco de Sales (1815–1855)", el oratorio es un espacio de formación integral orientado a jóvenes de bajos recursos y diversas necesidades, basado en el Sistema Preventivo, que busca educar a través de la razón, la religión y el amor, ofreciendo oportunidades formativas en distintos oficios y artes. En la actualidad, la Inspectoría San Pedro Claver de Bogotá cuenta con 6 oratorios festivos, 4 centros juveniles y 2 deportivos, beneficiando a cerca de 1.700 niños, niñas, adolescentes y jóvenes (Sociedad Salesiana, Inspectoría de Bogotá D. C.).

En coherencia con este espíritu, la Sociedad Salesiana, fundada por San Juan Bosco en el siglo XIX y llegada a Colombia en 1890, ha promovido la música como herramienta educativa y preventiva. En 2010 se creó el Programa Inspectorial de Bandas Sinfónicas Salesianas (PIBSS), impulsado por el padre Mario Leonardo Peresson y coordinado por el maestro Neftalí Alonso Loaiza, con el fin de fomentar talentos, ofrecer formación integral y prevenir la violencia a través de la práctica musical. Actualmente, el programa reúne 17 bandas (14 escolares y 3 oratorianas), bajo la dirección del padre Jhon Freddy Hernández y la coordinación del maestro César Cano Arteaga, beneficiando a unos 2.500 jóvenes por año. Su impacto se refleja en la proyección cultural de las comunidades y en el desarrollo profesional de sus egresados, quienes hoy son músicos y educadores destacados en Colombia y en el exterior.

Vientos de esperanza metodología de enseñanza musical en la Banda Sinfónica Valdocco – PIBSS

Esta metodología aborda cuatro ejes principales: educación musical intergeneracional, inclusión de estudiantes con diversidad de condiciones, composición interdisciplinar multinivel y uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Educación Musical Intergeneracional

Este tipo de procesos representa un desafío constante en la Banda Sinfónica Valdocco; sin embargo, se ha transformado en una valiosa oportunidad para construir un aprendizaje musical en un ambiente familiar, donde cada integrante cumple un rol esencial para el desarrollo colectivo. El proceso formativo se estructura a través de diversas actividades que fortalecen la técnica, la convivencia y el trabajo en equipo.

Trabajo individual

En este apartado se brinda una asesoría personalizada al proceso de cada estudiante, haciendo hincapié en la técnica instrumental desde la correcta respiración, postura y aprestamiento de elementos teórico-musicales desde la lectura musical. Por otra parte, este tipo de espacios se han visto potenciados por el convenio marco entre la Universidad Pedagógica Nacional y la Sociedad Salesiana, el cual ha permitido tener un grupo de practicantes de la Licenciatura en Música que fortalecen el proceso de cada estudiante.



Figura 1. Practicante de la Universidad Pedagógica Nacional en asesoría personalizada con un estudiante de Tuba.



Figura 2. Practicante de la Universidad Pedagógica Nacional en asesoría personalizada con un estudiante de Corno.

Trabajo parcial

En este apartado se centra el trabajo en grupos de estudiantes de las mismas familias instrumentales, con el objetivo de ensamblar aspectos técnicos del repertorio y potenciar la escucha activa de cada uno de los integrantes mediante música de cámara.



Figura 3. Practicante de la Universidad Pedagógica Nacional en parcial con los estudiantes de viento metal.



Figura 4. Practicante de la Universidad Pedagógica Nacional en parcial con los estudiantes de Clarinete.

Ensayo general

En la educación musical intergeneracional, este espacio resulta fundamental, ya que, además de trabajar el repertorio de la agrupación, se incluyen ejercicios de respiración y relajación como los métodos Wim Hof, Jacobson y Breathing Gym, los cuales han demostrado mejorar la concentración y el rendimiento de los estudiantes sin importar su edad.



Figura 5. Ensayo General Banda Sinfónica Valdocco bajo la dirección de Juan Esteban Aparicio Beltrán.

Concierto

Este tipo de actividad se encuentra enfocada en visibilizar el proceso de formación musical y motivar a los estudiantes a continuar con su preparación. De igual forma, es una herramienta valiosa para captar la atención de nueva población interesada en ser parte de esta propuesta formativa.



Figura 6. Concierto didáctico Banda Sinfónica Valdocco
Universidad Pedagógica Nacional Sede Nogal, 16 de mayo 2025.



Figura 7. XVIII Encuentro Distrital de Bandas Sinfónicas, 24 de mayo de 2025.

Merienda

Esta actividad se realiza frecuentemente dentro del Oratorio Centro Juvenil Valdocco. Es importante resaltar que, dentro de la filosofía salesiana, este espacio juega un rol importante, dado que no solo está destinado a fortalecer la alimentación que reciben los estudiantes, sino que también potencia el compartir entre ellos y el agradecimiento por los alimentos recibidos.



Figura 8. Grupo de docentes, practicantes y estudiantes compartiendo merienda.

Talleres de formación

En estos procesos formativos resulta esencial ofrecer talleres en diversas áreas, especialmente en psicología, dado que muchos estudiantes requieren acompañamiento adicional por sus condiciones socioeconómicas. Por ello, en alianza con la Universidad San Buenaventura y su Facultad de Psicología, se han desarrollado talleres dirigidos a la comunidad de la Presencia Salesiana El Porvenir, enfocados en el reconocimiento de emociones, el aprendizaje colaborativo, la escucha activa y el autocuidado.

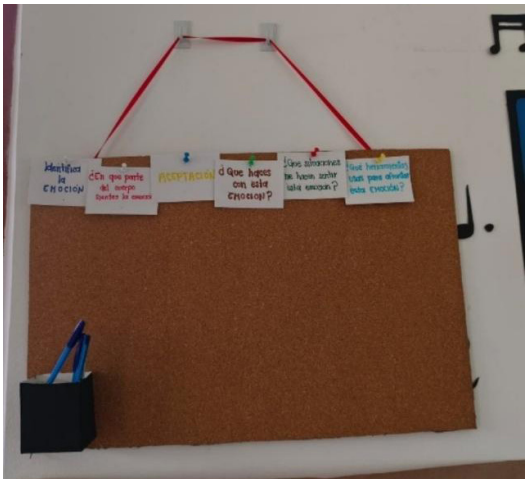


Figura 9. Taller de control de emociones, 6 de octubre de 2025.

Inclusión de estudiantes con diversidad de condiciones

Desde 2023, la Banda Sinfónica Valdocco ha atraído niños, niñas, adolescentes y jóvenes que residen en barrios aledaños al Oratorio Centro Juvenil Valdocco, la diversidad de condiciones de los estudiantes no solo concierne a términos socioeconómicos; también se evidencia que existen estudiantes con condiciones como TDAH, déficit de atención, malformaciones óseas, entre otras.



Figura 10. La Banda Sinfónica Oratoriana: Un espacio de inclusión, diversidad y encuentro intergeneracional.

Parte de esta experiencia es socializada en este video y en el Boletín Salesiano 296, y nos ayuda a vislumbrar parte del impacto que ha tenido esta propuesta educativa en términos de inclusión. Según gracias a este tipo de espacios los estudiantes no solo aprenden a escuchar música sino también aprenden sobre sí mismos. (Salesianos, 2025)

Composición interdisciplinar multinivel

La composición y los arreglos musicales son pilares clave para establecer vínculos interdisciplinares en la Banda Sinfónica Valdocco, al integrar temáticas sociales y ambientales que fortalecen la formación integral de los estudiantes. Ejemplo de ello son las obras “Adela” (porro chocoano, 2024) y “Shalom” (pasillo, 2025), compuestas por Juan Esteban Aparicio Beltrán. Adela rinde homenaje a una víctima del conflicto armado, invitando a la memoria y la reflexión histórica, mientras que Shalom, inspirada en la gata del Oratorio Valdocco y presentada en el XXVIII Concurso Nacional de Bandas Musicales Pedro Ignacio Castro Perilla, promueve el respeto hacia los animales y la protección de la fauna silvestre. Ambas obras reflejan cómo la música puede convertirse en vehículo de conciencia social y ambiental.



Figura 11. Adela Porro Chocoano – Juan Esteban Aparicio Beltrán



Figura 12. Shalom Pasillo – Juan Esteban Aparicio Beltrán

Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) constituyen un componente esencial dentro de la metodología pedagógica de la Banda Sinfónica Valdocco, al facilitar la organización, el acceso y la diversificación de los procesos formativos. Herramientas como *Google Drive* y *Padlet* se emplean para almacenar materiales didácticos, métodos instrumentales y repertorios; mientras que plataformas como Teoria.com y Aprendo música con las TIC complementan la enseñanza teórica y auditiva. Asimismo, la aplicación del cuestionario VARK (*Visual*, *Auditory*, *Reading*/*Writing*, *Kinesthetic*) permite identificar los estilos de aprendizaje predominantes en cada estudiante, posibilitando la personalización de estrategias pedagógicas (Calderón-Garrido et al., 2019).

En el ámbito de la práctica instrumental, se utilizan aplicaciones móviles como Oído Perfecto y *Clefs*, que fortalecen la lectura musical y el reconocimiento auditivo. Paralelamente, programas de notación como *Finale*, *Musescore* y *Flat.io* promueven la creatividad, el arreglo y la composición musical entre los estudiantes. Finalmente, las redes sociales y medios digitales de difusión como *Instagram* y *YouTube* funcionan como bitácoras visuales del proceso pedagógico, fomentando la motivación, la proyección institucional y la comunicación con la comunidad educativa, siempre bajo el respeto por los derechos de imagen y la finalidad formativa del proyecto.

