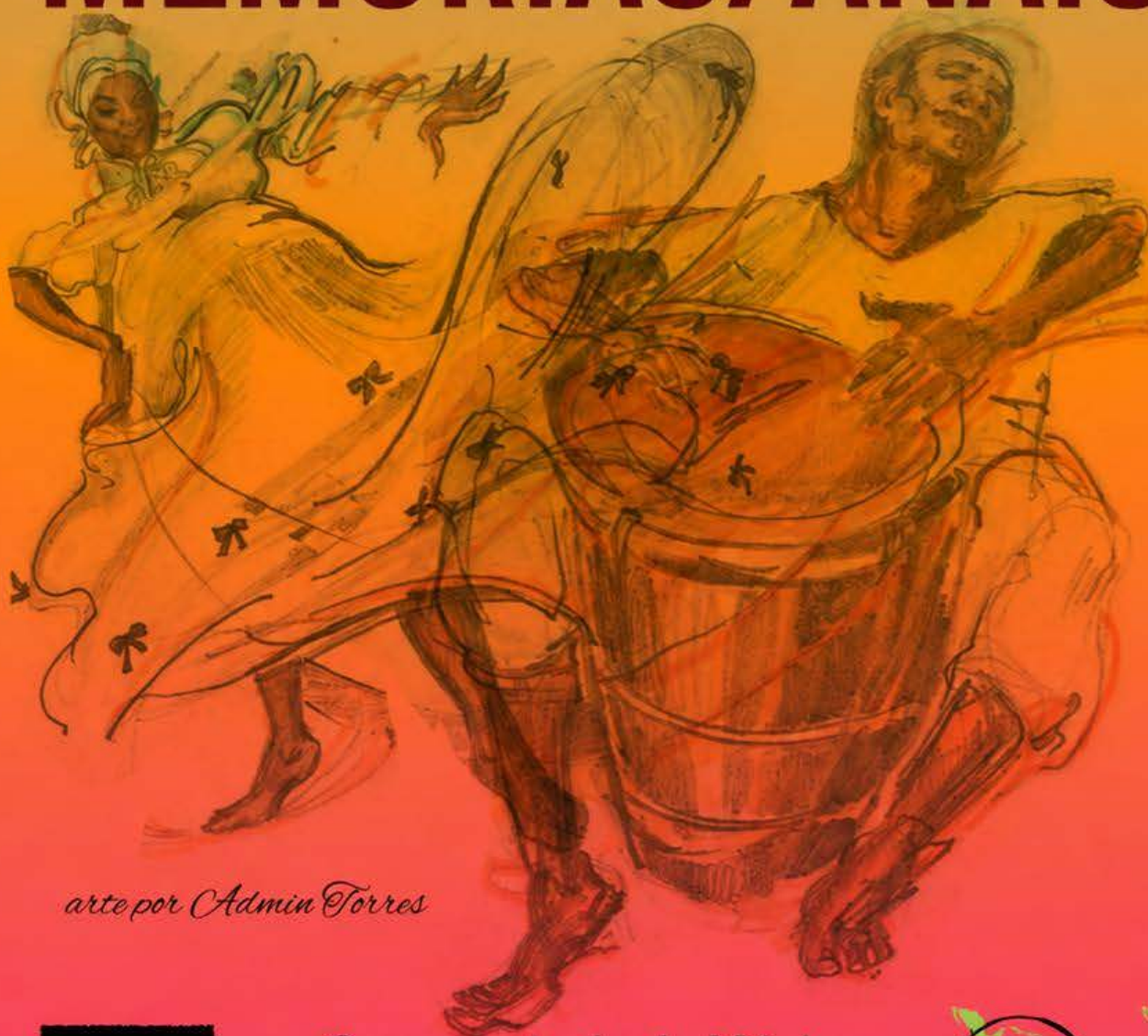


El Foro Latinoamericano de Educación Musical presenta:

EDUCACIÓN MUSICAL: IDENTIDADES LATINOAMERICANAS Y DEL CARIBE- DIÁLOGOS INTERCULTURALES, COLONIALIDAD Y ECOLOGÍA ACÚSTICA

XXX Seminario Latinoamericano de
Educación Musical y VII Curso Formativo

MEMORIAS/ANAIS



arte por Admin Torres



CONSERVATORIO
DE MÚSICA DE PUERTO RICO

Conservatorio de Música
San Juan, Puerto Rico
13-17 de julio de 2026
www.fladem.org



Memorias/Anais
Seminario Latinoamericano de Educación Musical
Seminário Latino-Americano de Educação Musical

Ano 2026

Memorias/Anais do XXX SLDEM

Organização e Revisão:

Adriana Rodrigues Didier
Micael Carvalho dos Santos

Diseño/Diagramação:

Micael Carvalho dos Santos

Periodicidad/Periodicidade:

Anual

ISSN: 3086-0571

Evento celebrado en la ciudad de San Juan, Puerto Rico
Evento realizado na cidade de San Juan, Puerto Rico

Los textos de las obras publicadas en las Memorias son responsabilidad exclusiva de sus actores y no necesariamente reflejan la opinión del Foro Latinoamericano de Educación Musical, del Comité Académico y/o del Comité Organizador del XXIX Seminario Latinoamericano de Educación Musical

Os textos dos trabalhos publicados nos Anais são de inteira responsabilidade dos seus atores não refletindo necessariamente a opinião do Fórum Latinoamericano de Educação Musical, da Comissão Acadêmica e/ou da Comissão organizadora do XXIX Seminário Latino-americano de Educação Musical.

Fórum Latino-Americano de Educação Musical
www.fladem.org

Los miembros del **Foro Latinoamericano de Educación Musical – FLADEM**- firmemente comprometidos con nuestra labor y unificados en red solidaria, dejamos constancia de nuestra ideología a través de esta

"Declaración de Principios"

1. La educación musical es un derecho humano, presente a lo largo de toda la vida, dentro del ámbito escolar y fuera de él. Trabaja desde la música poniéndola al servicio de las necesidades y urgencias individuales y sociales.
2. La educación musical es baluarte y portadora de los elementos fundamentales de la cultura de los diferentes los pueblos latinoamericanos, por lo que su atención es prioritaria en función de la conformación de las identidades locales y, por extensión, de la consolidación del carácter identitario de América Latina.
3. La educación musical está al servicio de la integración socio-cultural y la solidaridad, y permite canalizar positivamente las diferencias de todo tipo.
4. Una educación musical flexible y abierta tiende a romper estereotipos y a instaurar nuevos paradigmas de comportamiento y aprendizaje en el contexto escolar y social.
5. La educación musical, procediendo desde la vivencia y la producción musical, tiende a promover el desarrollo pleno de la sensibilidad artística, de la creatividad y la conciencia mental.
6. El **FLADEM** es una institución independiente, que integra a los pueblos de origen amerindio, ibérico y caribeño que conforman el continente Latinoamericano; se propone preservar las raíces musicales y los modelos educativos propios que surgen de los procesos históricos y culturales de los diferentes países.
7. El **FLADEM** es una institución de bases artísticas y humanas amplias, que integra a educadores musicales, músicos, artistas, docentes de diferentes áreas y toda persona que adhiera a esta declaración de principios, sin limitar su pertenencia a otras organizaciones.
8. El **FLADEM** constituye una red de servicio e investigación que propicia la formación de redes solidarias de acción orientadas a formar, capacitar e integrar a los educadores musicales en cada uno de los países que la integran.
9. El **FLADEM** concibe a la educación por el arte como un proceso permanente de aprendizaje e integración de los lenguajes expresivos, para el mejoramiento de la persona humana en aras de la transformación del mundo y de la vida.
10. El **FLADEM** se compromete a promover la implementación de políticas educativas y culturales que favorezcan el logro pleno de estos principios.

Promulgada el 25 de Julio de 2002 en la ciudad de México.

Junta Directiva FLADEM 2025 - 2027				
Alina Mijangos (México) Presidencia	Analía Bianchini (Argentina) Vicepresidencia	Glauber Resende (Brasil) Secretaría General	David José Velez (Puerto Rico) Tesorería	Gabriel Torres (Costa Rica) Secretaría de Actas

Erin Vargas (Venezuela) Vocal	Paloma Muñoz (Colombia) Vocal	Carlos Sánchez (Chile) Vocal	Sergio López (Guatemala) Vocal	Ricardo López (Puerto Rico) Fiscal General
--	---	---	---	---

Presidentes de Secciones Nacionales		
Fabiana Barraza Argentina	Micael Carvalho Brasil	Sebastián Ávila Chile
Mario Egas Colombia	Stephanie Gómez Costa Rica	Aníbal Zapata Guatemala
Mary Susana Esteves Uruguay	Guillermo Cano México	Ileana Latorre Puerto Rico

Junta Directiva FLADEM Puerto Rico (FLADEMPur)			
Dra. Ileana Latorre Presidencia	Dra. Marta Hernández Vicepresidencia	Dr. Javier Flores Tesorería	Profa. Celyana Moreno Secretaría

Profa. Yanila Navarro Vocal	Profa. Emily Robles Vocal	Profa. Rosa Vázquez Vocal
---------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------

Comité Académico 2026

Adriana Rodrigues (Brasil)
Alejandro De Vincenzi (Argentina)
Alina Mijangos (México)
Analía Bas (Argentina)
Analía Bianchini (Argentina)
Carlos Galicia (Guatemala)
Carlos Sánchez (Chile)
Daniela Basilico (Argentina)
Glauber Resende (Brasil)
Ileana Latorre (Puerto Rico)
Josué Salazar (Costa Rica)
Leonardo Moraes (Brasil)
Lilia Romero (Perú)
Luzmila Mendivil (Perú)
María Olga Piñeros (Colombia)
Mario Egas (Colombia)
Noel Allende (Puerto Rico)
Nora Haug (Costa Rica)
Paloma Muñoz (Colombia)
Susana Carbajal (México)

Miembros consultores

Gloria Valencia Mendoza (Colombia) - Fundadora
Carmen Méndez Navas (Costa Rica) - Fundadora
Marisa Fonterrada (Brasil) - Miembro Honorario

Ex Presidentes de FLADEM

Violeta Hemsy De Gainza, Argentina (1995-2005)
Carmen Mendez, Costa Rica (2005-2009)
Ethel Batres, Guatemala (2009-2013)
Alejandro De Vincenzi, Argentina (2013-2017)
Lilia Romero, Perú (2017-2019)
Adriana Rodrigues, Brasil (2019-2023)
María Olga Piñeros, Colombia (2023-2025)

Palabras de la Presidencia del FLADEM

Con inmensa alegría les damos la más cordial bienvenida al XXX Seminario Latinoamericano de Educación Musical – SLDEM 2026, un espacio que reúne a una comunidad que ha ido creciendo a lo largo de 30 años de historia de este foro.

Las ideas que se han gestado y escuchado para este encuentro se han ido transformando para ofrecer más que una serie de conferencias y talleres: estamos buscando reforzar a nuestra comunidad de aprendizaje que, desde la diversidad de experiencias, saberes y contextos, construye puentes para pensar, crear y transformar nuestras prácticas educativas. Así, hoy iniciamos este seminario con el objetivo de crear el espacio ideal para construir pensamientos y saberes entre todos los asistentes.

La comunicación constituye el corazón de este seminario. A través de la escucha, la reflexión y el encuentro, reafirmamos que la música es un lenguaje capaz de generar vínculos, promover el entendimiento y fortalecer el compromiso con una educación más humana, inclusiva y significativa.

Queremos corresponder al esfuerzo que iniciaron las cuatro maestras fundadoras del FLADEM, hace ya 30 años. Tres décadas de trabajo continuo impulsando

redes de colaboración, promoviendo el pensamiento crítico, la innovación pedagógica desde las ideas que surgen desde nuestros territorios y la convicción de que la educación musical es una herramienta fundamental para el desarrollo integral de las personas y de nuestras comunidades.

Que este XXX Seminario Latinoamericano de Educación Musical sea una oportunidad para renovar el entusiasmo, fortalecer los lazos que nos unen y proyectar, juntos, nuevos caminos para la educación musical en América Latina.

Agradezco el enorme esfuerzo que FLADEM Puerto Rico ha realizado para poder ofrecernos un seminario extraordinario, desde el envío de cartas que ayudaron a conseguir los visados, hasta las gestiones para utilizar como sede las instalaciones del Conservatorio de Música de Puerto Rico. A todos ustedes mi más grande admiración.

Sean todas y todos bienvenidos. Que estos días de encuentro inspiren nuevas ideas, fortalezcan nuestra comunidad y nos animen a seguir construyendo, desde la música y la comunicación, un futuro compartido para la educación musical latinoamericana.

Alina Mijangos López - México
Presidenta FLADEM

Palabras de la Presidenta de FLADEM Puerto Rico – FLADEMPur

El SLDEM 2026 encierra, en esas siglas, el esfuerzo y la dedicación que durante treinta años han recorrido Nuestra América —la de Hostos, Freire, Mistral, Ferreiro, Rodríguez y tantos otros pensadores, filósofos y pedagogas latinoamericanas— gracias a un grupo de visionarias educadoras musicales que reconocieron la necesidad de reunir, en una organización como el FLADEM, a maestros y maestras de música de países continentales y caribeños de América Latina.

Violeta y Margarita, Carmen y Gloria son nombres que nos acompañan en cada seminario, pues allanaron el camino de quienes hemos seguido sus pasos de respeto, aprendizaje, orgullo, resistencia y valor: respeto por la música propia de cada país; aprendizaje mutuo; orgullo por nuestras raíces; resistencia a claudicar ante nuestros principios; y valor para defenderlos.

Esta tierra de Borikén recibe este seminario, y a ustedes, sus asistentes, con la mayor alegría y con la

certeza de que encontrarán en este espacio de confraternización una manera renovada de mirar nuestra profesión: con altas expectativas y con el deseo de mejorar, aprender, conectar y disfrutar. Nuestra tierra los recibe al son de la música de la montaña, de la costa, de los salones de baile, de la calle, del batey y de la brisa del mar.

Me siento honrada de poder decir que logramos organizar este seminario gracias al apoyo de la directiva y de los miembros de FLADEMPUR, así como de colaboradores desinteresados que se sumaron a este esfuerzo. Gracias al Conservatorio de Música de Puerto Rico por brindarnos un espacio tan apropiado; a los patrocinadores, por su respaldo; y a todos ustedes, por su presencia.

¡A disfrutar!

Dra. Ileana Latorre
Presidenta FLADEM Puerto Rico. FLADEMPur

Temas del XXX Seminario Latinoamericano de Educación Musical

“Educación Musical: identidades latinoamericanas y del Caribe - diálogos interculturales, colonialidad y ecología acústica”

1. Pedagogías musicales, identidades de los pueblos latinoamericanos y caribeños
2. La relevancia de la ecología acústica en la actualidad: repercusiones en los procesos de enseñanza y aprendizaje musical
 3. Concepciones y prácticas sobre pedagogías musicales abiertas
 4. Neurodiversidad y procesos de enseñanza y aprendizaje musical

AGRADECIMIENTOS

La realización del Trigésimo Seminario Latinoamericano de Educación Musical (SLDEM) en San Juan, Puerto Rico, ha sido posible gracias al generoso apoyo de personas que aman el arte y la música, y que comparten nuestra convicción de que la educación musical debe ser accesible, inclusiva y transformadora. Su respaldo, brindado de manera desinteresada y sin esperar reconocimiento alguno, ha contribuido significativamente a hacer realidad este encuentro.

Expresamos nuestro más sincero agradecimiento a: Gualberto Rodríguez y Neda Mowzoun; Mariana López; Pedro Muñoz-Najar y Sandra Vargas; Yemar Cintrón y Beatriz Tamayo; Verónica Meza y Miguel Nazario; Elisa Quiñones y Francisco Díez y a María Ojeda- O´Neill.

De igual forma deseamos reconocer el apoyo y respaldo recibido del Dr. Manuel Calzada, Rector del Conservatorio de Música de Puerto Rico; José Eduardo Rey, del Departamento de Estado de Puerto Rico; José Torregrosa de Ponce Travel and Tours; Ricky Zayas de Zayas Music; Maribel Lugo del Club de Leones de Guayanilla y a José Luis Vargas de la Asociación de Maestros de Puerto Rico.

Asimismo, deseamos reconocer y agradecer a todas las personas que caminaron la milla extra junto a nosotros durante la planificación y organización de este seminario. Su tiempo, compromiso, entusiasmo y disposición para servir hicieron posible que cada detalle cobrara vida.

Nuestro profundo agradecimiento a Francesca, Melvin, Joshua y a tantas otras personas que, desde distintos espacios y con diversas tareas, aportaron su talento y dedicación para que este seminario fuera una realidad.

A todas y todos ustedes,

¡Gracias por creer en este proyecto y por ser parte de esta historia!

FLADEM + FLADEMPUR

Apresentação

Estes Anais/Memorias do XXX Seminario Latinoamericano de Educación Musical socializam os trabalhos apresentados em San Juan, Puerto Rico, nas modalidades de Taller, IEP, EPM, PRM, e contribuições daquelas/es que participaram de Painéis/Mesas e nos enviaram seus textos. Este documento é o registro do pensamento pedagógico musical durante o XXX SLDEM, assim como para os que pesquisam a educação musical na América Latina e Caribe, tenham acesso ao que está sendo realizado, produzido, debatido e preparado para os desafios que estão por vir.

Agradecemos à atual Junta Diretiva do FLADEM pela confiança depositada em nossa contribuição, não só no recebimento dos trabalhos quanto na organização destes Anais. Desejamos a todas e a todos uma ótima leitura!

Adriana Rodrigues e Micael Carvalho
Comitê Organizador, setembro de 2026



CONTENIDO / SUMÁRIO

TALLERES // OFICINAS

Escuta, canto e criação	09
Marisa Trench de O. Fonterrada e Raphael Arcanjo (Brasil)	
¿Cuánto es demasiado ruido? Ecología Acústica es una respuesta al problema de la contaminación sónica	10
Nora Cristina Haug Delgado (Costa Rica)	
Canto coletivo e culturas afro-brasileiras: identidades, memória e ecologia acústica nas práticas educativas	15
Kitty Pereira (Maria Cristina Martins Pereira) (Brasil)	
Color y música como sistema aumentativo de comunicación con personas con parálisis cerebral y autismo	28
Isaac Segura Arias (Costa Rica)	
Creatividad y neuroeducación: El arte de construir herramientas músico-pedagógicas focalizadas en las necesidades cognitivas de los y las estudiantes	30
Celyana Moreno Santiago (Puerto Rico)	
Estrategias Prácticas para la Creación de Arreglos Musicales en el Aula	33
Erwin Eduardo Duarte Alemán (Guatemala)	
EFATAR: a escuta como prática pedagógica – Ecologia Acústica e criação coletiva na educação musical	36
Jenyffer Stephany Chaves (Brasil)	
Ouvir com o corpo dançante	39
Alba Janes Santos Lima (Brasil)	
Educação Musical Ativa na escola pública: um resgate das brincadeiras infantis	44
Renata de Oliveira Seguchi e Lucimar Izabel de Faria (Brasil)	
Salud mental, creatividad y resiliencia en el educador musical	47
Arvin Báez Rivera (Puerto Rico)	
Juguemos en serio con música	50
Zarhay Arroyo García (Costa Rica)	
Escuchar y transformar: una guía práctica para educar y transformar tu paisaje sonoro	53
Anibal Zapata Rivera (Guatemala)	
Las rutas del areyto	55
Ricardo López León e Enrique Cárdenas Lázaro (Puerto Rico)	

EPM: EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS Y PROPUESTAS METODOLÓGICAS // EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS E PROPOSTAS METODOLÓGICAS

Los cancioneros de Rosaura Zapata: recurso pedagógico en la clase actual de música	58
María Fernanda del Peón Pacheco (México)	
Liberando la voz natural infantil: una experiencia pedagógica y divertida	61
Marilucy Rodriguez (Puerto Rico)	

Construcción de paz desde la música con niños de primaria Johanna Paola Cobo Dorado (Colombia)	63
Experiencias en el salón de música dentro de un ambiente cultural diverso Orlena Ruiz Prado (Puerto Rico/Los Ángeles)	67
El «desorden» como mediación en la educación musical Eduardo Alicea Pérez (Puerto Rico)	72
O diálogo entre ecología sonora e biocanto dinâmico em propostas de educação musical Marisa Trench de O. Fonterrada e Raphael Arcanjo (Brasil)	75
Presentación de la diplomatura y programa de posgrado en: perspectiva actual de la Educación Musical Latinoamericana Mabel Liliam Coronel y María Inés Velázquez (Argentina)	76
Diáspora musical puertorriqueña en cuarteto de cuerdas Cuarteto Tabonuco (Puerto Rico): Carolina Pons Martínez, Keishla Cortés Martínez, Gisela Rosa Colón y Lourdes Naomi Negrón Santos	80
Concierto Etnográfico: Resonancias del Desierto María Fernanda del Peón Pacheco (México)	82
La experimentación sonora y las vanguardias latinoamericanas del siglo XX: Recreación en el aula de una herramienta compositiva de Villa-Lobos adaptada al entorno digital Silvia Esther Villalba, Adrián Jorge Matto y María Rosa Alcaráz (Argentina)	85
PRM: PUBLICACIONES, RECURSOS Y MATERIALES EDUCATIVOS // PUBLICAÇÕES, RECURSOS E MATERIAIS EDUCATIVOS	
Presentación del libro Sentipensar interculturalmente el quehacer musical afrocaribeño: música e identidad cultural en Puerto Rico y Cuba Phil. Juan José Vélez Peña (Puerto Rico / Alemania)	96
Detente observa escucha y transforma, ecología acústica en los salones de clase y en nuestra comunidad. Una guía para educar adultos y jóvenes sobre ecología acústica Anibal Zapata Rivera (Guatemala)	117
Cantar Mais: canto coletivo, repertório e identidade na educação musical Manuela Encarnação (Portugal)	119
EFATAR: a escuta como prática pedagógica – Ecología Acústica e criação coletiva na educação musical Jenyffer Stephany Chaves (Brasil)	122
La reproducción humana y social de las músicas: Un prontuario de su historia en el archipiélago puertorriqueño Noel Allende Goitía (Puerto Rico)	124
IEP: INVESTIGACIONES, ESTUDIOS Y PROYECTOS INVESTIGAÇÕES, ESTUDOS E PROJETO	
La Evolución de la Enseñanza de la Música en la Escuela Elemental: Una visión histórica desde 1898 hasta 2017, efectos e implicaciones David Rivera Martínez (Puerto Rico)	127
Aprendizagem educacional em bandas de músicas: processos avaliativos e metodológicos no ensino coletivo de sopros e percussão Luiz Francisco de Paula Ipolito e Leonardo da Silveira Borne (Brasil)	131

O/a professor/a regente no cenário do canto coral brasileiro: formação e práticas Hortênsia Vechi e Teresa Mateiro (Brasil)	149
Music Education in Pre-Independence Belize Gina A. Scott (Belize)	164
Ana Otero Hernández y sus sucesoras: compositoras puertorriqueñas y repertorio inédito en la educación musical Rocío del Mar Jirau Arroyo (Puerto Rico)	165
EFATAR: a escuta como prática pedagógica – Ecología Acústica e criação coletiva na educação musical Jenyffer Stephany Chaves (Brasil)	166
A dimensão do diálogo na supervisão de estágio em música Alinne Martins de Souza e Teresa Mateiro (Brasil)	170
Profesorado de música y capacidad de agencia. Reflexiones desde el contexto latinoamericano Rosa Arisbe Martínez Cabrera (México)	178
Políticas educativas y currículo de arte/música de la escuela elemental de la Universidad de Puerto Rico: dimensiones y configuraciones Micael Carvalho dos Santos, Ricardo López-León e Cristiane Maria Galdino de Almeida (Brasil/Puerto Rico)	184
Migração em aulas de música na escola: um estudo preliminar Bárbara Ogleari e Viviane Beineke (Brasil)	196
Saberes/haceres sonoros y musicales de re-existencias Paloma Muñoz (Colombia)	210
La nueva canción puertorriqueña: compromiso social y rescate de identidades Ileana S. Latorre Rodríguez (Puerto Rico)	225
“Musicalizando los 90”: primeros peldaños en la construcción de FLADEM Analía Bianchini e María Inés Velazquez (Argentina)	231
El poder de la voz: elementos de la música del occidente de África en la música de Puerto Rico Nelie Lebrón Robles (Puerto Rico)	233
Negritud e identidad en el repertorio de Pete “el conde” Rodríguez Emanuel Dufrasne González (Puerto Rico)	236

ESPACIO PLENARIO DE DIÁLOGO // FÓRUM DE DIÁLOGO PLENARIO

Educación musical en el cuidado de lo emocional y corporal Andres Felipe Meza Amado e Diana Melissa Artunduaga Portilla (Colombia/México)	239
Conociendo a quienes componen nuestra música Judith Vásquez-Cabrera (Costa Rica)	242
La educación y la práctica musical en el entorno escolar y el desarrollo de habilidades y competencias socioemocionales a través de la música Andres Felipe Meza Amado (Colombia/México)	261
Las prácticas pedagógicas con relación a las afectaciones a la salud de los estudiantes de licenciatura en música instrumental Diana Melissa Artunduaga Portilla (Colombia/México)	265
Patrones en juego: recursos simbólicos para el aprendizaje rítmico Sergio Izaguirre Amaya (Perú)	268

Resonancias Sociales: Emociones y ritmos latinoamericanos como lenguaje colectivo	271
Michelle Ramírez Pérez e Anamaría Shiey Flores Solano (Costa Rica)	

PLENARIO Y CONVERSATORIO

El Foro Latinoamericano de Educación Musical y la Associação Portuguesa de Educação Musical en la construcción de un diálogo desde el pensamiento pedagógico musical con identidad cultural	276
Alina Mijangos López	
Concepciones y prácticas sobre pedagogías musicales abiertas	280
Adriana Rodrigues	
Pedagogias musicais, identidades dos povos latinoamericanos e caribenhos	283
Maria Cristina Martins Pereira	

PROGRAMA

288



TALLERES // OFICINAS

Escuta, canto e criação

Marisa Fonterrada e Raphael Arcânjo

Esta proposta tem como objetivo expor os participantes da oficina ao ambiente sonoro local e estimulá-los a trabalhar com corpo, ouvido e voz, seguindo os princípios da ecologia sonora – Murray Schafer e do Biocanto Dinâmico, metodologia criada por Raphael Arcânjo a partir da Escola do Desvendar da Voz.



¿Cuánto es demasiado ruido? Ecología Acústica es una respuesta al problema de la contaminación sónica

Nora Cristina Haug Delgado (Costa Rica)

Breve presentación del/de los autor/es:

Profesora Jubilada de Licenciatura en Música con Énfasis en Educación Musical de la Escuela de Música de la Universidad Nacional y de la Universidad de Costa Rica. Es miembro fundador del Foro Costarricense de Educadores Musicales (FOCODEM) (ACORDEMUS). Se ha desempeñado como educadora musical en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Ha presentado ponencias en eventos internacionales de Educación Musical. Publicó artículos sobre Ecología Acústica, presentó conferencias del tema en universidades en Costa Rica y América. En 2005 y 2008, diseñó los programas nacionales de Educación Musical para III Ciclo y Educación Diversificada, Ministerio de Educación Pública, Costa Rica. Es investigadora, ha escrito artículos sobre música en la región centroamericana. Es egresada del Doctorado Interdisciplinario en Letras y Artes, con especialidad en Cultura Musical Centroamericana, Universidad Nacional de Costa Rica. Actualmente forma parte de la Fundación Interartes para la investigación en las artes de América Central.

Descripción:

En este taller se estudiará el legado de Murray Schaefer a los educadores musicales el abrir una brecha al pensamiento y análisis de un mundo sonoro completo en donde los educadores musicales deben guiar a sus estudiantes hacia una mejor formación en el campo de la cultura general y de lo musical en la específico con integración de la ecología acústica en sus clases diarias, a través de actividades de sensibilización auditiva y de concientización acerca del fenómeno sonoro, de la valoración de paisajes sonoros diversos y hacia el posible diseño de paisajes sonoros más sanos en el futuro. Los auditorios del mañana deben contar con una



sensibilidad auditiva que le permita discernir y escoger productos musicales de calidad. Enseñar, como decía Platón, los conceptos estéticos, se vuelve hoy día, un intrincado camino dentro de un laberinto, inundado de productos “pseudo-musicales” que marcan a golpe de tambor el mercado de la música juvenil y parecieran ser de la cultura musical mundial.

Propósito del taller (¿por qué se realiza?):

El descubrimiento del mundo sonoro por parte del estudiante le facilita una decisión inteligente acerca de la calidad del ambiente que desearía le rodeara, no solo como individuo aislado, sino también como miembro de una comunidad. La Ecología Acústica, como área de estudio en la Educación Musical es de relevancia en la calidad de vida contemporánea, que a la vez ofrece posibilidades didácticas innovadoras. Investigaciones realizadas, principalmente por el compositor y educador musical canadiense, Raymond Murray Schafer, han demostrado cómo a través del estudio de la ecología acústica se puede llegar a entender y concienciar sobre los efectos nocivos de ciertos sonidos sobre la vida de los seres vivos.

El aumento progresivo en los niveles de sonoridad mundial nos hace ver con profunda preocupación la pérdida auditiva a la que estamos expuestos los seres humanos en la actualidad. La forma más natural para la mayoría de las personas de escuchar música es a través de la reproducción electroacústica o digital, en donde pocas veces se controlan los niveles de intensidad sonora de los aparatos; se expone así nuestro oído a lesiones progresivas que inevitablemente pueden causar problemas de audición a nivel de las células ciliadas encargadas de transformar las ondas sonoras que reciben, en impulsos nerviosos que nuestro cerebro procesa como sonidos.

Objetivos (aprendizajes que se espera favorecer en los participantes a partir de la acción individual y grupal):



Demostrar la importancia que tiene el estudio de la ecología acústica para la música y la educación musical en general, como un medio de concientización acerca del problema de la contaminación sonora. Los riesgos que conlleva, mostrando la necesidad urgente de crear culturas auditivas sanas, tendientes a apreciar y valorar la creación musical y el ambiente sonoro.

Fundamentación (referentes teóricos o conceptuales y relación con los temas del XXX SLDEM):

El estudio de la Ecología Acústica se origina en la década de 1960 en la Universidad Simón Fraser de Vancouver Canadá como parte del Proyecto de Paisaje Sonoro Mundial. (World Soundscape Project) El concepto de ecología acústica fue desarrollado por el compositor y educador musical canadiense Raymond Murray Schafer en su libro “Tuning of the Word” (Afinando al Mundo). La ecología acústica se relaciona directamente con el análisis del fenómeno sonoro y su influencia sobre la vida del hombre. La ecología acústica es un área de estudio particularmente importante para los educadores musicales porque permite entender el fenómeno sonoro en su historia y diferentes dimensiones. Al explorar y experimentar con el sonido se obtienen productos sonoros más interesantes y enriquecedores. Su estudio permite crear auditorios más entrenados hacia la percepción del sonido y del silencio.

Secuencia metodológica (acciones proyectadas):

Este taller expone dinámicas de exploración sonora, improvisación y de interacción grupal. Los participantes podrán compartir sus experiencias, reflexionar y dar respuesta a la problemática de la contaminación sonora por medio del diseño de nuevo paisaje sonoro.



Innovación y aportes:

La escucha y su importancia en la adquisición y desarrollo del aprendizaje. R. Murray Schafer y sus aportes a la educación musical: Limpieza de oídos y Ecología acústica. Reflexión crítica para generar una propuesta concreta de acción y producción de conocimiento.

Bibliografía:

Baron, Robert Alex. (1973) La tiranía del ruido México : Fondo de Cultura Económica.

Hemsey de Gainza, Violeta. (2002) Pedagogía Musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa. Buenos Aires, Arg.: Lumen.

Fondo Nacional de Cultura.(1997) Encuentro Nacional de Ecología Acústica. Libro de Conferencias.Edición Arte y Cultura. Buenos Aires, Argentina.

Haug, D. Nora (2002) La Ecología Acústica en la Educación Musical: Una respuesta a la Problemática de la Contaminación Sonora. Tomo I, Universidad Nacional. Heredia, Costa Rica.

Haug, D. Nora (2002) Antología de Ecología Acústica. Tomo II, Tesis de Graduación. La Ecología Acústica en la Educación Musical: Una respuesta a la Problemática de la Contaminación Sonora. Universidad Nacional. Heredia, Costa Rica.

Schafer, Murray. (1965) El Compositor en el Aula Buenos Aires: Ricordi. (Título Original The Composer in the Classroom).

Schafer, Murray. (1970) Cuando las Palabras Cantan Traducción al español por Ricardo Gainza. Buenos Aires, Argentina: Ricordi (Título original When words sing)

Schafer, Murray. (1967). El Rinoceronte en el Aula. Buenos Aires: Ricordi. (Título original The Composer in the Classroom).

Schafer, Murray. (1976). Limpieza de Oídos. (Trad. por Gainza, M de) Buenos Aires. Ricordi. (Título Original Ear Learning).

Schafer, Murray. (1969). El Nuevo Paisaje Sonoro. un manual para el maestro de música moderno.Buenos Aires: Ricordi. (Título original The New Soundspace).



Schafer, Murray. (1994). Hacia una Educación Sonora (Tr. por Gainza, H de) Pedagogías Musicales Abiertas. (Título original A Sound Education).

Schafer, Murray. (1977). The Tuning of the World. Toronto, Canada: Maclelland and Stewart.

Schafer, Murray. (1993) Voices of Tirany, Temples of Silence. Ontario, Canada: Arcana.

Seto, William W. (1973) Acústica :: teoría y problemas México : McGraw-Hill.

Truax, Barry (1978) Handbook for Acoustic Ecology Originally published by the World Soundscape Project, Simon Fraser University, and ARC Publications, Second Edition, 1999.



Canto coletivo e culturas afro-brasileiras: identidades, memória e ecologia acústica nas práticas educativas

Kitty Pereira (Maria Cristina Martins Pereira) (Brasil)

Breve apresentação do(s) autor(es):

Formada em Composição e Regência no Instituto de Artes da UNESP, mestranda na mesma instituição, minha atividade de regência coral foi moldada ao longo dos últimos quarenta anos de trabalho ininterrupto. Nessa formação contínua, participei e dirigi diversos cursos de educação musical, cursos sobre a voz e seus parâmetros, participei e desenvolvi projetos de pesquisa em músicas do mundo, participei de inúmeros cursos e oficinas de regência coral nacionais e internacionais, toquei em discos, publiquei em livros e artigos e dirigi mais de 20 grupos corais. Minha atividade hoje se concentra na regência dos corais Canto das Vilas, Coral do Clube de Campo São Paulo, Coral da Bauducco, Coral do Clube Sírio. Sou membro do Vocal SP, do grupo de pesquisa em educação musical no Instituto de Artes da UNESP (G-PEM), sob a coordenação da professora Marisa Fonterrada e componho a Comissão Diretiva do Fladem Brasil como tesoureira.

Descrição:

A oficina propõe a vivência do canto coletivo a partir de manifestações da cultura popular afro-brasileira, com foco na congada, no Moçambique e no maracatu, compreendidas como práticas musicais, corporais e simbólicas profundamente ligadas à memória, à territorialidade e à espiritualidade. Para além da execução musical, a proposta enfatiza a escuta, a oralidade e a participação coletiva como formas de construção de conhecimento e de diálogo intercultural. As práticas serão conduzidas de maneira flexível, respeitando os saberes prévios dos participantes e estimulando processos de criação, improvisação e interação sonora. O canto coletivo será abordado como experiência identitária e ecológica, em que corpo, voz, espaço e



comunidade se articulam, contribuindo para reflexões sobre colonialidade, diversidade cultural e educação musical em contextos latino-americanos e caribenhos.

Objetivo do workshop (por que ele está sendo realizado?):

Realizar esta oficina responde à necessidade de ampliar os referenciais da educação musical latino-americana, valorizando práticas historicamente marginalizadas e reconhecendo o canto coletivo das culturas afro-brasileiras como espaço de produção de conhecimento, identidade e resistência. A proposta busca promover o diálogo intercultural a partir da escuta e da experiência compartilhada, aproximando educadores musicais de repertórios e modos de fazer musicais enraizados em comunidades tradicionais. Ao vivenciar a congada, o Moçambique e o maracatu, a oficina pretende provocar reflexões críticas sobre colonialidade, pertencimento e ecologia acústica, compreendendo o som como relação entre pessoas, territórios, memória e ambiente. Trata-se de criar um espaço formativo que articule prática musical, consciência cultural e responsabilidade educativa.

Objetivos (resultados de aprendizagem que se espera alcançar nos participantes por meio de ações individuais e em grupo):

Favorecer, por meio do canto coletivo, a compreensão da congada, do moçambique e do maracatu como expressões musicais identitárias afro-brasileiras, estimulando a escuta sensível, a consciência corporal e a participação coletiva. Ampliar o repertório cultural e pedagógico dos participantes, promovendo reflexões sobre diversidade, colonialidade e ecologia acústica na educação musical. Incentivar a incorporação de práticas orais, comunitárias e interculturais nos processos formativos, fortalecendo uma educação musical crítica, situada e comprometida com os contextos latino-americanos.



Justificativa (referências teóricas ou conceituais e relação com os temas da XXVI SLDEM):

O trabalho com o canto coletivo nas culturas populares afro-brasileiras dialoga diretamente com os eixos do XXX Seminário Latino-Americano de Educação Musical ao articular identidades, diálogos interculturais, colonialidade e ecologia acústica. A congada, o moçambique e o maracatu são manifestações que integram música, corpo, ritual, memória e território, constituindo-se como práticas educativas em si mesmas, transmitidas majoritariamente pela oralidade e pela experiência coletiva. Sob a perspectiva das pedagogias abertas defendidas pelo FLADEM, essas práticas rompem com modelos eurocêntricos e hegemônicos de ensino musical, valorizando saberes comunitários, ancestrais e situados. A educação musical, nesse contexto, deixa de ser apenas transmissão de conteúdo para se tornar espaço de escuta, convivência e construção de sentidos compartilhados. Além disso, ao compreender o som como fenômeno relacional — entre corpos, espaços, histórias e ambientes — a oficina se aproxima do conceito de ecologia acústica, ampliando a percepção sobre como os sons organizam a vida social e cultural. Trabalhar essas manifestações no âmbito formativo contribui para uma educação musical crítica, inclusiva e comprometida com a diversidade cultural latino-americana e caribenha.

Sequência metodológica (ações projetadas):

A oficina terá início com práticas de escuta, aquecimento vocal e corporal, preparando os participantes para o canto coletivo e para a percepção do corpo como espaço sonoro. Em seguida, serão apresentados cantos da congada, do Moçambique e do maracatu, trabalhados de forma oral, com ênfase nos padrões rítmicos, na relação entre voz e percussão e nos gestos corporais associados a cada manifestação. Durante o processo, os participantes serão



convidados a experimentar diferentes formas de organização sonora, alternando momentos de condução e de criação coletiva, abrindo espaço para improvisações vocais e rítmicas.

Breves contextualizações históricas e culturais acompanharão as práticas, sempre articuladas à experiência musical. Ao final, será proposto um momento de compartilhamento e reflexão sobre as possibilidades de inserção dessas práticas na educação musical, considerando os contextos culturais dos participantes e os desafios contemporâneos da formação do educador musical.

Inovação e contribuições:

A proposta inova ao abordar a congada, o Moçambique e o maracatu não apenas como repertório, mas como práticas pedagógicas integradas, capazes de articular identidade, escuta, corpo e território. Ao enfatizar o canto coletivo como experiência ecológica e intercultural, a oficina contribui para deslocar perspectivas coloniais ainda presentes na educação musical. O trabalho com culturas populares afro-brasileiras amplia a compreensão da diversidade latino-americana e oferece ferramentas concretas para práticas educativas mais inclusivas, críticas e contextualizadas. Ao reconhecer o valor formativo dessas manifestações, a oficina fortalece o papel transformador do educador musical e estimula a criação de espaços de aprendizagem baseados na escuta, no respeito e na coletividade.

“Abrir a roda: uma experiência no XXX Seminário Internacional do FLADEM”

A oficina estava marcada para começar, mas as pessoas não chegavam.

O plenário estava atrasado e, naquela manhã, havia sete oficinas acontecendo simultaneamente em um seminário que reunia cerca de 85 participantes, entreicineiros e



participantes. Como não havia inscrições prévias para as oficinas, eu não sabia quantas pessoas teria. Preparei a sala, consegui quatro tambores para o jongo e levei as clavas e minha matraca para o boi. E fiquei esperando.

Uma amiga do FLADEM México estava encarregada de acompanhar minha oficina. As primeiras pessoas que passaram pelo corredor pararam para perguntar a ela quais seriam as oficinas. Quando ela começou a explicar, interrompi:

— Vocês podem entrar aqui para a minha.

Foi assim que chegaram os primeiros participantes.

Pedi à amiga que convidasse quem passasse por aquele corredor. Aos poucos, a sala foi se enchendo. Quando achei que já havia um número razoável de pessoas, começamos. Ao final, éramos 23.

A proposta que havia sido aprovada para a oficina previa o trabalho com a congada e o moçambique. Na preparação, porém, percebi que estava me prendendo demais à proposta inicial. Decidi então mudar. Escolhi o jongo e o boi, mantendo a intenção que estava por trás da proposta inicial: cantar, dançar e experimentar manifestações da cultura popular brasileira para, a partir delas, pensar sobre nossas práticas musicais, nossas memórias e nossas formas de aprender e ensinar.

Comecei sem muita explicação.

Pedi quatro voluntários para tocar os tambores que estavam dispostos nos quatro cantos da roda. Toquei um dos toques do jongo para os dois tambores mais graves e, depois, outro toque



para os dois mais agudos, para que eles repetissem. Quando começaram a tocar, entrei no meio da roda cantando e dançando. Passei por cada tambor e fiz uma reverência. Depois, olhando para cada uma das pessoas que havia entrado na sala, fiz também uma reverência a cada participante. Não estava planejado. Foi um gesto que senti vontade de fazer naquele momento, uma maneira de agradecer a presença de cada um e de me conectar com aquelas pessoas que haviam chegado para participar da oficina.

O som dos tambores começou a ocupar o corredor. Entre as últimas pessoas a entrar estavam alguns brasileiros, integrantes da Orquestra Villa-Lobos, que participavam do seminário. Vieram atraídos pelo som.

O canto que escolhi para abrir a experiência é um ponto de abertura do Jongo do Tamandaré, de Guaratinguetá (SP), associado ao mestre jongueiro José Antônio Marcondes Filho, o Totonho..

*Eu vou abrir meu canguê,
eu vou abrir meu canguá,
eu vou abrir meu canguê,
eu vou abrir meu canguá.
Primeiro eu peço minha licença
pra rainha lá do mar,
pra saudar a poveria,
eu vou abrir meu canguá.*

A partir do canto, conversamos brevemente sobre o congo e sobre a memória centro-africana presente nas culturas afro-brasileiras. Falei dos povos e territórios da região Congo-Angola e das populações que foram trazidas à força para o Brasil, recriando aqui seus conhecimentos,



práticas e formas de expressão. O jongo, como manifestação afro-brasileira do Sudeste, está relacionado a essa história.

Também chamei a atenção para a própria palavra do canto. Eu cantava *canguê*, mas outras formas aparecem em diferentes registros, como *congo ê*, *canjuê* ou *conguê*. Perguntei ao grupo o que imaginavam que aquela música queria dizer. As respostas chegaram muito próximas do sentido que eu queria compartilhar, talvez também por causa da reverência que eu havia feito antes.

Então conversamos sobre o que poderia significar abrir o *canguá*: abrir a roda, iniciar o canto, convocar os ancestrais e a comunidade.

Só depois começamos a aprender a melodia.

Fui bem devagar, repetindo muitas vezes as palavras. Havia participantes de diferentes países e era preciso cuidar para que o português não se transformasse em uma barreira. O canto foi se formando pela escuta, pela repetição e pela participação de todos.

Depois veio a dança.

E aí percebi que seria mais difícil.

O jongo não é simples de dançar para quem está conhecendo pela primeira vez. Muitas pessoas tinham dificuldade de colocar o corpo em movimento e precisei desacelerar ainda mais. Em vez de ensinar o passo inteiro, fui introduzindo um movimento de cada vez, procurando uma maneira mais simples para que pudessem compreender e experimentar.

Eu também estava experimentando como ensinar aquela dança para aquele grupo.



Depois de algum tempo, propus que entrasse um par na roda. Demonstrei com uma brasileira, que tinha facilidade para dançar, e expliquei que apenas um par entraria na roda para dançar e que, quando alguém quisesse entrar, bastaria tocar o ombro de uma das pessoas que estava dançando para que ela saísse e desse lugar à outra.

Não aconteceu como eu havia imaginado.

Algumas pessoas começaram a dançar sozinhas, outras em pares, e o movimento da roda foi encontrando seu próprio caminho. Não sei se a dificuldade da língua, o próprio movimento da dança ou simplesmente a maneira como cada um encontrou de participar interferiu nesse processo. Decidi não interromper. As pessoas estavam se divertindo e não queria parar aquela experiência para fazer a roda funcionar exatamente como eu havia planejado.

Na primeira pausa para perguntas e reflexões, uma participante contou que havia se oferecido para tocar um dos tambores porque a percussão era um grande desafio para ela.

