

PROGRAMA SONIDOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ

Estrategias pedagógicas y metodológicas

Equipo pedagógico – PSCP

Martha Portillo Valencia
Camilo Linares Rozo
Victoriano Valencia Rincón (Coord.)



MINISTERIO DE LAS CULTURAS, LAS ARTES Y LOS SABERES

República de Colombia

2023



Contenido

Introducción	1
1. Programa Sonidos para la Construcción de Paz	4
1.1. Objetivos	6
1.2. Principios.....	6
1.3. Enfoques.....	8
1.4. Escenarios	8
1.5. Ejes	10
1.6. Articulación institucional: Ministerio de Cultura y Ministerio de Educación Nacional.....	12
1.7. SINEFAC	13
2. Marco de referencia.....	15
Referentes conceptuales	15
A. Diversidad y ecosistema.....	15
B. Territorios e identidades.....	16
C. Experiencia y acontecimiento	19
D. Acerca del sujeto	20
Elementos de la estrategia pedagógica	21
2.1. Traducción cultural y diálogo de saberes.....	21
2.2. Música como experiencia. <i>Musicar y bellar</i>	22
2.3. Encuentro y celebración en comunidades de práctica – aprendizaje	23
2.4. Confianza, libertad y creatividad	25
2.5. Participación y co-construcción. Concertar la escuela.....	25
3. Estrategia pedagógica	27
3.1. Enfoque pedagógico: Una musicalidad críticamente reflexiva.....	27
3.2. Componentes de la estrategia: Triada práctica-sujeto-entorno. Rutas de práctica-aprendizaje. Dimensiones de la experiencia.....	30
3.2.1. Triada práctica-sujeto-entorno.....	30
3.2.2. Rutas de práctica-aprendizaje. Sistemas musicales en la escuela.	32
(1) Ruta de práctica-aprendizaje en experiencias de exploración sensorial interdisciplinar y en ensambles de iniciación musical.....	32
(2) Ruta de práctica-aprendizaje en expresiones sonoras de los pueblos originarios...	34
(3) Ruta de práctica-aprendizaje en músicas comunitarias	35
(4) Ruta de práctica-aprendizaje en musicales populares tradicionales	36

(5) Ruta de práctica-aprendizaje en músicas Caribe-Iberoamericanas (CIAM) y de frontera	38
(6) Ruta de práctica-aprendizaje en músicas urbanas y alternativas	39
(7) Rutas de práctica-aprendizaje en músicas vocales y corales	40
(8) Rutas de práctica-aprendizaje en músicas sinfónicas	41
(9) Ruta de práctica-aprendizaje en bandas de marcha, batucadas y formatos para desfile	42
(10) Ruta de práctica-aprendizaje en músicas de cámara, experimentales y de vanguardia	43
3.2.3. Dimensiones de la experiencia	45
Escuchar/Apreciar	45
Cantar/Tocar	47
Conocer/Saber	49
Explorar/Crear	50
Síntesis: Mapa pedagógico PSCP.....	52
3.3. Tipologías de experiencia. Etapas en la escuela	53
3.3.1. Exploración sensorial interdisciplinar e iniciación musical	53
3.3.2. Rutas diversificadas de práctica-aprendizaje.....	56
Acerca de las etapas del PSCP y los niveles de educación básica y media escolar	58
4. Estrategia metodológica	60
4.1. Enfoque metodológico: El tejido que teje. Reiteración y representación en la triada práctica-sujeto-entorno	60
4.2. Momentos del tejido-acontecimiento.....	63
4.2.1. Preparar(nos) para tejer.	64
4.2.2. Hacer-ser tejido.....	64
4.2.3. Compartir tejido.....	65
4.3. En clave investigativa. Sistematización de experiencias. Investigación-creación	65
4.4. Ambientes de aprendizaje	68
4.4.1. La escuela y sus espacios.....	68
4.4.2. La familia como ambiente y escenario de transformación	69
4.4.3. El entorno cultural	70
4.4.4. Tecnologías de información y comunicación.....	70
4.5. Actores del tejido	70
4.5.1. Actores en la escuela	70
4.5.2. Otros actores	72

4.6. Orientaciones básicas por rutas de práctica-aprendizaje.....	73
4.7. Acerca de la evaluación	85
4.7.1. Coevaluación	85
4.7.2. Autoevaluación.....	86
4.7.3. Heteroevaluación.....	86
4.8. Algunos recursos y materiales sugeridos por rutas de práctica-aprendizaje.....	87
5. Estrategia de formación. Formación de formadores.....	98
Enfoque psicosocial en la formación musical	101
6. Glosario	103
Referencias	106

Índice de figuras

Figura 1. <i>Escenarios y ejes. Desarrollo del PSCP</i>	12
Figura 2. <i>SINEFAC</i>	14
Figura 3. <i>Triada práctica-sujeto-entorno</i>	31
Figura 4. <i>Rutas de práctica-aprendizaje</i>	44
Figura 5. <i>Mapa pedagógico PSCP</i>	52
Figura 6. Tabla. <i>Etapas y tipologías de experiencia. Síntesis</i>	59
Figura 7. <i>Tejido biológico. Corte microscópico de tronco de pino</i>	61
Figura 8. Tabla. <i>Sistematización de experiencias</i>	67
Figura 9. Tabla. <i>Enseñanza por instrucción - Aprendizaje por encuentro</i>	85

Introducción

En una dinámica profunda de construcción social del conocimiento –y en coherencia con uno de los pilares de estas *Estrategias pedagógicas y metodológicas* del Programa Sonidos para la Construcción de Paz–, las ideas, relaciones, sentidos y estructura del presente documento se han venido forjando desde el intercambio de experiencias, preguntas y ensayos de respuesta, reflexiones y saberes, que provienen de distintas personas, productos y momentos. Más allá del vértigo que implica llegar a un primer borrador –y ante lo significativo de este momento para la educación musical, el tejido cultural y la reparación vital de un país– este documento se trata de conflictos, de hallazgos y de pensamientos vivos o, en términos de Eduardo Kohn, de *descubrir a la vida pensando*.

Las referencias han sido diversas, aunque no suficientemente exhaustivas. Recoger discusiones en los equipos de trabajo del PSCP, del PNMC, de la Dirección de Artes, del Viceministerio de las Artes, de la UPTC, de los equipos de la Mesa Vinculante; revisar las referencias principales en los documentos de política del Programa y desde ahí extendernos hacia la maraña de enfoques y sentidos de cada documento; recordar y alumbrar huecos y sentidos con voces de otros momentos, situaciones y tiempos, entre otros referentes, nos ha puesto a practicar la sistematización de nuestra experiencia que, desde la perspectiva de Oscar Jara, nos permite imaginar posibilidades de encuentro y contrarrestar la resignación ante el vacío y el sin sentido de los odios y de la guerra.

Y siguiendo a Freire con “el mundo no es. El mundo está siendo”, nos pusimos a ordenar y clasificar las voces en una estructura que fue cambiando ante cada tono de discurso y ante cada relato de mundo. Acá no están todas las voces de los que tenemos voz –aunque muchos de nosotros estemos citados a lo largo del documento– así como no están todas las voces excluidas, dominadas, de la otredad y de los mundos invisibles que prometimos constitucionalmente escuchar. Sin embargo, en el recorrido del deber ser y de los derechos culturales nos fuimos encontrando con la potencia de las representaciones del cuerpo social pensante. En cada conversación con el maestro-maestra, con el sabedor-sabedora, con el gestor, colega, amiga, amigo, nos encontramos siendo nosotros mismos y, extrañamente – volviendo a Kohn–, transformados y convertidos en otros nosotros que somos y podemos ser.

Desde el punto de vista documental, la formulación de estas *Estrategias pedagógicas y metodológicas* se ha basado en el análisis y relacionamiento de tres principales fuentes. La primera de estas fuentes son los documentos relacionados con el PSCP tanto en su marco político como en los producidos y derivados de su diseño y ejecución. A nivel marco se destaca: los ejes de política del Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes articulados con el Plan de Desarrollo 2022-2026; las orientaciones específicas de política cultural y educativa en artes trazados por la Dirección de Artes del Ministerio, el Plan Nacional de Música para la Convivencia y el SINEFAC; y los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, en especial, lo referente a las *Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media*. En el específico del PSCP acudimos al Documento maestro: *Programa Sonidos para la Construcción de Paz – Ecosistema Artístico Colombiano*, elaborado por el equipo del PSCP y el equipo del

Componente de Formación del PNMC –documento que ha sido referencia y marco técnico para los avances del Programa en este 2023–, y el informe académico de implementación del PSCP en municipios PDTE y Zomac en 2023 por parte de la UPTC, titulado: *Modelo de acompañamiento para la sanidad sonora colectiva “Masasoco”*.

La segunda fuente de referencias proviene de un conjunto variado de orientaciones, lineamientos, documentos de gestión y otros referentes producidos en el marco del proyecto editorial del Plan Nacional de Música para la Convivencia. Entre otros, se destaca el aporte de documentos tales como las *Orientaciones metodológicas para la creación artística colectiva multi – inter y transdisciplinar* (2021), los *Lineamientos de iniciación musical* (2015) y *Lineamientos de formación musical nivel básico* (2016), el documento *Escuelas de Música Tradicional* (2003), el *Lineamiento Pedagogías de las músicas de tradición oral* (2021) y, entre otros, el documento de trabajo *Territorios sonoros* (2023) del equipo del Componente de Investigación del PNMC.

La tercera fuente, diversa, rica y compleja, es un entramado interdisciplinar de referencias que incluyen arte y estética; antropología, filosofía, historia, política cultural y pública, psicología, sociología y otras ciencias humanas y sociales; geografía cultural, identidad, decolonialidad y otros enfoques en lo específico a los estudios culturales; biología, ecología y botánica en ciencias naturales; ciencias, teorías y métodos educativos; pedagogías, metodologías y experiencias variadas en lo específico a la educación musical; y, entre otros, análisis, prácticas y enfoques desde lo musicológico y etnomusicológico.

El documento está dividido en cinco capítulos principales. El primero, consigna sintéticamente el diseño del PSCP, sus objetivos, enfoques, su arquitectura desde la relación entre escenarios y ejes, la articulación Cultura – Educación y el lugar del SINEFAC. El segundo, desarrolla el tejido conceptual de la propuesta desde dos lógicas, a saber, cuatro referentes conceptuales principales: Diversidad y ecosistema, Territorios e identidades, Experiencia y acontecimiento, y la visión acerca del sujeto, atravesados por cinco elementos de la estrategia pedagógica a manera de principios: Traducción cultural y diálogo de saberes; la música como experiencia; confianza, libertad y creatividad; encuentro y celebración en comunidades de práctica-aprendizaje; y participación y co-construcción en la concertación de la escuela.

El tercer y cuarto capítulos desarrollan la propuesta. El capítulo 3, denominado Estrategia pedagógica, plantea a la *musicalidad críticamente reflexiva* como eje principal de la propuesta pedagógica. Posteriormente despliega el tejido de los tres principales componentes de la estrategia: la triada práctica-sujeto-entorno como locus del proyecto; las rutas diversificadas de práctica-aprendizaje desde prácticas-sistemas musicales afines a los territorios sonoros e intereses comunitarios; y las dimensiones de la experiencia: escuchar-apreciar, cantar-tocar, saber-conocer, y explorar-crear que atraviesan toda experiencia musical en los encuentros de comunidades de práctica-aprendizaje. Finalmente, el capítulo presenta tipologías de experiencia específicas, transversales y de profundización relativas a cada ruta diversificada de práctica-aprendizaje, dispuestas en dos grandes etapas de formación sobre las cuales se aventura un hipotético mapa articulado a los grados escolares

propuestos por el Ministerio de Educación en sus *Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media*.

El capítulo 4 desarrolla la estrategia metodológica, abordando las nociones de reiteración desde el tejido biológico y la ecología cognitiva como enfoque metodológico principal; los momentos del tejido-acontecimiento ligados a la sistematización de experiencias; ambientes de aprendizaje y actores del tejido; orientaciones metodológicas básicas por rutas de práctica-aprendizaje; consideraciones acerca de la evaluación; y, finalmente, recomendaciones acerca de los recursos y materiales de apoyo a los procesos formativos.

El capítulo 5 desarrolla la estrategia de formación de formadores haciendo énfasis especial en el enfoque psicosocial. A continuación, el numeral 6 consigna los principales conceptos y elementos de la propuesta en un glosario de términos y, finalmente, se presentan alfabéticamente las referencias bibliográficas que dan sustento académico a la propuesta.

En términos generales, las *Estrategias pedagógicas y metodológicas* se soportan y construyen desde tres pilares fundamentales.

1. La experiencia-acontecimiento en encuentros musicales de comunidades sociales de práctica desde rutas diferenciadas de práctica-aprendizaje, de acuerdo con los territorios sonoros e intereses de las comunidades.
2. La reiteración en la continuidad vital de organismos biológicos que tejen tejiéndose a sí mismos y el entramado semiótico entre seres vivos y no vivos que se representan a sí mismos y entre sí, como metáforas de una praxis educativa y artística que, poéticamente, ayuda a construir otras formas posibles de relación y comprensión del mundo y a tejer, entre los distintos actores del proyecto, relatos y redes vitales.
3. La intencionalidad ético-política en la subjetivación de los actores desde la musicalidad críticamente reflexiva, y el empoderamiento social y comunitario que propone la sistematización de experiencias.

1. Programa Sonidos para la Construcción de Paz¹

En el marco del Plan de Desarrollo 2022-2026 “Colombia Potencia Mundial de la Vida”, el Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes, le apuesta a realizar programas culturales que irradien culturas de paz a la ciudadanía, donde ésta pueda expandir sus capacidades promoviendo entornos seguros, más y mejores oportunidades para lograr sus proyectos de vida y garantía del disfrute y ejercicio de los derechos culturales.

El fomento del arte para la vida, el diálogo intercultural, la economía cultural, popular y alternativa, y el reconocimiento de los saberes y prácticas culturales, así como la salvaguardia de las memorias, el fortalecimiento y dignificación de la labor cultural de las personas y sus condiciones de vida, son prioridad para el Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes. Por ello, se han realizado ajustes institucionales encaminados a profundizar la deliberación democrática, el diálogo horizontal y el reconocimiento a artistas, sabedoras, sabedores, cultores y cultoras como sujetos de derechos.

El *Programa Sonidos para la Construcción de Paz* (en adelante PSCP o el Programa) se articula estratégicamente dentro del entramado de políticas, planes, programas y proyectos del Ministerio que, desde la diversidad, “protejan, valoren y reconozcan las culturas, las artes y los saberes del país como herramientas fundamentales para hacer de Colombia una potencia mundial de la vida y alcanzar la paz total” (Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes).

En el eje de políticas, el Ministerio traza cuatro ejes: cultura de paz; culturas, artes y saberes para la vida; memoria viva y saberes; y Colombia en el planeta y en el mundo.

En el eje de Cultura de paz, el PSCP se instala en la línea de política que busca lograr que las voces del territorio resuenen en todo el país, *expresándose libremente como son, como sean y como desean ser, desde sus sentires, sus saberes y sus prácticas, reconociéndose, fortaleciéndose, usando el diálogo para contribuir a un nuevo relato de nación*. El Programa busca esa integración entre la cultura y la educación que *contribuirá a la construcción de la memoria poética sobre el conflicto y fomentará su resolución alternativa y pacífica. Los escenarios para la creación, el pensamiento, el cuidado de nuestro patrimonio y sus diversos oficios serán esenciales para la expresión de la paz total*.

En el eje de Culturas, artes y saberes para la vida, el PSCP, con una mirada y vocación educativa para la construcción de ciudadanías libres y sensibles, busca *promover y acompañar el desarrollo de procesos de educación y formación cultural, artística y de saberes, reconociendo como son, como piensan y lo que quieren las comunidades y territorios*. Además, *promover el desarrollo integral, la reconciliación y el reconocimiento entre culturas por medio del fortalecimiento, fomento y activación de espacios de creación, formación y circulación de las culturas, las artes y los saberes*.

¹ La información de este capítulo está contenida en el Documento maestro del PSCP (2023) elaborado por el equipo del Programa y el equipo del Componente de Formación del PNMC.

En el eje de Memoria Viva y Saberes, el Programa busca contribuir en gestión de los patrimonios simbólicos para la vida y la paz y en una construcción diversa de nación a partir de *reconocer y proteger las memorias, los saberes y los oficios como elementos base del nuevo relato de nación incluyente y polifónico*. El PSCP busca *reconocer los lenguajes diversos con los que las comunidades comprenden sus entornos, entienden sus legados y proponen preguntas al presente*.

En el eje de Colombia en el Planeta y en el Mundo, el PSCP promueve desde el arte como una de las hebras significativas del tejido *un cambio cultural para la sostenibilidad ambiental y comprender el equilibrio necesario para una relación armónica entre el ser humano y la naturaleza que lo rodea*. En esta perspectiva armónica en diálogo intercultural con el mundo se busca *promover el trabajo creativo y colaborativo entre las comunidades, las instituciones de educación superior, los institutos de investigación y el reconocimiento intercultural de los saberes tradicionales y ancestrales*.

En el marco de estos ejes de política, desde el inicio de este periodo de gobierno el Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes ha dispuesto diferentes escenarios de diálogo desde las *juntanzas polifónicas* hasta la Mesa Nacional Vinculante, pasando por los diferentes encuentros y foros, aportando a la dinamización del pensamiento sobre las culturas, artes y saberes, y, a la construcción colectiva de conocimiento aplicado para el diseño de planes, programas y proyectos, en ejercicio de la democratización de la política con los sectores.

Han sido meses de construcción de consensos: en octubre de 2022, se llevó a cabo el Encuentro Nacional del Sector de la Música, en noviembre los encuentros territoriales de Pacífico Sur y Caribe y, en diciembre el encuentro con el sector académico. Desde enero de 2023 se han adelantado numerosas reuniones con la sociedad civil y el 28 de febrero, la presentación del Programa. El 10 de marzo de 2023 se instaló la Mesa Nacional Vinculante, mesas técnicas y sectoriales.

Así las cosas, el PSCP se basa en los aportes conceptuales para la elaboración del programa construidos en el marco de la Mesa Nacional Vinculante, desarrollando un diálogo inclusivo con la academia, para la construcción de políticas públicas. En consecuencia, el Programa ha sido creado colectivamente, producto de ejercicios de gobernanza, en los cuales participaron agentes culturales, sabedores, líderes y lideresas del territorio nacional, investigadores representantes de la academia, organizaciones de los sectores de las economías culturales, populares y alternativas, así como la institucionalidad cultural del país.

En desarrollo de estos preceptos, el Ministerio engloba las políticas musicales de la entidad, en el marco del Plan Nacional de Música para la Convivencia y formula el Programa Sonidos para la Construcción de Paz, el cual tiene por objetivo principal: promover culturas de paz en el territorio nacional a través del fomento y fortalecimiento de prácticas, expresiones y pensamientos artísticos y musicales en su diversidad.

1.1. Objetivos

El objetivo general del PSCP es promover culturas de paz en el territorio nacional, a través del fomento y fortalecimiento de prácticas, expresiones y pensamientos artísticos y culturales en su diversidad al servicio de la formación integral.

Objetivos Específicos

1. Fomentar iniciativas comunitarias y organizativas relacionadas con las prácticas, expresiones y pensamientos artísticos y culturales con especial atención en municipios PDET y Zonas más Afectadas por el Conflicto, pueblos étnicos y población victimizada por el conflicto armado, desde el aporte cultural al fortalecimiento del tejido social y la construcción de paz.
2. Fortalecer y desarrollar procesos artísticos y musicales educativos, formativos y de generación de conocimientos que promuevan el diálogo intercultural, las pedagogías locales, la construcción de ciudadanías, los liderazgos colectivos y entornos de paz.
3. Fortalecer iniciativas, organizaciones, redes, procesos de gestión, asociatividad, circulación, mediación, intercambio cultural y formación para la ciudadanía, fomentando el diálogo entre saberes y prácticas artísticas y musicales, en clave de sostenibilidad.

1.2. Principios

En el PSCP entendemos los principios como preceptos que guían nuestras intencionalidades y acciones. En este sentido, los principios orientadores son:

1) Articulación. Tiene como fin generar sinergias entre planes e instrumentos ya existentes, con el fin de desarrollar una gestión eficiente e inclusiva, estableciendo alianzas interinstitucionales entre los instrumentos de política pública y actores involucrados.

Instrumentos de política pública:

- Plan Nacional de Desarrollo (PND)
- Sistema de Formación y Educación Artística y Cultural (SINEFAC)
- Plan Nacional de Educación (PNE)
- Plan Nacional de Cultura (PNC)
- Plan Nacional de Artes (PNA)
- Plan Nacional de Música para la Convivencia (PNMC)
- Plan Nacional de Danza
- Plan Nacional de Teatro
- Plan Nacional de Circo
- Plan Nacional de Lectura, Oralitura, Escritura y Literatura.
- Plan Nacional de Artes Visuales y Plásticas
- Marco Nacional de Cualificaciones
- Ley de oficios
- Estrategia Crese - Educación para la Ciudadanía, reconciliación y socioemocional
- Plan Nacional de Estímulos

- Programa Nacional de Concertación

2) Participación. Permite construir las acciones estratégicas del programa de manera colectiva mediante el diálogo social.

Actores involucrados en el PSCP

El programa cuenta con diversos actores involucrados. Sin embargo, para este momento de planeación y estructuración, se priorizarán aquellos actores cuya participación es determinante en su implementación y sostenimiento. De ahí, que puedan estimarse con precisión los canales y mecanismos mediante los cuales se interrelacionan y conectan para la puesta en marcha del PSCP.

- Vicepresidencia de la República
- Fondo de Programas Especiales para la Paz
- Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes
- Ministerio de Educación Nacional
- Instituciones de Educación Superior
- Instituciones de educación formal
- Alcaldías Municipales
- Secretarías e instancias municipales de Cultura y Secretarías de Educación Municipal
- Casas de la Cultura y Escuelas de Música
- Consejo Nacional de Música
- Mesa Nacional Vinculante, Mesas sectoriales, Mesas territoriales
- Agrupaciones, organizaciones, colectivos, fundaciones e instituciones informales y no formales de educación artística y musical.
- Artistas, sabedores, formadores, músicos, pedagogos musicales, lutieres, investigadores, estudiantes activos de pregrado y posgrado en artes y música, gestores culturales del país que se desempeñen en diversos campos de las artes y las músicas, equipo pedagógico, maestros, rectores, estudiantes, familias, docentes de aula, docentes enlace.

3) Fortalecimiento de identidades. Reconoce la diversidad como la mayor riqueza de nuestro territorio.

4) Interculturalidad. Permite el reconocimiento del lugar fundamental de los procesos de intercambio desde la perspectiva de diversidad cultural.

5) Sostenibilidad. Resalta la importancia de la eficiencia de los procesos dinamizados por este programa, en clave de economías culturales, populares y alternativas, la pervivencia de los procesos culturales incluida su dimensión política.

6) Gestión del conocimiento. Fomenta procesos de construcción de conocimiento desde y sobre las organizaciones y procesos culturales.

7) Dinamización cultural. Propone generar oportunidades para el crecimiento y la dinamización cultural de una comunidad en su conjunto, impactando a nivel nacional a través de estrategias de circulación y divulgación.

8) Establecimientos educativos articulados con su entorno. La noción de territorio, comunidad e infraestructura cultural en diálogo con la escuela y la formación artística.

9) Apropriación artística. Entendida como la apropiación de las artes por parte de cada ciudadano, construyendo un vínculo profundo de comprensión, práctica y disfrute, que a su vez contribuye al crecimiento sensible, creativo y expresivo de la sociedad en su conjunto, desde acciones que apuntan a la formación de ciudadanías deliberantes, informadas, creativas y genera vínculos activos con las artes en los diferentes grupos poblacionales y etarios.

1.3. Enfoques

Los enfoques del Programa Sonidos para la Construcción de Paz son:

Enfoques de derechos, género, diferencial, territorial y poblacional: Implementar enfoques de trabajo que reconozcan, respeten y fortalezcan las dinámicas, símbolos, lenguajes y necesidades de los territorios, así como las diversidades en clave de derechos humanos.

Enfoque de Culturas de Paz: Posicionar las acciones culturales, artísticas y creativas, en la agenda nacional de Construcción de Paz. Se reconocerá y posicionará al sector cultura para el desarrollo integral y la justicia social, a través de la construcción de Culturas de Paz y de inclusión.

Enfoque de Interculturalidad: Reconoce las dinámicas propias de los territorios y comunidades, el lugar fundamental de los procesos de intercambio desde la perspectiva de diversidad cultural.

1.4. Escenarios

El Programa PSCP, está enmarcado en cinco (5) escenarios, que apuntan al fortalecimiento del ecosistema artístico y musical colombiano, con el objetivo de promover espacios de formación artística que dialoguen con las realidades locales y colectivas de los territorios. Estos son:

Escenario 1: Sensibilidad y convivencia: Fomento de la estimulación y exploración sensorial en lenguajes artísticos de amplia cobertura. Este escenario busca generar espacios para la estimulación y exploración sensorial en lenguajes artísticos desde una perspectiva de garantía de derechos culturales. Así mismo, se articula con el PNMC, puntualmente en su aspecto de musicalización de la ciudadanía, entendida como la apropiación de lo musical, construyendo un vínculo profundo de comprensión, práctica y disfrute, que a su vez contribuye al crecimiento sensible, creativo y expresivo de la sociedad en su conjunto y diversidad.

Escenario 2: Ciudadanías creativas y construcción de paz: Identificación y fortalecimiento de prácticas artísticas colectivas y de procesos creativos individuales. La práctica colectiva de la música se configura desde un ejercicio de concertación y creación, estimulando el ejercicio de las responsabilidades compartidas, los espacios dialógicos de equidad y justicia, de identidades y ciudadanías, de democracia y paz; estos son los pilares de este escenario, que pretende identificar cuáles son las prácticas, expresiones y pensamientos artísticos y musicales colectivos e individuales, y fomentar su fortalecimiento hacia múltiples y variados proyectos de vida basados en la creatividad y en la reconstrucción del tejido social.

Escenario 3. Exploración y desarrollo de habilidades artísticas, proyectos de vida en instituciones educativas, tiempo escolar. La articulación interinstitucional con el Ministerio de Educación Nacional es fundamental, vista como una conexión funcional para la óptima operación del programa en la educación formal, lo que garantizará que las líneas de implementación sean fluidas. Para este caso será fundamental el trabajo con Instituciones de Educación Preescolar, Básica y Media, además de organizaciones culturales que cuenten con procesos de formación en música, colectivos comunitarios o que estén en disposición de apertura en articulación a lo que este escenario propone.

Escenario 4: Profesionalización: Proceso de profesionalización en música. Busca promover espacios de profesionalización en las artes, permitirá que quienes han hecho de las artes y la música su proyecto de vida, cuenten con las condiciones óptimas para continuar su proceso formativo, potencializar sus habilidades, en entornos apropiados para su desarrollo profesional y personal.

Este escenario se enfoca en los jóvenes que se han venido formando y que se encaminan a la formación profesional. Se deben garantizar procesos y resultados de calidad, con el apoyo de las diferentes entidades involucradas en el proceso a nivel nacional.

Escenario 5: Inclusión socio laboral y emprendimientos populares: Fortalecimiento de entornos y oportunidades laborales dignas. Este quinto escenario contempla las acciones necesarias para fortalecer el ecosistema artístico colombiano desde una perspectiva de desarrollo laboral, a partir de la generación de oportunidades acordes a las habilidades y capacidades tanto de los individuos, como de los colectivos y organizaciones artísticas y musicales. En ese sentido, las alianzas con entidades del sector gubernamental, alianzas público-privadas y alianzas con sectores de la economía popular y comunitaria son fundamentales para fortalecer dinámicas de empleabilidad territoriales y proyecciones de impacto nacional e internacional.

También es importante generar acciones pertinentes para procesos de reconocimiento de habilidades desarrolladas empíricamente por medio de las estrategias que el Marco Nacional de Cualificaciones, la ley de oficios y el SINEFAC dispongan a través de la articulación con Instituciones de Educación Técnica y Superior.

En tal sentido, el Programa Sonidos Para la Construcción de Paz piensa el país artístico y musical, en su diversidad, en clave de interculturalidad. Los escenarios así considerados no son lineales, sino que, corresponden a un diálogo social abierto y coherente con los

proyectos de vida personales y colectivos presentes en el territorio nacional, por tanto, no tienen una sola forma de desarrollarse y pueden ocurrir simultáneamente o no.

Sin embargo, es importante resaltar que el programa Sonidos para la Construcción de Paz es un primer paso en la consolidación de un programa más amplio, que promueve la paz a través de las prácticas artísticas, en todas sus disciplinas, aunque a lo que respecta a este proceso de contratación, se enfocará en las prácticas artístico-musicales.

1.5. Ejes

Eje 1. Desarrollo artístico y musical como Culturas de Paz. Está enmarcado en la perspectiva de construcción de paz del Gobierno del Cambio, busca fortalecer iniciativas de formación artístico-musicales relacionadas con las prácticas, expresiones y pensamientos artísticos y musicales, poniendo el acento en aquellas que se llevan a cabo en los municipios priorizados del Programa de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) y Zonas Más Afectadas por el Conflicto (ZOMAC), las cuales abarcan iniciativas comunitarias y organizacionales de músicas indígenas, negras, afrocolombianas, raizales, palenqueras, y campesinas, así como emprendimientos de los músicos víctimas y excombatientes, en sus comunidades, a partir de sus prácticas musicales y de gestión. Así, este eje focaliza la atención en estos territorios, con el fin de aportar, desde las músicas a su transformación, mediante la puesta en marcha de diferentes proyectos.

Objetivos específicos:

- Realizar acciones de incidencia institucional para incluir y/o robustecer la educación artística y musical en el SINEFAC y en el sistema educativo nacional, con especial atención en zonas rurales, municipios PDET y ZOMAC.
- Fomentar iniciativas comunitarias locales y autónomas sobre artes, músicas y construcción de paz.
- Establecer incentivos que permitan fortalecer la sostenibilidad de los procesos asociativos de base comunitaria.
- Potenciar la investigación, los procesos de documentación y la apropiación social de las prácticas artísticas y musicales en los territorios sonoros, vinculando investigadores comunitarios y grupos de investigación con el propósito de generar nuevo conocimiento y contribuir al disfrute pleno de los derechos culturales de los colombianos.

Eje 2. Formación desde la interculturalidad de artes, saberes y territorios. Busca fortalecer y desarrollar procesos artísticos y musicales educativos, formativos y de generación de conocimientos que promuevan el diálogo intercultural, las pedagogías locales, la construcción de ciudadanías, los liderazgos colectivos y entornos de paz y ampliar la oferta de educación artística formal en las Establecimientos Educativos del territorio nacional, para fomentar la exploración sensorial en lenguajes artísticos, sensibilidad, el desarrollo de habilidades artísticas y proyectos de vida en instituciones educativas.

Objetivos específicos:

- Desarrollar un programa en articulación con el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes dentro de la estrategia de tiempo escolar.
- Propiciar espacios de laboratorios de creación artística y musical en los que participen agentes de diferentes territorios sonoros y prácticas colectivas.
- Fortalecimiento de escuelas comunitarias y municipales con procesos artísticos y musicales, en articulación con el PNMC
- Realizar acciones de incidencia institucional para incluir y/o robustecer la educación artística y musical en el marco del SINEFAC y en el sistema educativo nacional, con especial atención en zonas rurales.
- Potenciar la investigación, los procesos de documentación y la apropiación social de las prácticas artísticas y musicales en los territorios sonoros, vinculando investigadores comunitarios y grupos de investigación con el propósito de generar nuevo conocimiento y contribuir al disfrute pleno de los derechos culturales de los colombianos.

Eje 3. Fortalecimiento de entornos y oportunidades laborales dignas. Iniciativas, organizaciones, redes, procesos de gestión, asociatividad, circulación, mediación, intercambio cultural y formación para la ciudadanía, fomentando el diálogo entre saberes y prácticas artísticas y musicales, en clave de sostenibilidad.

Objetivos específicos:

- Generar condiciones para la sostenibilidad de organizaciones y agrupaciones artísticas y musicales, para promover los derechos culturales y las culturas de paz.
- Creación y/o fortalecimiento de agrupaciones de orden nacional, regional y territorial para la práctica, pensamiento y expresión artística y musical; como estrategia de inclusión sociolaboral.
- Implementar circuitos artísticos y musicales para fomentar el trabajo en red.
- Impulsar procesos de circulación de agrupaciones consolidadas y emergentes, para acercar a la ciudadanía a las prácticas artísticas.
- Diseñar, implementar o fortalecer procesos de mediación cultural que permitan consolidar Culturas de Paz.
- Desarrollar encuentros territoriales y nacionales de diálogo intercultural en clave ciudad/ruralidad y entre agentes de las artes y las músicas en su diversidad.
- Promover la asociatividad de organizaciones, redes y agrupaciones artísticas y musicales.

A continuación, se presenta la relación entre escenarios y ejes como espacios que se activan en el desarrollo del programa a través de un ejercicio activo y dinámico.

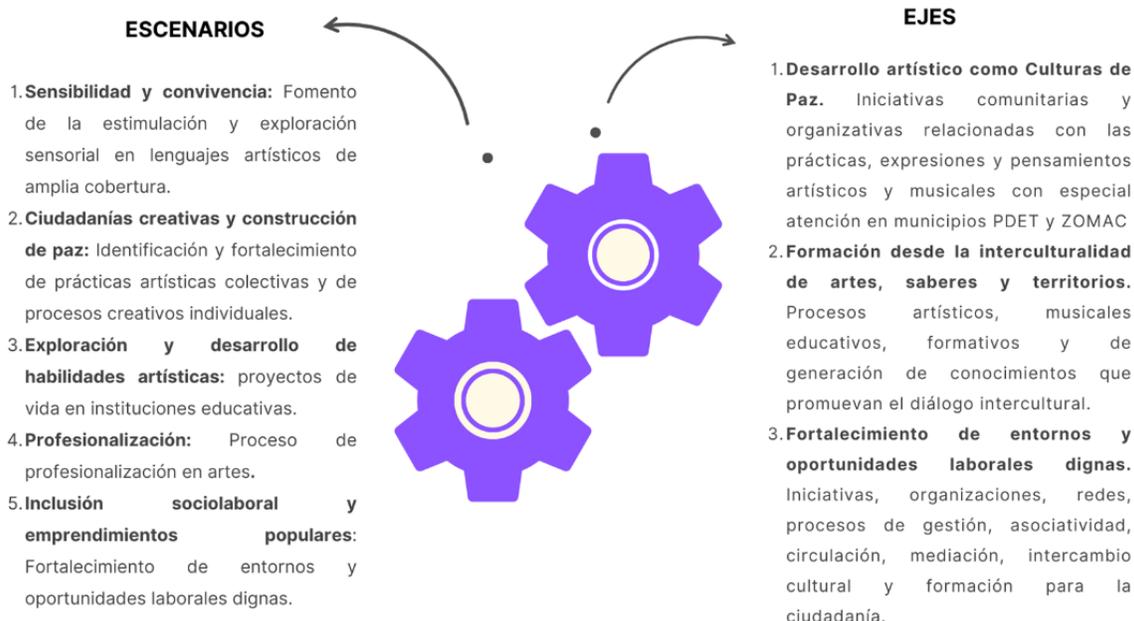


Figura 1. Escenarios y ejes. Desarrollo del PSCP

Fuente: PSCP.

1.6. Articulación institucional: Ministerio de Cultura y Ministerio de Educación Nacional

El Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes ha avanzado en la articulación interinstitucional con el Ministerio de Educación Nacional, en la apuesta del Plan de Desarrollo de proponer estrategias para la resignificación y ampliación del tiempo escolar para la formación integral y la protección de las trayectorias de vida. Para ello se incrementarán las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes a través de una oferta educativa más diversa que integre la cultura, el deporte, la recreación, la actividad física, las artes, la ciencia, la programación, la ciudadanía y la educación para la paz.

Desde esta perspectiva, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes, buscan facilitar la implementación de procesos formativos en los establecimientos educativos (EE) del país, para fomentar la educación artística como elemento fundamental de la formación integral, que comprende la escuela como un semillero para la formación ciudadana, el desarrollo de habilidades y competencias socioemocionales, que promueve una cultura antirracista y el cuidado de la vida como motor para tomar acciones colectivas para confrontar el cambio climático y así promover culturas de paz (CRESE). Esta propuesta suscita la reflexión sobre el currículo desde una perspectiva flexible en la que el cuerpo, el sentir, la libre expresión y el saber de la comunidad son vitales para la articulación entre la vida cotidiana y la escuela como eje para la protección de las trayectorias de vida y educativas de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes.

El Programa Sonidos para la Construcción de Paz, se articula con los propósitos del Plan Nacional de Desarrollo 2022- 2026 en tanto propone que más establecimientos educativos incorporen la formación artística y cultural a través de la formación musical, por medio de prácticas pedagógicas basadas en la realidad de los contextos y que más estudiantes cuenten con formación integral (arte, deporte, tecnología y segunda lengua) resignificando el tiempo escolar y fortaleciendo el currículo, en el marco de los intereses de las y los estudiantes articulados a la oferta existente en el territorio, haciendo de la escuela un escenario en conexión con la comunidad.

Para formalizar esta articulación interinstitucional se suscribió el memorando de entendimiento en el mes de abril de 2023, cuyo objeto es *“Aunar esfuerzos interinstitucionales, técnicos, administrativos y humanos entre el Ministerio de Cultura y el Ministerio de Educación Nacional, de acuerdo con las competencias y las capacidades de cada entidad, para fortalecer las garantías de los derechos que tienen los niños, niñas, adolescentes jóvenes y la población en general, a la formación integral, a la educación y a la cultura, mediante al fortalecimientos de la educación artística y cultural y de las políticas educativas y culturales relacionadas, en el marco de una educación humana, incluyente, antirracista e intercultural”*.

1.7. SINEFAC

SINEFAC es la sigla de Sistema Nacional de Educación y Formación Artística y Cultural. El SINEFAC se constituye como una oportunidad para desarrollar la Educación Artística y Cultural en el país, pues es un escenario en el que diferentes agentes se articulan entre sí con el fin de fortalecer la Educación Artística y Cultural.

Definimos el SINEFAC como "el conjunto de relaciones entre agentes y actores de orden institucional y particular; público, privado o mixto; de normas, recursos (físicos, financieros y de otro orden), políticas, programas, proyectos, planes y prácticas, que tienen que ver o tienen una función específica y reconocible en el campo de la educación y la formación artística y cultural, en todos los niveles y modalidades de la educación y que tienden a su fortalecimiento en cuanto a oferta, calidad, cobertura, pertinencia y acceso, en condiciones de equidad, como una manera de fortalecer la educación integral de los sujetos y como garantía de ejercicio de los derechos culturales y educativos" (Ministerio de Cultura, Documento Base del SINEFAC).

Esta definición recoge los diferentes elementos estructurales y funcionales del sistema. El SINEFAC hace parte del Sistema Nacional de Educación y el Sistema Nacional de Cultura y está asociado al sistema de Ciencia, Tecnología e Innovación. Además, el Sistema abarca todos los niveles y modalidades de la educación. Este Sistema, que hace parte de una estrategia para el fortalecimiento de la Educación Artística y Cultural en el país, incluye:

- La estructuración e implementación del SINEFAC.
- La formulación de una política de Educación Artística y Cultural (2023).
- El desarrollo normativo asociado al Sistema (2020-2022.)
- La ubicación, seguimiento y apoyo de iniciativas locales (municipales, distritales, departamentales y regionales) que tiendan a la configuración de subsistemas locales

- El desarrollo de acciones puntuales que tiendan al fomento y fortalecimiento de la Educación Artística y Cultural desde los ministerios en articulación con las instancias locales de cultura y educación.
- Articulación con las políticas culturales, educativas y de ciencia, tecnología e innovación que sean afines al campo de la Educación Artística y Cultural y contribuyan a su desarrollo.