Reflexiones finales

En conclusión, la Banda Sinfónica Valdocco se consolida como un modelo pedagógico en el que la música actúa como mediadora de inclusión, diálogo generacional, aprendizaje significativo y desarrollo integral. Su experiencia aporta de manera relevante a la educación musical comunitaria y a la formación ciudadana desde el arte. Asimismo, resalta el valor de los procesos interdisciplinares y la composición de repertorios con sentido social, capaces de estimular el pensamiento crítico tanto en los intérpretes como en el público.

Por otra parte, las nuevas generaciones mantienen una relación distinta con el conocimiento gracias al acceso a la información digital; por ello, resulta esencial ofrecer herramientas que les permitan organizarla y aprovechar la tecnología en favor del aprendizaje musical. El uso pedagógico de las TIC ha demostrado mejorar la gestión de los procesos, el cumplimiento de objetivos y la adquisición de competencias, fomentando la motivación y el aprendizaje autónomo.

En síntesis, esta propuesta educativa se renueva cada día con las vivencias de sus integrantes y la labor del director formador, quien continúa fortaleciendo un espacio donde la música y los valores salesianos son el camino hacia la formación integral y la construcción de comunidad.

Referencias

Ames, P. (2004). *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: Desafíos y posibilidades*. Ministerio de Educación del Perú. https://www.researchgate.net/publication/39724196_Las_escuelas_multigrado_en_el_contexto_educativo_actual_desafios_y_posibilidades

Borja Juan Morera, I., Nadal-García, I., y López-Casanova, M. B. (2025). Prácticas musicales educativas para la justicia y la transformación social. *Música Hodie, 25*. https://doi.org/10.5216/mh.v25.81820

Calderón-Garrido, D., Cisneros, P., García, I. D., Fernández, D., y de las Heras-Fernández, R. (2019). La tecnología digital en la educación musical: una revisión de la literatura científica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, 16*, 43–55. https://doi.org/10.5209/reciem.60768

Capistrán Gracia, R. W. (2020). El aprendizaje significativo en el contexto de la educación musical superior. *DOCERE*, (23), 12–15. https://doi.org/10.33064/2020docere233104

Castro Méndez, E. A. (2018). La transformación de las bandas de viento en el Caribe colombiano: un paso de la estética europea a la banda como fiesta. *Revista Académica Estesis*, (4), 72–81. https://revistaestesis.edu.co/index.php/revista/article/view/25/49

Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes. (2024). *Sonidos para la Construcción de Paz* [Periódico]. https://sonidosparalapaz.co/wp-content/uploads/2024/11/Periodico-final.pdf

Salesianos Bogotá. (2025, 12 de junio). *La Banda Sinfónica Oratoriana: Un espacio de inclusión, diversidad y encuentro intergeneracional* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=EBmYY7SKz4g

Juan Esteban Aparicio Beltrán

Nacido en Bogotá, inició sus estudios musicales en la Banda Sinfónica de Soacha, Cundinamarca, entre 2015 y 2019, periodo en el que participó en diversos certámenes nacionales e internacionales. Es licenciado en Música de la Universidad Pedagógica Nacional, donde su proyecto de grado, *Avedina, suite moderna para banda sinfónica*, recibió la distinción de tesis meritoria. Ha complementado su formación mediante talleres y cursos en las áreas de orquestación, composición y dirección. Desde agosto de 2023 se desempeña como director y formador de la Banda Sinfónica Valdocco, en la Presencia Salesiana El Porvenir, Bogotá, donde desarrolla procesos de formación musical con enfoque pedagógico y comunitario.



Cantando mis historias: música, tecnología y memoria comunitaria

Margarita María Palomino Urbano

› *Docente: Institución Educativa Escuela Normal Superior Enrique Vallejo de Tierradentro – Páez, Cauca*

› *margaritam.palominou@gmail.com*

Diego Leandro León Garzón

› *Coordinador PFC: Institución Educativa Escuela Normal Superior Enrique Vallejo de Tierradentro – Páez, Cauca*

› *dlg2708@gmail.com*

Resumen

El proyecto *Cantando mis historias* se desarrolla en el marco del macroproyecto *Redescubrimiento de nuestro contexto cultural, deportivo y artístico* de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Enrique Vallejo de Tierradentro, Belalcázar, Cauca, implementado durante la ejecución de la Jornada Única en 2024. Su propósito fue fortalecer la identidad cultural y la creatividad de los estudiantes mediante la exploración de la música páez-caucana y la creación colectiva de canciones. Desde un enfoque cualitativo y a través de la metodología de investigación-acción educativa, el proceso se estructuró en tres fases: reconocimiento cultural, creación musical, y memoria y difusión artística. Los estudiantes investigaron sobre las raíces afro, indígenas y campesinas de su territorio, compusieron canciones originales inspiradas en sus comunidades y elaboraron un álbum digital multimedia con dichas composiciones. Los resultados evidencian el desarrollo de competencias artísticas, expresivas y reflexivas, así como una mayor valoración del patrimonio inmaterial. La experiencia demuestra que la educación musical contextualizada es una herramienta pedagógica poderosa para la construcción de identidad y ciudadanía cultural.

Palabras clave

Música caucana, identidad cultural, creatividad, educación artística, tecnología.

Introducción

La música ha acompañado los procesos sociales y culturales del Cauca, convirtiéndose en un símbolo de resistencia, memoria y cohesión comunitaria. En sus diferentes manifestaciones —afrodescendientes, campesinas e indígenas— se conservan relatos de vida, celebraciones y luchas que configuran la identidad del territorio. Sin embargo, en el contexto escolar actual se percibe un distanciamiento significativo entre las nuevas generaciones y las expresiones musicales tradicionales, debido a la influencia de la cultura mediática global y a la falta de espacios y estrategias sistemáticas para la enseñanza del patrimonio sonoro local.

Ante esta situación, surge el proyecto *Cantando mis historias*, una experiencia pedagógica implementada en la Escuela Normal Superior Enrique Vallejo de Tierradentro, Cauca, con el propósito de reconectar a los estudiantes con sus raíces culturales a través de la creación y difusión musical. La propuesta busca demostrar que la educación musical, más allá de la ejecución técnica, puede convertirse en un medio para la construcción de identidad y ciudadanía cultural.

Planteamiento y justificación del problema

El desconocimiento de las tradiciones musicales caucano-afro-indígenas dentro del ámbito escolar genera una pérdida paulatina de los saberes locales y de su valor simbólico. Muchos estudiantes reconocen melodías comerciales internacionales, pero desconocen los géneros, instrumentos y temáticas propias de su territorio. Este vacío cultural no solo afecta la transmisión intergeneracional de conocimientos, sino que debilita el sentido de pertenencia y la valoración de lo propio.
Es entonces cuando la música tradicional se convierte en un vehículo de memoria y transmisión cultural con la que los estudiantes tácitamente se sienten vinculados emocionalmente.

Desde esta perspectiva, el proyecto *Cantando mis historias* se justifica como una estrategia pedagógica de rescate y revitalización del patrimonio sonoro, en coherencia con los lineamientos del Ministerio de Cultura de Colombia (2018), que promueven la integración de la educación artística con la salvaguardia del patrimonio inmaterial. Asimismo, responde a la necesidad de construir aprendizajes significativos desde la experiencia y la sensibilidad, donde el aula se convierte en un espacio de creación colectiva y reflexión cultural.

Referentes teóricos y conceptuales

La propuesta se sustenta en tres marcos de referencia:

La educación musical como práctica cultural

Según Swanwick (1999), la enseñanza de la música debe propiciar experiencias estéticas que vinculen la emoción, el pensamiento y la cultura. La música no se reduce a técnica, entrenamiento o entretenimiento, sino que es un medio de comprensión de las expresiones del mundo y de sí mismo.

El enfoque de investigación-acción educativa

Campayo-Muñoz (2018) plantea que esta metodología permite transformar la práctica docente mediante la reflexión sistemática sobre la acción. En este caso, el docente se convierte en investigador de su propia aula, promoviendo procesos de indagación, experimentación y creación musical, lo cual se dio a través de la experiencia compartida en el aula entre estudiantes y maestra.

La identidad cultural y el patrimonio inmaterial

Rojas y Jacomino (2023) destacan que la identidad musical colombiana se configura como un diálogo entre tradición y contemporaneidad. En ese sentido, la escuela debe ser un escenario de mediación donde se resignifiquen las prácticas culturales sin perder su esencia.

Estos referentes permitieron concebir la música caucana como un campo pedagógico propicio para integrar memoria, arte y mejoramiento educativo.

Desarrollo metodológico y experiencia del proyecto

El proyecto se enmarca en un enfoque cualitativo, con diseño de investigación-acción, desarrollado durante el año lectivo con estudiantes de grados séptimo, octavo y noveno. Esta experiencia de enseñanza-aprendizaje se implementó en tres fases principales, abordadas de la siguiente manera:

1. Fase de reconocimiento cultural

Se realizaron talleres de sensibilización sobre las raíces afro, indígenas y campesinas del Cauca, a partir de la escucha activa, el análisis de letras tradicionales y encuentros con músicos locales. Estas actividades permitieron identificar géneros característicos, como el bambuco caucano, la chirimía y el currulao, reconociendo sus valores históricos y sociales.

2. Fase de creación musical

En pequeños grupos, los estudiantes escribieron textos poéticos y coplas inspiradas en su entorno. Luego, con acompañamiento docente, musicalizaron esas letras incorporando ritmos autóctonos y elementos contemporáneos. De este proceso surgieron canciones como *Semillas*, que promueve el cuidado ambiental; *Una historia palenquera*, sobre la herencia afrodescendiente; y *Vamos todos*, un bambuco festivo que exalta la vida comunitaria. Estas composiciones evidenciaron cómo el aprendizaje artístico puede ser una forma de investigación sobre el territorio y la identidad.