Aquilo me fez pensar que ainda poderíamos fazer o jongo mais uma vez, mas agora de outra maneira. Queria que todos tivessem a oportunidade de tocar.

Dessa vez, a roda girou.

As pessoas foram passando pelos quatro tambores e tocando um pouco. O instrumento não precisava chegar até cada pessoa. Era a própria roda que se deslocava para que todos pudessem experimentar.



Foi então que perguntei quais manifestações tradicionais de suas comunidades haviam vindo à memória durante a oficina e quais práticas semelhantes existiam em seus países.

Quando fiz essa pergunta, não pretendia encontrar o jongo em outro país. O que me interessava era perceber que uma experiência musical poderia fazer surgir outras memórias.

Em muitas tradições populares latino-americanas, cantar também é colocar o corpo em movimento, estar com outras pessoas, participar de uma celebração, brincar, narrar e construir uma experiência coletiva. Foi a partir dessa conversa que apresentei a segunda manifestação da oficina: o boi.

Falei rapidamente sobre a presença de personagens, narrativas, teatralidade e festa comunitária. Não pretendia ensinar sobre o boi, mas criar outra experiência para que pudéssemos continuar pensando.

Eu repetia isso algumas vezes durante a oficina: não estávamos ali para aprender mais uma música. Estávamos aprendendo aquelas músicas para pensar sobre nossas práticas musicais. O boi ficou para o final também por uma razão prática e pedagógica. Eu sabia que o jongo exigiria mais tempo, concentração e energia das pessoas. Por isso, imaginei que, depois dessa primeira experiência, o grupo estaria mais à vontade e com o corpo mais presente para vivenciar o boi. Queria terminar com uma experiência mais leve, que trouxesse novamente o prazer de cantar, dançar e brincar.

Para essa experiência, escolhi um canto tradicional que circula em repertórios ligados a caboclos e às tradições de terreiro. Fiz dele uma releitura, utilizando-o conscientemente como canto para a experiência do boi. Não o apresentei como um canto tradicional de boi, mas como



uma escolha para aquela experiência pensando no que poderia acontecer quando uma melodia, um ritmo e um movimento são colocados em outro contexto.

*Touro e cavalo brabo, não se amansa,
touro e cavalo brabo, não se amansa.
Eu não tenho medo,
eu não tenho medo,
eu saí da mata de manhã bem cedo.*

Como havia feito com o jongo, traduzi o sentido da letra para que todos pudessem compreender o que estavam cantando.

Ensinei um passo simples para a dança e depois mostrei o toque das clavas. Eu havia levado minha matraca e expliquei que, no boi de matraca, tocamos as clavas em uma relação de três contra dois, produzindo o ritmo característico desse boi.

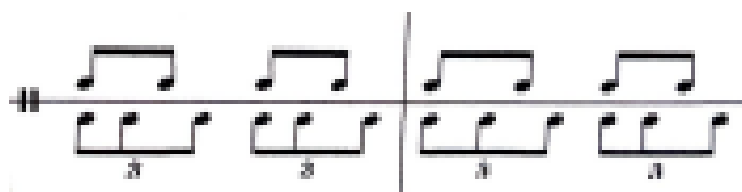


Figura 1 – Padrão rítmico utilizado na experiência com o boi

Fonte: elaboração da autora.

Em roda, tocamos e dançamos.



Dessa vez, tudo aconteceu com mais facilidade. O grupo já estava mais enturmado e o corpo, que havia resistido um pouco no jongo, parecia agora mais disponível. A roda já não era mais apenas uma forma de organizar a sala. Havia se transformado em um espaço que compartilhávamos.

Ao final, pedi que cada pessoa escrevesse em um papel algumas palavras que viessem de sua experiência na oficina. Colocamos os papéis no chão, aproximando palavras por semelhança, e fomos olhando para elas e conversando sobre o que havia acontecido.

Não era preciso chegar a uma resposta. Queríamos perceber o que aquela experiência havia provocado.

Depois pedi que escrevessem, em outro papel, uma pergunta para levar de volta ao seu país. A proposta pareceu vaga e algumas pessoas perguntaram o que eu queria dizer. Então dei alguns exemplos de perguntas que poderiam fazer, como: O que preciso reaprender para ouvir melhor as músicas da minha comunidade?; Que tradição musical da minha região poderia transformar minha prática pedagógica?; Que vozes ainda não chegaram às minhas aulas?

As próprias pessoas começaram a sugerir outras perguntas. Depois, perguntei a algumas delas quais perguntas estavam levando consigo. Foi lindo ouvi-las.

Uma das falas que mais me marcou veio de um participante e amigo de Porto Rico, professor de educação musical em uma escola inglesa de San Juan. Ele contou que a oficina lhe despertou a vontade de procurar a *bomba* e a *plena*, gêneros musicais de Porto Rico, para trabalhar com seus alunos. Disse que nunca havia olhado para o que tinha em seu próprio país



daquela maneira e que costumava trabalhar sempre com músicas de língua inglesa. A oficina o fez perceber que também poderia buscar em sua própria comunidade as músicas e práticas que já estavam ali.

Aquilo me aqueceu o coração.

Durante os dias seguintes, algumas pessoas vieram conversar comigo sobre a oficina e sobre as reflexões que ela havia provocado. Isso me fez pensar que a experiência continuava, de alguma maneira, depois que saímos daquela sala.

Quando preparei a oficina, eu tinha objetivos bastante simples: cantar, dançar, brincar e criar uma situação em que pudéssemos refletir sobre nossos processos de aprendizagem musical. Não precisava chegar a uma resposta fechada. Queria que a experiência provocasse alguma coisa.

Também fiquei pensando sobre o próprio planejamento. Trabalho com coros e, para mim, é muito comum preparar um ensaio e perceber que ele não vai acontecer exatamente como imaginei. O coro muda todos os dias. As pessoas chegam de maneiras diferentes, com disposições diferentes, e aquilo que funcionou em um ensaio pode não funcionar no seguinte. É preciso perceber o que está acontecendo e fazer escolhas a partir disso.

Na oficina aconteceu algo parecido.

O atraso, a sala que começou vazia, as pessoas que chegaram atraídas pelos tambores, a dificuldade de dançar o jongo, a roda que não aconteceu como eu havia pensado, a vontade de



proporcionar a todos a experiência de tocar os tambores: nada disso estava exatamente previsto daquela maneira. E, no entanto, foi a partir dessas situações que a oficina foi se construindo.

Essa atenção ao que acontece com as pessoas, naquele momento, é parte do meu modo de trabalhar.

No final, as manifestações populares e as músicas que aprendemos foram as ferramentas que nos permitiram cantar, tocar, dançar e brincar juntos. A partir delas, pudemos falar de memória, identidade, comunidade e de nossas próprias maneiras de ensinar e aprender música.

Saí da oficina com algumas perguntas também.

E, pensando no canto que começamos, talvez abrir uma roda seja justamente isso: criar espaço para que outras vozes encontrem lugar.

Maria Cristina Martins Pereira
Oficina: “Canto coletivo e culturas afro-brasileiras:
identidades, memória e ecologia acústica nas práticas educativas”
XXX Seminário Latino-americano de Educação Musical – SLDEM 2026 FLADEM –
Fórum Latino-americano de Educação Musical.



Color y música como sistema aumentativo de comunicación con personas con parálisis cerebral y autismo

Isaac Segura Arias (Costa Rica)

Descripción:

Taller presencial que se inscribe en el eje Neurodiversidad y procesos de enseñanza y aprendizaje musical. Propone el uso del tambor de lengua de metal como mediador de comunicación musical en estudiantes con parálisis cerebral severa, a partir de una clave cromática asociada a las alturas sonoras (do-rojo, re-naranja, mi-amarillo, fa-verde, sol-azul, la-violeta, si-gris). Se desarrollan estrategias de interacción donde el color y el símbolo funcionan como soportes de comunicación aumentativa: selección de colores mediante displays, consignas de ejecución directa, intercambio de roles, asociación de símbolos significativos y exploración libre. Desde una perspectiva de pedagogías musicales abiertas, se prioriza la participación, la toma de decisiones y la creación colectiva, entendiendo la música como lenguaje accesible.

Propósito del taller (¿por qué se realiza?):

Promover la comunicación musical como eje central del aprendizaje en contextos de neurodiversidad, especialmente en estudiantes con parálisis cerebral severa. En coherencia con los principios del FLADEM, la propuesta concibe la educación musical como un derecho humano y como espacio de participación, interacción social y construcción de sentido. El taller busca mostrar cómo el uso del color, el símbolo y la ejecución instrumental accesible permiten generar experiencias de comunicación aumentativa y alternativa, fortaleciendo la autonomía, la agencia y la expresión musical. Asimismo, pretende aportar a los educadores musicales herramientas prácticas para el diseño de pedagogías abiertas e inclusivas.

Objetivos (aprendizajes que se espera favorecer en los participantes a partir de la acción individual y grupal):

Explorar estrategias de educación musical inclusiva vinculadas a la neurodiversidad.
Comprender el uso del color y el símbolo como mediadores de comunicación musical. Valorar la música como lenguaje que promueve autonomía, participación y libertad expresiva.
Analizar el potencial del tambor de lengua como recurso pedagógico accesible. Vivenciar prácticas de pedagogías musicales abiertas basadas en la creación colectiva.

Fundamentación (referentes teóricos o conceptuales y relación con los temas del XXX SLDEM):



La propuesta se fundamenta en los principios pedagógicos e ideológicos del FLADEM, que conciben la educación musical como una práctica situada, crítica y comprometida con la diversidad. Se articula directamente con el eje Neurodiversidad y procesos de enseñanza y aprendizaje musical, entendiendo que la diversidad funcional interpela a repensar los lenguajes y formas de participación en el aula. Desde el enfoque de las pedagogías musicales abiertas, se priorizan procesos de exploración, improvisación y composición por sobre modelos normativos de desempeño musical. El uso del color y de símbolos significativos dialoga con principios de la comunicación aumentativa y alternativa, permitiendo la participación activa de estudiantes con parálisis cerebral severa. El tambor de lengua de metal se presenta como un instrumento pertinente por su organización visual y respuesta sonora inmediata.

Secuencia metodológica (acciones proyectadas):

Presentación inicial del enfoque del taller y de la clave cromática con apoyo visual. Observación guiada de material audiovisual. Exploración sonora inicial con consignas simples utilizando tres colores. Actividades de composición mediada por color mediante displays u objetos. Intercambio de roles entre selección, ejecución y acompañamiento. Asociación de símbolos significativos a cada nota. Composición grupal sencilla integrando color, símbolo y sonido. Cierre reflexivo orientado a la transferencia a distintos contextos educativos.

Innovación y aportes:

La propuesta resignifica el tambor de lengua como dispositivo de comunicación musical y no solo como instrumento. La articulación entre color, símbolo y sonido ofrece una estrategia accesible y de bajo costo para contextos de neurodiversidad, alineada con las pedagogías musicales abiertas promovidas por el FLADEM. Aporta herramientas concretas y replicables que fortalecen la participación, la autonomía y la expresión musical.



Creatividad y neuroeducación: El arte de construir herramientas musico-pedagógicas focalizadas en las necesidades cognitivas de los y las estudiantes.

Celyana Moreno Santiago (Puerto Rico)

Breve presentación del/los autor/es:

Celyana Moreno Santiago, nacida en Ponce, Puerto Rico, es educadora musical y compositora dedicada a la niñez. Posee un bachillerato en Educación Elemental con especialización en música y una maestría en Currículo y Terapia Educativa de la Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico. Además, cuenta con formación en pedagogía del canto y certificación profesional en el sistema de estimulación neuroauditiva SENA. Con más de dos décadas de experiencia docente, ha trabajado en contextos educativos públicos y privados, impactando niveles desde el preescolar hasta el superior. Actualmente se desempeña como maestra de música para el Departamento de Educación de Puerto Rico en la Escuela Daniel Webster en Peñuelas, donde implementa estrategias innovadoras para el desarrollo vocal infantil mediante juegos y actividades corales. Es creadora del Taller Musical Pequeño Sol, iniciativa desde la cual comparte composiciones originales para la niñez y recursos didácticos dirigidos a docentes. Asimismo, es impulsora del Programa E.M.A. (Estimulación Musical Auditiva), una propuesta educativo-terapéutica que utiliza experiencias musicales focalizadas en el desarrollo o fortalecimiento de habilidades auditivas en niños, jóvenes y adultos de diversidad funcional.

Descripción:

Este taller propone una mirada integral a la educación musical desde la creatividad y la pedagogía, con énfasis en las funciones ejecutivas y las habilidades cognitivas implicadas en el aprendizaje musical. Parte de la premisa de que el desarrollo de destrezas musicales no depende únicamente del talento “innato” o identificado a través de ciertos criterios, sino de procesos como la atención, la memoria, la flexibilidad cognitiva, la planificación, la regulación emocional y la generación de ideas, así como de la coherencia entre la intención pedagógica y la práctica educativa. En un ambiente lúdico y reflexivo, se explorará cómo identificar las funciones cognitivas que se activan durante el aprendizaje musical y cómo diseñar o adaptar herramientas pedagógicas, como juegos y otras actividades, que



fortalezcan dichas bases cognitivas. El taller fomenta una educación musical consciente, inclusiva y respetuosa de la neurodiversidad, alineada con las realidades del contexto educativo puertorriqueño.

Propósito del taller (¿por qué se realiza?).

El taller surge en respuesta a las tendencias actuales del Programa de Educación Especial del Departamento de Educación de Puerto Rico, donde la proporción de estudiantes servidos bajo este programa ha aumentado significativamente en los últimos años, tanto en relación con la matrícula total como en categorías como el trastorno del espectro de autismo, que ha crecido de un 2.64 % a más del 10 % de la matrícula servida entre los años escolares 2012/2013 y 2022/2023, según datos oficiales recogidos en el “Child Count” report del Departamento de Educación de Puerto Rico y analizados en el Plan Estatal Unificado 20242027 del Departamento de Rehabilitación Vocacional. Este contexto educativo nos invita a repensar nuestro enfoque pedagógico en la enseñanza musical, reconociendo que comprender las funciones ejecutivas y las habilidades cognitivas que median el aprendizaje musical es clave para diseñar experiencias educativas que respondan a las necesidades diversas de todo el estudiantado. El taller motivar al docente a construir propuestas curriculares más sensibles, flexibles y culturalmente pertinentes, alineadas con las necesidades humanas de aprendizaje de niñas, niños y adolescentes con neurodivergencia u otras condiciones que influyen en sus estilos y ritmos de aprendizaje.

Objetivos (aprendizajes que se espera favorecer en los participantes a partir de la acción individual y grupal).

- Comprender la creatividad y su aplicación en la educación musical, reconociendo la enseñanza como un arte creativo que debe considerar el contexto y las características de los estudiantes.
- Identificar factores que influyen en el desarrollo de habilidades musicales y cognitivas.
- Valorar la enseñanza musical como herramienta de estimulación cognitiva.
- Conocer las funciones ejecutivas y habilidades cognitivas implicadas en el proceso creativo.
- Participar en actividades prácticas que fomenten la creatividad musical en la sala de clases.



Fundamentación (referentes teóricos o conceptuales y relación con los temas del XXX SLDEM).

La propuesta se inscribe en el XXX Seminario Latinoamericano de Educación Musical, que invita a reflexionar sobre las identidades latinoamericanas y caribeñas, el diálogo intercultural y las pedagogías situadas. En este marco, el taller adopta la pedagogía situada como eje conceptual, entendiendo el aprendizaje musical como un proceso que ocurre en contextos sociales y culturales concretos, donde el conocimiento se construye mediante la interacción, la participación activa y experiencias significativas. Enseñar música no puede desligarse del dónde, el cómo y el con quién se aprende; el aprendizaje emerge cuando el estudiantado se involucra en prácticas auténticas, conectadas con su desarrollo y su entorno. Autores como Edgar Willems, Émile Jaques-Dalcroze y Murray Schafer destacan la importancia de vivenciar la música desde la percepción activa, lo que plantea el desafío de generar experiencias que conecten no solo en lo técnico, sino también en lo cognitivo y emocional. En respuesta, el taller enfatiza la comprensión de las funciones ejecutivas y las habilidades cognitivas como herramientas clave para diseñar actividades musicales que fortalezcan la atención, la autorregulación y la creatividad. Siguiendo a Mauro Rodríguez, la creatividad se concibe como una actitud ante la vida; así, al reconocer la música como un proceso creativo, la educación musical se configura como un espacio para desarrollar la capacidad de responder de manera consciente y flexible a la vida. Ante estudiantes con atención fragmentada y dificultades en la regulación emocional, condiciones asociadas a la exposición temprana y poco mediada a la tecnología, entre otros factores contemporáneos, se hace urgente repensar metodologías, adaptar prácticas y construir propuestas pedagógicas inclusivas que permitan aprender música y, a la vez, aprender a vivir.

Secuencia metodológica (acciones proyectadas).

El taller se desarrollará mediante una metodología activa, vivencial y reflexiva, centrada en la experiencia musical como punto de partida para la reflexión pedagógica. La propuesta privilegia actividades breves, colectivas y accesibles, que permiten la participación de todo el grupo y favorecen un clima de escucha, confianza e interacción. Se inicia con una experiencia musical sencilla que convoca el cuerpo, la atención y la percepción, generando disposición al trabajo y activando procesos cognitivos y emocionales fundamentales para



el aprendizaje. A partir de esta y otras dinámicas musicales, se promueve un diálogo guiado que invita a tomar conciencia de los procesos implicados en el hacer musical, introduciendo de manera clara y contextualizada conceptos relacionados con las funciones ejecutivas y la creatividad. El taller continúa con la exploración de juegos y actividades musicales cuyas consignas se ajustan intencionalmente, permitiendo observar cómo pequeños cambios impactan la atención, la memoria, la flexibilidad cognitiva y la autorregulación. A partir de breves estudios de caso basados en situaciones reales del contexto educativo, los participantes pasan por el ejercicio de analizar necesidades específicas del estudiantado y construir, de manera guiada, una actividad musical focalizada en el fortalecimiento de una función ejecutiva o habilidad cognitiva particular. Desde la experiencia vivida, se propicia una mirada pedagógica aplicada que orienta la adaptación y el diseño de propuestas musicales pertinentes a diversos contextos educativos, edades y perfiles del estudiantado, con énfasis en la inclusión y el respeto a la neurodiversidad. El cierre invita a una reflexión colectiva orientada a la práctica docente, reafirmando la educación musical como un espacio para aprender música y, a la vez, desarrollar habilidades para la vida.

Innovación y aportes.

La innovación de esta propuesta está en la forma de mirar la educación musical. En lugar de enfocarse únicamente en el desarrollo de destrezas musicales, el taller propone entender la música como un espacio privilegiado para el entrenamiento cognitivo. Este cambio de enfoque invita a repensar el currículo musical no solo desde lo que se enseña, sino desde lo que se entrena y se desarrolla en el estudiantado: atención, memoria, autorregulación, flexibilidad cognitiva y creatividad. La música deja de ser un fin en sí misma para convertirse en un medio que permite fortalecer habilidades necesarias para aprender, para crear y para vivir. El principal aporte del taller es ofrecer a los educadores un marco claro y experiencias concretas que les permitan adaptar su práctica y su currículo a las necesidades reales del estudiantado, promoviendo una educación musical más consciente, pertinente e inclusiva, en sintonía con los retos educativos actuales.

Enlaces web de referencia (propios o institucionales), material audio o video para sustentar la propuesta.

Atención Focalizada: <https://www.youtube.com/shorts/gfKJ2d6LZ0s>



Control Inhibitorio: <https://www.youtube.com/shorts/4DF3XWqMI48>

Atención Sostenida:

<https://www.youtube.com/watch?v=fJzVDjJuBfg&list=PLg7loWy7SWOI5IseHdUjV4GkL6mVmrZF9&index=10>

Autoregulación:

<https://www.youtube.com/watch?v=mcbmWevpMJQ&list=PLg7loWy7SWOI5IseHdUjV4GkL6mVmrZF9&index=13>

Memoria de trabajo: <https://www.facebook.com/reel/540189069133662>

Memoria secuencial: <https://www.facebook.com/reel/1205290870992542>

Flexibilidad cognitiva: <https://www.facebook.com/reel/1343076510356088>

Información Complementaria (Opcional):

Programa E.M.A (Estimulación Musical Adaptada)

E.M.A es un programa diseñado por esta servidora, que combina los conocimientos y la experiencia adquiridos como terapeuta educativo y educadora musical, con el propósito de fortalecer las habilidades cognitivas esenciales para el aprendizaje a través del estímulo sonoro y la música.

El programa parte de la premisa de que el procesamiento auditivo es una vía poderosa para apoyar el desarrollo de funciones ejecutivas, como la atención, la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la organización mental. Cada participante inicia con una evaluación especializada de habilidades auditivas y cognitivas, lo que permite identificar sus fortalezas y necesidades específicas. Con esta información se diseña un plan de intervención individualizado, donde cada ejercicio musical se construye estratégicamente para estimular áreas concretas del desarrollo. A través de juegos musicales, patrones rítmicos, actividades de escucha dirigida y ejercicios sonoro-motores, E.M.A ayuda a que niños, jóvenes y adultos desarrollen:



- Mayor capacidad para concentrarse y sostener la atención
- Mejor retención y manejo de información
- Mayor autocontrol y regulación emocional
- Mejor flexibilidad mental y resolución de problemas
- Fortalecimiento del procesamiento auditivo, clave para el aprendizaje académico y funcional



Estrategias Prácticas para la Creación de Arreglos Musicales en el Aula

Erwin Eduardo Duarte Alemán (Guatemala)

Breve presentación del/de los autor/es:

Magister Erwin Duarte, Maestro de Educación Musical, Licenciado en Educación con Esp. En Administración Educativa, con Maestría en Docencia Superior y Maestría en Dirección de instituciones educativas, Galardonado Guatemalteco Ilustre en el 2020 por la lucha contra la pérdida de la Educación Musical en Guatemala, Maestro de Música Colegio Alemán de Guatemala y Director general de la Facultad de Música y Artes Visuales, Director de agrupaciones musicales, capacitador docente y participante del programa de capacitación de docentes musical del Ministerio de Educación con Ethel Batres,

Descripción:

En este taller aprenderemos estrategias básicas para la creación de arreglos musicales en la clase de Educación Musical, conoceremos repertorio, ideas, actividades, procesos, sonoridades, creación ritmos latinoamericanos y acompañamientos básicos.

Propósito del taller (¿por qué se realiza?):

Dar a conocer procesos funcionales para la creación de arreglos musicales en la clase, aplicación de las pedagogías abiertas, ideas y actividades para el educador musical para la creación de ensambles en la clase de música.

Objetivos (aprendizajes que se espera favorecer en los participantes a partir de la acción individual y grupal):

Brindar herramientas pedagógicas y musicales al educador musical para que pueda crear arreglos destinados a ensambles dentro de la clase de música, promoviendo la elaboración de repertorio junto a los estudiantes de manera creativa, armónica y dinámica.

Fundamentación (referentes teóricos o conceptuales y relación con los temas del XXX SLDEM):

El presente taller se fundamenta en la necesidad de fortalecer las pedagogías musicales desde un enfoque práctico, creativo y contextualizado, que responda a las realidades actuales de la clase de música. La propuesta parte de la premisa de que el aprendizaje musical es más significativo cuando se vive y se experimenta, por lo que se prioriza el hacer musical sobre el abordaje exclusivamente teórico.



El uso de repertorio latinoamericano y caribeño constituye uno de los pilares fundamentales del taller, ya que permite conectar la enseñanza musical con la identidad cultural, el contexto social y la riqueza rítmica propia de la región. Estos repertorios facilitan el desarrollo del sentido rítmico, la escucha activa y la comprensión de estructuras musicales accesibles para el trabajo en el aula, favoreciendo la participación de todos los estudiantes. Asimismo, el taller se apoya en enfoques de educación musical activa, donde el educador asume el rol de mediador y facilitador de experiencias musicales significativas. La creación de arreglos musicales se concibe como una herramienta pedagógica que estimula la creatividad, la toma de decisiones y el trabajo colaborativo, permitiendo a los estudiantes desarrollar ideas musicales propias. De esta manera, la clase de música se transforma en una experiencia vivencial, dinámica y participativa, en la que la teoría surge de la práctica y se integra de forma natural al proceso de aprendizaje musical.

Secuencia metodológica (acciones proyectadas):

El proceso del taller se desarrollará de manera progresiva, participativa y vivencial, centrado en la práctica musical dentro del aula. Inicialmente, se trabajará con repertorio seleccionado para diferentes niveles educativos, considerando la diversidad de habilidades, edades y contextos de los participantes. A partir de este repertorio, se brindarán ideas claras y accesibles para la creación de arreglos musicales, abordando aspectos como melodía, acompañamiento, forma y distribución instrumental. Durante el desarrollo del taller, se utilizarán ejemplos vivenciales, donde los participantes experimentarán directamente la construcción de arreglos mediante la exploración sonora, la improvisación guiada y el trabajo colaborativo en pequeños ensambles. Asimismo, se ofrecerán sugerencias prácticas de acompañamiento basadas en ritmos latinoamericanos, favoreciendo la identidad cultural, el sentido rítmico y la creatividad aplicada al contexto educativo. El taller concluirá con un miniconcierto final, en el cual se interpretará repertorio creado durante las sesiones, integrando las ideas, propuestas y aportes musicales de los participantes. Esta experiencia permitirá consolidar los aprendizajes, fortalecer la confianza musical y evidenciar el valor pedagógico del arreglo musical en la clase, promoviendo procesos reflexivos, evaluación formativa, aplicación inmediata en el aula, adaptación curricular flexible y proyección artística comunitaria sostenible desde la experiencia compartida y el aprendizaje significativo colaborativo permanente.

Innovación y aportes:

El taller propone una innovación pedagógica al integrar la creación de arreglos musicales como estrategia activa dentro de la clase de Educación Musical, promoviendo creatividad, participación y aprendizaje significativo. A diferencia de enfoques tradicionales centrados en la reproducción de repertorio, esta propuesta transforma el aula en un espacio de exploración



sonora y construcción musical colectiva. Uno de los principales aportes es la accesibilidad del arreglo musical en el contexto escolar, permitiendo al educador adaptar repertorio según niveles, intereses y recursos disponibles, favoreciendo inclusión y motivación estudiantil. Asimismo, se incorporan procesos creativos, dinámicos y espontáneos, como improvisación, experimentación tímbrica y toma de decisiones grupales, fortaleciendo escucha activa y pensamiento musical crítico. El taller aporta al desarrollo profesional docente mediante herramientas prácticas aplicables en el aula, fortaleciendo autonomía pedagógica, reflexión didáctica y el uso del arreglo musical como recurso transversal que articula interpretación, teoría y trabajo en ensamble educativo contemporáneo significativo integral.



EFATAR: a escuta como prática pedagógica – Ecologia Acústica e criação coletiva na educação musical

Jenyffer Stephany Chaves (Brasil)

Descrição:

Esta oficina propõe experiências de escuta como ponto de partida para a criação musical coletiva, fundamentadas na Ecologia Acústica e nas contribuições de R. Murray Schafer. A partir de práticas de atenção ao ambiente sonoro, exploração de silêncios, experimentação com instrumentos e objetos sonoros e composição colaborativa, os participantes ampliam sua relação com o som, o espaço e o grupo. A proposta desloca o foco exclusivo da técnica para a escuta consciente, entendida como atitude de abertura e interação. As atividades articulam percepção, criação e reflexão, favorecendo modos de fazer música mais sensíveis, colaborativos e contextualizados.

Objetivo do workshop (por que ele está sendo realizado?):

O workshop tem como objetivo desenvolver a escuta como prática central, estimulando a consciência do ambiente sonoro, a interação coletiva e a criação colaborativa. Busca oferecer experiências que integrem percepção, experimentação e composição, ampliando modos de fazer música para além da reprodução técnica de repertórios. A proposta contribui para práticas mais abertas, sensíveis e participativas, nas quais a escuta orienta as relações entre som, espaço e grupo.

Objetivos (resultados de aprendizagem que se espera alcançar nos participantes por meio de ações individuais e em grupo):

Espera-se que os participantes:

- Desenvolvam maior consciência e sensibilidade à escuta;
- Ampliem a percepção do ambiente sonoro e do silêncio;
- Vivenciem processos de criação musical coletiva;
- Fortaleçam a interação e o equilíbrio sonoro no grupo;
- Reflitam sobre a escuta como fundamento das práticas musicais.

Justificativa (referências teóricas ou conceituais e relação com os temas da XXVI SLDEM):

Em muitos contextos de educação musical, a ênfase recai sobre a aprendizagem de repertórios e o domínio técnico instrumental, enquanto a escuta é tratada como habilidade implícita e pouco desenvolvida de forma intencional. Essa perspectiva pode limitar a interação coletiva, a sensibilidade ao ambiente sonoro e os processos criativos. A Ecologia Acústica, especialmente a partir das contribuições de R. Murray Schafer, propõe compreender



o som como experiência relacional, vinculada ao espaço, ao silêncio e às dinâmicas sociais. Cultivar a escuta significa ampliar a consciência das paisagens sonoras e das relações entre pessoas, ambientes e coletividades.

Inovação e contribuições:

A proposta inova ao colocar a escuta como base das práticas musicais, integrando percepção e sensibilidade. Ao articular Ecologia Acústica, criação coletiva e pedagogias abertas, a oficina amplia abordagens centradas apenas na execução de repertórios e valoriza a música instrumental como espaço de expressão e interação. Oferece estratégias replicáveis, contribuindo para experiências musicais mais colaborativas, sensíveis ao ambiente e às relações do grupo.



Ouvir com o corpo dançante

Alba Janes Santos Lima (Brasil)

Breve apresentação do(s) autor(es):

Doutora em Música, linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem em Música - UNIRIO (2022); Mestre em Música, linha de pesquisa: Música, Saúde e Educação - UFRJ (2012); Especialização em Gestão e Logística de Eventos (ESTÁCIO, 2025); Especialização em Educação Comunitária - UFES (2009); Especialização em Infância e Educação Inclusiva- UFES (2006); Graduação Licenciatura em Música - UFPE (1998); Locais de atuação: Faculdade de Música do Espírito Santo; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo; Prefeitura Municipal de Vitória; Universidade Federal do Espírito Santo; Faculdade Integrada DOCTUM; Seminário Teológico Batista do Espírito Santo; Conservatório Pernambucano de Música; Seminário de Educação Cristã. Tem experiência na área de Educação e Música, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Musical na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Ensino Médio; Musicalização; Didática; Prática de Ensino do Estágio Supervisionado; História da Música, História da Educação, Pedagogia Musical, Danças circulares.

Descrição:

A oficina propõe uma imersão prática nas Danças Circulares, oferecendo ao grupo a oportunidade de experienciar o corpo como instrumento de expressão musical. Por meio de um repertório que abrange desde manifestações do folclore brasileiro até danças de diferentes povos do mundo, o grupo trabalhará, vivenciará a coordenação motora, o ritmo e a percepção espacial, integrando a música e o movimento de forma lúdica e coletiva. No final haverá uma Roda de conversa para dialogar e pontuar fundamentos da música experienciando e outras conexões possíveis a partir da prática realizada.

Objetivo do workshop:

Mesmo no século XXI, algumas metodologias de ensino de música ainda enfatizam a teoria, por meio da dança circular grupos diversos de faixas etárias diferentes podem vivenciar e compreender fundamentos básicos da música. A música e a dança se complementam e enriquece o currículo musical trabalhado nas escolas regulares de educação básica.

Objetivos:

Desenvolver a rítmica corporal ao explorar o movimento rítmico e a percepção de pulsação através da execução de coreografias de danças circulares.



- Compreender os fundamentos da música ao executar o aquecimento corporal e os passos básicos da dança circular. Romper com a memorização passiva e oferecer um currículo musical dançante e expressivo, onde o participante integra som e corpo.
- Promover a interculturalidade ao vivenciar a diversidade rítmica e cultural por meio de repertórios de danças brasileiras e estrangeiras.
- Promover a consciência corporal ao realizar os exercícios de relaxamento e respiração para o desaquecimento muscular, favorecendo a autorregulação e o bem-estar pós-prática.

Justificativa:

Se pensarmos a música como uma experiência que nos atravessa, então é preciso compreender a música como uma força do pensamento e trazer para o foco a criação de blocos de sensações via perceptos e produzir forças que transbordam em afecções positivas ou negativas que são os devires, sendo as afecções positivas as que aumentam a nossa potência de agir, segundo Deleuze e Guattari (1995) e Espinosa apud Deleuze (2019, 2002). Percebe-se que as práticas musicais são voltadas para a mera reprodução de canções modeladas na forma de repetição e de memorização. Lima e Brum (2022) fazem alguns questionamentos que contribuem para novas experimentações do ensino de música nas escolas: Como experienciar (entrar em relação com) outras concepções de música? Como pensar um currículo musical dançante de forma expressiva? Quais efeitos a experimentação corporal integra à música? O que pode um corposonorodançante (LIMA; BRUM, 2022). O workshop propõe vivenciar os fundamentos da música e propiciar experimentações da dança circular (dança no formato de roda) por meio de um corposonsorodançante (LIMA; BRUM, 2022).

LIMA, Alba Janes Santos; BRUM, Jaqueline Magalhães. INTERMEZZOS ARTÍSTICOS: práticas corporais de música e dança no espaço escolar. In: CARVALHO, Janete Magalhães ; SILVA, Sandra Kretli da ; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. Delboni. Currículos e Artistas: Política, ética e estética para uma educação inventiva. Curitiba: 2022.

Sequência metodológica (ações projetadas):

Etapas Principais para o Ensino

Preparação e Conexão: Iniciar criando um ambiente de presença. Com os participantes em roda, realizar uma breve respiração profunda para enraizar e conectar o grupo e fazer movimentos lentos com o corpo ao som da música.

Movimentos Comuns: Incluem caminhar na linha do círculo, deslocamentos para o centro e para fora, balanços de lateralidade.



Demonstração do Passo: demonstrar a sequência de passos no centro da roda ao som da música.

Dança com Música: Após a apresentação dos passos, o grupo de mãos dadas realizam os movimentos.

Conexão das vivências: Sentados na forma de roda, dialogar as músicas dançantes e quais fundamentos musicais foram percebidos em cada roda experimentada.

Inovação e contribuições:

Este workshop é um convite à vivência ativa, transformando o ensino de música em uma experimentação corporal e coletiva. Utilizando a Dança Circular (dança no formato de roda) como metodologia integrativa, apresentaremos os fundamentos musicais por meio da experimentação musical corporal (dançante). As contribuições se desdobram em:

- O CorpoSonoroDançante: A vivência do sonora no corpo que se move.
- A Roda como espaço de criação: O círculo como um ambiente não hierárquico, promovendo conexão e escuta ativa.
- Vivência Sensorial: Experimentar a música através do ritmo, do movimento, do canto e da dança, estimulando a criatividade.



Educação Musical Ativa na escola pública: um resgate das brincadeiras infantis

Renata de Oliveira Seguchi e Lucimar Izabel de Faria (Brasil)

Breve apresentação do(s) autor(es):

Renata Seguchi, pós-graduada em educação musical pela Universidade Federal de São Carlos, graduada em pedagogia pela UNICID, Coordenadora Pedagógica na Prefeitura de Diadema, Cantora Popular, Associada da ABRAORFF, ABEM E FLADEM BRASIL, Certificada no Curso de Verão Orff-Espanha, modo presencial pela Universidad Autonoma da Madrid. Lucimar Faria, pós-graduada em educação musical, graduada em pedagogia e Biologia, professora de educação básica na Prefeitura de Diadema, docente em práticas musicais, pianista, associada à ABRAORFF, FLADEM BRASIL, finalista do prêmio Professores do Brasil 2018 com o projeto “estética Musical na Primeira Infância”.

Descrição:

A oficina trará uma proposta de ação-reflexão à partir de práticas vivenciadas nas formações de professores realizadas pelas ministrantes em escolas públicas municipais no município de Diadema, estado de São Paulo, Brasil, utilizando-se das abordagens de música ativa de Carl Orff e Dalcroze, partindo da prática pedagógica envolvendo brincadeiras infantis brasileiras. Serão propostas aos participantes vivências de brincadeiras infantis brasileiras adaptadas às propostas pedagógicas ativas de educação musical e os participantes serão convidados a refletir sobre as possibilidades de aplicação em sala de aula.

Objetivo do workshop:

Fomentar uma reflexão sobre a necessidade de resgatar brincadeiras infantis passadas de geração para geração entre as próprias crianças, em um contexto digital em que essa prática vem se perdendo. Vivenciar propostas pedagógicas utilizando essas brincadeiras como ponto de partida para a consolidação de objetivos musicais. Valorizar as brincadeiras infantis como patrimônio cultural de uma região.

Objetivos:

Espera-se que os participantes saiam da oficina estimulados a levar as discussões propostas ao seu ambiente de trabalho, possibilitando uma ampliação e possíveis trocas de conhecimentos entre os profissionais além de multiplicar os saberes e vivências propostos nessa oficina.



Justificativa:

Observa-se uma crescente “digitalização” no cotidiano das crianças, levando a condições em que as brincadeiras se restrinjam à jogos eletrônicos, passatempos vivenciados em plataformas digitais e de redes sociais, tornando as relações lúdicas entre as crianças cada vez mais restritas às telas. Neste sentido, a escola torna-se o local de possibilidades de aprendizagens de brincadeiras tradicionais através da mediação de professores que terminam por cumprir o papel que em tempos anteriores as próprias crianças faziam: trocar vivências de brincadeiras. Ao mesmo tempo, é importante ressaltar que a formação docente que envolve as temáticas de educação musical ativa são fundamentais para contribuir para que os professores das redes públicas de educação básica tenham condições, à partir de reflexões e esclarecimentos sobre sua prática musical, de elaborar planejamentos de aulas de música de maneira segura, autônoma e coerente. Neste sentido, as metodologias que envolvem a criação e o fazer musical pressupõem a possibilidade de utilizar as brincadeiras tradicionais Brasileiras em uma proposta de vivência prática utilizando recursos em que o fazer significativo estejam presentes. A abordagem de Carl Orff em seu caráter social e humanista (abordagem Orff-Schulwerk), retrata uma concepção de ampliação das capacidades artístico-criativas, utilizando o lúdico associado ao fazer musical (CUNHA, 2015, p.11). Além disso, a proposta cinestésico-corporal da rítmica Dalcroze, possibilita reflexões sobre a escola enquanto lugar de promoção do desenvolvimento da inteligência, do corpo, da vontade e da sensibilidade, considerando o lúdico e a música possibilitadores da manifestação da expressão. (DALCROZE, 1920, p. 168).

Sequência metodológica:

A metodologia desta proposta de oficina será a vivência prática de brincadeiras Brasileiras adaptadas com propostas musicais ativas baseadas na Abordagem Orff-Schulwerk e na Rítmica Dalcroze, mediadas pelas ministrantes, seguidas de uma reflexão teórica sobre as possibilidades de utilização em sala de aula e os possíveis benefícios para os estudantes de diferentes faixas-etárias. Serão apresentadas vivências que já foram vivenciadas em formações para docentes no Brasil e proposto um momento de troca de experiências. A metodologia prática/ teórica tem o objetivo de ser uma ação pertinente à proposta de metodologia ativa a ser discutida na oficina para que os participantes sintam em seus corpos, de forma prática, o que vem a ser proposto aos estudantes, para que seja uma vivência significativa para os docentes da mesma forma que se propõe a apresentar aos estudantes.

Inovação e contribuições:

Espera-se que esta oficina possa contribuir para as reflexões sobre a ação docente nas práticas musicais de profissionais atuantes na educação infantil e ensino fundamental de maneira a se contribuir para a “cultura musical escolar” e para o resgate de brincadeiras que



hoje estão “esquecidas” pelas crianças. Espera-se que esse momento possa proporcionar trocas sobre ações docentes de diferentes lugares contribuindo para a ampliação de repertório para o trabalho com as abordagens musicais ativas de modo que elas possam ser efetivas e exitosas nas escolas públicas de educação básica. Espera-se que essa ação contribua para a ampliação das discussões sobre as abordagens ativas de educação musical na América Latina e que futuramente possam vir a ser ampliadas para outros lugares do Mundo.



Salud mental, creatividad y resiliencia en el educador musical

Arvin Báez Rivera (Puerto Rico)

Breve presentación del/de los autor/es:

Dr. Arvin Báez Rivera es educador, consejero profesional y psicólogo industrial-organizacional. Posee un Bachillerato en Educación, una Maestría en Orientación y Consejería y un Doctorado en Psicología Industrial Organizacional. Actualmente labora como director del Centro de Consejería Profesional y Orientación y del Programa de Honor Institucional en una institución de educación superior en Puerto Rico, donde lidera iniciativas de acompañamiento académico, orientación personal y promoción del bienestar estudiantil. Su trabajo profesional se enfoca en la salud emocional, la resiliencia y el desarrollo de competencias socioemocionales en contextos educativos. Es un firme defensor de la educación musical y del derecho de los estudiantes a contar con espacios para la expresión artística como parte de su formación integral, reconociendo la música como un recurso esencial para el desarrollo de la identidad, la creatividad y el bienestar.

Descripción:

Este taller está dirigido a docentes de música y se enfoca en el desarrollo de herramientas psicológicas prácticas para la prevención y manejo del burnout en contextos educativos. Aborda la relación entre salud mental, creatividad e identidad docente dentro de la pedagogía musical latinoamericana y caribeña. A través de juegos, ejercicios reflexivos y actividades de comunicación grupal, los participantes identificarán señales de desgaste emocional, estancamiento creativo y sobrecarga laboral. El taller promueve estrategias aplicables al contexto escolar que fortalecen el autocuidado, la regulación emocional y la resiliencia profesional, reconociendo que el bienestar del educador musical es una condición esencial para sostener prácticas pedagógicas creativas, culturalmente significativas y humanamente sostenibles.

Propósito del taller (¿por qué se realiza?):

El propósito del taller es ofrecer a los docentes de música un espacio práctico de aprendizaje donde puedan adquirir herramientas psicológicas para manejar el burnout y el desgaste emocional asociados a su labor educativa. Se busca fortalecer el bienestar emocional del educador musical mediante estrategias de autocuidado, regulación emocional y resiliencia profesional, favoreciendo la sostenibilidad de su práctica pedagógica. El taller reconoce que las condiciones institucionales y organizacionales influyen en la salud mental docente y propone recursos aplicables que permitan al educador cuidar su bienestar sin desvincularse de su identidad profesional ni de su rol como mediador cultural en el aula y en la comunidad.



Objetivos (aprendizajes que se espera favorecer en los participantes a partir de la acción individual y grupal):

El taller tiene como objetivo favorecer en los docentes de música la identificación de señales tempranas de desgaste emocional y burnout asociadas a su práctica educativa, así como el desarrollo de herramientas psicológicas básicas para la regulación emocional, el autocuidado y el manejo del estrés laboral en contextos educativos. Asimismo, se busca fortalecer la resiliencia y la creatividad docente como recursos para sostener una práctica pedagógica musical significativa, culturalmente relevante y emocionalmente saludable, promoviendo estrategias aplicables tanto en la sala de clases como a otros espacios educativos y comunitarios.

Fundamentación (referentes teóricos o conceptuales y relación con los temas del XXX SLDEM):

El docente de música en los contextos educativos latinoamericanos y caribeños enfrenta condiciones laborales que incrementan el riesgo de desgaste emocional, tales como la sobrecarga de funciones, la presión por resultados y la limitada valoración institucional de la educación musical. Desde la psicología, el burnout se ha descrito como una respuesta al estrés laboral crónico que afecta la motivación, la regulación emocional y el sentido de logro profesional, impactando tanto el desempeño docente como la calidad de vida. Aportes de la psicología industrial-organizacional y del comportamiento organizacional señalan que factores como el clima laboral, la falta de apoyo organizacional y las demandas sostenidas sin recursos adecuados inciden directamente en el bienestar psicológico del profesorado. Autores del campo del trabajo y las organizaciones han demostrado que el burnout docente no puede entenderse únicamente como una dificultad individual, sino como una respuesta adaptativa a contextos laborales exigentes y poco sostenibles. En Puerto Rico, estudios recientes sobre salud ocupacional en el sector educativo han evidenciado niveles elevados de estrés y agotamiento emocional en docentes, asociados a cargas laborales excesivas, cambios estructurales en el sistema educativo y escasos espacios de apoyo emocional. En el caso del educador musical, estas condiciones se intensifican debido a la fragilidad curricular de la música en el contexto escolar, lo que puede derivar en desmotivación y estancamiento creativo. La psicología aplicada a la creatividad y al desarrollo humano reconoce la creatividad como un recurso psicológico vinculado a la resiliencia, la flexibilidad cognitiva y la capacidad de adaptación. Fortalecer herramientas prácticas como la regulación emocional, el autocuidado consciente, la comunicación efectiva y el establecimiento de límites saludables permite al docente de música sostener su identidad profesional y su práctica pedagógica. Este taller se fundamenta en la premisa de que cuidar la salud mental del educador musical es una condición esencial para sostener pedagogías musicales culturalmente significativas y comprometidas con las identidades de los pueblos latinoamericanos y caribeños.