Estructura del SINEFAC

El SINEFAC se estructura en dos vías en las que confluyen, por un lado, las experiencias locales que persigan como fin el fortalecimiento de la educación artística, y por otro, las acciones que se adelantan desde las instancias ministeriales (cultura y educación) que permitan sentar las bases operativas, normativas y de gobernanza del Sistema, además de la articulación con otros sectores, como Ciencia, Tecnología e Innovación.

A partir de la articulación de acciones entre la institucionalidad, los actores y agentes locales de cultura y educación, se han constituido subsistemas para fortalecer tanto la educación artística y cultural, como el acceso en condiciones de calidad, oportunidad, pertinencia y cobertura en beneficio de la población, en particular; niños, niñas y jóvenes.

En este sentido, y como condición fundamental, la posibilidad de estructurar el Sistema se funda en la capacidad de diálogo entre la institucionalidad de cultura y educación y la articulación sistémica entre diferentes actores y agentes locales, a través de proyectos, planes, programas y políticas. La articulación entre subsistemas locales de Educación y Formación Artística y Cultural y las acciones desde los ministerios configuran el Sistema Nacional.

Relación de Primer Orden Ampliada SINEFAC-EAC

Figura 9

Fuente: Elaboración Propia

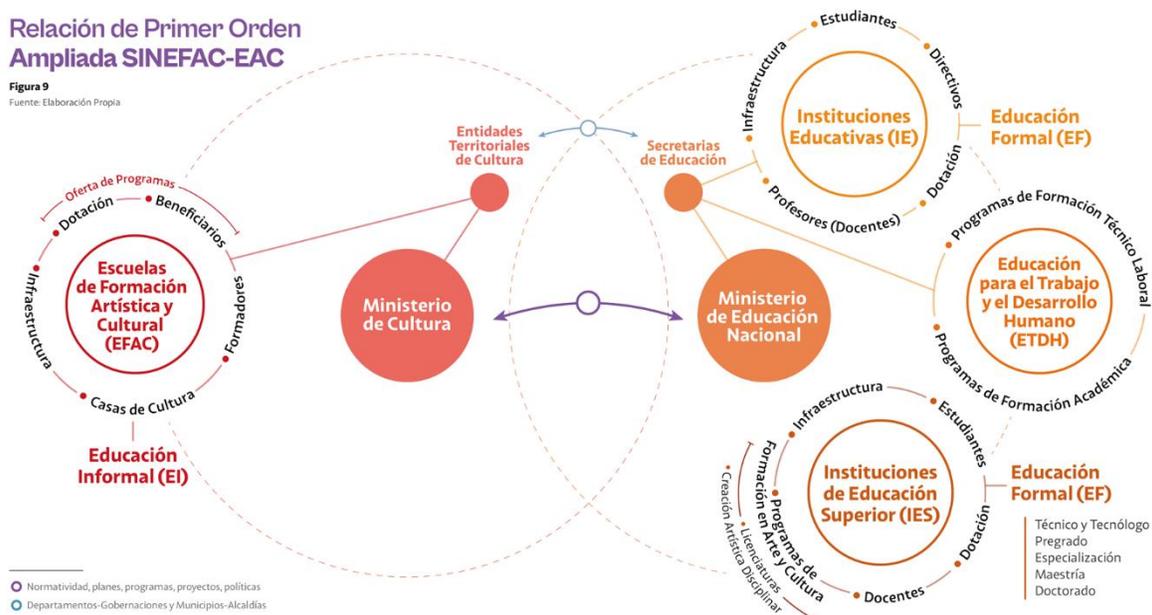


Figura 2. SINEFAC

Fuente: SINEFAC.

2. Marco de referencia

Este apartado busca establecer un marco básico de referencia que guiará, desde una consciencia analítica y reflexiva, las prácticas pedagógicas, metodológicas e investigativas del PSCP. Este marco está organizado en dos categorías. La primera de ellas, *Referentes conceptuales*, plantea un recorrido por diversas categorías y conceptos implicados en la formulación y desarrollo de la intencionalidad educativa del PSCP hacia el país. La segunda, *Elementos de la estrategia pedagógica*, recoge y proyecta, a la manera de principios, aspectos fundamentales para el acompañamiento de las prácticas pedagógicas de maestros –sabedores, artistas formadores y docentes– en la escuela.

Referentes conceptuales

A. Diversidad y ecosistema

La vida ha sido creada a partir de la diversidad, los campos, bosques, selvas y en general, cualquier territorio en nuestro planeta, es más saludable y hermoso cuanto más biodiversidad lo habita. De igual manera, la diversidad humana es una riqueza que nutre cualquier ambiente: en la medida que cada persona aporte libremente desde su propia mirada, desde su intuición, desde su carácter y desde su experiencia de vida, el ecosistema creativo, en nuestro caso, se irá volviendo más y más nutritivo y valioso (Ministerio de Cultura, 2021a, p.20).

En la experiencia artística y musical se parte del reconocimiento de la diversidad como atributo de los contextos humanos, en múltiples dimensiones, incluyendo la pertenencia étnica, cultural, de género, de ciclo vital, de desarrollo, entre otras. La educación para la diversidad cultural busca reconocer, articular, enlazar y unir lo distinto y concertarlo para generar lenguajes claramente diferenciados, pero vinculados.

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. En la iniciación musical, se debe estimular el reconocimiento de las personas desde sus particularidades y capacidades reales, entendidas como potenciales fuentes de conocimiento y enriquecimiento mutuo.

El PSCP fomenta la diversidad y combate el monocultivo técnico y estético “en un mundo en donde ninguna música puede sobrevivir aislada y donde los músicos y las personas se mueven naturalmente entre lenguajes” (Arenas, 2023). El maestro debe adoptar una actitud abierta, observar aquello que sucede con las personas en contextos flexibles de aprendizaje, diversificar referentes y dejar de considerar las tradiciones como intocables. Estas deben ser vistas como herramientas para explorar la complejidad humana y experimentar la diversidad del ecosistema musical, cultural y social.

El enfoque ecosistémico, que permea visiones contemporáneas del paisaje cultural, ambiental y humano, le permite al proyecto educativo identificar tres estadios de conexión vital:

- (1) El enfoque biológico de organismos interconectados, en interrelaciones e interacciones que configuran entorno a la vez que perspectiva de acción y transformación. La práctica colectiva de la música, en el encuentro educativo, constituye un complejo orgánico a la vez que zona de contacto (territorio) y unidad de tiempo en las que suceden las experiencias.
- (2) Un ambiente ecológico seriado de estructuras estructurantes y estructuradas, que nos permite identificar: individuos conectados con otros en disposición intersubjetiva; comunidades de práctica aprendizaje en diálogo con sistemas musicales y experiencias educativas que co-construyen escuela; y una conexión de todo lo anterior con el territorio cultural, ambiental y social.
- (3) La promoción de diversas lógicas y experiencias de mundo, de saber y de sentir, desde una perspectiva decolonial y de traducción cultural, en la que el proyecto educativo dispone en diálogo fecundo: formas de conocimiento y prácticas educativas que se anclan en la memoria cultural y ancestral; saberes y experiencias que emergen y se cultivan en el territorio-comunidad de práctica-aprendizaje; y, saberes científicos, todos ellos activados en el encuentro educativo y resolviendo preguntas significativas acerca del mundo y la vida en sus sentidos más completos.

B. Territorios e identidades

Entendemos el territorio como el espacio apropiado a partir de las interacciones entre seres vivos con un medio al que le atribuyen valor. El territorio nos construye desde sensaciones y percepciones y construimos territorio en la experiencia creativa compartida. Territorio “es el lugar donde una persona expresa su sentir y decide ser parte de una comunidad” (Ministerio de Cultura, 2021a, p.28). Según Giménez (2005), la apropiación del espacio puede darse predominantemente de dos maneras, una física, utilitaria y funcional y otra simbólica-cultural. En la primera manera, el territorio se considera como fuente de recursos, medio de subsistencia y espacio de control privado, militar o estatal. En la segunda, el espacio se representa desde historias y tradiciones, como recinto sagrado, como conjunto articulado de geosímbolos, e incluso desde las construcciones simbólicas en las que las prácticas de sus habitantes permiten procesos de identificación, como en el caso de los territorios sonoros (Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes, 2023b).

a. Tensiones nación-región. De la identidad a las identidades.

Como espacio apropiado el territorio es multiescalar, con representaciones que abarcan lo local, lo regional, lo nacional, hasta lo transnacional y mundial. Las dinámicas que atraviesan estas diversas escalas participan en representaciones de la identidad, en donde los juegos entre lo cercano y lo lejano, tradiciones, regulaciones, mediaciones, redes y prácticas económicas, políticas y culturales, la configuran como un escenario móvil.

La noción de cultura nacional se compone de símbolos y representaciones, que construyen significados que moldean nuestras acciones y autopercepción. “Una cultura nacional es un

discurso, una manera de construir significados que influencia y organiza tanto nuestras acciones como la concepción de nosotros mismos” (Hall, 2013, p.381). Colombia, como otras naciones modernas, está formada por culturas desiguales unificadas por conquistas violentas e intentos de supresión de diferencias. En este escenario el Estado, en lugar de centralizar, excluyó a las regiones de la participación política y cultural, y, entre abandono, violencia y distribución inequitativa de la riqueza, se dio lugar al surgimiento de relatos diversos de nación.

Sin embargo, mitos, juegos de poder y dinámicas de mercado, han logrado posicionar representaciones musicales de nación –del nacionalismo y la melancolía andina a la alegría caribeña en el siglo XX (Hernández, 2014) y a la magia del Pacífico en tiempos recientes– que, a la vez que generan identidades, promueven resistencia, propician desigualdad y ejercen hegemonía cultural.

En Colombia, la dinámica centro-región se complica porque las regiones no solo se definen localmente, sino que también operan como bloques regionales transnacionales. “El Amazonas, El Caribe, los Llanos Orientales no son sólo micro regiones en el mapa colombiano, son también macrorregiones en el mapa del norte de Suramérica y del Caribe” (Ochoa, 2000, p.8). Como señala Hall (2013) la comprensión de estas dinámicas culturales es esencial para abordar la complejidad de las identidades nacionales.

b. Globalización, diferencia, traducción e hibridación. Identidades múltiples.

Los juegos entre paisajes culturales, tradiciones y temporalidades, cosas y datos, así como los conflictos y luchas sociales, hacen que las identidades culturales se vuelvan más abiertas y problemáticas, descentrando al sujeto. Aquel sujeto poseedor de una identidad estable y unificada se está volviendo fragmentado, “compuesto, no de una sola, sino de varias identidades, a veces contradictorias y sin resolver” (Hall, 2013, p.365). La identidad se convierte en una ‘fiesta móvil’ que se forma y transforma desde distintas fuerzas que movilizan los sistemas culturales que nos rodean.

Situar la estrategia pedagógica en sujetos que experimentan esta fiesta móvil implica considerar, entre las diversas fuerzas que la activan, el papel que juegan la globalización, la diferencia de periferia y las hibridaciones activadas por procesos de traducción.

La globalización implica procesos que conectan comunidades, acortando distancias y generando una aceleración que hace que eventos locales impacten de inmediato en lugares distantes. La comercialización global, impulsada por la circulación de músicos y productos sonoros en escenarios internacionales, contribuye a la homogenización cultural, desvinculando identidades de tiempos y lugares específicos. Las diferencias culturales se reducen en un "supermercado cultural" global que traduce y fusiona estéticas, desafiando identidades locales. Acá, de alguna manera, se debate la tensión entre lo "global" y lo "local", resaltando la importancia de preservar la diversidad cultural en un mundo interconectado.

Sin embargo, “junto a la tendencia de homogenización global existe una fascinación con la diferencia y la comercialización de la etnicidad y de la ‘otredad’. Hay un nuevo interés en

‘lo local’ que acompaña el impacto de lo global” (Hall, 2013, p.392). Comunidades de periferia, pueblos raizales, indígenas y otros, han estado siempre abiertos a la influencia occidental, desmitificando la fantasía exótica, de pureza y estatismo que proviene de la mirada colonial. “La evidencia sugiere que la globalización está teniendo impacto en todo el mundo, incluyendo al Occidente, y que la periferia está sintiendo su impacto plural también, aunque a un paso más lento y desigual” (Hall, 2013, p.394). Diversas identidades culturales están surgiendo, utilizando simultáneamente múltiples tradiciones. Estas identidades, en transición, son productos de cruces y mezclas culturales que se traducen en un mundo globalizado.

La guerra, el desplazamiento, el despojo de tierras, la migración del campo a la ciudad y otros fenómenos que sufren individuos y comunidades que han sido dispersadas, son motores de formación de identidades híbridas. Estas personas mantienen fuertes vínculos con sus orígenes, pero viven sin la ilusión de regresar al pasado. A diferencia de las antiguas condiciones y vínculos culturales, estas identidades no están ni estarán jamás unificadas, siendo el producto de varias historias y culturas entrelazadas. Pertenecen a varios ‘hogares’ simultáneamente y renuncian al ideal de pureza cultural, siendo irrevocablemente traducidas en una realidad donde la hibridación es la norma (Hall, 2013).

c. El territorio virtual. De los datos a la recuperación de las cosas, el cuerpo y el corazón.

“El desarrollo de tecnologías como los medios de masa, la televisión y el internet especialmente, han hecho posible la configuración de un territorio global, donde la información viaja entre lugares muy lejanos a una gran velocidad” (Ministerio de Cultura, 2021a, p.38).

De la presencialidad a la conexión remota, y luego al ambiente virtual y a la experiencia educativa calculada por inteligencias artificiales –fenómenos y recursos activados durante la reciente pandemia global– diversas modalidades de práctica educativa median en el *enseñaje* musical en territorios virtuales. Mary Burns (2021), en Informe de Monitoreo Global de la Educación para la UNESCO, señala que, aunque se intenta clasificar las tecnologías educativas en modalidades como audio, video, multimedia, analógico y digital, la convergencia tecnológica complica estas distinciones. Se cuestiona la pertinencia de categorías como aprendizaje en línea y en el aula en un mundo de aprendizaje remoto y entrega de contenido a través de Internet. La tecnología educativa, aunque ha logrado avances notables, enfrenta desafíos en el acceso y uso equitativo, especialmente en contextos educativos de periferia. La brecha persiste entre el potencial de la tecnología y su implementación efectiva, destacando la necesidad de maestros y estudiantes capacitados, así como infraestructura y recursos adecuados.

Como contexto profundo, y más allá de las anteriores prácticas, reflexiones y problemáticas educativas del territorio virtual, Byung-Chul Han (2021) señala que, en la era digital, el mundo se despoja de su materialidad y se llena de información exuberante, sin emoción, sin sentimiento, sin corazón. La digitalización desmaterializa y descorporeiza la realidad, suprimiendo la retención de recuerdos a favor del almacenamiento de datos. Los seres humanos no queremos atarnos ni a cosas y a personas; los vínculos son inoportunos,

perdemos los rituales y las cosas queridas, que se usan, que estabilizan la vida. Este cambio de la era de las cosas a la de las no-cosas impulsa una percepción intangible y nublada del mundo, donde la información, no las cosas tangibles, determina nuestra existencia.

El foco pedagógico del PSCP, que promueve experiencias estéticas en comunidades de práctica-aprendizaje, se contrapone a la tendencia del mundo digital. Reivindica el exceso de significantes de las arte-cosas, de la música-cosa, del instrumento-voz-sonido-expresión-cosas, “que se condensan en un cuerpo bello y misterioso que *seduce*” (Han, 2021). El desarrollo de la *musicalidad críticamente reflexiva* que proponemos busca combatir, entre otras, esa perspectiva actual del arte que tiende a transmitir información y que “quiere *instruir* en vez de *seducir*”. Por otra parte, tercamente, resucitar románticamente al otro. Recuperar y activar “la era de las cosas queridas, la era del corazón” (Han, 2021).

C. Experiencia y acontecimiento

La experiencia, como apunta Dewey (2010), es tanto acción -un ensayo vital sobre el mundo- como algo que le sucede al sujeto, que transforma tanto al individuo como a su ambiente, así como también a la experiencia anterior y a la que acontecerá. Este principio, denominado *continuidad*, señala un crecimiento constante del sujeto no solo físico, sino intelectual, moral y emocional. Significa que toda experiencia recoge algo del pasado y modifica la cualidad de lo que viene, por lo tanto, transforma.

La *interacción* es un segundo principio de la experiencia señalado por Dewey. La experiencia atraviesa al sujeto en un mundo de personas y situaciones. Sucede en un ambiente de numerosas capas que incluyen la familia, la escuela, el mundo físico y el entorno social. La interacción equilibra y activa el juego entre el mundo objetivo (condiciones/ambiente) y el sujeto (crecimiento y deseo).

El sentido activo, lo que le ocurre al sujeto, se manifiesta ‘hacia afuera’ en forma de expresión, involucrando al organismo en su totalidad. Esta ‘impulsión’, como la señala Dewey, reviste de significación el continuo experiencial en forma de expresión a través de un material, como los sonidos formalizados en una melodía, una frase rítmica, una improvisación o desde una curva o dirección especial del discurso interpretativo.

En coincidencia con Dewey, para Jara (2018) la experiencia: se compone de acciones que realizan las personas que participan de ella; las condiciones en las que sucede hacen que el contexto no sea algo externo sino una dimensión de ella; se da en situaciones específicas, propias e irrepetibles; en ella emergen sensaciones, emociones e interpretaciones de cada persona; tiene resultados y efectos que generan reacciones de las personas y transformación en ellas; y, construye relaciones entre quienes la vivimos.

La experiencia, aunque compleja, es unitaria y se puede traducir al darle nombre. *Esa* pieza musical, el sonido de *esa* voz o *ese* instrumento, *ese* momento y lugar en el que se danzó. Exhibe una unidad característica derivada de una cualidad única que impregna toda la vivencia a pesar de las variaciones en sus partes. Esta unidad no es solo emocional o intelectual. Al recordar y describir una experiencia, suelen emplearse adjetivos interpretativos que provienen más de la intuición que de la cognición. “Sin ser un

sentimiento como la emoción, la intuición constituye el sentido de algo. El sentido toca. Ve y experimenta las cosas como un todo, no a pedazos” (Lederach, 2007, p.112).

Ciertas dimensiones de la experiencia suelen preponderar en contextos culturales específicos, como lo sonoro-auditivo en variadas prácticas occidentales. En otros contextos, por ejemplo, en prácticas comunitarias y de musicar expandido, la experiencia musical integra diversas dimensiones. Ana María Arango (2017), resalta la triada ‘cuerpo, sonido y movimiento’ en la música de las comunidades negras del Pacífico:

La música es impensable sin el cuerpo, es impensable sin la danza. La música para el negro es el movimiento físico y espiritual que lo conecta a un territorio perdido. El canto para los afrodescendientes es oración, parte de lo más profundo y sagrado de la vida. El canto y la danza son los vehículos que le permiten al negro interactuar con aquello que no es físico, con eso que no se ve: el mundo espiritual, los ancestros y las formas de revitalización de las redes de parentesco. Así, la música no solamente conecta con un territorio; además, vincula al afro con su grupo social. Es en la vivencia musical que los rituales colectivos se hacen posibles (Arango, A. M., 2017, pp.129-130).

Una práctica pedagógica basada en la experiencia estética velará por un estímulo complejo y enriquecido. Es clave atender al inter-juego entre la práctica, el conocimiento y el disfrute musical en procesos pedagógicos para la diversidad. La transmisión de la emoción musical es potenciada cuando la persona encuentra los matices variados e intrínsecos de la música, lo que solo se consigue cuando se siente la obra y se disfruta directamente en contacto con ella. Para ello, la escucha, la interpretación, el conocimiento y la creación, como dimensiones de la experiencia, son estrategias claves para la apropiación de los materiales musicales.

D. Acerca del sujeto

La noción de sujeto está atravesada por distintas visiones y comprensiones. Partimos de entender que la manera en la que nos percibimos a nosotros mismos y construimos nuestra identidad no es un atributo esencial del individuo, sino más bien una construcción social y cultural. Siguiendo a Foucault (1994) los individuos se constituyen como sujetos en relación con las estructuras de poder que operan en la sociedad. Buscamos que la *musicalidad críticamente reflexiva*, que propone el PSCP, propicie una subjetivación activa en la cual estudiantes y maestros trabajan en su propia transformación a partir de la práctica ética del cuidado de sí mismo y el cuidado del otro.

A partir del autoconocimiento los individuos participan activamente en su propia formación como sujetos. De una visión del cuerpo en tercera persona, Samper (2019) y otros autores nos invitan a vivir el fenómeno en primera persona, esto es, desde adentro del cuerpo. Esta consciencia, entendida como somática, es “un poderoso recurso de agencia, toda vez que nos permite obtener información fina de nuestra relación en el momento presente con el otro, con nosotros mismos y con la música” (Samper, 2019). Este recurso, además, se

convierte en una acción resistente desde el punto de vista político que nos permite cuidar y potenciar la conexión emocional con la música.

Un proyecto educativo que considere la subjetivación activa, el cuidarse de sí mismo y el autoconocimiento, centrará su intencionalidad y acciones en el sujeto, sus búsquedas y su voz propia. Miradas como la de Nussbaum sustentan un ejercicio educativo y de práctica musical basado en el cuidado del ser y en sus capacidades, valorando, entre otras, la libertad racional, reflexiva y de conciencia; de interacción social, de dignidad y no discriminación; y la integridad física (Nussbaum, 2017). Esta mirada promueve un enfoque educativo que privilegia los sujetos en formación y su cuidado, sobre aquellas prácticas educativas en las que priman objetos de formación, alcances abstractos de nivel que invisibilizan la voz personal y tradiciones pedagógicas verticales y violentas.

“Hoy estamos en otro momento. Hoy sabemos que necesitamos pedagogías humanistas, no sólo ‘humanitarias’ y asistencialistas. Pedagogías culturalmente sustentables, pedagogías empoderadoras, pedagogías que valoren lo que somos y lo proyecten. Pedagogías que comprendan que el objetivo de la educación musical no es tanto tocar la música sino prepararnos para que ella nos toque. Pedagogías que intervengan sin daño el ecosistema cultural y sin vulnerar la integridad de las personas” (Arenas, 2023, p. 29).

Elementos de la estrategia pedagógica

Articulados con los cuatro referentes anteriores, los siguientes asuntos y enfoques, a manera de principios, acompañan y nutren la práctica pedagógica de los maestros en el aula. Son estos, la traducción cultural y el diálogo de saberes; el encuentro y la celebración en comunidades de práctica-aprendizaje; confianza, libertad y creatividad; participación y co-construcción en la concertación de la escuela; y la música como experiencia, en donde se acogen los enfoques del musicar y el bellar.

2.1. Traducción cultural y diálogo de saberes

En el marco de los enfoques decoloniales de la cultura, diversos autores coinciden en promover una comprensión diversa del mundo, en tanto existen diferentes maneras de pensar, de sentir, de actuar... y diferentes formas de relación de los seres humanos entre sí y con la naturaleza. Esta gran diversidad no puede ser activada o monopolizada teórica y prácticamente por una teoría general.

Santos (2012) propone la ecología de saberes y la traducción intercultural como estrategias para avanzar en esta comprensión de los mundos diversos. La ecología de saberes sostiene que no hay ignorancia o conocimiento general; toda ignorancia carece de cierto conocimiento y todo conocimiento es la superación de una ignorancia específica. Por su parte, la traducción cultural facilita la comprensión mutua entre experiencias culturales, partiendo de la idea de que todas las culturas son incompletas y pueden enriquecerse mediante el diálogo y la confrontación.

En línea con la *traducción cultural*, Eliécer Arenas, psicólogo y educador musical, propone tender puentes experienciales entre tradiciones ligadas a la práctica escrita y conceptual de la música, y otras tradiciones ligadas a la oralidad, a lo performático y al contacto trascendente con lo comunitario y lo ancestral (Arenas, 2016). Al menos tres estrategias podrían ayudar a tender estos puentes de traducción cultural.

La primera, consiste en identificar y promover horizontalmente la pluralidad en formas de conocimiento, valores estéticos, pedagogías, circuitos performáticos, sociales y económicos del gran campo de prácticas musicales colectivas involucradas con el PSCP. **La segunda**, consiste en identificar e involucrar pedagógicamente el papel de los agentes, los músicos sabedores, los profesores de música, los artistas formadores, los creadores y las comunidades de práctica-aprendizaje en cada contexto y escuela. **La tercera**, consiste en “multiplicar las zonas de contacto donde diferentes mundos normativos, prácticos, estéticos y diferentes conocimientos se encuentren, choquen e interactúen. Estamos a punto para acordar como política en nuestros centros educativos el fomento de una curiosidad epistémica y estética en nuestros estudiantes y comunidades” (Arenas, 2016, pp. 107-108).

Contemplado como estrategia para multiplicar las zonas de contacto entre los distintos mundos culturales, el *diálogo de saberes* propicia la construcción social de conocimiento mediante el intercambio de ideas, creencias, emociones, prácticas e historias. Implica la disposición a la escucha activa y al cuestionamiento de los saberes propios y de las verdades absolutas, sin desconocer la valía de los múltiples modos de conocimiento.

El diálogo de saberes tiene importantes repercusiones en las formas de construcción de conocimiento y en la relación entre maestro y estudiante. Implica exponer los puntos de vista como materia de discusión y defender el pensamiento propio preservando el respeto de nuestras diferencias. Además, la configuración de la relación maestro-estudiante no pasa por la transmisión de un saber específico, sino por el rol de orientación y acompañamiento del maestro, en virtud de las necesidades, intereses, capacidades y potencialidades del estudiante. En este sentido, el diálogo de saberes permite allanar caminos inexplorados entre el ‘saber curiosear’ del estudiante y el ‘saber orientar’ del maestro.

Atendiendo a una mirada intercultural, el diálogo de saberes desde la diversidad cultural en los territorios de Colombia resalta las diferencias y puntos en común de los conocimientos empíricos y su relación con el territorio en forma de *saberes fuerza* (Ministerio de Cultura, 2021a, p.18). El compartir y la juntanza en colectividad permiten aprender, comprender y compartir en medio de la experiencia musical.

2.2. Música como experiencia. *Musicar y bellar*

La música no se limita a la producción de objetos sonoros, sino que es una experiencia que puede ser vivida como un ritual social. El investigador y músico Christopher Small inventó el concepto de "musicar" para destacar que la música es una acción o experiencia, no solo un producto sonoro-musical detenido en una partitura o "versión ideal" de la música. Musicar implica participar de cualquier manera en una interpretación musical, ya sea tocando, escuchando, ensayando, practicando, componiendo o bailando. En el centro de la experiencia del musicar se encuentra la vivencia sensible, puesta en movimiento por una

serie de relaciones entre el sujeto y el sonido, el cuerpo, la palabra, el otro y el territorio. El musicar se caracteriza por tres dimensiones: la exploración de relaciones, la afirmación colectiva de las relaciones que potencian la identidad y la experiencia sensible que implica un disfrute colectivo en torno a la experiencia musical. La noción de ritual, independientemente del tipo o género musical, invita al cuidado atento de los espacios, tiempos, personas y medios para hacer música.

En este sentido, la música se ubica como posibilitadora de procesos de formación de pensamientos, expresiones y actitudes en las que, desde la imaginación, la experiencia, la creación y lo sensible, los participantes del proceso son vistos desde la curiosidad y la apertura. Reconoce el proceso y los significados que los participantes atribuyen al mismo, otorgándole valor a cada paso reflexivo que se da y los acontecimientos que, propuestos en origen con una intención educativa en torno al fenómeno sonoro, tienen lugar dentro del aula; la perspectiva pedagógica celebra el encuentro y está orientada hacia una experimentación que actúa sobre lo real, trasciende y es significativa para el grupo.

La singularidad del acontecimiento imparte una emoción única e irreplicable. Señala Dewey (2008) que “todo el tiempo de una vida sería demasiado corto para reproducir en palabras una sola emoción”. En lugar de describirla intelectualmente, el artista realiza el hecho que engendra la emoción. En el acto expresivo, la emoción actúa como un imán atrayendo el material adecuado, basándose en su afinidad emocionalmente experimentada con el estado de ánimo presente.

El maestro de música debe crear metodologías en las que la valoración cualitativa no sólo evalúe la calidad sonora y el rigor técnico, sino también la calidad de la experiencia que se comparte. El maestro no puede provocar la experiencia estética, pero sí puede influir en las condiciones emocionales que la sustentan, facilitando así las experiencias afectivas y significativas con la música (Samper, 2019).

De alguna manera la cúspide emocional de la experiencia sucede en el acontecimiento de lo bello. La belleza no es un atributo de la experiencia o algo que se le asigna a un objeto o a una situación. Para Mandoki es una dimensión activa de la experiencia que nos permite *bellarla* y desde la que somos *bellados*. “‘Bellar’ nada tiene que ver con el objeto: es un acto que le ocurre al sujeto en la epifanía del bellamiento. Bellar es expandir nuestra percepción al apreciar algo y hallar perfección a través de él” (Mandoki, 2013, p.56).

2.3. Encuentro y celebración en comunidades de práctica – aprendizaje

La experiencia resulta fundamental en las relaciones al interior de una comunidad de práctica, en la que la participación intersubjetiva en el trabajo prepondera sobre el orden vertical y de poder ejercido por un mando superior, tal como lo supone la figura del maestro en la práctica educativa tradicional. Dewey, Green, Hemsy, Swanwick y otros, ofrecen pistas para indagar sobre las fuerzas que cohesionan las comunidades de práctica-aprendizaje como un tejido social en el que, desde la interacción, todos los individuos, incluido el maestro, tienen oportunidad de aportar en su construcción, fortalecimiento y reparación. Tres aspectos resultan fundamentales en la conformación y práctica de la comunidad:

(1) Los *vínculos sociales* que implican relaciones basadas en la confianza (reconocimiento interpersonal y estima social) y en el cuidado (solidaridad y protección entre personas). (2) La *identidad* como sentido que justifica los modos de vida personal o de pertenencia a un colectivo. (3) Los *acuerdos* que se dan entre los miembros de la comunidad son mediados por la deliberación y las decisiones colectivas que configuran la búsqueda de soluciones o salidas a los problemas además de potenciar los intereses comunes. (Ministerio de Cultura, 2021a, pp.52-53).

A diferencia de la educación tradicional, en la que el maestro suele definir los objetivos, materiales, metodologías y alcances del proceso educativo, en una comunidad de práctica todos los actores –estudiantes, maestros, administradores, familia...– participan en la toma de decisiones trascendentes para el colectivo. En sus estudios sobre aprendizaje informal, Lucy Green identifica, entre otras, prácticas tales como: el aprendizaje comienza con música elegida por los estudiantes; el método principal para adquirir habilidades es el repertorio y una aproximación práctica a este desde la escucha; el aprendizaje suele ser orientado por compañeros o auto dirigido; las habilidades y conocimientos musicales son frecuentemente asimilados de manera casual, holística e idiosincrática; el aprendizaje informal implica, por lo general, la integración de procesos de escucha, interpretación, improvisación y composición (Green, 2018 y 2019).

En esta integración de procesos en el que la música se aprende entre pares, “la interpretación con otros y la escucha de otros es la motivación, la experiencia y el proceso de aprendizaje. A eso se llama educación musical por el encuentro. La música no queda fragmentada en pequeñas parcelas para fines prácticos o de análisis, sino que se presenta y acoge como un todo dentro de un contexto social global” (Swanwick, 2006, p. 143).

Una pedagogía desde el encuentro se distancia de aquel currículo educativo que parte de la formulación de un plan predeterminado para el logro de unos alcances medibles y predecibles. Por el contrario, detonará dimensiones insospechadas, significativas, emocionales y relacionales que activarán el sentido profundo de la experiencia, la estructura profunda de la música y una conexión trascendente del individuo con la música, consigo mismo y con la situación que vive (Samper, 2019).

En prácticas musicales de distintas regiones del país es posible identificar procesos de formación musical tramitados por comunidades de práctica-aprendizaje que se autogestionan y celebran. Tal es el caso de prácticas populares, como en el rap y el hip-hop, con contacto y referencia directa a la tribu urbana y a la circulación de productos globales. Pero también, las comunidades de práctica se encuentran a la base de músicas comunitarias y tradicionales, muchas de ellas en momentos de iniciación musical.

En las bandas de hojitas de Córdoba los niños emplean hojas de naranjo, limón, mandarina y otros árboles para producir vibraciones y desempeñar roles instrumentales que reproducen de la práctica de las bandas populares. Las cuadrillas de niños y jóvenes del Chocó emplean “objetos que se encuentran en su entorno: tarros de diferentes materiales y tamaños, tapas de olla, botellas, reductores de velocidad, entre otros [...] Estas agrupaciones surgen como espacios de diversión. Los niños señalan que allí pueden recrear

los bundes y reproducir las canciones que suenan en la radio” (Arango, A. M. 2017, pp. 131-132). Además de estos ejemplos puntuales, vale mencionar, en general, las dinámicas lúdicas de infancia y adolescencia que incorporan músicas de tradición en distintas regiones del país, en especial, en contextos campesinos.

2.4. Confianza, libertad y creatividad

La libertad como condición y disposición humana en el juego de la experiencia musical en comunidades de práctica, parte de una exploración del ser que implica su despliegue total. “Nuestro cuerpo, nuestra voz, nuestros gestos, nuestra historia de vida, nuestros gustos, nuestros saberes, nuestros talentos, nuestras sensibilidades, nuestros pensamientos, son de vital importancia a la hora de aportar al juego” (Ministerio de Cultura, 2021a, p.20). En una conexión entre autonomía y libertad, Dewey (2010) plantea que la libertad está ligada con la necesidad del sujeto por darle continuidad a la experiencia que teje con otros.

La creatividad exige libertad y la creación contribuye a la libertad, ya que ensancha los marcos en los que cotidianamente nos movemos. El arte es generador de rupturas, cuestionamientos y críticas que permiten imaginar otros mundos y trascender lo social y lo cotidiano. En este marco, es necesario fomentar ambientes de confianza en los espacios educativos. La confianza se cultiva en la escucha, en la oportunidad para la expresión de la voz propia que se comparte con la de los demás y en el cuidado del colectivo.

Uno de los sentimientos que afectan la confianza, y que emerge comúnmente en la práctica educativa, es el miedo. El miedo a la exclusión, el miedo a equivocarse, el miedo a no ser tan buen músico... El miedo limita una relación sana, buena y expresiva con la música. Puede paralizarnos y llevarnos a no arriesgarnos a exponer nuestras ideas o propuestas. En el proceso pedagógico, equivocarse está bien y es parte del proceso de reflexión, análisis y aprendizaje. El error puede transformarse y elaborarse desde dos miradas: la introspectiva y la colectiva. El error puede concedernos formas de transformar lo que parece un impedimento para reflexionar, evaluar y enriquecer nuestro proceso de desarrollo como personas y como músicos. “Las pedagogías del miedo deben ser desterradas del radar educativo pues sólo producen ansiedad, bloqueos, tensiones, marcas y, con frecuencia, bajas autoestimas en las personas” (Samper, 2019).

En contraposición, el PSCP persigue que la experiencia musical se despliegue en condiciones de confianza, cuidado y disfrute que propicien acontecimientos experienciales y flujos expresivos cargados de sentido vital y emocional.

2.5. Participación y co-construcción. Concertar la escuela

Participar es poder expresar estando juntos, por lo tanto, estar siendo. Para la estrategia pedagógica del PSCP es fundamental un primer nivel de participación constructiva que articula a los diversos actores involucrados en el proyecto.

Este nivel permite construir las acciones estratégicas del programa de manera colectiva mediante el diálogo social. Para la estrategia pedagógica, implica articular la intencionalidad política cultural y educativa del ámbito nacional desde orientaciones

pedagógicas y metodológicas que se co-construyen en diálogo con las organizaciones educativas, culturales y comunitarias de región que contextualizan la intencionalidad a las realidades locales. Esta contextualización implica la concertación con instituciones educativas / escuelas y las familias y comunidades participantes. En el aula, saberes musicales y metodológicos particulares flexibilizan y dispersan el proyecto a partir del encuentro entre maestros y estudiantes, permitiendo el diálogo cultural e intergeneracional, y la expresión de la voluntad propia en ambientes de escucha y cuidado.

En un segundo nivel de participación y co-construcción, la estrategia pedagógica debe permitir relaciones horizontales y de diálogo entre maestro y estudiante, en las que se promueva la escucha, la exploración, la creación y la práctica, y no solo la enseñanza o la imitación. Una educación musical contemporánea debe abrir posibilidades, a través de la exploración creativa, para que las personas puedan decidir aquello que consideran mejor para sus vidas desde un discernimiento sano y cuidando de los demás.

Desplegar la participación y el diálogo social demanda pensar una dinámica educativa en diálogo y abierta al entorno. En este tercer nivel la diada estudiante-familia se configura como el eslabón fundamental de construcción y vínculo entre el PSCP y la sociedad que pretende transformar.

El programa se enriquece al acoger –y vincularse con– las experiencias familiares y comunitarias, esenciales para dar significado a la vivencia musical. El núcleo familiar es crucial para el desarrollo del estudiante, fomentando la autoestima, fortaleciendo la identidad y facilitando el disfrute afectivo de diferentes formas de estar juntos a través de distintos lenguajes expresivos. “Compartir entre familiares una experiencia musical une, fortalece los vínculos afectivos entre padres e hijos y hace posible que los seres humanos se sientan valiosos, valorados, comprendidos y amados” (Zapata y Niño, 2018, p.234).

Considerar el vínculo escuela-familia expande la experiencia y su sentido al ámbito comunitario. Es algo que va más allá de la muestra pública o la invitación para que los familiares participen en las actividades de la escuela. Significa extender la potencia transformadora de la práctica a los oídos del refugio del hogar y al paisaje del espacio público. De esta manera, la experiencia musical construye y se construye desde una verdadera comunidad social de práctica-aprendizaje que trasciende el encuentro entre pares, maestros y estudiantes, para convertirse en gesto vital que fortalece y repara vínculos y, por lo tanto, aporta a la construcción de paz.

Algunas acciones de concertación entre escuela y comunidad que potencien estos vínculos deberán generarse desde la misma planeación del proceso. Para el rector del colegio o director de la escuela es esencial dialogar y llegar a acuerdos con líderes locales y padres de familia. Acordar objetivos, métodos y rutas de práctica-aprendizaje; definir el papel de las músicas tradicionales en el proceso; involucrar individuos para roles organizativos, formadores, constructores de instrumentos y portadores del conocimiento cultural. Además, deben considerarse aspectos prácticos como lugares, horarios y días más adecuados para las actividades musicales y la población involucrada (Arango, A. M., 2017, pp. 139-140).

3. Estrategia pedagógica

La estrategia pedagógica desarrollada en este capítulo se organiza en tres apartados principales. El primero de ellos, denominado *Enfoque pedagógico*, desarrolla desde la musicalidad críticamente reflexiva la apuesta de sentido y la intencionalidad educativa del PSCP hacia el país; el segundo, *Componentes de la estrategia*, presenta y articula el mapa pedagógico del PSCP; finalmente, el tercero, *Tipologías de experiencia*, sugiere formas de encuentro maestro-estudiante en dos etapas básicas de formación.

3.1. Enfoque pedagógico: Una musicalidad críticamente reflexiva

Situada en las personas y su complejo entorno cultural, la estrategia pedagógica del PSCP promueve la *experiencia musical* como escenario educativo en *comunidades sociales de práctica-aprendizaje*. En este escenario, *las prácticas musicales colectivas* –comunitarias, tradicionales, populares, sinfónicas, experimentales y otras–, se convierten en *rutasy flexibles de práctica-aprendizaje* y espacios de *encuentro y celebración* que, desde la continuidad activa, intersubjetiva y expresiva de la experiencia, transforman al sujeto y sus formas de relación, tejiendo una sociedad más empática y en paz.

La estrategia, entendida como un organismo vivo, parte de unos referentes de política, conceptuales y educativos que determinan su diseño técnico y su orientación metodológica; se co-construye con los equipos pedagógicos de las organizaciones de región; y se propaga en la acción pedagógica de los maestros –docentes, sabedores y artistas formadores– con sus estudiantes, en diálogo con las comunidades y los territorios.