3. Fase de memoria y difusión artística

Los productos fueron compilados en una memoria audiovisual disponible en formato digital; además, se realizó una jornada de socialización de los proyectos de Jornada Única 2024 con la comunidad educativa, en la que se presentaron las composiciones realizadas por los estudiantes. Los asistentes apreciaron los textos y audios creativos de los estudiantes, valorando la expresión artística como medio musical, tecnológico y de memoria cultural. El uso de herramientas tecnológicas —grabación, edición y difusión digital— amplió el alcance del proyecto y fortaleció la autonomía creativa de los estudiantes.

Reflexiones finales

La experiencia de *Cantando mis historias* demuestra que la educación musical puede ser un acto de transformación social y cultural cuando se fundamenta en la investigación-acción y en la participación activa de los estudiantes. Más allá de la producción artística, el proyecto generó espacios de diálogo intergeneracional, fortaleció la autoestima cultural y promovió la colaboración entre docentes, familias y comunidad.

En el plano pedagógico, evidenció que el aprendizaje musical se enriquece al conectar teoría y práctica, tradición y contemporaneidad, sensibilidad y conocimiento. En el plano humano, consolidó una comprensión más amplia del arte como vehículo de memoria y construcción de paz.

En conclusión, iniciativas como esta invitan a reimaginar la escuela como un laboratorio cultural donde se cantan las historias del territorio, se resignifica la identidad y se construye ciudadanía desde el sonido.

Referencias

Campayo-Muñoz, E., y Cabedo-Mas, A. (2018). Investigación-acción como recurso para la innovación y mejora de la práctica educativa en conservatorios: una experiencia en las enseñanzas elementales de música en España. *Psychology, Society & Education, 10*(1), 15–36. https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.1767

López Prado, J. M. (2021). *Beneficios de la práctica musical en el desarrollo cognitivo y creativo*. Merit Music. https://meritmusic.org/es/benefits-music-education/

Ministerio de Cultura de Colombia. (2018). *Política para el conocimiento, la salvaguardia y el fomento de las músicas tradicionales de Colombia*. https://www.mincultura.gov.co/areas/artes/musica/Documents/Politica-musicas-tradicionales.pdf

Rojas Quintana, R. L., Jacomino Ruiz, A., y Moreno Quintana, L. (2024). La identidad musical colombiana y el repertorio de los compositores Guillermo Uribe Holguín, Blas Emilio Atehortúa y Ludsen Martinus. *Revista Científica Cultura, Comunicación y Desarrollo, 9*(S1), 117–123. http://rccd.ucf.edu.cu/index.php/aes/article/view/671

Sevilla, M. (2009). "No vengo a pedirte nada": la música en Villa Rica, Cauca, como un espacio donde se hace sociedad. *Revista Colombiana de Antropología, 45*(2), 399–429. https://doi.org/10.22380/2539472X.1005

Swanwick, K. (1999). *Teaching music musically*. Routledge.

Ussa-López, Y. E. (2025). Resonancias de la chirimía caucana: identidad, tradición y su integración en la música académica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9*(3), 4529–4548.

Margarita María Palomino Urbano

Licenciada en Música, especialista en Gerencia Educativa y magíster en Gestión de la Tecnología Educativa. Docente e investigadora con experiencia en educación musical preescolar, básica y superior, ha liderado proyectos de innovación pedagógica y formación docente mediados por tecnologías. Sus áreas de interés son la educación musical, la gestión educativa, la psicología educativa y la integración de TIC en procesos educativos y culturales.

Diego Leandro León Garzón

Licenciado en Matemáticas, magíster en Educación desde la Diversidad y candidato a doctor en Ciencias de la Educación. Docente, directivo docente e investigador con experiencia en educación básica, media y superior. Lidera actividades en pro de la identidad normalista a nivel departamental, en el Cauca. Sus áreas de interés son los procesos de enseñanza-aprendizaje en diferentes niveles educativos, los estudios de la educación desde la ruralidad y la formación de maestros.



El lenguaje inclusivo de la música: el aprestamiento musical como herramienta para la alfabetización de jóvenes y adultos

Nazly Daniela Rivera Alcázar

› *Pontificia Universidad Javeriana*
› *danirivera0918@gmail.com*

Resumen

El presente texto expone una experiencia pedagógica desarrollada en el Colegio Marruecos y Molinos IED de Bogotá, cuyo propósito fue fortalecer los procesos de alfabetización de jóvenes y adultos a través del aprestamiento musical. Desde una perspectiva de educación inclusiva, la propuesta buscó reconocer la música como un lenguaje universal y accesible, capaz de potenciar la comunicación, la memoria, la atención y la expresión emocional. A partir de una metodología de investigación-acción cualitativa, se diseñaron e implementaron actividades musicales centradas en el ritmo, el canto, la exploración sonora y la relación entre el sonido y el símbolo. Los resultados evidenciaron avances significativos en la lectoescritura, la comprensión auditiva y la participación social de los estudiantes. Se concluye que el aprestamiento musical favorece la alfabetización al articular cuerpo, pensamiento y emoción, permitiendo un aprendizaje integral que trasciende lo instrumental y se orienta hacia la transformación humana.

Palabras clave

Educación musical, aprestamiento, alfabetización, inclusión, aprendizaje significativo

Introducción

El proyecto *El lenguaje inclusivo de la música: el aprestamiento musical como herramienta para la alfabetización de jóvenes y adultos* surgió del deseo de encontrar en la educación musical un medio para acompañar los procesos de alfabetización en contextos diversos. En un país donde la inequidad social limita el acceso a la educación, la música puede constituirse en una vía para restaurar la confianza, la expresión y la posibilidad de aprender desde la experiencia sensible.

El estudio se desarrolló en el Colegio Marruecos y Molinos IED, institución ubicada en el sur de Bogotá que ofrece educación formal a jóvenes y adultos en ciclos de formación básica. Muchos de los estudiantes participantes habían enfrentado situaciones de vulnerabilidad, desplazamiento o dificultades económicas que interrumpieron sus trayectorias educativas. En este contexto, el aula se concibió como un espacio de encuentro, diálogo y creación, donde la música actuaría como vehículo para fortalecer habilidades comunicativas y cognitivas.

La propuesta se fundamenta en el principio de que la música no es un lujo reservado a ciertos grupos, sino una necesidad humana, un lenguaje de todos. Autores como Freire (1970) y Vygotsky (1979) destacan la dimensión social del aprendizaje, entendida como una práctica transformadora que se construye en relación con los otros. Así, alfabetizar no significa únicamente enseñar a leer y escribir, sino abrir caminos para que las personas puedan decir su palabra y reconocerse como sujetos de conocimiento.

El aprestamiento musical, entendido como un conjunto de experiencias sonoras, rítmicas y expresivas que preparan al individuo para el aprendizaje formal, se abordó en este trabajo como una herramienta para el desarrollo integral. Inspirada en los planteamientos de Willems (1981), la propuesta reconoce que el sonido, el ritmo y el movimiento estimulan de manera natural las capacidades cognitivas, afectivas y motoras que sustentan la lectoescritura.

Desde esta perspectiva, la experiencia pedagógica no se limitó a una práctica artística, sino que se convirtió en un proceso de construcción colectiva de conocimiento. Como plantea Frega (2018), la educación musical debe trascender lo estético para convertirse en una experiencia ética y social. La música, en tanto lenguaje inclusivo, permitió que los participantes encontraran nuevas formas de expresión, fortalecieran su autoestima y se vincularan de manera más activa con su aprendizaje.

El presente texto desarrolla los fundamentos teóricos, metodológicos y pedagógicos de esta experiencia, haciendo énfasis en los resultados observados y en los aprendizajes derivados de la práctica. Más allá de presentar una secuencia de actividades, busca reflexionar sobre el poder de la música para acompañar procesos de alfabetización y contribuir a una educación más humana e inclusiva.

Fundamentación teórica

La relación entre música y lenguaje ha sido abordada por múltiples teóricos que reconocen su carácter común como sistemas simbólicos de comunicación y pensamiento. Vygotsky (1979) señala que el aprendizaje surge en la interacción social, mediado por el lenguaje y las herramientas culturales que lo acompañan. En este sentido, la música actúa como un mediador cultural que facilita el desarrollo de procesos mentales superiores, tales como la memoria, la atención y la autorregulación.

Desde una mirada emancipadora, Freire (1970) sostiene que la educación debe propiciar el diálogo y la reflexión sobre el mundo. Su concepción de la alfabetización trasciende el aprendizaje técnico de la lectura y la escritura para convertirse en un proceso de sensibilización y liberación. En coherencia con esta visión, el proyecto concibió la música como una práctica de diálogo, donde el sonido y la palabra se entrelazan para construir sentido.

Por su parte, Bruner (1997) considera que el aprendizaje es un proceso activo de construcción del conocimiento, en el que el individuo organiza su experiencia mediante la representación simbólica. La música, al igual que el lenguaje, permite estructurar la realidad y expresar significados a través de códigos sonoros. Desde esta perspectiva, las actividades de aprestamiento musical ofrecen oportunidades para explorar, descubrir y representar el mundo mediante la acción sonora y corporal.

En el campo específico de la educación musical, Willems (1981) destaca que el desarrollo musical del individuo está ligado al desarrollo general de la persona. Su enfoque integral plantea que el sonido, el ritmo y la melodía son expresiones del ser humano en todas sus dimensiones: física, emocional e intelectual. Al incorporar estos elementos en procesos de alfabetización, se potencia la atención, la coordinación y la percepción auditiva, habilidades fundamentales para la lectura y la escritura.

De acuerdo con Frega (2018), la educación musical latinoamericana debe responder a las realidades sociales y culturales de la región. Esto implica reconocer la diversidad, la identidad y la sensibilidad como ejes del aprendizaje. En este marco, la música se convierte en un espacio de inclusión donde todos los sujetos pueden participar, sin importar su nivel técnico o académico.