Secuencia metodológica (acciones proyectadas):

El taller comienza con una actividad breve de bienvenida que invita a los participantes a conectarse con su experiencia como docentes de música y con su estado emocional actual. Esta apertura busca crear un ambiente de confianza y disposición al diálogo, estableciendo el propósito del encuentro de manera clara y cercana. A continuación, se desarrolla una actividad lúdica y reflexiva que permite identificar situaciones cotidianas de la práctica docente que generan desgaste emocional y afectan la motivación y la creatividad. Mediante preguntas guiadas y ejercicios de reflexión personal, los participantes reconocen señales de agotamiento asociadas a su labor educativa. En una tercera etapa, se trabajan herramientas psicológicas prácticas orientadas al manejo del estrés y la regulación emocional. Estas incluyen estrategias sencillas de autocuidado, identificación de límites saludables y recursos básicos de comunicación que pueden aplicarse en el contexto escolar. Las herramientas se presentan de forma participativa, con ejemplos vinculados a la realidad del docente de música. Posteriormente, se promueve un espacio de diálogo grupal para reflexionar sobre la creatividad como un recurso para el bienestar y la resiliencia docente, resaltando su valor dentro de la práctica pedagógica musical. El taller finaliza con una síntesis de los aprendizajes principales y una invitación a que cada participante identifique una acción concreta que pueda integrar a su práctica diaria, fortaleciendo el compromiso con su bienestar y su desarrollo profesional.

Innovación y aportes:

La innovación de este taller radica en integrar la salud mental del docente de música como un eje central de la pedagogía musical, ofreciendo herramientas psicológicas prácticas para el manejo del burnout en contextos educativos. A diferencia de propuestas centradas únicamente en contenidos o metodologías, este taller pone el foco en el bienestar del educador como condición esencial para sostener procesos de enseñanza musical significativos. Utiliza actividades lúdicas, reflexivas y de comunicación que facilitan la participación activa y la aplicación inmediata de las estrategias trabajadas. Como aporte, fortalece la resiliencia y la creatividad docente, promoviendo el autocuidado, la regulación emocional y el establecimiento de límites saludables. Además, contribuye a visibilizar el rol del educador musical como agente cultural, destacando que cuidar a quienes enseñan música es fundamental para una educación musical más humana, sostenible y coherente con las realidades latinoamericanas y caribeñas.



Juguemos en serio con música

Zarhay Arroyo García (Costa Rica)

Breve presentación del/de los autor/es:

Soy pianista, periodista, educadora con 30 años de experiencia y autora emprendedora de Notes Peak un programa de formación musical que posee múltiples recursos didácticos: juegos, métodos, libros incluso una aplicación móvil. Me considero una misionera de la educación musical pues tengo la convicción de que la música es un super poder que todos podemos tener y a través de esto ser mejores personas con capacidad de velar por el bien común, escuchar, compartir, co-crear, transformar, enaltecer, reivindicar, visibilizar y honrar al ser humano. Uso la música y la pedagogía para mejorar la calidad de vida de estudiantes de todas las edades, enseño en escuelas, academias, aulas, así también en espacios no convencionales como empresas, para enseñar valores corporativos y humanos. Uso el juego, el teatro, la pedagogía para impactar la mayor cantidad de personas y deseo ofrecer este taller para poner mis creaciones al servicio de toda la comunidad FLADEM.

Descripción:

El taller permitirá a los educadores musicales vivenciar de manera activa y creativa a través del juego, el canto, el baile, el movimiento y el uso de diversos materiales didácticos una forma innovadora y efectiva para aprender y enseñar incluso conceptos musicales que usualmente son complicados tales como el aprendizaje de la interpretación de instrumentos musicales, el desarrollo de la afinación, del sentido rítmico, de la lectura musicalidad y la musicalidad. Por medio del juego creativo y estrategias innovadoras los maestros adquirirán ideas, prácticas y recursos con los que podrán formar bases musicales sólidas donde la teoría se adquiere a través de la práctica y se estimula la totalidad del cerebro a través de un programa neuroeducativo musical activo, lúdico y divertido que es fácilmente adaptable e inclusivo.

Propósito del taller (¿por qué se realiza?):

Este taller busca brindar un espacio de exploración y creación colectiva en torno a las pedagogías abiertas, donde a través de diversas experiencias lúdicas y recursos innovadores se utiliza la música y la pedagogía como una obra de arte donde se promueve la inclusión, se respeta la diversidad cultural y se contribuye a la autoformación del educador. El taller promoverá prácticas flexibles, colaborativas que promueven convertir dificultades en oportunidades, desarrollar hábitos, valores y competencias interdisciplinarias que impactan todas las áreas de desarrollo del ser humano. Además, logrará inspirar a otros maestros a ser emprendedores, construir sus propias propuestas y ponerlas al servicio de la comunidad, con capacidad de trabajar en equipo, buscar nuevos escenarios, públicos y posibilidades para la



educación musical dentro y fuera del aula, con niños, jóvenes, adultos y profesionales de distintas áreas.

Objetivos (aprendizajes que se espera favorecer en los participantes a partir de la acción individual y grupal):

- Abrir caminos flexibles de aprendizaje de las bases musicales indispensables que requiere tener una persona que desea aprender música a través del juego, la empatía, la inclusión y la diversidad de manera creativa, innovadora, respetuosa en pro del maestro y sus estudiantes.
- Construir puentes entre propuestas pedagógicas de los grandes maestros y experiencias propias que favorezcan la implementación, articulación y flexibilidad metodológica que permitan a los estudiantes una participación protagónica y colaborativa.
- Facilitar experiencias prácticas donde los participantes de manera colaborativa logren hacer música que refleje su identidad cultural.
- Fortalecer y revindicar la importancia de la música y la pedagogía según las necesidades de la construcción de las habilidades del siglo XXI y de la identidad Latinoamericana donde se requiere un enfoque crítico, inclusivo y transformador.

Fundamentación (referentes teóricos o conceptuales y relación con los temas del XXX SLDEM):

El taller Notes Peak se concibe como una propuesta pedagógica que responde a los desafíos contemporáneos de la educación musical en América Latina y el Caribe. Desde la perspectiva de las pedagogías abiertas, busca generar un espacio de reflexión y práctica donde la música se convierta en herramienta de inclusión, equidad y construcción colectiva de conocimiento. La propuesta se sustenta en la necesidad de fortalecer las identidades culturales, promover la escucha crítica del entorno sonoro y atender la diversidad de formas de aprendizaje, contribuyendo así a una educación musical transformadora y socialmente comprometida.

Relación con los temas del seminario:

1. El taller promueve la valoración de repertorios y prácticas musicales propias de la región, integrando la riqueza cultural en experiencias educativas que refuercen la identidad colectiva.
2. Se fomenta la incorporación de los sonidos del entorno como recurso pedagógico, favoreciendo una conciencia ecológica y una conexión entre música, vida cotidiana y sostenibilidad.
3. El taller ofrecerá prácticas flexibles y abiertas, ofreciendo herramientas adaptables que potencian la autoformación, la creatividad y la participación activa de los estudiantes.
4. El taller reconoce la diversidad cognitiva y sensorial, proponiendo dinámicas inclusivas que aseguren accesibilidad y equidad, permitiendo que cada participante encuentre su propio camino de expresión musical.



Secuencia metodológica (acciones proyectadas):

Apertura: Presentación del taller y dinámica de integración para conocernos y crear confianza. (10 min)

Exploración conceptual: exposición conceptual sobre pedagogías abiertas y su relación con diversidad cultural, ecología sonora, y neurodiversidad con el afán de conectar con el marco teórico del seminario. (10 min)

Experimentación práctica: actividades colectivas lúdicas donde se ejemplifican cómo abordar conceptos musicales diversos a través del juego y así vivenciar las pedagogías abiertas mediante una práctica inclusiva y colaborativa. Juego de interpretación de mapas musicales gráficos con instrumentos musicales para crear bandas o ensambles musicales (campanas, teclas, metalófonos, aplicaciones móviles, boomwhackers), juego de Código de Notas y Enredo para aprender a leer música, juego Solfeo con Bloques y Fichas para enseñar el solfeo con más sol y menos feo, juego Naípe Musical para enseñar teoría para principiantes y avanzados. (60 minutos)

Reflexión crítica y cierre: discusión grupal sobre la experiencia y su relación con los ejes del seminario, síntesis de aprendizaje y proyección hacia futuras aplicaciones. Consolidar aprendizajes y motivar la continuidad de prácticas abiertas. (10 min)

Síntesis de aprendizajes y Innovación y aportes:

Este taller le permitirá a los asistentes reflexionar como podemos ser entes activos en la construcción, adaptación, apropiación y ejecución de pedagogías abiertas. Logrará a través de experiencias reales ejemplificar los conceptos y los fundamentos de las pedagogías abiertas y servirá de inspiración para continuar abrirse a nuevas posibilidades de enseñanza donde el aprendizaje es en doble vía entre maestros, estudiantes y experiencias. Donde todos tenemos mucho que aportar, donde cada nota o voz es importante, donde desde la música y la enseñanza se impacta todas las áreas de desarrollo del ser humano y se impactan otras materias del sistema educativo. Además, ofrecerá herramientas prácticas, sencillas, probadas, validadas, articuladas que facilitará la labor de enseñanza aprendizaje que contribuyen a la labor docente y la autoformación constante



Escuchar y transformar: una guía práctica para educar y transformar tu paisaje sonoro

Anibal Zapata Rivera (Guatemala)

Breve presentación del/de los autor/es:

Nació en Guatemala en 1996 y realizó sus estudios como Profesor de enseñanza media en educación musical y Licenciatura en Arte en la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos. También ha participado de distintos seminarios sobre música y tecnología en Guatemala y en el extranjero. Ha trabajado en distintas producciones musicales y culturales y ha impartido clases en distintos establecimientos en la Ciudad de Guatemala. Ha ofrecido talleres en Guatemala, Chile, Brasil y El Salvador sobre educación, música y creatividad. Ha compuesto música para videos y podcasts con diferentes medios. Se mantiene en constante participación en la creación de la nueva escena musical de Guatemala.

Descripción:

Este taller mostrará las ideas iniciales de Tipos de paisaje sonoro y fuentes de contaminación acústica, para luego de forma experimental acompañar a el grupo a localizar y mapear distintas zonas pertinentes en el paisaje sonoro, y motivarlos a llevar a sus clases de educación musical y comunidades este eje ético de apreciación por un paisaje sonoro amable con el oído.

Propósito del taller (¿por qué se realiza?):

De forma inmediata trabajo constantemente en educar docentes y gestores ambientales en Guatemala, porque reconozco el crecimiento rápido de las zonas urbanas de Latinoamérica y por lo tanto su extrema sensibilidad a contaminarse acústicamente. Desde el espacio del salón de clases de música escolar y en reuniones de organizaciones de vecinos es importante capacitar y compartir sobre ecología acústica de modo que construyamos un presente amable al oído y nuestra mente.

Objetivos (aprendizajes que se espera favorecer en los participantes a partir de la acción individual y grupal):

Los participantes aprenderán sobre tipos de paisaje sonoro, mapeo de zona locales, didáctica de la ecología acústica por medio del juego y creatividad, y como llevarlo a distintas edades.

Fundamentación (referentes teóricos o conceptuales y relación con los temas del XXX SLDEM):



El tema es directamente señalado en el título, me importa llevar a la mesa de discusión la urgencia de la educación ambiental y el papel ético de los docentes de educación musical, después de todos somos nosotros quienes educamos sobre sonidos y hacemos sonidos. También me resulta valioso compartir experiencias cercanas con el trabajo educativo con docentes de música, ciencias sociales, ciencias naturales e ingeniería. Estas experiencias son parte de las ideas que se presentan en el taller. La mayor parte de los ejercicios e ideas nacen de los libros *Hacia una educación sonora* y *Limpieza de oídos* de R. Murray Schafer.

Secuencia metodológica (acciones proyectadas):

1. Introducción
2. Ejercicios de escucha
3. Salida a mapeo del entorno
4. Discusión sobre los fenómenos particulares del espacio
5. Ideas y perspectivas para realizarlo en sus propios salones
6. Juegos y actividades creativas para el salón de clases
7. Discusión final

Innovación y aportes:

Presento un grupo de juegos, de las actividades lúdicas latinoamericanas unidos a los ejercicios que presenta Schafer y también ideas para motivar la creatividad desde la escucha. Además, el taller tiene por meta motivar hacia la transformación local desde las herramientas políticas y legales que se esperan desde el salón de clases y gobiernos locales.



Las rutas del areyto

Ricardo López León e Enrique Cárdenas Lázaro (Puerto Rico)

Breve presentación del/del autor/es:

Ricardo N. López León P.h. D. (eur) es catedrático de la Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras, multiinstrumentista profesional e investigador. Además, ha dictado cursos, conferencias y talleres en países de Latinoamérica, Europa, los Estados Unidos, África y el Oriente próximo. Tiene publicaciones en La revista Internacional de educación música de la ISME (International Journal of Music Education), Journal of New Education, y en Pensamiento y Acción entre otras. Tiene un libro publicado; La evaluación en educación musical. ¿Técnica, arte o problema? (2015) y varias colaboraciones en libros como: Los maestros de música. Contexto profesional Una perspectiva internacional (2016) y en Music Education in the Caribbean and Latin-American (2017). Desde el año 2020 ha publicado más de 40 escritos en su blog: ricardolopezdumusica.com

Enrique Cárdenas Lázaro es músico y compositor mexicano. Su amplia cultura, su carácter creativo y su concepción ecléctica le han permitido lograr una fusión fascinante entre música de raíces étnicas ancestrales y la progresión vanguardista de los géneros y corrientes actuales. En 1997 fundó y dirige el Kokopelli Project. Ha producido y co-producido más de 30 discos compactos.

Descripción:

Este taller expondrá las influencias migratorias de los diferentes pueblos originarios desde perspectivas diversas y su relación con el areito taíno como forma de expresión musical. Todos los participantes tendrán la oportunidad de ejecutar música representando el imaginario sonoro de las culturas prehispánicas del Caribe.

Propósito del taller (¿por qué se realiza?):

El areíto era una ceremonia taína que integraba canto, danza y narración oral para transmitir saberes, rendir culto y fortalecer la identidad colectiva. Esta propuesta pretende aportar conocimientos esenciales, basados en investigaciones y experiencias, para comprender y valorar la música taína y otras expresiones musicales precolombinas del archipiélago puertorriqueño. Se mencionarán las connotaciones y



funciones del lenguaje como vehículo de expresión y comunicación. Por otro lado, se podrán ejecutar instrumentos del legado taíno generalmente conocidos como la maraca y el mayohuacan. También los participantes escucharán otros ejemplos instrumentales relacionadas a las comunidades arauaco-tainas, pero igualmente parte de su legado sonoro. La experiencia debe completarse creando diferentes propuestas musicales basadas en la información recibida durante el taller.

Objetivos (aprendizajes que se espera favorecer en los participantes a partir de la acción individual y grupal):

La música precolombina de la isla de Boriquén (Puerto Rico) prácticamente es poco conocida dentro de la sociedad puertorriqueña y entre muchos maestros de educación musical en funciones. A esos efectos, se pretende exponer a los participantes a ejemplos de la ejecución del areito taíno, conocer varios timbres poco conocidos y profundizar sobre la sabiduría taína relacionada a la función de la música en sus sociedades.

Fundamentación (referentes teóricos o conceptuales y relación con los temas del XXX SLDEM):

La música y los sonidos rituales mesoamericanos fueron muy importantes, pero su reconstrucción aún está en desarrollo. Aun así, se sabe que conformaban un mundo sonoro complejo, profundamente ligado a creencias, rituales festivos, cotidianos o de conflicto y prácticas mágicoreligiosas que comparten comunidades antiguas en el Caribe. Este taller permite una reflexión sobre esas músicas y su relación con la sociedad taína. La ejecución y apreciación de los objetos sonoros escogidos tendrá como base conceptual las descripciones del areito indígena del cronista español Gonzalo Fernández de Oviedo y Valdés General (1535). Además de otras fuentes de interpretación como: Donald Thompson, Antonio Blassini Gerena, Noel Allen Goitía, Lisa Voigt, y Sven Loven, entre otros aportarán consignas conceptuales en torno a la música como reproducción cultural y la importancia de la colectividad como referencia para el aprendizaje.

Secuencia metodológica (acciones proyectadas):

Como introducción se mencionarán aspectos conceptuales sobre el historiar, problematizar, representar, imaginar y la ejecución musical en un mundo extremadamente dinámico y diverso. Luego se expondrán diversas teorías de



emigración prehistórica desde perspectivas como la del antropólogo checo-estadounidense Alex Herdlika (1869-1881) y otras más que refuerzan la conexión entre el muchas latitudes lejanas y el caribe indígena. Luego se realizará una exposición de instrumentos musicales de la cultura taína y se llevará a cabo un dialogo entorno a su construcción y función. Una vez establecido las bases del imaginario musical a ejecutar se llevarán a cabo repeticiones de patrones musicales determinados e improvisados por los participantes.

Innovación y aportes:

La innovación estará ceñida a la exposición a los más de 18 instrumentos taínos poco conocidos. Además, la construcción colectiva de aportes musicales será una oportunidad para crear un ambiente de colectividad desde una perspectiva ancestral. Teniendo como referente la inmensidad de fuentes de culturas que pueden influir en la propia.



EPM: EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS Y PROPUESTAS METODOLÓGICAS // EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS E PROPOSTAS METODOLÓGICAS

Los cancioneros de Rosaura Zapata: recurso pedagógico en la clase actual de música

María Fernanda del Peón Pacheco (México)

mf.delpeon@uabcs.mx

Universidad Autónoma de Baja California Sur /

Universidade de Aveiro / INET-md

México

Resumen:

La importancia de las mujeres en la educación musical en Latinoamérica desde finales del siglo XIX hasta la actualidad ha sido vital para el desarrollo de la misma. Sin embargo la mayor parte de las maestras y mujeres intérpretes anteriores a la segunda mitad del siglo XX han sido invisibilizadas, sus obras tanto musicales como pedagógicas y aportes han sido hasta el día de hoy poco explorados y muchos de ellos ahora olvidados en el aula; de manera sorpresiva para algunos, en gran parte de este material olvidado podemos encontrar tanto elementos musicales, pedagógicos, filosóficos y recreativos muy vigentes incluso de vanguardia para las necesidades y retos que hoy enfrentamos nuestro mundo y particularmente Latinoamérica. Tal es el caso de dos cancioneros que compila y edita Rosaura Zapata, siendo de su autoría uno de los más antiguos cancioneros con música y actividades exclusivas para preescolar en México: *Cantos y juegos para Kindergarten* (1940), en donde la reconocida educadora sudcaliforniana, tanto encargó música a otros músicos y educadores, como ella misma compuso música y letra para el mismo. El segundo fue una colaboración entre Manuel M. Ponce y ella. La riqueza y aportes de los elementos técnicos, rítmicos, estéticos y didácticos, sin caducidad, que proveen ambos, resultan refrescantes, mismos que son dignos de ser utilizados en el aula actual de música y que deberían ser considerados como parte de la bibliografía y selección de material de clase en México, así como ser adoptados en diferentes latitudes de nuestra Latinoamérica.

La presente ponencia tiene como objetivo dar a conocer parte de la música que componen este cancionero así como sus aportes y beneficios de su implementación en el aula actual



tanto a nivel preescolar como primaria, tratando así que estos no caigan en el olvido. En la ponencia se muestra aparte de una investigación comparativa de ambos cancioneros, el rescate completo del primer cancionero y ejemplos de su implementación en niños de nivel preescolar y primaria, además de sus aportes como ciclo de canciones al también ser presentadas en salas de concierto dentro del repertorio de concierto en cantantes profesionales.

Referencias

Libros

De La Peña Avilés, Gabriel. Historia musical de Baja California Sur. La Paz: Instituto Sudcaliforniano de Cultura, 2019.

González Cruz, Edith; et al. San Antonio y El Triunfo. La gente y la vida en los pueblos mineros en Sudcalifornia. La Paz: Archivo Histórico Pablo L. Martínez; Instituto Sudcaliforniano de Cultura, 2019.

Isáis Verdugo, José Luis; Vázquez Ceja, José Luis. Luis Peláez Manríquez y la enseñanza musical sudcaliforniana. La Paz: Instituto Sudcaliforniano de Cultura, 2016.

Ponce, Manuel M. Cantos infantiles para los jardines de niños. México: Secretaría de Educación Pública, 1942.

Saavedra, Leonora. La música como conocimiento social y comunidad identitaria: México 1910-1930. Ciudad de México: Secretaría de Cultura; Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura; Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Musical "Carlos Chávez", 2019.

Zapata Cano, Rosaura. Cantos y Juegos para Kindergarten. México: Herrera, 1940.

Monografías

Olivera, Hortensia. La música compuesta por Manuel M. Ponce para los Jardines de Niños y su aplicación en el Programa de Educación Preescolar vigente. 2006. Tesis (Licenciatura o Grado académico). Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2006.

Documentos en Internet



Guízar, Adriana. Destacan la importancia del folclore en la identidad de los pueblos. El Sudcaliforniano: Cultura, 15 de enero de 2020. Disponible en: <https://www.elsudcaliforniano.com.mx/local/destacan-la-importancia-del-folclore-en-la-identidad-de-los-pueblos4702384.html>. Consultado el: 07, feb., 2026.



Liberando la voz natural infantil: una experiencia pedagógica y divertida

Marilucy Rodríguez

marilucyr@gmail.com

(Puerto Rico)

Breve presentación del/de los autor/es:

La profesora Marilucy Rodríguez Vázquez posee una maestría en Pedagogía Vocal de la Universidad Estatal de Arizona, Estados Unidos. Se ha desempeñado como directora coral y profesora de canto durante tres décadas en diversos entornos educativos, públicos, privados y universitarios. En la actualidad, ya retirada de la Universidad de Puerto Rico, continua como maestra de canto en el departamento de Música de la Universidad Interamericana en San Germán y directora de Coros infantiles. Su amplia trayectoria la ubica como una de las directoras corales y pedagogas mas experimentadas y reconocidas a nivel nacional e internacional, ya que ha llevado sus grupos a presentaciones en América Latina y Europa, donde ha obtenido importantes reconocimientos, y ha servido de juez en competencias internacionales de coros.

Descripción:

Por medio de la participación de un coro de niños entre las edades de 5 a 13, se mostrarán técnicas saludables de vocalización, entonación y armonización. Se presentarán los logros obtenidos en un grupo de 21 cantantes, en términos de cómo utilizan su voz para cantar correctamente y en armonía hasta tres voces. De igual forma se presentan estrategias de vocalización divertidas y adaptadas para que el cantante internalice sus primeras experiencias corales de forma natural.

Propósito del taller (¿por qué se realiza?):

Se prepara este taller con el propósito de mostrar prácticas de canto infantil que pretenden romper esquemas y paradigmas que por décadas han sido utilizados rutinariamente en coros infantiles, pero que se alejan del resultado que se espera: un coro de niños con tonos, repertorio y técnicas vocales apropiadas para su edad.

Objetivos (aprendizajes que se espera favorecer en los participantes a partir de la acción individual y grupal):



Presentar la técnica vocal implementada en la niñez como estrategia de aprendizaje musical. Entonar con precisión y trabajar el canto a través de experiencias lúdicas Lograr armonización y calidad vocal creando una conciencia de la forma correcta de cantar.

Fundamentación (referentes teóricos o conceptuales y relación con los temas del XXX SLDEM):

Esencialmente las técnicas vocales de canto italiano, “si canta come si parla”, Richard Miller, The Art of Singing y la adaptación de estas a cantantes en el espectro autista (TEA) y a la voz infantil en general.

Secuencia metodológica (acciones proyectadas):

Introducción al tema. Se presentan ejemplos de vocalización y calentamiento con juegos rítmicos y melódicos. En la participación grupal, se interpretan tres canciones contrastando tempi y estilos. El disfrute del tiempo del canto coral con calidad y belleza, donde ellos mismos mostrarán la forma incorrecta y correcta de cantar. Discusión grupal de la actividad y sus posibles usos en la sala de clases.

Innovación y aportes:

La Propuesta reconoce que el canto es accesible a la población infantil e incluso ofrece libertad y equidad en cada entorno.



Construcción de paz desde la música con niños de primaria

Johanna Paola Cobo Dorado

d.ine.johanna.cobo@cali.edu.co

Johanna.cobo@correounivalle.edu.co

(Colombia)

Introducción

Esta experiencia tiene como marco de referencia el Diplomado “Prácticas artísticas y culturales para la vida y la paz” enfoque Música, en el que tuve la oportunidad de participar como estudiante y que fue desarrollado por la Universidad Pedagógica Nacional en alianza con el Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes. La estrategia pedagógica del programa Sonidos para la Construcción de Paz, trazó como propósito promover culturas de paz en el territorio nacional mediante el fortalecimiento de prácticas, expresiones y pensamientos artísticos y culturales en su diversidad.

En ese orden de ideas, se presenta una experiencia desde la práctica musical del ritmo de cumbia que trabaja la convivencia escolar, estimulando la participación colectiva como aspecto clave en la reconstrucción social y construcción de comunidades de paz en el ámbito escolar, todo esto desde los aprendizajes y el enfoque obtenidos en el diplomado y que permiten la reflexión acerca de las concepciones y prácticas sobre pedagogías musicales abiertas.

El proceso de sensibilización musical se llevó a cabo durante el año escolar 2025 (percusión corporal, canto, juegos musicales, entre otros) y la práctica de la cumbia (ritmo del caribe colombiano) se realiza como parte de las actividades que el curso aporta a la semana cultural INEMITA.

La práctica musical fue asumida desde un enfoque diferencial en el que se buscó fortalecer identidad nacional cultural y estimular las habilidades musicales de todos los niños y niñas participantes. Desde sus diferencias y fortalezas, se construye una experiencia de aprendizaje inclusiva, equitativa e intercultural donde reconocen la diversidad cultural y social como un valor que los enriquece.

La experiencia pedagógica y su relación con la estrategia pedagógica del programa Sonidos para la Construcción de Paz



La experiencia pedagógica musical como aporte a las concepciones de pedagogías musicales abiertas que se comparte, nace de un trabajo sistemático donde la música se asume no solo como un contenido curricular, sino como un lenguaje vital capaz de interpelar realidades, construir subjetividades y proponer formas alternativas de relación. Esta práctica, inscrita en el marco de las pedagogías musicales abiertas, cuestiona los modelos rígidos, centrados exclusivamente en la técnica y la partitura para priorizar los procesos creativos, colaborativos y contextualizados.

En ese orden de ideas, se describen tres ideas que emergen de esta experiencia y que aborda la reflexión sobre el lugar de la música en la construcción de paz.

- El cuerpo como instrumento musical en procesos de transformación social y construcción de paz en contextos escolares

Las pedagogías musicales abiertas reivindican el cuerpo sonoro como el primer y más accesible instrumento musical. Esta concepción va más allá del uso percutivo de las manos o los pies; implica reconocer el cuerpo como un territorio de expresión cargado de historia, emociones y posibilidades rítmicas y tímbricas. En contextos escolares marcados por la violencia simbólica, la exclusión o el conflicto, trabajar con el cuerpo como instrumento se convierte en un acto político y terapéutico.

Para los niñ@s participantes en el montaje de la cumbia escogida (El Pescador) hacer música con el cuerpo a través de la percusión corporal, la voz hablada y cantada, el movimiento y la danza, democratizó radicalmente su acceso a la práctica musical. No se necesitaron instrumentos costosos (en nuestro caso se usaron palitos de escoba cortados en 20cm) ni saberes previos especializados. Esto desmonta jerarquías y fomenta la participación equitativa, construyendo, desde la acción colectiva, escenarios de ayuda mutua y colaboración.

Por otra parte, el trabajo rítmico y vocal en grupo estimuló a los niñ@s en la escucha profunda, sincronización y negociación constante.

El ensamble corporal e instrumental se convierte en una metáfora tangible de la convivencia, pues para que el grupo suene en armonía, cada niñ@ debió encontrar su lugar, respetar el espacio del otro y ajustar su impulso al pulso común. Esto impulsó acuerdos tácitos físicos y emocionales que resultaron fundamentales para la resolución de diferencias y conflictos y la creación de vínculos de confianza. La paz se empieza a construir en el gesto de mirar al compañero para entrar a tiempo, en la risa compartida ante un error, y en la satisfacción de un ritmo complejo logrado en conjunto.



- La práctica musical y su incidencia en las necesidades de la sociedad actual

La sociedad del siglo XXI, caracterizada por la hiperestimulación, la fragmentación del conocimiento, la crisis de los vínculos comunitarios y la demanda de creatividad, encuentra en la práctica musical una respuesta profunda y multidimensional. Las pedagogías abiertas enfatizan una práctica que no se encierra en la torre de marfil del arte por el arte, sino que se proyecta como una herramienta de intervención social y desarrollo humano.

La creación musical en grupo estimuló en los niñ@s competencias clave como el pensamiento crítico, reflejado en la toma de decisiones estéticas; colaboración en la interpretación colectiva; resiliencia al manejar la frustración y el error y flexibilidad cognitiva al improvisar y adaptarse. Estas son justamente las habilidades que trascienden lo musical y son demandadas en todos los ámbitos de la vida contemporánea. En contextos socialmente complejos para los niñ@s, la práctica musical ofrece un espacio seguro para la regulación emocional. Cantar, tocar, componer, permite canalizar emociones difíciles de verbalizar, reducir la ansiedad y fortalecer la autoestima a través del logro creativo.

En la escuela, la presentación musical generó un sentido de pertenencia y un propósito común. Esta experiencia contrarresta el individualismo y el aislamiento, tejiendo redes de apoyo y reconocimiento mutuo. La práctica musical se convierte así en un ritual comunitario que celebra la diversidad y la cooperación.

- El sentido formativo de la expresión musical desde la reflexión didáctica

El mayor aporte de las pedagogías musicales abiertas quizás radicó en la reflexión didáctica permanente, que desplazó el foco desde qué obra interpretar hacia cómo facilitar que cada niñ@ encontrara su voz musical y la pusiera en diálogo con otras. El sentido formativo no fue la mera alfabetización musical o el entrenamiento técnico, sino la formación integral de niñ@s autónomos, sensibles y críticos.

El rol del docente es de facilitador de experiencias y compositor de ambientes de aprendizaje. Se diseñaron situaciones problemáticas musicalmente ricas que desafiaron a los participantes, por ejemplo, se pusieron en juego materiales diversos (sonidos del entorno, instrumentos no convencionales, tecnologías) y, sobre todo, escuchar atentamente las propuestas emergentes del grupo para ampliarlas y enriquecerlas.

Ahora bien, se resalta que se dio valor al camino recorrido más que la presentación final. La reflexión didáctica se centró en documentar y analizar los procesos de exploración, experimentación, negociación y creación. ¿Cómo se toman las decisiones? ¿Cómo se resuelven los desacuerdos? ¿Qué aprenden de sí mismos y de los demás en el acto de crear



juntos? Este enfoque redujo la presión del resultado perfecto y fomentó una cultura del error como oportunidad de aprendizaje.

Al tocar la canción los niñ@s se representan a sí mismo y a su mundo. La expresión musical se convierte en un acto de auto-conocimiento y de posicionamiento en el mundo. La didáctica reflexiva acompañó este proceso, ayudando a los niñ@s a dar forma, nombrar y compartir sus creaciones, fortaleciendo así su identidad y su capacidad de actuar.

Consideraciones finales

El programa *Sonidos para la Construcción de Paz* encarna operativamente la esencia de las pedagogías musicales abiertas al servicio de un propósito nacional urgente, pues articula **El cuerpo diverso** como el instrumento primario para democratizar la práctica y construir convivencia, **La práctica musical colectiva** como una respuesta concreta a las necesidades de sanación, reconstrucción del tejido social y desarrollo comunitario en los territorios y **una didáctica reflexiva y situada** que pone el acento en el proceso creativo colaborativo como el espacio donde realmente se forma el sujeto para la paz.

Esta experiencia pedagógica sostiene que las pedagogías musicales abiertas no son simplemente un método más, sino un posicionamiento ético y político. Al centrarse en el cuerpo, responder a las necesidades sociales contemporáneas y reflexionar críticamente sobre la didáctica, proponen una formación musical que es, al mismo tiempo, formación ciudadana. La música, en este marco, deja de ser un adorno o una disciplina elitista para convertirse en una práctica transformadora que contribuye a formar sujetos más plenos, conscientes y capaces de imaginar y sonar hacia una sociedad más justa y armoniosa. De este modo, la experiencia musical se convierte en un micro-laboratorio para practicar la escucha, el respeto, la colaboración y la creación de narrativas compartidas; habilidades fundamentales para cultivar una paz estable y duradera en los contextos escolares y a gran escala en el territorio nacional.

Referencias

Programa *Sonidos para la Construcción de Paz* :

<https://www.mincultura.gov.co/noticias/Paginas/el-programa-presidencial-sonidos-para-la-construccion-de-paz-se-suma-al-concierto-paz-con-la-naturaleza-en-la-cop16.aspx>.



Experiencias en el salón de música dentro de un ambiente cultural diverso

Orlena Ruiz Prado

orlenaruiz@gmail.com

(Puerto Rico/Los Ángeles)

Introducción

La diversidad cultural forma parte de mi realidad cotidiana como maestra de música. A lo largo de mi trayectoria profesional he tenido la oportunidad de trabajar en escuelas públicas y privadas en la ciudad de Los Ángeles, atendiendo poblaciones estudiantiles caracterizadas por la coexistencia de múltiples culturas, idiomas, tradiciones y creencias religiosas. Esta experiencia ha representado un gran reto pedagógico, pero a la vez ha sido una de las vivencias más enriquecedoras de mi vida profesional.

Como educadora musical, reconozco que el salón de música tiene un potencial único para propiciar el encuentro humano, la expresión emocional y la construcción de comunidad. Desde esta perspectiva, presento esta experiencia pedagógica con el propósito de reflexionar sobre cómo la educación musical puede convertirse en un espacio seguro e inclusivo, donde la música funcione como un lenguaje común que permita unir a los estudiantes más allá de sus diferencias.

Esta propuesta surge directamente de mi práctica docente y de las vivencias compartidas con mis estudiantes, quienes me enseñaron que el respeto, la empatía y la aceptación son aprendizajes tan importantes como cualquier contenido musical.

“La educación no cambia el mundo: cambia a las personas que van a cambiar el mundo.” *Paulo Freire*

Tema

Mi experiencia como maestra de música se ha desarrollado en contextos educativos marcados por una profunda diversidad cultural, lingüística y social. A lo largo de los años he trabajado en escuelas públicas y privadas, así como en organizaciones musicales, atendiendo poblaciones estudiantiles con múltiples niveles de aprendizaje, distintas realidades socioeconómicas, estudiantes con necesidades especiales y una amplia representación de culturas, idiomas y creencias religiosas. Esta diversidad, lejos de ser un obstáculo, se convirtió en el eje central de mi práctica pedagógica.



Uno de los espacios que más marcó mi desarrollo profesional fue una escuela pública elemental ubicada en Hollywood, donde trabajé como maestra de música a tiempo completo. En un mismo salón se relacionaban estudiantes nacidos en los Estados Unidos, hijos de familias inmigrantes, y estudiantes recién llegados de distintos países, incluyendo una fuerte presencia de comunidades latinoamericanas y caribeñas. Como inmigrante latina, me vi reflejada en muchas de sus vivencias, lo que fortaleció mi sensibilidad y compromiso con una educación musical inclusiva y humanizante.

En el salón de música pude observar cómo los estudiantes se expresaban de manera más libre, auténtica y espontánea. La música se convirtió en un espacio seguro donde las emociones, las identidades y las diferencias surgían de forma natural. Ante esta realidad, asumí la responsabilidad de guiar a mis estudiantes hacia un ambiente de respeto, aceptación y convivencia, donde el objetivo principal fuera hacer música juntos, sin que las diferencias culturales, lingüísticas o sociales se convirtieran en barreras.

Comencé por conocer a mis estudiantes y permitir que ellos también me conocieran. A partir de este proceso de acercamiento, integré repertorio musical representativo de las culturas presentes en el salón, promoviendo el intercambio, la escucha y la participación activa. Mis estudiantes aportaron ideas, compartieron saberes culturales y se convirtieron en protagonistas de su propio aprendizaje, mientras yo asumía el rol de facilitadora del proceso musical como Paulo Freire nos dice "El educador debe ser un mediador" donde el educador es un facilitador del aprendizaje y no un transmisor de conocimiento.

A través de actividades de canto, movimiento, escuchar música, creación musical libre, el uso de instrumentos y el trabajo colectivo, fortalecimos no solo destrezas musicales, sino también valores humanos esenciales como la empatía, la autoestima, el respeto y el sentido de comunidad. El salón de música se transformó en un espacio de encuentro intercultural donde cada estudiante pudo sentirse visto, valorado y orgulloso de su identidad.

Esta experiencia reafirmó mi convicción de que la educación musical tiene un potencial transformador inmenso y que, cuando se trabaja desde una perspectiva culturalmente sensible, puede contribuir significativamente a la formación integral del ser humano

Consideraciones

La clase de música se transformó en un espacio donde los estudiantes podían expresarse libremente, sentirse aceptados y valorados, y desarrollar un sentido de pertenencia. En este



ambiente, la música dejó de ser solo un contenido académico para convertirse en una herramienta poderosa de unión y crecimiento humano por ambas partes (maestra-estudiantes). A lo largo del proceso observé logros significativos en mis estudiantes, tales como el desarrollo de la empatía, el respeto hacia las diferencias culturales, el fortalecimiento de la autoestima, el trabajo en comunidad y el crecimiento de sus destrezas musicales y creativas. Fomenté de manera intencional el orgullo por la identidad cultural, especialmente en mis estudiantes latinos, sin dejar de integrar y valorar todas las culturas representadas en el salón. A la misma vez nuestro trabajo logró tocar los corazones de algunos de los miembros de la facultad y la comunidad estudiantil uniéndose en la participación de nuestros cantos, bailes, juegos infantiles y otras actividades. Aun recuerdo al maestro de cuarto grado jugando “A la Vivora de la Mar” con nosotros y disfrutando nuevamente de esa conexión con nuestra niñez y nuestra cultura.

Como maestra, asumo con responsabilidad y compromiso mi rol como mediadora cultural. Reconozco la importancia de crear ambientes seguros donde la música sea el centro, y donde cada estudiante tenga la oportunidad de descubrir, desarrollar y amar su identidad cultural dentro y fuera del salón de clases.

Esta experiencia reafirma mi convicción de que educar desde la música es educar desde lo humano. Cuando los estudiantes se sienten vistos, escuchados y respetados, la música fluye con mayor sentido y profundidad. El salón de música puede y debe ser un espacio donde las diferencias no dividan, sino que enriquezcan el aprendizaje colectivo. Termino mi escrito con una de las citas más significativas para mi como maestra de música:

“La escuela debe desarrollar la música porque es un derecho humano”

Violeta Hemsy de Gainza

Referencias:

Libros:

Pedagogía del Oprimido, Madrid Siglo XXI. Freire, Pablo(1978b).

Karen Fernandez, La Gaceta. la escuela debe desarrollar la música porque es un desarrollo humano” 20 de marzo de 2019.

<https://www.lagaceta.com.ar/nota/800984/actualidad/violeta-hemsy-gainza-escuela-debe-desarrollar-musica-porque-derecho-humano.html>



Videos (escuela pública):





Videos (escuela privada):

<https://1drv.ms/v/c/04e900ee16354fac/IQD-CByLnGwMQbSYTY7n9200AWzF9x7xVL-QkEzw0oQ0xHA?e=cTbpY0>

<https://photos.app.goo.gl/SeLFah4Pt5Bj5bdx7>



El «desorden» como mediación en la educación musical

Eduardo Alicea Pérez

eduardoaliceaperez@gmail.com

(Puerto Rico)

Introducción

El estudio de la música como práctica representativa de una sociedad exige marcos interpretativos que trasciendan las jerarquías estéticas heredadas de la tradición eurocéntrica. En el contexto puertorriqueño, el reguetón ha sido objeto de múltiples controversias, pues se descalifica como expresión artística y se prejuicia por representar sectores sociales marginados. Esto revela un conflicto sobre qué músicas se consideran “nuestras” y cuáles se excluyen de la prescripción oficial de identidad nacional. Este debate genera un impacto directo en la toma de decisiones sobre políticas públicas educativas y culturales que pueden afectar la educación musical puertorriqueña. La música debe comprenderse a partir de su función cultural y su inserción en la vida cotidiana. Desde esta perspectiva, la producción DeBí TiRAR más FOToS (DTmF) del artista puertorriqueño de música urbana Bad Bunny, constituye un caso de alto valor para problematizar los límites de lo folk(c)lórico, lo vernáculo y lo identitario en la cultura musical contemporánea. Esta propuesta plantea el análisis de dicho fenómeno para el debate crítico sobre identidad, hibridez cultural y resistencia simbólica con estudiantes de escuela pública en nivel secundario en Puerto Rico.

Tema

La propuesta se presenta en la modalidad de "investigaciones, estudios y proyectos" (IEP) y se vincula con enfoques alternativos de educación musical. Su objetivo es el uso del fenómeno DtmF como instrumento pedagógico para examinar procesos de resignificación del folk(c)lor musical puertorriqueño en contextos de hibridez, diáspora y transformación identitaria. Se parte de tres premisas teóricas: la música es un producto de poligénesis cultural e histórica (Allende-Goitia 2018; 2022). Las músicas identitarias emergen por sincronización social con nuestro “momento de ser” (Allende 2022). Los repertorios populares contemporáneos constituyen recursos válidos para la mediación pedagógica (Green 2001). A partir de estas bases, se propone una revisión a los criterios adjudicados al termino “música folk(c)lórica puertorriqueña” integrando el estudio de repertorio de DTmf. A través de una discusión guiada se analiza las políticas culturales y delimitaciones del



concepto “lo nuestro” (Quintero-Rivera 2025). Se explora las nociones de identidad y post-puertorriqueñidad (Meléndez Badillo 2024) y el contraste entre censura histórica y legitimación cultural de géneros populares (Ruiz Vega 2018; 2025). El concepto de reve(o)la(u)ción se emplea como categoría interpretativa dual: revelación generacional y revolución simbólica en la representación cultural.

Consideraciones

La experiencia docente evidencia que las prácticas musicales que el estudiante integra en su proceso de construcción de identidad favorecen dinámicas de participación, reflexión, juicio crítico y apropiación del aprendizaje musical. La música reguetón la explico como un producto de «semillas sonoras caribeñas» fertilizadas en el «útero cultural puertorriqueño». Esta funciona como punto de entrada para estimular debates sobre juicio estético, prejuicio cultural, representación del *lebenswelt* comunitario, identidad en contextos coloniales no resueltos y tensiones entre institucionalización y praxis cultural. El análisis de DTmF como reserva simbólica del cuatro puertorriqueño, los panderos de plena, y las referencias jíbaras, permite observar procesos de redefinición sobre lo que consideramos música folk(c)lórica. La propuesta propone el uso del reguetón en los procesos didácticos de investigación histórica, social y cultural realizados con estudiantes de nivel secundario en nivel secundario en Puerto Rico, de forma que el docente pueda abordar crítica y reflexivamente en su praxis la función de las músicas populares contemporáneas y se representación como actos de resistencia simbólica ante la austeridad, la marginación y la redefinición identitaria.

Referencias

- Allende, Noel. La reproducción humana y social de las músicas. San Juan: Ediciones Clara Luz, 2022.
- Allende-Goitia, Noel. Las músicas de los Puerto Ricos. San Juan: Ediciones Clara Luz, 2018.
- Allende Goitía, Noel. Las músicas otras. San Juan: Ediciones Clara Luz, 2014.
- Blacking, John. How Musical Is Man? Seattle: University of Washington Press, 1973.
- Green, Lucy. How Popular Musicians Learn. Aldershot: Ashgate, 2001.
- Madera, Sheilla R., Nelson Varas-Díaz y Daniel Nevárez Araújo, eds. The Bad Bunny Enigma. Lanham: Lexington, 2024.
- Meléndez Badillo, Jorell. Puerto Rico: Historia de una nación. Ciudad de México: Planeta, 2024.



Quintero-Rivera, Mareira. "Identity Debates and Symbolic Capital." En *Made in Puerto Rico*. Londres: Routledge, 2025.

Ruiz Vega, Omar. "Representando al caserío." *Latin American Music Review* 39, no. 2 (2018): 229–265.

Ruiz Vega, Omar. *De Puerto Rico al Mundo*. Londres: Routledge, 2025.

Tejera Iriarte, Andrea. *La formación del educador musical latinoamericano*. Guatemala: FLADEM, 2015.

Vega Cedeño, Julio E. *Exploring Puerto Rican Cultural Nationalisms*. PhD diss., University of Minnesota, 2024.

Vélez Serrano, Mayra. "La generación de la crisis." *Diálogo UPR*, 2016.



O diálogo entre ecologia sonora e biocanto dinâmico em propostas de educação musical

Marisa Trench de O. Fonterrada

Raphael Arcanjo

marisatrench@uol.com.br

sitiouoaei@gmail.com

(Brasil)

Começamos a pouco tempo a trabalhar juntos numa proposta de desenvolvimento de escuta, voz cantada e criatividade. Em oficinas dirigidas a diversos públicos trabalhamos com esses elementos de maneira lúdica, usando movimento, corpo e voz. Visitamos vários estados brasileiros e, posteriormente, Monterrey, no Seminário do FLADEM, Guatemala, Porto Rico e novamente México.