En consecuencia, la estrategia pedagógica promueve metodologías flexibles que, desde el diálogo intercultural, reconoce el valor de los procesos territoriales, construye con ellos y les permite su integración a los subsistemas de SINEFAC, fomentando vasos comunicantes entre Educación y Cultura a nivel local, regional y nacional.

Gracias a la proliferación de estudios multidisciplinares, el interés por la educación musical ha venido en aumento en las últimas décadas para indagar por su papel fundamental en el desarrollo humano. Uno de los principales desafíos contemporáneos está enfocado en el desarrollo de capacidades (Nussbaum, 2012) que permitan a los individuos tener experiencias de relacionamiento, formas de autoconocimiento, modos de conexión con su realidad social, tener una comprensión profunda y significativa de las relaciones humanas, aprender a resolver conflictos de forma adecuada, reconocer emociones propias y las de los otros, y encontrar modos de expresión de su singularidad personal y social, entre otras.²

La experiencia musical es en este sentido un modo privilegiado de experimentar elementos claves para la adquisición de una sabiduría vital, por consiguiente, la enseñanza musical, cuando está anclada en un enfoque humanístico, abierto, comprometido con el desarrollo

² Este horizonte humanístico para la formación musical se encuentra con particularidades y énfasis variados en múltiples estudios académicos y en diferentes documentos de política pública. Entre otros (*ver bibliografía específica en Referencias*), Violeta Hemsy, Estelle Jorgensen y Andrés Samper.

holístico del estudiante y de su comunidad, puede servir de canal para la construcción de sociedades cívicas, solidarias, empáticas, que vivan en paz y en democracia.

La música –como práctica social– ha generado diferentes ontologías a lo largo de la historia humana. En un espacio-tiempo social determinado, los grupos humanos han hecho uso de la producción sonora en relación con sus cosmovisiones, valores, recursos y necesidades expresivas. Por ello, conocer y comprender quién hace la música, cómo se hace, con qué instrumentos, para qué, cuándo y dónde, permite entender el profundo sentido que tiene la música como construcción social, como práctica situada, como un modo de ser en el mundo que se ancla en territorios socioculturales y en la geografía existencial de sujetos concretos.

Cada cultura experimenta de manera diferente la música, le da sentidos distintos, privilegia ciertas sonoridades, le da variadas formas y establece con ella un diálogo que compromete tanto lo más personal de los individuos, como el rico sistema de relaciones que establece con otros humanos, con la naturaleza, con seres no humanos y espirituales.

En ese marco, el desafío de la pedagogía musical es acompañar al estudiante en la exploración y conocimiento de sí mismo y de su cultura, estableciendo conexiones diversas y ricas con tradiciones musicales de diferente naturaleza, puesto que, en un contexto multicultural, interconectado y en constante cambio, el conocimiento derivado de la experiencia musical permite acercarnos al disfrute y comprensión de mundos musicales que expresan diversas maneras de ser.

Infortunadamente no siempre ha sido así, como ha demostrado la teoría crítica y los estudios poscoloniales, se ha instalado una forma de conocimiento musical que se considera a sí misma universal, intrínsecamente superior, y cuya pretensión ha sido imponerse como el modo más profundo, sofisticado y exquisito de reflejar una presunta naturaleza humana universal. Al hacerlo, ha relegado los saberes locales y contribuido a invisibilizar y a considerar tales conocimientos como residuales o inferiores (Santos, 2011).

Sin embargo, desde América Latina la indudable presencia y fuerza de las prácticas musicales tradicionales y populares que están presentes en el corazón mismo de la sociabilidad de nuestros países, se convierte en activos fundamentales del rico capital cultural con el que se hace frente a la globalización cultural que amenaza con minar las bases de los vínculos sociales en nuestro medio.

Como hijos de un proceso de mestizaje complejo, en donde la herencia occidental se cruza con el rico acervo de aportes de las tradiciones afro-latinoamericanas e indígenas, el desafío de la pedagogía musical para los tiempos de hoy requiere un cuidadoso ejercicio de polinización cruzada de recursos sonoros (Arenas, 2023), formas de enseñanza, epistemologías, estéticas, sentidos, usos del cuerpo, entre otros, que apunten a una educación musical más cercana a la complejidad actual, a las necesidades sociales y expresivas.

Una pedagogía que apunte a la consolidación de la paz y la convivencia requiere un cambio en los objetivos. Proponemos que la educación musical para un mundo cambiante y

multicultural se oriente al desarrollo de una *Musicalidad Críticamente Reflexiva* (Regelski y Gates, 2009). Este objetivo resalta tres asuntos clave.

En primer lugar, el desarrollo de la musicalidad. Todo ser humano tiene potencial artístico que puede ser alimentado, animado y potenciado por un contexto estimulante. La música se aprende y las habilidades musicales se desarrollan. La frase apócrifa que dice “todos somos genios, pero si juzgas a un pez por su habilidad para trepar árboles, pensará toda la vida que es un inútil”, nos recuerda que cada ser humano tiene un potencial por desarrollar y unas habilidades diferentes que pueden ser aprendidas de acuerdo con los intereses, gustos, búsquedas personales y por supuesto los recursos con que cuenta el contexto (ecología de saberes de las comunidades). Esta apertura contrasta con el enfoque de la pedagogía musical que se limita a las técnicas, formas, objetos y sus usos, perdiendo de vista la riqueza de los universos sonoros disponibles y la variedad de recursos técnicos expresivos que contienen.

En segundo lugar, involucra la necesidad de una perspectiva crítica, es decir, el cultivo de un espíritu que se pregunta por el sentido, que interroga, cuestiona, interpela y se atreve a tener una posición. En contraste con las pedagogías de la docilidad y la obediencia, esta perspectiva pondera como un valor el encuentro intersubjetivo en toda su complejidad.

Por último, enfatiza en lo que Schön (1983) ha llamado *Práctica Reflexiva*, que implica una consciencia de lo que está comprometido en la práctica musical en relación con su experiencia corporal, su emocionalidad, sus valores y sus necesidades expresivas. Tomando en cuenta que la educación musical ha perdido contacto con la diversidad y la fluidez de su propia materia y de su naturaleza como práctica humana, el desarrollo de la musicalidad críticamente reflexiva es una apuesta por hacer posible un contacto más natural, lúdico y gozoso con los mundos sonoros.

En todo lo anterior, la estrategia pedagógica del PSCP se distancia de aquel sentido común de un proyecto educativo que se fija en los propósitos, las finalidades, las competencias o los Resultados de Aprendizaje Esperado (RAE). Incluso, de aquellos enfoques que se centran en la música-objeto de formación. Proponemos desplazarnos, como lo sugiere Arenas (2023), a la pregunta situacional y existencial del ‘cómo’.

“El ‘cómo’ abre las puertas a cosmovisiones distintas, a otras epistemologías, a una axiología plural; el énfasis en el ‘cómo’ permite apreciar las maneras en que se da el diálogo vía comida, vía respiración, vía conversación, vía movimiento, vía pensamiento, como sostiene Rivera Cusicanqui, y como decimos nosotros, vía música como celebración, y vía cuerpo como experiencia espiritual” (Arenas, 2023, p.8).

3.2. Componentes de la estrategia: Triada práctica-sujeto-entorno. Rutas de práctica-aprendizaje. Dimensiones de la experiencia

Este apartado desarrolla los componentes de la estrategia pedagógica, a saber, la triada práctica-sujeto-entorno; las rutas de práctica-aprendizaje desplegadas en variados sistemas de práctica musical colectiva; y las dimensiones de experiencia que, a manera de competencias, atraviesan todo acontecimiento musical educativo.

3.2.1. Triada práctica-sujeto-entorno.

Acudiendo a la perspectiva situada, la estrategia pedagógica del PSCP encuentra lugar en tres dimensiones de territorio.

El territorio-**práctica** / comunidad de práctica, es el espacio del hacer musical en el que maestros y estudiantes interactúan a partir de ciertos códigos, saberes, lenguajes, sonoridades y repertorios que constituyen prácticas / sistemas sonoros a la vez que ruta de aprendizaje. La música comunitaria, el conjunto tradicional o popular, el ensamble de jazz, el combo tropical, la orquesta sinfónica, la banda, el coro... son territorios de práctica y a la vez ruta de aprendizaje. La experiencia del canto o en un instrumento no está aislada de un entorno sonoro y cultural concreto. En la escuela no soy *solamente* un percusionista. Probablemente toco el llamador en un conjunto de gaitas con un repertorio y rol social que me liga a un territorio e identidad Caribe; o toco las maracas e interactúo en el conjunto y el ser llanero; o toco la batería articulando la expresión y sonoridad de músicos de los aprendo en Internet para llevarlos a mi trío de jazz. Tal como lo señala Miñana (1988), no nos enfrentamos a ‘la música’, a ‘el instrumento’ o a ‘la técnica’; nos enfrentamos a músicas concretas, a procesos pedagógicos que responden integral y coherentemente a un sistema musical, y a prácticas sonoras que se preñan de sentido en lugares y tiempos determinados.

La práctica-aprendizaje trasciende el escenario íntimo en el que participan exclusivamente los músicos, proyectándose socialmente en forma de musicar. Cada práctica / sistema sonoro comprende una trama social compleja, como en el caso de las músicas comunitarias que hacen parte del tejido-vida en rituales que crean y fortalecen conexiones sociales y reconstruyen relaciones deterioradas. Pero el musicar no se evidencia solamente en los escenarios comunitarios. Prácticas educativas musicales como las sinfónicas tipo escuela, con redes de actores diversos –que incluyen músicos, creadores, formadores, padre de familia, administradores, equipos logísticos y audiencias– también extienden y comparten la experiencia social.

El **sujeto**, al ser parte y estar en un lugar –de práctica musical, en la escuela, la familia, en el espacio público– se construye localmente desde percepciones, sensaciones y expresiones “ya que se relaciona el sentimiento con el sentido de pertenencia, cercanía, familiaridad, confianza y reconocimiento” (Ministerio de Cultura, 2021a, p.35). El cuerpo, como primer territorio de vida, es un espacio biológico, cultural y social que se transforma continuamente a lo largo de la existencia debido a estímulos y experiencias.

La música es una de esas fuentes de experiencia, que liga al sujeto simbólicamente con su entorno social y cultural. El desarrollo de una musicalidad críticamente reflexiva activa

procesos de subjetivación y el cultivo de un espíritu que, en el encuentro intersubjetivo, se pregunta por el sentido. El territorio-cuerpo demanda una mirada educativa implicada en el cuidado del ser y en el cultivo de las capacidades humanas, para un alumbramiento necesario y en exceso de estesis, de sensibilidad.

El **entorno** constituye el escenario fundamental que da sentimiento de propiedad y arraigo. “Todas aquellas construcciones que conocemos y relacionamos con la identidad, tienen que ver con las construcciones simbólicas de determinado territorio: cómo hablamos, vestimos, comemos, festejamos, o cómo creamos músicas, bailes, representaciones, entre otros” (Ministerio de Cultura, 2021a, p.34). Los territorios culturales locales, de región, de nación, muchas veces se superponen de manera conflictiva, asincrónica y paradójica, fruto de interacciones, luchas y procesos sociales complejos.

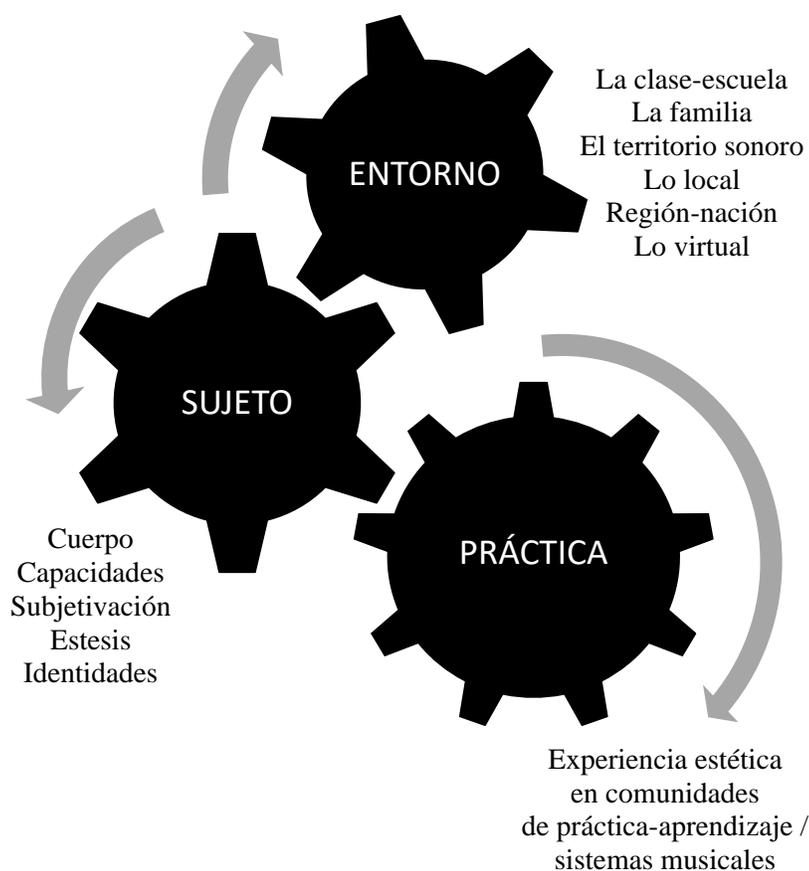


Figura 3. Triada práctica-sujeto-entorno

Fuente: Elaboración propia

3.2.2. Rutas de práctica-aprendizaje. Sistemas musicales en la escuela.

Las rutas de práctica-aprendizaje son trazadas por sistemas musicales de práctica colectiva con códigos, estéticas, repertorios y saberes que propician el encuentro entre estudiantes y maestros en el aula.

Cada Institución Educativa y escuela está inmersa en un entorno cultural complejo que le permite tanto a formadores como a estudiantes relacionarse con la diversidad de los sonidos que envuelven a las comunidades. Reconociendo la diversidad de prácticas musicales y culturales que coexisten en los territorios, el PSCP propone como referencia un amplio y diverso conjunto de prácticas/sistemas musicales en diez rutas de práctica-aprendizaje. Cabe aclarar que este conjunto de rutas no es excluyente y que debe enriquecerse con procesos de investigación y sistematización que permitan seguir reconociendo la riqueza musical que nos rodea. No se pretende mencionar cada género o formato musical vigente en los territorios, se trata de agruparlos y reconocerlos para fortalecerlos mediante los procesos educativos.

Tal como se desarrolla en el apartado dedicado a las Tipologías de experiencia, cada institución o escuela podrá desarrollar la estrategia pedagógica desde distintas posibilidades:

- a. Centrar su ruta de práctica-aprendizaje en la(s) práctica(s) – sistema(s) de mayor arraigo comunitario y territorial de su entorno.
- b. Ofrecer rutas de práctica-aprendizaje simultáneas (por ejemplo, práctica de música tradicional y práctica sinfónica) que pueden ser transitadas por los mismos estudiantes o por distintos estudiantes en forma electiva.
- c. Explorar y combinar variadas rutas de práctica-aprendizaje a manera de laboratorio de hibridación y experimentación pedagógica.
- d. Crear y transitar rutas de aprendizaje no contempladas en los sistemas de práctica acá caracterizados. Tanto en esta posibilidad como en la anterior resulta fundamental el desarrollo de procesos de investigación e investigación-creación que alimenten las rutas y contribuyan a su sistematización.

(1) Ruta de práctica-aprendizaje en experiencias de exploración sensorial interdisciplinar y en ensambles de iniciación musical

La iniciación musical tiene como objetivo introducir al niño en la comprensión, manejo y disfrute del lenguaje musical en dos vías: receptiva (capacidad de escucha) y expresiva (capacidad de hacer música). Esta apertura a explorar el mundo sonoro, por lo tanto, debe combinar la escucha participativa, y la práctica que, naturalmente permite el desarrollo de la musicalidad propiamente dicha.

Al principio, como señala François Delalande, en lugar de enseñar conocimientos y técnicas, el docente debe propiciar en los niños espacios para que hagan lo que ya saben hacer, es decir, explorar los objetos de su entorno, interesarse por aquellos que producen ruido y diferentes calidades tímbricas y acústicas, creando oportunidades para que actúen sobre esos objetos y empiecen a crear estimulados también por el paisaje sonoro. Al prolongar ese interés por el mundo sonoro -que el niño ya trae naturalmente-, se consigue despertar en ellos las facultades de escucha consciente y de disposición creativa.

La posibilidad de integrar otros lenguajes artísticos a lo largo del proceso ofrece un espectro amplio de posibilidades dependiendo de la experiencia y la imaginación del maestro. El uso de ejercicios teatrales, la danza, la voz hablada, la gestualidad, los juegos de roles, la comprensión dramaturgica de los recursos artísticos, ayudan a modelar tanto corporal como cognitivamente las experiencias musicales.

De igual manera el uso de imágenes, la invitación a construir grafías sobre lo sonoro, el uso de recursos multimedia donde haya encuentro entre imagen y sonido, pueden favorecer la integración multimodal de la experiencia del aula con los elementos de la vida cotidiana disponibles en internet, en la televisión, entre otros.

En esta etapa se busca que los estudiantes exploren las posibilidades sonoras de su propio cuerpo, ayudando a que lo perciba como su principal instrumento, convirtiéndolo en caja de resonancia y en materia prima para hacer música, desarrollando además elementos claves como la rítmica corporal y la producción sonora, la lateralidad, la disociación, el equilibrio, el balance, la motricidad gruesa y fina, aportando de esta forma al desarrollo físico y corporal de los estudiantes (Hemsey, V. 2002; Hemsey, V. 2013).

El canto es otra herramienta valiosa en esta etapa de exploración e iniciación; ocupa un lugar especial en la educación musical ya que permite al niño experimentar con diversas sonoridades (vocalidades) a partir de juegos vocales, laleos, onomatopeyas, la imitación y la repetición, de esta forma podrá desarrollar el oído, la atención, la escucha consciente y la afinación, elementos claves para el despliegue de su musicalidad a la hora de cantar y/o de ejecutar un instrumento.

Aunque tradicionalmente la iniciación musical se ha apoyado en el canto, cada vez es más frecuente intercalarlo con la posibilidad de manipular instrumentos, combinando con la percusión corporal, el stomp, el instrumental Orff, los instrumentos disponibles de su cultura, tubos sonoros (boomwhackers) o percusión menor antes de pasar a instrumentos de mayor complejidad. De esta manera la materialización de las estructuras sonoras se vuelve más rica puesto que el niño va creando imágenes corporales, -de su garganta al cantar, o de su movimiento corporal al adaptar su cuerpo a los diferentes instrumentos-, configurando una memoria motora importante para su óptimo desarrollo.

Poco a poco el niño comienza a entender las diferentes formas de organizar los sonidos que resultan operativos para su acción y disfrute, por ejemplo, las relaciones entre sonido y silencio, los contrastes rápido-lento, fuerte-piano, agudo-grave, entre muchas otras posibilidades.

Ya sea que el niño escuche o realice alguna acción, lo esencial es que el docente siempre favorezca el desarrollo de tres grandes capacidades: ser sensibles a los sonidos, (encontrar placer en escuchar sus variaciones tímbricas y expresivas), encontrar en ellos una significación (aprender a escuchar imaginativamente) y gozar de las diferentes formas de organización de los mundos sonoros.

(2) Ruta de práctica-aprendizaje en expresiones sonoras de los pueblos originarios

Las sonoridades y músicas son factores de territorialización materiales y simbólicos a la vez, cuya existencia, creación y recreación acompaña y se ve acompañada de todos los demás factores materiales y simbólicos de las culturas, tradiciones, usos y costumbres de los pueblos y comunidades que coexisten en Colombia.

En este sentido y ante la necesidad de construir escenarios de integración, recuperación, recreación, revitalización, salvaguarda y transmisión de las manifestaciones culturales de los pueblos originarios, esta ruta de práctica-aprendizaje se orienta a la conservación y fortalecimiento del Patrimonio Cultural Material e Inmaterial representado por las prácticas culturales, saberes, memoria, rituales, sonoridades, instrumentos y expresiones musicales de estos pueblos.

El PSCP debe velar por consolidar las prácticas que subyacen en la transmisión de saberes y métodos pedagógicos alrededor de lo sonoro-cultural y la preservación de la variedad de lenguas nativas presentes en los diferentes territorios. Por lo anterior, es fundamental que se vincule la participación activa de los miembros portadores del conocimiento tradicional, entre otros sabedores de la cultura propia, involucrando directamente a niños, niñas y jóvenes y comunidad en general como estrategia para la formación integral.

En el marco de los propósitos para alcanzar la Paz Total, el Gobierno Nacional colombiano reafirma su compromiso con los derechos de los Pueblos Indígenas, priorizando la protección de su identidad étnica y cultural. Reconoce el papel crucial de las organizaciones indígenas en la construcción de acuerdos, se esfuerza por eliminar la discriminación y aprovecha la oportunidad para avanzar en el cumplimiento del Acuerdo de Paz, especialmente en su componente étnico.

Acoger las expresiones sonoras de los pueblos originarios en el PSCP implica abrir mundo a otras formas de hacer mundo. No es solamente un acto de inclusión o reconocimiento pacífico de la otredad. Acoger al pueblo originario es dar apertura a otras formas de ser, sentir y vivir, activando la traducción cultural y el diálogo de saberes en sus sentidos más profundos. Este encuentro permite activar, en el mundo de la vida, la potencia de los saberes culturales y míticos al lado de los científicos y académicos occidentales.

Ignacio Murillo, sabedor y mediador en comunidades amazónicas y de la Sierra, nos da pistas. Trenzar la palabra hablada y la cantada podría ayudarnos a estar fríos – metafóricamente, como la tierra, en paz– y retomar la ley de origen –los principios éticos– para una resignificación del mundo. La imagen del tejido que fortalece y repara –sobre el cual se asienta la estrategia metodológica del PSCP– se traslada al compartir y el *encuentro*

de la palabra de origen para formar gente y para ver en el otro lo que yo tengo en mi.
(UPTC, 2023),

Las pistas acá consisten en un entendimiento de complejidad cultural y comunitaria, y por lo tanto vital, que trasciende el hecho sonoro. Una ruta desde y para las expresiones sonoras de los pueblos originarios se trata tanto de encuentros de práctica-aprendizaje como de memoria cultural; de sonidos e instrumentos como de símbolos y formas de escucha de lo ancestral; y de música, así como de tejido y forma ética en la que se relacionan los seres humanos para mantener el equilibrio y la armonía social.

"Limpiando la palabra con *kanto* y danza, para que también se limpie el canasto de nuestra mente" (UPTC, 2023).

(3) Ruta de práctica-aprendizaje en músicas comunitarias

La música comunitaria fomenta la participación inclusiva de todos los miembros de la comunidad, en la creación, interpretación y apreciación de la música, independientemente de su habilidad musical. Se centra en la idea de que todos pueden contribuir de alguna manera al proceso musical. Este enfoque va más allá de simplemente invitar a diferentes grupos a participar; implica crear un ambiente que fomente la igualdad, la equidad y la auténtica colaboración. Este aspecto es esencial en la música comunitaria.

Los participantes trabajan juntos para crear y ejecutar música, promoviendo un sentido de unidad y conexión dentro de la comunidad, por ello, es frecuente que busque incorporar elementos de la cultura local y tradiciones musicales específicas de la comunidad. Esto puede incluir la integración de instrumentos regionales, géneros musicales tradicionales o canciones que reflejen la identidad local.

La música comunitaria puede servir como una plataforma para el aprendizaje mutuo (Green, 2019). Los músicos más experimentados pueden compartir conocimientos con aquellos menos experimentados, creando un ambiente de educación continua que tiene el potencial de empoderar a los miembros de la comunidad al darles una voz y un medio para expresarse. Puede ser una herramienta para abordar problemas sociales, crear conciencia y fomentar el cambio positivo.

Las experiencias de práctica musical comunitaria en todo el mundo muestran que celebra explícitamente la diversidad de talentos, estilos musicales y perspectivas dentro de la comunidad y con frecuencia está asociada a la búsqueda de la justicia social (Willingham, 2021).

Puede estar basada en una amplia gama de géneros y enfoques musicales, puesto que su naturaleza no está definida por el tipo de música, sino por el compromiso de generar impacto social positivo, es decir, transformaciones de diferente naturaleza. Por ejemplo, empoderamiento, reducción de desigualdades, apoyo a poblaciones vulnerables, participación y conciencia cívica de la comunidad.

La música comunitaria puede hacer parte de las formas “naturales” u orgánicas de producir música en un territorio, o puede ser resultado de acuerdos explícitos y organizados para iniciar y mantener la práctica. En ambos casos, la música comunitaria a menudo se manifiesta en eventos y actuaciones locales, que no solo ofrecen entretenimiento, sino fortalecen el tejido social al proporcionar oportunidades para que la comunidad se reúna y celebre sus valores.

Su capacidad de adaptarse a las necesidades y recursos de la comunidad involucrando a personas de todas las edades es un rasgo clave que contribuye a la transmisión intergeneracional de conocimientos musicales y fortalece los lazos entre diferentes segmentos de la comunidad. En ese sentido, cumple un rol clave en el bienestar emocional y social de los participantes: con frecuencia es una fuente de alegría, expresión emocional y apoyo mutuo.

Teniendo presente que cada comunidad tiene su propia diversidad cultural, que incluye tradiciones, idiomas, expresiones artísticas y formas de vida únicas, este tipo de enfoque de la práctica musical se propone explícitamente reconocer y respetar esta diversidad, evitando generalizaciones que podrían pasar por alto las particularidades culturales de un grupo. La comprensión profunda de estas diferencias culturales es esencial para desarrollar proyectos que respeten y valoren la identidad de la comunidad.

Todos estos elementos destacan la naturaleza participativa, colaborativa y centrada en la comunidad que es propia de la música comunitaria, que va más allá de la simple interpretación musical para convertirse en una experiencia humana y social enriquecedora y significativa para aquellos involucrados. Este anclaje en la vida de la comunidad contribuye a la sostenibilidad del proyecto y fortalece los lazos entre la comunidad y los responsables de la implementación.

(4) Ruta de práctica-aprendizaje en musicales populares tradicionales

Las músicas tradicionales son expresiones con profundo arraigo regional que desempeñan un papel fundamental en la vida cotidiana y como agentes de cohesión social. Además de su valor artístico, actúan como generadoras de valores, permitiendo a las comunidades reconocer su historicidad y territorialidad. Estas expresiones sustentan elementos de nacionalidad e identidad cultural, fomentando el diálogo, la convivencia y el respeto a la diversidad entre individuos y comunidades (Ministerio de Cultura, 2003).

Las músicas tradicionales no son estancos estéticos y sonoros. Si bien poseen unas características sistémicas particulares y reconocibles en el tiempo –a lo que Samuel Bedoya nombró el *principio de sistematicidad*– estas prácticas se transforman en el tiempo – *principio de transformabilidad* según Bedoya–, debido a la transformación de las mediaciones educativas; la actividad creativa de las nuevas generaciones; la interfluencia con otras músicas; y, entre otros fenómenos, el impacto, en tiempos globales, de nuevos escenarios de práctica, producción, circulación y consumo.

Para su clasificación, caracterización, estudio e implementación de propuestas formativas el Plan Nacional de Música para la Convivencia estableció once ejes de música tradicional en Colombia, referente apropiado para el desarrollo de esta ruta de práctica-aprendizaje en el PSCP:

1. Músicas Isleñas (Calypso, Soka, Schottis y otros)
2. Músicas de Acordeón y Cuerdas (Vallenato y otros)
3. Músicas de Pitos y Tambores (Gaitas largas y corta, Millo, Baile Cantao, Tambora y Banda tipo pelayera)
4. Chirimías y Cantos Tradicionales (Porro chocoano, alabaos y otros)
5. Músicas de Marimba y Cantos Tradicionales (Currulao y otros)
6. Músicas Andinas Sur-Occidente (Bandas de flautas, Vals y otros)
7. Músicas Andinas Centro-Sur (Rajaleña, Caña, Sanjuanero y otros)
8. Músicas Andinas Centro-Oriente (Rumba, Bambuco, Guabina y otros)
9. Músicas Andinas Centro-Oriente (Pasillo, Bambuco, Schotis y otros)
10. Músicas Llaneras (Joropo)
11. Músicas de Cuerdas, Murgas y otras.

La comprensión de las músicas populares tradicionales como espacios de construcción simbólica y procesos de identificación territorial dan soporte al Programa Territorios Sonoros del Ministerio de Cultura, que constituye una manera de reinterpretar y dinamizar el enfoque de los 11 ejes de las Escuelas de Música Tradicional del PNMC.

Actualmente, se acentúa la mirada de Territorios Sonoros como lugares transversales y contruidos más allá de las divisiones geopolíticas. Se promueve “desarrollar una nueva cartografía que nos permita ver la concentración de los TS en las diferentes partes del país y, de esta manera, tener una mirada más clara acerca de las dinámicas sociales, culturales y económicas que giran en torno a estos” (Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes, 2023b). Para el PSCP, esta mirada resulta fundamental para el despliegue de esta ruta de práctica-aprendizaje que trasciende aquel ideal de prácticas musicales con cerco geográfico natural y que desconoce las migraciones voluntarias, el desplazamiento forzado y el despliegue contemporáneo en la circulación de los productos culturales.

A nivel metodológico se sugiere como ruta del proceso formativo abordar los “cuatro niveles de estructuración de los sistemas musicales, niveles que se corresponden con desempeños musicales-instrumentales específicos” (Ministerio de Cultura, 2003). Estos niveles son: nivel ritmo-percusivo, nivel ritmo-armónico, nivel melódico y nivel improvisatorio. Independientemente del nivel musical objeto de trabajo, el sistema, constituido por el ejercicio simultáneo de los cuatro niveles, no debe perderse de referencia, así que, en momentos iniciales del proceso –cuando los aprendices estarán desempeñando roles ritmo-percusivos y ritmo-armónicos– el profesor deberá asumir en gran medida los roles melódicos e improvisatorios.

(5) Ruta de práctica-aprendizaje en músicas Caribe-Iberoamericanas (CIAM) y de frontera

La noción de músicas Caribe-Iberoamericanas (CIAM) parte de una mirada que trasciende la clasificación de las músicas latinoamericanas desde áreas geográficas, abordando “las dinámicas culturales y los procesos de transformación y refuncionalización entre formas y estructuras musicales que se han venido gestando en el espacio y el tiempo” (Sossa, 2010, p.35).

Las músicas CIAM son producto de complejos procesos de hibridación cultural entre elementos conformadores de lo lusitano, hispano, indígena y africano; con componentes franceses, ingleses y holandeses; con influencias derivadas de posteriores migraciones; y “todo ello intervenido por múltiples significaciones y diversificaciones interculturales, con sus cambios y movimientos... [incluyendo] la irrupción de los medios masivos de comunicación, la apertura de los mercados y en general los procesos de globalización” (Sossa, 2010, p.35). Lo CIAM alude a prácticas sonoras vitales, expresivas, festivas, que celebran el cuerpo ser y el cuerpo social con resonancias culturales y políticas que ensanchan nuestros territorios sonoros en un marco regional compartido.

Muchas músicas CIAM cuentan con alto grado de difusión, tienen impacto en el imaginario colectivo latinoamericano y son importante renglón de desarrollo social y económico actual; mientras que otras hacen parte de nichos específicos y circulan en canales alternativos a los de mercado.

Los complejos: salsa, cumbia, bolero, huayno, vallenato, merengue, tango, reggaetón y otros, evidencian estos procesos de hibridación que desbordan las fronteras geográficas, distanciándose de la mirada autóctona y de los prototipos simbólicos de nación. Sin embargo, derivados de gestos creativos –que son fruto de dinámicas culturales en contextos específicos– eventualmente emergen enunciados de identificación tales como la salsa colombiana o la cumbia argentina, entre otros.

La amplia gama de géneros del caribe se acentuó en diferentes regiones de Colombia y se logró consolidar con tal fuerza que se asocia como música propia. La salsa, el merengue, la bachata y otros géneros caribeños se mezclaron con ritmos colombianos –como en los casos del son palenquero y del son chocoano y el aguabajo del Pacífico–. Por otra parte, la influencia de músicas de las Antillas Menores se evidencia en la champeta, el zouk, el kompa y otras músicas vía Archipiélago de San Andrés y Providencia, Cartagena y ciudades de la costa Caribe.

Los intercambios entre experiencias sonoras diversas “han alimentado el desarrollo de unos géneros particulares con rasgos y prácticas propias de músicas de frontera en constante hibridación” (Dávila, 2012, p.7). La música del trapecio amazónico, con hibridaciones entre músicas de Brasil, Colombia y Perú, tales como el forró, la lambada, el carimbó, el vals y la cumbia, entre otras; y el Territorio Sonoro Insular, con hibridaciones entre la música típica (waltz, shotis, mazurca...) y la de diversas islas caribeñas tanto de base tradicional (calypso, mento y otras) como la activada en la producción discográfica desde mediados del

siglo XX (reggae, zouk, soca y otras), constituyen ejemplos de estas dinámicas culturales en movimiento.

Caracterización de líneas-fuerza de influencia; tensiones entre las nociones de género-estilo (*ver siguiente ruta*); la movilidad permanente de gestos, disposiciones formales, formatos, tímbricas, temáticas y otras dimensiones sonoras; y las transformaciones en los modos y tecnologías de producción y circulación de productos, entre otras, serán ejes de formación temáticas que nutrirán esta ruta de práctica-aprendizaje en el PSCP.

A nivel metodológico se sugiere abordar la ruta por los cuatro niveles de estructuración de los sistemas musicales tradicionales (*ver ruta anterior*) procurando una presencia permanente de los distintos niveles de estructuración-desempeño musical característicos de la práctica abordada.

(6) Ruta de práctica-aprendizaje en músicas urbanas y alternativas

Hoy en día suele reconocerse la música popular urbana como aquella música conocida y utilizada por un sector muy amplio de la sociedad. Permea al mundo por fenómenos como la globalización, la difusión de los medios de comunicación de masas y el acceso a las nuevas tecnologías. Algunas prácticas reconocidas en esta ruta³, son: Reggae, Ska, Punk, Rap, Hip-hop, Electrónica, Reggaetón, Dj's, a los que se le suman músicas globales como Rock, Pop, Jazz y otras afines.

Muchas de estas músicas encuentran circuito de producción, práctica y difusión en territorios físicos y virtuales propios de la denominada música comercial o industrial. Sin embargo, varias de ellas, aún asociadas o derivadas a los modelos de amplia difusión, se contraponen a los gustos mayoritarios, y presentan elementos novedosos o no convencionales. Estas expresiones se identifican comúnmente con el término alternativo o, en ocasiones, experimental.

Uno de los rasgos de esta ruta de práctica-aprendizaje es la habitual caracterización formal de gestos musicales y cuerpos de repertorio entre los términos género y estilo, en ocasiones usados como sinónimos. Frecuentemente se encuentra la noción de género ligada a la *identidad* de los gestos que es reconocida por un grupo social dentro de un sentido de tradición. Mientras, el estilo estaría ligado a la *calidad* de los gestos y a sus maneras especiales de formalizarse en la producción de un artista, agrupación o momento histórico específico. Así, los estilos, subsumidos dentro del género, permitirían su actualización permanente.

Lena –citada por Fellone– “determina la existencia de cuatro dimensiones (fases) que pueden atravesar los géneros en función de la comunidad que las articula: vanguardista, basada en una escena, basada en la industria y tradicionalista” (Fellone, 2021, p.68). De alguna manera estas dimensiones configuran atributos prototípicos, perspectiva estructuralista que contrasta con la de “un proceso performativo en constante

³ Mesa Sectorial de Músicas urbanas – Mesa Nacional Vinculante conformada por la sociedad civil y el Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes, 2023.

(trans)formación” (Fellone, 2021, p.73) o la del lenguaje propio de comunidades de contracultura en grandes ciudades.

En esta última mirada, algunos géneros musicales surgen dentro de una dinámica colectiva que comparte una línea de pensamiento o tipo de conducta, reflejadas en estilo de vestir, lenguaje corporal, vocabulario y una identidad musical. Reggae, Punk y Hip-hop son algunas músicas que inciden en la formación de identidades atribuidas a ‘tribus urbanas’.

Inicialmente vinculadas al estilo de vida y consumo de ciudades pobladas, hoy día las músicas populares urbanas se encuentran dispersas en todo el territorio nacional, narrando historias locales junto a músicas tradicionales, tropicales y otras. Habitualmente asociadas con la juventud, hoy las músicas urbanas –con presencia global desde la primera mitad del pasado siglo–, atraviesan imaginarios de personas en distintos grupos etarios.

(7) Rutas de práctica-aprendizaje en músicas vocales y corales

Esta ruta de práctica-aprendizaje se centra en la expresión vocal como una de las formas más importantes de potenciar la musicalidad, la expresividad y el desarrollo social de los individuos. La voz es la llave que da apertura a la comunicación y a la expresividad, aportando a la construcción de identidad y al desarrollo del ser.

La música vocal –como forma de expresión artística de la voz humana– ha estado presente a lo largo del tiempo en la mayoría de civilizaciones, como afirma Shifres y Burcet, “los seres humanos disponemos de diversos sistemas expresivos, dentro de los cuales la expresión vocal colectiva se ha configurado como una de las manifestaciones más representativas de todas las épocas y grupos sociales, los cuales diseñan estrategias propias de ejecución dando lugar a diferentes vocalidades” (Beltramone, Burcet, 2019, p.422).

La flexibilidad vocal ha permitido a los seres humanos explorar y desarrollar diferentes vocalidades, dando lugar a sonoridades que se han adaptado a los diferentes entornos, acústicas, moldeando su aparato fonatorio de acuerdo con las búsquedas y necesidades que les demarca el paisaje, contribuyendo a la expresión de los colectivos sin importar las condiciones, pero sí mediadas por el entorno y por las necesidades expresivas.

En nuestro país contamos con una gran variedad de grupos sociales con sonoridades y vocalidades diversas que han incorporado el canto colectivo como forma de expresión de su cultura, vinculándolo a rituales sociales, celebraciones, prácticas de índole religioso, entre otras. Un ejemplo son las cantadoras del Pacífico colombiano quienes comparten y socializan los diferentes acontecimientos de la vida por medio de sus cantos colectivos.

Como forma de expresión vocal grupal, constituye una vía de comunicación colectiva que les ha permitido integrar, sintetizar y profundizar conocimientos y experiencias de su vida cotidiana. En este sentido, el canto grupal se considera como una construcción colectiva de conocimiento, donde las experiencias se vinculan, se enlazan y fortalecen (Beltramone, Burcet, 2019).

Todas las prácticas vocales grupales tienen lógicas y códigos propios, además de desarrollar maneras de ejecutar la música de forma sincrónica sin el tradicional director, logrando acciones coordinadas de entradas, coros, voces solistas, y en general entre todos los que intervienen en el canto colectivo. Otra característica es que se aprende de forma grupal, integrando los saberes de todos los que hacen parte de la comunidad sin importar el rango o diferencia de edad.

Dada la diversidad de la praxis del canto colectivo, también es importante hacer referencia a una de las formas más conocidas de canto grupal: el coro. Esta práctica musical conjunta tiene un director musical que sincroniza las entradas, los matices de los participantes “la acción intencional de compartir o estar juntos en el tiempo, esto es, de entonar temporal y recíprocamente, coordinando y/o sincronizando las acciones entre los participantes/ intérpretes de la obra musical” (Ordás, Martínez, 2017, p.368).

El desafío más importante para el educador musical que trabaja en un país con tanta diversidad cultural y estética, es cuidar, integrar y potenciar las diferentes formas de vocalidad construidas en dichas tradiciones de práctica, estudiando e investigando sus técnicas, sus formas de emisión, sus estéticas, sus concepciones sobre qué significa sonar bien, pues históricamente han sido relegadas consideradas residuales, ignorantes o inferiores (Sousa Santos, 2019).