El proyecto también se sustenta en los aportes de la maestra Pitti-Martínez (2016), quien plantea que la música, al estimular el desarrollo fonológico, puede fortalecer los procesos de alfabetización inicial. Esta autora subraya que el ritmo y la entonación son componentes esenciales del lenguaje oral, por lo que su práctica contribuye a la comprensión y producción del lenguaje escrito.

En conjunto, estos enfoques teóricos conforman la base conceptual de la experiencia desarrollada en el Colegio Marruecos y Molinos IED. La música, entendida como lenguaje universal, se integró al aula como herramienta para promover aprendizajes significativos, fortalecer la comunicación y favorecer la inclusión educativa.

Metodología y contexto

El proyecto se enmarcó en un enfoque cualitativo de investigación-acción educativa, en el que la docente-investigadora desempeñó un papel reflexivo y participativo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta metodología permitió comprender las dinámicas del aula y ajustar las estrategias en función de las necesidades reales de los estudiantes.

El estudio se llevó a cabo con grupos de jóvenes y adultos del ciclo I del Colegio Marruecos y Molinos IED, institución oficial ubicada en el sur de Bogotá. Los participantes, en su mayoría, habían tenido interrupciones en su formación escolar por razones socioeconómicas o familiares. Este contexto de diversidad generacional, cultural y emocional demandó una práctica pedagógica flexible, sensible y centrada en el aprendizaje significativo.

Durante la fase diagnóstica se identificaron dificultades en los procesos de lectura, escritura y atención sostenida. Varios estudiantes manifestaron inseguridad al expresarse oralmente y desmotivación frente al aprendizaje académico. Ante ello, se diseñó una propuesta pedagógica basada en el aprestamiento musical, desarrollada en seis componentes: cuerpo y movimiento, palabra rimada, juego musical, audición, pregrafía y musicar, con el propósito de crear un ambiente participativo y afectivo donde los estudiantes pudieran aprender mediante la experiencia sonora.

El proceso se desarrolló en tres fases:

Diagnóstico participativo

Se realizaron observaciones de clase, entrevistas informales y actividades exploratorias para conocer los intereses musicales de los estudiantes y sus principales dificultades cognitivas y comunicativas.

Diseño e implementación

Se elaboró una secuencia de actividades musicales centradas en el ritmo, el canto, la percusión corporal, la improvisación y la asociación sonido–símbolo. Estas actividades se integraron de manera transversal a los procesos de lectoescritura.

Evaluación y reflexión

Se aplicaron instrumentos cualitativos como diarios de campo, registros audiovisuales y autoevaluaciones de los estudiantes, con el fin de analizar los avances y ajustar la práctica.

Las sesiones se desarrollaron semanalmente durante un semestre académico. Cada encuentro combinó momentos de escucha, movimiento, canto y diálogo, procurando que la música se convirtiera en un espacio de confianza y cooperación. La observación continua permitió reconocer progresos tanto en la participación como en la expresión oral y escrita.

El aula se transformó en un entorno donde la emoción, el cuerpo y la palabra dialogaban con la música. De este modo, se consolidó un proceso educativo que integró la sensibilidad estética con la formación cognitiva y ética, en sintonía con lo que Freire (1970) describe como una educación humanizadora: aquella que parte del respeto por la experiencia del otro y se orienta hacia la transformación de la realidad.

Estrategias pedagógicas

El diseño de las estrategias partió del reconocimiento de la diversidad del grupo y de la necesidad de articular la música con los procesos de alfabetización. La planificación se orientó bajo principios de aprendizaje significativo (Bruner, 1997), entendiendo que los conocimientos se construyen a partir de la experiencia y del vínculo con lo que el estudiante ya sabe. La música, al ser un lenguaje cercano y emocional, permitió activar memorias, conectar con la identidad y generar motivación por el aprendizaje.

Las estrategias se organizan en tres ejes principales:

Escucha activa y reconocimiento sonoro

Se realizaron actividades de discriminación auditiva, identificación de timbres y exploración de sonidos cotidianos. Los estudiantes describían los sonidos escuchados, los clasificaban según su duración o altura, y representaban gráficamente su intensidad o dirección. Estos ejercicios fortalecieron la atención y la memoria auditiva, facilitando posteriormente la comprensión de sílabas, acentos y pausas en la lectura.

Ritmo, cuerpo y lenguaje

A partir de la percusión corporal y del uso de instrumentos sencillos (maracas, tambores, palos de lluvia, panderetas), se exploraron patrones rítmicos básicos que los estudiantes asociaron con sílabas o palabras. Por ejemplo, las estructuras rítmicas se utilizaron para segmentar frases, reconocer la acentuación y mejorar la fluidez lectora. El cuerpo se convirtió en el primer instrumento, y el movimiento fue una herramienta para comprender la cadencia del lenguaje oral y escrito.

Canto, expresión y símbolo

El canto grupal fue una de las estrategias más efectivas. A través de canciones populares, rondas y coplas, se fortaleció la dicción, la memoria y la coordinación respiratoria. Los textos cantados se analizaron posteriormente desde su estructura lingüística, identificando palabras, sílabas y rimas. Con base en las ideas de Willems (1981), el canto se concibió como un medio de interiorización melódica y emocional, pero también como un proceso de comprensión del significado verbal.

Cada sesión integró momentos de reflexión sobre lo vivido, lo que permitió que los estudiantes expresaran sus emociones y valoraran sus avances. Las estrategias no solo respondían a objetivos académicos, sino también a necesidades humanas: escuchar, ser escuchado y encontrar sentido en el acto de aprender. La música funcionó así como un hilo conductor entre el pensamiento, la palabra y la acción.

Resultados pedagógicos

Los resultados obtenidos tras la implementación de la propuesta evidenciaron transformaciones tanto en el ámbito cognitivo como en el emocional y social. Los avances más notables se relacionaron con el desarrollo de habilidades comunicativas, la atención sostenida y la participación en clase.

En el plano cognitivo, los estudiantes mostraron una mejora evidente en la discriminación auditiva, la secuenciación de sonidos y la memoria verbal. Estas habilidades se reflejaron en una lectura más fluida y una mayor comprensión de textos. Algunos participantes, que al inicio del proceso tenían dificultades para identificar fonemas o estructurar frases, lograron escribir pequeños textos y leer en voz alta con seguridad. La música les permitió apropiarse de los ritmos del lenguaje, entendiendo la lectura como una experiencia sonora y corporal.

En el plano emocional, se observó un fortalecimiento de la autoestima y la motivación. El trabajo musical despertó un sentido de pertenencia al grupo, generando alegría, cooperación y empatía. Muchos estudiantes expresaron que las clases de música eran el espacio donde "volvían a creer que podían aprender". Este hallazgo coincide con Freire (1970), quien afirma que el aprendizaje solo es posible cuando el sujeto se reconoce capaz y valioso.

Desde el punto de vista social, la práctica musical fomentó la convivencia y el respeto por la diferencia. Al cantar, moverse y crear juntos, los estudiantes descubrieron el valor del trabajo colectivo. La música actuó como un lenguaje común que trascendió edades, acentos y experiencias. En consonancia con Frega (2018), se demostró que la educación musical puede ser un espacio de construcción comunitaria y de reconciliación con el propio proceso educativo.

Un hallazgo relevante fue el impacto del ritmo como mediador entre el lenguaje oral y escrito. El uso de patrones rítmicos para segmentar palabras o frases permitió a los estudiantes comprender la estructura fonológica del idioma. Así, actividades como aplaudir sílabas o marcar acentos con instrumentos favorecieron la interiorización del pulso y la acentuación del habla. Este aspecto reafirma lo señalado por la maestra Pitti-Martínez (2016) sobre la relación entre percepción rítmica y alfabetización inicial.

Además, se evidenció que la melodía facilitó la memorización de vocabulario y la comprensión lectora. Las canciones actuaron como vehículos de significado y ayudaron a los estudiantes a recordar secuencias de palabras o ideas. Al repetir letras de canciones, los participantes reforzaban estructuras gramaticales sin esfuerzo, integrando el aprendizaje de manera lúdica y emocional.

Finalmente, los resultados mostraron que el aprestamiento musical es un proceso transversal que estimula la atención, la coordinación motriz y la organización mental. La combinación entre cuerpo, ritmo y pensamiento generó condiciones propicias para la alfabetización y el desarrollo integral. En términos pedagógicos, esta experiencia demostró que la educación musical puede ser tanto un fin estético como un medio cognitivo, capaz de transformar la relación del sujeto con el aprendizaje.

Conclusiones

La experiencia pedagógica *El lenguaje inclusivo de la música: el aprestamiento musical como herramienta para la alfabetización de jóvenes y adultos* permitió constatar que la educación musical puede convertirse en una vía eficaz para promover aprendizajes integrales en contextos de diversidad. La implementación del aprestamiento musical en el Colegio Marruecos y Molinos IED evidenció que la música, más allá de su dimensión artística, es un medio de comunicación, comprensión y transformación personal.

Desde el punto de vista pedagógico, los resultados mostraron que la música facilita la atención, la memoria auditiva, la concentración y la coordinación motriz, habilidades fundamentales para el proceso de lectoescritura. Los estudiantes desarrollaron confianza en sus capacidades y aprendieron a expresarse con libertad, lo cual incidió de manera positiva en su autoestima y en su disposición hacia el aprendizaje.

La experiencia también permitió reconocer que la alfabetización no puede entenderse solo como un proceso técnico, sino como un acto profundamente humano, en el que la emoción, el cuerpo y la palabra se entrelazan. Tal como afirma Freire (1970), educar es un acto de amor y de esperanza; es abrir espacios para que las personas puedan decir su palabra y participar activamente en la construcción de su mundo. En este sentido, la música se convirtió en un lenguaje liberador, capaz de devolver a los estudiantes la voz y el deseo de aprender.