A proposta responde a uma necessidade observada em vários países, com pessoas de diferentes faixas etárias e combate o excesso de ruído, incentivando a relação entre pessoas, o canto e o movimento.



Presentación de la diplomatura y programa de posgrado en: perspectiva actual de la Educación Musical Latinoamericana

Mabel Liliam Coronel

María Inés Velázquez

mivmusica3@gmail.com

(Argentina)

Durante 2024, y en el marco de las acciones que lleva a cabo Fladem Argentina, se presentó la propuesta para desarrollar un proyecto de posgraduación con el formato de DIPLOMATURA a la Universidad Nacional de las Artes (Argentina), en un espacio suscripto por convenio años anteriores.

Eje 3: Concepciones y prácticas sobre pedagogías musicales abiertas

Consideramos que corresponde a este eje en particular relacionado con las Pedagogías Musicales Abiertas, eje específico de la convocatoria al Seminario en Puerto Rico.

Fundamentación

Se inicia entonces un trabajo de construcción de un proyecto educativo, con la certeza de que la formación del educador musical debía ser retomado desde un dispositivo estructurado en el espíritu de lo que habíamos aprendido en los Seminarios. Congresos, talleres y clases magistrales en FLADEM.

Así, esa elaboración, desemboca en su presentación al Comité Académico del Departamento de Artes Sonoras y Musicales de la UNA. Una vez aprobado, se inició en el 2do semestre del 2024.

¿Cuáles fueron nuestras preguntas?

La realidad nos llevó a desandar el camino recorrido en la Educación Musical latinoamericana e indagar sobre los nuevos paradigmas y escenarios de la Educación Musical en la diversidad territorial y sonora de nuestro contexto nacional y regional. ¿Qué se escucha? ¿Qué sabemos? ¿Cómo se aprende? ¿Qué piensan los estudiantes de su formación? De ese confronte, surgieron definiciones, los ejes, temas y contenidos que nos propusimos desarrollar en la diplomatura.



Algunos ejes fueron:

Las ideas en torno a la enseñanza, los desafíos de la didáctica en cada segmento de la formación musical; al lenguaje musical, las prácticas vocales e instrumentales; la formación docente para los diversos escenarios educativos; las políticas públicas que nos atraviesan; los procesos de inclusión y convivencia; y los desafíos de la investigación en el campo específico.

¿Qué maestros, qué experiencias docentes?

El desafío posterior fue pensar los perfiles docentes, la convergencia teórica y experiencial para coordinar y sostener los fundamentos de la diplomatura. Los principios irrenunciables fueron: la elección de los temas y ejes de contenidos como el perfil de los docentes convocados ha sido el principal desafío, considerando la necesidad de observar los principios de FLADEM, así como la incorporación de autores y textos -mayormente latinoamericanos- que abrieran el horizonte sobre las PEDAGOGÍAS ABIERTAS legado de Violeta de Gainza y otros precursores de este movimiento-; el pensamiento decolonial, las prácticas musicales que surgen en cada contexto, su reflexión,

Uno de los ejes de la convocatoria al Seminario en Puerto Rico alude específicamente a uno de los temas que nos implicó todo un desafío y profundización que nos movilizó a realizar esta presentación: EJE 3 - Concepciones y prácticas sobre pedagogías musicales abiertas.

Hemos entendido este punto desde los siguientes lineamientos: la práctica como laboratorio, la variedad de modos de prácticas docentes, las experiencias horizontales; la comprensión de las trayectorias de las nuevas generaciones de profesores y la formación recibida; el trabajo con el cuerpo, la escucha y los procesos de percepción y el trabajo con el mundo sonoro interno; la creatividad, la investigación en Educación Musical como parte de la formación y reflexión permanente

El contexto educativo, marcado por la Pandemia de Covid-19 y la subsiguiente proliferación de material audiovisual sobre clases de música, puso en evidencia que la educación musical había quedado a la deriva, tanto por la falta de políticas de formación específicas para ese contexto como la gran diversidad de propuestas de calidad también variable.

El proyecto educativo, fue fundamentado en la convicción de que la formación del educador musical debía estructurarse bajo la impronta de los aprendizajes y experiencia adquiridos en los Seminarios, Congresos, talleres y clases magistrales de FLADEM.



La propuesta fue presentada y aprobada por el Comité Académico del Departamento de Artes Sonoras y Musicales de la UNA, iniciando su implementación en el segundo semestre de 2024.

Interrogantes clave:

La realidad impulsó una revisión del camino recorrido en la Educación Musical latinoamericana, invitando a la reflexión sobre los nuevos paradigmas y escenarios en la diversidad territorial y sonora de nuestro contexto nacional y regional. Las preguntas centrales fueron: ¿Qué se escucha? ¿Qué sabemos? ¿Cómo se aprende? ¿Qué opinan los estudiantes sobre su formación? Este proceso de confrontación generó las definiciones, los ejes temáticos y los contenidos abordados en la diplomatura.

Ejes temáticos principales:

- Ideas sobre la enseñanza y desafíos didácticos en los distintos niveles de la formación musical.
- Lenguaje musical, prácticas vocales e instrumentales.
- Formación docente para diversos contextos educativos.
- Análisis de las políticas públicas.
- Procesos de inclusión y convivencia.
- Desafíos de la investigación en el campo específico.

Principios irrenunciables:

-La selección de temas, ejes y docentes se consideró priorizando la adhesión a los principios de FLADEM.

-La incorporación de autores y textos —predominantemente latinoamericanos— que ampliaran la visión sobre las Pedagogías Abiertas. Este enfoque se entiende como un legado de Violeta de Gainza y otros precursores, incluyendo el pensamiento decolonial y la reflexión sobre las prácticas musicales surgidas en cada contexto.

-Tutorías de seguimiento de los trabajos

Lineamientos de las Pedagogías Musicales Abiertas:

Este punto se abordó desde las siguientes perspectivas: la práctica como laboratorio, la variedad de modos de prácticas docentes, las experiencias horizontales, la comprensión de las trayectorias y la formación de las nuevas generaciones de profesores, el trabajo con el cuerpo, la escucha y los procesos de percepción, el mundo sonoro interno, la creatividad, y la



investigación en Educación Musical como componente esencial de la formación y reflexión continua.

La propuesta elevada al Comité Académico del Seminario en Puerto Rico consiste en proporcionar nuestra experiencia con el propósito de intercambiar miradas en torno a las prácticas, a la luz de lo reflexionado en la primera cohorte de la Diplomatura y ponerla a disposición del Seminario.

Será muy grato para nosotras, dar a conocer los objetivos alcanzados y un panorama de esta propuesta formativa.



Diáspora musical puertorriqueña en cuarteto de cuerdas

CUARTETO TABONUCO

Carolina Pons Martínez

Keishla Cortés Martínez

Gisela Rosa Colón

Lourdes Naomi Negrón Santos

cuartetotabonuco@gmail.com

(Puerto Rico)

Breve presentación del/de los autor/es:

Somos un conjunto de cuerdas puertorriqueño (2 violines, 1 viola y 1 chelo) dedicado a honrar, difundir y celebrar la rica herencia musical de Puerto Rico, el Caribe y Latinoamérica. Nuestra labor se sostiene sobre dos pilares indivisibles: ser embajadoras de un repertorio musical vivo y profundo, llevando la música de compositores de nuestra tierra y de la diáspora a escenarios diversos con rigor y pasión, y ser cultivadoras de futuro, empleando la música como una herramienta transformadora para impactar directamente a la juventud, niñez y comunidades.

Nombre de la propuesta de presentación musical:

Diáspora musical puertorriqueña en cuarteto de cuerdas

Propósito de la presentación (¿por qué se realiza?):

La presentación del Cuarteto Tabonuco tiene como propósito central ofrecer un concierto-encuentro pedagógico que visibilice, celebre y ponga en diálogo la creación musical de compositores puertorriqueños de la diáspora. A través de un repertorio cuidadosamente seleccionado, buscamos crear un puente sonoro entre la isla y sus comunidades en el exterior, mostrando cómo la identidad cultural se reinventa y se fortalece desde la lejanía geográfica. Esta presentación no solo busca el disfrute estético, sino también servir como un recurso vivo para la educación musical, demostrando la riqueza, evolución y contemporaneidad de nuestra música de cámara. Es un acto de afirmación cultural y un ofrecimiento de nuestro trabajo artístico, con el compromiso de enriquecer el panorama musical y educativo del evento.

Justificación (en relación con los temas del XXX SLDEM):



Esta propuesta se articula directamente con los ejes temáticos del Seminario. En primer lugar, aborda la Pedagogía musical e identidades al presentar un repertorio que es testimonio vivo de una identidad boricua compleja y dinámica, surgida en el contexto migrante, ideal para reflexionar sobre los procesos de construcción identitaria en el aula. Segundo, conecta con la Ecología sonora al proponer un espacio de escucha profunda de sonoridades que narran un paisaje acústico cultural específico, el de la diáspora, promoviendo la conciencia sobre cómo los entornos sonoros modelan experiencias y aprendizajes. Finalmente, la presentación en sí es una práctica pedagógica abierta, un modelo de cómo la experiencia escénica profesional puede ser un vehículo poderoso para la transmisión cultural y el diálogo intercultural, invitando a una pedagogía que incorpore la música viva como documento y discurso.

Programa musical detallado:

- Fiesta No.1 para Cuarteto de Cuerdas, Sonia Morales-Matos (6 minutos)
- Rapsodia Riqueña para Cuarteto de Cuerdas, Iván Rodríguez (5 minutos)
- Remembranzas, Juan Gómez (4:25 minutos)

Innovación y aportes:

Esta propuesta innova al presentar un concierto pedagógico escénico, un formato híbrido que integra la ejecución musical de alto nivel con una narrativa contextual que devela los procesos creativos, históricos y socioculturales de cada obra. Su principal aporte es la sistematización y puesta en valor de un repertorio específico y poco difundido: la música de cámara de compositores puertorriqueños en la diáspora, ofreciéndolo como un corpus sonoro listo para ser integrado en currículos y reflexiones pedagógicas. Además, aporta un modelo concreto de ecología acústica aplicada, haciendo audible cómo un entorno cultural translocal influye en la creación musical. Finalmente, sirve como puente metodológico entre la práctica artística profesional y el aula, demostrando cómo el performance puede ser una herramienta directa y poderosa para la educación musical intercultural.

Enlaces web de referencia (propios o institucionales), material audio o video para sustentar la propuesta.

1. Valeria, María Santiago (danza puertorriqueña): Programa Sábado Corto, Medellín Colombia
https://youtu.be/-ZztAX_lYol?si=46B3ds7JqATJ6Cpd
2. Remembranza, Juan Gómez (danza puertorriqueña): Programa Sábado Corto, Medellín Colombia
<https://youtu.be/JbEf5OKXa3A?si=7aWkvWPd9eD4LmLf>



Concierto Etnográfico: Resonancias del Desierto

María Fernanda del Peón Pacheco

mf.delpeon@uabcs.mx

(México)

Breve presentación del/de los autor/es:

Pianista, investigadora y compositora mexicana. Es Licenciada en Interpretación de Piano y Educación Musical por la Universidad Veracruzana, Maestra por la Universidad Internacional de Valencia y actual doctoranda en la Universidad de Aveiro, Portugal. Se ha presentado en escenarios de México, Estados Unidos, España, Portugal, Austria y el Reino Unido, destacando su participación en la Royal Academy of Music. Durante la pandemia, extendió su alcance con presentaciones virtuales para la Universidad de Cambridge y simposios en Chile y Estados Unidos. Como compositora, destaca su creación para la obra infantil Corazón de Lago, el estreno de obras en el Honduras Sax Fest y su próximo disco Fantasiosa con obras de música de cámara para saxofón. Actualmente dirige Baja Music & Art Studio y la Camerata Universitaria de la UABCS, equilibrando la creación artística con la investigación académica. Alumnos de ella han ganado concursos nacionales e internacionales.

Propósito de la presentación (¿por qué se realiza?):

Ofrecer un concierto de piano donde se muestren las prácticas performativas tradicionales locales con una selección de obras que evidencia la variedad de influencias culturales que cohabitaron en Baja California Sur para incidir en la reflexión de conceptos como identidad, nacionalismo, regionalismo, contrastar las obras compuestas en la región durante estos periodos y analizar sus estructura a partir de la manera en la que se interpretaban, así como el concepto de interpretación endémica como una alternativa al concepto de escuelas nacionales de interpretación que nos permita comprender y valorar lo que sucedió en espacios más pequeños y hasta ahora menos visibilizados.

Justificación (en relación con los temas del XXX SLDEM):

Esta propuesta de recital articula las identidades latinoamericanas a través de la “interpretación endémica” de Baja California Sur. Fruto de una investigación doctoral en la Universidade de Aveiro y el INET-md, la justificación rescata repertorios pianísticos invisibilizados por la colonialidad estética. El proyecto visualiza el hecho musical a través del



aislamiento geográfico, donde la sonoridad y resonancia responden a procesos migratorios y contextos regionales específicos, donde el diálogo intercultural integra etnografía y perspectiva de género, se reivindica el papel de las mujeres en la historia musical. La propuesta desafía las fronteras entre lo académico y lo popular, proponiendo pedagogías musicales que transforman prejuicios locales sobre el piano. Al reescribir repertorios mediante tecnología y tradición, el recital Resonancias del Desierto ofrece una reflexión activa sobre la diversidad e identidad de los pueblos del Noroeste mexicano a través de formas antagónicas de concebir la interpretación en la música para piano.

Programa musical detallado (indicar obras y duración de cada una):

- 1- Herzen und Bumen / Las Calabazas/ Carezza- A. Czibulka, tradicional, L.G. Jorda 8 ´00
 - 2- El prisionero y el ruiseñor- A. Croiszez 5´00
 - 3- Ecos de México desde el otro México- Julio Ituarte y Fernanda del Peón 9 ´00
 - 4- El otoño y el pececito- Rosaura Zapata 4 ´00
 - 5- Recordando & Coquetería- José de Sandozequi 4 ´00
 - 6- La Paceñita- Francisco Arámburo 2´00
 - 7- Despertar, Himno Luctuoso, Para ti- Leonor Isáis Verdugo 5 `00
 - 8- Costa Azul- Luis Pelaez Manríquez 2 ´00
- TOTAL 40´00

Innovación y aportes:

Interpretación Endémica: Perspectiva única que fusiona influencias culturales diversas con elementos propios de las regiones a fin de tener un concepto que ayude a entender los fenómenos y procesos culturales y musicales en ciertas sociedades y poblaciones, de una manera menos genérica, hecho que nos invite a una reflexión sobre identidad, nacionalismo y regionalismo. Sincronización Tecnológica en Vivo: Utiliza herramientas digitales para la reescritura y ejecución de repertorios en tiempo real, permitiendo que la interpretación conviva con procesos electrónicos que desafían las fronteras entre la partitura y la creación. Perspectiva de Género: Reivindica a las mujeres sudcalifornianas, pilares del espacio musical regional que fueron invisibilizadas por la historiografía oficial. Investigación: Sustenta el recital a través de una investigación artística, que valida códigos estéticos regionales mediante etnografía, y autoetnografía. Descolonización Estética: Rompe la dicotomía entre lo académico y lo popular, transformando los prejuicios sociales sobre el piano en Latinoamérica.

Información complementaria (opcional):



Las condiciones geográficas y sociales en Baja California Sur, México desde finales del siglo XIX hasta la década de 1980, provocaron una particular forma de interpretar los diferentes repertorios de piano; la interpretación de diferentes repertorios entre ellos la música académica se dio de la mano de la improvisación que llevó a la composición de obras para piano solo y piano y voz, mismas que han quedado en el olvido y donde las formas de interpretarlas se basan al igual que otros repertorios, en criterios estéticos propios y característicos de la región donde se mantienen intactas según la tradición algunas prácticas utilizadas antes del siglo XX, además de técnicas y conceptos desarrollados que responden a una estética propia que he decidido llamarla interpretación endémica en la que una fuerte sonoridad y la resonancia fueron elementos primordiales que responden al aislamiento geográfico, los procesos migratorios, el retraso tecnológico. En este concierto pretendo mostrar las prácticas performativas tradicionales locales con una selección de obras que evidencia la variedad de influencias culturales que cohabitaron para incidir en la reflexión de conceptos como identidad, nacionalismo, regionalismo, contrastar las obras compuestas en la región durante estos periodos y analizar sus estructura a partir de la manera en la que se interpretaban, así como el concepto de interpretación endémica como una alternativa que nos permita comprender lo que sucedió en espacios más pequeños y hasta ahora menos visibilizados. El trabajo artístico no pretende ser una interpretación histórica sino una reflexión activa de las formas en las que concebimos la interpretación de ciertos repertorios en función de su contexto, y ha sido el producto de un extenso estudio etnográfico, estudio y incorporación de códigos estéticos regionales, experimentados activamente en primera persona en la práctica pianística cotidiana como parte de un estudio autoetnográfico donde ha sido muy importante la perspectiva de género y la tecnología algunos de estos elementos, configurando una creación artística donde la música y sus repertorios han sido reescritos en relación a la migración, la partitura, la tradición canónica, y las fronteras entre tiempo, género, geografía e identidad en una selección de obras que evidencian la diversidad de influencias culturales, donde se aprecian nuevas opciones estético-musicales en la ejecución y complementarias al hacer pianístico.



La experimentación sonora y las vanguardias latinoamericanas del siglo XX: Recreación en el aula de una herramienta compositiva de Villa-Lobos adaptada al entorno digital

Silvia Esther Villalba

villals@yahoo.com.ar

Adrián Jorge Matto

adianmattorhiner@gmail.com

María Rosa Alcaráz

profesora.alcarazmariarosa@gmail.com

Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura -FADyCC-
de la Universidad Nacional del Nordeste -UNNE-Argentina

Encuadre

Esta relatoría aborda cuestiones referidas a la utilización de una herramienta para la experimentación y producción sonora, dentro de la cátedra Lenguaje Musical -la que es impartida conjuntamente en el 1º año de la Tecnicatura en Imagen, Sonido y Multimedia y la Licenciatura en Artes Combinadas (Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura de la Universidad Nacional del Nordeste - FADyCC - UNNE)-.

Dado que en este espacio curricular coinciden estudiantes de dos carreras, anualmente se cuenta con una matrícula sumamente numerosa (entre 200 y 300 estudiantes). Asimismo, tal como documentamos en trabajos anteriores (Villalba, Matto & Alcaraz, 2021, 2023), la mayoría de dichos estudiantes carece de formación musical previa, por lo que uno de los principales objetivos de la asignatura reside en una búsqueda continua de recursos que posibiliten alcanzar mejores y más significativas experiencias educativas. Así, las clases presenciales tienen un formato teórico-práctico, (contándose además con un aula virtual de apoyo), a fin de brindarles herramientas que les posibiliten asimilar

“los elementos esenciales de la composición musical, fusionando los contenidos musicales provenientes del legado histórico y las nuevas herramientas del desarrollo de las sonoridades actuales” (Peñaherrera, 2010, p. 28).



En dicho sentido, priorizamos actividades de exploración y creación sonora que posibiliten a nuestros alumnos “hacer accesible el sentido filosófico y espiritual de la música de forma directa, activa y envolvente” (Reimer, 2003, p.27). Coincidimos en dicho sentido con la pedagoga Violeta Hemsy de Gainza, quien afirma que,

“toda programación actualizada en el campo de la música, en cualquier nivel de la enseñanza general o especializada, tendría que basarse en la manipulación y la experimentación sonora. Tan solo a partir de esta, será posible profundizar en el conocimiento del sonido mismo -el significante- sus fuentes, sus funciones, sus códigos, sus estructuras y su gramática, sus creaciones y productos, sus aplicaciones -comunicacionales, terapéuticas, educacionales, ambientales, etc.- “(citada por Trallero, 2022, p.28)

Considerando además que con una didáctica apropiada se obtienen resultados satisfactorios (Peñalver, 2012), nuestras propuestas se alinean con metodologías activas de Compositores-Pedagogos contemporáneos tales como Orff (citado por Silva, 2018), Paynter (1991, 1999) y (Schafer 1970, 1975). Si bien estos refieren mayormente a la iniciación musical infantil, no excluyen otros niveles de enseñanza musical, por lo que adaptamos sus contribuciones aplicándolas a los requerimientos de cada temática abordada.

Así, focalizamos el estudio y manipulación de diferentes conceptos, como por ejemplo la Melodía concebida como,

“el objeto auditivo que brota de una serie de transformaciones a lo largo de seis dimensiones: altura, tiempo, timbre, potencia sonora, localización espacial y reverberación” (Gómez, 2002, p.13).

Dicha noción, está íntimamente ligada a la de Contorno Melódico, definido como, “la representación genérica del contenido de las alturas de una melodía, que describe una serie de transiciones de alturas relativas” (Gómez, 2002, p.16).

En este marco y en coincidencia con Dowling (1984), entendemos que la identificación auditiva del movimiento de las alturas en una sucesión melódica requiere un alto grado de abstracción en la percepción musical. Esto se debe a que el contorno melódico, es un constructo consensuado en la cognición musical que requiere del trazado del movimiento de las alturas de una melodía, ya sea en el espacio gráfico o en la mente del sujeto que escucha.



Por ello, históricamente la estrecha relación entre términos espaciales y sonoros fue representada gráficamente con símbolos adecuados, los que han ido variando a través el tiempo (Baracaldo Ramirez, 2003).

Por ejemplo, en la Edad Media cuando debido al volumen del repertorio musical que se manejaba surgió la necesidad de recordar o refrescar la memoria con grafismos denominados neumas, los que derivaron de los acentos del lenguaje (Robertson & Stevens, 1980). Así, se priorizaron esquemas del contorno melódico por sobre signos o símbolos exactos de los eventos sonoros (Schaefer, 1975).

La lenta evolución del sistema de grafismos hacia una notación diastemática, incluyó primero la distribución de los neumas sobre el texto, en diferentes posiciones del sentido vertical. Recién hacia el año 1050, Guido D'Arezzo se aproximó a la definición de las alturas, con la creación de las notas musicales ubicadas sobre cuatro líneas horizontales, sentando las bases del sistema de notación de la música occidental. Dicho sistema se fue consolidando lentamente, hasta adquirir en el siglo XVII la forma con que la música tonal se ha venido representando eficientemente desde hace varios siglos (Candé, 1981).

A lo largo del siglo XX, con la aparición de nuevos planteos estéticos, entraron en crisis tanto el sistema tonal como su respectiva representación gráfica, prescindiendo algunas de las nuevas propuestas del uso del pentagrama y los signos tradicionales (Read, 1974).

Incluso en el campo pedagógico, se efectuaron novedosos acercamientos metodológicos al problema de la representación gráfica de alturas como las propuestas de Schafer y Paynter, por lo que alineados pedagógica y estéticamente con dichos autores y otros de las vanguardias, buceamos también en las experiencias latinoamericanas.

En este marco, redescubrimos una herramienta de composición difundida por el compositor brasileiro Heitor Villa-Lobos (1887- 1959), quien la expuso por primera vez hacia 1935 denominándola "milimetrización". En dicha oportunidad, planteó la posibilidad de musicalizar el Pan de Azúcar, utilizando papel milimetrado para trazar las líneas de dicho perfil geográfico, asignándole notas específicas a las diferentes alturas (Pires, 1940).

Posteriormente, utilizó dicha herramienta para crear en 1938 *Melodía de montanha* (escrita para piano a partir del contorno de Sierra de la Piedad de Belho Horizonte). En 1939 hizo lo propio con *New York Skyline* (basándose en una fotografía del perfil urbano de Manhattan) y hacia 1944 incorporó algunas melodías escritas con dicha técnica en su *Sexta Sinfonía* (Villa-Lobos, 1946).



Al respecto a esta manera de componer en 1941 la revista *Life* destacó su carácter experimental y lo describió como "una máquina para generar melodías a partir de imágenes visuales"(Salles, 2005).

Villa-Lobos también introdujo dicho recurso al ámbito pedagógico, ya que durante su período al frente del SEMA (Superintendencia de Educación Musical y Artística), propuso la mencionada herramienta a fin de promover la creatividad y facilitar la comprensión práctica de la teoría musical en la enseñanza del “canto orfeónico” (Kater, 1984, 102).

Los antecedentes antes descriptos, nos condujeron a denominar *Skyline sonoro* a dicha herramienta compositiva, adaptándola a los avances del entorno tecnológico actual. Así, desde 2022 la aplicamos en la cátedra Lenguaje Musical, como recurso pedagógico-didáctico para las prácticas de experimentación y producción sonora, guiados por los siguientes objetivos

➤ Objetivo General:

Validar el *Skyline sonoro* como estrategia pedagógica para la enseñanza de diseños melódicos y alturas, adaptando la propuesta difundida por Villa-Lobos a la era digital con la utilización de diferentes programas de audio y diseño gráfico.

➤ Objetivos Específicos:

Explorar sonoramente diferentes diseños melódicos representados gráficamente en Skylines sonoros que faciliten la visualización de las alturas.

Fomentar el uso de programas de procesamiento de audio y diseño gráfico, para crear y documentar producciones sonoras sin recurrir a símbolos musicales convencionales.

Valorizar los resultados gráfico-sonoros de las propuestas grupales de los estudiantes.

Materiales y Métodos

Entre los cambios más significativos y profundos que atraviesa la Educación Musical actual, se destacan el conjunto de herramientas, soportes y canales que facilitan el acceso a la información y favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje dado que se accede al conocimiento de manera más inmediata y amplia (Freitas de Torres, 2023). Dicha adquisición, de acuerdo con Mascarell y Blasco, se debe al alcance de las TICs, quienes rompen las barreras en el espacio temporal y permiten “el acceso a la red desde cualquier lugar y



momento” (2021, p. 290), promoviendo así la inclusión, fomentando la comunicación y estimulando el aprendizaje significativo.

En dicho sentido, Quiñones y Quiñones (2021) aseveran que, para generar este tipo de aprendizaje, el uso de la tecnología es determinante en la recuperación de los conocimientos del alumnado, en vista de que proporciona la oportunidad de retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje, al tiempo que permite interactuar entre la autonomía de los estudiantes y el diálogo con los profesores.

En este marco, si bien fue posible aprovechar los conocimientos previos de los estudiantes quienes en su mayoría son nativos digitales (Giráldez, 2005, 2007), también fue necesario incorporar instancias de tutorías destinadas a familiarizarlos tanto con programas de procesamiento de audio (BandLab, FL Studio 20, Maestro, Adobe Audition, etc.) como de diseño gráfico (Sketchbook, CapCut, Canva, PicsArt, etc.), priorizándose siempre el uso de programas de Software libre.

Así, poniendo la “tecnología intermediaria” (Purves, 2018, 145) al servicio de la experimentación y producción sonora se intentó que, sin utilizar símbolos musicales (cuyo aprendizaje demandaría mayor tiempo de entrenamiento), los alumnos se concentraran en la interpretación gráfica de la percepción auditiva. Por lo tanto, la traducción de lo espacial a lo sonoro se volvió más tangible, y se generó un entorno gráfico en el que cada sonido adquirió una ubicación espacial única. Dicha modalidad de trabajo permitió evidenciar la comprensión conceptual del tema por parte del estudiantado, quienes establecieron conexiones sonoras con su entorno local, con otras geografías e incluso con temáticas inusuales.

Esta potenciación del aprendizaje mediado por herramientas digitales, también fue extendida a la presentación y socialización de los trabajos, ya que los mismos se expusieron en la plataforma Youtube. Al respecto de la misma cabe mencionar que si bien la misma no fue ideada originalmente para fines educativos sino para la promoción de videos de cita, tras el fracaso de dicha idea, sus fundadores la habilitaron para la inserción de todos los tipos de contenidos (Redacción El Heraldó, 2016). Y fue precisamente dicha flexibilidad la que fue aprovechada desde la cátedra para exponer y compartir las producciones de los estudiantes, además de la citada plataforma en el aula y en muestras institucionales.



Resultados y Discusión

A modo de ejemplo de resultados, describiremos tres trabajos presentados por los alumnos, incluyendo en cada caso un link de drive para acceder en formato video a las producciones descriptas.

Ejemplo1:

<https://drive.google.com/file/d/1TuCgfuZ7jTFTFkYlqwOhVFW165UJPan/view?usp=drivesdk>

Fue elaborado a partir de una foto original de la ciudad de Resistencia registrada por los autores, quienes efectivizaron estas acciones: El diseño gráfico del Skyline se realizó con la aplicación Sketchbook. Dicho grafismo dio origen a dos perfiles melódicos superpuestos, los que fueron sonorizados con BandLab (herramienta de trabajo de audio digital DAW en línea premium de BandLab Technologies). Para ello, se otorgaron alturas a cada parte de los contornos graficados, trabajándose con un programa DAW (software que permite grabar, editar, mezclar y producir audio). Ambos perfiles melódicos de tipología ondulada se grabaron en vivo con una guitarra para el perfil más grave y un teclado para el agudo, ajustándose luego con el programa antes mencionado. Finalmente, se agregaron efectos de Reverb y Delay junto con ecualizadores y compresión, a la vez que se agregó un fondo en la misma tonalidad de Si M seleccionada. Dicho fondo, funcionó a manera de nota pedal o colchón sonoro y fue el resultante de un sample de la obra Music for 18 musicians, de Steve Reich. Para la presentación final, se utilizó la app CapCut, editándose en formato video desde el celular. Para ello, se superpuso la imagen original sobre el Skyline y se agregaron filtros y efectos retro, junto con las letras, un conteo representado por una línea indicativa del avance en el tiempo.

Ejemplo 2:

<https://drive.google.com/file/d/1TvRgo1th1XNvkyEAyhgVVlAf3ovF6qCN/view?usp=drivesdk>

Este Skyline fue diseñado sobre un collage realizado con Photoshop, a partir de dos fotografías originales tomadas por los autores del trabajo en el Stand de la colectividad polaca y la del Stand de la colectividad japonesa (Fiesta Nacional del Inmigrante realizada en Oberá, Misiones, en septiembre de 2024). La obra se compuso con sonidos digitales de diferentes instrumentos musicales y cada uno de ellos interpretó un diseño melódico diferente. Dichos diseños, se identificaron gráficamente con los siguientes colores: en azul la melodía continua que se escucha a lo largo de toda la pieza interpretada por un Bajo; en cian las texturas polifónicas de un acordeón sintetizado; en verde los sonidos agudos de un violín; y en violeta los ascensos y descensos interpretados por una flauta. Realizando diversas acciones con el



software de producción musical FL Studio 20, finalmente se ajustaron los sonidos y la imagen en una cuadrícula, resultando así una pieza de forma ABBC.

Ejemplo 3:

https://drive.google.com/file/d/1U0KOah-C2p51_VBLK4iBVwkpqd7NsCr/view?usp=drivesdk

Para la elaboración de este trabajo, los integrantes del grupo reunieron fotos de sus mascotas con las que armaron un collage. La imagen resultante se estructuró dividiéndola en dos secciones cuyas líneas melódicas fueron diferenciadas por colores, los que representaron diferentes timbres de: flauta en azul (contorno melódico superior) y piano en rojo (contorno melódico inferior). A su vez, para el sector de las orejas de las mascotas se creó otro motivo melódico diferente (representado en negro). Diversos programas se utilizaron para concretar el trabajo, tales como: Canva para crear el collage de fotos; PicsArt para dibujar las líneas del Skyline; Maestro para la producción sonora; CapCut para montar el video final integrando todos los elementos mencionados.

A modo de conclusión

Dadas las numerosas producciones sonoras-visuales concretadas por los estudiantes entre 2022 y 2025, las mismas configuran experiencia acumulada que nos posibilita confirmar la efectividad del uso didáctico del *Skyline sonoro*. Efectivamente, con el mismo es posible modelar la representación de alturas por medio de un sistema de producción que traduce de manera más tangible lo espacial a lo sonoro, estableciendo un puente entre la representación del contorno melódico y la representación de alturas.

Asimismo, el hecho de recrear un ambiente gráfico donde cada sonido tiene una ubicación espacial única, evita utilizar símbolos musicales tradicionales, posibilitando a los estudiantes concentrarse exclusivamente en traducir su percepción de alturas y melodías a un medio gráfico.

A lo largo del desarrollo de esta experiencia, también fue posible constatar cómo el uso de la tecnología optimizó el rendimiento de los alumnos, fomentando aspectos cognitivos, físicos, sociales y emocionales (Cuervo, 2022), a la vez de promover la creación musical colaborativa (Gorbunova y Plotnikov, 2020) y su exposición pública.

Por todo lo antes expuesto y convencidos de que la socialización de esta experiencia supone una forma de intervención social en el campo pedagógico, estimamos que la misma resulta innovadora dado que supone entre otros aportes:



- La introducción al uso activo de las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) para la creación y registro de producciones sonoras prescindiendo del uso de símbolos musicales tradicionales.
- La puesta en valor del legado cultural de Villa-Lobos, a partir de la difusión de un aspecto poco conocido de nuestras vanguardias latinoamericanas.
- El corrimiento de los estudiantes desde una posición de “mero receptor”, para reconocerlos creadores de un valioso hecho educativo-cultural que vale la pena compartir con la sociedad (ya sea desde plataformas virtuales como Youtube, o en presentaciones áulicas y eventos tales como el programa institucional *Acciones sobre el mapa* en el que anualmente se exponen sus producciones).

Finalmente, ratificando la importancia de trabajar con recursos didácticos interdisciplinarios provenientes de distintos ámbitos del conocimiento artístico, estimamos posible replicar la utilización del *Skyline sonoro* en diversos niveles y contextos educativos, tanto para el aprendizaje de conceptos musicales como para la interacción entre personas sin formación musical formal.

Referencias Bibliográficas

Baracaldo Ramírez, Pedro (2003). Representación gráfica y percepción de alturas musicales relativas en contexto diatónico. (Tesis de Maestría en Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación). Repositorio Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia

Candé, Roland (1981). Historia universal de la música (1.^a ed., Vol. 1, pp. 95, 204–211). Madrid: Aguilar.

Cuervo, Laura; Bonastre, Carolina; García, Desirée (2022). Tecnología digital en la educación musical infantil. *Praxis & Saber. Revista de Investigación y Pedagogía*, 13(32), 1-15. Recuperado en:
http://www.revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/13201/11338

Dowling, Walter Jay (1984). Developing of musical schemata in children´s spontaneous singing. W.R.Crozier y A. J. Chapman (Eds.). *Cognitive process in the perception of art.* (pp.145-163). North Holland: Elsevier Science Publishers.



Freitas de Torres, Leslie (2023). Las TIC en Educación Musical: Una propuesta de herramientas digitales para la enseñanza-aprendizaje de la Música. DEDiCA. Revista de Educação E Humanidades, N.º 21, 2023, 1-28

Giraldez Hayes, A. (2005) *Internet y educación musical*. Barcelona: Graó.

_____ (2007) La educación musical en un mundo digital. *Eufonía: Didáctica de la Música*. Graó, 8-16. Recuperado en: <https://www.eufonia.grao.com/revistas/eufonia/39-creacion-de-contextos-educativos-integrando-las-tic-en-el-aula-de-musica/la-educacion-musical-en-un-mundo-digital>

Gómez Gutiérrez, Emilia (2002). Melodic description of audio signals for music content processing. (Tesis doctoral de Programm Informàtic i Comunicació digital). Repositorio de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona, España, 13-26.

Gorbunova, Irina.; Plotnikov, Konstantin (2020). Music-related educational project for contemporary general music education of school children. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 12(2), 451-465. Recuperado en: www.ijicc.net/images/vol12iss2/12235_Gorbunova_2020_E_Rpdf

Kater, Carlos (1984). Villa-Lobos e a «Melodia das Montanhas»: Contribuição à revisão crítica da pedagogia musical brasileira. *Latin-American Music Review*, 5(1), 102–105.

Mascarell Palau, David; Blasco Magraner, José Salvador (2021). Escenarios tecnológicos con dispositivos móviles para la acción educativa. *Tendencias y vínculos con la imagen*. DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades, 19, 289-310.

Paynter, John (1991). *Oir, aquí y ahora. Una introducción, a la Música actual en las escuelas*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

_____ (1999). *Sonido y Estructura: Didáctica de la Música*. Madrid: Akal.

Peñaherrera Wilches, Jimena (2010). La enseñanza del Lenguaje Musical: Enfoque metodológico basado en canciones infantiles, géneros musicales ecuatorianos, latinoamericanos y tendencias musicales actuales. (Tesis de Maestría Universidad de Cuenca, Ecuador). Repositorio institucional – Facultad de Artes de la Universidad de Cuenca, Ecuador, 28.



Peñalver Vilar, José María (2012). Sistemas de notación musical alternativos. Publicación de Musicología de la Universidad Jaume I, 2, 48 – 57.

Pires, Júlio (1940, 4 de mayo). Melodias da Montanha do Brasil. O Cruzeiro. Año 12, Nº 33, 20-30.

Purves, Ross (2018). Technology and the Educator. En G. E. McPherson y Graham F. Welch (Eds.), Creativities, technology, and Media in Music Learning and Teaching, 143-161. Oxford University Press.

Quiñones Rutiaga, Ángel Sergio; Quiñones Rutiaga, Noelia (2021). Estado actual de las clases a distancia en primarias estatales ante el COVID-19. En Educación, innovación y nueva normalidad (pp. 108-129). Repositorio Asociación Normalista de Docentes Investigadores de México.

Read, Gardner (1974). Music notation. Londres: Taplinger

Redacción El Heraldo SLP. (21 de marzo de 2016). ¿Sabes por qué se creó YouTube? El Heraldo de San Luis Potosí. Recuperado en: <http://www.elheraldoslp.com.mx/2016/03/21/sabes-por-que-se-creo-youtube/>

Reimer, Bennett (2003). A philosophy of music education: Advancing the vision. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 27.

Robertson, Alec & Stevens, Denis (1980). Historia general de la música: de las formas antiguas a la polifonía (4.ª ed., pp. 234–237). Madrid: Ediciones Istmo.

Salles, Paulo de Tarso (2005). Processos Composicionais de Villa-Lobos: Um guia teórico. (Tesis doctoral, Instituto de Artes da UNICAMP). Universidade Estadual da Campinas.

Schafer, Murray (1970). Cuando las palabras cantan. Buenos Aires: Ricordi Americana.

_____ (1975). El rinoceronte en el aula. Buenos Aires: Ricordi Americana.

Silva, Lorena (2018). Metodología Orff. Blog de Capacitación Arte para Educar. Recuperado en: <https://www.arteparaeducar.com/post/metodolog%C3%ADa-orff>



Trallero Flix, Conxa (2022). Música y habilidades personales. Impreso en España por la autora. Recuperado en:
https://www.academia.edu/109074227/MUSICA_Y_HABILIDADES_PERSONALES_EXPERIENCIAS_MUSICALES_PARA_DESCUBRIRLAS_Y_POTENCIARLAS_LIBRO_DEL_PROFESIONAL

Villalba, Silvia; Matto, Adrián; Alcaraz, María Rosa (2021). La diversidad de estilos de Partituras no Convencionales, como aporte a la experimentación y producción sonora. Actas XIII Conferencia Regional Latinoamericana y V Conferencia Regional Panamericana de ISME (pp. 1-6). Recuperado en:
<https://www.isme.org/sites/default/files/images/ISME%20Cancu%CC%81n%20Proceedings%20WITH%20ISBN.pdf>

_____ (2021). Las partituras no convencionales y la experimentación sonora en la Educación presencial y virtual. Actas XI Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo de Pesquisa Música e Educação – *MusE* (pp. 1-6). Recuperado en:
https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/8341/anais_xi_encontro_16406299893348_8341.pdf

_____ (2023). Las partituras no convencionales digitales como herramientas para la experimentación y producción sonora en contexto virtual. Cuadernos de la Relem, 3 (1), 55 – 60.

Villa-Lobos, Heitor (1946). Educação Musical. Boletim Latino-Americano de Música, 6, 531.



PRM: PUBLICACIONES, RECURSOS Y MATERIALES EDUCATIVOS // **PUBLICAÇÕES, RECURSOS E MATERIAIS EDUCATIVOS**

Presentación del libro Sentipensar interculturalmente el quehacer musical afrocaribeño: música e identidad cultural en Puerto Rico y Cuba

Phil. Juan José Vélez Peña

juan-j.velez@gmx.net

(Puerto Rico / Alemania)

Saludos e introducción

Buenas tardes.

Quiero comenzar agradeciéndoles sinceramente su presencia y el interés que han mostrado al acompañarme en la presentación de este libro. Me alegra mucho poder compartir con ustedes el resultado de una investigación que me ha ocupado unos 15 años y que nació de mi profunda admiración por las tradiciones musicales afrocaribeñas que practico como percusionista.

Más que meramente invitarlos a escuchar una conferencia sobre música, quisiera convidarlos a aproximarse a ella de otra manera. Los invito a escucharla con el cuerpo tanto como con el intelecto; a permitir que sus ritmos evoquen memorias, emociones y experiencias compartidas. Es decir, los invito a sentipensarla.

La música afrocaribeña no es simplemente una sucesión de sonidos organizados conforme a determinadas reglas lógico-matemáticas. Tampoco puede comprenderse plenamente reduciéndola a partituras, escalas o estructuras rítmicas. Es mucho más que un objeto



estético. Es una forma de conocimiento que se construye en la experiencia vivida, una memoria colectiva que se transmite de generación en generación y un espacio privilegiado desde el cual numerosas comunidades han afirmado históricamente su dignidad frente a distintas formas de exclusión y de colonialismo cultural. Esa convicción constituye el punto de partida de mi libro.

En él propongo comprender el quehacer musical afrocaribeño como una práctica en la que cuerpo, sensibilidad, pensamiento e historia permanecen inseparablemente unidos. Desde esa perspectiva, la música deviene en una forma de producir conocimiento, de preservar memorias y de construir identidad cultural.

Para desarrollar este planteamiento recurro, en primer lugar, al concepto sentipensar, lanzado al ruedo académico por Orlando Fals Borda. El sociólogo colombiano define el sentipensar como la capacidad de «pensar con el corazón y sentir con la cabeza». Esta expresión resume una profunda crítica a la tradición intelectual dominante que durante siglos separó artificialmente la razón de la emoción, la mente del cuerpo, el conocimiento de la sensibilidad.

En las tradiciones musicales afrocaribeñas esa separación nunca ha existido de la manera en que fue formulada por buena parte del pensamiento occidental. Quien canta, baila o toca un tambor no ejecuta únicamente una técnica musical. También recuerda, comunica, interpreta el mundo, reafirma pertenencias y participa de una experiencia colectiva en la que conocer y sentir forman parte de un mismo acto.



Ahora bien, la música afrocaribeña tampoco puede comprenderse cabalmente si se estudia únicamente desde los límites nacionales de cada país. Las tradiciones musicales de Cuba, Puerto Rico y del resto del Caribe son el resultado de continuos desplazamientos humanos, migraciones, encuentros, conflictos e intercambios culturales que se prolongan, durante siglos, hasta nuestros días. Por esa razón complemento la perspectiva del sentipensar con herramientas provenientes de la filosofía intercultural, particularmente aquellas que permiten comprender la identidad cultural como un proyecto, o bien, un proceso dinámico de diálogo y transformación permanente.

Naturalmente, sería imposible comentar aquí las más de cuatrocientas páginas del libro. Sospecho que, si lo intentara, pondría seriamente a prueba la paciencia de todos ustedes. Por ello he preferido concentrar esta presentación en tres ideas centrales que acuñan toda la investigación. La primera sostiene que la música constituye una práctica encarnada de construcción de identidad cultural. La segunda muestra que las tradiciones afrocaribeñas son el resultado de largos procesos de diálogo intercultural, muchas veces surgidos en contextos de violencia, migración y resistencia. Finalmente, la tercera propone comprender al músico no meramente como intérprete, sino más bien como portador de memoria, educador comunitario y agente de transformación social. Estas tres ideas servirán como hilo conductor del recorrido que realizaremos esta tarde.

El sentipensar y la interculturalidad

Uno de los motivos recurrentes a lo largo de todo el libro consiste en el cuestionamiento de una serie de oposiciones que durante siglos han organizado buena parte del pensamiento



occidental: la razón frente a la emoción; el espíritu frente al cuerpo; el pensamiento frente a la sensibilidad.

Estas oposiciones no son neutrales. Históricamente han servido para establecer jerarquías culturales que presentan determinadas formas de conocimiento como superiores y relegan otras al ámbito de lo primitivo, lo irracional o lo folklórico.

La colonización no transformó únicamente nuestras instituciones políticas y económicas. También moldeó nuestras formas de comprender el conocimiento, el arte y la cultura. En el terreno musical eso se manifestó, por ejemplo, en la tendencia a privilegiar la música escrita sobre las tradiciones orales; la composición fija sobre la improvisación; el conservatorio sobre los espacios comunitarios de aprendizaje. En consecuencia, numerosas expresiones musicales afrocaribeñas fueron calificadas durante largo tiempo como manifestaciones deficitarias o inferiores, precisamente porque no respondían a los criterios establecidos por la tradición musical europea.