La invitación entonces es a explorar y sacar lo máximo de esta ruta de práctica aprendizaje, dado el lugar especial que tiene el desarrollo de la voz en la educación no solo musical sino social y comunitaria, porque como se esbozó anteriormente el conocimiento y uso de esta herramienta permite a los individuos en cualquier etapa de formación un desarrollo holístico del ser. La apropiación del canto, de las vocalidades y sonoridades grupales es el medio más próximo para aprender, compartir y disfrutar en comunidad, siendo una de las actividades más estimulantes, con “más presencia en el día a día escolar, y de las más importantes del currículo musical” (Wolfe, 2002; en Cámara, 2008, p.253)

Reivindicar el canto como un derecho y una necesidad humana fundamental debería permitirnos entender que no es una práctica circunscrita a aquellos que “tienen buena voz” o el interés de cantar profesionalmente. Una sociedad que canta, que aprende a sentirse libre y feliz cantando en comunidad, es una sociedad potencialmente más apta para construir lazos de sociabilidad y convivencia en paz.

(8) Rutas de práctica-aprendizaje en músicas sinfónicas

Las bandas y las orquestas en Colombia hacen presencia en la mayor parte del territorio nacional. No sólo coadyuvan a conservar la riqueza cultural y artística a través de los repertorios propios, tradicionales e innovadores, sino que aportan significativamente a la formación de varias generaciones que encuentran a través de estos conjuntos una oportunidad de desarrollo disciplinar, formativa, ética y estética.

Las agrupaciones de vientos y percusión denominadas bandas fueron introducidas al país a través de la tradición militar. Durante el siglo XX se arraigaron a las tradiciones religiosas, políticas, educativas y festivas de los pueblos participando en desfiles, retretas y conciertos.

“En su transformación desde la funcionalidad militar al rol diverso, de servicio público y formativo, la banda se constituye en un medio fundamental tanto para la difusión como para la creación de repertorios y nuevos estilos sonoros” (Valencia, 2010).

Alrededor del nuevo milenio, las políticas regionales y nacionales propician la difusión de esta práctica musical, fortaleciéndose desde la formación, la dotación, la investigación y la creación de nuevos repertorios. En este sentido, también los festivales y concursos impulsaron la cantidad y calidad de las agrupaciones, posicionando al país en un referente a nivel mundial. En estos certámenes, en Colombia, las bandas se clasifican en categorías infantil, juvenil, libre, sinfónica, universitaria y bandas fiesteras. Alrededor del fenómeno de las bandas surgen directores, compositores, arreglistas, lutieres, gestores, docentes e instrumentistas que le aportan experiencias y saberes al engranaje cultural. La mayor parte de las obras que se producen en torno al formato se encuentran categorizadas en cinco o seis niveles de dificultad que le permite al docente seleccionar el repertorio de acuerdo con las características de su agrupación.

Las orquestas sinfónicas por su parte son reconocidas como laboratorios de aprendizaje y crecimiento que exigen una disciplina rigurosa. El proceso de consolidación artística suele ser más lento y largo que el de otros formatos instrumentales de proporciones similares. El dominio técnico de los instrumentos de cuerda frotada requiere un acompañamiento permanente por parte del docente formador con el fin de permitir el desarrollo del potencial musical de los estudiantes, evitando la instalación continua de estados de frustración. Los repertorios originales y las versiones de géneros colombianos para este formato se han potenciado gracias a políticas culturales que fomentan su creación y adaptación, su circulación es cada vez más visible en encuentros artísticos, festivales, clínicas instrumentales y otros eventos similares.

“La participación de las bandas y orquestas sinfónicas en el ejercicio de construcción de país ha permitido que muchos, niños, niñas y adolescentes de todas las regiones del país, permanezcan en espacios protectores y que vean la música como una opción de bienestar y en algunos casos como opción de vida” (Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes).

(9) Ruta de práctica-aprendizaje en bandas de marcha, batucadas y formatos para desfile

Las bandas de marcha, antiguamente llamadas “bandas de guerra” por su origen militar, se han convertido en fuentes de arraigo cultural con sentido patriótico y religioso. La disciplina musical que hoy en día genera el formato es reconocida por su exigencia y rigurosidad en sintonía con la “disciplina militar”. Es tradicional de las IE la creación y sostenimiento de estas prácticas que generan sentido de pertenencia institucional y un

reconocimiento social notable en los desfiles y fiestas de los diferentes territorios nacionales.

“Las bandas de marcha han tenido incidencia en largos periodos de la historia, en diversas partes del mundo, países, ciudades, pueblos donde por medio de instrumentos musicales han querido transmitir un mensaje que en épocas anteriores se relacionaba con ceremonias netamente militares. Estas bandas en su época eran conformadas por individuos que, con el uso de tambores, trompetas, una manera peculiar de vestir; utilizaban colores unos oscuros y otros claros, con pantalones y chaquetas con decorados de alguna insignia que representaban su nación, botas, sombreros, más la elegancia hacían parte del paso de las avanzadas militares. Su manera de vestir era única, tanto que se convertían en referentes de los ejércitos” (Castrillón, 2020).

En el país, es tradicional el encuentro de esos sistemas de formación con fines competitivos y de diálogos entre agrupaciones lo cual permite generar referentes disciplinares en culto a la música, la actividad física y la estética del acto performático.

Estos formatos musicales conformados para las lógicas del desfile, para la concertación masiva de públicos en grandes espacios, para la celebración y la conmemoración; hacen parte de las manifestaciones culturales más fuertes de las festividades en Colombia. Surgen principalmente desde las IE fortificando el sentido de pertenencia. En la actualidad, los programas culturales de varios municipios permiten el surgimiento de bandas marciales de primera infancia, de adultos y adultos mayores, de personas en condición de discapacidad, de personas en condición de desplazamiento; permitiendo el acontecimiento de grupos conformados por integrantes con características similares que comparten saberes y experiencias a través de la música.

Las batucadas, por otro lado, son formatos musicales para el desfile de origen africano y brasileño. Se han posicionado con mayor fuerza en la cultura colombiana por el impacto de sus ritmos alegres y danzantes. Requieren una exigencia física, musical, dancística y teatral que sitúa al formato en una plataforma importante en la construcción de experiencias musicales con énfasis en lo percusivo.

(10) Ruta de práctica-aprendizaje en músicas de cámara, experimentales y de vanguardia

Se refiere a las agrupaciones, por lo general de procedencia académica, que no superan la docena de integrantes. Estos pequeños formatos como duetos, tríos, cuartetos y quintetos requieren una formación particular en tanto cada integrante es solista. Esto lo posiciona como una ruta de práctica-aprendizaje de profundización en tanto las exigencias técnicas y expresivas requieren un proceso largo y minucioso.

La adaptación de los materiales sonoros es clave para impulsar obras con características multinivel, que permita a formadores y estudiantes compartir la escena musical fortaleciendo el diálogo de saberes que es espíritu del PSCP. De esta manera los pequeños conjuntos desarrollan potenciales y habilidades a través del dominio de una técnica

instrumental que requiere orientación continua. Ser partícipe de un formato de cámara aumenta el poder de concentración, estimula la creatividad, permite sensación de bienestar y mejora la tolerancia frente a la frustración.

Los festivales de música de cámara que se realizan en diferentes instituciones a nivel nacional han impulsado a los formatos permitiendo la adaptación de diversos repertorios, la caracterización y formación de solistas y la consolidación de agrupaciones referentes de nuestra cultura.

"Es interesante ver cómo las agrupaciones (de cámara) de más experiencia tienen un capital cultural y artístico invaluable mientras que los ensambles más jóvenes están experimentando e innovando constantemente. Es por esta razón que poner a dialogar la experticia y la fresca artística puede dar frutos que son evidenciables por el público, pero que seguramente también tendrán una gran influencia en los mismos ensambles (Wanumen, 2023).

Síntesis. Algunas rutas de práctica-aprendizaje

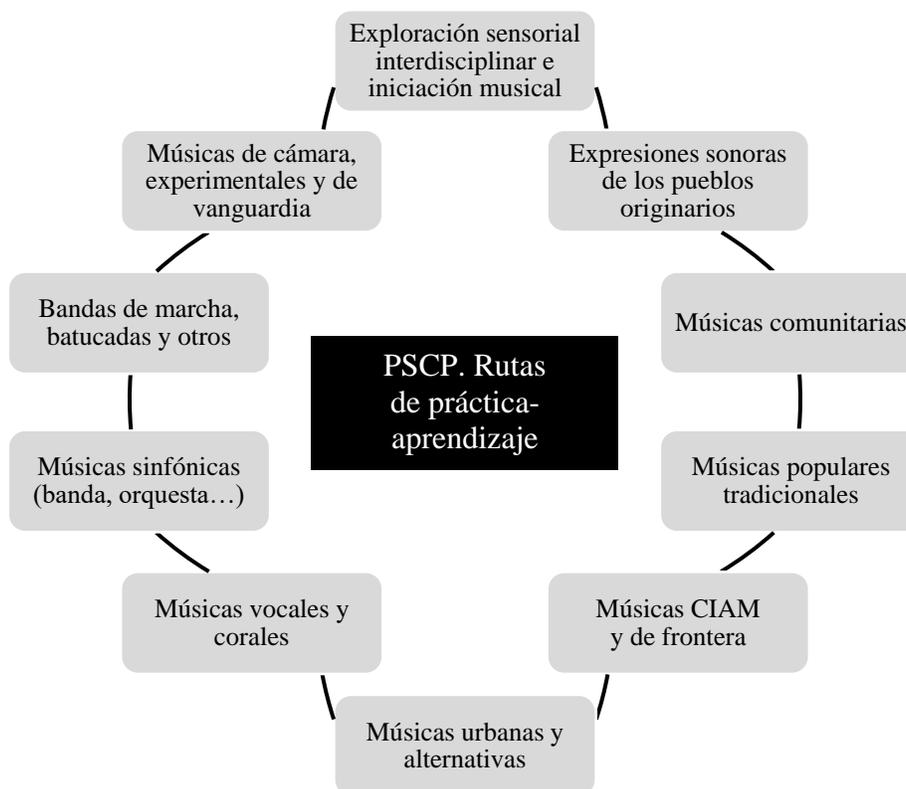


Figura 4. Rutas de práctica-aprendizaje

Fuente: Elaboración propia

3.2.3. Dimensiones de la experiencia

Un individuo es una entidad singular que posee cualidades y características únicas, tiene la capacidad de tomar decisiones, cultivar gustos particulares que le permiten desarrollar su propia identidad y vivir sus emociones de forma personal. Al mismo tiempo es un ser social y cultural, es decir inserto en una compleja trama de valores, creencias, normas, instituciones e historias que lo referencian como perteneciente a grupos humanos concretos enraizados en un territorio particular. Adicionalmente, este sujeto forma parte de un orden que lo trasciende, es un ser que pertenece a una especie particular que convive con sujetos no humanos, que forma parte de un ecosistema que lo sostiene y lo alimenta.

Desde tiempos inmemoriales los seres humanos encontraron en la música un misterioso modo de tomar contacto consigo mismos, con los otros, con los elementos, y con las fuerzas espirituales.

En este marco bio-psico sociocultural cada individuo experimenta la música de forma única y singular, encontrando en ella un medio para posiblemente recrear, expresar, sentir y compartir ideas de mundo. En el momento de interactuar con ella, la música interpela al sujeto de formas particulares de acuerdo con el momento, estado de ánimo y emociones que esté viviendo.

La música, en todas las culturas, se pone en escena como un ritual social que celebra las diferentes facetas del ser humano, reafirmando la pertenencia a sus comunidades a través de la manipulación de objetos sonoros, del canto colectivo, la danza y la escucha.

Denominamos *Dimensiones de la Experiencia* a los diferentes modos de vivir e incorporar significativamente aspectos, momentos, énfasis y búsquedas que forman parte del musicar. Estas dimensiones se relacionan a su vez con búsquedas sonoras, técnicas y expresivas que dan cuerpo y perfilan las formas del compartir social de la música.

Escuchar/Apreciar

Esta dimensión reconoce que todo individuo por su inmersión en la cultura está lleno de referentes musicales. El proceso de formación debe tomar como punto de partida el mundo sonoro del estudiante, dado que cada persona cuenta con una banda sonora que lo ha acompañado desde el momento de la fecundación, en cada etapa de su desarrollo y en los momentos significativos de su historia vital.

La escucha tiene diferentes capas y grados de complejidad dependiendo de los objetivos musicales, humanísticos y psicológicos que se consideren en el proceso de formación. Los seres humanos –seres dotados para el habla y la comunicación– están diseñados para lograr niveles muy sofisticados de escucha. El paso de una escucha irreflexiva a una escucha consciente es uno de los objetivos principales de la formación musical.

Según Lucy Green todo ser humano está expuesto a ambientes sonoros puesto que la enculturación tiene un componente sonoro fundamental, escuchamos, aún sin proponérselo, los sonidos de nuestro tiempo. Para Green, esta “*escucha distraída*” debe

dar lugar a lo que llama la “*escucha deliberada*”, es decir una escucha con la intención consciente de tomar información explícita del contenido sonoro.

Este proceso puede dar lugar a ejercicios de “*escucha selectiva*” (fijar la atención en un instrumento o elemento en particular); en donde unos sonidos se ponen en primer plano dejando los demás operando como fondo.

Otra forma de escucha es la “*apreciativa*” que incluye un grado de subjetividad puesto que implica una valoración por parte del sujeto, por ejemplo, prestando atención a las diferencias entre dos versiones de una obra o fragmento musical.

Otra forma de escucha es la “*analítica*” que involucra conceptos propios del mundo sonoro en particular. Por ejemplo, reconocer y describir la tonalidad, o el género musical, etc.

En un orden más psicológico podemos hablar de una “*escucha empática*”, es decir una escucha emocional, en donde mediante el esfuerzo de la imaginación, y gracias al aprovechamiento de las vivencias del sujeto, se conjetura sobre el contenido de una pieza o fragmento musical.

En la experiencia del habla no solo comprendemos el contenido semántico de una expresión, sino también, y muy especialmente, el tono emocional de lo dicho que nos expresa sus intenciones y el sentido profundo de la comunicación. Por otra parte, cualquier escucha consciente supone el esfuerzo de silenciar la mente para atender tanto los argumentos como la carga emocional subyacente y poner entre paréntesis, intencionalmente, los deseos y emociones del receptor.

Del mismo modo la escucha musical tiene que ver con la identificación de la materialidad sonora (sonidos, intervalos, acordes, entre otros) y la escucha del contenido expresivo que requiere imaginación, empatía, atención y conocimiento de las variables culturales que están en juego en determinado contenido musical.

Una pedagogía centrada en el desarrollo de una *musicalidad críticamente reflexiva* entiende que la escucha también está marcada por variables de poder y dominio. No escuchamos desde un vacío axiológico, sino que estamos atravesados por prejuicios culturales, sesgos personales y cargas valorativas. En contraste con los énfasis funcionalistas de los enfoques tradicionales de lo audio perceptivo, se busca establecer siempre un vínculo con la escucha como un valor social y una necesidad humana fundamental para la construcción de una sociedad que dialoga en sana convivencia.

La escucha musical, desde el enfoque humanista que proponemos, debiera centrarse en la celebración de la diversidad humana, en la adquisición de una consciencia plena acerca de la relación entre formas de sonar y modos de vida, entre estéticas y paisajes, entre territorios y geografías emocionales. Si comprendemos que los criterios de belleza, es decir aquellas formas de sonar que se consideran deseables, varían según el lugar, la época y la historia de esa práctica en particular, podremos deshacernos del prejuicio de que existe “la técnica”, en singular, o de la idea de que hay modos intrínsecamente superiores de “sonar correctamente”; al contrario, podremos celebrar las diversas sonoridades de las voces humanas y de los miles de instrumentos que existen en el mundo como formas cumbre de la

creatividad humana, nacidos en lugares histórica y geográficamente situados pero disponibles como parte de nuestra condición humana común.

¿Cómo mi coro, mi orquesta, mi escuela, escucha la comunidad y el contexto? ¿Cómo escuchamos el deseo del estudiante y sus necesidades? Estas y otras preguntas que se derivan del planteamiento nos muestran que esta perspectiva apunta a la creación de interrogantes movilizados para el docente, la comunidad y los estudiantes involucrados en el proceso educativo.

Cantar/Tocar

Desde las primeras impresiones sonoras recibidas por el feto en el vientre materno, las vibraciones de la voz de la madre son la primera referencia a una vocalidad emotiva, que luego con los primeros balbuceos y exploraciones vocales iniciales desembocan en un intercambio melódico – expresivo entre el bebé y sus cuidadores.

De este modo, el canto se instala desde muy temprano en el ser humano como un campo de posibilidades ligado tanto a los contenidos semánticos del lenguaje, como a la calidad del tono de la voz y su rango expresivo. El canto entonces atraviesa la experiencia social de todas las culturas humanas; de esta forma los individuos transitan las diferentes etapas de su vida acompañados por una banda sonora particular, ligada tanto a las canciones disponibles en su cultura como a sus gustos y necesidades personales.

El desarrollo de una *musicalidad críticamente reflexiva* entiende el valor que tiene el uso del cuerpo propio como instrumento musical y plantea que el canto es al mismo tiempo una necesidad, un derecho y un privilegio que debe situarse en el corazón mismo de la experiencia educadora por razones tanto musicales como psicológicas.

En relación con lo musical, las canciones nos conectan con paisajes, formas de vida y comprensiones de mundo que enriquecen nuestra experiencia cultural y emocional; nos permite trabajar la afinación, el ritmo, el desarrollo del oído interno, la expresividad, entre otros elementos claves para la formación en este campo.

En términos psicológicos, el canto nos permite poner en juego nuestra identidad como sujetos, es nuestro rostro sonoro, una parte que se vuelca desde el interior hacia el exterior pero que a su vez permite conectar e interiorizar con elementos de la cultura. Adicionalmente favorece el desarrollo de la autoconciencia y fortalece la autoestima.

Del canto se desprende de forma natural la posibilidad de hacer cantar los instrumentos, es decir, insertarnos en el mundo de los artefactos culturales sonoros creados en diferentes momentos de la historia humana para convertirlos en extensiones de nuestro cuerpo y vehículos de nuestro modo de expresarnos en el mundo.

Como en el canto, que tiene un componente motor importante que requiere conocimiento y práctica, la inmersión en el mundo de los instrumentos debe estar cargada de sentido y ser acorde al desarrollo psicomotor de los estudiantes.

La introducción al universo rítmico mediante el trabajo corporal (percusión corporal) o con instrumentos de condición mixta (percutivo-melódico) acompañados del canto y el

movimiento expresivo, es un acontecimiento significativo en el desarrollo de las capacidades musicales y relacionales de un estudiante en las primeras etapas y no debería abandonarse en ningún momento de la formación por sus efectos contundentes y de largo plazo en el desarrollo.

Por su parte, entrar en el mundo instrumental es insertarse en el imaginario sonoro de una cultura. Cada una de ellas nos informa de su sensibilidad, de su paisaje y de su experiencia del tiempo a través de los instrumentos que crea y utiliza. Como ha señalado Richard Sève, el contacto con un instrumento supone una modulación de la corporalidad, en un principio exponiéndolo al tacto, a la admiración de su belleza plástica, y luego sometiéndolo al juicio del oído. Ese proceso requiere que el sujeto aprenda a ser un instrumento de su instrumento, es decir, a reconocer los gestos corporales que el instrumento demanda para ganar la complicidad de su sonido.

Este ejercicio requiere intimidad, es decir, acompañarse durante muchas horas, días y años, hasta lograr que el sujeto lo sienta como una extensión de su propio cuerpo. Como dice Sève: “el gesto instrumental, y en particular el del instrumentista, debe ser a la vez semiótico (significa algo), epistémico (depende de los conocimientos aportados por una sensibilidad táctil-auditiva-sinestésica) y ergonómico” (Sève, 2013, p.88).

En la experiencia infantil el contacto con el instrumento supone al mismo tiempo fascinación e inquietud, el niño entra en contacto con la potencia de una materialidad sonora que no viene solo de sí como en el canto, y se da cuenta que para lograr aquella sonoridad que despierta su admiración y entusiasmo debe trabajar con paciencia. El instrumento gratifica y frustra en un complejo vaivén de emociones que implica ponerse en contacto con sus propias experiencias emocionales, las de la vida diaria y con su capacidad de trabajo, constancia e ímpetu.

Un proceso musical que cuida la singularidad, los ritmos de aprendizaje y la estabilidad emocional del estudiante, debe entender que la mediación del instrumento puede ser un valioso recurso para profundizar las formas que el niño ha ido interiorizando como respuesta a sus logros, equivocaciones y desafíos. Visto desde esta perspectiva tocar un instrumento es contar con un dispositivo privilegiado para el autoconocimiento y eventualmente para la resiliencia y el empoderamiento.

Por otra parte, la experiencia musical puede enriquecerse si tomamos en cuenta las formas como se insertan los jóvenes músicos en los sistemas musicales de las músicas tradicionales. El ingreso a tales sistemas de práctica tiene menos que ver con la formación de un especialista en un instrumento específico que con la vivencia integral del entramado de aspectos que contiene la música.

Con frecuencia la puerta de entrada se hace desde el componente rítmico de la música, mediante la vivencia de la danza y la aproximación a los instrumentos de percusión que permiten interiorizar las células y patrones rítmicos. Posteriormente se experimenta con aquellos instrumentos que dan un soporte ritmo armónico, que permiten vivenciar las estructuras de la música para luego con mayor confianza y destreza cognitiva y motora ingresar a la experiencia del rol melódico de la música, dicho de otra manera, no se piensa

el instrumento como un mundo especializado sino como el soporte para tener una vivencia sistémica de un mundo sonoro en particular.

En este punto el sujeto cuenta con un conjunto sofisticado y sistemático de vivencias que le permitirán improvisar con propiedad dentro de las lógicas rítmicas, armónicas, melódicas y formales del sistema musical, lo cual le brinda al sujeto un entendimiento más rico de las cualidades del sonido y de la música, con una comprensión del porqué y para qué de su importancia para la estética del sistema. Más tarde, tener experiencias con otros sistemas musicales se hará de forma orgánica y natural entendiendo que todos los instrumentos cumplen diferentes roles dentro de los sistemas musicales y que, teniendo oportunidades de experimentar con ellos, se favorece el desarrollo de la musicalidad.

Un elemento transversal en este proceso es la exploración vocal y el canto, que como se ha dicho anteriormente es fundamental para la vivencia de los elementos expresivos de la música. Cualquiera que haya tenido la oportunidad de vivir la experiencia de cantar y tocar un instrumento simultáneamente sabe de la gratificación y el empoderamiento que trae consigo, convirtiéndose en uno de los momentos más significativos del proceso educativo musical.

Finalmente, dentro de la perspectiva del desarrollo de la musicalidad críticamente reflexiva, el maestro debe estar en capacidad de situar este aprendizaje práctico desde las coordenadas de una formación para la ciudadanía y la democracia. El trabajo desde la noción de sistemas musicales permite apreciar la sabiduría y sofisticación de las comunidades humanas al expresar sus formas de comprensión del mundo a través de la música. La vivencia de los diferentes roles implicados en la arquitectura sonora de una música puede permitirle al maestro discutir la relevancia de los diversos roles en otros campos de la vida social y cultural. Entender que todos los roles son importantes, que los roles no definen a las personas, que el papel de cada uno está profundamente integrado al de los demás puede ayudar al sujeto a tener una mirada no jerarquizada ni prejuiciosa de estos asuntos en la vida social.

Conocer/Saber

El conocimiento musical se ha nutrido de diversas fuentes, pero dos enfoques epistemológicos han caracterizado especialmente nuestros modos de recibir las diversas tradiciones musicales que hay en el mundo.

En primer lugar, está el aprendizaje tácito, fruto de la convivencia, la participación y el encuentro en comunidad. Así como adquirimos el lenguaje y en poco tiempo podemos armar frases de una gran riqueza sintáctica sin el conocimiento de la gramática del lenguaje, el aprendizaje musical también se aprende por contacto, mediante la exposición a estímulos sonoros y gracias al ejemplo y la maestría de practicantes solventes. Este modelo es asistemático, se deriva de la experiencia, tiene altas cuotas de experimentación y trabajo autónomo y se regula desde las lógicas internas de cada práctica musical en concreto.

El segundo gran modo de conocimiento se encuentra vinculado con la tradición lecto-escrita, un aprendizaje basado en un enfoque racional y matemático, organizado

sistemáticamente que permite un acercamiento lógico y metódico a una infinidad de tradiciones musicales.

Una pedagogía que busca el desarrollo de una *musicalidad críticamente reflexiva* entiende el valor y la riqueza de ambas formas de conocimiento, busca cultivar competencias musicales ligadas a ambas, y propicia encuentros fructíferos en estos dos modos de conocimiento presentes y necesarios para el desenvolvimiento adecuado en el ecosistema musical colombiano.

Esta dimensión, la del conocer-saber, ha sido en la mayoría de los contextos educativos de todas las épocas, la más valorada. Se le ha dado un papel preponderante porque se considera que el individuo que conoce desarrolla unas habilidades y un saber específico. Pero también es importante resaltar que todo conocimiento es pertinente si es situado, porque este saber responde a unas necesidades prácticas de los contextos, por tanto, esta dimensión merece ser revisada constantemente por el sistema educativo dada su amplitud y complejidad.

Para abarcarla, como se dijo antes, es necesario comprender el contexto en el que se desarrollan esos conocimientos. Por ejemplo, ¿Cuáles conocimientos se necesitan para acompañar armónicamente? ¿Es posible sacar a oído una melodía y la armonía sin conocerla previamente? ¿Cuáles conocimientos son pertinentes y por qué? ¿Existen conocimientos irrelevantes? Estas y otras preguntas son necesarias para indagar y buscar las respuestas adecuadas para cada situación.

Explorar/Crear

El desarrollo de una musicalidad críticamente reflexiva tiene como horizonte indagar por las maneras en las que la música contribuye a educar a las personas hacia el objetivo de enriquecer la vida para ellas y para los demás. Pensar nuestro trabajo como modos de ejemplificar formas de justicia social, cuidando del bienestar de las personas y sus comunidades, significa estar disponibles para ver nuestro trabajo no como la aplicación de reglas dadas para producir objetivos artísticos predeterminados sino como un campo de investigación sobre el papel de la música para el cambio social.

La tradición de la música occidental académica nos ha mostrado hasta cierto punto que hay un saber acerca de cómo construir un instrumentista y de cómo formar un oído capaz de reconocer intervalos, acordes y cambios de tonalidad, pero tenemos dificultad para diseñar procesos de formación orientados a utilizar la experiencia musical como un modo de ahondar en la complejidad de las relaciones humanas, el descubrimiento de sí mismo, la comprensión de los otros y nuestros modos de contribuir a una armonía social.

Dicho de otra manera, nuestro desafío no es tanto capacitar personas para que participen en ensambles competentes, sino construir experiencias que ejemplifiquen modos de ciudadanía, que puedan afinar intereses, voluntades, negociar en la diferencia, escuchar y acoger diferentes puntos de vista y así construir formas de participación que nos permitan crear condiciones de sana convivencia en el complejo mundo cultural en el que vivimos.

Esta postura es una invitación directa a crear universos sonoros dialogantes, partiendo de las vivencias, experiencias y los contextos que encarna cada individuo. Para ello, el docente sugerirá tomar conciencia de los sonidos de su entorno socio cultural con preguntas como ¿cuáles sonidos son característicos en su barrio?, ¿qué música escuchan en casa?, ¿qué canciones cantan mamá y papá? e invitará a prestar atención a las posibilidades sonoras del entorno inmediato ¿quién tiene la voz más aguda en la clase?, ¿cómo suena el colegio?, entre otras. De esta forma se busca estimular la memoria, la indagación, la atención, y por supuesto la imaginación, la creatividad y el interés por la escucha de su contexto biológico, humano, social y personal.

Al mezclar el universo sonoro que cada uno trae con las ideas y conocimientos que comparte el docente y sus compañeros, surgirá en cada encuentro posibilidades de desarrollos creativos diversos, improvisaciones, narrativas habladas, danzadas, cantadas, dibujadas, piezas sonoras creadas colectivamente. La habilidad del maestro será construir con sus estudiantes mapas sonoros de su entorno, rutas del sonido que transitarán en diferentes direcciones, incentivando la exploración, la búsqueda de nuevos lenguajes, formas diversas de comunicar ideas sonoras y musicales con el cuerpo, la voz, o con cualquier instrumento disponible.

En un complejo tejido de palabras, emociones, recuerdos que invitan a tener diálogos sobre el sentido y su implicación emocional, el maestro convertirá su aula de clase en un punto de encuentro entre la riqueza del entorno cultural y el universo subjetivo de sus estudiantes. La idea es que el saber social acerca de la música que las comunidades han construido no sea ignorado por los procesos de educación formal. Se propone configurar una interfase a partir de indagaciones etnográficas, trabajos en terreno, inventarios de prácticas, entrevistas con músicos del territorio, un diálogo con aquellos elementos que el proceso de formación definidos por las rutas de práctica aprendizaje que hemos descrito encuentren modos de convergencia.

En un ambiente de indagación abierta y permanente de los recursos culturales y de las posibilidades de todos los sujetos involucrados, se entiende que esta propuesta invita a asumir la enseñanza musical como un proceso de investigación permanente y busca empoderar la comunidad educativa para que se vea a sí misma como constructora de conocimiento y de alternativas, más allá de los currículos que prescriben temas, tiempos y objetivos de aprendizaje sin atender las características y necesidades de los contextos.

El docente- profesor-sabedor debe situarse en el corazón mismo de la experiencia humana y musical de sus contextos, buscando propiciar formas de comprender y establecer un vínculo significativo con los seres humanos que llegan al PSCP, desde una experiencia musical situada en los territorios y que dialoga con el acumulado cultural de la música occidental.

Síntesis: Mapa pedagógico PSCP

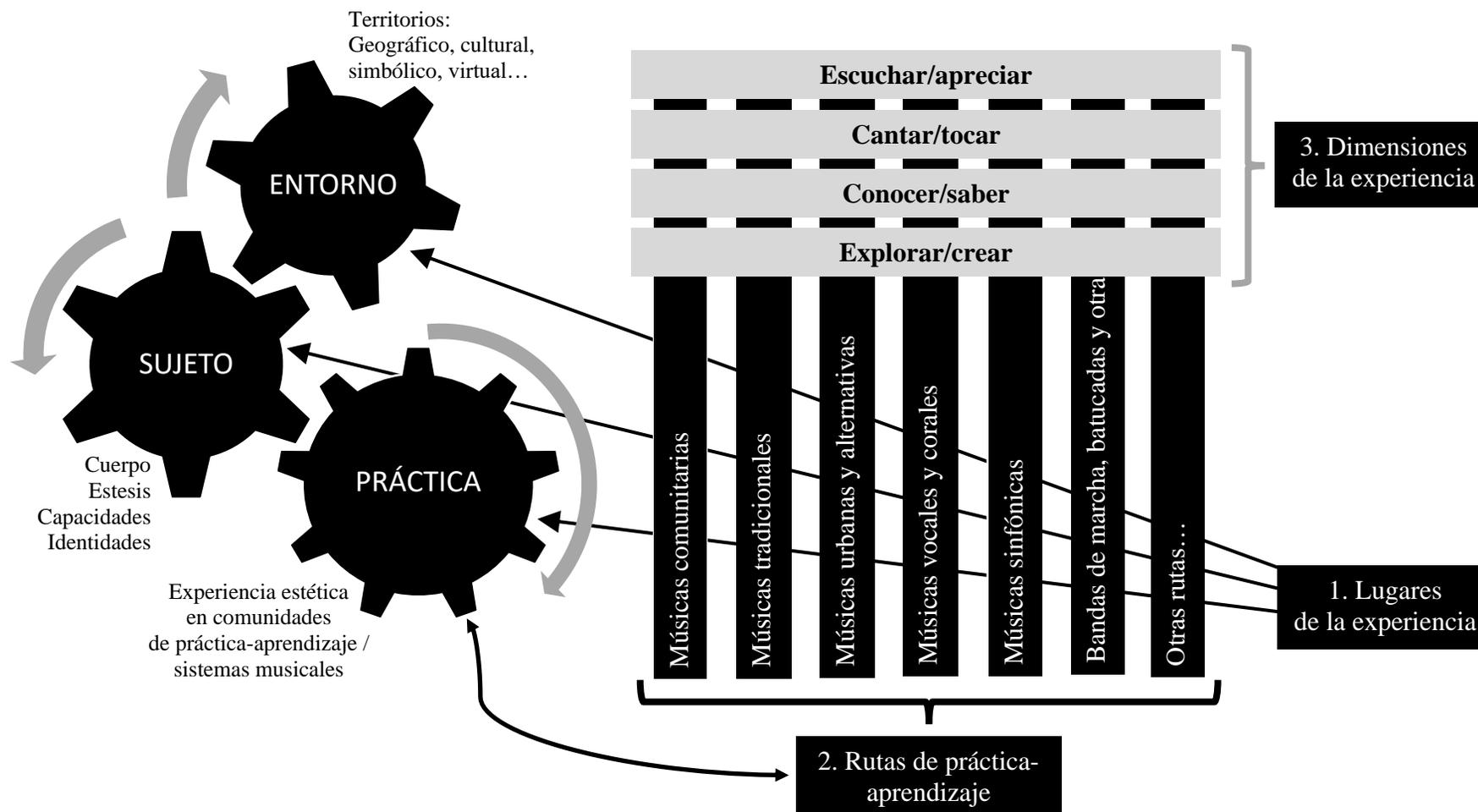


Figura 5. Mapa pedagógico PSCP
Fuente: Elaboración propia

3.3. Tipologías de experiencia. Etapas en la escuela

Las tipologías de experiencia son las formas de encuentro entre maestros y estudiantes en el aula. Desde los intereses de las comunidades, cada escenario educativo sitúa a sus grupos sobre formatos y géneros musicales afines en un proceso educativo que requiere de planeación pedagógica, inversión instrumental, repertorios, constancia y tiempo para el desarrollo de las potencialidades artísticas de cada sujeto. Permiten al sistema educativo local reflexionar sobre los ambientes musicales en los que se orienta a los estudiantes con el ánimo de enriquecer las prácticas sonoras, las tradiciones y los saberes de cada entorno.

El PSCP plantea básicamente tres tipologías de experiencia:

- **Experiencia colectiva principal** en la(s) ruta(s) de práctica-aprendizaje elegida(s) según el contexto regional/cultural y/o capacidades de la institución educativa.
- **Experiencias transversales** a las distintas rutas de práctica-aprendizaje musical y a otras manifestaciones/experiencias artísticas de la escuela.
- **Experiencias de profundización** que requieren énfasis en diferentes aspectos musicales tales como la formación instrumental, práctica en instrumentos armónicos complementarios y teoría musical, entre otros énfasis.

A su vez, estas tipologías de experiencia se desarrollan en la escuela teniendo en cuenta estas dos etapas sugeridas:

- **Exploración sensorial interdisciplinar e iniciación musical.** Esta etapa podrá desplegarse en dos momentos, uno de experiencias integradas de exploración sensorial e iniciación musical y otro de énfasis, con experiencias direccionadas a la(s) ruta(s) de práctica-aprendizaje ofrecidas por la escuela
- **Rutas diversificadas de práctica-aprendizaje.** A su vez, esta etapa podrá desplegarse en dos momentos, uno de formación básica/general en la(s) ruta(s) elegidas y, el segundo, de profundización en dicha(s) ruta(s). Este segundo momento ofrecerá posibilidades de orientación vocacional a aquellos estudiantes interesados en estudios musicales a nivel de pregrado.

3.3.1. Exploración sensorial interdisciplinar e iniciación musical

En esta etapa de generación de experiencias, se propone realizar una exploración por las artes. Aunque la educación musical es el propósito central, las artes escénicas, las artes plásticas, la pintura y otras manifestaciones se encuentran unidas con el fin de expresar y permitir un desarrollo natural a las edades de los niños que se ubican en esta fase. El canto y el cuerpo son pilares de la exploración musical. La improvisación o creación de nuevos movimientos, letras, rítmicas e instrumentos desarrolla la creatividad de los estudiantes.

Las clases a base de juegos deben ser constantes en cada momento pedagógico musical. La lúdica propende afianzar los lazos de los grupos y las relaciones sociales entre las comunidades. Los juegos también permiten el desarrollo de la coordinación y disociación del cuerpo, la apropiación rítmica, la atención y concentración entre diversos factores necesarios para la cotidianidad. Un amplio repertorio de rondas, arrullos, juegos, cantos de

vaquería, rimas, poemas y coplas enriquecen los cimientos de la educación artística desde las bases tradicionales de los pueblos.

En cuanto a alternativas de enseñanza, el artista formador reconoce una práctica tradicional de aprendizaje entre pares que se valida en las comunidades permitiendo un valioso diálogo de saberes entre la comunidad educativa y sus actores.

En las comunidades negras del Pacífico colombiano, los niños acceden a la vida musical de su comunidad rodeados de pares sin la presencia, instrucción y supervisión adulta. Crean y recrean permanentemente sus repertorios en medio de una gran libertad y haciendo del sonido, no un saber especializado o un bien de consumo, sino un derecho y un campo social, espiritual y estético intransferible e irrenunciable. Comprender los contextos de la música implica pensar el lugar que tiene la oralidad, el sonido y el cuerpo en la cosmovisión de los chocoanos, y su relación con los mundos mágico-religiosos y estructuras sociales. (Ana María Arango, A. M., 2017, p.136).

Este reconocimiento nutre las formas de construcción y difusión del conocimiento, la apropiación de habilidades artísticas y la generación de territorios de paz.

En esta etapa de iniciación y exploración musical e interdisciplinar se propone el despliegue de las siguientes experiencias:

a. Experiencia colectiva principal

Para esta ruta se proponen estos tipos de experiencia colectiva:

- **Ensamble lúdico de exploración vocal-instrumental.** Las rondas, rimas, cantos, ritmos y juegos de cada región son repertorios de gran riqueza cultural que permiten conocer historias locales, tradiciones y características de las comunidades. La vivencia de las manifestaciones musicales del entorno genera sentido de pertenencia necesario para la activación del ecosistema artístico de las regiones. Las actividades de escucha del paisaje sonoro, elaboración de instrumentos en la escuela, relajación y sincronización mente cuerpo fortalecen el vínculo con la música.
- **Experiencias inter-trans-multi disciplinares.** Desde una mirada amplia de diferentes artes, se pretende realizar un proceso de estimulación de los sentidos del sujeto con el fin de propender en su formación integral. De esta manera y en este momento inicial de su formación, los estudiantes pueden realizar un acto performático integrando el canto, el teatro, la pintura, la danza y la poética. Las experiencias en artes les permite conocer y controlar diferentes emociones que vivencian, plasman, gestualizan y verbalizan.

Estas experiencias no finalizan en la escuela. Buscan trascender al hogar para alimentar la armonía de la familia quienes también las alimentan con su valoración y enseñanza.