En el plano teórico, se reafirmó la validez de los planteamientos de Vygotsky (1979) sobre la mediación social del aprendizaje y de Bruner (1997) respecto al carácter activo y simbólico del conocimiento. Ambas perspectivas se reflejaron en la práctica pedagógica, al observar cómo el aprendizaje musical emergía de la interacción y la experimentación. Asimismo, las ideas de Willems (1981) aportaron una comprensión profunda de la relación entre el desarrollo musical y el desarrollo integral del ser humano, evidenciando que la educación artística puede fortalecer dimensiones cognitivas, emocionales y sociales simultáneamente.

Por otro lado, la propuesta corroboró la importancia de lo planteado por Frega (2018) acerca del papel de la educación musical latinoamericana como espacio de inclusión y ciudadanía. La experiencia en el colegio mostró que la música, al integrarse con la alfabetización, permitió reducir barreras de aprendizaje y promover la participación de todos los estudiantes, sin distinción de edad o nivel académico.

Finalmente, se concluye que el aprestamiento musical es una estrategia pedagógica valiosa para la alfabetización de jóvenes y adultos, porque integra cuerpo, emoción y pensamiento en un solo acto educativo. Este tipo de experiencias favorece el desarrollo de competencias comunicativas, cognitivas y sociales, contribuyendo a una educación más humana e inclusiva. La música, comprendida como un lenguaje universal, se convierte en una vía para la expresión de comunidades tradicionalmente invisibilizadas y resignifica el aprendizaje como un proceso de encuentro y sensibilidad compartida.

En coherencia con esta visión, el proyecto deja como proyección la necesidad de seguir explorando el potencial del arte en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de continuar tejiendo puentes entre la educación musical y otras áreas del saber, y de consolidar prácticas pedagógicas que pongan en el centro al ser humano en toda su complejidad.

Referencias

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.

Frega, A. L. (2018). *Educación musical: Una mirada latinoamericana*. Ediciones GCC.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Pitti-Martínez, G. (2016). La música como herramienta pedagógica en los procesos de alfabetización inicial. *Revista Latinoamericana de Educación Musical, 9*(1), 45–58.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Willems, E. (1981). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Ricordi Americana.

Nazly Daniela Rivera Alcázar

Magíster en Educación Musical y Maestra en Música con énfasis en violín de la Pontificia Universidad Javeriana. Con más de seis años de experiencia en docencia musical, ha desarrollado procesos pedagógicos innovadores en iniciación musical, técnica vocal y formación instrumental para niños, jóvenes y adultos. Se ha desempeñado como coordinadora y educadora en academias, profesora asistente y monitora académica en la Pontificia Universidad Javeriana. Su proyecto de maestría, El lenguaje inclusivo de la música, reconocido con mención de honor, refleja su compromiso con la investigación, la inclusión y el fortalecimiento de la educación musical en Colombia.



Juego musical libre: aprendizajes de una experiencia musical independiente de niños de 4 a 5 años

Beatriz Serna

› *University of Sheffield* – Colegio Anglo Colombiano
› sernabeatriz@gmail.com

Resumen

La presente ponencia da cuenta de un segmento de un estudio realizado en Bogotá, Colombia, con 17 estudiantes entre 4 y 5 años de edad que participaron en cuatro sesiones de juego musical libre en el primer semestre de 2025. El propósito de esta investigación fue entender cómo este grupo de estudiantes se relaciona con la música y consigo mismo de manera natural, sin la guía o estructura de un adulto. ¿Qué es el juego musical libre y por qué es importante? ¿Cuál es el rol del maestro en estas experiencias? ¿Qué aprendizajes y retos pueden surgir durante el juego musical? Estas fueron algunas de las preguntas que guiaron la indagación, para la cual se utilizaron métodos etnográficos como la observación, la autoetnografía, las entrevistas y el diario de campo.

El análisis de los datos reveló que el juego musical libre fomenta la creatividad en diferentes dimensiones expresivas, promueve el desarrollo de las habilidades sociales y la capacidad de agencia de los niños. Además, los propios relatos de los niños sobre la experiencia musical demostraron el valor fundamental que ellos otorgan al disfrute y a la posibilidad de tomar sus propias decisiones en términos musicales y sociales, ejerciendo control sobre el juego.

Se concluyó que los grandes retos del juego musical libre surgieron en el terreno social, por lo cual se recomienda que el rol de los adultos que acompañan el juego sea ofrecer apoyo ante dichos retos, manteniendo la exploración libre y no estructurada. Se reitera la importancia de que el juego pueda ser controlado por los mismos niños, ofreciendo así un espacio de creación y aprendizaje auténtico para los estudiantes.

Palabras clave

Juego musical, educación musical, primera infancia.

Introducción

Cuando los niños entran a su vida escolar, empiezan a navegar por un plan de estudios musicales específico que responde a las tradiciones y expectativas de la comunidad. Por lo general, estos programas tienen como objetivo desarrollar habilidades, conocimientos y actitudes musicales dentro de un entorno de aprendizaje creado y dirigido por adultos (Hickey, 2009). Pero, ¿qué sucede cuando no es el adulto quien dirige la experiencia musical? Esta es la pregunta que ha motivado el presente estudio y que surge a raíz de mi experiencia con estudiantes en un colegio de Bogotá, Colombia.

La música en los primeros años se caracteriza por la inclusión de juegos, cantos y experimentación sonora (Barrett, 2023). Sin embargo, los profesores planifican sus experiencias de aprendizaje dejando muy poco tiempo para el juego musical libre y las experiencias dirigidas por los niños (Larsson y Georgii-Hemming, 2019). Estudios recientes realizados en África, Europa, Asia y Australia revelaron que los profesores rara vez exponen a los niños a la exploración instrumental libre o al juego musical (Andang'o, 2009; Kiilu, 2011; Koutsoupidou, 2005, 2008, 2020; Tao y Ewing, 2019). Por lo tanto, los profesores tienen pocas oportunidades de aprender cómo los estudiantes interactúan con la música sin su intervención.

Por otro lado, como profesora de música, he observado que cuando los niños interactúan con instrumentos y sonidos lo hacen con un espíritu lúdico, de asombro, alegría y humor. He notado que a los niños pequeños no les importa mucho el producto final, la técnica o la estructura de lo que están tocando —justamente, objetivos comunes en muchos currículos de música—, sino, más bien, los sonidos que están creando en ese momento y el placer que estos les generan. Por lo tanto, he identificado una brecha entre la idea que tienen los profesores de cómo los niños deben experimentar la música y la forma en que los niños realmente se acercan a ella. Entonces, ¿cómo se podría cerrar esta brecha?

Mi propuesta para esta investigación es que, al examinar los comportamientos musicales y sociales de los niños mientras juegan con la música libremente en un entorno que no está controlado por el adulto, los profesores podemos comprender mejor las motivaciones, habilidades y maneras de relacionarse con la música de nuestros estudiantes. Por eso, el objetivo general del estudio fue generar conocimientos basados en el análisis de la evidencia que puedan servir de base para mi enseñanza —y ojalá la de otros—, de modo que pueda diseñar experiencias de aprendizaje que abarquen la forma natural en que los estudiantes se acercan a la música. Así, los objetivos específicos del estudio fueron: i) identificar y analizar los comportamientos musicales predominantes de los niños; ii) identificar y analizar sus comportamientos sociales; iii) interpretar las percepciones de los niños sobre su música y la experiencia colaborativa; y iv) definir el papel del adulto en el juego musical libre de los niños y ofrecer recomendaciones para la implementación de este en las escuelas.

Definiciones y caracterización del juego musical libre

El juego musical es un comportamiento particular de los niños, rico en expresión y creatividad (Niland, 2009). Al igual que el juego libre en general, ayuda a los niños a construir sus propias imágenes del mundo (Piaget, 1976; Vygotsky, 1967); es imaginativo, con reglas que permiten la creatividad;

es autodirigido y surge de la motivación intrínseca por el disfrute, no por el resultado (Gray, 2017). Se caracteriza por centrarse en el presente, la espontaneidad y, por lo general, conduce a experiencias fluidas de disfrute (Addison, 1991). El juego musical libre se ha descrito como i) multimodal, ii) improvisado y iii) social por naturaleza (Marsh y Young, 2016). Esto implica que, cuando los niños participan en el juego musical libre, tienen que aplicar una amplia gama de habilidades sociales, de autogestión, emocionales, cognitivas y creativas para procesar los estímulos multimodales y generar respuestas que tengan sentido dentro del contexto del juego. Para los fines de este estudio, se entendió por juego musical libre una experiencia musical dirigida por los mismos niños, de carácter improvisado y que abarca una variedad de formas expresivas.

Las investigaciones sugieren que cuanto menor es la estructura y orientación por parte de los adultos, mayor es la creatividad en los comportamientos musicales de los niños (Smithrim, 1997). Además, un estudio con niños en edad preescolar realizado por Custodero (2002) demostró que, cuando los alumnos son libres de elegir a sus compañeros de juego y decidir la experiencia musical que van a realizar, esto aporta a su sensación de disfrute y confianza en el juego. Otras investigaciones en el campo de la educación musical han demostrado que, a través del juego musical, los niños pueden expresar su propio estilo musical en creaciones que dan cuenta de un impulso comunicativo cargado de significado, no aleatorio ni puramente experimental (Barrett, 2006; Gluschankof, 2002; Littleton, 1991; Young, 2003). Por consiguiente, ofrecer a los niños control y libertad dentro de la situación de juego parece ser una consideración fundamental en el diseño de entornos de juego musical libre, ya que permite a los alumnos aplicar sus conocimientos y habilidades existentes de forma innovadora.