En el libro analizo críticamente esa perspectiva. Muestro cómo muchos estudios sobre la llamada música folklórica nuestroamericana adoptaron, sin cuestionar, categorías eurocéntricas que identificaban la transmisión oral con el atraso, la ausencia de escritura con la aparente falta de profesionalismo o la antigüedad de determinadas tradiciones con una supuesta incapacidad para ser partícipes de la Modernidad. Sin embargo, esas valoraciones descansan más bien sobre presupuestos ideológicos que sobre análisis musicales propiamente dichos.

Las prácticas musicales afrocaribeñas disponen de sistemas complejos de transmisión de conocimientos, formas altamente sofisticadas de improvisación, criterios propios de



excelencia artística y una profunda elaboración estética desarrollada a lo largo de siglos. Su riqueza de ninguna manera disminuye por el hecho de que muchas de ellas no hayan sido transmitidas prioritariamente mediante partituras. Por el contrario, precisamente esa transmisión oral permitió preservar saberes colectivos extraordinariamente dinámicos, abiertos a la creatividad y a la constante renovación.

Apreciadas las cosas desde nuestra perspectiva, afirmamos que el quehacer musical afrocaribeño constituye en sí una forma de conocimiento situado. No se limita a ofrecer experiencias estéticas. Pues también configura espacios donde las comunidades interpretan su historia, afirman su dignidad y construyen proyectos colectivos para un mejor futuro. En ese sentido, también afirmamos que la música posee inevitablemente una dimensión política, entendiendo la política en su significado más amplio: aquello que concierne a la vida compartida de una comunidad.

Esta dimensión aparece claramente reflejada en uno de los capítulos dedicados a la bomba puertorriqueña y al trabajo desarrollado por la organización Restauración Cultural. Allí analizo cómo la recuperación de las tradiciones afroboricuas no consiste meramente en conservar repertorios musicales tradicionales, sino también en fortalecer procesos educativos, combatir el racismo estructural y promover una comprensión más amplia de nuestra identidad cultural. La música deja entonces de ser mero patrimonio artístico para convertirse en una práctica de memoria colectiva, de educación y de transformación social.

La música sentipensada como memoria y su dimensión intercultural: el caso de Cuba

Ahora quisiera presentarles uno de los núcleos de esta investigación: el caso de Cuba. Sería iluso intentar comprender la historia de la música afrocaribeña sin detenerse en la experiencia



cubana. Allí confluyen, de manera particularmente intensa, las consecuencias de la diáspora africana, los procesos coloniales, las múltiples migraciones posteriores y las incesantes negociaciones culturales que terminaron configurando una de las tradiciones musicales más influyentes del mundo.

En el libro dedico varios capítulos al estudio de ese proceso histórico. Analizo por ejemplo cómo las diversas tradiciones musicales afrocubanas fueron construyéndose mediante continuos intercambios entre pueblos procedentes de distintas regiones de África, poblaciones europeas y de los pueblos originarios nuestroamericanos, dando origen a formas musicales que jamás permanecieron estáticas, sino que constantemente se transforman.

Esta constatación es importante porque con frecuencia hablamos de "la tradición africana" como si hubiese sido un fenómeno homogéneo. En realidad, se trata de exactamente lo contrario. Los hombres y mujeres secuestrados violentamente de África pertenecían a numerosos pueblos diferentes. Hablaban distintas lenguas, poseían religiones diversas, mantenían formas particulares de organización social y desarrollaron prácticas musicales propias. Al llegar al Caribe iniciaron nuevas formas de convivencia, negociación e intercambio que finalmente produjeron expresiones culturales inéditas.

En Cuba, por ejemplo, muchos de esos grupos pudieron conservar parcialmente determinadas prácticas religiosas y musicales mediante instituciones como los cabildos y las cofradías. Aquellos espacios hicieron posible preservar memorias colectivas, aunque también fueron escenarios donde continuaron las tensiones existentes entre diversos grupos africanos. Lo interesante es que ninguna de esas tradiciones permaneció intacta. Todas se transformaron. Todas incorporaron elementos provenientes de otras comunidades. La historia



musical cubana está profundamente marcada, precisamente, por esa constante transformación.

Uno de los aspectos que más me interesó analizar durante la investigación fue la estrecha relación entre esas transformaciones musicales y la construcción de la identidad cultural. Con frecuencia concebimos la identidad como si se tratara de un fenómeno esencial fijo, inmutable, algo que simplemente heredamos. Sin embargo, la experiencia histórica del Caribe demuestra exactamente lo contrario. Nuestra identidad ha sido siempre el resultado de encuentros, conflictos, pérdidas, resistencias y reapropiaciones culturales. La música constituye uno de los lugares privilegiados donde ese proceso puede ser observado.

Sin embargo, hay que señalar que esa riqueza cultural convivió —y continúa conviviendo— con distintas formas de discriminación racial. En el libro recojo testimonios de músicos cubanos que muestran cómo determinadas expresiones afrocubanas continúan siendo objeto de prejuicios. Presento un caso particular en el que un joven percusionista fue desalentado por sus padres a estudiar percusión tradicional porque la consideraban despectivamente como música “de negros”. En un segundo caso describo cómo ciertos barrios rumberos continúan siendo estigmatizados precisamente por su fuerte presencia afrodescendiente. Estos relatos no constituyen simples anécdotas. Nos recuerdan que la valoración de una práctica artística nunca es independiente de las relaciones de poder existentes dentro de una sociedad. Precisamente por eso sostengo que estudiar estas músicas implica también reflexionar sobre los procesos históricos de exclusión que han acompañado a muchas de ellas.



De la enorme diversidad musical cubana, el libro examina expresiones muy distintas entre sí: el son y sus diversas variantes; la guaracha; el cha-cha-chá; la pachanga; la timba; los toques rituales de la tradición yoruba y la familia de ritmos conocida como rumba. Aunque cada una de estas tradiciones musicales posee características propias, todas permiten observar dos procesos fundamentales. El primero es la extraordinaria continuidad de numerosas tradiciones africanas que sobrevivieron a pesar de la esclavización, la discriminación y los intentos sistemáticos para borrar esas memorias culturales. El segundo es la constante capacidad creadora mediante la cual esas tradiciones fueron incorporando nuevos elementos sin perder su identidad histórica.

Uno de los ejemplos más reveladores es el de los llamados toques de batá. Más que simples prácticas musicales, estas ceremonias constituyen complejos sistemas de comunicación ritual. Cada patrón rítmico posee significados específicos. Los tambores dialogan con los cantos, éstos con los participantes en general y todo el conjunto establece una relación simbólica con los orichas. Desde una perspectiva occidental podría parecer que se trata de una mera interpretación musical. Sin embargo, para quienes participan de esa tradición ocurre algo mucho más profundo. Allí la música comunica, enseña, recuerda y hace presente una memoria religiosa transmitida durante generaciones. El ritmo deja entonces de solo ser una estructura matemática para convertirse en sugerente lenguaje.

Por su parte, el cuerpo también adquiere un significado distinto al usual. Sus movimientos no se reducen a mero acompañamiento de la música. Más bien forman parte del propio proceso comunicativo. Cada gesto posee un sentido cabalmente comprendido por la comunidad. Pues en éstas el conocimiento no circula únicamente mediante palabras, sino también mediante movimientos, sonidos y experiencias corporales. Todo ello constituye un magnífico



ejemplo de aquello que hemos denominado sentipensar. Pues, en este contexto la música no se limita a expresar emociones ni tampoco a solo transmitir exclusivamente ideas. En ella pensamiento, sensibilidad, memoria y corporalidad aparecen inseparablemente unidos.

Algo semejante ocurre con la rumba, aunque a partir de un contexto diferente. La rumba nació durante el siglo XIX en los barrios populares de La Habana y Matanzas. Desde sus orígenes fue fruto de un intenso intercambio intercultural. En ella confluyen herencias bantúes procedentes del África central, elementos musicales españoles y múltiples aportaciones desarrolladas posteriormente en territorio cubano. Es importante insistir en este punto porque, con frecuencia, la interculturalidad se interpreta como una simple mezcla o yuxtaposición de tradiciones. La historia de la rumba demuestra que ese proceso resulta mucho más complejo. No se trata únicamente del resultado de una suma de diferentes influencias. La historia de la rumba es la historia de comunidades que conviven, negocian, discuten, se transforman mutuamente y terminan creando formas culturales completamente nuevas.

Sin embargo, paradójicamente, precisamente por haber surgido en sectores populares mayoritariamente afrodescendientes, la rumba fue durante mucho tiempo despreciada por amplios sectores de la sociedad cubana. Con frecuencia fue considerada como música vulgar, primitiva o carente de refinamiento artístico. No obstante, un análisis atento a sus particularidades revela exactamente lo contrario. Su riqueza polirrítmica, el diálogo permanente entre canto y percusión, la creatividad improvisante y la activa participación de toda la comunidad constituyen algunos de los ejemplos más sofisticados de organización musical desarrollados en el Caribe.



En la rumba nadie permanece completamente al margen. Los percusionistas dialogan entre sí; las voces responden unas a otras; el baile participa activamente en la construcción del discurso musical; el público acompaña a las y los músicos mediante palmas, coros o exclamaciones. Toda la comunidad se convierte en protagonista del acontecimiento musical. Esta dimensión colectiva constituye uno de los rasgos más característicos del quehacer musical afrocaribeño. La música deja de ser un objeto que unos pocos producen para convertirse en un quehacer, una experiencia compartida donde toda la comunidad participa, aprende y recrea continuamente su propia memoria histórica. Desde esta perspectiva, sentipensar la música cubana significa mucho más que conocer determinados géneros musicales. Significa reconocer en ellos formas de resistencia, de transmisión cultural y de construcción permanente de identidad.

Puerto Rico: cuerpo, memoria e identidad en la música afroboricua

Pasemos ahora a Puerto Rico. Si en el caso de Cuba podemos observar cómo las tradiciones musicales afrodescendientes se desarrollaron mediante complejos procesos de intercambio intercultural, en Puerto Rico encontramos dinámicas semejantes, aunque expresadas por medio de formas musicales propias, profundamente ligadas a nuestra historia y realidad social. En el libro concentro mi atención en el análisis de las dos principales expresiones boricuas de ascendencia africana: la bomba y la plena. Ambas constituyen mucho más que géneros musicales. Son espacios donde se construyen relaciones comunitarias, se preservan memorias históricas y se afirma una identidad cultural que durante mucho tiempo fue invisibilizada o menospreciada.



La bomba representa tal vez uno de los ejemplos más elocuentes de lo que he denominado el sentipensar musical. Nacida durante el periodo colonial español, en el contexto de las haciendas azucareras, la bomba fue desarrollándose mediante el encuentro entre múltiples tradiciones africanas y las diversas realidades sociales del Caribe. No surgió como una práctica uniforme, sino como expresión viva que fue adaptándose continuamente a las comunidades que la cultivaban. Tal vez por esa razón no existe una única bomba. Se trata más bien de una extensa familia de ritmos que incluye, entre otros, el sicá, el yubá, el seis corrido, el corvé, el belén, el holandés, el cuembé, el danué y el gracimá. Cada uno posee características propias, pero todos comparten una misma concepción de la música como diálogo permanente.

Ese diálogo puede ser apreciado, sobre todo, en la relación extraordinariamente compleja que se establece entre el cuerpo del bailaror y el tambor. Desde perspectivas musicales tradicionales solemos pensar que el baile sigue a la música. En la bomba ocurre precisamente lo contrario. El percusionista observa cuidadosamente cada movimiento de la bailadora o del bailaror y responde inmediatamente con el tambor. El cuerpo propone; el tambor contesta. Se establece así una conversación improvisada donde ninguno de los participantes domina completamente al otro. Ambos crean conjuntamente el discurso musical.

Esta inversión de papeles resulta profundamente significativa. El cuerpo deja de ser un simple acompañamiento visual para convertirse en un verdadero productor de conocimiento musical. Cada movimiento constituye una propuesta rítmica que el tambor interpreta, desarrolla y transforma. La música nace, por tanto, del encuentro entre cuerpos que dialogan. Ese diálogo no se limita únicamente a la relación entre bailaror y percusionista. También participan de él quienes cantan, quienes responden con el coro, quienes tocan los demás



tambores o el cuá, quienes observan acompañando con palmas, voces o movimientos. Así la bomba conecta a todos los presentes. Su realización depende de la participación activa de la comunidad. Precisamente por ello sostengo que la bomba constituye una de las expresiones más acabadas del sentipensar afrocaribeño. En ella pensamiento, emoción, memoria, corporalidad y convivencia aparecen inseparablemente unidos.

La improvisación desempeña un papel central en este proceso. Pues, en este no solo improvisan los percusionistas. Las voces solistas, así como las y los que bailan también lo hacen. No obstante, esa improvisación de ninguna manera implica falta de conocimientos. Muy por el contrario, exige un profundo dominio de los códigos compartidos por la comunidad. Solo quien conoce íntimamente la tradición puede recrearla creativamente. En el libro dedico especial atención a este aspecto. Pues durante mucho tiempo la improvisación fue interpretada, desde categorías eurocéntricas, como señal de deficiente informalidad o falta de elaboración artística. Sin embargo, como se puede leer en el libro, sucede exactamente lo contrario. Improvisar exige escuchar, recordar, responder y crear simultáneamente. Supone un conocimiento extraordinariamente sofisticado que solo puede adquirirse participando activamente en procesos educativos comunitarios.

La historia de la bomba también ilustra las múltiples funciones sociales que puede asumir una práctica musical. Durante el periodo de la esclavitud constituyó un espacio de encuentro, solidaridad y afirmación colectiva para poblaciones sometidas a condiciones extremadamente adversas. Posteriormente continuó funcionando como espacio de celebración comunitaria, de transmisión de memorias familiares y de preservación de numerosos saberes heredados de generaciones anteriores. Sin embargo, esa riqueza convivió



durante mucho tiempo con el desprecio de sectores sociales que identificaban la bomba con el atraso, la marginalidad o simplemente el “vacuo” entretenimiento popular.

Frente a esa desvalorización surgieron diversas iniciativas orientadas a recuperar el significado histórico y cultural de nuestras tradiciones afroboricuas. Una de ellas es Restauración Cultural, organización fundada en 1998 por Felipe Febres Rivera y Pablo Luis Rivera Rivera. Su propósito nunca ha consistido únicamente en enseñar ritmos o pasos de baile. Desde sus inicios se propuso promover una comprensión mucho más amplia de la presencia africana en la formación histórica del pueblo puertorriqueño. Mediante talleres, conferencias, presentaciones públicas, materiales didácticos y proyectos comunitarios, la organización siempre ha procurado contribuir a corregir un vacío persistente en la educación formal, tanto en escuelas o universidades, respecto a nuestras raíces afrodescendientes.

El trabajo desarrollado por Restauración Cultural ilustra uno de los argumentos del libro. La recuperación de una tradición musical no consiste únicamente en conservar repertorios antiguos. Significa también reconstruir memorias históricas, combatir prejuicios raciales, fortalecer comunidades y abrir nuevos espacios para el reconocimiento de nuestra diversidad cultural. Desde esa perspectiva, la música deja de ser un simple objeto de estudio para convertirse en una práctica concreta de transformación social.

Junto a la bomba, la plena también ocupa un lugar fundamental en la cultura afropuertorriqueña. Suele describirse como el “periódico cantado del pueblo”. Sin embargo, esa expresión solo alcanza a explicar una parte de su riqueza. La plena constituye un espacio privilegiado para narrar experiencias colectivas, comentar acontecimientos cotidianos, expresar alegrías, denunciar injusticias y fortalecer vínculos comunitarios. Su repertorio



recoge la vida misma del pueblo. Cada canción conserva fragmentos de una memoria compartida que difícilmente encontraríamos registrada en documentos oficiales. Sin embargo, la forma particular que asume su narrativa -el bembeteo al que se refiere el antropólogo Ramón López- no se limita a transmitir únicamente información, sino más bien ensancha las maneras vigentes de comprender el mundo. Transmite afectos, recrea el buen humor, y posibilita formas de resistencia. En ella vuelve a manifestarse una característica constante de las músicas afrocaribeñas: el conocimiento circula principalmente mediante la experiencia compartida. Pues, se aprende cantando juntos, bailando con otros, así como escuchando a quienes llevan muchos años participando de la tradición.

En ese sentido, se puede afirmar que la comunidad continúa siendo la gran escuela de la música afroboricua. Al concebir la bomba y la plena desde esta perspectiva, descubrimos que ambas constituyen mucho más que dos importantes géneros musicales. Pues, son formas mediante las cuales el pueblo puertorriqueño ha preservado su memoria histórica, ha afirmado su identidad cultural y ha mantenido viva una tradición que continúa transformándose sin perder sus raíces.

La interculturalidad como horizonte para comprender la música afrocaribeña

Hasta ahora hemos presentado ejemplos provenientes de Cuba y Puerto Rico. Sin embargo, sería un error interpretarlos como tradiciones aisladas, desarrolladas exclusivamente dentro de las fronteras de cada país. Precisamente uno de los propósitos centrales de mi libro consiste en cuestionar esa forma de escribir la historia de la música de la región. Con demasiada frecuencia las historias nacionales presentan las tradiciones musicales como si hubieran surgido de manera autónoma, *cuasi* encerradas dentro de sus respectivos territorios.



Esa perspectiva simplifica y falsea la realidad histórica del Caribe. La historia del Caribe es, desde sus comienzos, una marcada por grandes desplazamientos humanos. Pues aquí vivían pueblos originarios que ya mantenían relaciones entre las islas antes de la llegada de los europeos. Es la historia de la colonización y de la esclavización de millones de africanos. Narra las travesías de migrantes voluntarios y forzados. Habla de puertos abiertos al intercambio constante de personas, mercancías, lenguas, religiones, conocimientos y formas de hacer música. Por esa razón sostengo que las músicas afrocaribeñas nunca han “pertenecido” exclusivamente a un solo país. Son parte de un espacio cultural mucho más amplio, caracterizado por continuos procesos de encuentro, conflicto, negociación y creación compartida.

En el libro me propuse mostrar cómo esos intercambios atraviesan prácticamente todos los géneros musicales estudiados. El son cubano dialogó y continúa dialogando por ejemplo con tradiciones procedentes de Haití y de otras regiones del Caribe. La plena puertorriqueña incorporó influencias provenientes de las Antillas Menores. La salsa nació precisamente del encuentro entre múltiples tradiciones musicales caribeñas recreadas posteriormente en ciudades como Nueva York. Incluso expresiones que solemos considerar profundamente locales revelan, al examinar cuidadosamente su historia, innumerables conexiones con otros pueblos de la región.

Esta constatación nos obliga a replantear la manera misma en que comprendemos la identidad cultural. Con frecuencia imaginamos las culturas como entidades cerradas, perfectamente delimitadas y homogéneas. Sin embargo, la experiencia histórica del Caribe demuestra otra cosa. Las culturas continúan vivas gracias al intercambio. Se fortalecen por



medio del dialogo. Sobreviven porque son capaces de apropiarse creativamente de elementos provenientes de otros contextos sin dejar de ser ellas mismas.

La interculturalidad, por tanto, no debe entenderse como una simple mezcla de tradiciones. Pues, no se trata de entenderla como si colocara unas culturas al lado de otras, como si fueran piezas independientes de un mosaico. La interculturalidad comprende procesos mucho más complejos. Supone negociación, conflictos, relaciones de poder, apropiaciones recíprocas, así como pérdidas y transformaciones. Pero, sobre todo, impulsa la creación de nuevas realidades culturales que no existían previamente.

La música constituye uno de los fenómenos en los que ese proceso puede observarse con mayor claridad. Cada generación recibe una tradición, pero nunca la reproduce exactamente igual. La interpreta desde nuevas circunstancias históricas. La modifica, enriquece y transmite nuevamente transformada. Por eso afirmo que la identidad musical afrocaribeña no debe entenderse como un patrimonio inerte, sino más bien como el resultado de procesos de creación permanentes. En este punto resulta especialmente iluminadora la obra del gran antropólogo e historiador cubano Fernando Ortiz. Fue él quien propuso el concepto de *transculturación*, precisamente para superar las limitaciones de la noción *aculturación*, dominante en la academia anglosajona. Esta última sugería un proceso unilateral, según el cual una cultura dominante impone sus valores sobre otra considerada inferior.

Ortiz observó que la realidad caribeña era mucho más compleja. Según su perspectiva, toda relación intercultural implica pérdidas, ciertamente. Implica también desarraigos, pero, al mismo tiempo, produce nuevas formas culturales imposibles de reducir a cualquiera de las tradiciones originales. Como él mismo escribe, toda transculturación supone un intercambio



en el que ambas partes resultan modificadas y del cual emerge una realidad nueva, original e irreductible a sus componentes iniciales.

Creo que pocas regiones ilustran mejor esa intuición que el Caribe. Nuestra historia no puede comprenderse mediante categorías supuestamente puras. Nuestra cultura tampoco. Lo que hoy llamamos música afrocaribeña constituye precisamente el resultado de siglos de transculturación. No encontramos aquí una tradición africana intacta. Tampoco una tradición europea simplemente trasplantada al Nuevo Mundo. Encontramos, más bien, formas inéditas de creación cultural nacidas del encuentro —muchas veces violento, otras veces solidario— entre pueblos diferentes que tuvieron que aprender a convivir en circunstancias extraordinariamente difíciles.

La salsa ofrece quizás el ejemplo más conocido de este fenómeno. Con frecuencia se la identifica con un país determinado. Sin embargo, su historia desmiente cualquier intento de apropiación exclusivamente nacional. La salsa es tan profundamente cubana como puertorriqueña e igualmente neoyorquina. Y, al mismo tiempo, pertenece a toda la cuenca del Caribe. Su desarrollo fue posible gracias a la convivencia cotidiana de comunidades migrantes que llevaron consigo sus tradiciones musicales y las recrearon colectivamente en nuevos espacios urbanos. Nueva York, crisol nuestroamericano por excelencia, desempeñó un papel decisivo en ese proceso. Allí coincidieron músicos provenientes de Puerto Rico, Cuba, República Dominicana, Panamá, Venezuela y numerosos países latinoamericanos. No se limitaron a conservar las músicas que habían heredado. Las transformaron, las hicieron dialogar entre sí. Las enriquecieron con nuevas influencias provenientes del jazz, del rhythm and blues y de muchas otras corrientes musicales contemporáneas.



El resultado fue una expresión artística que continúa siendo profundamente caribeña precisamente porque nunca dejó de transformarse. Este ejemplo resume, a mi juicio, una de las enseñanzas fundamentales del libro. Las tradiciones sobreviven cuando permanecen abiertas al diálogo. No porque renuncien a su historia, sino porque encuentran continuamente nuevas maneras de recrearla. Es por eso que considero que para comprender la música afrocaribeña a cabalidad es necesario abandonar cualquier visión esencialista de la identidad colectiva. Nuestra identidad cultural no constituye un punto de llegada definitivamente alcanzado. Es más bien una eterna tarea, un proceso histórico, una re-creación colectiva que continúa desarrollándose mientras nuestras comunidades sigan produciendo música, memoria y formas compartidas de comprender el mundo.

El músico como portador de memoria colectiva y constructor de comunidad

Permítanme detenerme, para concluir, en una última reflexión. En el libro intenté mostrar que el músico afrocaribeño no debe comprenderse meramente como un intérprete cuya función principal consiste en entretener a su público. Su papel social es mucho más amplio. Cada músico es también portador de una memoria colectiva. Es educador, aun cuando nunca haya impartido una clase en una escuela. Así mismo es archivista de saberes que durante siglos fueron transmitidos principalmente por vía oral y corporal. El músico afrocaribeño es mediador entre generaciones y muchas veces es también un agente de transformación social.

En las tradiciones afrocaribeñas el conocimiento musical rara vez se adquiere de manera exclusivamente individual. Se aprende acompañando a quienes poseen mayor experiencia, observando, escuchando, participando. El cuerpo deviene en un real archivo de conocimientos. Los ritmos se incorporan caminando, bailando, cantando y tocando junto a



otros. La comunidad entera participa en ese proceso educativo. Esta manera de comprender el aprendizaje musical cuestiona profundamente los modelos pedagógicos que identifican el conocimiento únicamente con aquello que puede escribirse, sistematizarse o transmitirse mediante textos. No pretendo, naturalmente, desvalorizar esas formas de enseñanza. El propio libro que hoy presentamos constituye una prueba de su importancia. Lo que sí propongo es reconocer que existen otras formas igualmente legítimas de producir y transmitir conocimiento. La música afrocaribeña constituye una de ellas.

A modo de conclusión

Quisiera terminar regresando al punto desde el cual iniciamos este encuentro. Al comienzo los invité a sentipensar la música. Luego de recorrer juntos diversos episodios de la historia musical de Cuba y Puerto Rico, de reflexionar sobre la diáspora africana, sobre la interculturalidad, la transculturación y los múltiples procesos de resistencia cultural que atraviesan nuestras tradiciones musicales, tal vez podamos comprender con mayor claridad el sentido de esa invitación inicial.

Sentipensar la música significa comprender que nunca es únicamente sonido, sino también historia, memoria, conocimiento y comunidad. Es, en definitiva, una forma de sentir, interpretar y habitar el mundo. El ritmo conserva la huella de quienes lo crearon, el canto transmite experiencias acumuladas a lo largo de generaciones y el baile nos recuerda que el cuerpo también sentipensa y puede comprender aquello que las palabras apenas logran expresar. Tal vez por eso la música afrocaribeña ha sobrevivido a la esclavitud, al racismo, a la exclusión y a las múltiples formas de colonialismo cultural. Y lo logró porque nunca fue meramente música. Siempre también ha sido una forma de preservar la dignidad de



comunidades enteras; una manera de narrar la historia desde las voces de quienes con frecuencia quedaron fuera de los relatos oficiales. La música afrocaribeña es una suerte de pedagogía de la memoria. En ese sentido, la identidad cultural que emerge de estas tradiciones tampoco puede entenderse como algo esencial, fijo, ni como un patrimonio inerte, cual pieza de museo. Pues es una realidad siempre inacabada. Una construcción colectiva que cada generación recibe, transforma y entrega nuevamente a quienes vienen después.

Tal vez una de las enseñanzas más profundas que nos ofrece el Caribe reside precisamente en su capacidad para mostrarnos que las culturas no se fortalecen cuando se repliegan sobre sí mismas o levantan fronteras para proteger su identidad, sino cuando establecen diálogos con otras, intercambian experiencias y se enriquecen mutuamente sin renunciar a aquello que las hace singulares. Su riqueza cultural no proviene del aislamiento, sino del encuentro: de la capacidad de recibir, transformar y resignificar influencias diversas, construyendo nuevas formas de expresión y convivencia en las que cada cultura puede reconocerse a sí misma al tiempo que se abre a la presencia y a las aportaciones de las demás. En ese proceso continuo de encuentro, creación y recreación reside, precisamente, la extraordinaria vitalidad de nuestras músicas.

Con mi libro he querido contribuir modestamente a comprender mejor ese universo sonoro, histórico y humano. Pero, sobre todo, he querido rendir homenaje a las innumerables mujeres y hombres que, muchas veces desde el anonimato, hicieron posible que estas tradiciones llegaran hasta nosotros. Ellos fueron, y continúan siendo, los verdaderos autores de esta memoria musical compartida.



Espero que, a partir de hoy, cada vez que escuchen una pieza de bomba, de plena, un son, una rumba o una canción de salsa, puedan percibir en ellas algo más que una magnífica creación artística. Ojalá puedan reconocer también una forma de conocimiento y la sentipiensan como memoria encarnada, como invitación permanente a seguir construyendo comunidad. Muchas gracias y mucho aché.



Detente observa escucha y transforma, ecología acústica en los salones de clase y en nuestra comunidad. Una guía para educar adultos y jóvenes sobre ecología acústica

Anibal Zapata Rivera

anibal96zapata@gmail.com

(Guatemala)

Descripción:

Guatemala es una ciudad en crecimiento; también es considerablemente ruidosa, desde casi cualquier sitio el paisaje sonoro natural es interrumpido constantemente por motocicletas, música urbana alto volumen, y vehículos con motores defectuosos. Este recorrido, que eventualmente se cristaliza en “Escuchen todos”, inicia en el año 2017 con la creación de diversas obras musicales que incluyen elementos del paisaje sonoro guatemalteco: social, religioso y natural. Este ejercicio también me llevó a conocer a R. Murray Schafer de la mano de la guatemalteca Ethel Marina Batres, quien me muestra “Limpieza de oídos” y “Hacia una educación sonora”. Sostener la noción de estar constantemente rodeados de sonidos me empuja a realizar en el año 2020 mi proyecto de graduación de licenciatura sobre este tema. El trabajo de Ejercicio profesional supervisado (EPS) de la universidad de San Carlos de Guatemala (USAC), Esto supone un reto fundamental: ¿Cómo enseñar escucha a un grupo de adultos?

Objetivos:

El libro tiene por objetivo compartir como enseñar en 5 sesiones sobre ecología acústica, realizar un recorrido divertido, interesante y que produzca curiosidad a sus participantes. El material, aunque puede ser utilizada para auto educarse se espera sea utilizado en grupos que llenos de curiosidad aprendan de ecología acústica, educación musical y cómo transformar su entorno sonoro.

Fundamentación (referentes teóricos o conceptuales y relación con los temas del XXX SLDEM):

El libro es inspirado por el trabajo de Ethel Batres, Marissa Fonterrada y Murray Schafer. Destaca:



Schafer, R. Murray, Hacia una Educación Sonora

Schafer, R. Murray, (1967) Limpieza de oídos, Melos (Ricordi Americana)

Schafer, R. Murray, El paisaje sonoro y la afinación del mundo

Frisen, Doug. Barrio Sonoro

Batres, Ethel. Serie: “Hagamos música”, volúmenes I, II y III. Editorial Avanti

Algunas fuentes:

Oro Bracco, M. I. (2017). Ecología Acústica. (E. T. Telecomunicación, Ed.) Madrid,

España: Universidad politécnica de Madrid.

Robert C. O’Reilly, M. (Marzo de 2012). Lesiones de oído. Obtenido de KidsHealth:

<https://kidshealth.org/es/parents/ear-injuries-esp.html>

Schafer, R. M. (1967). Limpieza de oídos. (R. A. de Gainza, Trad.) Buenos Aires,

Argentina: Ricordi Americana Oro Bracco, M. I. (2017). Ecología Acústica. (E. T.

Telecomunicación, Ed.) Madrid,

España: Universidad politécnica de Madrid.

Robert C. O’Reilly, M. (Marzo de 2012). Lesiones de oído. Obtenido de KidsHealth:

<https://kidshealth.org/es/parents/ear-injuries-esp.html>

Schafer, R. M. (1967). Limpieza de oídos. (R. A. de Gainza, Trad.) Buenos Aires,

Argentina: Ricordi Americana

Innovación y aportes:

El material escrito posee 5 sesiones por las que se pretende llevar a los participantes a enfrentarse con el ruido de su localidad, a registrarlo y cambiarlo. Primer acercamiento a la Ecología acústica, Limpiemos nuestros oídos, Paisaje Sonoro, Historias de ciudad, Urbanidad sonora. Se espera el material pueda ser utilizado con grupos diversos con adapta acciones según nivel escolar y edades. En el inicio de este proceso se experimentan los icónicos ejercicios de escucha de Schafer y se presentan algunas adaptaciones a la tradición lúdica escolar: por ejemplo, clasificamos sonidos en formato del juego de papel y lápiz conocido en Guatemala como “Basta”, y varias ideas de creación artística musical. Al terminar de mostrar los primeros procesos lo llevamos a la localidad, al registro en mapas de los contaminantes locales y a la acción política. El material incluye bellas laminas e ilustraciones realizadas por la artista guatemalteca Nikté Coyoy, que se espera sean compartidas, fotocopiadas y utilizadas en el salón de clase.

Enlaces web de referencia (propios o institucionales), material audio o video para sustentar la propuesta.

<https://midasarte.com/anibalzapata/ecoacustica/>



Cantar Mais: canto coletivo, repertório e identidade na educação musical

Manuela Encarnação

manuela.encarnacao@apem.org.pt
(Portugal)

Breve apresentação do(s) autor(es):

Mestre em Ciências da Educação, com especialização em Orientação da Aprendizagem pelo Instituto de Educação da Universidade Católica. Possui formação avançada de doutoramento em Educação, área da Formação de Professores, pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, e estudos especializados em Supervisão Pedagógica e Gestão da Formação pela Escola Superior de Educação de Lisboa. Concluiu o Curso Geral de Canto e Composição no Conservatório Nacional. Professora de Educação Musical no ensino básico público ao longo de 40 anos, exerceu cargos de gestão pedagógica entre 1990 e 2006. É formadora acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua da Universidade do Minho nas áreas de Educação Musical, conceção e organização de projetos educativos e didáticas específicas. Foi orientadora pedagógica e professora tutora na formação inicial de professores de Educação Musical na Escola Superior de Educação de Lisboa. Tem publicações em coautoria na área da educação musical e do repertório infantil. É Presidente da Direção da APEM desde 2016.

Descrição:

O Cantar Mais é uma plataforma digital de acesso livre, gratuita, dedicada ao canto e à educação musical em contextos escolares. O recurso disponibiliza repertório vocal, propostas pedagógicas e materiais de apoio para educadores musicais, promovendo o canto coletivo como prática artística, educativa e social. Concebido para apoiar professores no trabalho quotidiano, o Cantar Mais valoriza a prática musical ativa, a escuta, a criação e a participação, articulando repertório, pedagogia e contexto educativo. A plataforma foi desenvolvida como um recurso flexível, adaptável a diferentes idades, realidades culturais e contextos institucionais, favorecendo a apropriação local e a diversidade de práticas. A proposta insere-se na modalidade PRM, apresentando o Cantar Mais como material educativo digital que contribui para o fortalecimento do canto na educação musical e para o acesso equitativo a recursos de qualidade.



Objetivos:

- Apresentar o Cantar Mais como recurso educativo digital dedicado ao canto e à educação musical.
- Partilhar os princípios pedagógicos que sustentam a plataforma.
- Evidenciar o papel do canto coletivo como prática musical inclusiva, acessível e identitária.
- Promover a reflexão sobre o uso de recursos digitais abertos na educação musical.
- Estimular o diálogo intercultural entre educadores musicais da América Latina, do Caribe e de outros contextos.
- Incentivar a apropriação crítica e contextualizada do recurso em diferentes realidades educativas.
- Contribuir para a valorização da educação musical como direito humano e bem público, em consonância com os princípios do FLADEM.

Justificativa (referências teóricas ou conceituais e relação com os temas da XXVI SLDEM):

O Cantar Mais fundamenta-se numa conceção da educação musical como prática cultural, social e identitária, alinhada com as perspectivas do FLADEM sobre pedagogias abertas, diálogo intercultural e educação musical como direito humano. O canto coletivo é entendido como prática acessível e democrática, capaz de promover participação, pertença e construção de sentidos, especialmente em contextos educativos marcados por desigualdades de acesso aos bens culturais. A proposta dialoga diretamente com os temas do XXX SLDEM ao valorizar identidades culturais, práticas pedagógicas situadas e processos de ensino-aprendizagem que reconhecem a diversidade de contextos latino-americanos e caribenhos. A plataforma assume uma lógica de ecologia pedagógica, integrando repertório, escuta, criação e prática vocal em articulação com os contextos escolares reais. Enquanto recurso digital aberto, o Cantar Mais contribui para a circulação de materiais educativos e para a construção de redes de partilha entre educadores musicais, reforçando a dimensão coletiva do conhecimento pedagógico. A proposta insere-se, assim, num campo de reflexão crítica sobre políticas públicas, recursos educativos e práticas musicais que sustentam a educação musical como espaço de diálogo, emancipação e justiça social.

Inovação e contribuições:

O caráter inovador do Cantar Mais reside na articulação entre acesso livre, qualidade pedagógica e prática musical ativa, assumindo o canto como eixo estruturante da educação musical. A plataforma não se limita à disponibilização de repertório, mas propõe modos de fazer, pensar e partilhar a música em contextos educativos diversificados podendo abranger



diferentes níveis formativos e profissionais de educadores. Ao valorizar a apropriação local dos materiais, promove práticas abertas e contextualizadas, respeitando a diversidade cultural e pedagógica. A sua dimensão digital amplia o alcance do recurso, favorecendo a equidade no acesso a materiais educativos e o trabalho colaborativo entre educadores. Como contribuição para o XXX SLDEM, o Cantar Mais apresenta-se como exemplo concreto de material educativo que articula identidade, pedagogia e participação, reforçando o papel dos recursos educativos na consolidação da educação musical como direito e bem público.

Links de referência da web (pessoais ou institucionais), material de áudio ou vídeo para apoiar a proposta.

<https://www.cantarmais.pt/pt/>



EFATAR: a escuta como prática pedagógica – Ecologia Acústica e criação coletiva na educação musical

Jenyffer Stephany Chaves

jenyfferschaves@gmail.com

(Brasil)

Breve apresentação do(s) autor(es):

Jenyffer Stephany Chaves é violinista, educadora musical e pesquisadora vinculada à UNESP, onde desenvolve pesquisa de mestrado em Música, com ênfase em Ecologia Acústica e Escuta. Atua como professora de violino e desenvolve projetos de educação musical voltados a práticas coletivas, criações sonoras e formação sensível da escuta, articulando performance, docência e pesquisa em contextos formais e não formais.

Descrição:

O material apresenta o projeto EFATAR, que compreende a escuta como fundamento central da educação musical, entendida não apenas como o ato de ouvir sons, mas como uma atitude de abertura ao ambiente sonoro, ao silêncio, ao outro e às relações que se constroem no fazer musical. Inspirado nos princípios da Ecologia Acústica e nas contribuições de R. Murray Schafer, reúne reflexões voltadas à percepção do ambiente sonoro, do silêncio e da criação musical coletiva, articulando esses elementos como base para pensar a educação musical em diferentes contextos.

Objetivos:

O material tem como objetivo apresentar a escuta como base da educação musical, articulando fundamentos teóricos e propostas práticas para o desenvolvimento da percepção sonora e da criação coletiva. Busca estimular formas de fazer música mais atentos ao ambiente, ao silêncio e às relações entre os participantes, integrando técnica, sensibilidade e expressão. Pretende também apoiar educadores na elaboração de experiências pedagógicas abertas, nas quais a escuta orienta a interação, a improvisação e a composição colaborativa em diferentes contextos educativos.

Justificativa (referências teóricas ou conceituais e relação com os temas da XXVI SLDEM):



Em muitos contextos de educação musical, o trabalho ainda se concentra principalmente na técnica instrumental e na reprodução de repertórios. A escuta, por sua vez, costuma ser vista como algo automático, pouco desenvolvida de forma intencional. Essa situação pode dificultar a interação coletiva, reduzir a atenção ao ambiente sonoro e limitar os processos criativos. A Ecologia Acústica, a partir das contribuições de R. Murray Schafer, propõe compreender o som como parte das relações entre pessoas, espaços e contextos sociais. Nessa perspectiva, educar a escuta significa ampliar a percepção do silêncio, das paisagens sonoras e das relações entre música, comunidade e território. O projeto EFATAR dialoga com os temas do seminário ao propor práticas pedagógicas abertas, colaborativas e contextualizadas, contribuindo para experiências musicais mais sensíveis às realidades culturais latino-americanas.

Inovação e contribuições:

O material propõe uma mudança de foco: em vez de priorizar apenas a técnica instrumental ou a reprodução de repertórios, coloca a escuta como base do fazer musical. Ao unir princípios da Ecologia Acústica com práticas de criação coletiva, valoriza a música instrumental como espaço de expressão, interação e construção de sentido. Desenvolve experiências em que ouvir, interagir e criar acontecem juntos, favorecendo processos colaborativos e sensíveis. As estratégias são simples, flexíveis e adaptáveis a diferentes contextos educativos.



La reproducción humana y social de las músicas: Un prontuario de su historia en el archipiélago puertorriqueño

Noel Allende Goitía

allendegoitia@gmail.com

(Puerto Rico)

Breve presentación del/de los autor/es:

Noel Allende-Goitía, es un investigador y docente en historia social y cultural del musical humano. Posee grados del Conservatorio de Música de Puerto Rico y la Universidad de Puerto Rico, en el Centro de Investigación y Desarrollo de la Música Cubana, en La Habana (verano de 1992), y obtuvo su doctorado en Michigan State University (MSU) y se desempeñó como investigador asociado del African Diaspora Research Project (1996-2002). En la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano, coordinó la Maestría en Educación Musical, fundó el Centro de Estudio e Investigación de la Música Puertorriqueña, y diseñó el primer grado universitario en Antropología e Historia de la Música en Puerto Rico. En la actualidad es investigador asociado del Colectivo de Estudios Musicales de Puerto Rico (CEMPR). Sus recientes trabajos incluyen La reproducción humana y social de las músicas: Un prontuario de su historia en el archipiélago puertorriqueño, Music in the Flesh: Essays on Black Bodies, Racial Imagination and the Making of a Musical Culture, Made in Puerto Rico, coeditado con miembros del CEMPR, y el 2do capítulo del libro The Bad Bunny Enigma.

Descripción:

La reproducción humana y social de las músicas es un ensayo monográfico de historia cultural. Es un muy breve recuento de los procesos, mecanismos y dispositivos de reproducción y replicación humana y social de un particular «hacer» musical. La reproducción y replicación de los «haceres» musicales los abordo desde la perspectiva antropológica: que éstos son procesos humanos y sociales de transmisión [intercambio] de conocimiento. Parto de la premisa de que hay una biología (ontogenia [1] y epigénesis [2]) y una cultura (Eusocialidad [Eusociality] [3]) implicadas en dicho proceso. Los seres humanos no solo nos reproducimos sexualmente. La reproducción sexual humana se fundamenta en una evolución colectiva como especie que, a su vez, implica una evolución de relaciones e interacciones entre el individuo y el grupo: hay una relación simbiótica y sinérgica entre la evolución biológica y la cultural (Dawkins y Wong 2004; Wilson 2012). A partir de esta comprensión, desarrollo el argumento de que después de la reproducción sexual, y junto a esta, sigue la



reproducción cultural, y que esta última se da a través del proceso cognitivo aprendizaje-enseñanza. Este libro aborda este tema a través del estudio de caso del aprendizaje y la enseñanza del «hacer» musical en el archipiélago puertorriqueño.

[1] Ontogenia: De *onto-* y *-genia*, a partir del al. *ontogenie*. *Biología*: Desarrollo del individuo, referido en especial al período embrionario. FUENTE: RAE en línea URL: <http://dle.rae.es>.

[2] Epigenia: Del latín *epigenesis* y este del griego *epi-* ‘a continuación de’ y *génesis* ‘génesis’ [inicio]. *Biología*: Doctrina según la cual los rasgos que caracterizan a un ser vivo se configuran en el curso del desarrollo, sin estar preformados en el huevo fecundado. FUENTE: RAE en línea URL: <http://dle.rae.es>.

[3] “La eusocialidad fue definida en 1995 por Szathmáry y Maynard como “la división reproductiva del trabajo con generaciones superpuestas y un amplio cuidado cooperativo” en su libro *Las principales transiciones evolutivas*”. (Smith, John Maynard, y Szathmary, Eors. 1997. *The major transitions in evolution*. Oxford: Oxford University Press.)

Objetivos:

Este texto tiene como objetivo primario el servir de texto en las clases de historia del aprendizaje-enseñanza de la música. En ese contexto, tiene, entre otros objetivos, el dirigir al estudiante a desarrollar una visión transdisciplinaria de su propio desempeño como docente-músico. Además de adquirir una visión amplia sobre los diferentes procesos de transmisión de conocimiento musical tanto a través de tiempo como en los diferentes campos sociales.

Fundamentación (referentes teóricos o conceptuales y relación con los temas del XXX SLDEM). En este libro comparto y hago manifiesto el modo de comprensión con que enmarco mi abordaje del tema. La narrativa [discurso] de este prontuario histórico, mi forma de decir las cosas se organiza a partir de los marcos teórico-conceptuales de áreas de estudios en sí mismas interdisciplinarias: la historia cultural, la biomusicología y la lingüística cognitiva. Como toda área de estudio interdisciplinaria, estas tres comparten un interés en los procesos humanos de creación e intercambio de conocimiento. Mi comprensión parte de la premisa de que esos procesos de creación e intercambio de conocimiento entre humanos tiene el triple carácter de ser, a la misma vez, temporal, biocultural y lenguaje-dependiente.

Innovación y aportes.



El libro presenta todo tipo de aprendizaje-enseñanza, en especial el formal-reglado-escolarizado, como la formalización de los procesos de reproducción de conocimiento que ya hemos desarrollado como capacidades antropológicas a través de nuestra evolución como especie. O sea, el aprendizaje-enseñanza musical por entorno, como resultado de relaciones humanas básicas, como reproducción de un saber, es el proceso de donde todos los otros formatos de aprendizaje-enseñanza musical se originan.



IEP: INVESTIGACIONES, ESTUDIOS Y PROYECTOS **INVESTIGAÇÕES, ESTUDOS E PROJÉTOS**

La Evolución de la Enseñanza de la Música en la Escuela Elemental: Una visión histórica desde 1898 hasta 2017, efectos e implicaciones

David Rivera Martínez

drmdpercusion@gmail.com

(Puerto Rico)

Introducción

La investigación consiste en describir la evolución de la enseñanza de la música de la escuela elemental y los cambios que han ocurrido en el sistema público de educación de Puerto Rico a partir de 1898 hasta el año 2017, sus efectos e implicaciones. A esos efectos, se examinó la literatura documental (oficial) de los cambios curriculares para la enseñanza de la música en el nivel educativo de la escuela pública elemental desde el 1898 al presente año 2017 y se exploró la visión curricular de los maestros de música de la escuela elemental, los profesores universitarios y los programas de preparación de maestros de música en Puerto Rico. La defensa de tesis fue presentada en 2019.