La iniciación y exploración musical e interdisciplinar bajo la tipología de experiencia colectiva principal pueden abarcar todo este momento de la formación o dar paso a una o varias de las siguientes prácticas:

- Ensamblés de metodologías activas. Los grupos emergentes conformados por sistrós y pequeños instrumentos de percusión activan los roles del sujeto en el hacer musical. En un proceso desde el unísono y la homorritmia hasta las texturas diversas diseñadas por el formador, transitan las experiencias de comunicación musical colectiva desde el espacio de formación escolar. El método *Orff* es un ejemplo de este tipo de ensambles que se adapta a la diversidad cultural de las regiones desde repertorios e instrumentos propios.
- Experiencias de iniciación en ensambles tradicionales, populares y urbanos: Los pequeños grupos de características tradicionales, populares y urbanos se crean desde el espacio formativo desde la orientación y experiencia del artista formador. Los niveles ritmo percusivos y ritmo-armónicos se desarrollan a través de las obras con el diseño de materiales musicales que permitan una construcción de saberes y experiencias estratégicas.
- Orquesta de flautas. Las flautas y los diferentes aerófonos de pequeñas dimensiones permiten en esta etapa desarrollar habilidades relacionadas con la respiración, la digitación y la coordinación entre estas dos potencialidades técnicas. Es un espacio de aprestamiento para generar destrezas en instrumentos de vientos de mayor envergadura que serán implementados en un momento avanzado del proceso educativo.
- Semilleros de cuerdas. Los grupos de cuerda pulsada y cuerda frotada tienen cabida en el momento de la iniciación y exploración. Instrumentos pequeños o adaptados a su anatomía son recomendados para evitar generar tensiones musculares o accidentes con instrumentos voluminosos o pesados.
- Agrupaciones mixtas. Los grupos de iniciación conformados por el vínculo de diferentes instrumentos como aerófonos, cordófonos, idiófonos, membranófonos, e incluso, electrófonos; conforman las agrupaciones mixtas. Es importante el diseño de material multinivel en el que se tenga en cuenta las variables de cada instrumento y el desarrollo musical de cada estudiante.

b. Experiencias transversales

El cuerpo es medio *sine qua non* para el aprendizaje de la música y la apropiación de las experiencias aquí plasmadas. A través de este vivenciamos, reconocemos, comprendemos y exteriorizamos los aprendizajes musicales. Sin necesidad de recurrir a un instrumento generamos música desde nuestro cuerpo. Así, reconocemos dos experiencias que atraviesan la educación musical del sujeto permitiéndole el disfrute y desarrollo de sus potencialidades musicales.

- El canto.
- Práctica rítmica. Desde el principio y durante los procesos de educación musical consideramos la importancia y validez de aprovechar el cuerpo como una herramienta de vivencia musical necesaria para toda ruta de aprendizaje.

El estímulo de estos dos componentes se realiza de manera transversal en el PSCP.

c. Experiencias de profundización

Para esta etapa no se recomienda adelantar experiencias de profundización.

3.3.2. Rutas diversificadas de práctica-aprendizaje

Alimentado por el momento y proceso de iniciación y exploración ya mencionado, a partir de concertación con la comunidad, familia, institución educativa y equipo docente, la estrategia pedagógica del PSCP podrá desenvolverse en cada institución o escuela desde distintas posibilidades:

- 1) Centrar su ruta de práctica-aprendizaje en la(s) práctica(s) – sistema(s) de mayor arraigo comunitario y territorial de su entorno.
- 2) Ofrecer rutas de práctica-aprendizaje simultáneas (por ejemplo, práctica de música tradicional y práctica sinfónica) que pueden ser transitadas por los mismos estudiantes o por distintos estudiantes en forma electiva.
- 3) Explorar y combinar variadas rutas de práctica-aprendizaje a manera de laboratorio de hibridación y experimentación pedagógica.
- 4) Crear y transitar rutas de aprendizaje no contempladas en los sistemas de práctica acá caracterizadas. Tanto en esta posibilidad como en la anterior resulta fundamental el desarrollo de procesos de investigación e investigación-creación que alimenten las rutas y contribuyan a su sistematización.

La formación en rutas diversificadas de práctica-aprendizaje podrá desplegarse en dos momentos: uno de formación básica en la(s) ruta(s) de práctica-aprendizaje elegida y otro de profundización en dicha(s) ruta(s).

Formación básica en ruta(s) de práctica-aprendizaje:

a. Experiencia colectiva principal

Práctica de ensamble en formato y repertorios específicos de acuerdo a cada una de las 10 rutas y otras posibles. Entre ellas:

- Práctica/sistema tradicional por eje regional (ejemplo: estudiantina, chirimía, gaitas, conjunto llanero, de marimba, isleño, zona andina, músicas campesinas, etc.)
- Ensamble urbano y/o alternativo (pop, rock, hip-hop...)
- Ensamble de músicas Caribe e Iberoamericanas CIAM y/o de frontera (salsa, merengue, bachata, samba, andino sureño, tango, etc.)
- Orquesta de cuerdas frotadas nivel básico.
- Banda multinivel grados 1-2

b. Experiencias transversales

Para este momento se propone continuar con los aspectos transversales de aprendizaje musical centrados en lo vocal y lo rítmico, adicional al encuentro en ensambles de ruta práctica-aprendizaje.

- Práctica vocal – coral. Alcanzar un desarrollo de las técnicas aplicadas a la voz que permita proteger la salud vocal de los grupos intervenidos y desarrollar sus posibilidades artísticas. La participación en ensambles vocales como ensamble alternativo o complementario.
- Práctica rítmica. Esta fase trasciende del cuerpo a lo vocal e instrumental, generando aprendizaje de ritmos, conocimiento de géneros tradicionales y comunitarios, entre otros aspectos.

c. Experiencias de profundización

Práctica instrumental – colectiva por tipos de instrumento (cuerdas pulsadas, teclados, percusiones, aerófonos del contexto, cuerdas altas, cuerdas bajas, maderas, metales, voces...).

Profundización en ruta(s) de práctica-aprendizaje:

a. Experiencia colectiva principal

Ensamble principal. Este momento significa el desarrollo de habilidades especiales en los roles y desempeños esperados en cada una de las rutas de práctica-aprendizaje. En prácticas populares tradicionales, urbanas, CIAM y otras, implicará ahondar en el conocimiento completo del sistema-género de práctica, reconociendo variaciones estilísticas básicas y el desempeño en roles improvisativos y creativos formales. Prácticas con mediación de lenguajes y códigos de práctica común occidental, implicará ahondar en el dominio de la lectoescritura musical y la teoría tonal-modal.

Así, se podrá profundizar en:

- Práctica/sistema tradicional por eje regional
- Ensamble urbano y/o alternativo (*pop, rock, ska, hip-hop, rap, etc.*)
- Ensamble CIAM y/o de frontera
- Ensamblés vocales y coros de diversa conformación
- Orquesta de cuerdas
- Banda sinfónica multinivel (hasta grado 5)
- Orquesta sinfónica multinivel
- Música de cámara

b. Experiencias transversales

- Práctica vocal – coral general

- Laboratorio de creación, apreciación y contexto (integra a todas las prácticas y otras manifestaciones artísticas)

c. Experiencias de profundización

Estas experiencias van dirigidas a estudiantes que encuentran en la música una opción de vida, un lugar para desempeño profesional o liderazgo en sus comunidades. Podría incluir, entre otras, las siguientes experiencias de profundización:

- Práctica instrumental – colectiva por tipos de instrumento (cuerdas pulsadas, teclados, percusiones, aerófonos del contexto, cuerdas altas, cuerdas bajas, maderas, metales, voces).
- Instrumento armónico – colectivo
- Formación teórica
- Formación pedagógica

Acerca de las etapas del PSCP y los niveles de educación básica y media escolar

Con miras a una articulación del PSCP con el currículo escolar, los desarrollos de las dos etapas anteriormente descritas podrían relacionarse con los siguientes grados escolares:

Etapas 1. Exploración sensorial interdisciplinar e iniciación musical

- Experiencias integradas (Grados 1-2-3)
- Énfasis hacia rutas de práctica-aprendizaje de la escuela (Grados 4-5)

Etapas 2. Rutas diversificadas de práctica-aprendizaje

- Formación básica/general en rutas de práctica-aprendizaje (Grados 6-7-8-9)
- Profundización en rutas de práctica-aprendizaje (10-11)

Para una orientación acerca de la integración de la Educación Artística con las competencias básicas en el currículo escolar, se recomienda consultar el documento Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media del Ministerio de Educación Nacional (2022).

ETAPAS Rutas de práct/aprend.	Exploración sensorial interdisciplinar e iniciación musical		Rutas diversificadas de práctica-aprendizaje	
	General	Énfasis (direccionado a ruta-s- diversificadas)	Básico	Profundización
	Grados: 1-2-3	Grados: 4-5	Grados 6-7-8-9	Grados 11-12
Exploración sensorial interdisciplinares y ensambles de iniciación musical	Experiencias interdisciplinares. Ensamble lúdico de exploración vocal-instrumental (rondas, rimas, juegos...).	Posibilidades: (1) Ensamble vocal-instrumental lúdico (rondas, rimas, juegos...). (2) Prácticas sonoras de pueblos originarios (3) Ensambls de metodologías activas (Orff, Stomp y otros). (4) Experiencias inter-trans-multidisciplinares (5) Experiencias de iniciación a ensambles tradicionales y populares (en niveles ritmo percusivo y ritmo armónico) (6) Orquesta de flautas (7) Semilleros de cuerdas (7) Otras...		
Expresiones sonoras pueblos originarios/ Músicas comunitarias				
Músicas populares tradicionales/ Urbanas y alternativas/ CIAM y de frontera/ Vocales-corales			Ensamble(s)/práctica principal por eje regional (p.e.: Estudiantina, gaitas, chirimía, llanero, vallenato, marimba, baile cantao, torbellino, banda popular...) Ensamble(s) popular, urbano y/o alternativo (p.e.: pop, rock, electrónica, tropical...) Ensamble CIAM (p.e.: Salsa, andino, otro...)	
Músicas sinfónicas			Orquesta de cuerdas (multinivel grados 1-2) Bandas sinfónica o marcha (multinivel grados 1-2)	Orquesta sinfónica Orquesta de cuerdas Bandas (todas multinivel hasta grado 5)
Bandas de marcha				
Experiencias transversales	Práctica rítmica (corporal, vocal, objetos...)		Laboratorio de creación, apreciación y contexto (integra a todas las prácticas y otras manifestaciones artísticas)	
	Práctica vocal / coral general		Práctica vocal / coral general	
Experiencias de profundización				Ensambls de cámara, experimentales y de vanguardia Práctica instrumental colectiva Instrumento armónico Formación teórica
			Práctica instrumental – colectiva	

Figura 6. Tabla. Etapas y tipologías de experiencia. Síntesis

Fuente: Elaboración propia

4. Estrategia metodológica

La orientación metodológica acá desarrollada tiene el propósito de brindar herramientas en términos de posibilidad, que deberán ser exploradas y situadas en cada contexto específico por los maestros en los encuentros con sus comunidades de práctica-aprendizaje. Su finalidad, más que pretender ser implementada de manera prescriptiva, es propiciar la curiosidad y la creatividad pedagógica, estableciendo diálogos con los saberes y estrategias de *enseñaje* en cada contexto, práctica y comunidad.

El primer apartado del capítulo, denominado *Enfoque metodológico*, instala la metáfora de tejido biológico en la articulación orgánica de la triada práctica-sujeto-entorno. El segundo, *Momentos del tejido acontecimiento*, desenvuelve metodológicamente la experiencia en preparar el tejido, tejer y compartir el tejido. El tercer apartado se aproxima a la *sistematización de experiencias* y la *investigación-creación* como posibilidades transformadoras y empoderadoras de los sujetos desde el ejercicio investigativo cotidiano. El cuarto, *Ambientes de aprendizaje*, se centra en la línea de trabajo del PSCP con población en edad escolar, curricularizada o vinculada a procesos educativos no formales e informales abordando cuatro ambientes básicos: la escuela, la familia, el entorno cultural y las tecnologías de información y comunicación. El quinto, *Actores del tejido*, identifica participantes y roles en esta misma línea de trabajo.

El sexto apartado aborda un conjunto de orientaciones metodológicas en cada una de las rutas de práctica-aprendizaje con recomendaciones y asuntos a considerar en las cuatro dimensiones, a saber, escuchar-apreciar, cantar-tocar, saber-conocer y explorar-crear. Finalmente, el sexto se centra en consideraciones y posibilidades para la evaluación en el marco de las dimensiones de la experiencia desde la triada práctica-sujeto-entorno.

4.1. Enfoque metodológico: El tejido que teje. Reiteración y representación en la triada práctica-sujeto-entorno

El enfoque metodológico del PSCP se instala de forma metafórica en la reiteración permanente del tejido biológico en el transcurso de la vida de un organismo vegetal y en el entramado semiótico de representación y transformación entre seres vivos y no vivos en una suerte de ecología cognitiva.

Nos inspiramos en la comprensión de la cultura como el tejido mismo de la sociedad en el que se trenzan voces, acciones y energía creativa para su transformación; en el entramado biológico que sustenta y desarrolla organismos que a su vez se conectan con otros en un ecosistema vital; en las redes colaborativas que consolidan e impulsan a las comunidades de práctica-aprendizaje; y, entre otras, en esa práctica simbólica preñada de valor y sentido que comparten numerosos pueblos originarios de Latinoamérica. Desde telares, canastos, cultivos, hasta dibujos, artesanías y viviendas, incluso en el acto huitoto de mambear en la maloca y a través del cual se trenza la palabra y se toman decisiones en comunidad; el tejido actúa simbólicamente en la construcción, sostenimiento y reparación material, política e identitaria de las comunidades.

Para el PSCP las experiencias musicales que suceden en encuentros de comunidades de práctica-aprendizaje reproducen la idea de tejido en una continuidad vital a partir de la reiteración de acontecimientos significativos y transformadores. En ese orden de ideas la experiencia, transformadora, es tejido que teje en una dimensión arquitectónica social y cultural.

Los árboles, en su transcurso vital, también presentan acontecimientos para su desarrollo. La mayoría de ellos “son colonias de unidades arquitectónicas que crecen unas sobre otras. A este proceso, a través del cual un árbol duplica su arquitectura produciendo nuevas copias de su unidad arquitectónica, se le llama reiteración. La reiteración es un tipo especial de ramificación que ofrece no una rama sino un ‘árbol nuevo’ que crece sobre el anterior” (Vargas-Silva, 2020, p.3).

La coincidencia en la noción de reiteración –el árbol que se reitera a sí mismo en su crecimiento; la reiteración de la continuidad experiencial en la subjetivación y crecimiento del ser social; la reiteración simbólica de la ley de origen en comunidades originarias que se tejen tejiendo– rompe el esquema jerárquico y lineal de la educación que instruye. En la educación por encuentros musicales, que celebra el aquí y el ahora en una suerte de bucle experiencial, no hay puntos de inicio o final. Así, nos conectamos con la idea *deleuzeana* de rizoma que fomenta la idea de conexiones múltiples y descentralizadas en la comprensión del conocimiento y la cultura (Deleuze y Guattari, 1994).

El siguiente corte de un tejido biológico –el tronco de un árbol de pino–, nos permite desplegar la metáfora y ahondar en su sentido, a la vez que intentamos configurar una articulación orgánica de la tríada práctica-sujeto-entorno:

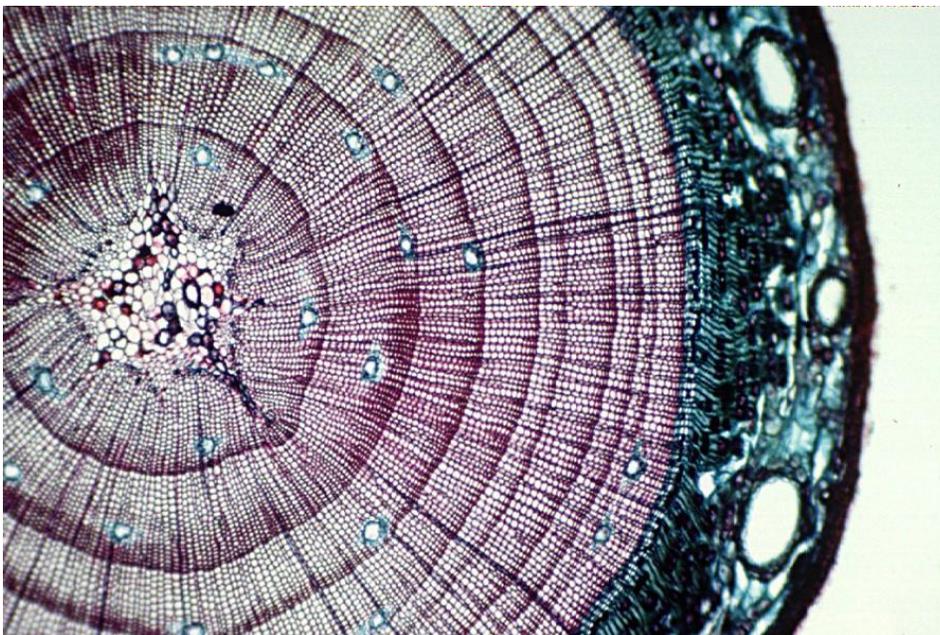


Figura 7. Tejido biológico. Corte microscópico de tronco de pino

Fuente: Imagen con Licencia CC

El tejido vegetal del pino (gimnosperma) es de tipo vascular, tejido que tiene la propiedad de transportar agua y nutrientes por el interior de la planta. En este corte transversal del tronco se identifican, del centro hacia el exterior –dirección que coincide con el crecimiento del tallo– tres estructuras principales.

(1) **La estructura central o médula**, compuesta de células esponjosas –acá de color blanco, rojizo y oscuro– que transportan los nutrientes esenciales. En una comunidad de práctica-aprendizaje la médula son los sujetos que alimentan la comunidad y se alimentan de ella desde el continuo experiencial.

(2) **El xilema o madera** que se forma por anillos concéntricos de crecimiento anual. El xilema representa a la práctica musical y, a la vez, a la comunidad que la actúa y aprende de ella. Se divide en dos porciones duramen y albura.

La porción del xilema más cercana a la médula –los anillos más gruesos– conforman el duramen, la madera más sólida. En una práctica musical determinada, el duramen estará representado por los rasgos sistémicos más determinantes –repertorios icónicos, gestos genéricos, comportamientos idiomáticos y rasgos tímbricos característicos–. Por otra parte, el duramen representa las fibras identitarias más consolidadas de la comunidad de práctica, acuerdos, códigos internos y conjunto de interacciones simbólicas del colectivo.

La porción más externa del xilema –los anillos más delgados con madera joven y flexible– conforman la albura. La energía creativa de las comunidades de práctica, que promueve actualizaciones estilísticas, diálogo generacional y enriquecimiento del territorio sonoro, representaría esta porción del tejido de nuestro pino. A nivel comunitario, la albura representa las interacciones débiles y flexibles que permiten a la clase y el ensamble reconfigurarse ante el intercambio de integrantes.

(3) **La corteza**, zona externa de la imagen con color oscuro que representa el entorno social y cultural de la práctica. La corteza se divide a su vez en tres porciones.

La parte externa protege al árbol a la vez que ofrece nutrientes a seres vivos del entorno en disposición ecosistémica –carpinteros, insectos, al igual que ciervos y osos que ocasionalmente se alimentan de la corteza de los árboles–. La corteza, en nuestra metáfora, posibilita contacto y flujos entre sistemas musicales y comunidades de práctica.

La parte interna de la corteza limita con el cámbium. El cámbium es una capa fina responsable del crecimiento del árbol y que lo engrosa cada año. De hecho, el cámbium se transforma anualmente en un nuevo anillo de xilema. En algunas prácticas el cámbium representa al nuevo repertorio, al vínculo de las prácticas con los nuevos órdenes sociales y los procesos de cambio cultural y se configura como esa zona de experimentación e hibridación que emergen en las prácticas alternativas y experimentales, en la vanguardia, las fusiones, las músicas de frontera y la condición móvil de las músicas CIAM.

En la corteza, entre el cámbium y su parte externa protectora, fluye el floema conformado por células vivas cuya función principal es redistribuir los recursos orgánicos por toda la planta. El floema representa el territorio sonoro, vivo, orgánico, dialogante con la vida

cultural y productor de sentidos comunitarios, paisaje sonoro, productos culturales y celebración.

Dos elementos especiales del tejido del tronco del pino –no coincidente con otras especies– que cumplen funciones comunicativas y reguladoras completan la metáfora. Uno de ellos son las estructuras radiales, que atraviesan transversalmente el xilema posibilitando flujos entre la médula y la corteza. Estos conductos radiales, que ayudan en el alimento de la madera –es decir, de la práctica musical y de la comunidad practicante– contribuyen a impulsar procesos de socialización y expresión creativa del sujeto, en contacto próximo con sus condiciones y deseos.

El segundo, son los canales resiníferos, identificados en la imagen mediante óvalos blancos aislados. La función de estos canales es secretar resinas con el propósito de proteger a las plantas de organismos parásitos y hongos. La regulación social que se concerta al interior de la comunidad de práctica-aprendizaje; el influjo emocional del musicar; y el estímulo estésico creciente de la experiencia configuran, en nuestro modelo metodológico, dispositivos de fortalecimiento y reparación que se proyectan socialmente en prácticas empáticas y de convivencia.

La metáfora de organismos vivos que, en continuidad vital, tejen tejiéndose a sí mismos, es ampliada por Kohn (2013) en un entramado semiótico entre seres vivos y no vivos que se representan a sí mismos y entre sí interconectados en una red compleja de relaciones que constituyen formas de conocimiento y pensamiento. Desde la idea de que la vida piensa o, lo que es lo mismo, que los pensamientos están vivos, el entramado entre seres permitiría apreciar la vida como múltiples posibilidades de ‘nosotros’ siendo sí mismos o transformados, representados y ‘convertidos’ en ‘otros nosotros’ con los que nos relacionamos.

Esta ecología de seres –y a la vez ecología cognitiva–, propone que las formas de vida, humanas y no humanas están interconectadas en un sistema complejo de significado, contribuyendo a una comprensión del entorno desde una perspectiva más amplia que incluye a todas las formas de vida.

La percepción, las representaciones oníricas, los espejos relacionales, la alimentación y diversas maneras culturales de crear conexión con esta dimensión ecológica permiten visualizar la experiencia artística como una forma más de ‘enmarañamiento’ entre mundos, entre personas y entre seres, en donde la metáfora y la poética nos ayuden a construir otras formas posibles de relación, comprensión y a tejer relatos de actores-redes vitales.

4.2. Momentos del tejido-acontecimiento

El PSCP propone que, en cada uno de los encuentros pedagógicos se proyecte el sentido constructivo, de fortalecimiento y reparador del tejido biológico como metáfora.

Para el efecto, metodológicamente se proponen tres momentos principales relacionados con la experiencia, a saber, preparar(nos) para tejer, hacer-ser tejido y compartir tejido. A continuación, a manera de ejemplificación y recomendación para el maestro, se presenta un conjunto de orientaciones metodológicas en estos tres momentos.

4.2.1. Preparar(nos) para tejer.

a. Previo a un encuentro en el aula el maestro puede partir de la pregunta: ¿Qué tejeremos? Aquí, algunas posibilidades-proyectos:

- Ensayaremos-montaremos una pieza
- Escucharemos música
- Improvisaremos
- Conoceremos a un músico o sabedor
- Musicalizaremos una historia...

b. Enseguida, puede preguntarse: ¿Qué materiales usaremos?

- Un repertorio (vale recordar que para el PSCP el eje es la experiencia – el musicar)
- ¿Usaremos instrumentos?
- Nos apoyaremos en una historia... en un video...
- Haremos uso de otros materiales (si vamos a escribir, si vamos a dibujar...)

c. Y... para empezar a tejer...

- ¿Cómo voy a presentar el proyecto que vamos a tejer?
- Planeo actividades para el momento del encuentro
- Identifico dificultades que se puedan presentar en el tejido
- Preparo preguntas para los estudiantes, para el eventual invitado, para mí, para guiar el tejido...

4.2.2. Hacer-ser tejido

El maestro probablemente considerará:

a. Los hilos del tejido

Permitirá que entren en juego, siempre, las cuatro dimensiones de la experiencia:

- Escuchar-apreciar
- Cantar-tocar
- Saber-conocer
- Crear

Por supuesto, algunas de estas dimensiones se evidenciarán más en algunos encuentros/experiencias y en algunos tipos de tejido/encuentro.

b. Roles e interacciones

- Tejido es co-construcción: todos participan, expresan, acuerdan, crean...
- Promoverá el despliegue de roles y propósitos para tejer la música y la experiencia
- Fomentará la autogestión de la acción a nivel individual y grupal/colaborativo
- Velará siempre por el cuidado (*confianza, libertad, creatividad...*)
- Promoverá el disfrute en cada sonido, en cada tejer

c. Guía y decisiones

El maestro teje dejando tejer. Estará atento a:

- Si cada voz, cada sonido, cada gesto... teje. En un tejido, como en una melodía, ningún hilo, ningún sonido, es prescindible.
- ¿Hay música? ¿Hay musicar? En estos momentos dejará que el tejido fluya – dejará expandir el presente
- ¿El musicar no fluye? Es momento de intervenir. Varias opciones podrían ser posibles:
 - Simplificar, intercambiar, reemplazar hilos/ideas musicales por otras... y retomar el tejido
 - Cambiar de tejido, parcial o totalmente. Luego, finalizada la experiencia, reflexionará intentando descubrir ¿por qué el musicar no fluyó? ¿Fue el cuerpo - tejido? ¿El pensamiento – tejido? ¿La emoción – tejido?
 - Ajusta (*preparar-nos- para tejer*) e intentará de nuevo en el próximo encuentro.
- Al final de la experiencia... dejará espacio para que la palabra teja. Escuchará cada voz, cada emoción, incluso el tejido del gesto tácito.
- Y celebrará con todos

4.2.3. Compartir tejido

La experiencia es la que teje... Podremos identificar tres momentos de cierre.

a. El final de la experiencia. La música, el ritual social, en términos temporales, son efímeros, es decir, suceden. La experiencia, lo tejido durante el acontecimiento, es lo que perdura y se atesora.

b. Lo educativo se da en la experiencia y en su continuidad, en su reiteración, así como todos los árboles que crecen en un árbol. Un proyecto (*eso que respondimos cuando nos preguntamos ¿qué tejaremos?*) se puede tejer a través del tiempo. La idea de sonido, obra, estilo... se esculpe en la cotidianidad. Así, podemos enlazar experiencias efímeras, una tras otra, en un acto de continuidad experiencial.

c. La expresión, el arte, la música, el ser... no se consumen. Las experiencias acontecen y por tanto son. Tienen un lugar (aquí) y un momento (ahora). Entonces, siempre pueden ser musicar. El maestro concertará con su comunidad de práctica-aprendizaje (clase/estudiantes), con la escuela – institución educativa, con la familia, con la comunidad... momentos adecuados para desplegar socialmente el musicar. Entonces, tejerá ‘hacia afuera’ como el árbol hacia la corteza.

4.3. En clave investigativa. Sistematización de experiencias. Investigación-creación

A partir del recorrido por los tres momentos propuestos para el tejido de la experiencia, los enfoques de la *sistematización de experiencias* y de la *investigación-creación* ofrecen posibilidades transformadoras y empoderadoras para que, a través de un ejercicio

investigativo cotidiano, cada uno de los actores del programa avance en su construcción plena como personas.

La sistematización de experiencias, relacionada con la investigación-acción-participativa y la educación popular, es un “proceso de construcción de un conocimiento crítico y de descubrimiento de las tramas de sentido de nuestras experiencias [entendidas estas] como lugares vivos de creación y producción de saberes” (Jara, 2018, p.54-56). La sistematización de experiencias se centra en procesos en constante movimiento –fenómeno expresado por Freire (1997) como: “el mundo no es. El mundo está siendo”– y trasciende lo que podría considerarse como un ejercicio de sistematización de información en el que solamente se ordenan, clasifican y catalogan datos.

La sistematización de experiencias transforma la valoración de nuestras iniciativas, permitiéndonos identificar potencialidades y fortalecer la capacidad de acción. Este proceso fortalece la imaginación creativa, contrarrestando la resignación ante el entorno. Al sistematizar, empoderamos nuestras iniciativas proponiendo alternativas claras. También refuerza la gestión de proyectos adaptados a las necesidades sociales, permitiendo evaluar lo generado con las fuerzas impulsadas en comunidad. La crítica a los roles desempeñados por diferentes actores facilita la articulación y alianzas, potenciando el ejercicio de poder. Entre otras, las voces del dominado, del excluido, de la mujer y de la otredad encuentran lugar. Por lo anterior, “las personas que son protagonistas de la experiencia deben ser las principales protagonistas de su sistematización, aunque para realizarla puedan requerir apoyo o asesoría de otras personas” (Jara, 2018, p.83).

Por su parte, la investigación-creación se centra en la modalidad de producción de conocimiento en la práctica artística. Tres elementos configuran su especificidad. Uno, la práctica artística como eje y propósito de la investigación; dos, el ejercicio de acción/creación – reflexión en permanente fecundación y retroalimentación; y, tres, el estatus de aporte que adquiere la información surgida a partir de las actividades prácticas, de igual importancia para la producción de conocimiento que el análisis documental, las entrevistas y la aplicación de métodos teóricos.

López y San Cristóbal (2014) distinguen la investigación artística de la creación artística, básicamente en el sentido de que, aunque la segunda es condición de la primera, investigar no es igual a crear. Hablamos de investigación artística cuando entendemos un vínculo entre acción creativa y reflexión-conceptualización. Podemos plantear la creación artística con trama investigativa cuando el acto creativo se aventura en lo desconocido desde posibles ámbitos como la exploración-construcción de nuevos-otros procesos creativos – incluyendo la creación desde y con otros–, la exploración-construcción de nuevos recursos y técnicas y, entre otras posibilidades de aventura, la exploración-creación de nuevas estéticas y ritualidades. A su vez, podemos plantear la investigación con trama creativa cuando la producción de conocimiento trasciende el ámbito de lo teórico y analítico para abordar la práctica artística y su reflexión-conceptualización como método de anticipar nuevas preguntas creativas.

En este sentido, en el caso de la música, es la práctica musical lo que distingue a la investigación-creación de otros modelos investigativos (López y San Cristóbal, 2013). Así,

la pesquisa académica se co-construye con una práctica de lo creativo, bien sea desde aspectos técnicos, interpretativos, creativos, escénicos o artísticos en general. Por lo tanto, de alguna manera un proyecto de investigación artística será un proyecto de investigación donde la propia práctica musical y el proyecto artístico son el eje, a partir de una investigación ‘desde el arte’ que se centra en el propio proceso de creación.

Empleando la propuesta en cinco tiempos para la sistematización de experiencias de Jara y el bucle de interacción y retroalimentación entre práctica creativa y reflexión de López-Cano, se propone el siguiente método para la sistematización de experiencias artísticas en comunidades de práctica-aprendizaje del PSCP:



Figura 8. Tabla. Sistematización de experiencias

Fuente: Elaboración personal derivada de Jara y López-Cano

A continuación, se ejemplifica una aproximación al mecanismo de sistematización desde una situación específica: el maestro que *prepara para tejer* el montaje de una pieza que él mismo ha arreglado.

Momento 1. Vivir la experiencia y registrarla

- El maestro previamente elabora el arreglo de la pieza y proyecta actividades para su montaje (*ver Momentos del tejido-acontecimiento – Preparar-nos- para tejer*).
- La experiencia – montaje se desarrolla. Es fundamental vivir la experiencia para participar en su sistematización
- La experiencia se registra (en audio, video, notas, bitácora personal...)

Momento 2. Planear la sistematización

- Debe definirse el para qué (objeto) de la sistematización
- Elegir ejes de sistematización. Por ejemplo, la práctica/ruta, la experiencia para los sujetos, cómo la experiencia teje comunidad...
- Tener en cuenta las fuentes de información disponibles que posibilitarán contar con soporte de cada eje de sistematización

Momento 3. Recuperar el proceso

- El objetivo es reconstruir la historia de la experiencia
- Ordenar y clasificar la información
- Realizar el proceso para cada eje de sistematización

Momento 4. Reflexionar sobre la experiencia

- Procesos de análisis y síntesis
- Grupos de discusión, círculo de palabra, elaboración de relatos
- Conceptualizar la práctica (para el maestro/arreglista – centrado en su ejercicio de investigación-creación)

Momento 5. Aprendizajes y/o planeación de nuevas experiencias

- Formular conclusiones y propuestas.
- Elaborar estrategias para comunicar los aprendizajes y proyecciones.
- “La conceptualización permite diseñar nuevas acciones artísticas para estudiar y poner a prueba, así como nuevas metas y objetivos de la acción artística” (López-Cano, 2014).

4.4. Ambientes de aprendizaje

El PSCP identifica los siguientes ambientes propicios para el desarrollo del proyecto educativo en instituciones educativas, con aplicación en centros no formales y proyectos comunitarios.

4.4.1. La escuela y sus espacios

Diversos factores inciden en la elección de un espacio adecuado para desarrollar encuentros que posibilitan experiencias musicales en comunidades de práctica-aprendizaje. Estos factores son:

- Tipología de experiencia. Dependiendo del tipo de encuentro y experiencia proyectada el espacio físico resultará adecuado o no. Por ejemplo, para experiencias que involucran movimiento corporal –música con danza o coreografía– se requerirán espacios con condiciones especiales, amplias y sin obstáculos. A su vez, experiencias que requieran ejercicio de escritura o manipulación de objetos, probablemente emplearán mobiliario adecuado.

- **Ámbito natural de práctica.** Algunas prácticas sonoras tienen la capacidad de proyectarse orgánicamente en espacios abiertos –por ejemplo, la banda de marcha– mientras que otras requerirán de un recinto cerrado –por ejemplo, la práctica de la voz cantada–.
- **Afectación desde y hacia el entorno.** Experiencias en las que se tejen texturas sonoras delicadas probablemente requerirán espacios acústicos relativamente aislados de afectaciones externas. Sin embargo, la elección del espacio no responde solamente a condiciones de afectación del exterior hacia la práctica. En caso de eventuales actividades simultáneas, como ocurre usualmente en un colegio, debe considerarse la intensidad sonora de la experiencia musical propia, evitando contaminar prácticas circundantes.
- **Uso de instrumentos, tecnología y otros recursos.** Este aspecto resulta fundamental para la elección del espacio de práctica. Involucra temas acústicos, de infraestructura e inclusive de seguridad ante desplazamiento de materiales. La lluvia, la humedad, el polvo y otras condiciones deben considerarse ante el uso de materiales diversos.

El PSCP podrá desarrollarse espacialmente en:

- Instituciones Educativas.
- Centros no formales, tipo Casa de Cultura y otros, que congreguen jóvenes estudiantes.
- Locaciones destinadas por proyectos comunitarios.

4.4.2. La familia como ambiente y escenario de transformación

El PSCP propone metodológicamente una extensión de las experiencias de la comunidad de práctica escolar –formal, no formal o informal– al entorno cercano del estudiante, en especial su familia y comunidad próxima. Esta extensión se propone en dos vías.

La primera de ellas contempla la experiencia colaborativa y procesos de socialización en los que la escuela se abre a la participación de la comunidad. Esta participación puede darse en forma receptiva, en la cual los familiares asisten a la presentación de muestras y conciertos. En la segunda, los familiares pueden involucrarse activamente, haciendo parte de la experiencia musical en disposición comunitaria. Práctica de repertorio popular, tradicional o ancestral puede acoger la voz comunitaria, proyectando el musicar como ritual de celebración social.

La segunda vía proyecta la escuela al hogar del estudiante. Abriendo puertas a la exploración, construcción de memoria y diseño de cartografías sonoras, el estudiante puede, entre otras acciones:

- Indagar en casa sobre repertorios de abuelos y padres, activando escucha, memoria y encuentro sonoro familiar
- Incorporar en el aula su paisaje sonoro especial, natural, artificial...
- Cantar y tocar en casa, haciendo parte activa de la transformación del universo sonoro y simbólico

- Intervenir sobre eventuales identidades descentradas y fragmentadas, activando posibles traducciones y pertenencia al escenario y simbólico actual

4.4.3. El entorno cultural

Al igual que con el ambiente familiar, el contacto con el entorno cultural se propone en dos vías. Por una parte, el maestro deberá promover el vínculo del estudiante con su entorno musical y artístico. Esta intencionalidad parte de un ejercicio investigativo que identifica hitos patrimoniales (un tipo de música, una celebración, un lugar de práctica musical...), actores destacados (artistas, músicos, sabedores...) así como eventos especiales de programación artística (exposiciones, conciertos, tertulias...). A partir de este ejercicio investigativo el maestro podrá “diseñar y realizar las respectivas visitas pedagógicas y conectar esta experiencia directamente con el trabajo creativo en el aula” (Ministerio de Educación Nacional, 2022).

Este vínculo con el patrimonio y la vida cultural local abrirá posibilidades para realizar una extensión de los encuentros de práctica-aprendizaje de la escuela en la comunidad. Mediante concertación con la institución o comunidad encargada de la implementación local del PSCP (rector del colegio, director de la Casa de la Cultura, líder comunitario, asociación de padres...) el maestro podrá realizar muestras musicales de acuerdo con las rutas de práctica-aprendizaje transitadas, integrando o no a padres de familia y otros actores de la comunidad en estas presentaciones.

4.4.4. Tecnologías de información y comunicación

Los recursos audiovisuales e informáticos amplían la base de experiencias en la escuela. Por un lado, significan oportunidades para enriquecer los referentes durante los encuentros en el aula –audición y análisis de repertorios, conciertos, entrevistas, entre otros–. Además, con una orientación adecuada por parte del maestro, pueden aportar en el aprendizaje autónomo de los estudiantes y a estimular sus intereses y gustos personales, mediante acceso a ambientes virtuales de aprendizaje, tutoriales, materiales académicos y redes de comunidades que integran sujetos y experiencias a nivel mundial.

4.5. Actores del tejido

El Programa Sonidos para la Construcción de Paz implica la participación de diversos cuerpos de actores. El esquema acá proyectado se corresponde con la línea de trabajo del PSCP con población en edad escolar, curricularizada o vinculada a procesos educativos no formales e informales.

4.5.1. Actores en la escuela

Son las personas que participan directamente en los encuentros pedagógicos y que dan apoyo a ellos en instituciones educativas, centros no formales –escuelas de música, Casas de Cultura y otros– o entorno comunitario sedes del programa.

Actores **directos** son:

Maestro/maestra. Guía en los momentos de encuentro de las comunidades de práctica-aprendizaje que fomenta la participación activa y el pensamiento crítico. Debe expresar oficio y saber en los tipos de experiencia y ruta de aprendizaje que orienta. En lugar de imponer conocimientos, el maestro colabora con los estudiantes, promoviendo la resolución de problemas y una práctica reflexiva. Con el término maestro, el PSCP engloba a sabedores, artistas formadores, docentes y otras personas que acompañan los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

- **Sabedor.** Es aquella persona que tiene conocimientos, heredados o aprendidos, relacionados con los oficios y/o saberes tradicionales o populares que se convierten en prácticas artístico-culturales relacionadas estrechamente con el territorio que habitan.
- **Artista formador.** Persona con experiencia y conocimientos en el campo de la creación, interpretación, dirección, educación musical y otras áreas afines de desempeño.
- **Docente.** Persona con vínculo permanente en una institución educativa que desarrolla actividades pedagógicas en el aula.

Estudiante. El/la estudiante se comprende como el sujeto (*ver glosario*) que trabaja en su propia transformación a partir de la práctica ética del cuidado de sí mismo y el cuidado del otro en una comunidad de práctica-aprendizaje.

Familia. Concebidos como integrante activo del proyecto pedagógico, la familia, en su conjunto, participa y se transforma en su vínculo con el Programa mediante participación en las actividades de la escuela y, fundamentalmente, mediante la extensión de ella a través de proyectos del estudiante en casa (*ver más adelante Ambientes de aprendizaje*).

Actores de **apoyo** son:

Acompañamiento psicosocial. Profesional que acompaña los procesos pedagógicos velando por un flujo de experiencias y encuentros que respondan a una educación incluyente y en condiciones de cuidado. Identifica y atiende situaciones especiales de riesgo y violencias, y remite a autoridades competentes los casos de maltrato. Da apoyo y capacitación a los maestros –sabedores, artistas formadores y docentes– para el diseño de estrategias pedagógicas acordes con la naturaleza y condiciones de los estudiantes, sus familias y el entorno comunitario. Apoya a las familias en detección temprana de problemas de desarrollo; las orienta sobre identificación y atención de factores de riesgo; y en el desarrollo de estrategias para la educación, crianza y cuidado de los niños y las niñas.