Método

El presente estudio cualitativo fue realizado con estudiantes de edades entre 4 y 5 años en un colegio internacional de Bogotá, Colombia, con el objetivo de examinar los comportamientos musicales y sociales de niños mientras participaron en cuatro sesiones de juego musical libre. Dicha experiencia se documentó usando las herramientas etnográficas de observación y notas de campo, reflexiones de los estudiantes y entrevistas. Los datos recolectados fueron estudiados siguiendo el método de análisis temático desarrollado por Braun y Clarke (2006).

Para este estudio, la investigadora adoptó una postura de observadora participante que permitió documentar los comportamientos de los estudiantes mientras participaba en su rol de profesora de música, pero con mínima intervención en los procesos creativos de los niños. La experiencia de la investigadora también fue analizada a través de un ejercicio reflexivo enmarcado en la autoetnografía.

Durante las cuatro sesiones, los niños tuvieron la libertad de escoger cómo hacer música, qué instrumento tocar, con quién jugar, cuándo empezar y parar. Ellos mismos hicieron los acuerdos del juego libre: compartir y cuidar los instrumentos, ser amables. Los dos adultos que acompañaron la experiencia (profesora/investigadora y profesora asistente) se limitaron a garantizar el bienestar

de los estudiantes, responder a sus preguntas o comentarios y ayudar a la manipulación de los instrumentos cuando fuera necesario.

Resultados

En esta ponencia se compartirán los resultados relacionados con el objetivo número 2 de esta investigación, a saber, identificar y analizar los comportamientos sociales de los niños durante el juego musical libre. La evidencia para responder a este objetivo fue recolectada principalmente a través de: a) las observaciones de la investigadora, b) la entrevista con la profesora asistente y c) las reflexiones de los estudiantes documentadas en dibujos. El tema principal que surgió es la conexión que lograron los estudiantes al entrar en sintonía consigo mismos y con los demás miembros del grupo. Esto se vio reflejado en dos dimensiones, una grupal y otra individual.

Primero, los estudiantes establecieron su lugar dentro del grupo al i) ejercer un rol particular —líderes, seguidores, imitadores, independientes—; ii) utilizar un tipo de comunicación entre ellos —verbal y no verbal—; y iii) explorar diferentes tipos de juego social —solitario, paralelo y cooperativo— (Parten y Newhall, 1943). A medida que los niños se posicionaron en el grupo, pasaron con fluidez por diferentes formaciones de dúos, tríos, solos y grupos grandes. El juego cooperativo fue el tipo de juego más frecuente. Esto fue evidente cuando los niños trabajaron juntos para crear sus bandas de tambores, construyeron sus esculturas de tambores, improvisaron con un amigo en los xilófonos y tocaron los demás instrumentos en grupo. Aunque el juego solitario no fue muy frecuente, los niños que optaron por jugar solos demostraron una mayor concentración y permanencia en la misma actividad musical. Por último, el juego paralelo se observó cuando los niños se sentaban uno al lado del otro explorando diferentes sonidos o improvisando individualmente, muy conscientes de la presencia del otro y con cortas interacciones.

Segundo, esto se reflejó a través de los descubrimientos que tuvieron sobre ellos mismos, en términos de i) su instrumento favorito, documentado repetidamente en los dibujos de los niños, siendo los tambores, los xilófonos y el trueno los instrumentos más populares entre ellos; ii) su tolerancia al ruido, con una variabilidad muy alta entre los que querían hacer sonar los instrumentos muy fuerte y los que no soportaban el "ruido" de ningún instrumento; y iii) el medio expresivo que más disfrutaban —danza, voz, instrumentos, construcción—.

En la entrevista con la profesora asistente, ella recalcó cómo las decisiones de los estudiantes frente a cómo querían hacer música, con quién, qué instrumento tocar, qué tan fuerte tocarlo y qué música iban a crear fueron un reflejo de su personalidad y un medio poderoso de expresión. Adicionalmente, estos componentes, en particular la tolerancia al ruido y el deseo de controlar el juego, llevaron a conflictos entre los estudiantes, para los cuales no tenían las herramientas de resolución necesarias; por ello, la intervención de la profesora fue necesaria como mediadora entre los estudiantes.

Conclusiones

Los hallazgos del estudio demostraron que el juego musical puede ser una plataforma para el desarrollo social que les ayuda a los niños a descubrir y expresar su individualidad, al tiempo que definen su lugar dentro del grupo a través de diferentes roles y actitudes. Tener el control de qué y cómo expresarse les otorgó a los estudiantes la posibilidad de ser agentes de su propia musicalidad. Sin embargo, el juego musical no está libre de retos. Los resultados del presente estudio sugieren que el juego musical libre, cuando se realiza en grupos grandes, puede provocar tensiones y conflictos que los alumnos de 4 a 5 años aún no están preparados para resolver de manera autónoma e independiente.

Esta podría ser una de las razones por las que los educadores musicales se muestran reacios a ofrecer oportunidades de juego musical libre (Larsson y Georgii-Hemming, 2019; Tao y Ewing, 2019), y prefieren entornos de aprendizaje controlados por el adulto, en los que existe una estructura que evita los conflictos grupales. Sin embargo, mi postura frente a este argumento es que es precisamente en los momentos de tensión social cuando, con algo de apoyo por parte de los adultos, los niños pueden desarrollar estrategias y actitudes para resolver los conflictos de manera positiva. El juego musical libre presenta a los niños un entorno social en el que las cosas pueden no salir como ellos desean, lo cual representa una gran oportunidad de aprendizaje para los estudiantes.

Una pregunta que surgió del estudio tiene que ver con la condición social que más beneficia las creaciones musicales de los niños: el juego solitario o el juego cooperativo. Por consiguiente, investigaciones futuras podrían comparar dichas condiciones para determinar cuál es la que más promueve la creatividad de los niños de manera general o si esta variable es subjetiva y depende de cada niño o grupo en particular. Adicionalmente, es necesario realizar más investigaciones con otros grupos de estudiantes, de modo que se puedan identificar y comparar los resultados para llegar a generalizaciones sobre el comportamiento social de los niños cuando realizan juego musical libre.

Referencias

Addison, R. (1991). Music and play. *British Journal of Music Education, 8*(3), 207–217. https://doi.org/10.1017/S0265051700008482

Andang'o, E. A. (2009). Synchronising pedagogy and musical experiences in early childhood: Addressing challenges in preschool music education in Kenya. *Early Child Development and Care, 179*(6), 807–821. https://doi.org/10.1080/03004430902944148

Barrett, M. S. (2006). Inventing songs, inventing worlds: The 'genesis' of creative thought and activity in young children's lives. *International Journal of Early Years Education, 14*(3), 201–220. https://doi.org/10.1080/09669760600879920

Barrett, M. S. (2023). Researching music early learning. En A. C. Ilari y S. Young (Eds.), *The Oxford handbook of early childhood learning and development in music*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190927523.001.0001

Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Custodero, L. A. (2002). Seeking challenge, finding skill: Flow experience and music education. *Arts Education Policy Review, 103*(3), 3–9. https://doi.org/10.1080/10632910209600288

Gluschankof, C. (2002). The local musical style of kindergarten children: A description and analysis of its natural variables. *Music Education Research, 4*(1), 37–49. https://doi.org/10.1080/14613800220119769

Gray, P. (2017). What exactly is play, and why is it such a powerful vehicle for learning? *Topics in Language Disorders, 37*(3), 217–228.

Hickey, M. (2009). Can improvisation be "taught"?: A call for free improvisation in our schools. *International Journal of Music Education, 27*(4), 285–299. https://doi.org/10.1177/0255761409345442

Kiilu, K. (2011). The concept of preschool music education in Estonian education system. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 29*, 1257–1266. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.361

Koutsoupidou, T. (2005). Improvisation in the English primary music classroom: Teachers' perceptions and practices. *Music Education Research, 7*(3), 363–381. https://doi.org/10.1080/14613800500324432

Koutsoupidou, T. (2008). Effects of different teaching styles on the development of musical creativity: Insights from interviews with music specialists. *Musicae Scientiae, 12*(2), 311–335. https://doi.org/10.1177/102986490801200207

Koutsoupidou, T. (2020). Musical play in early years education: Towards a model of autonomy through adult support. *Music Education Research, 22*(1), 87–106. https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1703920

Larsson, C., y Georgii-Hemming, E. (2019). Improvisation in general music education: A literature review. *British Journal of Music Education, 36*(1), 49–67. https://doi.org/10.1017/S026505171800013X

Littleton, J. D. (1991). *Influence of play settings on preschool children's music and play behaviors* [Tesis doctoral, The University of Texas at Austin].

Marsh, K., y Young, S. (2016). Musical play. En G. McPherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development* (pp. 462–484). Oxford University Press.

Niland, A. (2009). The power of musical play: The value of play-based, child-centered curriculum in early childhood music education. *General Music Today, 23*(1), 17–21. https://doi.org/10.1177/1048371309335625

Parten, M., y Newhall, S. M. (1943). *Social behavior of preschool children*.

Piaget, J. (1976). Mastery play. En J. Bruner, A. Jolly, y K. Sylva (Eds.), *Play: Its role in development and evolution* (pp. 268–278). Penguin Books.

Smithrim, K. L. (1997). Free musical play in early childhood. *Canadian Journal of Research in Music Education, 38*(4), 17–24.

Tao, X., y Ewing, R. (2019). Images of the child in preschool music education: Case studies in Australia and China. *International Journal of Music in Early Childhood, 14*(2), 147–165. https://doi.org/10.1386/ijmec_00002_1

Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology, 5*(3), 6–18. https://doi.org/10.2753/RPO1061-040505036

Young, S. (2003). The interpersonal dimension: A potential source of musical creativity for young children? *Musicae Scientiae, 7*(1_suppl), 175–191. https://doi.org/10.1177/10298649040070S109

Beatriz Serna

Maestra en Música con énfasis en Educación Musical de la Pontificia Universidad Javeriana. En 2007 completó sus estudios de Maestría en Educación Musical en la *University of Northern Colorado* y actualmente está finalizando la maestría en Psicología de la Música en la *University of Sheffield*. Es especialista en el enfoque de educación de música y movimiento *Orff-Schulwerk*. Se ha desempeñado como tallerista en distintas instituciones a nivel nacional e internacional. En la actualidad trabaja como profesora de música y expresión corporal en el Colegio Anglo Colombiano; es la fundadora y actual presidenta de la Asociación Orff Colombia (ACOLORFF).