Resumen

Esta investigación se fundamentó en la visión pragmática de la enseñanza musical propuesta por Carvajal Araya (2012), Cremades (2008), Elliot (1995), McMuray (como se citó en Colwell, 1991) y Tejada (2003). Se utilizó la metodología cualitativa, con un diseño de investigación histórica (Lucca Irizarry y Berrios Rivera, 2009). Además, se utilizó el modelo de descripción, análisis e interpretación de Wolcott (1994). Los resultados expusieron una gran brecha entre los propósitos de la educación musical en el Departamento de



Educación de Puerto Rico, los programas de preparación de maestros en los centros universitarios, y lo que sucede contextualmente en las escuelas con los maestros de música de la escuela pública elemental. Se concluyó que no hay uniformidad ni unidad de propósitos en la educación musical puertorriqueña.

Los hallazgos de este estudio revelaron una serie de conclusiones vinculadas a los cambios curriculares en la enseñanza de la música en las escuelas elementales del sistema público de Puerto Rico. De acuerdo con la información obtenida de la revisión histórica mediante documentos, literatura y todo material de referencia pertinente al tema de interés investigativo. Este material fue organizado cronológicamente por épocas, resumido y narrado luego de proceder con los análisis críticos del contenido de los documentos recopilados.

Por otra parte, se utilizó la entrevista semi estructurada en la recopilación de la historia oral acerca de la visión de los maestros de música del Departamento de Educación y profesores del programa de preparación de maestros universitaria en Puerto Rico. La recopilación, producto de las historias orales se obtuvieron mediante un protocolo de entrevistas que incluyó preguntas abiertas semiestructuradas y dirigidas. A tales efectos algunas de las conclusiones son las siguientes: 1. Desde el inicio del sistema educativo en 1899 la música en las escuelas elementales del sistema público de Puerto Rico sigue siendo una asignatura menor, hasta el punto de no considerarla una asignatura importante en la formación académica del sistema público educativo del nivel elemental. 2. Mediante el sistema público educativo se utilizó el idioma inglés y el canto para impulsar la americanización en Puerto Rico. 3. Según la información recopilada en esta investigación, no hay una filosofía de educación musical de la escuela elemental estable en el sistema educativo del país. 4. Todos los proyectos de ley presentados desde el 1913 hasta el 2016, tanto en la Cámara de Representantes, como en el Senado de Puerto Rico, para garantizar la educación musical en las escuelas públicas elementales del país, ninguno fue aprobado. 5. Los efectos e



implicaciones de los cambios curriculares para la enseñanza de la música de la escuela pública elemental han tenido un estancamiento y un retroceso al proceso evolutivo de la educación musical del país. Esto se debe a la congelación de las plazas de maestros de música y al cierre de escuelas y la eliminación de las plazas de música en las escuelas públicas elementales del país.

REFERENCIAS

Agirre, I. (2005). **Teorías y prácticas en educación artística**. Barcelona: Octaedro pamplona, Universidad Pública de Navarra.

Abello Camacho, S. M. y Ramos De La Hoz, R. A. (2009). **Lenguaje y musicalidad**: Su relación y sus implicaciones en la adquisición de una segunda lengua. Tesis, Pontificia Universidad Javerina Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/cremades08.pdf>

Allende Goitía, N. (2010). **La enseñanza de la música en Puerto Rico**. San Juan, Puerto Rico: Ediciones Clara Luz.

Alvarado León, G. E. (25 de noviembre de 2016). Baja en la tasa de natalidad en Puerto Rico: **El Nuevo Día**.com, Recuperado de www.elnuevodia.com/noticias/locales/nota/bajaenlatasadenatalidadenpuertorico-2266023/

Archives on the Puerto Rican Diaspora. (1991). **Guide to the Genoveva de Arteagpapers**. (rev.). New York, New York: Centro de Estudios Puertorriqueños, Hunter College, CUNY.

Azize Vargas, Y. (2016). Isabel Freire de Matos y su revolución educativa en Puerto Rico. Revista El Sol. 57 (1) 2016- ISSN 2372-9535. San Juan, Puerto Rico: Asociación de Maestros de Puerto Rico.

Balbuena, M. (2000). **La facilitación y la escuela vocacional de la comunidad**. Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.

Barreto Velázquez, N. (2012). **El expansionismo norteamericano 1783-1898**. Recuperado de <https://norbertobarreto.blog/2012/10/25/el-expansionismo-norteamericano-1783-1898>

Blacking, J. (1973). **How Musical is Man?** University of Washington Press de la traducción Jaime Ayats, Madrid: Alianza Editorial, S.A.



Blatz, L. (2007). **The progressive movement in music education:** Influences on the turn of the 21st century. Tesis no publicada. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/304839242?accountid=45811>

Bonano Villareal, R. (1982). **El rol de la música en la escuela elemental de Puerto Rico.** Tesis no publicada. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.



Aprendizagem educacional em bandas de músicas: processos avaliativos e metodológicos no ensino coletivo de sopros e percussão

Luiz Francisco de Paula Ipolito

luiz.ipolito@ufmt.br

Universidade Federal de Mato Grosso / UFMT, Brasil

Leonardo da Silveira Borne

leonardo.borne@ufmt.br

Universidade Federal de Mato Grosso / UFMT, Brasil

Introdução

As bandas de música possuem um papel histórico, social e cultural relevante na formação musical brasileira, estando presentes em diferentes contextos educativos, como escolas, projetos sociais, instituições militares e espaços comunitários. Ao longo do tempo, esses agrupamentos se consolidaram como importantes ambientes de ensino coletivo, possibilitando o acesso à educação musical para diferentes camadas da população.

No entanto, apesar de sua forte inserção social, as práticas pedagógicas desenvolvidas em muitas bandas de música no Brasil ainda apresentam influências significativas do modelo conservatorial europeu, especialmente no que se refere à organização do ensino e aos processos de avaliação da aprendizagem musical. Esse modelo, historicamente centrado na performance individual, na técnica instrumental e na reprodução de repertórios, nem sempre dialoga com as especificidades do ensino coletivo e com as realidades socioculturais em que as bandas estão inseridas.



Nesse contexto, observa-se que os processos avaliativos adotados em bandas de música tendem a priorizar critérios técnicos e performáticos, em detrimento de dimensões formativas mais amplas, como a participação, a colaboração, o desenvolvimento coletivo e os percursos individuais de aprendizagem. Tal cenário evidencia a necessidade de repensar a avaliação em música, considerando as bandas como espaços educativos complexos, nos quais diferentes saberes musicais e experiências socioculturais se entrecruzam.

Dessa forma, a presente proposta de pesquisa, vinculada ao doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), tem como foco analisar e problematizar as práticas pedagógicas e os processos de avaliação da aprendizagem no contexto das bandas de música. Parte-se do entendimento de que a avaliação pode assumir um caráter formativo e dialógico, contribuindo para a construção de práticas educativas mais coerentes com o ensino coletivo e com os princípios da Educação Musical contemporânea.

A importância das Bandas de Música no Cenário Educacional

As bandas de música não desempenham apenas um papel relevante no cenário musical, mas exercem também significativa influência social. Essa característica se manifesta, sobretudo, pela proximidade com o público e pela escolha frequente de espaços públicos e de convívio social para suas apresentações, como praças, igrejas, escolas, eventos religiosos e atividades promovidas pelas administrações públicas. Nesse sentido, Costa (2011) destaca que as bandas se fazem presentes em diferentes contextos da vida urbana, atuando em igrejas, praças públicas, escolas e em diversas festividades das cidades. Nóbrega (2017), por sua vez,



aponta que a função das bandas de música na sociedade ultrapassa o âmbito das apresentações públicas, estendendo-se de maneira significativa às práticas educacionais.

No contexto brasileiro, as bandas de música mantêm laços históricos de grande relevância para a cultura nacional, remontando a períodos anteriores à chegada da corte portuguesa ao território brasileiro. Agrupamentos com formações semelhantes, compostos por instrumentos de sopro e percussão, já estavam presentes no Brasil colonial, conforme evidenciam as pesquisas de Binder (2006) e Vieira (2013). Esses registros reforçam o papel das bandas como espaços tradicionais de formação musical coletiva e de circulação de saberes musicais ao longo da história.

Apesar desse passado rico e significativo, observa-se que determinadas práticas educacionais permanecem inalteradas até os dias atuais, muitas vezes em decorrência do desconhecimento ou do receio de promover mudanças pedagógicas. No âmbito educacional, Penna e Sobreira (2020) ressaltam a importância de questionar práticas de ensino tradicionais e de considerar novos modelos de formação musical. Em muitos casos, o ensino desenvolvido nesses grupos torna-se pouco atrativo, uma vez que se apoia em metodologias ancoradas em concepções educacionais de séculos passados ou em materiais didáticos desatualizados. Vieira (2000) aponta que as metodologias utilizadas em diversos grupos musicais ainda se fundamentam em concepções de ensino associadas à música europeia do século XVIII.

Diante desse cenário, a presente pesquisa propõe discutir, repensar e problematizar os caminhos avaliativos adotados nas práticas de ensino coletivo de instrumentos de sopro e percussão, característicos das bandas de música, buscando compreender como esses



processos podem dialogar de forma mais consistente com as demandas educacionais contemporâneas.

Organização Educacional Coletivas e Didática das Bandas de Música

O movimento de organizações sociais, coletivos culturais e iniciativas do poder público tem promovido, nos últimos anos, projetos voltados à música com forte abordagem social. Nessa perspectiva, instituições do terceiro setor, frequentemente com apoio governamental, buscam ampliar o acesso a cursos e oficinas culturais, especialmente para populações em situação de vulnerabilidade socioeconômica. No campo da música, alguns projetos alcançaram destaque nacional, como o Projeto Guri (Santa Marcelina), o Instituto Bacarelli, em São Paulo/SP, o Neojibá, em Salvador/BA, e o Instituto Ciranda, em Cuiabá/MT, entre outros. Soma-se a esse cenário o projeto venezuelano El Sistema – Música para Todos, amplamente reconhecido por sua atuação na prática musical coletiva. Essas iniciativas evidenciam um compromisso crescente com a democratização do acesso à educação musical e cultural, contribuindo para o desenvolvimento social e artístico de comunidades e indivíduos.

Souza (2012) destaca a importância dos movimentos culturais nas regiões periféricas como forma de promover o acesso a direitos fundamentais e favorecer a inserção do indivíduo em uma vida comunitária mais ampla, envolvendo dimensões como educação, segurança e saúde. À luz da definição de Candido (1995), os bens culturais considerados “incompressíveis” são aqueles que não podem ser negados a ninguém. Nessa perspectiva, arte e literatura configuram-se como direitos culturais fundamentais, expressando



necessidades humanas profundas. O acesso a essas práticas culturais torna-se, portanto, essencial para a construção de experiências sociais significativas.

Nesse contexto, as bandas de música assumem papel relevante no cenário educacional brasileiro. Com o desenvolvimento das cidades, esses agrupamentos expandiram-se e consolidaram-se como espaços de formação musical coletiva. Sua atuação ultrapassa a dimensão estritamente artística, incorporando funções educativas e pedagógicas, sobretudo em razão de seu caráter público, popular e comunitário.

Segundo Nóbrega (2017), a função social das bandas de música transcende as apresentações públicas, assumindo papel expressivo na formação cultural e educacional das comunidades. Suas ações contribuem para a construção de ambientes educativos que favorecem o desenvolvimento social e cultural dos sujeitos envolvidos. Além disso, as bandas de música apresentam a particularidade de atuar em diferentes espaços da cidade, estabelecendo vínculos diretos com a comunidade. Costa (2011) aponta que essas apresentações ocorrem em locais variados, como igrejas, praças públicas, escolas e festividades locais, reforçando seu potencial educativo no contexto social em que estão inseridas.

Entretanto, mesmo com a ampliação do acesso ao ensino musical, observa-se que as metodologias adotadas em muitas bandas de música ainda refletem propostas fortemente influenciadas por sistemas de ensino rígidos e performáticos. Em grande parte, isso se deve às trajetórias formativas de líderes desses agrupamentos, frequentemente marcadas por experiências educacionais de caráter conservatorial ou por referenciais de origem militar. Essa influência manifesta-se, por exemplo, na escolha de repertórios, na padronização



estética e, sobretudo, nos processos avaliativos, que tendem a enfatizar a performance individual desde os estágios iniciais da aprendizagem (Nóbrega, 2017, p. 16–17).

Nesse contexto de ensino mais rígida, a didática adotada ainda se apoia, em muitos casos, em concepções educacionais de séculos passados, recorrendo a materiais didáticos desatualizados. Vieira (2000) observa que os procedimentos metodológicos empregados nesses grupos musicais frequentemente se fundamentam em concepções de ensino da música europeia do século XVIII.

Os procedimentos educacionais utilizados nas bandas de música costumam estabelecer separações entre o ensino teórico e a prática instrumental coletiva. Nóbrega (2017, p. 17) defende que, no processo de aprendizagem musical, o ensino da teoria deveria incorporar elementos que favoreçam uma melhor compreensão dos conteúdos, como o uso do próprio instrumento musical nas aulas teóricas.

Em partes de sua pesquisa, Mendes (2023) evidencia a importância de promover abordagens pedagógicas que favoreçam uma aprendizagem mais consciente e autônoma, integrando propostas que enfatizem a autorregulação da aprendizagem e o desenvolvimento metacognitivo. Tais perspectivas contribuem para a formação de professores mais críticos, proativos e eficazes em seus contextos de atuação.

De modo geral, o formato educacional das bandas de música tende a priorizar a construção técnica individual, por vezes em detrimento das necessidades humanas e das dificuldades enfrentadas pelos aprendizes. Observa-se, contudo, um crescimento recente de pesquisas e



do desenvolvimento de materiais pedagógicos que, além de contemplarem a técnica instrumental, valorizam o sujeito em sua integralidade.

Apesar desses avanços, a adoção de metodologias atualizadas nem sempre se reflete em mudanças significativas nos processos avaliativos. A avaliação da aprendizagem nas bandas de música ainda enfrenta desafios para se consolidar de maneira mais democrática, coletiva e formativa, configurando-se como uma questão central a ser problematizada nesta pesquisa.

Avaliação em Ensino de Música

Ao refletirmos sobre as formas de avaliação no contexto educacional, deparamo-nos com múltiplas nuances e possibilidades. A temática da avaliação tem ocupado espaço central nas discussões educacionais há décadas, como evidenciam os estudos de Luckesi (2011) e Perrenoud (1999). No campo da educação musical, especialmente no contexto das bandas de música, observa-se, mais recentemente, o surgimento de pesquisadores dedicados a investigar os processos avaliativos, o que revela a necessidade de aprofundar a compreensão sobre metodologias e práticas de avaliação nesse universo específico.

Nesse sentido, Borne e Beltran (2017) chamam a atenção para a relevância da avaliação como elemento estruturante da prática educativa. Para os autores, a avaliação é ou deveria ser a engrenagem geradora de toda prática educativa, a partir da qual se fundamentam o planejamento e a ação pedagógica” (Borne; Beltran, 2017, p. 124). Essa perspectiva reforça o entendimento da avaliação não apenas como instrumento de verificação, mas como parte constitutiva do processo de ensino e aprendizagem musical.



Ao propor a transformação do olhar do educador em relação à avaliação, frequentemente emergem tensões e enfrentamentos vinculados às abordagens de ensino adotadas. Esse movimento pode envolver tanto práticas metodológicas tradicionais quanto propostas alinhadas a perspectivas pós-metodológicas. Nessa direção, León (2015) destaca a importância de analisar criticamente a abordagem pedagógica utilizada, reconhecendo seu impacto direto sobre os processos avaliativos e sobre a aprendizagem dos estudantes.

Refletir sobre a abordagem de ensino implica considerar de que modo ela influencia o desenvolvimento musical dos alunos. Tal reflexão demanda o questionamento de práticas centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos e a valorização de estratégias que promovam a participação ativa dos estudantes, levando em conta suas experiências, vivências e habilidades individuais.

León (2015) aponta que os modelos tradicionais de avaliação, baseados predominantemente em testes e notas, mostram-se insuficientes para apreender, de forma abrangente, os efeitos da educação musical. O autor defende a busca por caminhos avaliativos que considerem não apenas os resultados finais, mas também os processos de aprendizagem, o desenvolvimento individual e as experiências vivenciadas pelos alunos ao longo de sua formação musical.

Além disso, o autor ressalta que a busca por maior objetividade na observação das atividades musicais no ambiente educacional não deve ser compreendida como um obstáculo, mas como uma oportunidade para a adoção de novas abordagens avaliativas. O uso de instrumentos como avaliações qualitativas e a observação participante pode contribuir para uma compreensão mais ampla e contextualizada do processo de aprendizagem musical,



ampliando a percepção sobre os impactos da música no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes.

Objetivos

O objetivo deste trabalho é analisar e propor estratégias de avaliação no ensino coletivo de bandas de música, buscando integração entre os processos de ensino-aprendizagem e as práticas avaliativas.

De forma específica, busca-se:

- compreender as formas de avaliação presentes nas práticas atuais de ensino coletivo em bandas de música;

- analisar e propor critérios e instrumentos avaliativos alternativos aos modelos tradicionais, no âmbito da avaliação coletiva;

- discutir e refletir sobre novas práticas pedagógicas que dialoguem com as realidades contemporâneas, por meio de um ensino mais sensível, dialógico e inclusivo;

- fortalecer o papel das bandas de música na formação cidadã e cultural dos sujeitos, para além do enfoque estritamente performático.

Fundamentos Teóricos

A fundamentação teórica desta proposta de pesquisa ancora-se em três dimensões principais: a educação musical como prática social e cultural, as metodologias e práticas de ensino coletivo em bandas de música e os processos avaliativos no contexto educacional musical. A articulação entre essas dimensões possibilita compreender a complexidade do ensino nas bandas de música e propor caminhos metodológicos coerentes com as demandas contemporâneas.



Segundo Christopher Small (1998), a música constitui-se como uma ação social (musicicking), que envolve relações entre pessoas, valores e significados, e não se restringe à execução de sons. Essa perspectiva amplia a compreensão da música como prática cultural, inserida em contextos históricos e simbólicos. Em consonância com essa visão, Laraia (2001) e Candido (1995) defendem que a cultura é o campo no qual o ser humano aprende, cria e transforma sua realidade, sendo a música uma das formas mais expressivas dessa mediação social.

Autores como Penna (2010) e Fonterrada (2008) reforçam que a educação musical não deve limitar-se à técnica ou à leitura de partituras, devendo considerar a experiência estética, o diálogo e a formação crítica do sujeito. No contexto das bandas de música, essa dimensão social torna-se ainda mais evidente, uma vez que esses agrupamentos promovem o encontro entre tradição, identidade comunitária e aprendizagem coletiva.

O ensino coletivo de instrumentos musicais, discutido por autores como Gainza (1988), Swanwick (1994) e Montandon (2006), propõe uma abordagem que integra teoria, prática e vivência musical desde as etapas iniciais do processo formativo. Essa metodologia estimula o aprendizado colaborativo, a escuta e a interação social entre os músicos. No entanto, como apontam Vieira (2000) e Nóbrega (2017), muitas bandas de música no Brasil ainda reproduzem métodos conservatoriais de matriz europeia, fortemente baseados na performance individual e na hierarquização do ensino.

Diante desse cenário, torna-se necessário repensar os modelos didáticos aplicados nas bandas de música, buscando metodologias que valorizem a diversidade cultural, o protagonismo do aluno e o processo coletivo de criação musical. Tais práticas, conforme



defendem Hernández (1998) e Freire (1996), devem partir da realidade dos sujeitos e promover o diálogo entre diferentes saberes, transformando os espaços de prática musical em ambientes de construção crítica do conhecimento.

A avaliação configura-se como eixo central do processo educativo. Para Luckesi (2011), ela deve ser compreendida como instrumento de acompanhamento da aprendizagem, e não de exclusão. Perrenoud (1999) complementa ao afirmar que o ato de avaliar envolve reflexão, autoavaliação e tomada de consciência sobre o próprio processo de aprender. No campo da música, León (2015) e Fautley (2010) ressaltam a importância de integrar a avaliação ao cotidiano da prática musical, considerando tanto os aspectos técnicos quanto os cognitivos e emocionais. Borne e Beltrán (2017) reforçam que a avaliação deve constituir o eixo articulador da ação pedagógica, orientando o planejamento e as decisões docentes.

Assim, compreende-se que a avaliação em música não pode limitar-se ao julgamento performático, devendo incorporar instrumentos formativos, qualitativos e reflexivos, capazes de reconhecer o processo de aprendizagem, e não apenas o resultado final. Essa concepção dialoga com a perspectiva freiriana de educação dialógica, que valoriza a escuta, a partilha e a construção coletiva do conhecimento.

Metodologia

Os direcionamentos educacionais e metodológicos propostos por Hernández (1998) apontam aspectos fundamentais para a construção de uma estrutura educacional, tais como a busca por conhecimentos-base que envolvem tanto os saberes disciplinares quanto as experiências pessoais, ou seja, o planejamento de estratégias para a continuidade da aprendizagem e a



disponibilidade para aprender. Esses princípios orientarão a compreensão de práticas educativas mais flexíveis e contextualizadas nesta pesquisa.

No que se refere às práticas e vivências educacionais, Montandon (2006) enumera elementos relevantes a serem considerados na preparação e execução de atividades de ensino coletivo, especialmente no contexto da formação musical. Entre os aspectos destacados pelo autor estão questões como: o que ensinar em aulas em grupo; como conduzir aulas coletivas; quais materiais utilizar; o número adequado de alunos por grupo; a faixa etária mais apropriada para o ensino coletivo; e os níveis de aprendizagem aos quais essas práticas se destinam. Tais pontos serão levados em consideração na organização desta pesquisa, especialmente por se tratarem de processos diretamente relacionados ao público envolvido na formação musical.

A partir desses apontamentos, buscar-se-á adotar uma metodologia capaz de compreender como se configuram as pesquisas e os estudos sobre o ensino de música, bem como as concepções pedagógicas presentes nesse campo. A metodologia a ser proposta fundamentar-se-á na abordagem do Estado da Arte, no âmbito da revisão de literatura, aliada a uma perspectiva qualitativa de pesquisa. O Estado da Arte tem como finalidade identificar, mapear e analisar a produção acadêmica existente sobre determinada temática, permitindo compreender a construção do conhecimento em uma área específica.

De acordo com Ferreira (2002), essa abordagem não se limita a um simples levantamento bibliográfico, mas busca analisar tendências, lacunas e recorrências teóricas presentes na produção científica. Romanowski e Ens (2006) complementam ao afirmar que esse tipo de revisão possui caráter analítico e interpretativo, possibilitando ao pesquisador situar seu estudo no campo científico e refletir criticamente sobre as contribuições e limitações das



pesquisas existentes. Nesse mesmo sentido, Vosgerau e Romanowski (2014) destacam que o Estado da Arte envolve a seleção criteriosa das fontes, o estabelecimento de categorias de análise e a sistematização dos dados, de modo a promover uma visão panorâmica e fundamentada da temática investigada.

A coleta dos materiais seguirá os critérios elencados por Ferreira (2012, p. 266), iniciando-se pela seleção dos trabalhos com aderência ao tema indicado no título da pesquisa. Em seguida, proceder-se-á à leitura dos resumos e, posteriormente, à leitura integral dos textos selecionados. Esse processo permitirá a construção de uma rede de análise, conforme a metáfora apresentada pelo autor, segundo a qual o conhecimento se organiza como uma rede de fios que se cruzam, se rompem e se reconectam, a partir dos diferentes pontos de partida estabelecidos em cada texto.

No que se refere à abordagem metodológica, adotar-se-á a pesquisa qualitativa, compreendida como aquela que busca interpretar os fenômenos educacionais não por meio de dados numéricos, mas a partir de conceitos, significados e contextos socioculturais. Essa perspectiva revelará uma preocupação em contemplar as diferentes realidades presentes nas práticas musicais, buscando compreender os processos metodológicos adotados e suas relações com os processos avaliativos e de aprendizagem musical.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa voltar-se-á à compreensão e à interpretação dos dados, focalizando uma realidade que não pode ser quantificada. O presente estudo não terá como objetivo mensurar resultados, mas buscará compreender as práticas metodológicas e avaliativas desenvolvidas no ensino coletivo de música, bem como suas implicações no processo de aprendizagem dos alunos participantes de projetos musicais.



Conforme destaca Chizzotti (2003), a pesquisa qualitativa implica uma aproximação densa com pessoas, fatos e contextos investigados, permitindo extrair significados visíveis e latentes que se revelam por meio de uma atenção sensível do pesquisador, que interpreta e traduz esses sentidos em texto. Considerando características como o estudo em ambiente natural, o foco nos processos, a análise indutiva e a valorização das perspectivas dos participantes, esta investigação inserir-se-á no campo das pesquisas qualitativas.

Além disso, a pesquisa qualitativa trabalha com dados de natureza descritiva, possibilitando contato direto com os sujeitos e objetos investigados, o que contribui para uma compreensão mais ampla do fenômeno estudado. Com o objetivo de descrever a realidade e suas condições atuais, de modo a refletir sobre possibilidades futuras, recorrer-se-á à pesquisa como estratégia para compreender um segmento específico da população investigada, conforme apontado por Babbie (1999, p. 113).

A pesquisa será realizada junto a bandas de música, por meio da aplicação de questionários semiestruturados. Essa escolha deve-se à dificuldade de presença constante do pesquisador junto a todos os participantes, além de possibilitar maior flexibilidade na coleta dos dados. Os questionários abordarão as metodologias de ensino de música instrumental sob a perspectiva da prática coletiva, bem como as percepções dos professores acerca do desenvolvimento, da aprendizagem e do desempenho dos alunos.

Com os dados coletados, será realizada uma primeira etapa de tabulação, com o objetivo de identificar os modelos e práticas pedagógicas adotados, bem como sua inserção no contexto



da educação musical. A partir dessa sistematização, será possível compreender a gênese teórica e prática das metodologias identificadas, recorrendo à pesquisa bibliográfica por meio da análise de livros didáticos, e-books, artigos científicos, vídeos e outros materiais disponíveis.

Complementarmente, será realizada a observação das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos participantes, com a finalidade de ampliar a compreensão das metodologias investigadas. Essas observações poderão ocorrer por meio de visitas in loco às atividades, considerando seus processos de ensino e avaliação, ou por meio da análise de registros audiovisuais produzidos pelos próprios participantes ou disponibilizados em plataformas digitais.

De forma concomitante, serão desenvolvidas investigações junto a professores e alunos, com o intuito de aprofundar aspectos do processo de ensino que não puderam ser plenamente elucidados apenas pela pesquisa bibliográfica e pelos questionários. Essas investigações buscarão compreender, de maneira mais aprofundada, os processos avaliativos adotados pelos professores e as percepções dos alunos em relação a esses procedimentos.

Por fim, serão analisados dados relacionados à reprovação e à evasão de alunos que, eventualmente, apresentaram dificuldades de desempenho nas práticas educacionais desenvolvidas pelas organizações vinculadas às bandas de música, de modo a ampliar a compreensão dos impactos dos processos metodológicos e avaliativos investigados.

Considerações



As reflexões apresentadas nesta proposta de pesquisa evidenciam a necessidade de repensar os processos avaliativos no ensino coletivo em bandas de música, especialmente em contextos educacionais marcados por forte herança conservatorial e performática. Ao compreender as bandas de música como espaços de formação cultural, social e educacional, torna-se imprescindível adotar práticas avaliativas que reconheçam a diversidade de trajetórias, ritmos de aprendizagem e experiências musicais dos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, a pesquisa busca contribuir para o campo da Educação Musical ao problematizar modelos avaliativos tradicionais e propor caminhos mais dialógicos, sensíveis e formativos, alinhados às realidades contemporâneas das bandas de música no Brasil. Acredita-se que tais discussões dialogam diretamente com os princípios do FLADEM, ao valorizar pedagogias abertas, identidades culturais e processos educativos comprometidos com a formação integral do ser humano.

Por fim, espera-se que este estudo possa fomentar novas reflexões, pesquisas e práticas pedagógicas no âmbito das bandas de música, fortalecendo seu papel como espaços de aprendizagem coletiva, participação social e construção cultural na América Latina.

Referências

BABBIE, E. **The practice of social research**. Belmont: Wadsworth Publishing, 1999.

BINDER, Fernando Pereira. **Bandas militares no Brasil: difusão e organização entre 1808–1889**. 2006.



BORNE, L.; BELTRÁN, M. R. Evaluación em educación musical: tensiones antiguas, discusiones contemporáneas. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 25, n. 38, p. 123-138, jan. jun. 2017.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: _____. Vários escritos. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 172-174.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evoluções e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, 2003.

COSTA, Manuela Areias. Música e história: um estudo sobre as bandas de música civis e suas apropriações militares. **Tempos Históricos**, v. 15, n. 1, p. 240-260, 2011.

DA CRUZ, Fernando Vieira. **Bandas de música e ensino**: breve levantamento bibliográfico. *Bandas de Música*, p. 11, 2022.

FAUTLEY, M. Music education assessment and social justice: resisting hegemony through formative assessment. In: BENEDICT, Cathy. et al. (ed.). **The Oxford Handbook of social justice in music education**. New York: Oxford University, 2016. p. 513-524

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-292, ago. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>. Acesso em: 25 maio 2023.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: UNESP, 2008.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **A improvisação musical**: o desenvolvimento criativo e a educação. São Paulo: Summus, 1988.

HERNÁNDEZ, Fernando. Formação docente: o desafio da qualificação cotidiana. *Pátio – Revista Pedagógica*, Porto Alegre, n. 4, p. 1-7, 1998.

LÓPEZ LEÓN, R. **La evaluación en educación musical**: ¿técnica, arte o problema? Guatemala: Avanti, 2015.



LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MONTANDON, Maria Isabel. **Aula de piano e enseñanza de música**. 1992. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

NÓBREGA, Matheus Lopes Costa. As bandas de música e o conservatório: processos de legitimação dos espaços musicais. In: XI Conferência Regional Latino-Americana de Educação Musical da ISME. **Anais...** 2017.

PENNA, Maura; SOBREIRA, Silvia. A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial. **Opus**, v. 26, n. 3, p. 1–25, 2020.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROMANOWSKI, Joana P.; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SMALL, Christopher. **Musicking**: the meanings of performing and listening. Hanover: Wesleyan University Press, 1998.

SOUZA, Valmir. Políticas culturais em São Paulo e o direito à cultura. **Políticas Culturais em Revista**, v. 5, n. 2, 2012.

SWANWICK, Keith. Ensino instrumental enquanto ensino de música. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, São Paulo, n. 4/5, 1994.

VIEIRA, Joelson Pontes. **Bandas de música militares**: performance e cultura na cidade de Goiás. 2013. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

VOSGERAU, Dilmeire Sant’Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. O estado da arte como método de pesquisa: contribuições para o campo educacional. **Revista Educação & Tecnologia**, Curitiba, v. 19, n. 2, p. 27–39, 2014.



O/a professor/a regente no cenário do canto coral brasileiro: formação e práticas

Hortênsia Vechi

hortensia_vechi@gmail.com

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Brasil

Teresa Mateiro

teresa.mateiro@udesc.br

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Brasil

Introdução

Este trabalho aborda a figura do/a professor/a-regente, terminologia adotada para explicitar a indissociabilidade entre o fazer artístico e o fazer pedagógico no contexto do canto coral brasileiro. A adoção desta nomenclatura é essencial para superar a dicotomia entre o/a regente e o/a educador/a, compreendendo-os/as como uma identidade profissional híbrida que responde às demandas específicas da realidade nacional. Fundamentado em autores/as que situam as práticas e os estudos sobre formação docente, este estudo analisa os desafios e as competências necessárias para esse/a profissional que atua em diversos contextos, mediando de forma intrínseca o ensino da música e a *performance* coletiva.

Nessa perspectiva, a formação musical no Brasil tem delineado o perfil do/a regente coral como um/a profissional que articula, obrigatoriamente, funções pedagógicas e artísticas. Sob essa ótica, sua atuação transcende a mera condução de um conjunto vocal; ela pressupõe a promoção da consciência musical em processos de aprendizagem que envolvem técnica vocal, percepção auditiva, leitura musical e compreensão estética do repertório



(FIGUEIREDO, 2004; FONTEIRADA, 2008). Conforme aponta Figueiredo (2004), a atuação do/a regente em contextos educacionais exige competências didáticas, musicais e humanas. Tal perfil caracteriza-o como um/a educador/a que planeja, orienta e avalia processos formativos, ao mesmo tempo em que assume a responsabilidade pela excelência artística do coro.

Para Fonterrada (2008), essa dupla dimensão — pedagógica e artística — consolida o/a regente coral como um/a agente formador/a, cuja prática contribui simultaneamente para o desenvolvimento musical individual e para a construção estética do coletivo. Assim, o/a professor/a-regente emerge como figura central na educação musical, mediando ensino, criação e *performance*. Vale ressaltar que a escolha do termo professor/a-regente, em detrimento de regente-professor/a, é deliberada: foca-se no licenciado em música que, embora possa não atuar na docência em contextos escolares formais, exerce uma prática eminentemente pedagógica ao conduzir um coro. Aqui, o ato de reger é compreendido como uma extensão do ensinar, em que a identidade de professor/a fundamenta a construção técnica e artística do grupo.

Ao resgatarem a trajetória da educação musical brasileira, tanto Fonterrada (2008) quanto Ferraz (2016) propõem uma visão crítica sobre o programa de educação musical liderado por Villa-Lobos, o Canto Orfeônico, identificando-o como um marco fundamental para essa hibridização de funções. A partir dessa premissa, torna-se possível analisar a relação entre ensino e regência sob três eixos centrais: o histórico, o estrutural/curricular e os desafios contemporâneos. As seções seguintes discorrem sobre as perspectivas teóricas que fundamentam cada uma dessas dimensões.



O legado orfeônico

Heitor Villa-Lobos, ao unir sua trajetória como compositor e regente à gestão pública, conferiu ao Canto Orfeônico um caráter profissional e educacional no cenário brasileiro. Sua atuação institucionalizou o canto coral como uma ferramenta pedagógica estratégica dentro do sistema formal de ensino, consolidando a figura do/a regente como agente central na estrutura escolar. Nesse contexto, a prática coral assumiu funções formativas e disciplinares sistemáticas, integrando o fazer musical aos objetivos pedagógicos do Estado (CONTIER, 1998; FERNANDES, 1982).

Conforme discute Ferraz (2016), na obra *Pedagogias Brasileiras em Educação Musical*, o programa orfeônico possuía uma clara intencionalidade de transformação social. O autor ressalta que Villa-Lobos visava socializar as crianças e “‘elevar’ seu nível intelectual e cultural” (p. 29) por meio da prática coletiva. Por meio das letras e dos elementos musicais das canções escolares, o/a compositor/a-regente buscava “conscientizar a mocidade sobre aspectos essenciais à formação cultural do país, como a importância das heranças culturais europeia, africana e ameríndia” (FERRAZ, 2016, p. 29). Assim, o canto coral escolar atuava como veículo de construção de uma identidade nacional plural, fundamentada no reconhecimento das matrizes étnicas brasileiras.

Essa abordagem consolidou o Canto Orfeônico como uma estratégia de formação moral e cívica, visando à organização do corpo coletivo e ao desenvolvimento de um sentimento de pertencimento (NAPOLITANO, 2004). O programa transformou a regência em uma prática de mediação pedagógica em que o/a professora/regente articulava o desenvolvimento da musicalidade, da disciplina vocal e do letramento musical básico. Portanto, o legado



orfeônico estabeleceu as bases para o perfil híbrido discutido neste estudo, unindo a precisão técnica da *performance* aos objetivos educativos amplos da formação humana.

Identidade e atuação

A atuação do/a professor/a-regente no Brasil ocorre em uma vasta gama de cenários, abrangendo desde a educação básica até espaços não escolares, como igrejas, empresas, centros comunitários e projetos sociais (CLEMENTE, 2014; GRINS, 2011; FELAU, 2018; SILVA, 2019;). Nesse panorama, observa-se uma significativa pluralidade de perfis formativos: profissionais licenciados/as em música, bacharéis em regência ou em canto e, em muitos casos, regentes autodidatas ou com formação amadora. Essa heterogeneidade de trajetórias reflete-se na construção da identidade profissional, uma vez que cada regente mobiliza saberes distintos para responder às demandas técnicas e pedagógicas de seus grupos.

Independentemente da formação de origem, o exercício da regência coral com grupos amadores impõe a necessidade de um perfil docente. Mesmo para o/a bacharel/ela em regência ou para o/a músico/a autodidata, a prática exige a articulação entre a aprendizagem musical, o desenvolvimento da escuta e a construção de um sentido coletivo. Nessa perspectiva, no campo da pedagogia vocal, Figueiredo (2004) destaca que o coro constitui um dos principais campos profissionais do/a professor/a de música, especialmente na educação básica e em projetos sociais. Nesse cenário, o canto coletivo apresenta-se como uma prática viável, democrática e pedagogicamente potente, deixando de ser compreendido como uma atividade meramente extracurricular para consolidar-se como uma estratégia central de ensino, capaz de democratizar o acesso ao fazer artístico em diferentes estratos da sociedade.



Complementarmente, Fonterrada (2008), ao tratar do canto coral escolar, caracteriza o coro como uma ferramenta integradora, em que o/a profissional assume simultaneamente os papéis de educador/a, mediador/a cultural e regente. Essa atuação multifacetada demanda um equilíbrio constante entre competências musicais, didáticas e relacionais. Alinhada a essa visão, a regência coral possui um caráter inevitavelmente pedagógico: na maioria dos contextos — especialmente em coros escolares, comunitários e universitários, o/a regente trabalha com cantores não profissionais. Nesses casos, a atuação ultrapassa a condução musical, configurando-se como uma prática educativa que envolve o desenvolvimento técnico-vocal e a compreensão estética do repertório (FIGUEIREDO, 2004).

Exemplo dessa integração é o maestro Samuel Kerr, como era conhecido, figura emblemática que se destacou como regente, arranjador, educador e pesquisador. Sua contribuição foi determinante para a consolidação de uma pedagogia coral voltada à realidade de grupos amadores, valorizando o canto coletivo como um espaço de inclusão e construção artística (KERR, 2006; FIGUEIREDO, 2014). Ao longo de sua trajetória, Kerr defendeu uma prática fundamentada na escuta e na consciência vocal, influenciando gerações de profissionais ao demonstrar que a excelência técnica é indissociável da sensibilidade pedagógica. Segundo Figueiredo (2014), o legado de Kerr transcende a regência propriamente dita, configurando-se como uma referência ética e estética no campo coral brasileiro.

Essa convergência entre a pedagogia musical — focada no ensino e na mediação — e a regência artística — voltada à *performance* e à identidade sonora — valida a importância de estudos sobre a constituição desses/as profissionais. É necessário compreender o/a professor/a-regente como um/a agente que atua como artista, educador/a, mediador/a



cultural e social. Diante dessa complexidade, torna-se legítimo investigar como esses saberes são construídos para além dos currículos de graduação, buscando entender como a experiência prática e o campo de trabalho moldam essa identidade profissional híbrida (KERR, 2006; RAMOS, 2003; SOUZA, 2014; TARDIF, 2012).

Contextos e demandas

A compreensão do perfil do/a professor/a-regente exige uma análise dos espaços onde essa atuação se materializa e de como a pesquisa acadêmica tem acompanhado a expansão desses campos. Se a identidade desse/a profissional é construída na intersecção entre a música e a educação, os contextos de sua prática demandam saberes que ultrapassam os limites da sala de aula convencional, abrangendo diferentes ciclos de vida e contextos sociais. Essa pluralidade de campos de trabalho convoca o/a pesquisador/a a observar não apenas onde o canto coral acontece, mas como os/as profissionais são preparados/as para mediar essas experiências em públicos com necessidades distintas.

Observa-se um cenário consolidado de pesquisas que destacam a importância da formação vocal e da regência voltada para o público infantojuvenil em contextos escolares. Essas obras enfatizam a necessidade de domínios técnico-pedagógicos específicos — como o conhecimento de tessituras vocais, a seleção de repertório adequado e o solfejo —, fundamentando a atuação docente com práticas vocais em instituições de ensino (CARNASSALE, 1995; EGG, 2016; FUCCI AMATO, 2009; BELLOCHO, 2003; ROSA, 2020). Corroborando essa tendência, o levantamento efetuado por Rosa (2020) confirma que o contexto escolar ainda prevalece como o tema de maior interesse entre os/as pesquisadores/as, deixando lacunas sobre a formação para a diversidade de faixas etárias.



Nesse sentido, torna-se necessário refletir se as abordagens pedagógicas voltadas ao público infantojuvenil são suficientes para o trabalho com iniciantes de outras faixas etárias. Afinal, nota-se ainda uma desproporção na preparação e nas pesquisas voltadas especificamente para a atuação com adultos e idosos. Pacheco (2019) justifica a relevância do canto coral com idosos ao apontar que este público busca objetivos que transcendem a aprendizagem musical, como o envelhecimento ativo e a inter-relação pessoal. Nessa perspectiva, Felau (2018) demonstra que o canto coletivo favorece um envelhecimento autônomo ao configurar-se como um “lazer sério”. Para a autora, a prática coral com a terceira idade exige que o/a professor/a-regente compreenda demandas específicas, transformando o ensaio em um ambiente de aprimoramento de saberes realizado de forma prazerosa e coletivamente empenhada.

É imperativo considerar que, para além da diversidade geracional, cada coletivo coral manifesta especificidades que desafiam a prática do/a professor/a-regente. Os objetivos dos grupos podem variar drasticamente, assim como o *background* musical dos/as integrantes, resultando em grupos heterogêneos onde coexistem desde cantores/as com domínio da leitura musical até iniciantes absolutos. Essa complexidade inerente ao cotidiano coral — que exige a conciliação de diferentes níveis de experiência e expectativas — faz emergir uma questão central: em quais espaços, em que momento e por meio de quais processos esses/as profissionais desenvolvem as competências necessárias para mediar realidades tão plurais? A busca por essa resposta remete à análise das trajetórias formativas e à maneira como os saberes são construídos entre a academia e o campo de trabalho.



Licenciatura e bacharelado

A investigação sobre os processos de aprendizagem do/a professor/a-regente remete, inevitavelmente, ao debate sobre as esferas do bacharelado e da licenciatura na formação musical brasileira. Embora percebidas como trajetórias distintas — uma voltada à performance técnica e outra à mediação pedagógica —, a realidade da prática coral exige uma zona de convergência entre esses saberes. Esse cenário revela que a constituição da identidade do/a profissional não se encerra na obtenção do diploma, mas emerge dos tensionamentos e das complementaridades entre o domínio artístico e o domínio educativo, desafiando a tradicional dicotomia entre "o/a músico/a" e "o/a professor/a".

Um exemplo dessa hibridização de saberes é relatado por Grings (2011) ao analisar sua própria trajetória. O autor afirma que passou a compreender melhor as necessidades de seus/uas coralistas amadores/as e a realizar um trabalho de melhor desempenho coletivo ao buscar estratégias de ensino na graduação de Licenciatura em Música. Anteriormente, amparado apenas pela experiência do Bacharelado em Regência, sentia dificuldades em conciliar suas metas artísticas com as realidades e limitações dos grupos que regia.

Essa necessidade de complementaridade apontada por Grings ecoa nas reflexões de Del Ben (2003), ao ressaltar que bacharéis em música frequentemente se deparam com a atuação docente em suas carreiras, sentindo a urgência de disciplinas pedagógicas que fundamentem sua prática. A autora defende a valorização dos cursos de licenciatura em música como uma área profissional fortalecida e específica, capaz de oferecer os aportes didáticos necessários para o exercício da profissão. Nesse sentido, Figueiredo (2005, p. 367-68) sustenta que as relações entre a atividade do/a regente e a do/a professor/a de música se fundem em diversos



momentos das práticas musicais e educacionais. Tal afirmação reforça a ideia de que, no cotidiano coral, as fronteiras entre reger e ensinar tornam-se indissociáveis.

As reflexões de Grings (2011) e Del Ben (2003) convergem para a compreensão de que a regência coral, em contextos diversos, exige um diálogo constante entre as competências do/a músico/a e as do/a educador/a. Sob esse prisma, o papel das disciplinas de regência e canto coral nos cursos de Licenciatura torna-se fundamental, pois, embora não foquem exclusivamente na formação de regentes, elas proveem a instrumentalização necessária para a atuação com a música vocal coletiva (VECHI, 2015; PACHECO, 2019; ROSA, 2020). Tais componentes curriculares funcionam como catalisadores que fundamentam a prática pedagógica, permitindo que o/a profissional transite entre a técnica e a mediação do ensino.