Coordinación artístico-pedagógica. Persona encargada de la articulación del proyecto artístico-pedagógico en la Institución Educativa, escuela o entorno comunitario. Se encarga de la planeación y seguimiento de las etapas, rutas de práctica-aprendizaje y equipo de maestros encargados de los encuentros pedagógicos, así como de la articulación y gestión de los distintos ambientes de aprendizaje (*ver anterior apartado*) desplegados. Se sugiere que esta coordinación artística-pedagógica incorpore las distintas prácticas artísticas que se lleven a cabo (música, escénicas, literatura y otras).

Dirección – administración general. Rector – director de Casa de Cultura – Coordinador de programa. Responsable general del proyecto, con funciones administrativas, de gestión y de concertación general del proyecto. Es el eslabón principal en la articulación interinstitucional (Ministerios, PSCP, entidades operativas, institucionalidad cultural local...). Eventualmente podrá desempeñar también la coordinación artístico-pedagógica.

4.5.2. Otros actores

La estrategia administrativa y operativa del PSCP requiere el despliegue de otros equipos de trabajo⁴. Mediante contrato con entidades de gestión educativa y/o cultural en los territorios, involucra, entre otros, los siguientes actores:

Coordinación general. Encargada de orientar y articular todas las acciones del proyecto. Es el nodo principal de la concertación entre los órdenes nacional (Ministerios), regional (representante de la entidad de gestión) y local en aspectos administrativos, académicos-pedagógicos y de la gestión territorial.

Equipo administrativo. Bajo la orientación de la coordinación general comprende:

- **Apoyo administrativo:** Personas encargadas de acompañar la planeación, ejecución, seguimiento y evaluación de los asuntos administrativos de la implementación del proyecto.
- **Apoyo logístico.** Personas encargadas de acompañar la planeación, ejecución, seguimiento y evaluación de los asuntos logísticos de la implementación del proyecto. Debe contar con experiencia en el manejo de eventos en sus distintos componentes (humano, técnico, servicios, procesos) y momentos (preproducción, producción y postproducción).
- **Apoyo en comunicaciones y tecnologías de la información.** El equipo u operador de comunicaciones debe permitir el levantamiento del registro, diseño y edición de piezas fotográficas, audiovisuales y/u otro formato digital, de los contenidos para la divulgación de las actividades en el marco del contrato interadministrativo. Por su parte el equipo TI estará encargado de realizar la configuración, administración, operación y demás acciones necesarias para desarrollar la estrategia digital que contemple el sistema de registro y seguimiento del proceso, así como la formación virtual sincrónica.

Equipo pedagógico y dinamizador: Bajo la orientación de la coordinación general, el rol de este equipo será aportar en la co-construcción del programa, así como en el seguimiento, evaluación y sistematización de su implementación, contextualizando la estrategia pedagógica de acuerdo con: las condiciones y realidades de los territorios, el ejercicio de concertación con las comunidades, el recurso humano regional, y las características e intereses de las instituciones educativas, centros no formales y proyectos comunitarios. Contará, entre otros, con la participación de:

⁴ La estructura acá desarrollada se apoyo en lo formulado en el Documento maestro del PSCP (2023) y en el informe presentado por la UPTC (2023).

- Profesional artístico / pedagógico
- Sabedor / sabedora
- Profesional en acompañamiento psicosocial
- Profesional en enfoque poblacional diferencial y de género
- Profesional en investigación
- Profesional en sistematización de experiencias y memoria social.

Equipo de asesoría, mediación e intercambio cultural: Vinculado con el equipo pedagógico y dinamizador comprende:

- **Expertos asesores pedagógicos** en las rutas de práctica-aprendizaje del PSCP con responsabilidad en diseño de contenidos de formación a formadores y capacitación de mediadores y de maestros
- **Mediadores** que adelantan los laboratorios, talleres y asesoría presencial a maestros. Deben residir y/o pertenecer a la región de cobertura del proyecto

Equipo de concertación y gestión territorial.

- **Gestores territoriales.** Personas con experiencia en proyectos artísticos, musicales o culturales con habilidades de concertación, articulación, gestión y/o trabajo colaborativo y en red que garantice canales de comunicación institucional, personal, comunitario, social, entre otros. El gestor territorial debe residir en el territorio y/o en el radio de acción de las iniciativas priorizadas según la regionalización.
- **Acompañamiento territorial.** Equipo de personas que realiza el seguimiento del PSCP en cada institución educativa, centro no formal o proyecto comunitario, y sus entornos. Acompaña en aspectos administrativos, de sistematización y articulación del proyecto con la comunidad.

4.6. Orientaciones básicas por rutas de práctica-aprendizaje

Las orientaciones desarrolladas a continuación se realizan por rutas diferenciadas de práctica-aprendizaje. En cada ruta se sugieren:

- Orientaciones acerca de cómo se puede abordar la ruta específica
- Ideas acerca de cómo la práctica colectiva logra tejer comunidad
- Características específicas del musicar en la ruta-práctica-sistema de música
- Orientaciones metodológicas en las cuatro dimensiones de experiencia: escuchar-apreciar, cantar-tocar, saber-conocer y explorar-crear

(1) RUTA DE PRÁCTICA-APRENDIZAJE EN EXPERIENCIAS DE EXPLORACIÓN SENSORIAL MULTI – TRANS – INTERDISCIPLINAR Y EN ENSAMBLES DE INICIACIÓN MUSICAL	
Cómo se teje la práctica	Se sugiere empezar cada sesión indagando los conocimientos previos de los estudiantes en relación a la temática del encuentro. Un ejemplo puede ser: el cuerpo como instrumento sonoro. El docente a modo introductorio guía con diferentes preguntas acerca de las posibilidades sonoras, tímbricas, percutivas del cuerpo (entre otras); la invitación es a explorar, jugar, indagar maneras no convencionales de producir sonidos con el cuerpo, de diversas formas divertidas, diferentes, buscando “ruidos” con diversas partes del cuerpo al chocar, unir, rozar, soplar, golpear o mover de formas inusitadas. La voz también permite un rango de exploración amplio, ya que tiene muchas -vocalidades- que permite el juego y disfrute al hacer ruidos extraños, con la boca abierta y cerrada, con la lengua, los labios, cachetes, con o sin aire entre otras muchas formas de producir sonoridades y vocalidades diversas. Esta búsqueda de sonoridades y resonancias hacen parte de esa indagación y reconocimiento inicial que servirá de insumo para abordar la indagación y exploración. De esta forma se empieza a tejer colaborativamente, empezando por la indagación de los conocimientos previos, luego explorando, jugando, compartiendo, imitando al compañero.
Cómo la práctica teje ser-comunidad	Compartir un saber y ponerlo a disposición del grupo, permite tejer el conocimiento, fortaleciendo la práctica colectiva, afianzando los lazos de confianza, construyendo un ser-comunidad que se reconoce en sus pares. Otras formas de tejer en comunidad son indagando y promoviendo la escucha atenta del entorno, los sonidos de la naturaleza, las sonoridades características del barrio y de otros lugares, para luego imitarlos con los recursos corporales y las vocalidades que tienen a disposición y que han venido compartiendo y co-construyendo. La invitación para el docente y los estudiantes es a ejemplificar con el cuerpo el movimiento, el sonido, y enriquecer la experiencia al introducir elementos de otras áreas artísticas. Cuando las actividades de la experiencia se replican en sus contextos, en casa con hermanos, padres y familiares, o con otros pares en espacios diferentes, se busca ampliar el tejido, fortaleciéndolo con los aportes que cada uno recogerá en sus hogares. De esta forma se teje ser – comunidad, así que lo vivenciado en el aula, dialoga con los contextos y sus comunidades.
El musicar	El musicar busca trascender el aula. Lo fundamental no es solo la acción en sí de hacer música, sino de compartirla con otros, con el amigo, el hermano, el vecino, los familiares, el colegio, la comunidad. Este musicar se fortalece –al igual que el tejido– cuando hay aportes de otros. La escucha del otro también es importante en el acto del musicar porque atiende el llamado y el mensaje que se quiere dar, y cuando el otro responde con cantos, coros, palmas está siendo partícipe del acto del musicar. La iniciación musical tiene como objetivo introducir al niño en la comprensión, manejo y disfrute del lenguaje musical en dos vías: receptiva (capacidad de escucha) y expresiva (capacidad de hacer música). Esta apertura a explorar el mundo sonoro, por lo tanto, debe combinar la escucha participativa, y la práctica que, naturalmente permite el desarrollo de la musicalidad propiamente dicha.

	Escuchar-apreciar	Cantar-tocar	Conocer- saber	Explorar - Crear
Algunas orientaciones metodológicas	Estar atentos a lo que escucho de mí y de los otros permite tener una comprensión -no solo musical- sino como elemento base de la comunicación con las necesidades y características del entorno. Estar abiertos y atentos a todo lo que acontece en el ambiente permite entender las diferentes formas de conectar consigo mismo y los demás.	Esta dimensión permite explorar muchas posibilidades del cuerpo como instrumento en cualquier etapa. El cuerpo emite vocalidades y sonoridades únicas, que se enriquecen a medida que hay un conocimiento del mismo. Cuando conozco, cuido y respeto mi cuerpo y sus muchas posibilidades sonoras puedo hacer lo mismo con los demás.	El juego es fundamental en todas las etapas, pero para lograr el propósito de esta dimensión es clave que el docente conecte con la emocionalidad del estudiante, porque es a través de él que los estudiantes se interesan por conocer. Esta dimensión trasciende los conocimientos tomados como datos, teoría y permite ir más allá de ellos al indagar los por qué, para qué y los cómo de eso que estoy aprendiendo al escuchar, sentir, vivenciar, para luego replicarlo con los otros.	¡Todos podemos crear!, partiendo de esta consigna se pueden realizar acciones diversas para que los estudiantes experimenten, busquen, indaguen, se equivoquen y también saquen nuevas conclusiones. Se invita a explorar con ejercicios teatrales, la danza, la voz hablada, la gestualidad, los juegos de roles, la comprensión dramática de los recursos artísticos, los cuales ayudan a modelar tanto corporal como cognitivamente las experiencias musicales e ir las conectando.

(2) RUTA DE PRÁCTICA - APRENDIZAJE EN EXPRESIONES SONORAS DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS				
Cómo se teje la práctica	La experiencia debe velar por consolidar las prácticas que subyacen en la transmisión de saberes y métodos pedagógicos alrededor de lo sonoro-cultural. Cada pueblo y comunidad se identifica con unas prácticas culturales, saberes, memoria, rituales, sonoridades, instrumentos y expresiones musicales que requieren la participación activa de los miembros portadores del conocimiento tradicional, involucrando directamente a niños, niñas y jóvenes y comunidad en general como estrategia para la formación integral.			
Cómo la práctica teje ser-comunidad	Lo sonoro y lo musical hace parte integral de la identidad étnica y cultural. El tejido comunitario y la identificación local y simbólica de sus integrantes se relaciona directamente con los vínculos de lo sonoro con el entorno, lo comunicativo, lo festivo, lo ceremonial... Reflexiones sobre la relación espacio-escuela-territorio-pueblo deben ser concertadas entre la institucionalidad cultural y educativa del PSCP con las comunidades y organizaciones indígenas, de tal manera de que el escenario pedagógico no ejerza una intervención violenta sobre las prácticas ancestrales y, por el contrario, posibilite vínculos armónicos entre la vida cotidiana y la escuela.			
El musicar	En esta ruta el mundo de lo sonoro y lo musical acompaña y se ve acompañado de todos los demás factores materiales y simbólicos de las culturas, tradiciones, usos y costumbres de las comunidades en sus territorios. El PSCP puede contribuir en el fortalecimiento y reparación de los vínculos entro el mundo sonoro y las prácticas culturales propias de los pueblos originarios, que es naturaleza fundante de la noción del musicar como ritual social.			
Algunas orientaciones metodológicas	Escuchar - apreciar	Cantar - tocar	Conocer - saber	Explorar - crear
	Una ruta desde y para las expresiones sonoras de los pueblos originarios se trata tanto de encuentros de práctica-aprendizaje como de memoria cultural; de sonidos e instrumentos como de símbolos y formas de escucha de lo ancestral; y de música, así como de tejido y forma ética en la que se relacionan los seres humanos para mantener el equilibrio y la armonía social.	La participación en la exploración y producción sonora debe estar ligada a las formas tradicionales de transmisión de saberes. El canto debe propender por la preservación de la variedad de lenguas nativas presentes en los diferentes territorios. La práctica instrumental debe posibilitar la emergencia de preguntas acerca de la relación timbre-territorio, repertorio-sentido social y, entre otras, el equilibrio ecológico entre las prácticas sonoras-culturales y los recursos naturales que se disponen para la construcción de instrumentos.	Acoger al mundo sonoro de los pueblos originarios es dar apertura a otras formas de ser, sentir y vivir, activando la traducción cultural y el diálogo de saberes en sus sentidos más profundos. Este encuentro permite activar, en el mundo de la vida, la potencia de los saberes culturales y míticos como alternativas creíbles junto a los saberes científicos y académicos occidentales.	Esta ruta puede posibilitar la exploración de los paisajes sonoros natural y cultural, según las prácticas, creencias, usos y costumbres de cada pueblo. En términos de memoria, el Programa puede impulsar un ejercicio de recuperación y reactivación de tradiciones y prácticas familiares y comunitarias alrededor de lo sonoro. El PSCP puede significar una apertura creativa a formas pedagógicas de fortalecer o reparar el universo sonoro originario, mediante prácticas que, derivadas de la sistematización de experiencias, permitan el empoderamiento comunitario.

(4) RUTA DE PRÁCTICA - APRENDIZAJE EN MÚSICAS POPULARES TRADICIONALES	
Cómo se teje la práctica	<p>Para la iniciación musical se recomienda acudir a repertorios lúdicos regionales como rondas infantiles, rimas, adivinanzas y otros, que ayuden a articular la escuela con la tradición regional. A nivel metodológico se sugiere como ruta del proceso formativo abordar los cuatro niveles de estructuración de los sistemas musicales, a saber: nivel ritmo-percusivo, nivel ritmo-armónico, nivel melódico y nivel improvisatorio. Independientemente del nivel musical objeto de trabajo, el sistema, constituido por el ejercicio simultáneo de los cuatro niveles, no debe perderse de referencia, así que, en momentos iniciales del proceso el profesor deberá asumir en gran medida los roles melódicos e improvisatorios. Las músicas populares tradicionales se encuentran comúnmente asociadas a danzas, por lo que “los aprendices de estas músicas van incorporando los movimientos propios de las mismas de manera tal que aprendizaje musical y corporal se dan al mismo tiempo. De otro lado, los movimientos corporales de estas músicas, así como sus contenidos (letras, ritmos) están asociados al contexto, representando historias y animales, tal como sucede con el mapalé cuyo baile escenifica la representación del movimiento de un pez, o con la cumbia que tiene como propósito la conquista amorosa” (Ministerio de cultura, 2021b). El maestro debe tener presente que la diversidad de prácticas musicales populares tradicionales no se expresa solamente en rasgos diferenciadores entre regiones. Cada práctica tradicional es diversa en sí misma. En una región existen múltiples formas de cantar, tocar, denominar o bailar las músicas. De igual manera, debe estar atento a la superposición de temporalidades y a la movilidad de las formas y géneros que coexisten en el dinámico escenario contemporáneo. Aún sobre su experiencia y formas personales de práctica musical, el maestro debe evitar caer en imposiciones que reduzcan el universo tradicional a fórmulas y únicas maneras de hacer y sentir la música.</p>
Cómo la práctica teje ser-comunidad	<p>Las músicas tradicionales son expresiones con profundo arraigo regional que desempeñan un papel fundamental en la vida cotidiana y como agentes de cohesión social. Además de su valor artístico, actúan como generadoras de valores, permitiendo a las comunidades reconocer su historicidad y territorialidad. Sin embargo, las migraciones voluntarias, el desplazamiento forzado y el despliegue contemporáneo en la circulación de los productos culturales hacen que estas prácticas trasciendan su marco geográfico natural, convirtiéndose en territorios sonoros transversales y contruidos más allá de las divisiones geopolíticas. El PSCP debe propiciar el fortalecimiento de vínculos entre las músicas tradicionales y los espacios sociales que ellas habitan. La extensión de las experiencias educativas de la escuela al entorno familiar puede constituir un buen mecanismo en esta activación. Los estudiantes pueden emprender acciones de musicalización del hogar cantando o tocando piezas de música tradicional del territorio sonoro cercano o de la región de la que provienen sus padres, activando conexiones emocionales y de memoria con el entorno o con aquella región de la cual fueron desprendidos. Un inventario de géneros, ritmos, músicos, agrupaciones, grabaciones, historias y otros materiales relacionados con las músicas populares tradicionales ayudarían en este ejercicio de musicalización y activación de memoria sonora.</p>
El musicar	<p><i>Es indudable que los tiempos han cambiado. Antes, tal como lo vivenciaron muchos de los maestros del presente, la música tradicional se aprendía con los mayores, en la casa con un familiar o cerca de ella en donde la música que inundaba el pueblo atraía la curiosidad de muchos. Hoy día, las condiciones de la nueva vida han transformado los mecanismos para acceder a este mundo musical y allí es en donde la escuela se convierte en eje vital para garantizar que la práctica musical continúe cautivando a niños y adultos. Uno de los valores trascendentes de la música tradicional es su vigencia en la comunidad; antes de aprender a tocarla se escucha, baila y disfruta profundamente, es posible encontrarla en muchos rincones, de ahí que la primera recomendación para el</i></p>

	<p><i>profesor es empapar de esta música al niño que empieza a asistir a la escuela. El uso de fuentes sonoras es fundamental y se deberán construir estrategias de gestión para traer grupos y músicos mayores al encuentro con los estudiantes y llevarlos a ellos a los espacios culturales donde la música tradicional vive. (Adaptado de Los primeros días en la escuela. Cartillas de Música Tradicional. Ministerio de Cultura).</i></p>			
	Escuchar - apreciar	Cantar - tocar	Conocer - saber	Explorar - crear
<p>Algunas orientaciones metodológicas</p>	<p>Las distintas formas de escucha pueden ser empleadas activamente en esta ruta. En algunos contextos culturales con vigencia de la musical tradicional en la cotidianidad, la escucha distraída puede ir propiciando la apropiación de sus rasgos sonoros, dando base importante para transitar a ejercicios de escucha deliberada y selectiva en la escuela. Estos dos tipos de escucha están ligados a mecanismos básicos de apropiación desde el esquema práctico de observación-imitación-repetición-memoria. En adelante, y con el objetivo de avanzar en una escucha reflexiva, los encuentros pueden provocar ejercicios de escucha apreciativa y analítica, siempre desde una disposición articulada y colaborativa entre las cuatro dimensiones de la experiencia.</p>	<p>El enseñaje en esta ruta de práctica-aprendizaje debe acoger las prácticas culturales y métodos populares empleados para la transmisión de saberes. Por ejemplo, el uso de onomatopeyas, palabras y expresiones que representan las formas de tocar los instrumentos, como sucede en algunas prácticas del Pacífico, del Caribe y de otras regiones. Por otra parte, “las escuelas deben asumir también como objetivo de formación los nuevos niveles de desarrollo técnico-instrumental que exigen... el interés de la juventud, de los nuevos públicos, y la aparición de nuevas ritualidades contemporáneas” (Ministerio de Cultura, 2003).</p>	<p>El tránsito por los cuatro niveles de estructuración y desempeño musical instrumental-vocal tiene como propósito la apropiación integral del sistema musical. “Se trata también de reivindicar las músicas tradicionales como campo válido de construcción de pensamiento y competencia musical. Las músicas, lo específico de ellas, aportan maneras, otras maneras de abordar lo sonoro” (Ministerio de Cultura, 2003). En términos del saber, el enseñaje de las músicas populares tradicionales debe incorporar los códigos y discursos afines con sus escenarios de apropiación, práctica y difusión, considerando los retos y transformaciones del presente.</p>	<p>“La exploración hace parte del conjunto de procesos a través de los cuales... se aprende y apropian las músicas. La exploración tiene como base la observación, la escucha y la imitación, se alimenta de la curiosidad, de la memoria y de la decisión por buscar respuestas a las inquietudes” (Ministerio de cultura, 2021b). La actividad creativa desde la improvisación, la composición, la experimentación y otras formas, parte de una comprensión y apropiación del comportamiento del sistema musical, lo que permite identificar y deducir características gestuales y disposiciones formales del sistema, así como posibilidades de variación y transformación que tensionan sus límites y movilizan la tradición.</p>

(7) RUTA DE PRÁCTICA - APRENDIZAJE EN MÚSICAS VOCALES Y CORALES

<p>Cómo se teje la práctica</p>	<p>Antes de cada encuentro tomarse un momento de reflexión de situar su lugar no como docente sino como un ser humano facilitador de una experiencia que va más allá de lo musical, teniendo presente el norte y objetivos del PSCP y a los seres humanos que involucra, es, como se ha dicho, el desafío más importante para el educador musical que trabaja en un país con tanta diversidad cultural y estética, es cuidar, integrar y potenciar las diferentes formas de musicalidad que encuentra. En el caso de las músicas vocales es importante reconocer su variedad, y se invita a estudiar e investigar sus técnicas, sus formas de emisión, sus estéticas, ampliando la concepción sobre qué significa sonar bien. Indagar los conocimientos previos de los estudiantes en relación a la temática del encuentro es fundamental, en esta ruta es de gran valor reconocer la diversidad de las sonoridades vocales pues históricamente han sido relegadas, consideradas como residuales, ignorantes o inferiores. Pero teniendo la claridad de la diversidad como forma de riqueza de las prácticas, se entiende la diversidad porque han sido medios de expresión y de comunicación con la naturaleza, los animales y sus comunidades, encontrando en el canto colectivo una vía para compartir en comunidad al contar historias, acompañar ritos y festividades. Por tanto, la riqueza radica en el aporte desde su propia sonoridad vocal, permitiéndole ampliar su expresividad a través del encuentro con los otros y reconociendo su voz como parte de su identidad.</p>
<p>Cómo la práctica teje ser-comunidad</p>	<p>Se teje ser-comunidad a medida que los individuos aportan al colectivo con sus experiencias y vivencias previas, que al ser compartidas, escuchadas y apreciadas comienzan a identificar, imitar, emular, repetir, reproducir, ampliando en grupo las posibilidades sonoras y tímbricas de las vocalidades. La fuerza de estas sonoridades reside en el arraigo cultural que muchas tienen en sus comunidades y que han servido como medio expresivo para contar historias de su cultura y desde su experiencia tienen cómo aportar a la práctica del tejido. Compartir un saber y ponerlo a disposición del grupo, permite tejer el conocimiento, fortaleciendo la práctica colectiva, afianzando los lazos de confianza, construyendo un ser-comunidad que se reconoce en sus pares. Como forma de expresión vocal grupal, constituye una vía de comunicación colectiva que permite integrar, sintetizar y profundizar conocimientos y experiencias de la vida cotidiana. En este sentido, el canto grupal se considera una construcción colectiva de conocimiento, donde las experiencias se vinculan y enlazan, la práctica vocal se fortalece cuando el niño entiende la riqueza de las vocalidades, las comparte con sus pares en la institución y socializa en su casa sus nuevas experiencias.</p>
<p>El musicar</p>	<p>Cuando las actividades de la experiencia del aula se replican en casa, o en otros espacios, con hermanos, padres y familiares, vecinos, el tejido se amplía, pero también se fortalece con los aportes que cada uno recoge en sus hogares. De esta forma se pone en marcha el Musicar, cuando lo vivenciado en el aula, dialoga con los contextos y sus comunidades. Todas las prácticas vocales grupales tienen lógicas y códigos propios, muchas son aprendidas de forma colectiva integrando los saberes sin importar el rango o diferencia de edad. Por ello, el musicar en las músicas vocales surge de forma orgánica y natural, permitiendo la expresión vocal individual y colectiva, el desarrollo social del individual y colectivo, aportando a la construcción de identidad y desarrollo.</p>

	Escuchar - apreciar	Cantar - tocar	Conocer - saber	Explorar - crear
Algunas orientaciones metodológicas	Las vocalidades y sonoridades son únicas, estas se enriquecen a medida que hay un conocimiento del otro el cual escucho e imito. Cuando conozco, cuido y respeto mi cuerpo y sus muchas posibilidades sonoras puedo hacer lo mismo con los demás.	La voz permite tener una comprensión de sí mismo y de los demás, además de ser un elemento clave para la comunicación de ideas, gustos, necesidades y otras variables. Estar atentos a lo que el otro canta, a los sonidos que emite, permite diferentes formas de conectar consigo mismo y con los demás, creando una dinámica que invita a compartir.		La exploración de sonido parte del juego, la exploración sonora vocal.

(8) RUTA DE PRÁCTICA - APRENDIZAJE EN MÚSICAS SINFÓNICAS

<p>Cómo se teje la práctica</p>	<p>La construcción del ensamble se gesta desde las experiencias artísticas del sujeto, el desarrollo de habilidades artísticas integrales y las nociones de lectura musical. La formación técnica en los diferentes instrumentos es acompañada por pedagogos especializados en las diferentes líneas instrumentales no solo por la calidad musical sino para proteger la salud física y mental de los estudiantes de las escuelas. La emisión de sonido y los ejercicios que se derivan del primer contacto con el instrumento requieren seguimiento reflexivo y propositivo de los docentes que acompañan el proyecto.</p> <p>Algunos métodos de iniciación para generar activación de la agrupación de vientos que utilizan instrumentos transpositores son: alturas relativas (<i>Willems</i>) y alturas exactas (<i>Kodaly</i>). La mayoría de la música para banda se encuentra categorizada en 5 niveles que le permite al director seleccionar y, si es el caso, intervenir el material sonoro escrito al nivel de formación de su conjunto de vientos y percusión. Estos niveles son: tímbrico, ritmo métrico, melódico, armónico, textural, técnico-expresivo y formal. Algunos repertorios para iniciación en bandas incluyen formatos con instrumentación flexible e instrumentación modular que permite la adaptación a los grupos emergentes (Valencia, 2010).</p> <p>En el caso de generación de agrupaciones de cuerdas frotadas, será vital tener en cuenta los ejercicios con cuerdas al aire y posteriormente la aprehensión de repertorio que genere la conformación de digitaciones en primera posición de manera secuencial. La selección de la tonalidad en las versiones para cada formato sinfónico emergentes es una estrategia básica: para banda con bemoles y para orquesta con sostenidos.</p>
<p>Cómo la práctica teje ser-comunidad</p>	<p>El proceso de adaptación del repertorio para el orgánico particular emergente es una estrategia pedagógica vital. Es importante considerar las potencialidades y los diferentes niveles de intervención que requieren las individualidades y pequeños colectivos. Los repertorios de las agrupaciones sinfónicas se caracterizan por su diversidad y plasticidad gracias a la cantidad y variedad de timbres. Una banda o una orquesta sinfónica puede interpretar diversos géneros nacionales, latinoamericanos o universales con gran flexibilidad y apropiación de los estilos con una acertada orientación de formador. Emparejar estudiantes de un nivel similar permite un apoyo entre pares para alcanzar metas a corto, mediano y largo plazo. Utilizar géneros afines a las comunidades le permite a niños y niñas de los establecimientos educativos avanzar técnica e interpretativamente construyendo un discurso musical claro y consistente. El apoyo de los padres de familia en la formación de los conjuntos sinfónicos es fundamental debido al tamaño de las agrupaciones, cantidad, volumen y peso de los instrumentos, atriles, accesorios etc. El aporte de estos actores a la agrupación permite un trabajo mancomunado, comunitario y colaborativo.</p>
<p>El musicar</p>	<p>La formación de públicos a través de las agrupaciones sinfónicas permite fortalecer a las comunidades en torno a las agrupaciones de gran dimensión, éstas requieren involucran a las familias y las comunidades para su funcionamiento. Las agrupaciones sinfónicas participan y comunican en diferentes escenarios tanto tradicionales, populares y académicos. En algunos casos, su proyección sonora no requiere de amplificación por lo que se acomodan a diferentes acústicas. En un principio el formato sinfónico aparece en los espacios de concierto desde el punto de vista académico o tradicional, sin embargo, en los diferentes contextos, las bandas y las orquestas se han acomodado en el espacio abierto, espacios públicos, plaza pública, las tarimas, media tortas, y otros espacios acústicamente exigentes.</p>

	Escuchar - apreciar	Cantar - tocar	Conocer - saber	Explorar - crear
Algunas orientaciones metodológicas	<p>Emisión de sonido</p> <p>Cuerpo del sonido</p> <p>Finalización del sonido</p> <p>Diferenciación entre planos sonoros</p> <p>Fuentes sonoras</p> <p>Diferencias de timbres</p> <p>Gamas de intensidad</p>	<p>Ejercicios de emparejamiento de alturas y sonidos.</p> <p>Entonación de las melodías interpretadas en el instrumento.</p> <p>Cantar melodías que luego se llevan al instrumento sinfónico.</p>	<p>En el surgimiento del formato nociones de lectura musical. A medida que se avanza en el proceso de la ruta en músicas sinfónicas es necesario el solfeo y la teoría musical.</p>	<p>Improvisación</p> <p>Imitación y variación</p> <p>Efectos sonoros desde el instrumento.</p>

(9) RUTA DE PRÁCTICA-APRENDIZAJE EN BANDAS DE MARCHA, BATUCADAS Y FORMATOS PARA EL DESFILE				
Cómo se teje la práctica	Los orgánicos instrumentales para el desfile o la marcha surgen con un arraigo cultural muy fuerte desde las escuelas y colegios en todo el territorio nacional. Están conformados principalmente por instrumentos de percusión de alta proyección sonora en el espacio público o en espacios abiertos. La vivencia rítmica desarrollada en el estudiante en fases previas es vital para este formato que exige coordinación al tocar – marchar o tocar – danzar. La naturaleza del formato requiere la apropiación de habilidades escénicas de memoria musical, memoria espacial, disociación y concentración. Los repertorios suelen ser marchas o canciones que se adaptan a este género tradicional de este formato. En el caso de las batucadas los géneros afines son los provenientes de Brasil.			
Cómo la práctica teje ser-comunidad	El rol del director de la agrupación pasa por la formación tanto en instrumento específico como la disciplina de la escena. La formación instrumental requiere de aspectos técnicos de base que, como siempre, buscan desarrollar la musicalidad desde el cuidado del cuerpo. En la escena o acto performático no aparece el director. Surge el liderazgo de un estudiante que organiza y enruta a sus pares a través de su “voz de mando” conduciendo los cambios entre obras, claves rítmicas, actos coreográficos, inicios y finales. Esta labor desde su batuta permite el reconocimiento de sus pares por una experiencia ganada a través del esfuerzo y dedicación por el formato. Para el montaje de las obras, los grupos se distribuyen por roles instrumentales con el fin de apropiarse las canciones seleccionadas. En el caso de las batucadas, también existen roles de liderazgo desde el tambor. La labor en este formato es percusiva, cantada, escénica y dancística, lo cual genera una alta exigencia física para cada integrante de la agrupación.			
El musicar	Conformado principalmente para la celebración y la conmemoración de festividades políticas, religiosas y sociales. El proceso de musicar desde este formato instrumental es de alta afinidad por parte de los colombianos en casi todos los territorios de la geografía nacional. El formato nace desde la tradición militar y se aferró a los establecimientos educativos del país a lo largo del siglo XX. El público realiza “calle de honor” por la que desfila la agrupación para apreciar el espectáculo que genera su tránsito. El formato también ofrece la posibilidad de realizar revistas o coreografías situadas en espacios públicos sin desfile. Los concursos y encuentros de bandas de marcha amplían el impacto a nuevos y diferentes públicos en diferentes escenarios.			
Algunas orientaciones metodológicas	Escuchar - apreciar	Cantar - tocar	Conocer - saber	Explorar - crear
	Referentes de agrupaciones similares. Piezas originales y adaptaciones. Transcripciones al instrumento de obras seleccionadas. Apropiación de lineamientos que permitan control del instrumento y de las jornadas de trabajo. Actos coreográficos. Diferenciación de alturas en instrumentos de metal sin pistones	Rítmicas propias del género y de la ruta de práctica-aprendizaje. Entonación de las melodías que se acompañan desde los diferentes instrumentos de percusión. Diferenciación de golpes o ritmos. Cortes rítmicos.	Claves rítmicas Voces de mando	Improvisación en membranófonos. Nuevos ritmos y combinaciones de géneros.

(10) RUTA DE PRÁCTICA-APRENDIZAJE EN MÚSICA DE CÁMARA, EXPERIMENTAL Y DE VANGUARDIA				
Cómo se teje la práctica	La música de cámara o de formatos de pequeñas dimensiones, permite el desarrollo de habilidades como solista de cada integrante y se constituye como una tipología de experiencia en nivel de profundización. Requiere rigor académico, investigativo y técnico. Dependiendo de la mixtura instrumental, los formatos requieren la adaptación y las versiones particulares propias o específicas del conjunto. Permite la implementación de variedad de aspectos interpretativos desde el conocimiento, del estilo, género, ritmo, época, y otras variables de las obras. La connotación de lo experimental y de vanguardia genera un espacio de prueba y error según parámetros estéticos de los miembros del formato en el que la textura, el balance, el plan armónico, instrumentación y rol de cada instrumento son propósitos para la generación de novedades interpretativas. Para la consolidación del formato es importante un dominio técnico instrumental profundo lo cual sitúa la práctica en estudiantes que deciden optar por la música como proyecto de vida.			
Cómo la práctica teje ser-comunidad	La génesis del grupo parte de duetos, tríos o pequeños formatos donde el artista formador puede hacer parte de la agrupación, dialogando musicalmente con sus demás integrantes. El rol del formador del espacio requiere de conocimientos profundos sobre el tejido musical y la manipulación de los materiales musicales. El espacio educativo musical crea vínculos fuertes entre los integrantes del pequeño formato, con el propósito de unificar aspectos musicales desde lo técnico e interpretativo. La disciplina de la música de cámara permite contacto cercano con las comunidades en contexto del repertorio y sus posibilidades de interpretación.			
El musicar	El formato tiene a su favor la posibilidad de ocupar espacios limitados. La circulación de las agrupaciones tiene mayor cabida en comparación a los formatos numerosos. Con un efectivo acompañamiento del docente o formador, este tipo de laboratorios permite a cada miembro de la agrupación espacios de fogueo, disfrute en el escenario y control de la frustración.			
Algunas orientaciones metodológicas	Escuchar - apreciar	Cantar - tocar	Conocer - saber	Explorar - crear
	Balance sonoro Aspectos de estilo e interpretación Dinámicas e intensidad del sonido Dominio de la escena Pulso interno	Afinación Ajuste rítmico Fraseo Expresividad	Teoría musical Lectura musical Estilos Técnicas de interpretación Técnicas básicas, avanzadas y extendidas de los instrumentos Contextos e historia de las obras Géneros musicales Técnicas de composición Texturas musicales	Composición de nuevos repertorios Intervención de obras o manipulación de materiales musicales Improvisación Creación de formatos musicales no tradicionales Creación de nuevos instrumentos Fraseos

4.7. Acerca de la evaluación

El lugar de la evaluación en un proyecto educativo que se centra la acción pedagógica en individuos que construyen subjetividad a partir de experiencias-acontecimientos en comunidades de práctica-aprendizaje, plantea retos metodológicos y de sentido que enfrentan dos formas educativas, la *enseñanza* por instrucción versus el *aprendizaje* por encuentro.

Basados en los trabajos de Swanwick, Green, Samper y otros, se esbozan, a manera de paralelo, las diferencias entre estos dos enfoques:

ENSEÑANZA POR INSTRUCCIÓN	APRENDIZAJE POR ENCUENTRO
Tendencia a especificar objetivos de conducta o acción	Da lugar a lo imprevisible, a lo significativo que puede ser más estimulante para el sujeto
Las conductas o acciones deben ser medibles y son predecibles	Da oportunidad a valoraciones no cuantificables: La sensibilidad, la apreciación, la imaginación...
Modelos híper-rationales, logo céntricos y cientificistas	Diversas formas de relación con el mundo: emocional, espiritual, expresión tácita...
Alcances/desempeños futuros = ejercitación de elementos que encontraremos en la música	La música es hoy. La experiencia es integradora y en cualificación continua
Práctica intensa de haceres o saberes en un rol específico = aprendizaje	Escucha + interpretación + creación con otros = aprendizaje
La música se aprende en el aula de clase	La música se aprende en ambientes diversificados: en cada lugar en el que escucho/aprecio, canto/toco, exploro/creo música
La música se abstrae/traduce en estructuras audibles	La música es sonido, pero también ritual social que se celebra en el mundo de la vida

Figura 9. Tabla. Enseñanza por instrucción - Aprendizaje por encuentro

Fuente: Elaboración personal

Más allá del debate entre la mirada que se centra en los resultados y las competencias como comportamientos medibles *desde fuera* del sujeto –característica de prácticas educativas basadas en la instrucción–, y la mirada que pregunta por los hallazgos y constructos significativos que suceden *en* y entre los sujetos –característica de la formación por encuentro–, el PSCP propone tres estrategias evaluativas.

4.7.1. Coevaluación

Consistente con el tejido experiencial en comunidades de práctica-aprendizaje, se proponen ejercicios evaluativos entre pares mediante técnicas de campo de la investigación cualitativa en ciencias sociales:

- Grupos de discusión. “Permiten observar cómo se origina, debate o acepta lo que un grupo opina y piensa sobre un tema determinado” (López-Cano, 2014, p.120).
- Entrevistas estructuradas o semiestructuradas entre pares con preguntas elaboradas por los participantes

- Círculos de palabra en forma de pensamiento colectivo, comunes en pueblos originarios
- Recursos creativos de tipo sonoro, performático o audiovisual “cuando se sienta que las palabras se quedan cortas para nombrar lo vivido” (Samper, 2019).

4.7.2. Autoevaluación

Para el PSCP la autoevaluación es un recurso fundamental dado el sentido de construcción de una musicalidad críticamente reflexiva en la que el individuo participa en su proceso de subjetivación. Para ello, debe darse lugar a las narrativas de las personas que *experimentan* las situaciones en primera persona (Samper, 2017). Algunas estrategias de autoevaluación son:

- Auto entrevista
- Creación artística derivada (poema, realización plástica, escénica, sonora...)
- Bitácoras de corte autoetnográfico, como las propuestas por López-Cano (2014)

Respecto de las bitácoras, Samper (2017) guía sobre tres dimensiones de observación-registro-reflexión desde líneas de preguntas propuestas por los maestros o elegidas por los estudiantes: lo corporal (lugares de tensión, dificultades técnicas con el instrumento o la voz, así como identificación de momentos de flujo corporal ideal...); lo mental (pensamientos durante el momento de práctica, distractores, represivos, estimuladores...); y lo emocional (estado emocional durante la práctica, momentos de ansiedad, en qué momentos-experiencias hay mayor disfrute...) en su relación consigo mismo, con la música-práctica y con quienes comparte la experiencia. Los registros en bitácora pueden ser variados y corresponder tanto a los momentos de clase-encuentro, como en el estudio individual y momentos de performance público.

El objetivo de las bitácoras, más que una tarea que será supervisada por el maestro es estimular el autoconocimiento del estudiante haciendo consciente su proceso y activando su *cuidar de sí mismo*; contribuye a promover la comprensión del lugar de los demás; y a fomentar el bienestar, el disfrute, la actitud crítica y un flujo expresivo que pone al servicio de su comunidad de práctica, familia y sociedad.

4.7.3. Heteroevaluación.

En la heteroevaluación la mirada del docente resulta fundamental a través de estrategias tales como:

Acompañamiento y guía reflexiva en sesiones de coevaluación. Respecto a la intervención en estos ejercicios (círculos de palabra y otros) se recomienda que el maestro teja dejando tejer, esto es, permitir que los estudiantes expresen sus ideas, las desarrollen y las confronten siempre en un marco de escucha y respeto del otro. Se recomienda su intervención para disipar manejos no adecuados de conflictos que atenten contra el respeto, dignidad e integridad de los pares; para alimentar la discusión con preguntas que dan lugar a ángulos no explorados; y, entre otras, para hacer énfasis en hallazgos de sentido

significativos para el crecimiento, fortalecimiento y reparación de la comunidad de práctica.