Cumbia para cantarla 2: iniciación musical-coral infantil desde una mirada del Método Kodály colombiano en el barrio El Zapatero

Laura Lozada Pedroza

› *Institución Universitaria Bellas Artes y Ciencias de Bolívar*
› *lauraloztrabajoremoto@gmail.com*

Resumen

La presente ponencia expone una propuesta de iniciación musical-coral infantil utilizando la adaptación del *Método Kodály en Colombia* (MKC) desarrollada por el maestro Alejandro Zuleta, a partir de la cumbia colombiana como herramienta para reafirmar la identidad de los participantes. Tiene como objetivo general fundamentar una propuesta de iniciación musical-coral a partir de una mirada del MKC desde el Proyecto Puerto Azul del barrio El Zapatero. Para ello, se llevan a cabo tres momentos, orientados a: 1) caracterizar el proceso de iniciación musical-coral previo; 2) desarrollar una propuesta metodológica musical-coral infantil; y 3) sistematizar dicha experiencia. Asimismo, este trabajo se inscribe en un enfoque cualitativo y emplea la investigación-acción educativa. Los resultados confirman que la iniciación musical-coral en el MKC facilita el desarrollo de habilidades musicales, como la mejora de la percepción auditiva y la expresión vocal, así como la contribución al fortalecimiento de la identidad cultural en los niños participantes.

Palabras clave

Iniciación musical, práctica coral, Método Kodály en Colombia, Caribe colombiano, cumbia colombiana.

Introducción

La educación musical desempeña un papel fundamental en el desarrollo integral del ser humano, ya que potencia habilidades cognitivas, afectivas y psicomotrices, además de generar beneficios fisiológicos y emocionales, especialmente durante la infancia (Sánchez, 2018).

Sin embargo, en Colombia, la educación musical presenta grandes limitaciones dentro del sistema educativo formal. Pese a su valor formativo, muchas instituciones carecen de programas o asignaturas dedicadas a la música, debido, entre otros factores, a que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) no establece su enseñanza como obligatoria en los currículos escolares. Lo anterior ha llevado a que la música se considere secundaria y dependa de la voluntad de cada institución incluirla o no en su Proyecto Educativo Institucional (PEI).

En este sentido, existen iniciativas destacadas como las de la Fundación Batuta, las redes de orquestas y los programas del Ministerio de Cultura. Sin embargo, estas suplen parcialmente la falta de políticas integradas. Según Angulo (2022), la ausencia de articulación entre la educación formal y los espacios alternativos limita el acceso equitativo a la formación musical. En conclusión, la educación musical en Colombia enfrenta un problema estructural: la falta de una política educativa que reconozca el valor de la educación musical como componente esencial del desarrollo humano y garantice su presencia efectiva en todos los niveles escolares.

Planteamiento del problema

Lo anteriormente expuesto, en relación con la reducida oferta educativa musical en los currículos escolares en Colombia, ha generado su ausencia o poca calidad en muchas instituciones oficiales del país. Esta situación se refleja en el barrio El Zapatero de la ciudad de Cartagena, una zona de estrato 1 y de economías emergentes, donde no existen colegios privados y las problemáticas sociales, como el consumo de drogas y la presencia de pandillas, afectan a la comunidad (Álvarez, 2018).

Frente a este contexto, surge el programa Centro de Formación Integral Puerto Azul, el cual busca ofrecer alternativas educativas y recreativas para niños y jóvenes, promoviendo el uso positivo del tiempo libre y la formación en valores. Entre sus iniciativas se encuentra el coro infantil, que beneficia a niños entre 6 y 10 años, aunque sin una estructura pedagógica sólida en educación musical-coral.

El proyecto, con más de dieciséis años de existencia y sede en el Colegio Almirante Padilla, desarrolla actividades musicales como ensamble orquestal y coros, con el propósito de integrar la música como factor protector ante situaciones de riesgo. No obstante, dicho proceso educativo presenta deficiencias musicales, como es el caso de los procesos corales, de manera concreta en términos de tratamiento de la afinación, memorización y conocimiento del repertorio, situación que evidencia la falta de un currículo o metodología adecuada para el desarrollo coral por parte de quienes lideran el proceso.

A partir de este diagnóstico realizado por la autora, surge la necesidad de diseñar e implementar una nueva propuesta de iniciación musical-coral que responda de mejor manera a la necesidad de fortalecer el proceso formativo de los niños del programa. Para ello, desde un diagnóstico

musical previo, la autora propone como respuesta la aplicación del Método Kodály en Colombia (MKC), el cual está orientado a la educación musical a partir del canto coral desde la infancia, en diálogo con las vivencias y necesidades musicales del territorio.

Pregunta problema

¿Cómo fundamentar una propuesta metodológica de iniciación musical-coral infantil desde una mirada del Método Kodály en Colombia, con los estudiantes del Proyecto Puerto Azul del barrio El Zapatero?

Justificación

El proyecto en cuestión, está enmarcado dentro de la educación no formal, la cual se sustenta en la Ley 115 de 1994 y los lineamientos del MEN (2016). Este último documento reconoce este tipo de educación como un espacio legítimo para el desarrollo humano, artístico y cultural. Además, promueve los fines constitucionales de la educación: acceso al conocimiento, fomento de la creación artística y formación integral.

Asimismo, la práctica coral se convierte en un medio de transformación social, ofreciendo una alternativa positiva frente a las problemáticas del entorno. Lo anterior, a partir de la implementación del Método Kodály en Colombia adaptado por el maestro Alejandro Zuleta. Desde dicha propuesta metodológica, se contribuye al desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños, al tiempo que fomenta la cooperación, la creatividad y la experiencia disfrutable de la música. En este sentido, el hecho de que el método utilice la lengua materna musical como herramienta formativa de la iniciación musical-coral de niños, reafirma la pertinencia de la elección del género musical, en este caso la cumbia, contribuyendo, además, al autorreconocimiento, la identidad musical, el patrimonio y las raíces culturales de la región.

Por último, este proyecto que se articula con el programa Escuela de Música Puerto Azul, de la Fundación Puerto de Cartagena, busca no solo la formación musical, sino también el fortalecimiento de valores como el respeto y la colaboración. En cuanto a su viabilidad, está garantizada gracias a los espacios físicos que se han concertado por la alianza entre la fundación y la institución educativa vinculada al proyecto. Asimismo, se cuenta con una población definida y recursos básicos para desarrollar las actividades. Finalmente, se contempla la transferibilidad de las pautas y estrategias que puedan surgir a partir de dicha experiencia, hacia otras comunidades afines en términos de caracterización.

Referentes teóricos

A continuación, se constituye el marco conceptual de la propuesta de iniciación musical-coral, la cual articula categorías y enfoques sobre educación musical-coral infantil, el Método Kodály y su adaptación al contexto colombiano, así como reflexiones acerca de la finalidad de la educación musical-coral infantil integral y los principios didácticos que orientan la enseñanza musical en la infancia.

Iniciación musical

Se entiende como el primer acercamiento sistemático al lenguaje musical en las etapas tempranas. Alsina (1997) la define como un proceso evolutivo que potencia las capacidades musicales y la comprensión crítica del entorno. Por su parte, Willems (1981) resalta su carácter holístico, integrando dimensiones sensoriales, afectivas y cognitivas. Asimismo, Jácome et al. (2023) evidencian que la educación musical mejora el rendimiento académico en matemáticas y lectura. Piñeros (2004) indica que los primeros años son cruciales para desarrollar la memoria tonal y la afinación rítmica y melódica. Retomando a Vigotsky (1994), se destaca el papel del juego, la imaginación y la creatividad. Martín y Ponce (2020, en Aldeguer, 2021) subrayan la importancia del cuerpo como vehículo expresivo y de comprensión sonora.

Iniciación musical-coral

Basada en el canto colectivo, esta considera la voz como instrumento natural para comunicarse y aprender música (Gelabert, 2017; Nieto, 2023). Según Zapata y Romero (2019), cualquier persona que habla puede cantar; el director coral guía y adapta la técnica vocal infantil (Castro, 2018; Arenas, 2022). La práctica coral fomenta, entre otros elementos, la cooperación, autoestima, empatía y trabajo en grupo (Gelabert, 2017; Pérez, 2014; Bernal, 2015; Tabares y Vélez, 2018).

Método Kodály y su adaptación a Colombia

Dicho método musical, creado originalmente por el músico húngaro Zoltán Kodály, propone un enfoque basado en el canto coral y en la música tradicional como lengua materna musical (Zuleta, 2004). En Colombia, el maestro Alejandro Zuleta realizó una adaptación de este al contexto local, así como la recopilación de repertorio infantil y folclórico. En su trabajo, dicho autor reconoció tratamientos diferenciados del método original; por ejemplo, que melodías simples y métricas como 6/8 y 3/4 eran más naturales para los niños colombianos que las melodías pentatónicas. En ese mismo orden de ideas, dicho autor introdujo el sistema de do fijo con numeración arábiga para representar grados de la escala, adaptando el método a las prácticas nacionales (Zuleta, 2004, 2013; Rocha, 2023).