Contudo, a formação não se encerra nos limites da grade curricular; ela é potencializada pela autonomia e pela agência do/a próprio/a graduando/a. Conforme observa Morato (2009, p. 26-27), “a formação tem um lado agente que, em constante diálogo com as instâncias formadoras, a delineia através das relações que estabelecemos, das opções que fazemos”. Sob essa ótica, o/a licenciado/a assume o protagonismo de sua trajetória ao selecionar e aprimorar saberes que respondam às complexas demandas do campo de trabalho. Tal protagonismo torna-se essencial, visto que, embora as licenciaturas tenham como meta institucional a docência na educação básica — conforme o Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) —, o/a professor/a-regente freqüentemente expande sua atuação para contextos corais diversos, que exigem competências para além dos limites do ensino formal regular.



Essa pluralidade de frentes de trabalho reforça a perspectiva de Soares, Fink e Figueiredo (2014), que apontam a necessidade de o/a educador/a musical desenvolver e aprimorar habilidades específicas para transitar entre diversos espaços educacionais. Evidencia-se, portanto, que o preparo do/a professor/a de música não se restringe à atuação na escola de educação básica, dada a amplitude das possibilidades de intervenção pedagógica. Todavia, esse cenário impõe reflexões críticas, como as propostas por Mateiro (2015) ao questionar a própria finalidade da formação acadêmico-profissional: se o domínio técnico do/a músico/a parece, sob o senso comum, suficiente para o ensino, “para que formar professores de música?” (p. 175). Ao longo de sua trajetória, a referida autora defende a escola como o *locus* primordial de atuação profissional (2003, 2009), mas reconhece — em consonância com Morato (2009) — que o campo da música comporta historicamente múltiplas frentes de trabalho, nas quais os/as profissionais se constituem muitas vezes para além do diploma superior.

Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste ensaio permitiu compreender que a atuação no canto coral brasileiro demanda do/a professor/a-regente uma identidade profissional híbrida, construída na interseção entre a prática artística da regência e a pedagogia musical. O percurso histórico, desde o legado orfeônico até os desafios contemporâneos, evidencia que essa dualidade não é circunstancial, mas estruturante: no Brasil, reger um coro implica, necessariamente, ensinar, formar, orientar e mediar processos coletivos de aprendizagem musical.



Verificou-se que a formação acadêmico-profissional em Música, especialmente no âmbito da Licenciatura, oferece fundamentos que, embora não configurem uma especialização técnica em regência, possibilitam ao/a futuro/a docente desenvolver competências essenciais para a condução de grupos vocais. Disciplinas como canto, prática coral e fundamentos de regência desempenham um papel significativo na constituição de saberes que são posteriormente reelaborados no exercício profissional. No entanto, evidenciou-se também uma lacuna formativa institucional, que faz com que muitos/as professores/as-regentes construam suas metodologias a partir da experiência empírica, da autoformação e dos saberes oriundos da convivência com práticas comunitárias.

Essa constatação reforça o argumento de que a formação do/a regente coral — atuando em escolas, associações, universidades, projetos sociais ou grupos de idosos — transcende os limites da academia. A prática exige sensibilidade para lidar com diferentes faixas etárias, motivações e contextos socioculturais. Demanda, sobretudo, a compreensão da voz como expressão estética, identitária e coletiva, o que solicita do/a profissional tanto o domínio técnico quanto a abertura para processos relacionais e colaborativos.

Outro aspecto relevante destacado neste estudo reflexivo diz respeito à expansão do campo de atuação. Ao contrário do modelo centralizado do período orfeônico, a prática coral contemporânea é plural e permeada por diversas finalidades: educacional, artística, comunitária e social. Essa multiplicidade desafia o/a profissional a adotar posturas flexíveis e metodologias diversificadas, reafirmando a importância de uma formação continuada que dialogue com as demandas reais de cada contexto. Diante desse cenário, torna-se evidente que insistir na separação rígida entre o/a educador/a musical e o/a regente coral não contribui para a compreensão da realidade brasileira. As funções estão intrinsecamente imbricadas: ao



ensinar, o/a regente forma musicalmente seus coralistas; ao reger, o/a professor/a organiza e potencializa processos artísticos. A identidade do/a professor/a-regente constitui-se, portanto, justamente nesse entrelaçamento de papéis.

Por fim, este trabalho sinaliza a necessidade de aprofundar investigações sobre a formação docente no campo coral, especialmente em contextos ainda pouco explorados pela literatura, como o trabalho com adultos iniciantes e idosos. Pesquisas futuras poderão contribuir para o delineamento de configurações formativas mais abrangentes, capazes de contemplar as especificidades técnicas, pedagógicas e sociais inerentes a essa atuação. Reafirma-se, assim, que o/a professor/a-regente é um agente central na educação musical brasileira: um/a artista-educador/a cuja prática, além de construir conhecimentos musicais, promove experiências que fortalecem vínculos e identidades na convivência coletiva.

Referências

BELLOCHIO, Cláudia. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da ABEM**, v. 8, p. 17-24, 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CARNASSALE, Gabriela Josias. **O ensino de canto para crianças e adolescentes**. 1995. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, 1995.

CLEMENTE, Louise. **Estratégias didáticas no canto coral**: estudo multicaso em três corais universitários da região do vale do Itajaí. 2014. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC, Florianópolis, 2014.

CONTIER, Arnaldo Daraya. Villa-Lobos, o canto orfeônico e a educação musical brasileira. **Revista da ANPPOM**, n.6, 1998.



DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. **Revista da ABEM**, v. 8, p. 29-32, 2003.

EGG, Marisleusa de Souza. **A prática pedagógica de um professor na educação infantil:** um estudo sobre as atividades cantadas nas aulas de Música. 2016. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC, Florianópolis, 2016.

FELAU, Rebeca Campos Berger. **A prática do canto coletivo em um grupo da terceira idade:** um estudo sobre o lazer sério em busca do envelhecimento bem-sucedido. 2018. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade do Estado de Santa Catarina / UDESC, Florianópolis, 2018.

FERNANDES, José Nunes. **O canto orfeônico no Brasil**. Rio de Janeiro: Funarte, 1982.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A prática coral da formação musical: um estudo em cursos superiores de licenciatura e bacharelado em música. In: Congresso Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 15., 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, p.362-369, 2005.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. **Educação musical e formação de professores**. São Paulo: Moderna, 2004.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Samuel Kerr e a pedagogia coral no Brasil. **Opus – Revista da ANPPOM**, v.20, n.1, 2014.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios:** um ensaio sobre música educação. São Paulo: UNESP, 2008.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. **Educação vocal:** propostas e perspectivas interdisciplinares para o ensino da voz cantada – Ictus, 2009.

FREIRE, Vanda Bellard (Org.). **Horizontes da pesquisa em música**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

GRINGS, Bernardo. **O ensino de regência na formação do professor de música:** um estudo com três cursos de licenciatura em música da região do sul do Brasil. 2011. Dissertação



(Mestrado em Música). Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC, Florianópolis, 2011.

KERR, Samuel. A função pedagógica do regente coral. In: **Anais da ANPPOM**, 2006.

KERR, Samuel. **O coro e a construção musical coletiva**. São Paulo: ECA-USP, 2006.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. O comprometimento reflexivo na formação docente. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 8, n. 8, p. 33-38, mar. 2003.

MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. **Revista da ABEM**, v. 22, p. 57-66, 2009.

MATEIRO, Teresa. Conhecimentos musicais e pedagógicos na formação de professores de música. In: **Congresso Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música**, 20., 2011, Vitória. Anais... Vitória: UFES, 2011.

MATEIRO, Teresa; VECHI, Hortênsia; EGG, Marisleusa de Souza. A prática do canto na escola básica: o que revelam as publicações da ABEM (1992-2012). **Revista da ABEM**, v.22, p. 57-76, 2014.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Intersaberes, 2010.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias brasileiras em educação musical**. Curitiba: Intersaberes, 2016.

MORATO, Cíntia Thaís. **Estudar e trabalhar durante a graduação em música**: construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música. 2009. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2009.

NAPOLITANO, Marcos. **Cultura brasileira**: utopia e massificação. São Paulo: Contexto, 2004.

PACHECO, Claudinéia Crescêncio. **A formação vocal em um curso de licenciatura em música**. 2019. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC, Florianópolis, 2019.



PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 16, 49-56, mar. 2007.

RAMOS, Marco Antônio da Silva. **O regente e a construção do som coral**. São Paulo: USP, 2003.

ROSA, Dyane. **Sentidos na formação do cantar**: narrativas de estagiários de licenciatura em música. 2020. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC, Florianópolis, 2020.

SILVA, Wdemberg Pereira da. **O regente de coro acadêmico e a educação musical no canto coral**. 2019. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Goiás, UFG, Goiânia, 2019.

SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Fink; FIGUEIREDO, Sérgio (Orgs.). **A formação do professor de música no Brasil**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

SOBREIRA, Silvia (Org). **Desafinando a escola**. Brasília: Musimed, 2013.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas profissionais. **Revista da ABEM**, v.22, n.33, 2014.

SPECHT, Ana Cláudia. **O ensino do canto segundo uma abordagem construtivista**: investigação com professoras de educação infantil. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

VECHI, Hortênsia. **O canto na formação e na sala de aula**: três estudos de caso. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC, Florianópolis, 2015.

VILLA-LOBOS, Heitor. **Educação Musical**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1932.



Music Education in Pre-Independence Belize

Gina A. Scott

ginascott@icloud.com

Belize

Introduction and Objectives

This research project on music education is in its early stage. It is being developed within the Belize Music Project, a governmental effort to document Belize's musical history and heritage. While there were no formal institutions dedicated to music education, music-making was abundant before Belize attained Independence in 1981. Music classes happened in community space, small living rooms, in regular classrooms and sometimes outdoors. The archival and oral histories are revealing that Belizeans established a variety of music traditions, often asserting their various cultural identities. Who were the music leaders involved in the transmission of musical knowledge, what methods did they employ and what were the socio-cultural contexts in which they worked?

The objective of this presentation is to share audio and photographic evidence from about 1935. The samples include The Imperial Band (a community brass marching band), the Castellaños marimba family, Austin High School students, the Teachers' College Choir and Floss Cassassola (the longest serving music teacher).

Methodology

I interviewed students of music teachers and examined archival documents at the Belize Archives and Records Service.



Ana Otero Hernández y sus sucesoras: compositoras puertorriqueñas y repertorio inédito en la educación musical

Rocío del Mar Jirau Arroyo

delmarpianopr@gmail.com

(Puerto Rico)

Esta ponencia presenta una investigación centrada en la figura de Ana Otero (1886–1959), la primera pianista puertorriqueña en alcanzar fama internacional y una de las figuras más influyentes en el desarrollo de la música académica en Puerto Rico. Su trabajo como pianista, compositora, directora de orquestas y pedagoga abrió caminos para la participación y profesionalización de las mujeres en el ámbito musical del país.

Partiendo de su legado, la investigación expone a un grupo de compositoras puertorriqueñas que pueden entenderse como sus sucesoras históricas y artísticas, entre ellas Monserrate “Monsita” Ferrer Otero, Mercedes Arias Ventura, Cecilia Muñoz Lagos, Josefa “Pepita” Nazario Alsina, Ramona Sicardo Iser y Esther Alejandro. Esta recopilación de repertorio resulta de mi investigación en el Archivo General de Puerto Rico y mis interacciones con descendientes de las compositoras. La mayoría de este repertorio se encontró inédito y no se ha publicado ni grabado hasta el momento. Este estudio analiza sus aportaciones al repertorio puertorriqueño y a la pedagogía pianística.

La ponencia reflexiona sobre la escasa presencia de estas compositoras en los currículos de educación musical, y propone su incorporación como parte de un repertorio esencial para la enseñanza de la música en Puerto Rico. La presentación se complementará con ejemplos musicales en vivo de algunas de las obras inéditas de las compositoras. De este modo, este trabajo contribuye a una educación musical más inclusiva y representativa en Puerto Rico.



EFATAR: a escuta como prática pedagógica – Ecologia Acústica e criação coletiva na educação musical

Jenyffer Stephany Chaves

jenyfferschaves@gmail.com

UNESP, Brasil

Introdução

A escuta pode ser compreendida como um dos fundamentos mais sensíveis e ainda pouco explorados na educação musical. Em muitos contextos educativos, o desenvolvimento técnico instrumental e a reprodução de repertórios ocupam o centro das práticas pedagógicas, enquanto a atenção ao ambiente sonoro, ao silêncio, às relações entre os músicos e à consciência auditiva coletiva permanece em segundo plano. Como consequência, formam-se intérpretes tecnicamente competentes, mas nem sempre preparados para interagir de modo sensível, criativo e responsivo com o grupo e com o espaço acústico.

A palavra *Efatar*, originada do aramaico *Ephphatha*, e traduzida como “abre-te”, inspira este projeto dedicado à escuta. Nesse sentido simbólico de abertura, entende-se que escutar não se reduz ao ato fisiológico de captar sons, mas a uma disposição integral de abertura: ao outro, ao ambiente, ao silêncio e às possibilidades criativas do som. Na música, essa abertura é essencial para o refinamento auditivo, para a interação coletiva, a sensibilidade artística e a construção criativa. Escutar não é apenas perceber sons, mas permitir-se ser afetado por eles, compreendendo sua função estética, comunicativa e social. Assim, o projeto propõe desenvolver a escuta como prática central da formação musical e da criação



artística, valorizando suas dimensões técnica, cognitiva, sensível, simbólica, coletiva e individual, e tendo como fio condutor a ideia de que abrir-se para ouvir é também abrir-se para criar.

Este trabalho apresenta uma proposta de projeto pedagógico, voltado ao desenvolvimento da escuta no contexto da criação musical coletiva, fundamentado nos princípios da Ecologia Acústica e nas contribuições teóricas de R. Murray Schafer.

Tópico

Em diferentes espaços de educação musical — formais e não formais — é recorrente a ênfase na aprendizagem de repertórios específicos e na aquisição de habilidades técnicas imediatas, frequentemente desvinculadas de práticas sistemáticas de escuta. Mesmo em atividades coletivas, como grupos instrumentais ou conjuntos, a escuta costuma ser tratada como competência pressuposta, e não como conteúdo a ser desenvolvido intencionalmente.

Essa lacuna pode gerar dificuldades relacionadas ao equilíbrio entre instrumentos, à afinação, à percepção rítmica coletiva, ao controle de timbre e dinâmica, além de limitar a criatividade e a interação musical. Em contrapartida, abordagens vinculadas à Ecologia Acústica evidenciam a importância de cultivar a consciência do ambiente sonoro, do silêncio e das relações entre som, espaço e coletividade.

Nesse contexto, o projeto *EFATAR* propõe investigar possibilidades pedagógicas que valorizem a escuta nos processos de criação musical coletiva. A proposta foi pensada para



acontecer em alguns encontros, favorecendo o desenvolvimento gradual da escuta e da criação, mas também pode ser adaptada a formatos mais concentrados, conforme o contexto.

As ações envolvem práticas de escuta e percepção do ambiente sonoro, experimentação com instrumentos e objetos diversos, criação coletiva de composições instrumentais e momentos de reflexão crítica sobre as experiências desenvolvidas.

Considerações

O projeto *EFATAR* compreende a escuta como parte essencial da formação musical e como condição para a criação. Mais do que ouvir sons, escutar implica abrir-se ao ambiente sonoro, ao outro e às relações que se constroem no fazer musical. Ao tratar a escuta como prática ativa e consciente, a proposta amplia modos de fazer música e fortalece a interação e o equilíbrio sonoro no grupo.

Espera-se que as experiências promovam uma escuta mais atenta e sensível, capaz de integrar aspectos técnicos e artísticos, valorizar o silêncio e aprofundar a percepção das relações sonoras no fazer coletivo. Nesse processo, a criação musical deixa de ser apenas execução e passa a ser uma experiência total, e não mecânica, construída a partir da escuta.

Assim, o projeto contribui para uma educação musical que valorize a escuta não como recurso secundário, mas como fundamento do fazer musical, em diálogo com os princípios da Ecologia Acústica.



Referências

SCHAFER, R. Murray. **A afinação do mundo**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2012.



A dimensão do diálogo na supervisão de estágio em música

Alinne Martins

alinnesouza154@gmail.com

UDESC/SEED-PR, Brasil

Teresa Mateiro

Teresa.mateiro@udesc.br

UDESC, Brasil

Introdução

A supervisão de estágio em música, tradicionalmente marcada por lógicas de inspeção e reprodução técnica (Mateiro, Souza, 2014), enfrenta hoje o desafio de se reinventar frente às demandas de uma educação decolonial. Este trabalho parte do pressuposto de que a supervisão deve constituir-se como uma resposta ética e pedagógica às heranças coloniais que, historicamente, impuseram modelos eurocêntricos e silenciaram as subjetividades e os contextos culturais no ensino de música (Rosabal-Coto, 2014; Shifres; Rosabal-Coto, 2017; Mateiro, 2024). Fundamentada na perspectiva dialógica, a supervisão é aqui como um espaço de resistência e de promoção de práticas humanizadoras e não apenas como uma etapa burocrática da formação.

O alicerce desta proposta encontra-se na concepção freireana de diálogo, compreendido como uma força transformadora. Sob essa ótica, a supervisão constitui um encontro de sujeitos que, mediadores da realidade escolar, realizam a busca pela autonomia e pelo "ser mais". Segundo Paulo Freire (1967, p. 115), "o diálogo é uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade". Nesse cenário, a valorização dos repertórios



culturais e o fomento à autonomia consolidam-se como pilares da prática docente, transcendendo o plano puramente conceitual para se efetivarem na ação.

A supervisão dialógica configura-se, portanto, como um território de escuta e problematização, onde supervisoras/es e estagiárias/os cooperam na edificação de uma práxis musical transformadora, consolidando a docência como um exercício de liberdade e compromisso social. Diante desse contexto, este trabalho tem como objetivo compreender como a dimensão dialógica da supervisão de estágio em música opera na formação de professoras/es voltada para uma educação musical humanizadora.

A metodologia adotada nesta pesquisa foi a Teoria Fundamentada a partir das orientações de Corbin e Strauss (2015). A produção de informações em campo se fez por meio de entrevistas com três supervisoras/es de estágio, professoras/es de música da educação básica, e suas/seus respectivas/os estagiárias/os e observações no estágio. A análise foi realizada através de um processo sistemático de codificação aberta e axial que tinha como intuito a identificação e caracterização dos conceitos e categorias em relação às suas propriedades e dimensões. O desenvolvimento e articulação das categorias foi realizada através do paradigma: condição, ação-interação, consequência, permitindo relacionar processos supervisivos às implicações formativas observadas. Esse movimento analítico sustentou a construção progressiva de uma interpretação teórica sobre a dimensão dialógica da supervisão em música.



Relações dialógicas

A centralidade da prática humanizadora é a relação dialógica. Inspirado em Freire, entende-se o diálogo mais que uma técnica de conversação, um encontro horizontal entre pessoas, mediado pelo mundo, aqui compreendido nas práticas musicais (repertórios, escutas, performances, criações), pautado no amor, no respeito, na fé nas pessoas e no compromisso com a transformação (Arruda; Joly, 2016; Freire, 1987/1970). Na supervisão de estágio, esta concepção se desdobra em princípios operativo, como: escuta sensível, co-planejamento, devolutivas formativas, problematização de repertório e avaliação, análise do contexto escolar. Nessa perspectiva supera-se a lógica hierárquica, estabelecendo uma relação de cooperação na investigação da prática, onde supervisora/or e estagiária/o são sujeitos que se transformam e aprendem juntos (Freire, 1987/1970); o conhecimento é construído na troca entre saberes acadêmicos e os saberes experienciais, culturais e musicais de ambas/os (Galon et al., 2013); e o diálogo permite a construção de repertórios e práticas, gerando uma terceira visão de mundo, coletiva e transformadora (Galon et al., 2013).

A autonomia, por sua vez, constitui-se como pilar da educação humanizadora e meta desse processo dialógico. Na supervisão de estágio, formar uma/um professora/or autônoma/o significa formar uma/um profissional crítica/o, reflexiva/o e autora/or de sua própria prática. Isso implica valorizar e integrar a bagagem de habilidades, conhecimentos, repertórios e identidades culturais que a/o estagiária/o traz consigo (Fleitas; Narita, 2016; Simões, s.d.); desenvolver estratégias que ajudem a/o estagiária/o a conectar suas vivências musicais prévias com os novos conhecimentos da acadêmico-profissionais, permitindo-lhe agir de forma mais consciente (Fleitas; Narita, 2016); e incentivar uma postura ativa e crítica, em que ela/e seja uma/um investigadora/or de sua própria ação, capaz de ouvir suas/seus estudantes



e de se repensar constantemente, admitindo-se como uma pessoa e disponível à vida (Freire, 1996).

Diálogo na prática supervisiva

A análise dos dados permitiu identificar que o diálogo, enquanto princípio operativo da supervisão, materializa-se em ações e interações específicas que conformam uma prática supervisionada dialógica. Os resultados evidenciam que esta prática estrutura-se como uma rede dinâmica de trocas que envolve supervisora/or, estagiária/o e as/os alunas/os, reconfigurando os papéis tradicionais e os fluxos de saber.

Um eixo fundamental desta prática é a reciprocidade na aprendizagem, que subverte a hierarquia clássica da supervisão. As/os supervisoras/es demonstram uma postura ativa de abertura ao aprendiz, reconhecendo nas/os estagiárias/os fontes de renovação e novos conhecimentos. Como expressa uma supervisora, o estágio é enriquecedor porque os estagiários trazem "outra fundamentação, outra proposta, diferente do que estou acostumada" (Flor¹, En, 2025). Esta postura concretiza-se em atitudes como explicitamente pedir ao estagiário que "traga muita coisa nova para ela aprender" (Flor; Rafael, Ob, 21-03-2024), validando seus saberes e promovendo uma relação de colaboração.

Este diálogo é sustentado por uma postura ética de escuta ativa por parte da/o supervisora/or. Iniciar os encontros perguntando "como você se sentiu?" (João, Luiza, Reunião, 25-04) opera como um gesto concreto de humildade epistemológica e criação de um espaço seguro. Essa escuta, conforme relatado, baseia-se na "desconfiança do próprio olhar" (João, En, 2024) e visa compreender o mundo da/o estagiária/o antes de intervir, assegurando que a contribuição

¹ Codinome escolhido pela participante, assim como os demais nomes citados no trabalho.



seja contextualizada e relevante. Tal procedimento modela para a/o futura/o professora/or uma atitude docente não-autoritária e centrada na alteridade.

Os dados revelam ainda a ampliação do círculo dialógico para incluir as/os alunas/os como agentes corresponsáveis na formação. Eles são percebidos como sujeitos que ensinam e participam ativamente do processo. Uma supervisora enfatiza que "os alunos são responsáveis por todas as aulas" e que a formação da/o estagiária/o também se dá pela interação com eles (Flor, En, 2025). Esta visão descentraliza a fonte única do saber na/o supervisora/or e situa a aprendizagem da docência no complexo ecossistema relacional da sala de aula, um princípio coerente com uma educação decolonial e humanizadora.

O diálogo também se mostra como um motor de renovação afetiva e profissional para a/o supervisora/or. A interação com as/os estagiárias/os é descrita como um antídoto à rotina, trazendo "energia, disposição e sonhos que renovam minha alma" (Flor, En, 2025). Esta dimensão afetiva e geracional do diálogo é crucial, pois sustenta o engajamento mútuo e combate o esgotamento, enfatizando que a supervisão é uma relação humana mutualmente benéfica, e não apenas uma tarefa técnica.

Por fim, observa-se que o diálogo culmina na construção e numa atitude de parceria. Expressões do estagiário Rafael como "bora lá, vamos com nós" (Flor; Rafael, Ob, 21-03-2024) sintetizam um espírito de colaboração horizontal. A negociação de planejamentos, a abertura para incorporar os repertórios trazidos pela/o estagiária/o e a reflexão conjunta sobre as aulas configuram uma práxis compartilhada. Este movimento permite que o estagiário transite progressivamente de executor/a para autor/o de sua prática, desenvolvendo autonomia crítica.



Em síntese, a prática supervisiva numa perspectiva dialógica opera através de um conjunto integrado de ações (escutar, acolher saberes, incluir as/os alunas/os, renovar-se na troca e construir colaborativa) que, em conjunto, criam as condições para uma formação docente emancipatória. Esta prática concretiza o diálogo freireano como encontro horizontal, transformando o estágio em um espaço de resistência às lógicas reprodutivas e de construção de uma docência musical reflexiva, situada e eticamente comprometida.

Considerações

A presente pesquisa, ancorada na Teoria Fundamentada (TF), buscou compreender como a supervisão dialógica opera no cotidiano das licenciaturas. Ao investigar as interações entre supervisores e estagiários, a análise dos dados revelou que o diálogo não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas um encontro cooperativo capaz de integrar de forma orgânica os saberes acadêmicos e as experiências vividas no contexto da escola. Os resultados evidenciaram que, quando a supervisão se estabelece como um espaço de segurança ontológica e crítica, ocorre um deslocamento perceptível na identidade da/o estagiária/o: esta/e deixa de ocupar uma posição de mera executora de planos de aula para assumir uma postura autoral e reflexiva.

A aplicação da TF permitiu identificar que esse processo de "tornar-se professora/or" é potencializado quando a/o supervisora/or atua na zona de desenvolvimento colaborativo, provocando a/o licencianda/o a pensar a música como um fenômeno socialmente situado. Observou-se, na prática, que estagiárias/os submetidos a esse modelo demonstraram maior capacidade de mediar conflitos, de acolher a diversidade de gêneros musicais presentes em



sala de aula e de formular propostas pedagógicas inclusivas, que dialogam diretamente com a realidade das/os estudantes.

Em suma, a supervisão numa perspectiva dialógica revela-se um *locus* de construção ética da docência. Ela prepara a/o futura/o educadora/or musical não apenas para o domínio dos conteúdos curriculares, mas para uma atuação consciente e responsável no mundo. Ao fomentar a postura crítica e a escuta sensível, a supervisão transforma o estágio em uma experiência de práxis autêntica, onde a música se torna um instrumento de emancipação e de afirmação das identidades culturais, rompendo com os ciclos de silenciamento colonial.

Referências

ARRUDA, Murilo Ferreira Velho de, JOLY, Ilza Zenker Leme. **Pesquisas em Educação Musical Humanizadora**: refletindo sobre conceitos e metodologias. Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa, 2016.

CORBIN, Juliet; STRAUSS, Anselm. **Basics of qualitative research**: Techniques and procedures for developing grounded theory. [S.l.]: Sage publications, 2015.

FEICHAS, Heloisa Faria Braga; NAITA, Flávia Motoyama. Contribuições de Paulo Freire para a Educação Musical: análise de dois projetos pedagógico-musicais brasileiros. **Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas**. Vol.11, nº1 Enero - junio de 2016 / ISSN 1794-6670/ Bogotá, D.C., Colombia / p. 15 – 38

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (1ª edição 1968).

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários para à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALON, Marina; AMENT, Mariana Barbosa; DUTRA, Pedro; SEVERIDO, Natália Burígo, JOLY, Ilza Zenker Leme. **Por uma Educação Musical Humanizadora**. XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. Natal, 2013.



MATEIRO, T. Formação em música: lugares, espaços e tempos histórico-sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 9, n. 24, p. e1163, 2024. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2024.v9.n24.e1163. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/rbpab/article/view/20512>. Acesso em: 9 fev. 2026.

NARITA, Flávia Motoyama. Pedagogias musicais dialógicas: uma reflexão sobre os modelos de Keith Swanwick e Lucy Green. In: CORRÊA, Antenor Ferreira; NARITA, Flávia Motoyama (orgs). **Ensino e Pesquisa em Artes**: experiências no âmbito do ProfArtes. Goiânia: Gráfica UFG, 2019.

QUEIROZ, Luis Ricardo S.. Currículos criativos e inovadores em música: proposições decoloniais. In: Beineke, Viviane (org.). **Educação musical**: diálogos insurgentes. São Paulo: Hucitec, 2023, p. 191-240.

ROSABAL-COTO, Guillermo. “I did it my way!” A case study of resistance to coloniality in music learning and socialization. **Action, Criticism, and Theory for Music Education**, v. 13, n. 1, p. 155–87, 2014. Disponível em: <https://act.maydaygroup.org/volume-18-issue-3/act-18-3-rosabal-coto/>. Acesso em: 25 set. 2023.

SHIFRES, Favio; ROSABAL-COTO, Guillermo. Hacia una educación musical decolonial en y desde Latinoamérica. **Revista Internacional de Educación Musical**, n. 5, p. 85-91, 2017. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.12967/RIEM-2017-5-p085-091>. Acesso em: 12 fev. 2024.

SIMÕES, Alan Caldas. **Musicalidade Crítica**: Em busca da autonomia pessoal do educando. Disponível em <<https://xdocs.com.br/doc/musicalidade-critica-em-busca-da-autonomia-pessoal-do-educando-vo9m2jyvqd8j>>. Acesso em: 20 mar. 2021.



Profesorado de música y capacidad de agencia. Reflexiones desde el contexto latinoamericano

Rosa Arisbe Martínez Cabrera

rosamartinez02@uv.mx

(México)

Introducción

Pensar la educación en el contexto contemporáneo implica reconocer una realidad social atravesada por múltiples tensiones que no pueden quedar al margen de su análisis. La educación debe ser un campo que motive los análisis críticos más allá de las problemáticas propias de su instrumentalización, misma que juega entre la ética del aprendizaje y la lógica empresarial que cada vez abarca más los espacios escolares. Por lo tanto, los actores educativos debemos mostrarnos abiertos y críticos a cuestionar el desarrollo del pensamiento humanístico y hacia dónde vamos como humanidad.

Partiendo de la premisa anterior, la educación musical no debe mantenerse ajena a estos debates contemporáneos, los educadores musicales y su formación deben abrirse a analizar y comprender los diversos ámbitos contextuales que implican su práctica, además de cumplir con las exigencias de la propia disciplina. Formar un pensamiento crítico, sociológico y disciplinar, implica abrir interrogantes respecto a las posibilidades que tienen las y los educadores musicales para actuar sobre las diversas condiciones sociales, educativas e institucionales. Para así, tomar decisiones, resistir estructuras y construir alternativas que mejoren sus contextos laborales y las comunidades a las que pertenecen.

La agencia se configura en la capacidad reflexiva para decidir, accionar, y transformar nuestros entornos y realidades, en ocasiones en contra de las estructuras, normas y patrones



establecidos. Giddens (1984) la describe como la capacidad de los individuos para actuar, tomar decisiones e intervenir en la realidad social, utilizando los recursos y reglas disponibles, al mismo tiempo que reproducen o transforman las estructuras sociales.

El presente texto constituye un recorte de las primeras reflexiones teóricas de la investigación titulada *Voces, trayectorias y experiencias: narrativas identitarias y capacidad de agencia. Un estudio cualitativo con egresados de la Licenciatura en Educación Musical de la Universidad Veracruzana, México (Plan 2008)*. La investigación, de carácter cualitativo, se centra en seis egresados de este programa educativo que estudiaron y trabajan en diversas partes de México, busca aproximarse a sus experiencias y trayectorias a partir de una serie de narrativas mediante las cuales significan sus recorridos que configuran su identidad y capacidad de agencia.

La autora infiere que estas problemáticas y relaciones, desarrolladas a partir de una aproximación sociológica, pueden tener eco en distintas comunidades educativas no relacionadas con la educación musical, como también en distintos contextos latinoamericanos donde se desarrollan las y los educadores musicales.

Contextualización

Estudios internacionales (Philpott y Spruce, 2021; Tucker, y Powell, 2021; Abril, y Gault, 2020; Westerlund, 2020; Hess, 2019; Chua, 2018) se han enfocado en visualizar la capacidad de agencia que ejercen las y los educadores musicales en distintos escenarios geográficos y contextuales. Partimos de este ámbito internacional para cuestionar, problematizar y contextualizar desde nuestras realidades latinoamericanas con sus propias características, conflictos y fortalezas. En el ámbito latinoamericano algunos de estos estudios se focalizan, no en específico en la capacidad de agencia, sino desde el activismo, los Derechos Humanos,



los estudios de paz y justicia social con ejemplos visibles en Colombia, Chile, Brasil y Argentina por citar algunos ejemplos. (Angel, Silva, y Masquiarán, 2025; Angel, 2024; Fierro y Espinosa, 2024, Souza y Frega, 2022; Rodríguez, 2013).

Resultados preliminares de un estudio en México

Las narrativas recogidas a través de una entrevista semiestructurada nos brindan información para corroborar que los egresados se implican, colaboran y construyen con sus comunidades educativas, se implican de manera personal y se vinculan con sus espacios y las personas con las que interactúan, buscan una autoridad no impositiva, sin una jerarquización rígida, por lo tanto, promueven relaciones de horizontalidad a través del respeto el diálogo y la escucha. La capacidad de agencia se observa principalmente en sus acciones y decisiones en el aula de clases.

Se revelan tensiones laborales como la invisibilización de la disciplina, la saturación laboral al tener que buscar diversas opciones de trabajo para obtener una buena remuneración económica y la falta de estructura institucional para el gremio de la Educación Artística. Los participantes demuestran reflexión y crítica frente a las injusticias laborales y la falta de apoyo, sin embargo, la capacidad de agencia en este rubro necesita de la unión colectiva, según lo expresan los participantes. Por lo tanto, no se observan elementos donde incidan en políticas públicas, sociales y culturales más allá del aula y sus posibles extensiones comunitarias.

Las condiciones estructurales del campo se encuentran en tensión respecto a la precariedad laboral, la burocracia institucional, la falta de reconocimiento disciplinar y de la figura docente, esto activa la reflexión y la acción respecto a la manera de crear fuentes de trabajo y proyectos fuera de lo institucional, a través iniciativas y condiciones como el autofinanciamiento y la gestión de la infraestructura.



La investigación evidencia que la agencia de los participantes se manifiesta en la capacidad de generar estrategias creativas para adaptarse a contextos sociales, a repertorios variados y la construcción de sentido frente a escenarios adversos. Sin embargo, esta se queda en un nivel micro, no alcanzando aún elementos activistas o de organización social que impliquen intervención en políticas públicas, culturales o cambios estructurales.

Reflexiones finales

A partir del trabajo de investigación se desarrollan una serie de reflexiones y preguntas que quedan abiertas para considerar, se comprende a la educación musical como una práctica social enfocada en múltiples posibilidades de aplicación social, pedagógica y cultural, que es consciente de cómo suceden los procesos de musicalización de los seres humanos. Estos se desarrollan en contextos totalmente variados y en las diversas formas de experimentar la música. Esta práctica es inherente al desarrollo cultural, político e histórico de nuestra humanidad, sin embargo, su naturaleza es profundamente humana, no hay música si no hay seres humanos. En este sentido, las y los educadores musicales son, en muchos casos, esos individuos que posibilitan la música en nuestra sociedad. Como parte de las reflexiones finales, se infiere que las y los educadores musicales ejercen en su práctica pedagógica la capacidad de agencia con posibilidades de que se extienda a otros ámbitos de su entorno educativo y social.

Dicha agencia puede manifestarse de forma consciente o implícita, siendo reconocida por las y los docentes en algunos casos y ejercida sin reflexión explícita en otros. Puede producir cambios y transformaciones incluso cuando no existe una intención deliberada de generarlos. Se puede concebir como un fenómeno emergente y situado que se configura en la interacción entre los actores sociales, su práctica y los contextos en los que actúan.



Para finalizar, se retoman algunos aspectos clave desarrollados por Giddens (1984), los cuales permiten estructurar una posible aproximación al análisis de la capacidad de agencia docente de las y los educadores musicales. Estos aspectos se articulan en torno a la capacidad de actuar, el conocimiento y la reflexividad de los actores sociales, su relación con las estructuras, así como las consecuencias intencionales y no intencionales de sus acciones.

El fomentar y fortalecer el pensamiento crítico a través del estudio y análisis desde las Ciencias Sociales, es un elemento que, desde el punto de vista de la autora, debe ser fundamental en los programas de estudios y diseños curriculares que buscan la formación de los educadores musicales.

Referencias

- Abril, C. y Gault, B. (2020). Shaping Policy in Music Education: Music Teachers as Collaborative Change Agents. **Music Educators Journal**, 107(1), 43-48. <https://doi.org/10.1177/0027432120944216>
- Angel R., Silva, M., y Masquiarán, N. (2025). Identidades pedagógicas y justicia social: Visiones del estudiantado universitario de pedagogía en música. **Revista Enfoques Educativos**, (22)(2), 114–133. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2025.76209>
- Angel, R. (ed). (2024). **Activismo, música y educación: Miradas desde la realidad chilena**. Ediciones Alberto Hurtado.
- Chua, S. (2018). **Growing music teacher identity and agency: Influencers and inhibitors** [Tesis doctoral, University College London]. UCL Discovery. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10053085/>
- Fierro, E. y Espinosa, S. (2024). Acercamiento teórico a los conceptos de la agencia docente y la satisfacción laboral: Theoretical approach to the concepts of teacher agency and job satisfaction. **LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades**, 5(6), 622-635. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3032>



Giddens, A. (1984) **The Constitution of Society**. Outline of the Theory of Structuration. University of California Press

Hess, J. (2019). **Music education for social change**: Constructing an activist music education. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429452000>

Philpott, C., y Spruce, G. (2021). Structure and agency in music education. In R. Wright, G. Johansen, P. A. Kanellopoulos, & P. Schmidt (Eds.), **The Routledge handbook to sociology of music education** (pp. 288–299). Routledge.

Rodríguez, A. (2013). **Elementos de construcción de paz en los programas musicales colectivos**: Una aproximación al programa Música para la reconciliación de la Fundación nacional Batuta en Colombia. (Trabajo final de máster). Universitat Jaume I. Recuperado de <https://repositori.uji.es/items/373679f4-f9de-49b3-8d9a-eafd7adcd21e>

Souza, J., y Frega, A. (2022). Educación musical y derechos humanos: diálogos necesarios. **Revista Internacional de Educación Musical**, 10(1), 63–71. <https://doi.org/10.1177/23074841221131438>

Tucker, O. y Powell, S. (2021). Values, agency, and identity in a music teacher education program. **Journal of Music Teacher Education**, 30(2), 35–47. <https://doi.org/10.1177/10570837211030520>

Westerlund, H. (2020). Stories and narratives as agencies of change in music education: Narrative mania or a resource for developing transformative music education. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**, (223), 7–25. <https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.223.0007>



Políticas educativas y currículo de arte/música de la escuela elemental de la Universidad de Puerto Rico: dimensiones y configuraciones

Micael Carvalho dos Santos²

micael.carvalho@ufma.br

UFMA/UFPB, Brasil

Ricardo López-León

ricardo.lopez24@upr.edu

UPR, Puerto Rico

Cristiane Maria Galdino de Almeida

cristiane.galmeida@ufpe.br

UFPE/UFPB, Brasil

Introducción

Presentamos en este trabajo reflexiones y apuntes de la investigación en curso del doctorado, vinculada al intercambio académico a partir del Programa de Doctorado Sándwich en el Exterior (PDSE) de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (CAPES/Brasil)³.

El primer autor está vinculado al doctorado del Programa de Posgrado en Música de la Universidad Federal de Paraíba (PPGM-UFPB), bajo la dirección de la Prof.^a Dra. Cristiane

² O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Bolsista da FAPESP/PB.

³ Programa Institucional de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) Edital Nº 17/2025/CAPES, Chamada Interna PRPG 04/2025 - PDSE (PPGM-UFPB).



Maria Galdino de Almeida (UFPB/UFPE)⁴ y es profesor de música del Colegio Universitario (Colegio de Aplicación y Escuela Técnica Vinculada) de la Universidad Federal de Maranhão (COLUN/UFMA). El segundo autor es profesor catedrático de la Universidad de Puerto Rico (UPR), vinculado a la Facultad de Educación/Escuela Elemental (EE/UPR).

El objetivo de esta experiencia de intercambio consiste en comprender cómo está organizado el currículo de Música de la Escuela Elemental de la Universidad de Puerto Rico y cuáles son las particularidades de esta configuración en el contexto de la oferta de educación básica en una institución pública de educación superior.

A partir de este objetivo, se pretende identificar, reflexionar y discutir las relaciones con las políticas educativas puertorriqueñas y con los documentos legales de la institución, identificando los principales dilemas implicados en el campo de los estudios curriculares. Para la tesis, existe la intención de incorporar la discusión sobre la organización y articulación internacional de los Colegios de Aplicación, desarrollando una sección en un capítulo del trabajo destinada a abordar la investigación realizada durante el doctorado sándwich.

Partimos de la hipótesis de que los Colegios de Aplicación, como instituciones existentes en diversos países del mundo, en su diversidad, son espacios de potenciación de experiencias pedagógicas, incluso con sus contradicciones y desafíos, en el contexto de la educación musical escolar (Cucchiara, 2010; Lira, 2009; Zenke; Kurz, 2023). Asimismo, por formar parte de su función social, los Colegios de Aplicación posibilitan una relación más articulada entre

⁴ En su doctorado en Música, el primer autor investiga los impactos, configuraciones y repercusiones de las políticas educativas para la enseñanza secundaria en el plan de estudios de música de las escuelas laboratorio de las universidades federales brasileñas (Santos; Almeida, 2024).



la educación básica y la educación superior, contribuyendo a las discusiones sobre currículo y formación docente en música (Santos, 2025).

Escuelas Laboratorios / Colégios de Aplicação

Las Escuelas Laboratorio fueron fundadas por el educador estadounidense John Dewey en 1896, en el barrio de Hyde Park, en Chicago (EE. UU.), asociadas a la corriente pragmatista en el campo de la Educación. Forman parte de un período histórico del desarrollo de la Escuela Nueva, un movimiento orientado a la renovación de la enseñanza que surge a finales del siglo XIX (University of Chicago Laboratory Schools, 2011). Este movimiento cobra fuerza en Brasil en las primeras décadas del siglo XX, especialmente a partir de la articulación y publicación del Manifiesto de los Pioneros de la Educación Nueva, un documento de política educativa en defensa de la escuela pública y de la necesidad de renovar la educación en el país, en el que se presenta un Plan de Reconstrucción Educativa (Saviani, 2015).

Los Colegios de Aplicación brasileños tuvieron su origen en el Decreto-Ley n.º 9.053, de 12 de marzo de 1946 (Brasil, 1946), originalmente denominados Gimnasios de Aplicación y vinculados a las Facultades de Filosofía (Barros, 1975; Sena, 1987; Lira, 2009; Abreu, 2005; Kinpara, 1997; Oliveira, 2012). Los CAP forman parte de las universidades, al igual que las demás unidades académicas ya institucionalizadas en las Instituciones de Educación Superior (IES), y cumplen una función social de oferta de educación básica, desarrollando, además de la enseñanza, actividades de investigación, extensión, experimentación de nuevas prácticas pedagógicas y formación docente, tanto inicial como continua (Brasil, 2013).



El panorama organizativo de los Colegios de Aplicación vinculados a las Universidades Federales, con la actualización promovida por la Ordenanza del Ministerio de Educación n.º 694/2022, está compuesto por 24 (veinticuatro) unidades, en 23 (veintitrés) universidades⁵. Así, la creación de los CAp en Brasil constituye una política educativa, en este caso como política de Estado (Cury; Tripodi, 2023; Souza, 2017; Höfling, 2001). Entiendo, por lo tanto, que la educación es una política pública social de responsabilidad del Estado, según Cury y Tripodi (2023) y Höfling (2001), pero no concebida únicamente por sus organismos (Höfling, 2001).

En Puerto Rico, la Universidad de Puerto Rico cuenta con dos Escuelas Laboratorio: la Escuela Elemental (EE) y la Escuela Secundaria (UHS). La EE ofrece educación desde preescolar hasta el sexto grado (sexto año) y la UHS ofrece educación desde el séptimo hasta el duodécimo grado (ciclos de secundaria intermedia y secundaria superior). Ambas escuelas están vinculadas a la Facultad de Educación de la UPR. Como centro de prácticas pedagógicas, involucra a unas 350 personas durante cada semestre lectivo (Escuela Elemental UPR, 2021). La escuela está acreditada por la *Middle States Association* y es una de las escuelas miembros activas de la *International Association of Laboratory Schools* (IALS).

Como objetivos, la EE-UPR pretende: 1) Servir como laboratorio para la investigación de métodos y técnicas pedagógicas de nivel elemental; 2) Servir como un laboratorio de práctica supervisada para futuros profesores, orientadores, supervisores y administradores escolares de la Facultad de Educación, así como de otros programas locales e internacionales; mantener la coordinación adecuada con la Escuela Secundaria y la coordinación necesaria con la Facultad de Educación, el Campus y el Departamento de Educación de Puerto Rico para

⁵ La Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC) es la única de la red federal que cuenta con dos Colegios de Aplicación/Escuelas Laboratorio.



alcanzar objetivos comunes; ofrecer un currículo de excelencia para sus estudiantes matriculados, adaptándose a la naturaleza cambiante de la educación; proporcionar un ambiente ideal de enseñanza-aprendizaje bajo las pautas de una Comunidad de Aprendizaje. El Paradigma Curricular de la Escuela Elemental de la UPR está basado en los modelos interpretativos sociocrítico y cultural.

En consonancia con la visión y la misión de la Facultad de Educación, sus escuelas-laboratorio ofrecen educación innovadora y de excelencia a alumnos de educación primaria y secundaria. También sirven como centros de preparación, observación, práctica, investigación e innovación para futuros educadores en los niveles de pregrado y posgrado de la Facultad de Educación (Escuela Elemental UPR, 2015).