Seguimiento a bitácoras. Entrar a las bitácoras y diarios del estudiante es entrar a su mundo íntimo y personal. En el seguimiento de bitácoras el maestro debe evitar realizar juicios de valor o trivializar sentimientos y emociones registradas. Expresarle al estudiante el ejercicio de lectura puede ser suficiente atención al *dejar leer – dejar saber* que el estudiante manifiesta tácitamente en su registro de experiencias. Algunas posibilidades de acción derivada del seguimiento de bitácoras son:

- Sugerir al estudiante estrategias de trabajo a partir de la identificación de situaciones persistentes que no han podido ser tramitadas en la cotidianidad. Por ejemplo, formas de estudio para solucionar un asunto técnico vocal o instrumental, estrategias para memorizar una pieza de repertorio, actividades de relajación y postura corporal ante tensiones o cansancio recurrente.
- Recomendar un énfasis especial en el registro de sus experiencias (en lo corporal, en lo emocional, en lo mental...) propiciando una aproximación cada vez más profunda al conocimiento de sí mismo.
- Identificar conductas emocionales y psicológicas que requerirán seguimiento especial y/o atención por parte del apoyo psicosocial en la escuela.

Observación y seguimiento de desempeños individuales en los encuentros. Un buen marco de observación puede darse en términos de competencia desde las cuatro dimensiones de experiencia (escuchar-apreciar, cantar-tocar, conocer-saber, explorar-crear) y sobre el cumplimiento y características del trabajo realizado a partir de asignaciones para desarrollo en casa.

Observación y evaluación de la participación del estudiante en las dinámicas de la comunidad de práctica-aprendizaje. Algunos ejes de observación son: desempeño en sus roles, aporte creativo, disposición colaborativa, puntualidad e interés y actitud general a lo largo de las experiencias de clase y performáticas.

En todas las anteriores estrategias, el maestro debe estar atento a **identificar conductas y variaciones en su comportamiento** que pueden alertar sobre **posibles entornos y situaciones de violencia y abuso**, casos en los que consultará el criterio del profesional de apoyo psicosocial.

4.8. Algunos recursos y materiales sugeridos por rutas de práctica-aprendizaje

En desarrollo de su proyecto editorial, el Plan Nacional de Música para la Convivencia desarrolló numerosos materiales de tipo pedagógico que resultan apropiados como referencia e insumo para los encuentros en cada una de las rutas diversificadas de práctica-aprendizaje. La siguiente tabla compila algunos de estos materiales por prácticas.

RUTA	TÍTULO	DESCRIPCIÓN – ENLACE A LA PUBLICACIÓN
Transversal	Documento de caracterización del sector de la música (2020)	Para cumplir el objetivo general de caracterizar el sector de la música con el fin de identificación de brechas y generación de estrategias para minimizarlas; se dispone de documentación escrita y audiovisual del archivo de la Corporación Revista Música y de su proyecto USM, una amplia documentación del Ministerio de Cultura y se cuenta con 152 agentes del sector de la música y más de 50 aliados locales, nacionales e internacionales los cuales incluyen: Mercados culturales, gremios de la música a nivel local y nacional, consejo de cultura locales y nacionales. https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/DOCUMENTO-DE-CARACTERIZACI%C3%93N-DEL-SECTOR-DE-LA-M%C3%9ASICA.aspx
Transversal	Orientaciones de política y estrategias de acción para procesos de producción y circulación (2016)	Este documento se propone identificar y visibilizar algunos procesos productivos que se dan en el campo musical, y plantear un marco que permita a diferentes actores la definición de lineamientos de política y estrategias de acción que consoliden diversos procesos de desarrollo musical, así, plantea algunos marcos o matrices operativas desde los cuales se podrían enunciar orientaciones de política y estrategias de acción, para que, tanto entidades territoriales como agentes del sector, puedan proyectar líneas de política de desarrollo musical y planear rutas de trabajo o estrategias de gestión. https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/Orientaciones-de-pol%C3%ADtica-y-estrategias-de-acci%C3%B3n-para-procesos-de-producci%C3%B3n-y-circulaci%C3%B3n.aspx
Transversal	Adecuación acústica para espacios de formación musical: Alternativas de aislamiento y acondicionamiento (2016)	Esta publicación aporta tres diseños de acondicionamiento acústico y un diseño de aislamiento acústico general, para atender recintos destinados a la formación musical y favorecer el adecuado funcionamiento de las escuelas de música en el país. <i>Esta publicación fue</i> realizada en el marco del convenio entre la Fundación Escuela Taller de Bogotá y el Ministerio de Cultura, como una herramienta que permita mejorar el resultado sonoro de las agrupaciones y de los procesos de formación musical, trabajando en buenas condiciones acústicas y cuidando la salud auditiva de quienes hacen música a lo largo y ancho del país. La publicación fue realizada por un equipo interdisciplinario de la FETB, conformado por profesionales en ingeniería de sonido, ingeniería civil, arquitectura y diseño gráfico y acompañado por el Grupo de Música del Ministerio de Cultura. https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/ADECUACI%C3%93N-AC%C3%9ASTICA-PARA-ESPACIOS-DE-FORMACI%C3%93N-MUSICAL-ALTERNATIVAS-DE-AISLAMIENTO-Y-ACONDICIONAMIENTO.aspx
Transversal	Guía para la organización y el funcionamiento de escuelas de música (2015)	La <i>Guía para la organización y funcionamiento de escuelas de música</i> propone, como su nombre lo indica, lineamientos para orientar a las escuelas en aspectos administrativos, organizativos, operativos, académicos y musicales, sin que se conviertan en modelo rígido, ni en un listado a seguir en un orden determinado, sino en el punto de partida para que, según cada contexto y necesidad, puedan adaptarse y construir su propio modelo de organización, desde la estructura de los planes estratégicos y organigramas hasta los manuales de operación y funcionamiento que requiere la escuela de música. El PNMC ha considerado importante que los responsables de cultura en los municipios, directivos de las escuelas, maestros/as de música, padres/madres de familia y estudiantes, se den a la tarea de construir un proyecto de escuela y se coordinen en el establecimiento de rutas de trabajo, establezcan reglas básicas que mejoren la convivencia diaria y definan estrategias que permitan la proyección y sostenibilidad de la escuela. https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/Gu%C3%ADa-para-la-Organizaci%C3%B3n-y-el-Funcionamiento-de-Escuelas-de-M%C3%9ASICA.aspx
Transversal	Producción y gestión de eventos musicales - Caja de herramientas (2015)	Esta caja de herramientas construida colectivamente sobre las experiencias y conocimientos en la realización de festivales y eventos musicales en Colombia, se pone a disposición de gestores culturales, organizadores y productores de festivales y eventos musicales. En él encontrarán conceptos, herramientas, formatos y ejemplos reales que buscan fortalecer estos espacios como escenarios que potencien la circulación de la diversa oferta musical colombiana, al tiempo que enriquezcan la programación artística, logrando que incrementen impactos económicos, sociales y culturales en sus territorios y poblaciones. https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/Producci%C3%B3n-y-Gesti%C3%B3n-de-Eventos-Musicales---Caja-de-Herramientas.aspx

RUTA	TÍTULO	DESCRIPCIÓN – ENLACE A LA PUBLICACIÓN
Transversal	CEM: Manual para la creación de eventos musicales (2014)	El Plan Nacional de Música para la Convivencia-PNMC presenta el Manual para la Creación de Eventos Musicales CEM, como una iniciativa práctica y concreta, destinada a los actores involucrados en la gestión, organización y producción de festivales, carnavales y eventos musicales, para que apropien elementos conceptuales, herramientas y habilidades para cualificar y potenciar estos espacios. En él encontrarán conceptos y herramientas sobre la programación artística, estrategias de difusión y de comunicación, producción de y comercialización del festival o evento. Este manual es el segundo, de una serie de documentos orientados a fortalecer los procesos productivos del sector musical. https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/CEM-Manual-para-la-creaci%C3%B3n-de-eventos-musicales.aspx
Transversal	CPM Manual para la creación de portafolios musicales (2012)	CPM es una herramienta práctica para que los músicos y agrupaciones musicales accedan a conocimientos pertinentes con los nuevos modos de producción y circulación musical; esta herramienta permite al músico controlar, paso a paso, la concepción y puesta en práctica de un proyecto musical. https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/cpm-manual-para-la-creaci%C3%B3n-de-portafolios-musicales.aspx
Transversal	Guía para alcaldes y gobernadores de Colombia (2012)	Esta Guía presenta el Plan Nacional de Música para la Convivencia, sus frentes de acción y el menú de ofertas del Ministerio al que sus departamentos y municipios pueden acceder mediante el mecanismo de corresponsabilidad, con el fin de ampliar y potenciar las oportunidades de desarrollo cultural de sus contextos y contribuir a la proyección regional, nacional e internacional de la creación y las prácticas culturales. https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/Gu%C3%ADa-para-alcaldes-y-gobernadores-de-Colombia-.aspx
Transversal (repertorios para banda, coro y formato tradicional andino)	Música colombiana para banda, coro y formato tradicional andino (2021)	El proyecto Música colombiana para banda, coro y formato tradicional andino: Composiciones originales, arreglos y propuesta pedagógica y didáctica es una producción editorial que compartimos en la cual se desarrolla una estrategia que se propuso reconocer el trabajo de Músicos compositores colombianos cuya formación, conocimiento, trayectoria y experiencia ha contribuido a visibilizar, enriquecer y fortalecer procesos de creación, formación y difusión de músicas regionales colombianas mediante convocatoria pública. Los participantes seleccionados demostraron mayor conocimiento, experiencia y trayectoria, valorando su producción y reconociendo sus contribuciones a los procesos de formación, además del entusiasmo y la motivación que propició la convocatoria. Autores: Ibis Amador Martelo, Fernando Salazar Wagner, Hugo Candelario González, Petrona Martínez, Rafael Escalona, Inés Granja, Rafael Campo Miranda, Luis Eduardo “Lucho” Bermúdez, Carlos Augusto Guzmán Torres, José Ignacio Cruz Mora, Paulo Andrés Triviño Álvarez, Yeison Ferney Bedoya Álvarez, Alejandro Jaramillo Parra, Nicolás Torres Baena, Francisco Cristancho Camargo, Diego Alfonso Sánchez Mora, Paulo Andrés Triviño Álvarez, Alfredo Mejía Vallejo, Ferney Lucero Calvachi, Jesús David Caro Serna, Wolfgang David Ordóñez Peña, Andrés Fernando Roza Gómez, Luis Uribe Bueno, Octavio Panesso, Rubén Darío Gómez Prada, Rafael Antonio Aponte Carvajal, Álvaro Romero, Germán Darío Pérez Salazar. Arreglistas: Carlos Alberto Gómez Rincón, Freddy Lafont Mena, Rosemberg Cueto Sánchez, Paulo Andrés Triviño Álvarez, Alejandro Jaramillo Parra, Juan Carlos Valencia Ramos, Guillermo Gordillo Galán, Jesús David Caro Serna, Wolfgang David Ordóñez Peña, Andrés Fernando Roza Gómez https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/M%C3%BAsica-colombiana-para-banda-coro-y-formato-tradicional-andino.aspx
Transversal (repertorios para banda, coro, músicas tradicionales y orquesta)	Homenaje a Compositores Colombianos - Centenario 2016	Como parte de su política de Estado, el Ministerio de Cultura, a través del Plan Nacional de Música para la Convivencia, busca contribuir a la musicalización de la ciudadanía y a la estructuración del campo profesional de la música, para que la población colombiana pueda profundizar con ella su vínculo, en ejercicio de sus derechos culturales y con oportunidades equitativas de desarrollo humano y profesional. Con esta producción, el Ministerio de Cultura rinde homenaje a diez destacados compositores colombianos que cumplen centenario de natalicio en 2016, presentando una reseña de su vida y obra e incluyendo la partitura de por lo menos una de sus composiciones. Ellos son: Luis Uribe Bueno, Oriol Rangel Roza, Jorge Olaya Muñoz, Luis Antonio “Chato” Guerrero Hidalgo, Sixto Arango Gallo, Ramón Elías Ropaín, Antonio María Peñalosa Cervantes, Luis Carlos Meyer, Enrique “Quique” Bonfante y Clímaco Sarmiento https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/Homenaje-a-Compositores-Colombianos---Centenario-2016.aspx

RUTA	TÍTULO	DESCRIPCIÓN – ENLACE A LA PUBLICACIÓN
Experiencias de exploración sensorial interdisciplinar y en ensambles de iniciación musical	Orientaciones metodológicas para la creación colectiva multi, inter y transdisciplinar (2021)	El Programa Expedición Sensorial, presenta la guía de <i>Orientaciones metodológicas para la creación artística colectiva multidisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar</i> como una fuente de consulta dirigida a las y los docentes de las artes del país que deseen afinar y fortalecer sus metodologías de enseñanza para la creación artística, y también a aquellas personas que les gusta descubrir, experimentar, crear, imaginar y soñar. La preparación de esta guía ha sido liderada por un equipo de artistas docentes de diversas disciplinas y regiones del país con el propósito de brindar herramientas y abrir ventanas y puertas para que florezca la curiosidad, la recursividad, la creatividad, la reflexión y el diálogo en nuestros entornos de formación artística. https://www.academia.edu/73774413/
Experiencias de exploración sensorial interdisciplinar y en ensambles de iniciación musical	Lineamientos de formación musical - Nivel básico (2016)	Los <i>Lineamientos de iniciación musical</i> plantean, como proceso fundamental, el acercamiento a una visión lúdica, creativa y estética analítica (sentidos), del mundo de lo sonoro, de lo auditivo, de lo corporal, de lo vocal y de lo instrumental (ejes formativos). En esta perspectiva de interrelación entre sentidos y ejes formativos, manipular, descubrir y explorar, motivados por la curiosidad y el deseo de establecer relación, generar vínculos afectivos, escuchar y analizar lo que ha sonado y se ha experimentado, se convierten en el camino privilegiado para hacer de la iniciación musical un primer momento de conocimiento, práctica y disfrute de la música. En el nivel básico se da continuidad y avance a los alcances de los sentidos y de los ejes de formación planteados para la iniciación musical. La introducción y el desarrollo de un formato de práctica musical colectiva con sus características y estéticas de contexto, la representación consciente (vocal, corporal, gráfica) del hecho sonoro y los aportes a la formación musical para población con discapacidad, son varios de los retos que se asumen en el presente lineamiento. https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/Lineamientos-de-formaci%C3%B3n-musical---Nivel-b%C3%A1sico.aspx
Experiencias de exploración sensorial interdisciplinar y en ensambles de iniciación musical	Cuerpo Sonoro (2016)	Cuerpo Sonoro nace en el año 2011 desde las Áreas de Música y Danza del Ministerio de Cultura, como un proyecto de formación a formadores que desde el año 2013 ha hecho parte de la Estrategia de Atención Integral para la Primera Infancia de Cero a Siempre, del Plan de Desarrollo del Presidente Juan Manuel Santos. El objetivo del proyecto Cuerpo Sonoro se orientó a cualificar el quehacer pedagógico, musical y corporal de las madres, cuidadores y agentes educativos que se relacionan con la primera infancia, así como a potenciar el vínculo entre los cuidadores y los niños. Con el propósito de visibilizar y compartir los resultados de la experiencia de este proyecto, se realizó en el mes de agosto de 2012 en Quibdó, el Primer Encuentro de Cuerpo Sonoro: Arte y Primera Infancia, y se elaboró una cartilla de repertorios y juegos. La Cartilla de Cuerpo Sonoro recoge el saber y la experiencia de más de 20 expertos en artes y primera infancia de diferentes regiones del país, quienes fueron convocados por el Ministerio de Cultura para discutir y consolidar formas adecuadas de estimular las dimensiones socio afectiva, creativa y cognitiva de los niños y niñas de la primera infancia. Tiene como coautoras a la antropóloga María Paula Atuesta Ospina y a la pedagoga musical Carmenza Botero Arango. https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/Cuerpo-sonoro.aspx
Experiencias de exploración sensorial interdisciplinar y en ensambles de iniciación musical	Lineamientos de Iniciación Musical (2015)	Sobre la evidente necesidad de reflexionar sobre los procesos de iniciación musical que se adelantan en el país y aportar en el enriquecimiento de los mismos, el PNMC se propuso diseñar unos Lineamientos de Iniciación Musical que orientaran a las Escuelas Municipales de Música en la construcción de programas de formación en diversas prácticas musicales, que permitieran la ampliación de los referentes de lo musical, la dinamización de las prácticas pedagógicas y la reformulación de las consideraciones sobre la imbricación entre el arte, la ciudadanía, la libertad y creatividad humana y la educación. https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/Lineamientos-de-Iniciaci%C3%B3n-Musical.aspx
Experiencias de exploración sensorial interdisciplinar y en ensambles de iniciación musical	Iniciación musical en prácticas colectivas (2011)	Esta publicación ofrece una visión general sobre los procesos de iniciación musical del país, a partir de la observación y análisis de ocho experiencias significativas que tienen prácticas musicales colectivas. Con lenguaje sencillo y coloquial se presenta a los protagonistas de cada una de las experiencias, realizando la descripción de los antecedentes, trayectoria y procesos, y manteniendo tanto el lenguaje como la espontaneidad con la cual se expresaron los entrevistados. https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/Iniciaci%C3%B3n-Musical-en-Pr%C3%A1cticas-Colectivas.aspx

RUTA	TÍTULO	DESCRIPCIÓN – ENLACE A LA PUBLICACIÓN
Músicas populares tradicionales / Músicas CIAM y de frontera	Lineamiento pedagógicas de las Músicas de tradición oral (2021)	<p>En esta oportunidad el área de música comparte un Lineamiento que ha consultado la manera como se relaciona la música con formas de vida, de comunicación, de sentir y expresar desde las lógicas del territorio, de la vivencia comunitaria y de diversas formas de apropiar múltiples y complejos saberes musicales. El proceso le concedió voz y espacio a todos aquellos que siempre han estado en el centro del proceso formativo, en el que se ponen en juego sus intuiciones y saberes, enseñando con la música, cantando, jugando, tocando, bailando, orientando, creando y compartiendo su saber.</p> <p>Este acercamiento a las prácticas pedagógicas producidas con tal naturalidad ha exigido un desafío que implica reconocer otra dimensión del proyecto formador, no desde las metodologías y la estructura de las escuelas y la academia, sino de la manera como se deshilvana esa cadena de lógicas que parten de saber cómo se aprehende y cómo se interpreta ese código de comunicación que está en la vibración del corazón de las personas que participan en él, niños, niñas, padres, comunidades, sabedores, profesores constructores de imaginarios desde la música y hacia la música misma.</p> <p>https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/Lineamiento-pedagog%C3%ADas-de-las-M%C3%BAsicas-de-tradici%C3%B3n-oral-.aspx</p>
Músicas populares tradicionales / Músicas CIAM y de frontera	El librito de Miguelito (2021)	<p>Proyecto ganador de la convocatoria Ganador de la beca Investigación/creación para el desarrollo de materiales pedagógicos o musicales. Ministerio de Cultura, Área de Música, Programa Nacional de Estímulos 2021.</p> <p>Esta cartilla se origina en el marco del proyecto Pedagogías Patianas de Violines Negros -PPVN (2019-actualidad), proceso de investigación que se centra en las músicas, técnicas y pedagogías del violín tradicional caucano, realizado bajo mi dirección, en la Unidad Cultural del Centro de Investigaciones Sociales Antonio Nariño - CISAN. La participación de los maestros en Patía-Patía, Mercaderes, Popayán, Santander de Quilichao y Cali, cuyo resultado fue el enriquecimiento de los contenidos de la cartilla con sus opiniones, favoreciendo el propósito inicial.</p> <p>https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/El-librito-de-Miguelito.aspx</p>
Músicas populares tradicionales / Músicas CIAM y de frontera	Caracterización del Sector de la Música Vallenata (2021)	<p>Este estudio de caracterización es una iniciativa del Ministerio de Cultura, enmarcado dentro de la apuesta conjunta con el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio del Trabajo por contribuir en el cierre de brechas de capital humano en el sector musical y poder configurar en gran medida un escenario que dé cuenta del estado, diagnóstico y comportamiento de procesos encadenados y articulados a un fenómeno determinado, para este caso el sector de la música vallenata en Colombia.</p> <p>https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/Caracterizaci%C3%B3n-del-Sector-de-la-M%C3%BAsica-Vallenata.aspx</p>
Músicas populares tradicionales / Músicas CIAM y de frontera	Documento de contextualización del sector de las músicas regionales de tradición popular (2020)	<p>La Música Tradicional es definida sucintamente por la UNESCO como un concepto genérico asociado a estilos musicales que corresponde a la “Música distintiva de una determinada región o grupo étnico”. Esta definición cumple con ser lo suficientemente amplia para poder abarcar las múltiples complejidades que encierra este término. Pero, ante la necesidad de ilustrar la naturaleza de las músicas tradicionales, demandando que sean concebidas como un elemento importante en la vida social de la nación y las regiones que la conforman, es importante ahondar un poco más sobre las particularidades, las lógicas y sus componentes formales. Estas características permiten orientar la mirada a una apreciación de la relevancia de estas prácticas como ejes de desarrollo cultural de los territorios colombianos.</p> <p>https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/DOCUMENTO-DE-CONTEXTUALIZACI%C3%93N-DEL-SECTOR-DE-LAS-MUSICAS-REGIONALES-DE-TRADICI%C3%93N-POPULAR.aspx</p>
Músicas populares tradicionales / Músicas CIAM y de frontera	Introducción a la Guitarra Clásica - Cuaderno de actividades (2018)	<p>Fue la publicación ganadora del Reconocimiento a la publicación de materiales pedagógicos o musicales para procesos de formación de la Convocatoria de Estímulos 2018. Es un de trabajo compila los materiales construidos a partir de la experiencia pedagógica del autor con niños y niñas que inician su formación musical, específicamente en la interpretación de la Guitarra Clásica. Se propone brindar al docente una guía práctica que sintetiza y orienta los contenidos básicos de aprendizaje en este instrumento. Es un Cuaderno de actividades con más de 100 ejercicios que deben ser desarrollados por el alumno con la ayuda del profesor. Es un material orientado a convertirse más en la guía del docente de guitarra que en un método de aprendizaje autodidacta del instrumento.</p> <p>https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/Introducci%C3%B3n-a-la-guitarra-cl%C3%A1sica--Cuaderno-de-actividades.aspx</p>

RUTA	TÍTULO	DESCRIPCIÓN – ENLACE A LA PUBLICACIÓN
Músicas populares tradicionales / Músicas CIAM y de frontera	Entre Cuerdas (2016)	Entre Cuerdas se compone de seis cartillas (tres para los alumnos y tres para los profesores) en las que se aborda tanto la práctica instrumental como la fundamentación teórica musical en la bandola, el tiple y la guitarra como instrumentos base en la conformación de diferentes formatos y agrupaciones musicales del eje centro occidental colombiano; es el resultado además de una permanente inquietud de su autor, sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de los instrumentos típicos de nuestra organología, especialmente en el campo de las cuerdas andinas y muy específicamente, en el trabajo docente con niños y jóvenes para quienes tanto nuestra música, como nuestros instrumentos, resultan bastante desconocidos en la mayoría de las ocasiones. https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/Entre-Cuerdas.aspx
Músicas populares tradicionales / Músicas CIAM y de frontera	Show Me Your Motion. Cartilla de Iniciación en Músicas Populares tradicionales del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina (2014)	Esta cartilla de iniciación sobre las músicas isleñas del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, representa un gran reto, porque además de explorar, documentar e interpretar en términos de sistema musical las prácticas colectivas tradicionales, propone una serie de actividades orientadas a los niños y jóvenes de la región, para que puedan vivenciar sus músicas de una manera amena, como medio de preservación y dinamización de su patrimonio musical. Es importante tener en cuenta que, no obstante, la riqueza, variedad y trascendencia que ha tenido la música regional para los nativos en los ámbitos espiritual, comunicacional y festivo, el estudio sistemático de estas músicas con fines formativos, apenas se inicia. En comparación con otras regiones del país, los trabajos de investigación de esta naturaleza realizados por isleños y nativos son escasos cuando se comparan con trabajos similares realizados por estudiosos del interior del país. https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/SHOW-ME-YOUR-MOTION--Cartilla-de-Iniciaci%C3%B3n-en-M%C3%BAasicas-Populares-tradicionales-del-Archipi%C3%A9lago-de-San-Andr%C3%A9s,-Providencia-.aspx
Músicas populares tradicionales / Músicas CIAM y de frontera	Cartilla de iniciación musical “Pitos y tambores” (2004)	Esta cartilla desarrolla los lineamientos del documento Escuelas de música tradicional del Plan Nacional de música para la Convivencia, para el proceso formativo del eje de pitos y tambores. La propuesta parte de una cartografía del eje en la que se identifican cinco formatos instrumentales (tambora, son de negro, millo, gaitas y banda), con sus respectivas zonas de influencia, características fundamentales de la práctica, conformación instrumental y géneros o ritmos más característicos de cada formato. A partir de esta cartografía, la cartilla desarrolla ordenadamente un conjunto de actividades para conceptualizar y apropiar elementos del nivel ritmo y percusivo de dichos géneros, con base en referencias de audio que acompañan y son parte fundamental del material. Se presentan las bases de interpretación de los quince géneros o ritmos seleccionados para los instrumentos: tambora, alegre, llamador y maracón, con sus principales variaciones regionales. En el disco compacto se encuentran cinco canciones de apoyo didáctico, las bases de los ritmos trabajados y piezas tradicionales que ejemplifican los diferentes ritmos del eje. https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/Cartilla-de-iniciaci%C3%B3n-musical-Pitos-y-tambores.aspx
Músicas populares tradicionales / Músicas CIAM y de frontera	¡Ay ’ombe juepa jé! Toca, canta, versea, juega y baila con el vallenato (2015)	El diseño pedagógico de la cartilla ¡Ay ’ombe juepa je! Toca, canta, versea, juega y baila con el vallenato -Cartilla de iniciación en música popular tradicional Eje Caribe Oriental - departamentos de La Guajira, Cesar y Magdalena se basó en el trabajo de investigación y análisis desarrollados sobre los elementos estructurales de la música vallenata una propuesta fundamentada en las formas de apropiación y reproducción de sistemas musicales, dancísticos, lúdicos y poéticos del vallenato tradicional de los departamentos de La Guajira, Cesar y Magdalena. https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/%C2%A1Ay-%E2%80%99ombe-juepa-j%C3%A9!.aspx
Músicas populares tradicionales / Músicas CIAM y de frontera	Cartilla de iniciación musical, Música andina occidental "entre pasillos y bambucos" (2005)	Esta cartilla de iniciación musical ha sido diseñada como una herramienta de apoyo para el maestro en el trabajo de formación musical de niños y jóvenes en las escuelas de música popular tradicional del eje andino del centro-occidente colombiano. Su énfasis es el trabajo ritmo-percusivo y ritmo-armónico, correspondientes a los dos primeros niveles de los cuatro propuestos en el proyecto formativo de las escuelas, que además incluye los niveles melódico e improvisatorio. Las actividades propuestas están dirigidas a la fundamentación musical básica, a partir del conocimiento y la sensibilización hacia los elementos, estructuras y comportamientos que caracterizan las músicas andinas occidentales, y que además las relacionan y diferencian de las músicas de otras regiones colombianas. Se propone, entonces, una comprensión de los elementos del lenguaje musical a partir de los comportamientos regionales particulares de este eje. https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/Cartilla-de-iniciaci%C3%B3n-musical,-M%C3%BAasica-andina-occidental-entre-pasillos-y-bambucos%E2%80%9D.aspx

RUTA	TÍTULO	DESCRIPCIÓN – ENLACE A LA PUBLICACIÓN
Músicas populares tradicionales / Músicas CIAM y de frontera	Cartilla de iniciación musical Músicas andina centro oriente - viva quien toca (2005)	“¡Viva quien toca!” es una expresión usual en las poblaciones del eje durante las fiestas tradicionales y encuentros sociales donde la música es un importante factor de cohesión. Esta manifestación de afecto que surge de la práctica colectiva anima al músico en su toque y reivindica su condición sociocultural como depositario y agente de la tradición musical. También es común escuchar expresiones como “¡Viva quien baila”, “¡Que viva quien canta!”. Así, la presente cartilla en sus propuestas pedagógicas y metodológicas tiene como base unas músicas vivas que son patrimonio y práctica de comunidades que encarnan el sentir de sus culturas regionales. https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/Cartilla-de-iniciaci%C3%B3n-musical-M%C3%BAasicas-andina-centro-oriente--viva-quien-toca-.aspx
Músicas populares tradicionales / Músicas CIAM y de frontera	Cartilla de iniciación musical Músicas andinas centro sur: "que viva San Juan que viva San Pedro" (2009)	El texto comienza con una exploración sociocultural de la música y su caracterización descriptiva, teniendo en cuenta la ubicación territorial, algunas características de los formatos, aires y organología seleccionada. Seguidamente muestra algunas herramientas pedagógicas desde la lúdica, como base fundamental en la enseñanza-aprendizaje. Posteriormente, aborda el aprendizaje alrededor de elementos básicos del nivel ritmo-armónico, teniendo en cuenta la lúdica y aspectos teóricos musicales y de técnica instrumental. https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/Cartilla-de-iniciaci%C3%B3n-musical-m%C3%BAasicas-andinas-centro-sur-que-viva-San-Juan-que-viva--San-Pedro.aspx
Músicas populares tradicionales / Músicas CIAM y de frontera	Escuela de Flautas y Tambores (2011)	La cartilla de iniciación musical en músicas andinas del suroccidente colombiano “Escuela de flautas y tambores” es el resultado de varios años de trabajo de investigación y experimentación pedagógica, como una forma de materializar el diálogo entre los saberes tradicionales y académicos de comunidades indígenas, negras y mestizas. En valles y montañas de los departamentos de Caldas, Cauca y Nariño, las bandas de flautas y tambores, los grupos de cuerdas andinas y los violines caucanos de negros, entre otras muchas agrupaciones, han definido los territorios sonoros del suroccidente andino colombiano. La cartilla ofrece una propuesta formativa en los ritmos del bambuco, el pasillo y la marcha practicados por las bandas de flautas y tambores que se encuentran desde Riosucio (Caldas) hasta Guachavés (Nariño), llegando incluso a las comunidades negras del Río Napi, cerca de las costas del Pacífico. https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/Cartilla-Escuela-de-Flautas-y-Tambores.aspx
Músicas populares tradicionales / Músicas CIAM y de frontera	Cartilla de iniciación musical Pacífico norte “Al son que me toquen canto y bailo” (2009)	Al son que me toquen canto y bailo es una propuesta teórica y metodológica que a partir de la valoración de los espacios informales tradicionales de transmisión de conocimiento en el Pacífico Norte colombiano, analiza ciertas manifestaciones con el fin de servir de apoyo a los nuevos contextos de formación de la región. De esta manera este material está concebido como una herramienta para los maestros que lideran los procesos de pedagogía musical de niños y jóvenes en las diferentes Escuelas de Música Tradicional Popular del país. https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/Cartilla-de-iniciaci%C3%B3n-musical-Pac%C3%ADfico-norte-%E2%80%9CA1-son-que-me-toquen-canto-y-bailo.aspx
Músicas populares tradicionales / Músicas CIAM y de frontera	Cartilla de iniciación musical Pacífico sur: "que te pasa vo !!!" (2009)	El texto comienza con una exploración sociocultural de la música de la región pacífica, y su caracterización descriptiva, teniendo en cuenta la ubicación territorial, algunas características de los formatos, aires y organología seleccionada. Seguidamente muestra algunas herramientas pedagógicas desde la lúdica, como base fundamental en la enseñanza-aprendizaje. Posteriormente, aborda el aprendizaje alrededor de elementos básicos del nivel ritmo-armónico de ritmos como el bunde y currulao, teniendo en cuenta la lúdica y aspectos teóricos musicales y de técnica instrumental. https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/Cartilla-de-iniciaci%C3%B3n-musical-Pac%C3%ADfico-sur-que-te-pasa-vo-!!!.aspx
Músicas populares tradicionales / Músicas CIAM y de frontera	Música llanera. Cartilla de iniciación musical (2004)	El presente material ha sido diseñado como una herramienta de apoyo para el maestro en el trabajo de formación musical de niños y jóvenes en las Escuelas de Música Tradicional del Eje de Músicas Llaneras; sus contenidos, calculados como material de trabajo para ser desarrollado en dos años, abarcan los niveles ritmo-percusivo y ritmo-armónico, de los cuatro niveles propuestos para el proceso en las Escuelas. Los niveles melódico e improvisatorio se desarrollarán en un material posterior. El diseño del material se fundamenta en el trabajo de investigación y análisis desarrollado por el autor sobre los comportamientos estructurales de la música llanera en sus tres regímenes de acentuación métrica, denominados Por Corrio, Por Derecho y Chipoliao, y en su propuesta de interpretación sobre la articulación de estos tres regímenes y las variaciones conocidas como El Tamborío, Los Partidos y El Cruzao.

RUTA	TÍTULO	DESCRIPCIÓN – ENLACE A LA PUBLICACIÓN
Músicas populares tradicionales / Músicas CIAM y de frontera	¡¡Egua... La música suena boníito mano!! Músicas populares tradicionales del trapecio amazónico colombiano (2012)	Como resultado de varios años de trabajo de investigación y experimentación pedagógica, estamos entregando la cartilla del Eje del Trapecio Amazónico de la colección Cartillas de Iniciación para Músicas Populares Tradicionales de Colombia, como una forma de materializar el diálogo entre los saberes tradicionales y académicos, experiencia que constituye para el Ministerio de Cultura una notable oportunidad de ampliar el conocimiento sobre las prácticas culturales diversas del país y enriquecer el camino hacia la edición de materiales en este campo.
Músicas urbanas y alternativas	Caracterización del rock colombiano y su cadena de valor (2021)	Con el objetivo de tener varias voces y fuentes de información para el desarrollo de esta caracterización y de manera particular después de evaluar la metodología del MNC en estos procesos de caracterización, se implementaron varias actividades y metodologías específicas para el documento del sector rock colombiano. https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/CARACTERIZACION%20DEL-ROCK-COLOMBIANO-Y-SU-CADENA-DE-VALOR.aspx
Músicas urbanas y alternativas	17 obras para Big Band. Convocatoria de Estímulos (2019)	Las 17 obras presentadas en esta publicación hacen parte de un proyecto de investigación-creación el cual busca generar contenidos de memoria, reflexión y sistematización acerca de la experiencia de creación de una serie de arreglos y composiciones escritas para el formato de big band, en las cuales esté presente un diálogo entre cuatro elementos: las músicas instrumentales de la región andina colombiana, el formato de big band, la práctica improvisatoria propia del jazz y elementos cercanos a la música de cámara y orquesta. Varias de las composiciones han sido interpretadas principalmente por el ensamble Carrera Quinta, y están incluidas en la producción discográfica “Big Band” la cual fue nominada a los premios ©LatinGrammy en la categoría de mejor álbum de jazz latino y a los premios ©Independent Music Awards en la categoría de mejor álbum de jazz instrumental en el año 2016. https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/Convocatoria-de-Est%20ADmulos-2019--Ganadora-del-Reconocimiento-a-la-publicacion%20de-materiales-pedagogicos-o-musicales-para-pro.aspx
Músicas vocales y corales	Caracterización del sector coral en Colombia (2021)	El Ministerio de Cultura de Colombia realiza la publicación de la caracterización de la música coral en Colombia, como parte de una ambiciosa iniciativa liderada por el Gobierno Nacional, en cabeza de los Ministerios de Cultura, Trabajo y Educación, con el propósito de contribuir al cierre de brechas en el sector de la música, y en este caso esencialmente de la música coral; así como de propiciar la generación de oportunidad - des y fuentes de valor social. Nuestra apuesta se mantiene en completa sincronía con los objetivos de desarrollo sostenible, un compromiso para fomentar el entendimiento entre distintas culturas, la tolerancia, el respeto mutuo y los valores éticos de la ciudadanía mundial y la responsabilidad compartida. Se reconoce también la diversidad natural y cultural del mundo como una oportunidad de desarrollo, con políticas encaminadas a forjar firmemente el desarrollo desde los componentes sociales, ambientales y culturales. https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/CARACTERIZACION%20DEL-SECTOR-CORAL-EN-COLOMBIA.aspx
Músicas vocales y corales	Don Rimando Llega Cantando (2016)	Don Rimando llega cantando – publicación ganadora del Reconocimiento a la publicación de materiales pedagógicos o musicales para procesos de formación de la Convocatoria de Estímulos 2016 del Ministerio de Cultura- es una propuesta pedagógica que quiere aportar a la formación de agentes educativos e incentivar su creatividad. Esta cartilla busca integrar en el aula el desarrollo de las competencias sociales en los niños y niñas a través de la música. Don Rimando, quien es el personaje principal de la cartilla, enseña cómo crear canciones, versos y rimas sin conocimientos teóricos – musicales previos. Su componente didáctico incluye paso a paso algunas explicaciones y estrategias lingüísticas, para cumplir los objetivos propuestos a través de plantillas especialmente diseñadas para elaborar fórmulas rítmicas de fácil comprensión, que permitirán al lector fortalecer su creatividad cuando de escribir para niños se trata. Contiene versos, audios, cuentos y video ilustrativo. https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/Don-Rimando-Llega-Cantando.aspx

RUTA	TÍTULO	DESCRIPCIÓN – ENLACE A LA PUBLICACIÓN
Músicas vocales y corales	Temas en cantados – Cancionero para niños y jóvenes (2014)	La publicación Temas En Cantados – Cancionero para niños y jóvenes es una variada recopilación de 50 canciones clasificadas en cuatro categorías: canciones en ritmos colombianos, canciones urbanas, música coral y juegos musicales y rítmicos. En el PDF interactivo de esta publicación se encuentra la partitura de cada canción vinculada a su correspondiente versión de audio. En su mayoría, las pistas de audio incluyen un antecompás con la muestra de acompañamiento rítmico de la canción. Las versiones corales cuentan con pistas adicionales para cada una de las voces. https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/Temas-En-Cantados.aspx
Músicas vocales y corales	Introducción a la pedagogía vocal para coros infantiles (2004)	La Maestra María Olga Piñeros Lara ha puesto a nuestro alcance su experiencia como docente, conferencista y tallerista de varias Universidades del país y colaboradora del Proyecto de Coros Escolares del Ministerio de Cultura. Propone en este trabajo una herramienta de uso práctico en el trabajo del director coral. Hace alto énfasis en la técnica vocal, conocer cómo funciona la voz humana tratada de manera informada y profesional, determinante en el trabajo de un coro, que persigue construir el sonido del coro, desarrollar las voces de los integrantes de una manera sana, inteligente y musical. El director debe tener la capacidad de saber lo que suena mal, enfocar su atención en todos los aspectos técnicos, musicales y de grupo que requieren su atención para conseguir el mejor resultado individual y el mejor sonido colectivo. https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/Introducci%C3%B3n-a-la-pedagog%C3%ADa-vocal-para-coros-infantiles.aspx
Músicas vocales y corales	Manual básico para la adaptación y arreglo de repertorio vocal (2004)	El Maestro Jesús Alberto Rey Mariño se propone compartir algunas pautas básicas para los maestros y directores sin experiencia de formación en áreas como la armonía, el contrapunto o la composición, y también para aquellos que, aun teniendo este conocimiento, no han contado con espacios concretos para aplicarlo. Se trata de una invitación a que se aventuren de una manera práctica en procesos de adecuación, adaptación y creación de material musical que contribuya a suplir la necesidad anteriormente expresada. Ha dedicado este material a todos aquellos que han realizado trabajo pedagógico musical en las modalidades de práctica coral, instrumental o mixta, ante la falta de materiales musicales y repertorios adecuados a las características particulares de desarrollo de los alumnos o de tales agrupaciones frente a las diferencias de nivel de los integrantes y de las secciones, especialmente cuando se trata de procesos de formación que no han logrado permanencia, continuidad y estabilidad en el trabajo musical, hacen tan singulares estos grupos, que el maestro o el director difícilmente podrá encontrar materiales y repertorios editados que se adecuen a sus características, necesidades e intereses. https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/Manual-b%C3%A1sico-para-la-adaptaci%C3%B3n-y-arreglo-de-repertorio-vocal.aspx
Músicas vocales y corales	Programa básico de dirección de coros infantiles (2004)	Este libro del maestro Alejandro Zuleta se propone un acercamiento al desarrollo y la consolidación de los movimientos que promueven el canto coral infantil en los distintos espacios de la escuela, la celebración religiosa e incluso en ambientes comunitarios. Dedicó especial cuidado y enfoque al coro infantil, aquel que puede conformarse en cualquier lugar y situación donde haya un maestro y un grupo de niños interesados en cantar y en donde el coro encuentra con un espacio propicio de reunión, así como una función social para su actividad. El documento plantea la labor del director que realiza un trabajo coral inclusivo, como lo es el caso de los coros escolares en los primeros grados de preescolar y primaria, es decir, con los niños entre los 5 y los 7 u 8 años dado que durante esta etapa los niños pueden desarrollar su potencial musical y vocal, o aquel director que realiza su trabajo coral con un coro que se conforma fuera del espacio escolar en el cual solamente participen los niños que tengan una bella voz y una entonación correcta. https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/Programa-b%C3%A1sico-de-direcci%C3%B3n-de-coros-infantiles.aspx
Músicas sinfónicas / Músicas de Cámara	Caracterización del sector música sinfónica en Colombia (2021)	El Ministerio de Cultura, promueve el desarrollo cultural desde su misión institucional y en este proceso, el ecosistema sinfónico junto a las escuelas de música, las bibliotecas y los museos, hacen parte de los equipamientos y líneas de política que aportan a esa construcción de nuestro entorno cultural. Por más de 17 años, el Ministerio ha implementado una política cultural prioritaria de carácter público, de cobertura nacional y de alcance innovador, a través del Plan Nacional de Música para la Convivencia (PNMC), buscando garantizar el derecho a la formación, práctica y disfrute de la música, con énfasis en la educación musical de la ciudadanía, en el fortalecimiento de las prácticas musicales, en el fomento al desarrollo musical del territorio y en la diversificación del espacio profesional de la música. https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/Caracterizaci%C3%B3n-del-Sector-M%C3%BAsica-Sinf%C3%B3nica-en-Colombia.aspx