Fin de la educación musical

Su objetivo va más allá de formar músicos: busca el desarrollo integral (Martín, 2019; García, 2014). Al respecto, Sánchez (2017) denomina este concepto como musicalización ciudadana, entendida como el derecho ciudadano a la educación musical en todas las franjas etarias y escolares. Dicho concepto se basa en las palabras de Hemsy de Gainza (1995): “Es la música misma bajo sus diferentes formas y aspectos, la que musicaliza; esto es, la que mueve, sensibiliza y educa integralmente…”. (p. 2).

De esta manera, Sánchez (2018) manifiesta que el fin de la educación musical es formar integralmente al ser humano mediante el desarrollo de la sensibilidad, la creatividad, la expresión y la musicalización, favoreciendo la formación de la personalidad, la apreciación estética, el equilibrio emocional y la integración del individuo en su entorno sonoro, cultural y social. En este sentido, la educación musical mejora la memoria, la atención y el razonamiento lógico (Jácome et al.,

2023; Tabares y Vélez, 2018), y fortalece la expresión emocional, autoestima y habilidades sociales (Pérez-Aldeguer, 2014; Gelabert, 2017; Sibaja y Flórez, 2023). Además, conecta con la herencia cultural y fomenta sensibilidad estética (Zuleta, 2004; Tabares y Vélez, 2018).

Didáctica musical

Por dicha categoría, se comprende la disciplina que estudia estrategias y métodos para enseñar música (Gómez, 2015). A través de esta se promueven las metodologías activas centradas en el estudiante mediante el juego, la imitación, la improvisación y el movimiento (Aldeguer, 2021; Bautista, 2020; Hernández, 2011; Rodríguez, 2023). De igual modo, se enseña de lo vivencial a lo conceptual (Zuleta, 2004; Gómez, 2015). Se pretende entonces, que el docente sea un facilitador que motive y adapte la enseñanza, utilizando materiales y TIC (Hernández, 2011; Gómez, 2015)

Educación formal y no formal

La educación formal está regulada por el Estado y busca formación integral, aunque enfrenta retos en la enseñanza musical (Sibaja y Flórez, 2023; Angulo, 2022). Por su parte, la educación no formal, más flexible y especializada, incluye academias y coros comunitarios (Nieto, 2023; Angulo, 2022). Ambas modalidades deben complementarse para fortalecer la formación musical y cultural (Cuéllar, 2020; Angulo, 2022).

Plan de clase

Herramienta esencial para organizar las sesiones pedagógicas según el Método Kodály en Colombia (MKC). Incluye ambientación, ejercicios técnicos, juegos, exploración sonora y montaje de repertorio. Integra recursos visuales, movimiento corporal y materiales didácticos, promoviendo un aprendizaje adaptado, progresivo y motivador.

Resultados

En cuanto al primer objetivo, se indagó acerca de los conocimientos musicales de la población objeto de estudio mediante una prueba diagnóstico-musical. Como resultado, el estudio arrojó que los niños tenían problemas de afinación, desarrollo rítmico y auditivo, producto de una estructura metodológica de iniciación intuitiva y no adaptada a las edades y necesidades de los niños. Por tal razón, se considera relevante el conocimiento y aplicación de fundamentos pedagógicos y metodológicos que permitan una vinculación más acertada de los niños con el mundo musical.

Asimismo, en relación con el segundo objetivo, orientado al desarrollo de una propuesta metodológica, en primer lugar, se consideró la preferencia musical de los niños en cuanto a las músicas tradicionales de la región Caribe, dando como resultado la cumbia. Posteriormente se adaptaron los componentes del método al género musical escogido, esto dio como resultado una lista de canciones seleccionadas de la *Antología Kodály I* (Zuleta, 2008) y cumbias sencillas de otros autores para poner en práctica con los niños en las clases.

Por otra parte, en relación con el tercer objetivo, orientado a la sistematización de la experiencia de iniciación musical, se dividió en tres etapas: planificación, puesta en práctica y reflexión, aplicadas a los componentes del MKC. De esta forma, se evidenció que los niños lograron diferenciar su voz hablada de la cantada, así como conseguir una afinación más estable, mejores unísonos, claridad en la diferenciación de ritmo y pulso, conciencia de forte y piano entre otras habilidades. Asimismo, se destacó la importancia de una enseñanza musical consciente, planificada y contextualizada, que articule teoría y práctica, fomente la participación activa y potencie la sensibilidad artística, la expresión vocal y el trabajo colectivo.

De este modo, se concluye que este tipo de procesos requieren confianza, paciencia y una planificación cuidadosa, así como la capacidad de adaptarse a distintas variables. Es esencial conectar los componentes del MKC con las canciones de forma natural y acorde al nivel de los niños, evitando explicaciones innecesarias. La pericia didáctica y la adecuada selección del material resultan fundamentales para cuidar las voces infantiles y favorecer su progreso. Finalmente, las clases deben ser dinámicas y variadas para mantener el interés y la motivación de los estudiantes.

Referencias

Aldeguer, J. (2021). *La educación musical activa en la infancia: Movimiento, cuerpo y creatividad*. Graó.

Alsina, P. (1997). *Didáctica de la educación musical*. Graó.

Angulo, M. (2022). La educación musical en Colombia: desafíos y perspectivas contemporáneas. *Revista Colombiana de Educación Musical, 15*(2), 45–63.

Arenas, L. (2022). *Técnica vocal infantil: Guía práctica para directores corales*. Universidad Pedagógica Nacional.

Bautista, A. (2020). *Metodologías activas en educación musical infantil*. Editorial CCS.

Bernal, C. (2015). La práctica coral como espacio formativo integral en la infancia. *Revista de Pedagogía Musical, 9*(1), 55–70.

Castro, R. (2018). *La voz infantil y su cuidado en la práctica coral escolar*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Cuéllar, D. (2020). Educación musical y desarrollo humano: vínculos entre la educación formal y no formal. *Revista Colombiana de Artes y Humanidades, 22*(1), 77–95.

García, J. (2014). La música como herramienta de desarrollo integral. *Revista de Educación y Cultura, 12*(3), 101–118.

Gelabert, C. (2017). *El canto como medio natural de expresión musical en la infancia*. Octaedro.

Gómez, L. (2015). *Didáctica de la música: Fundamentos, estrategias y recursos*. Síntesis.

Hernández, P. (2011). El juego musical en la enseñanza de la música infantil. *Revista de Educación Artística, 6*(1), 89–103.

Jácome, M., Pérez, A., y Rivas, D. (2023). Impacto de la educación musical en el rendimiento académico infantil. *Revista Latinoamericana de Neuropsicología, 17*(2), 2025–2032.

Martín, A. (2019). *Educación musical y desarrollo integral del ser humano*. Ediciones Morata.

Martín, A., y Ponce, I. (2020). Cuerpo y música: pedagogías activas del movimiento en la infancia. En J. Aldeguer (Ed.), *Perspectivas actuales en educación musical infantil*. Graó.

Nieto, E. (2023). *Educación musical comunitaria y práctica coral infantil*. Universidad de Antioquia.

Pérez, L. (2014). El valor educativo del canto coral en la formación de valores. *Revista Internacional de Educación Artística, 8*(1), 33–47.

Pérez-Aldeguer, S. (2014). *Educación musical y desarrollo emocional*. Narcea.

Piñeros, O. (2004). *Introducción a la pedagogía vocal para coros infantiles*. Ministerio de Cultura.

Rocha, C. (2023). La vigencia del método Kodály en la educación musical contemporánea. *Revista Kodály Latinoamérica, 5*(1), 55–70.

Rodríguez, V. (2023). El juego como recurso didáctico en la educación musical inicial. *Revista Pedagogía y Música, 11*(2), 45–59.

Sánchez, P. (2017). *Concepción teórico-metodológica del proceso de musicalización ciudadana y su repercusión en la formación del educador en el contexto sociocultural cubano, 1973–2014* [Tesis doctoral, Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona].

Sánchez, P. (2018). *La música en la primera infancia*. Editorial Pueblo y Educación.

Sibaja, F., y Flórez, D. (2023). Retos de la educación musical formal en Colombia. *Revista Colombiana de Educación Artística, 18*(2), 14–29.

Vigotsky, L. S. (1994). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Willems, E. (1981). *El valor humano de la educación musical*. Paidós.

Zapata, N., y Romero, P. (2019). La dirección coral infantil: fundamentos y prácticas pedagógicas. *Revista Coral Colombiana, 4*(2), 87–102.

Zuleta, A. (2004). *El método Kodály y su adaptación al contexto colombiano*. Universidad Pedagógica Nacional.

Zuleta, A. (2008). *Antología Kodály I*. Universidad Pedagógica Nacional.

Zuleta, A. (2013). Adaptación del método Kodály al contexto musical colombiano: investigación y práctica pedagógica. *Revista Colombiana de Pedagogía Musical, 12*(1), 23–41.

Laura Lozada Pedroza

Cantante y estudiante de canto lírico de la Institución Universitaria Bellas Artes y Ciencias de Bolívar – UNIBAC. Su trayectoria como coreuta incluye la participación como soprano en Cantores de Cartagena (1993–1995 / 2010–2011) y como jefe de cuerda en el ensamble vocal *Voci del Mare* (2019–2023). Desde 2023 hace parte de la agrupación *SoundGospel* Cartagena como vocalista y, desde 2025, integra el ensamble de música antigua *Delphin* de Música, bajo la dirección del maestro Julián Navarro. A lo largo de su carrera ha complementado la interpretación con la docencia musical. Ha sido profesora de canto, flauta dulce y solfeo en la Escuela de Música Patricia Ojeda (2005), directora coral en la Iglesia Manantial de Vida (1999–2007) y entrenadora vocal en la Iglesia Árbol de Vida (2008–2009). En 2024 se desempeñó como profesora de coro infantil en la Fundación Música por Colombia, implementando el Método Kodály. Actualmente continúa desarrollando su labor artística y pedagógica en diversos contextos musicales, consolidando una carrera que articula la interpretación vocal con la enseñanza.