RUTA	TÍTULO	DESCRIPCIÓN – ENLACE A LA PUBLICACIÓN
Músicas sinfónicas / Músicas de Cámara	Introducción a la dirección sinfónica a través de la música colombiana (2020)	El libro Introducción a la Dirección Sinfónica a través de la Música Colombiana, de Miguel Ángel Casas Barreto, es un texto pedagógico que pretende acercarse a la técnica de la dirección sinfónica mediante unos ejercicios ordenados en forma sistemática, los cuales están basados en el círculo, como elemento articulador en esta metodología. Además de esta metodología técnica gestual en el campo de la dirección, se abordan unos ejercicios para el entrenamiento auditivo, los cuales se convierten en una herramienta fundamental que necesita el director en formación, y sus dirigidos. El texto presenta una parte práctica en donde se desarrollan los elementos estudiados a lo largo del libro, y cuyos temas se ven reflejados en ocho fragmentos de la música colombiana, los cuales presentan las dificultades técnicas y gestuales que deben ser asumidos y abordados de acuerdo a la propuesta pedagógica presentada. En total son ocho lecciones que componen este texto, el cual resultó ganador de la Convocatoria de Estímulos del Ministerio de Cultura, Reconocimiento para la Publicación de Materiales Pedagógicos o Musicales para Procesos de Formación 2020. https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/Introducci%C3%B3n-a-la-direcci%C3%B3n-sif%C3%B3nica-a-trav%C3%A9s-de-la-m%C3%BAsica-colombiana.aspx
Músicas sinfónicas / Músicas de Cámara	Legado de banda. Proyecto ganador de la Beca de investigación, adaptación y edición de repertorio colombiano original del siglo XX para Orquesta Sinfónica y Banda Sinfónica (2018)	El proyecto se propuso realizar procesos de investigación, adaptación y edición de diez obras para banda sinfónica del repertorio colombiano del siglo XX. <ol style="list-style-type: none"> 1. Boyacá (marcha): Gonzalo Vidal (1863-1946) Fecha de composición: 1919. 2. El sueño (fox-trot): Alejandro Villalobos (1875-1938) Fecha de composición: 1925. 3. Rapsodia colombiana: Andrés Martínez Montoya (1869-1933) Transcripción: Jesús Suárez, s.f. Fecha de composición: 1925. 4. Navidad caucana: Jerónimo Velasco (1885-1963) Fecha de composición: 1927. 5. Burlasca: José Roza Contreras (1894-1976) Fecha de composición: 1940 6. Soromaya: Guillermo Quevedo Zornoza (1886-1964) Fecha de composición: 194(?) 7. Trini: Adolfo Mejía (1905-1973) Fecha de composición: ? 8. Primer ballet criollo: Guillermo Uribe Holguín (1880-1971) Fecha de composición: 1941 o 1945 Transcripción: Luis Becerra, 1982 9. Kalamary – Paráfrasis sinfónica sobre temas de Lucho Bermúdez: Wolfano Alejandro Tobar (1907-1975) Fecha de composición: 1967 10. Sutatenza: Roberto Pineda Duque (1910-1977) Fecha de composición: 1971 Transcripción: Roberto Pineda Duque, 197 https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/Proyecto-ganador-de-la-Beca-de-investigaci%C3%B3n-adaptaci%C3%B3n-y-edici%C3%B3n-de-repertorio-colombiano-original-del-siglo-XX-para-Orqu.aspx
Músicas sinfónicas / Músicas de Cámara	Emilio “Millo” Velásquez Estrada. 10 obras para Banda Sinfónica del siglo XIX y primera mitad del siglo XX (2015)	El proyecto "Millo" realizado a partir de la obra del maestro Emilio "Millo" Velásquez Estrada, autor de 10 piezas de música tradicional, por el músico investigador Alfredo Antonio Mejía Vallejo ganador de la Beca de investigación para la selección, adaptación y edición de repertorio histórico para banda sinfónica del siglo XIX y primera mitad del siglo XX, quien a partir de una exploración en los archivos de la Banda Sinfónica de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, recuperó las versiones originales para para banda sinfónica de las piezas: Adriana María, Brisas del Aburra, Copacabana, El Biberón, El Picacho, El Surco, Fiesta Navideña, Madrigal, Tapetusa, Verde y oro; cuyos resultados ponen al alcance estas valiosas piezas musicales que hacen parte del repertorio de la Banda, actualizando y poniendo en vigencia el valor de este repertorio. https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/Emilio-%E2%80%9CMillo%E2%80%9D-Vel%C3%A1squez-Estrada.aspx
Músicas sinfónicas / Músicas de Cámara	Como Iniciar una Banda Infantil, Método Colectivo (2015)	El método Colectivo “cómo Iniciar una banda infantil” de César Augusto Cano Arteaga, fue la publicación ganadora del Reconocimiento a la publicación de materiales pedagógicos o musicales para procesos de formación de la Convocatoria de Estímulos 2015 del Ministerio de Cultura. Este método aporta al movimiento bandístico nacional una opción de enseñanza especialmente a niños (as) y a quien quiera iniciar su proceso en banda, con elementos de nuestra música colombiana, desarrollando habilidades técnicas, fomentando disciplina, pasión y disfrute por lo que se hace. Conforman este método, la Cartilla Guía del Profesor y 15 Guías para Estudiante para los diferentes instrumentos, así: barítono C.B., barítono CT, clarinete, contrabajo de cuerda, corno, fagot, flauta, oboe, percusión, saxofón alto, saxofón barítono, saxofón tenor, trombón, trompeta y tuba https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/Como-Iniciar-una-Banda-Infantil.-M%C3%A9todo-Colectivo.aspx

RUTA	TÍTULO	DESCRIPCIÓN – ENLACE A LA PUBLICACIÓN
Músicas sinfónicas / Músicas de Cámara	Guía para el cuidado y mantenimiento preventivo de instrumentos sinfónicos de viento, percusión y cuerda frotada (2015)	La “Guía para el cuidado y mantenimiento preventivo de instrumentos sinfónicos de viento, percusión y cuerda frotada” es una herramienta de apoyo que contribuye al cuidado, mantenimiento y adecuado uso que requieren todos los instrumentos musicales. Esta guía se ocupa preferiblemente de los instrumentos que habitualmente se utilizan en agrupaciones musicales sinfónicas. Se propone también ofrecer elementos claves para que cada instrumentista comprenda y se apropie de las rutinas permanentes que debe tener en cuenta para cuidar los instrumentos que usa con el mismo esmero y cuidado que daría a la música que interpreta con ellos. La guía se ocupa de indicaciones claras para el adecuado ensamblaje, la limpieza y el almacenamiento y hace un especial énfasis en las circunstancias ambientales que influyen en las condiciones de vida y en la frecuencia y los tipos de mantenimiento, lubricación, adecuaciones, accesorios y materiales; entre otros aspectos, en los que hace singular énfasis de acuerdo a las características físicas y técnicas de cada familia instrumental, maderas, metales, percusiones, cuerdas frotadas y percusiones. https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/Gu%C3%ADa-para-el-cuidado-y-mantenimiento-preventivo-de-instrumentos-sinf%C3%B3nicos-de-viento,-percusi%C3%B3n-y-cuerda-frotada.aspx
Músicas sinfónicas / Músicas de Cámara	Manual para la Gestión de Bandas Escuela de Música (2012)	El manual es una herramienta para la gestión, creación, organización y socialización de las bandas-escuela. Ofrece alternativas de fortalecimiento y socializa elementos de gestión y formación musical que deben ser ajustados y adaptados según las realidades de cada contexto. Está dirigido a alcaldes, gestores culturales, músicos, entidades culturales y educativas y a comunidades interesadas en la promoción de las bandas de viento y su desarrollo como escuelas de música. https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/Manual-para-la-Gesti%C3%B3n-de-Bandas-Escuela-de-M%C3%BAsica.aspx
Músicas sinfónicas / Músicas de Cámara	Guía de iniciación al oboe (2012)	La Guía de Iniciación al Oboe está destinada a ofrecer soporte musical y pedagógico a directores e instrumentistas en su desarrollo formativo. El texto presenta las bases mínimas para el inicio exitoso de un proceso instrumental, aclarando los aspectos a tener en cuenta en esta etapa del desarrollo musical. Los contenidos de la Guía han sido establecidos teniendo en cuenta el aporte de destacados músicos docentes provenientes de diversas regiones del país. Esta Guía no pretende sustituir otros textos de enseñanza instrumental ni excluir el uso de metodologías propuestas por los mismos. Más bien, se trata de un esfuerzo del Ministerio de Cultura para producir un material acorde con las necesidades formativas de nuestro medio musical. La Guía de Iniciación al Oboe, es un texto que complementa al Cuaderno de Ejercicios para Oboe. Ambos textos son inseparables, destinados a ofrecer soporte musical y pedagógico a directores e instrumentistas en su desarrollo formativo. https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/Gu%C3%ADa-de-Iniciaci%C3%B3n-al-Oboe.aspx
Músicas sinfónicas / Músicas de Cámara	Guía de iniciación al fagot (2013)	La Guía de iniciación al Fagot contiene información general sobre el instrumento, su historia, repertorio, cuidados y mantenimiento; igualmente brinda pautas para formar y desarrollar buenos hábitos de postura, respiración, emisión de sonido y una adecuada rutina de estudio. Los contenidos han sido acordados por un equipo de docentes reconocidos en diferentes regiones del país. Este material ofrece soporte musical y pedagógico a directores e instrumentistas en su proceso de formación y práctica instrumental. https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/Gu%C3%ADa-de-Iniciaci%C3%B3n-al-Fagot.aspx
Músicas sinfónicas / Músicas de Cámara	Ramón El Camaleón – Variaciones concertantes para orquesta sinfónica infantil y juvenil (2010)	Ramón el Camaleón, Beca Nacional de Creación Musical 2003, es una colección de cuatro obras musicales interrelacionadas, compuesta a manera de tema con variaciones, cada una tiene un diferente nivel de dificultad interpretativa y pueden ser interpretadas de manera independiente. Contiene partituras, secuencias y audios, estos últimos incluyen minus ones, que facilita el estudio individualizado de las partes, pues se escuchan todos los instrumentos de la orquesta “menos uno” https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/RAM%C3%93N-EL-CAMALE%C3%93N-%E2%80%93-Variaciones-concertantes-para-Orquesta-Sinf%C3%B3nica-Infantil-y-Juvenil.aspx

5. Estrategia de formación. Formación de formadores

La *Estrategia de Formación* se sustenta en la necesidad de contribuir al fortalecimiento de identidades teniendo presente la rica y compleja diversidad que caracteriza el país. A través del diálogo con los territorios para la comprensión de sus realidades, y apuntando al fortalecimiento de sus recursos, la formación de formadores está orientada a la construcción de comunidades de práctica y aprendizaje y a la creación de redes colaborativas de intercambio de saberes.

Para lograr una transformación social que aporte a la sana convivencia y a la construcción de paz, se hace necesario reconocer, proteger y valorar los territorios sonoros de Colombia que lejos de estar reducidos a meros recursos artísticos, se asienta en la potencialidad de su capital humano, de sus recursos sociales, de sus costumbres y sus códigos culturales. La resignificación de estos territorios, que son al mismo tiempo geográficos y existenciales, tiene mucho que ver con que los ecosistemas social, educativo y artístico, entren en relación de formas más orgánicas.

El esfuerzo por lograr estas articulaciones no es nuevo. Los Ministerios de Educación Nacional (MEN) y el de las Culturas, las Artes y los Saberes en los últimos años han hecho avances significativos en esta articulación, entre otras formas, a través del SINEFAC. Sin embargo, varios estudios afirman que la educación musical aún no alcanza a legitimarse como un conocimiento básico en la formación ciudadana y que la experiencia educativa musical en muchos casos es fragmentada, limitada, espontánea y en muchos lugares ausente (Zambrano, 2022).

En ese marco, y atendiendo el llamado a fomentar la educación artística como elemento fundamental de la formación integral, que entiende la escuela como semillero para la formación ciudadana, el desarrollo de habilidades y competencias socioemocionales, que promueve una cultura antirracista, el cuidado de la vida para promover culturas de paz, la *Estrategia de Formación* hace un llamado a complementar la cualificación del sector a través de una formación a formadores que ponga el énfasis en la complejidad inherente al objetivo central del programa: el papel de la música y las artes en general en la construcción de la paz.

La figura del maestro de música en las comunidades es de suma importancia, como sujeto que puede motivar, convocar y congrega a su comunidad. La formación de formadores es la oportunidad de compartir herramientas para el desarrollo de actitudes, disposiciones y habilidades necesarias para fortalecer los vínculos entre la comunidad educativa y la sociedad en general, a través de la mediación de los lenguajes artísticos-musicales. Con frecuencia la formación profesional en esta área enfatiza los asuntos técnicos y teóricos que se requieren para la práctica musical.

Los maestros del PSCP que están comprometidos con la idea de situar su trabajo en la perspectiva de la paz, necesitan herramientas pedagógicas y humanísticas que apunten al empoderamiento, al crecimiento sensible, creativo y expresivo de los participantes, requieren afinar su sensibilidad para estar en permanente diálogo con las realidades locales

singulares y colectivas, aprendiendo a ser críticos de sus prejuicios y creencias para poder promover una educación para la justicia social y el bienestar.

El maestro, más que necesitar instrucción sobre herramientas –repertorios, técnicas, etc.– requiere afinar su sensibilidad y su escucha para reconfigurar el espacio artístico del aula, la escuela y la comunidad, como lugares donde se ejemplifican los valores que deseamos lograr a nivel macro con este proyecto para el país: un espacio seguro, hospitalario, libre de maltrato, violencia, burla o desarraigo cultural (Arenas, 2023). Esto supone cambiar algunos paradigmas arraigados en las prácticas educativas y en los modelos pedagógicos tradicionales y que no son ajenos a la educación artística-musical.

Es clave integrar otras perspectivas a la educación artística para que la actividad pedagógica se movilice hacia una ética del cuidado y del afecto, sumado a una práctica artística-musical creativa, que acoja la experimentación, la indagación, la musicalidad crítica y reflexiva. También incorporar –como parte de la estrategia de formación– espacios de reflexión e interpelación que inviten al maestro a revisar sus técnicas y didácticas, (e ir las integrando poco a poco a su práctica pedagógica), para que el encuentro sea un espacio de enseñanza-aprendizaje abierto, activo y significativo.

Por tanto se requiere un cambio de mentalidad para poder salir de lo que De Zubiría ha llamado la escuela de la repetición, la mecanización, la rutina y los saberes parcializados (De Zubiría, 2006); se precisa ahondar en los fundamentos y principios de las pedagogías y actualizarlas en línea a lo que los ciudadanos y las sociedades del mundo actual necesitan o como sugiere la pedagoga musical Violeta Hemsy buscar “*nuevas acciones, nuevas conductas pedagógicas*, más que nuevos diseños curriculares” (Hemsy, 2002).

La *Estrategia de Formación* se propone fomentar en los maestros una reflexión más allá de los currículos, con una perspectiva en la que el cuerpo, el sentir, la libre expresión y los saberes locales sean centrales, teniendo en cuenta las trayectorias educativas y de vida de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Como ha señalado Violeta Hemsy,

“es imprescindible y urgente poner el acento en la *formación del maestro* mediante talleres participativos de *sensibilización*, ya que es a partir de la *experiencia* y la potenciación de las capacidades innatas y adquiridas como los seres humanos evolucionan y se preparan para una acción eficaz, procediendo a partir de lo que se sabe, de lo que se siente, de los que le atrae e interesa, más que desde la didáctica oficial, prescrita autoritariamente por el sistema” (Hemsy, 2002).

En la estrategia de formación se busca que el maestro pueda experimentar la música como un lenguaje de comunicación natural, reencontrándose con sus capacidades creativas musicales, abordando los procesos internos que apoyan su descubrimiento personal como parte del proceso de seguir aprendiendo, explorando, experimentando y expandiendo su conocimiento. Con una mirada crítica y reflexiva de la acción pedagógica, la experiencia lo invitará a descubrir o redescubrir, nuevas formas de enseñanza-aprendizaje, para pasar de ser un desarrollador de currículos y contenidos a multiplicador de acciones y reflexiones pedagógicas creativas y profundas en el aula y fuera de ella.

Esto quiere decir que, articulados con los propósitos del Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026, el Programa Sonidos para la Construcción de Paz incorpora la formación artística y cultural a través de la formación musical, por medio de prácticas pedagógicas basadas en la realidad de los contextos, ayudando a los Maestros a introyectar actitudes más que contenidos, incentivando en ellos el desarrollo de procesos educativos de carácter integral y de solidez humana como pilar esencial de la enseñanza artística-musical, entendiendo el saber como un patrimonio que se encuentra en constante gestión, expansión y cuestionamiento.

Otra de las dificultades para cambiar los paradigmas radica en los modelos heteroestructurantes de la escuela tradicional que se encuentran también arraigados en la formación musical, la cual “transmite datos, conocimientos, saberes y resultados de procesos que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar” (Zuleta, 2020). De hecho, se reconoce que la formación de docentes “exige una reestructuración epistemológica con el fin de lograr una formación congruente con las políticas educativas y culturales” y ajustada a las variables que imponen el contacto con las diversidades musicales que cohabitan en la nación. Esto es urgente en la educación musical, como han destacado diferentes estudiosos (Carabetta y Duarte, 2020).

Las experiencias educativas de formación en Latinoamérica han estado ligadas fundamentalmente a la tradición educativa de música clásica académica y con una clara ambición a anclar la educación musical a los referentes internacionales. Esta mirada marcadamente eurocéntrica ha sido vista por los estudiosos como factores de desanclaje que desconectan a los músicos con las necesidades de las prácticas tradicionales y populares, contribuyendo a una merma de la diversidad cultural. El remedio, en el que coinciden los analistas, es construir una ruta pedagógica que nutra y que integre la vida musical con el mundo de la vida de sus conciudadanos, en coherencia con las experiencias sonoro-musicales que tienen los maestros y sus comunidades.

Un asunto crucial en la estrategia de formación a formadores tiene que ver, por tanto, con la concienciación de los maestros hacia la necesidad de un cambio en la forma de concebir el trabajo musical en el aula. Rosi Braidotti lo sintetiza de forma práctica para los objetivos de la Formación a Formadores haciendo la pregunta de “¿cómo podemos cultivar el deseo político de cambio y transformación, la voluntad y el anhelo activos de que se produzcan cambios positivos y creativos?” (Braidotti, 2006).

Nuestro compromiso con la paz es también un compromiso con los maestros y sus comunidades, permitiendo la configuración de la pedagogía musical como una experiencia de convivencia ciudadana, con la posibilidad de explorar las prácticas sonoras y musicales que legitiman la identidad y procuran la sostenibilidad cultural de las prácticas de sus comunidades.

La formación a formadores invita al maestro a articularse con la institución educativa, con la familia y la comunidad. También a construir, visibilizar y sostener las prácticas musicales que están siempre entre la tradición y la contemporaneidad y cuyos modos de hacer, sentir y disfrutar la música resultan ser insumos claves para aprender y reconocer el rico acervo de recursos, valores, corporalidades y modos de vida que lo circunda. Un

maestro que está en capacidad de valorar y vivir esas experiencias tiene la posibilidad de re-crear lo mejor de ellas con sus estudiantes en el aula.

La reflexión permanente de su práctica pedagógica, debe ser el motor de la enseñanza artística - musical. Una musicalidad críticamente reflexiva pone el acento en la sensibilidad estética, sonora y musical, en el reconocimiento de los sentires y saberes, en la valoración del saber-hacer transmitido oralmente, y en todo aquello que se vive en las aulas. La reflexión crítica, la argumentación, el respeto por las ideas del otro, la reflexión sobre los problemas que les atañen, son en este contexto los ejes centrales del trabajo de la estrategia de formación.

Enfoque psicosocial en la formación musical

La importancia del enfoque psicosocial en la formación musical viene creciendo notablemente en la última década. Los programas de la llamada Acción Social por la Música ASPM, han situado el aporte de diferentes disciplinas a la comprensión de las variables que entran en juego en un programa de formación con énfasis social. Aunque inicialmente hizo carrera la visión de El Sistema venezolano, según la cual interpretar música constituía en sí mismo un cambio social, experiencias como las de la Red de Escuelas de Música de Medellín REMM y la Fundación Nacional Batuta, han mostrado que el apoyo de trabajadores sociales, psicólogos y sociólogos, favorece la comprensión de los contextos y contribuye a reivindicar al estudiante como un sujeto social y político de derechos.

La fragmentación del tejido social expresada en formas de relacionamiento anómalo (temor, desconfianza, miedo, coacción), la ruptura de los vínculos familiares y comunitarios por desplazamiento forzoso o muerte, la militarización de la vida en muchos lugares del país entre otros, son factores que la formación musical por sí misma no puede atender. Un estudiante no llega a nuestras aulas sólo como un estudiante, él es fruto de experiencias culturales y sociales complejas, que un enfoque psicosocial ayuda a gestionar y comprender.

Cuando un maestro de música cuenta entre sus herramientas con las claridades que ofrece un enfoque psicosocial puede comprender que sus respuestas a los comportamientos y acciones de los individuos y las comunidades deben adecuarse y modularse con la misma delicadeza y fervor que pone en el cuidado del buen sonido y la excelencia musical.

El estudiante llega a estos programas atraído por la belleza de la música, por el valor social atribuido a quienes interpretan instrumentos musicales. Nuestro maestro debe estar en capacidad de acogerlo para brindarle en el espacio del aula una red de apoyo, para facilitarle recursos de afrontamiento y fomento de capacidades para lidiar con la adversidad; no se interesa sólo por su rendimiento, sino que entiende el proceso de formación como un proceso de empoderamiento y de liderazgo. En muchos contextos el trabajo del maestro de música tiene un carácter reparatorio, un espacio donde el sujeto puede reconocerse en sus capacidades, un espacio seguro donde puede reinar la confianza.

Para lograr posicionarse de esa manera, el docente debe prepararse. El proceso de formación a formadores, por tanto, será un espacio que propicia una exploración de la interioridad del docente, un acercamiento a su historia personal, donde se reconoce como hijo de este país y víctima de sus violencias, donde puede afrontar los dolores, miedos e ilusiones de su formación musical previa, donde se puede percibir como un sujeto resiliente. La formación de formadores construida desde un enfoque psicosocial se diferencia de otras apuestas en que cree que la agencia del maestro consciente y sensibilizado provoca un impacto muy importante en los individuos, las familias y las comunidades. Otros programas como sabemos hacen que el músico delegue esta función en profesionales expertos, mientras enseña como le enseñaron.

El maestro formador, como se ha insistido, se plantea preguntas que aunque inciden en lo musical son fundamentalmente preguntas humanas sobre los vínculos que la experiencia de formación está creando: ¿mi forma de acompañar qué efectos está creando en mis estudiantes y sus familias?; ¿qué estoy haciendo para reconocer y dignificar a los individuos y comunidades con las que estoy en contacto?; ¿hay algo en mi manera de enseñar que no esté a la altura de la dignidad del estudiante y de la comunidad en la que me encuentro?; ¿cómo mi rol contribuye a fomentar que las personas que entran en contacto con mi trabajo cuiden de sí mismas, se respeten y se empoderen? Preguntas de este talante son las que buscamos se conviertan en el norte del modo como se administra, se planifica y se pone en acción un programa de formación musical que se toma en serio la pregunta por su papel en la creación de una sociedad más justa, pacífica y armoniosa.

6. Glosario

Ambientes de aprendizaje. Son espacios propicios para el desarrollo del proyecto educativo. Incluyen los encuentros de comunidades de práctica-aprendizaje en el aula; la familia como escenario de práctica, investigación y transformación; los espacios culturales del entorno social; y el uso de tecnologías de información y comunicación.

Comunidad de práctica-aprendizaje. Tejido social en el que el trabajo colaborativo prepondera sobre el orden vertical y de poder, y en el que, desde la interacción, todos los individuos, tienen oportunidad de aportar en su construcción, fortalecimiento y reparación. Propicia vínculos sociales desde la confianza y el cuidado; genera identidad y pertenencia al colectivo; y se autogestiona desde acuerdos y deliberaciones.

Diálogo de saberes. La actividad pedagógica supone un encuentro entre pares en el que el diálogo de saberes posibilita multiplicar las zonas de contacto entre los distintos mundos culturales; propicia el intercambio de ideas, creencias, emociones, prácticas e historias; y permite una real construcción de conocimiento entre el ‘saber curiosar’ del estudiante y el ‘saber orientar’ del maestro.

Ecología de saberes. Desarrollada por Boaventura de Sousa Santos, entre otros, la ecología de saberes promueve diversas lógicas y experiencias de mundo, de saber y de sentir, desde una perspectiva decolonial y de traducción cultural. A partir de lo anterior, el PSCP dispone en diálogo: formas de conocimiento y prácticas educativas que se anclan en la memoria cultural y ancestral; saberes y experiencias que emergen y se cultivan en el territorio-comunidad de práctica-aprendizaje; y, saberes científicos, todos ellos activados en el encuentro educativo y resolviendo preguntas significativas acerca del mundo y la vida en sus sentidos más completos.

Ecosistema. El enfoque ecosistémico atraviesa visiones contemporáneas del paisaje cultural, ambiental y humano. Un ecosistema es un entorno vivo de organismos en interrelación e interacción que opera como un sistema seriado de estructuras estructurantes y estructuradas –por ejemplo, de sujetos conectados en disposición intersubjetiva; de comunidades que atraviesan rutas diversificadas de práctica-aprendizaje; y de todo lo anterior en conexión con el territorio cultural, ambiental y social.

Educación por encuentro: Son aprendizajes que se dan en un contexto de musicar, interpretando, escuchando y creando con otros. La educación por encuentro es de carácter celebrativo y constituye una forma de extender el presente, distanciándose de aquellas lógicas educativas que instruyen para el futuro.

Estudiante. El/la estudiante se comprende como el sujeto (*ver más adelante*) que trabaja en su propia transformación a partir de la práctica ética del cuidado de sí mismo y el cuidado del otro en una comunidad de práctica-aprendizaje.

Experiencia. Experiencia estética. La experiencia es tanto una acción sobre el mundo como algo que le sucede al sujeto. Sucede en interacción en un mundo de personas y situaciones. La experiencia transforma al sujeto y a su ambiente, así como a la experiencia

anterior y a la que acontecerá, en forma de acontecimiento. Lo que le ocurre al sujeto se manifiesta ‘hacia afuera’ en forma de expresión, involucrando al organismo en su totalidad en forma de expresión y, para el caso de lo artístico, en energía y material creativo.

Identidad. Identidades. Identidad es la representación que realiza el sujeto de sí mismo, la cual se construye en un medio social y cultural. Los juegos entre los territorios corporal, geográfico, cultural y simbólico, entre otros, tensionan la identidad, descentrándola, fragmentándola y traduciéndola, convirtiéndonos en sujetos que celebran la fiesta móvil de la cultura.

Interdisciplinariedad y pluridisciplinariedad. En el campo de las artes lo pluridisciplinar se entiende como el juego de varias disciplinas en la configuración de una experiencia o acto creativo. También hace referencia a la interpretación de un acontecimiento disciplinar –en una disciplina– por medio de varias disciplinas a la vez. Lo interdisciplinar alude al intercambio entre métodos de trabajo distinto en una actividad humana. Podría definirse como la interrelación de diferentes campos de conocimiento que permite enfrentar aquellos temas o preguntas vitales que, normalmente, no pueden confinarse dentro de los límites de una sola disciplina.

Libertad y creatividad. Libertad y creatividad parten de una exploración del ser que implica su despliegue total. Para su ejercicio, es necesario fomentar ambientes de confianza que, desde la escucha, den la oportunidad para la expresión de la voz propia compartida con la de los demás en lo cotidiano, así como en la práctica y la creación artística.

Maestro. Guía en los momentos de encuentro de las comunidades de práctica-aprendizaje que fomenta la participación activa y el pensamiento crítico. En lugar de imponer conocimientos, el maestro colabora con los estudiantes, promoviendo la resolución de problemas y una práctica reflexiva. Con el término maestro, el PSCP engloba a sabedores, artistas formadores, docentes y otras personas que acompañan los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Música como experiencia. Musicar. La música es una experiencia que puede ser vivida como un ritual social. El musicar se caracteriza por tres dimensiones: la exploración de relaciones, la afirmación colectiva de las relaciones que potencian la identidad y la experiencia sensible que implica un disfrute colectivo en torno a la experiencia musical.

Participación y co-construcción. Es una manera de construir acciones estratégicas de manera colectiva mediante el diálogo social. Implica escucha, concertación y vínculo desde las características, roles y potencialidades de cada organismo en un ecosistema.

Ruta de práctica-aprendizaje. Las rutas de práctica-aprendizaje son trazadas por sistemas musicales de práctica colectiva con códigos, estéticas, repertorios y saberes arraigados, que propician el encuentro entre estudiantes, maestros, sabedores y artistas formadores en el aula.

Sabedor / Sabedora. Es aquella persona que tiene conocimientos, heredados o aprendidos, relacionados con los oficios y/o saberes tradicionales o populares que se convierten en prácticas artístico-culturales relacionadas estrechamente con el territorio que habitan.

Sujeto. Subjetivación. La manera en la que nos percibimos y construimos nuestra identidad es una construcción social y cultural. Siguiendo a Foucault, los individuos se constituyen como sujetos en relación con las estructuras de poder que operan en la sociedad. La subjetivación es un proceso en el que el individuo trabaja en su propia transformación a partir de la práctica ética del cuidado de sí mismo y el cuidado del otro.

Territorio. Entendemos el territorio como el espacio apropiado a partir de las interacciones entre seres vivos con un medio al que le atribuyen valor. El territorio nos construye desde sensaciones y percepciones y construimos territorio en la experiencia creativa compartida. Territorio es el lugar donde una persona expresa su sentir y decide ser parte de una comunidad.

Referencias

- Alessandroni, N., Torres, B., Beltramone, C. (2019) *Vocalidades: La voz humana desde la interdisciplina*. Editorial del Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal GITEV – Universidad Nacional de La Plata.
- Arango, A. M. (2017) Nuevas miradas, nuevas sonadas. Propuesta diferencial en las pedagogías de iniciación musical, prácticas corales y orquesta sinfónica en las comunidades afrodescendientes del Chocó. *Encuentros*, Vol 55(3), 127-143. Universidad Autónoma del Caribe, Barranquilla.
- Arenas, E. (2016) Fronteras y puentes entre sistemas de pensamiento. Hacia una epistemología de las músicas populares y sus implicaciones para la formación académica. (*pensamiento*), (*palabra*)... *Y obra*, N°15. Universidad Pedagógica Nacional.
- Arenas, E. (2023) Amar la vida y cuidar de las personas. El lugar de lo pedagógico en un ecosistema musical vivo y diverso. *Conferencia inaugural. 8° Congreso Nacional de Música*. Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes.
- Arjona, G., Redondo, M. y Segura, A. (2022). *Culturas en común: Re-conociendo los derechos culturales*. Bogotá, Instituto Distrital de las Artes.
- Benjamin, W. (1982) *Experiencia y pobreza (1933)*. Madrid, Taurus.
- Braidotti, R. (2006) *Transposiciones. Sobre la ética nómada*. Editorial Gedisa, Barcelona. p.,25.
- Burns, M. (2021) *Technology in education*. Unesco. Global Education Monitoring Report.
- Carabetta, S y Duarte, D (Comp). (2020) *Tramas latinoamericanas para una educación musical plural*. Universidad Nacional de la Plata. Editorial Papel cosido.
- Dávila, A. (2012) *¡¡Egua... La música suena boniito mano!! Músicas populares tradicionales del trapezio amazónico colombiano*. Ministerio de Cultura.
- Delalande, F. (1995) *La música es un juego de niños*. Editorial Ricordi, Buenos Aires.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1994) *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pretextos.
- Dewey, J. (2008) *El arte como experiencia*. Barcelona, Paidós.
- Dewey, J. (2010) *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- Fellone, U. (2021) Los géneros musicales en las músicas populares urbanas y su dimensión temporal: estado de la cuestión y propuestas para su análisis. *Resonancias* vol. 25, n°49, pp. 61-83.
- Foucault, M. (1994) *Hermenéutica del sujeto*. Ed. de la Piqueta, Madrid.
- Freire, P. (2012) *Pedagogía de la autonomía*. Ediciones Siglo XXI

- Freire, P. y Faudez, A. (2013) *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Ediciones Siglo XXI
- Giménez, G. (2005) Territorio e identidad. Breve introducción a la geografía cultural. *Trayectorias*. Año VII, no. 17, pp. 8-24
- Green, L. (2018) *¡Oír, escuchar, tocar!: Cómo liberar las capacidades auditivas, improvisatorias e interpretativas de tus estudiantes*. Pirámide.
- Green, L. (2019) *El aprendizaje de la música pop. Avanzando en la educación musical*. Morata.
- Hall, S. (2013) *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Lemoine.
- Han, B.C. (2021) *No-Cosas. Quiebras del mundo de hoy*. Taurus.
- Hemsey, V. (2002) *Pedagogía Musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Editorial Lumen. Buenos Aires.
- Hemsey, V. (2013) *El rescate de la pedagogía musical*. Editorial Lumen. Buenos Aires.
- Hernández, O. (2014) *Los mitos de la música nacional. Poder y emoción en las músicas populares colombianas 1930-1960*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Jara, O. (2018) *La sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos posibles*. CINDE
- Jorgensen, E. (2003) *Transforming Music Education*. Indiana University Press.
- Kohn, E. (2013) *How Forests Think. Toward an Anthropology Beyond the Human*. University of California Press.
- Lederach, J. P. (2007) *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*. Colección Red Gernika.
- Liévano, J., Giraldo, A. y Torres, D. Keeping Communiti Alive through Responsorial Singing an Afro-Colombian Rythms in Group Experiences. *15th World Congress os Music Therapy*. Tsukuba/Japan.
- López-Cano, R. y San Cristóbal, U. (2014) *Investigación artística en música. Problemas, métodos, experiencias y modelos*. Barcelona.
- Mandoki, K. (2013) *El indispensable exceso de la estética*. Siglo xxi editores.
- Ministerio de Cultura (2003) *Escuelas de Música Tradicional*. Plan Nacional de Música para la Convivencia.
- Ministerio de Cultura. (2006) *Lineamientos para el fortalecimiento del Plan Nacional de Música para la Convivencia CONPES 3409*.
- Ministerio de Cultura. (2015) *Lineamientos de iniciación musical*.

- Ministerio de Cultura. (2016) *Lineamientos de formación musical nivel básico*.
- Ministerio de Cultura. (2021a) *Orientaciones metodológicas para la creación artística colectiva multi – inter y transdisciplinar*.
- Ministerio de Cultura. (2021b) *Lineamiento Pedagogías de las músicas de tradición oral*.
- Ministerio de Cultura. (2022) *Sistema Nacional de educación y formación artística y cultural – SINEFAC*.
- Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes. (2023a) *Programa Sonidos para la Construcción de Paz. Ecosistema Artístico Colombiano*. Documento de trabajo.
- Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes. (2023b) *Territorios sonoros*. Documento de trabajo.
- Ministerio de Educación Nacional (2022) *Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media*.
- Miñana, C. (1988) Músicas y métodos pedagógicos. Algunas tesis y su génesis. A *Contratiempo* no.2, pp.78-83).
- Nussbaum, M. (2012) *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós Ibérica, Barcelona.
- Ochoa, A. M. (2000) El sentido de los estudios de músicas populares en Colombia. *Actas del III Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular*.
- Regelski, T. y Gates, T. Editors (2009) *Music Education for Changing Times. Guiding Visions for Practice*. Springer. N.Y.
- Samper, A. (2017) La pedagogía del musicar como ritual social: Celebrar, sanar, trascender. *El Artista*, 113 – 150.
- Samper, A. (2019) Música como experiencia: Emoción y somática en la educación musical. *Tramas latinoamericanas para una educación musical plural*.
- Schön, D. (1983) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós. Barcelona.
- Sève, R. (2013) *El instrumento musical. Un estudio filosófico*. Editorial Acantilado. Barcelona.
- Small, C. (1999) El Musicar: Un ritual en el Espacio Social. *Revista Transcultural de Música* #4.
- Sossa, J. (2010) Pedagogía del acontecimiento: una experiencia de educación no formal para las músicas regionales. *Música, cultura y pensamiento*. Vol. 2 N°31 pp.31-44.
- Sousa Santos, B. (2019) *Una epistemología del sur*. Clacso-SigloXXI, México.

- Swanwick, K. (1988) *Música, pensamiento y educación*. Madrid, Ediciones Morata.
- UPTC. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (2023) *Modelo de acompañamiento para la sanidad sonora colectiva “Masasoco”*. Informe.
- Valencia, V. (2010) Música para bandas en Colombia. La creación musical en la perspectiva educativa. *A contratiempo*, n°16.
- Vargas-Silva, G. (2020) Biomecánica de los árboles: crecimiento, anatomía y morfología. *Madera bosques*, vol.25 no.3.
- Willingham, L. (2021) *Community music at the boundaries*. Wilfrid Laurier University Press, Ontario.
- Zambrano, E. (2022) La educación musical en Colombia: más allá del examen crítico. *Revista Conrado*, 18(88), 429-437.
- Zapata, G. y Niño, S. (2018) Diversidad cultural como reto a la educación musical en Colombia: problemas relacionales entre culturas musicales, formación e investigación de la música. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, vol. 13, núm. 2. Pontificia Universidad Javeriana.
- Zuleta, A. (2004) *Programa Básico de Dirección de Coros Infantiles*. Ministerio de Cultura.
- Zuleta, E. (2020). *Educación y democracia: Un campo de combate*. Ariel.