Brasil no forma parte de la asociación IALS, pero cuenta con un Consejo Nacional de Directores de Escuelas de Educación Básica de Instituciones Federales de Educación Superior (CONDICAP), que se creó el 15 de septiembre de 1995 (Consejo Nacional de Directores de Escuelas de Educación Básica de Instituciones Federales de Educación Superior, [2025]). El consejo celebra cada dos años el Seminario dos Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação (SICEA).

Supuestos para el análisis y la discusión de la investigación

El análisis y la discusión parten del supuesto epistemológico de la teoría crítica del currículo en el campo de las políticas educativas, estableciendo relaciones con la construcción de la tesis en curso (del primer autor), vinculada al PPGM-UFPB. Las fuentes para el enfoque de la investigación serán: a) análisis documental (Flick, 2009; Penna, 2017; Cellard, 2008); b)



entrevistas (Flick, 2009; Penna, 2017), una con la dirección (gestión) y otra con profesores de música de la EE/UPR, y; observaciones (Flick, 2009) en clases autorizadas por la escuela.

Como procedimientos para la organización y el análisis de los datos, la investigación adoptará la categorización y selección de la bibliografía que se utilizará en el trabajo, el análisis de la bibliografía seleccionada para la construcción de la base teórica del trabajo, la categorización de los documentos recopilados y el análisis del contenido de los documentos.

La elección de realizar el intercambio científico y la calificación académica se debió a la comprensión de la importancia y la función social de las Escuelas Laboratorio (Laboratory School), creadas como espacios para desarrollar la innovación pedagógica y la formación docente. Además, la orientación de la investigación durante el intercambio es supervisada por un profesor, segundo autor de este trabajo, que tiene vínculos laborales con el tipo de espacio de investigación y es miembro de la Junta Directiva de FLADEM.

Aunque existe un amplio debate sobre las condiciones sociopolíticas, históricas y educativas de Puerto Rico (López-León; Lorenzo-Quiles; Addessi, 2014), se optó por considerarlo un país del Caribe y, por lo tanto, parte de América Latina. Es una isla caribeña y un territorio incorporado a los Estados Unidos de América (EE. UU.) como consecuencia de la invasión colonial y las disputas con España durante la Guerra Hispano-Estadounidense en 1898 (Tratado de París). De este modo, la elección ofrece posibilidades más amplias para la realización del Doctorado Sándwich, que abarca alternativas fuera de los ejes más convencionales (Europa y EE. UU.), acercando dos realidades de la región global: Brasil y Puerto Rico. La experiencia puede fortalecer los lazos y la comprensión de las cuestiones culturales que rodean a la región en la que se encuentra el país elegido.



En la tabla siguiente se indica el calendario previsto, que puede sufrir ajustes a partir del primer mes, teniendo en cuenta la etapa de instalación y adaptación en Puerto Rico. Así, los procedimientos de la investigación incluyen:

Mês/Ano	Etapas/Procedimientos
Febrero/2026	- Reunión presencial con el asesor del intercambio, Ricardo López-León; - Visita técnica a las instalaciones de la Escuela Elemental; - Reunión/presentación para el equipo de la Escuela Elemental de la UPR; - Categorización y selección de la bibliografía que se utilizará en el trabajo; - Análisis de la bibliografía seleccionada para la construcción de la base teórica del trabajo; - Categorización de los documentos recopilados; - Análisis del contenido de los documentos; - Observaciones iniciales; - Redacción de la tesis;
Marzo/2026	- Reuniones con el asesor; - Categorización y selección de la bibliografía que se utilizará en el trabajo; - Análisis de la bibliografía seleccionada para la construcción de la base teórica del trabajo; - Categorización de los documentos recopilados; - Análisis del contenido de los documentos; - Observaciones; - Redacción de la tesis;
Abril/2026	- Reuniones con el asesor; - Observaciones; - Entrevistas; - Redacción de la tesis;
Mayo/2026	- Observaciones; - Transcripción y análisis de las entrevistas; - Redacción del informe; - Redacción de la tesis;
Junio/2026	- Análisis de las observaciones; - Redacción del texto para elaborar el informe final del PSDE; - Redacción de la tesis;



Julio/2026	- Revisión de la versión final del informe PSDE; - Seminario o mesa redonda en la escuela primaria y en espacios de la Facultad de Educación sobre los resultados de la investigación; - Redacción de la tesis; - Participación en el XXX Seminario Latinoamericano de Educación Musical (SLDEM), en San Juan, Puerto Rico.
------------	---

Consideraciones

Dada la fase inicial de la investigación (iniciada en febrero de 2026), entendemos que este trabajo ofrece indicaciones destinadas al intercambio, pero también plantea debates relacionados con la realidad de dos países de América Latina y el Caribe (Brasil y Puerto Rico), lo que enriquece el debate internacional dentro de la FLADEM. Además, contribuye al debate sobre la educación musical escolar en los colegios de aplicación de diferentes países.

La investigación pretende responder y desarrollar los siguientes temas: cuáles son las especificidades, las innovaciones y los retos relacionados con la educación musical en estos contextos; la relación entre la política educativa, el currículo y la formación docente llevada a cabo en los colegios de aplicación estudiados; las potencialidades y las fragilidades observadas durante el transcurso de las experiencias en el intercambio.

Hay perspectivas para ampliar el espacio de investigación para la Escuela Secundaria (UHS) de la Universidad de Puerto Rico (UPR)⁶, que también es una Escuela Laboratorio de la universidad. Inicialmente, en el proyecto enviado al PDSE, la indicación para la realización de la investigación era solo la EE/UPR; sin embargo, dada la relación con la temática de la

⁶ <https://uhs.upr.edu/>



investigación en Brasil, que se vincula con cuestiones de la educación secundaria, consideramos la necesidad de incorporar la UHS/UPR como parte de la investigación.

Estas relaciones, comprendidas en el contexto político-pedagógico, se articulan con los apartados VIII y IX de la Convocatoria PSDE (17/2025) en sus objetivos, a saber: VIII) Estimular la adopción de nuevos modelos de gestión de la investigación por parte de los estudiantes brasileños; y IX) Contribuir al proceso de internacionalización de la educación superior, así como de la ciencia, la tecnología y la

Referencias

ABREU, Jayme. A educação secundária no Brasil (Ensaio de identificação de suas características principais). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 86, n. 212, 1 jan. 2005. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2936/2671>>. Acesso em: 06 set. 2025.

BARROS, Zilma Gomes Parente. **Redefinição conceitual dos Colégios de Aplicação**. 1975. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 959, de 27 de setembro de 2013**. Estabelece diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 30 set. 2013. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-959-de-27-de-setembro-de-2013-31064140>. Acesso em: 27 ago. 2025.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H; LAPERRIERE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CONSELHO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR – CONDICA. **Institucional**. Brasília: CONDICA, [2025]. Disponível em: <https://condicap.org.br/intitucional/>. Acesso em: 27 ago. 2025.



CUCCHIARA, Maia. New Goals, Familiar Challenges?: A Brief History of University-Run Schools. **Perspectives On Urban Education Summer**, 2010, p. 96-108. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ894472.pdf?utm_source=chatgpt.com Acesso em: 04 fev. 2026.

CURY, Carlos Roberto; TRIPODI, Zara Figueiredo. **Políticas Educacionais**. São Paulo: Contexto, 2023.

ESCUELA ELEMENTAL UPR. **Definición de Escuela Laboratorio**. San Juan: Universidad de Puerto Rico, 2015. Disponível em: <https://ee.upr.edu/mod/page/view.php?id=2>. Acesso em: 27 ago. 2025.

ESCUELA ELEMENTAL UPR. **Misión y visión**. San Juan: Universidad de Puerto Rico, 2021. Disponível em: <https://ee.upr.edu/mod/page/view.php?id=3>. Acesso em: 27 ago. 2025.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. – Porto Alegre: Penso, 2013.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas públicas sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, p. 1 – 12, novembro/2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgjpc5YsHq/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 02 set. 2025.

KINPARA, Minoru Martins. **Colégio de aplicação e a prática de ensino**: questões atuais. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 1997.

LIRA, Hudson Rodrigues. O papel dos colégios de aplicação e da educação básica nas universidades públicas. In: **Cadernos da Fucamp**. Organizador: João Francisco Natal Greco. Monte Carmelo: FUCAMP, 2009, p. 49 – 54.

LÓPEZ-LEÓN, Ricardo; LORENZO-QUILES, Oswaldo; ADDESSI, Anna Rita. Music education in Puerto Rican elementary schools: A study from the perspective of music teachers. **International Journal of Music Education**, 2014, Vol 33 (2), p. 1–17.

OLIVEIRA, Daniela Motta de. Reestruturação dos CAP e outras medidas governamentais. **Revista Universidade e Sociedade**, a. XXI, n. 49, jan. de 2012. Disponível em:



<https://www.andes.org.br/img/midias/3231647f3b716ba8a720740b75b864e7_1548264091.pdf#page=71> Acesso em: 15 fev. 2024.

PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. Porto Alegre: Sulina, 2017.

SANTOS, Micael Carvalho dos. Pesquisa em música nos colégios de aplicação das universidades federais: uma revisão de literatura. **Revista Ponto de Vista**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 01–16, 2025. DOI: 10.47328/rpv.v14i2.21127. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/21127>. Acesso em: 6 fev. 2026.

SANTOS, Micael Carvalho dos; ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino. Políticas Educacionais, Currículo e Educação Musical nos Colégios de Aplicação das universidades federais brasileiras. In: XXXIV Congresso da ANPPOM, 2024, Salvador - BA. **Anais do XXXIV Congresso da ANPPOM**, 2024. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2024/papers/2682/public/2682-10494-1-PB.pdf Acesso em 04 fev. 2026.

SAVIANI, Demerval. A política educacional no Brasil. In: BASTOS, Maria Helena C.; STEPHANOV, Maria. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2015.

SENA, Guiomar Osório de. **O Colégio de Aplicação no contexto das universidades brasileiras**. 133 f. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 1987.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 1, p. 75–89, 2017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10450>. Acesso em 02 set. 2025.

UNIVERSITY OF CHICAGO LABORATORY SCHOOLS. **b**. [S.l.]: University of Chicago, [2011]. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20110903100401/http://www.ucls.uchicago.edu/about-lab/history/index.aspx>. Acesso em: 13 set. 2025.

ZENKE, Christian Timo; KURZ, Benedict Laboratory schools. A new approach towards participatory research and democratic education in Europe. **Bad Heilbrunn**: Verlag Julius Klinkhardt, 2023, p. 13-23. - (Impuls Laborschule; 12). Disponível em:



https://www.pedocs.de/volltexte/2024/28358/pdf/Zenke_Kurz_2023_Laboratory_schools.pdf
?utm_source=chatgpt.com Acesso em: 04 fev. 2026.



Migração em aulas de música na escola: um estudo preliminar

Bárbara Ogleari

barbara.o@edu.udesc.br⁷

Viviane Beineke

viviane.beineke@udesc.br

UDESC, Brasil

Introdução

Com o crescente fluxo migratório no Brasil e no mundo, nos últimos anos, as escolas brasileiras têm recebido um número cada vez maior de crianças e adolescentes de diferentes nacionalidades. No estado de Santa Catarina, localizado no sul do Brasil, esse fenômeno também tem se intensificado. Segundo o Atlas Temático das Migrações Internacionais em Santa Catarina no Século XXI (Assis, 2025), uma característica importante das migrações internacionais no estado é que grande parte desses fluxos é proveniente do Sul Global. O mesmo estudo indica que, entre 2000 e 2022, foram registrados 109.209 imigrantes internacionais em Santa Catarina com base nos dados do Sistema de Registro Nacional Migratório (SISMIGRA). Em Gaspar, município do interior de Santa Catarina e campo desta pesquisa, com população de 72.570 habitantes (IBGE, 2022), foram registrados 532 migrantes internacionais residentes entre 2010 e 2022, sendo 256 do Haiti e 276 da Venezuela (Assis, 2025).

⁷ Bárbara Ogleari é professora-pesquisadora da pesquisa em andamento e estudante de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Música da UDESC. É orientada pela professora Dra. Viviane Beineke, docente no Programa de Pós-Graduação em Música da UDESC. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.



A partir do acesso aos dados de matrícula dos estudantes da rede municipal de Gaspar que abrangem a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em julho de 2025, verificou-se que entre 9.825 estudantes matriculados, 149 estão cadastrados como sendo de nacionalidade estrangeira, compreendendo os países de origem: Argentina (6), Bolívia (2), Equador (1), Haiti (2), Líbano (4), Peru (2) e Venezuela (131). O número configura um aumento significativo na presença de migrantes na cidade. Esse crescimento, aliado à ausência de políticas de acolhimento sistematizadas na rede municipal de ensino, motivou a realização desta pesquisa no campo da educação musical escolar.

Segundo Aguiar (2023), a xenofobia e a discriminação étnico-racial estão presentes no cotidiano dos migrantes, sejam crianças ou adultos. A autora afirma que o lugar da criança e do adolescente migrante parece ser o da invisibilidade, especialmente se tratando do preparo das escolas brasileiras para acolhê-los. Nesse sentido, Aguiar (2023) enfatiza a necessidade de proporcionar espaços sensíveis para que as crianças migrantes sejam escutadas em suas diferentes formas de manifestação.

Considerando essa situação de invisibilidade nas instituições escolares e a necessidade de ampliar pesquisas sobre a temática na área de educação musical, este estudo, que envolve crianças venezuelanas e brasileiras, busca compreender como produções musicais criativas de crianças migrantes, refugiadas⁸ e locais mobilizam narrativas em contextos escolares marcados pela migração. Como objetivos específicos, pretende-se: 1) identificar os temas

⁸ A partir dos dados de matrícula das crianças participantes da pesquisa, não foi possível identificar se alguma delas se encontra na condição de refugiada. Ainda assim, optei por utilizar o termo “refugiadas”, considerando que Santa Catarina é um estado que recebe pessoas nessa condição, conforme indicam Junger da Silva et al. (2025) ao apresentarem dados sobre solicitações de reconhecimento da condição de refugiado no Brasil entre 2015 e 2024.



que emergem das narrativas das crianças e o que revelam sobre si mesmas e sobre a turma; 2) analisar como as crianças narram e interpretam suas produções criativas em contextos de interação com os pares e com a pesquisadora; 3) discutir sobre o acolhimento e a diversidade cultural em aulas de música em contextos escolares marcados pela migração.

Referencial teórico

Este estudo em andamento focaliza as produções musicais das crianças realizadas a partir de propostas pedagógicas em aulas de música com crianças brasileiras e venezuelanas. O planejamento das propostas demanda uma abordagem que valorize a participação ativa e a construção coletiva de conhecimentos. Nesse sentido, torna-se necessário um referencial teórico que permita compreender e sustentar práticas em que as crianças criem, tomem decisões e reflitam sobre suas produções, em contextos marcados pela diversidade cultural e linguística.

A aprendizagem criativa constitui um desses fundamentos, ao enfatizar processos de imaginação, inventividade e construção compartilhada no contexto das práticas pedagógicas em sala de aula. No campo da educação musical, James Biddulph e Pamela Burnard (2022) destacam que essa abordagem envolve cocriação, integrando pensar, fazer, ser, agir e experimentar juntos. Nessa perspectiva, os estudantes estão envolvidos ativamente na criação de oportunidades de aprendizagem, em um ambiente onde se sentem seguros para assumir riscos e deixar que suas escolhas e ações, tanto individuais quanto coletivas, participem da construção dos processos de aprendizagem.



No Brasil, Viviane Beineke (2023a) observou que a aprendizagem criativa é potencializada em propostas que incentivam as crianças a analisar e refletir sobre suas práticas musicais criativas. Portanto, quando crianças e professoras produzem, escutam, analisam e criticam música, compartilhando e debatendo ideias, as ideias de música são constantemente elaboradas, ampliadas, revistas e atualizadas intersubjetivamente em sala de aula.

Esta pesquisa se insere em uma perspectiva crítica de educação musical e criatividade (Beineke, 2023b). Nessa perspectiva, busca-se discutir as diversidades por meio de práticas criativas desenvolvidas em um contexto escolar com crianças migrantes, no qual a diferença não é compreendida apenas como temática, mas como elemento que atravessa os processos de composição. Além disso, fundamenta-se na concepção de múltiplas criatividades musicais proposta por Burnard (2012), compreendendo a criatividade como uma atividade cultural e socialmente situada.

A presença de crianças migrantes internacionais na pesquisa implica compreender como diferentes referências culturais, linguísticas e sociais se encontram, são tensionadas e se transformam no ambiente escolar. O referencial da interculturalidade crítica oferece uma perspectiva importante para essas discussões. Segundo Vera Candau (2016), a interculturalidade crítica promove a inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais de determinada sociedade. Além disso, rompe com concepções rígidas das culturas e das identidades culturais, reconhecendo que as culturas estão em permanente processo de construção, desestabilização e reconstrução. Conforme Candau (2016), a educação intercultural parte da valorização da diferença como riqueza, promovendo a construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais. A interculturalidade crítica também questiona o eurocentrismo: reconhece suas contribuições, mas nega a sua



universalidade, promovendo processos de (re)construção de conhecimentos-outros (Candau, 2020).

Biddulph (2022) propõe o conceito de aprendizagem criativa intercultural, que busca formar cidadãos globais compassivos, sendo valorizados o diálogo, a imaginação, a incerteza e o desenvolvimento de soluções para problemas. Segundo o autor, a aprendizagem criativa intercultural envolve o processo dinâmico de se relacionar com a diferença, sustentar o diálogo em meio às incertezas e usar esses momentos para gerar novas ideias e possibilidades. Sendo assim, a aprendizagem criativa intercultural relaciona-se com a disposição para se sentir confortável em espaços de incerteza (Biddulph e Burnard, 2022). As incertezas não são eliminadas, uma vez que não há respostas simples para questões complexas; ao contrário, constituem-se como parte fundamental dos processos de aprendizagem.

Metodologia

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, envolveu um estudo de campo desenvolvido em contexto escolar com número significativo de crianças migrantes internacionais, no qual a pesquisadora conduziu aulas de música ao longo de três meses. A investigação envolveu a participação das crianças em práticas musicais criativas, gerando produções musicais e visuais, que, posteriormente, foram analisadas por elas.

O estudo adota a pesquisa baseada nas artes (Art-Based Research), por compreender que esse referencial metodológico possibilita centralizar as crianças como participantes ativas na produção dos dados, respeitando modos de expressão que não se restringem à linguagem



verbal. Conforme Hickey-Moody et al. (2021), a pesquisa baseada nas artes cria condições para que crianças expressem experiências, memórias e pertencimentos por meio de práticas artísticas, favorecendo a abordagem de temas complexos que muitas vezes são difíceis de expressar verbalmente, como identidade, cultura, pertencimento e migração.

O estudo de campo ocorreu entre setembro e dezembro de 2025, ao longo de nove aulas de música ministradas pela pesquisadora em duas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal de Gaspar, Santa Catarina. Participaram do estudo uma turma de 1º ano, com 18 crianças, e uma turma de 2º ano, com 25 crianças, ambas compostas por crianças brasileiras e venezuelanas, com idades entre 6 e 9 anos. As propostas desenvolvidas buscaram valorizar e incentivar a agência das crianças, possibilitando que criassem, compartilhassem e analisassem suas produções em diferentes contextos de interação.

Para isso, foram desenvolvidos projetos criativo-musicais que contemplaram atividades de composição musical, improvisação, escuta e execução de músicas de diferentes culturas, articuladas à leitura de histórias da literatura infantil que abordam a temática das migrações. Os projetos criativo-musicais são planejamentos de educação musical que apresentam possibilidades variadas pelas quais os estudantes podem se conectar ao mundo e às músicas, em contextos socioculturais diversos (Beineke, 2023a, p. 21). As práticas envolveram repertório musical do Brasil, incluindo a cultura Mbya-Guarani, além de Gana, Argentina, Benin e Espanha.

No planejamento desta pesquisa, os projetos foram articulados a partir da temática dos animais, buscando trazê-los por meio de músicas e histórias. Dois projetos envolveram a



leitura de obras da literatura infantil que tratam das migrações: “Eloísa e os Bichos”, de Jairo Buitrago (2013), e “Migrantes”, de Issa Watanabe (2021). Um terceiro projeto abordou elementos da cultura Mbya-Guarani. Em “Eloísa e os Bichos”, o deslocamento e o sentimento de não pertencimento são retratados por meio da história de Eloísa, uma menina humana que se muda com seu pai para uma cidade habitada por animais antropomórficos. Já “Migrantes” narra, por meio de imagens, o deslocamento de um grupo de animais e as incertezas de uma viagem em que morte e esperança coexistem, apresentando ilustrações impactantes que retratam o drama dos refugiados.

Na aula seguinte à contação da história “Eloísa e os bichos”, a personagem Eloísa passou a ir à sala de aula com a professora-pesquisadora em forma de uma boneca (figura 1) e esteve presente em todos os encontros com as crianças, levando pistas e músicas de diferentes culturas que fariam parte da proposta do dia. Considerando que as crianças migrantes participantes da pesquisa eram venezuelanas, a boneca foi confeccionada como pertencente à etnia Warao, povo indígena da Venezuela conhecido como “povo da água” em sua língua materna e que passou a se deslocar forçadamente para o Brasil, sobretudo a partir de 2016 (ACNUR, 2019). Diferentemente da personagem ilustrada no livro, a boneca foi criada com características inspiradas nessa etnia, buscando ampliar o contato das crianças com a diversidade cultural e promover a representatividade de um grupo historicamente presente nos fluxos migratórios venezuelanos para o Brasil.



Figura 1: boneca Eloísa. Foto tirada por uma criança participante da pesquisa.

Os encontros foram registrados por meio de duas a três câmeras fotográficas digitais, utilizadas pelas crianças. Foi organizado um sistema de rodízio para que, a cada aula, uma dupla ou trio assumisse o papel de fotógrafos, fortalecendo a participação das crianças como coprodutoras de dados. A produção de dados envolveu observações participantes, registros no diário de campo, gravações de áudio e vídeo das aulas, além das produções musicais e visuais (fotografias e desenhos) realizadas pelas crianças.

Além das aulas, a pesquisa incluiu momentos de reflexão coletiva, realizados por meio de rodas de conversa no horário de aula regular da instituição. As rodas de conversa ocorreram após os nove encontros e foram utilizadas como dispositivos de produção e análise de dados, centradas nas narrativas e interpretação das próprias crianças, que assistiram aos vídeos de suas composições apresentadas em aula e analisaram desenhos e fotografias registrados por



elas. Esses momentos constituíram espaços de escuta e diálogo, nos quais as crianças narraram, interpretaram e atribuíram sentidos às suas produções e às produções dos colegas.

Resultados parciais

A pesquisa está em fase inicial de análise de dados, que indica alguns elementos relacionados às formas de participação das crianças e às tensões interculturais que atravessam as atividades de composição musical. Em uma das turmas, as diferenças linguísticas e culturais mostraram-se relacionadas às possibilidades de agência das crianças migrantes, evidenciando que as condições de participação nos processos de criação não se apresentam de forma equitativa para todas as crianças.

Uma das propostas desenvolvidas em sala de aula envolveu a contação da história “Eloísa e os bichos” (Buitrago, 2013). A história começa com Eloísa dizendo: “não sou daqui”. No decorrer da história, Eloísa, uma menina humana em uma cidade habitada por animais, conta sobre sua adaptação em uma cidade e escola diferentes e como se sentia um bicho estranho. Aos poucos, ela e seu pai passam a conhecer melhor o novo lugar. Eloísa termina a história dizendo: “Eu sei que não nasci aqui, mas foi neste lugar que aprendi a viver” (Buitrago, 2013, p.39). Depois de contar a história, a professora-pesquisadora perguntou se alguém gostaria de comentar algo. Na turma do 2º ano, um dos meninos venezuelanos levantou a mão e disse: “eu também não nasci aqui, mas foi aqui que eu aprendi a viver”.

A fala do menino após a história mostra que a participação das crianças não se dá somente pela música, mas pelos dispositivos que acompanham a prática musical, nesse caso, a história, permitindo que ele se identificasse com a personagem. A história foi um elemento



que instigou o diálogo e a reflexão, a partir de uma questão relevante, a migração. A presença desses elementos e de um tema relevante articulados às práticas musicais criativas são pressupostos do planejamento de um projeto criativo-musical, segundo Beineke (2023a). Uma das propostas que esteve articulada com a história foi uma composição musical de boas-vindas. A boneca Eloísa começou a frequentar a escola e as crianças foram convidadas a compor uma música em pequenos grupos para que ela se sentisse bem-vinda. Eloísa foi bem recebida pelas turmas e algumas crianças se identificaram com ela, esperando a boneca todas as aulas. Nesse sentido, os dispositivos que acompanharam as práticas musicais ampliaram as possibilidades de interação das crianças com as propostas pedagógicas, favorecendo conexões com suas experiências de vida.

Em uma proposta que iniciou com a história do livro “Migrantes” (Watanabe, 2021), as crianças foram convidadas a falar sobre o que viam nas cenas do livro. Através das imagens, o livro conta a história de um grupo de animais antropomorfizados em deslocamento que fala sobre perda, coragem e esperança. Após a contação, foi proposta uma composição coletiva sobre a história, envolvendo toda a turma, em que cada criança da roda poderia dar ideias. Na tentativa de ampliar a participação, a professora-pesquisadora sugeriu a inclusão de frases em espanhol na composição, reconhecendo a língua de parte do grupo. No entanto, uma menina brasileira afirmou que não queria o uso do espanhol por considerá-lo “feio”. A pesquisadora disse que admirava quem falava em espanhol e que considerava a língua muito bonita. Em seguida, perguntou às crianças venezuelanas como se dizia em espanhol a frase que uma das crianças sugeriu, em português, para a música: “eles estavam caminhando”. Dois meninos respondem um pouco tímidos: “ellos estaban caminhando”.



Esse episódio evidencia a construção de hierarquias estéticas e linguísticas no grupo, nas quais determinadas línguas são legitimadas como adequadas à música escolar, enquanto outras são desvalorizadas. A proposta pedagógica, ao criar um espaço de reconhecimento da diferença linguística, permitiu que essas tensões viessem à tona, evidenciando disputas que atravessam as relações interculturais no ambiente escolar. Nessa direção, a perspectiva da interculturalidade crítica permite compreender que as relações culturais não se dão de forma neutra, mas são atravessadas por conflitos de poder e marcadas pelo preconceito e pela discriminação de determinados grupos socioculturais (Candau, 2016).

Os dados também indicam que as práticas de composição possibilitaram a emergência de conexões entre as produções musicais e as experiências vividas no país de origem. Em uma das atividades, um grupo de quatro crianças venezuelanas apresentou uma música religiosa, também conhecida no Brasil. Na roda de conversa, ao serem questionadas sobre essa escolha, relataram que costumavam cantar essa música na igreja, na Venezuela, junto com suas tias e primos. Assim como observado por Hickey-Moody et al. (2021), as práticas artísticas proporcionaram espaço para as crianças compartilharem uma memória afetiva relacionada às suas famílias no seu país de origem. Nesse sentido, a atividade possibilitou que experiências e referências significativas de suas trajetórias fossem mobilizadas e compartilhadas no contexto escolar.

Considerações finais

Os resultados parciais apresentados indicam que as práticas de composição musical, em um contexto escolar marcado pela migração, evidenciam desafios relacionados às relações interculturais no grupo. As diferenças linguísticas e culturais colocam a necessidade de um



trabalho pedagógico comprometido com a ampliação das condições de participação, ao enfrentamento de preconceitos e à transformação das relações entre as crianças nos processos de criação musical.

Ao mesmo tempo, a análise inicial dos dados sugere que as práticas artísticas e os dispositivos pedagógicos que as acompanham, como a literatura infantil, a boneca Eloísa e os diálogos coletivos, criam espaços para que memórias e experiências vividas no país de origem possam emergir, permitindo que as crianças estabeleçam relações entre as produções musicais e suas experiências familiares, compartilhando-as no contexto escolar.

Nessa direção, as tensões observadas são elementos constitutivos das relações interculturais no cotidiano escolar. As práticas de composição musical ajudam a tornar visíveis hierarquias estéticas, linguísticas e culturais, evidenciando disputas de poder que demandam uma ação pedagógica e reflexão crítica sobre como criar condições mais equitativas de participação entre as crianças.

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, essas análises iniciais apontam caminhos para o aprofundamento do estudo. Para dar continuidade à pesquisa, as próximas etapas buscarão o avanço na análise das rodas de conversa, das produções musicais e visuais e dos registros das aulas e do diário de campo, com especial atenção às formas de participação, às negociações coletivas e às experiências de pertencimento, inclusão e exclusão vividas por crianças venezuelanas e brasileiras. Ao considerar as análises produzidas pelas próprias crianças sobre suas produções e processos criativos, a pesquisa busca reforçar a centralidade de suas vozes na produção do conhecimento e ampliar, no campo da educação



musical, as reflexões sobre os desafios e as possibilidades colocados pelas diferenças culturais e linguísticas no cotidiano escolar.

Referências

ACNUR, Alto Comissariado da ONU para os Refugiados. **Nota informativa para municípios sobre chegadas espontâneas de população venezuelana, incluindo indígenas**. Brasília: ACNUR/Ministério da Cidadania, 2019.

AGUIAR, Gabriela Azevedo de. **MEU PORTUÑOL FALA**: sentidos produzidos por crianças e adolescentes migrantes latinoamericanos nas escolas brasileiras. 2023. 416 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

ASSIS, Gláucia de Oliveira (org.) et al. **Atlas temático das migrações internacionais em Santa Catarina no século XXI**. Florianópolis: Editora UDESC, 2025. 240 p.

BEINEKE, Viviane. Criatividades musicais em projeto. In: BEINEKE, Viviane. Educação musical em projeto: criatividades na escola. São Paulo: Hucitec, 2023a.

BEINEKE, Viviane. Educação musical, criatividades e diversidades na escola: encantando e desconstruindo discursos ingênuos. In: BEINEKE, Viviane (org.). Educação musical: diálogos insurgentes. São Paulo: Hucitec, 2023b.

BIDDULPH, James; BURNARD, Patricia. Storying the journey of new spaces of intercultural creative learning. In: BURNARD, Pamela; LOUGHREY, Michelle (eds). **Sculpting new creativities in primary education**. London: Routledge, 2022. p. 45-61.

BIDDULPH, James. Intercultural creative learning: new spaces for nurturing compassionate global citizenship. *Journal of Supranational Policies of Education (Jospoe)*, [S.L.], n. 16, p. 13-28, 26 dez. 2022. Servicio de Publicaciones de la Universidad Autonoma de Madrid.
<http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2022.16.001>.

BITRAGO, Jairo. **Eloísa e os bichos**. Ilustrações de Rafael Yockteng. Tradução de Márcia Leite. São Paulo: Pulo do Gato, 2013.



BURNARD, Pamela. **Musical creativities in practice**. Oxford: Oxford University Press, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. Especial, p. 678–686, 11 dez. 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802–820, set. 2016.

HICKEY-MOODY, Anna.; HORN, Christine; WILLCOX, Marissa; FLORENCE, Eloise. **Arts-Based Methods for Research with Children: studies in Childhood and Youth**. Springer Nature Switzerland: Palgrave MacMillan, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Gaspar (SC)**. Cidades e Estados. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sc/gaspar.html>. Acesso em: 12 jul. 2026.

JUNGER DA SILVA, Gustavo; CAVALCANTI, Leonardo; DE OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro. Refúgio em Números 10ª Edição. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento das Migrações. Brasília, DF: OBMigra, 2025.

WATANABE, Issa. **Migrantes**. São Paulo: Selo Emília, 2021.



Saberes/haceres sonoros y musicales de re-existencias

Paloma Muñoz

palomamunoz@unicauca.edu.co

(Colombia)

Introducción

Este texto analiza las prácticas sonoras y musicales en contextos culturales a las que he denominado saberes/haceres desarrollados por comunidades indígenas y afrodescendientes del departamento del Cauca, (Colombia), a partir de experiencias investigativas y pedagógicas en educación musical y artística, propone una lectura crítica de las prácticas musicales como formas de conocimiento encarnado, colectivo y territorial, que desbordan los modelos eurocentrados de enseñanza musical. La música y la sonoridad son comprendidas, como práctica social, simbólica y espiritual, estrechamente vinculada a la memoria, la oralidad y la experiencia comunitaria. Se examinan sistemas musicales como las chirimías indígenas, los violines negros de los valles interandinos y la marimba de chonta del litoral pacífico caucano, en las que se evidencian lógicas propias de creación, formación y afinación que no responden al sistema temperado occidental ni a la noción académica de educación musical. Estas prácticas revelan procesos de adaptación, resistencia y re-existencia cultural frente a la estandarización sonora impuesta por concursos, instituciones y mercados musicales.

El texto cuestiona categorías como “desafinación” y “composición” desde una mirada decolonial e indisciplinaria, mostrando cómo han operado históricamente como mecanismos de deslegitimación de saberes musicales otros. Finalmente, se plantea la necesidad de construir pedagogías musicales interculturales que reconozcan la memoria musical, la



oralidad y el territorio como dimensiones epistemológicas fundamentales para la formación musical y artística.

Tema

Fruto de diversas reflexiones derivadas de mis trabajos investigativos y de asesorías a trabajos de grado tanto de los programas de la Licenciatura en Educación Artística y la maestría en Educación Popular de la Universidad del Cauca, este texto busca compartir los *saberes/haceres* que las comunidades han desarrollado históricamente como sujetos de aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje en contextos culturales específicos del Cauca (Colombia), territorio atravesado por conflictos, pero también por pedagogías comunitarias, apuestas en educación popular y artística y cuestionamientos a los modelos eurocentrados del saber. Se trata de un ejercicio de reconocimiento de saberes encarnados y colectivos que, durante largo tiempo, han sido invisibilizados o subordinados por epistemologías hegemónicas. Desde esta perspectiva, la investigación adelantada no se concibe como un acto extractivo, sino como una práctica de devolución epistémica, orientada a religar saberes y a propiciar el encuentro con otras racionalidades, sensibilidades y formas de existencia.

Planteado desde un objetivo horizonte de investigación de visibilizar los saberes/haceres sonoros y musicales desarrollados por comunidades indígenas y afrodescendientes del Cauca como prácticas de re-existencia, aprendizaje situado y agenciamiento simbólico, que aporte a la construcción de pedagogías musicales interculturales y reconozca la memoria, la oralidad, la espiritualidad y la experiencia colectiva como dimensiones epistémicas propias y legítimas.



Cuando hablo de la práctica musical, prefiero usar la expresión Saberes/haceres empleando el eslash (La barra propiamente dicha consiste en una línea diagonal que se traza de arriba abajo y de derecha a izquierda), para destacar la interrelación entre ambos procesos. Esto implica que, saberes y haceres no son elementos aislados, sino que se entrelazan, se conectan y se comunican de manera intrínseca.

La pregunta por cómo y qué aprende la gente en relación con las músicas en las culturas permite desplazar la noción tradicionalista de aprendizaje musical, usualmente reducida a la adquisición de destrezas técnicas o a la comprensión formal de estructuras sonoras. En los contextos culturales del Cauca, el aprendizaje musical se inscribe en *sistemas musicales* que no se limitan a los hechos sonoros, sino que comprenden una concepción más amplia de lo musical, en tanto práctica social, simbólica, espiritual y política. Aquello que suena no existe de manera aislada, está habitado por sujetos que significan, viven y transforman esas sonoridades.

En este sentido, las prácticas musicales, es decir los *haceres* implican acciones múltiples y simultáneas: vivir, hacer, interpretar, crear, grabar, consumir, cantar, bailar, oír, disfrutar, llorar, representar, aprender, socializar, ritualizar e incluso callar. Estas acciones configuran una grafía social, es decir, una trama de sentidos compartidos que se produce alrededor de las prácticas musicales y sonoras, siempre atravesadas por relaciones de poder. Así un sistema musical en las culturas responde a una lógica interna de funcionamiento que no puede ser comprendida plenamente desde las categorías occidentales de *género musical*, las cuales emergen de una tradición racionalista y taxonómica propia del siglo XVIII y tienden a homogeneizar y tecnificar experiencias profundamente situadas.



Un ejemplo para comprender esta concepción ampliada de lo musical se encuentra en la cosmovisión indígena Nasa. En ella, la música no es un arte autónomo ni un objeto estético separado de la vida, sino un elemento central para la armonización del mundo. Según esta cosmovisión, cuando se rompe la relación entre el el KA'S'AW —la predestinación, lo espiritual y la trascendencia—, el KWE'S' —la existencia personal, el ser como sujeto encarnado— y el KIWE, la tierra como espacio vital, se produce un desequilibrio que afecta la posibilidad de soñar y de vivir en plenitud. Frente a esta ruptura, son *la música, la danza y la fiesta* las que permiten restablecer la armonía y unir los sueños con la realidad. De allí la vital importancia que estos elementos adquieren en la vida del pueblo Nasa del Cauca (Muñoz, 2000).

Hablar de *prácticas o haceres musicales y sonoras en relaciones de poder* implica reconocer que estas no están desligadas de las problemáticas sociales, políticas y económicas que atraviesan los territorios. La música, lejos de ser un refugio sin sentido, se convierte en un espacio de memoria, resistencia y re-existencia. Un acto de **re-existencia** (Albán Achinte, 2013): una forma de existir de otro modo frente a un sistema que históricamente ha negado la validez de estos saberes. Paulo Freire (1997) plantea además que, no hay saber más o saber menos; hay saberes diferentes, afirmación que resulta clave para comprender estos procesos investigativos, en los cuales la experiencia, memoria, el cuerpo/sujeto y la creatividad adquieren estatus epistemológico. En este sentido, la investigación deja de ser un acto de extracción de información y se convierte en un proceso dialógico, en el quienes investigan se reconocen como sujetos históricos en permanente transformación.

La dimensión espiritual constituye uno de los ejes más profundos en las comunidades que habitan este territorio caucano y del suroccidente colombiano y a la vez, más invisibilizados por la academia. En los trabajos analizados, la espiritualidad no se concibe como una creencia individual ni como un elemento religioso dogmático, sino como una **relación viva**



con el territorio, los ancestros, los ciclos de la naturaleza y las fuerzas que sostienen la vida.

En las cosmovisiones indígenas del Cauca, la espiritualidad atraviesa todas las dimensiones de la existencia y, por tanto, también los procesos educativos y de investigación. La tulpa, los rituales de armonización, las ofrendas y los tiempos de la palabra no son prácticas accesorias, sino condiciones necesarias para el equilibrio comunitario.

Otro ejemplo, desde las comunidades afrodescendientes, tenemos el relato de Maximino Carabalí, violinista campesino afrodescendiente de Quilcacé, Tambo -Cauca, resulta ilustrativo en este sentido. Desplazado forzosamente en el año 2001 por los enfrentamientos entre la guerrilla, el ejército estatal y los grupos paramilitares, y retornando a su vereda en 2012, Maximino narra cómo, en medio del desarraigo, decidió llevar consigo su violín, me narró que en ese duro camino de su vida no dejó su violín hecho por él a machete: “Después de haber sido desplazado me llevé conmigo mi violín, (a quien se le ocurre llevarse un violín en esas circunstancias, pensé) y como si adivinara mi pensamiento me contestó “pues era lo único que me permitía recordar a mi tierra”. En este gesto, el violín no es solo un instrumento musical, sino un dispositivo de memoria, identidad y arraigo territorial.

La experiencia de las comunidades afrodescendientes del Cauca, tanto en los valles interandinos como en el litoral pacífico puede comprenderse también desde una condición de re-diasporización, marcada por la dispersión y el destierro violento, pero resignificada desde una concepción epistémica de la diáspora como posibilidad de creación y pensamiento afrodiaspórico. En este contexto, emergen dinámicas de re-existencia, entendidas como estrategias vitales mediante las cuales los sujetos-comunidad, a pesar de la colonización y la colonialidad del poder, inventan cotidianamente mundos creativos de saberes. Los sistemas musicales de los violines negros o caucanos, entre otros, constituyen ejemplos de estas



invenciones, que no solo se expresan en los valles interandinos, sino que dialogan con problemáticas transnacionales de exclusión social, política y desvalorización cultural de los pueblos afrodescendientes (Muñoz, 2019)

Memoria musical, afinación y sistemas sonoros más allá del canon occidental

En el Macizo Colombiano, particularmente al suroriente del departamento del Cauca, los músicos de chirimía no operan bajo la noción occidental de composición o creación musical entendida como producción original, escrita e individual. En sus prácticas musicales, la creación se configura como un proceso de escucha, apropiación y transformación. Como ellos mismos afirman, “*para tocar una pieza musical hay que oírla antes*”. Así, la práctica más común consiste en “coger” la música —aquella escuchada de los mayores, de la radio o de los concursos— y adaptarla a su propio sistema musical.

Este proceso de apropiación no es meramente imitativo, sino que implica una reelaboración profunda, en la cual las melodías son reconfiguradas rítmica, melódica y expresivamente. De allí la tendencia a *bambuquizar* cualquier melodía, independientemente de su procedencia —vallenato, merengue o cumbia—, una vez esta ingresa en el sistema musical local.

Una lógica similar se observa en los sistemas musicales de los violines negros en los valles interandinos del Cauca, así como la marimba de chonta en Guapi, en la Costa Pacífica, y las chirimías (música con flautas traversas de caña y tamboras) en la región andina y la meseta en la ciudad de Popayán. Estos sistemas comparten una fuerte conexión con *el bambuco*, no como “género” musical estandarizado, sino como tradición viva atravesada por prácticas étnicas, memorias históricas, luchas, resistencias y persistencias culturales. El hecho de que



el bambuco tenga orígenes históricos en esta región del Cauca refuerza su carácter de sistema musical situado, posteriormente difundido y resignificado en el interior del país.

Lejos de desaparecer, estos sistemas musicales se mantienen vivos en los resguardos indígenas, las veredas, *las correrías y alumbranzas*, los canales del Pacífico y las calles de Popayán. Paradójicamente, su exclusión de los espacios de legitimación de la cultura “oficial”, bajo el rótulo de un *bambuco ruidoso*, contribuyó a su preservación como prácticas comunitarias no domesticadas por el canon académico.

Tal como señala Cross (2010), en muchas culturas no occidentales la música no puede separarse fácilmente de los procesos de comunicación, formación social y construcción de sentido, pues constituye en sí misma un agente articulador de la vida colectiva. Esta perspectiva permite comprender por qué estos sistemas musicales no se organizan en torno a la noción de obra, autor o producto, sino a la experiencia compartida del hacer musical.

Estos sistemas se caracterizan, además, por la coexistencia de múltiples afinaciones musicales. Las marimbas de chonta, de tubos de la Costa Pacífica caucana, por ejemplo, se inscriben en sistemas escalísticos distintos al temperamento occidental. Ninguna marimba es igual a otra, pues cada instrumento se construye de acuerdo con la memoria musical del músico que la elabora. Genaro Torres, músico y constructor de marimbas en Guapi, señala que la marimba “no se hace con molde” y que se “afina a inteligencia”, destacando así un saber corporal y sensible transmitido intergeneracionalmente (Muñoz, 2006).

En la actualidad, tanto las marimbas de chonta del litoral pacífico como las chirimías indígenas y los violines negros del Cauca han debido adaptarse progresivamente al sistema



temperado occidental para participar en concursos y acceder a circuitos comerciales. No obstante, esta adaptación ha implicado tensiones profundas, pues sus prácticas musicales se han movido históricamente en modos menores, escalas de tonos enteros y afinaciones propias, que desde la escucha académica suelen ser juzgados como “desafinados”.

Ese concepto de “desafinados” tiene una carga valorativa despectiva, cimentada en una educación musical estandarizada desde Europa como una razón científica de la música “civilizada”. Recordemos que las músicas antiguamente se movían por modos y sistemas musicales distintos. Además, si tenemos en cuenta que en la teoría musical a lo largo de la historia, se han usado varios modelos de afinación hasta llegar al sistema temperado internacional que hoy es el famoso LA 440Hz que, solo apenas en el siglo XX viene a mundializarse como el sistema musical del mundo tonal de Occidente y eso que hay varias discusiones frente a esta estandarización del sonido. En las agrupaciones musicales regionales y populares ha habido una trayectoria de moverse en modos menores, recordemos que en la historia musical de Occidente antiguamente las músicas se movían en escalas menores y solamente después aparece el modo Mayor, el cual se demoró un siglo en ser aceptado, porque la Iglesia no lo permitía, había prohibido el uso de este modo Mayor relacionándolo con música satánica. Una concepción de civilización musical, que no estaba ajena a los idearios políticos de la Modernidad, que llegaron con los anhelos de insertar al país en procesos productivos, económicos y culturales, llevó a plantear diferentes estrategias que conducían al fortalecimiento de la nación y hacer realidad la voluntad de lo nacional como la industria, la infraestructura, la educación, lo religioso, el arte, la música, entre otros (Gil Araque, 2009) en una pretendida unidad nacional de identidad. Ian Cross (2010: 11) plantea que “Las preocupaciones de la musicología contemporánea se concentran, en general, en la música tal como ha sido concebida y practicada dentro de las culturas occidentales a lo largo



de los últimos mil años, y están particularmente condicionadas por las formas, las funciones y las conceptualizaciones de la música de los últimos dos siglos”.

Conservan una *memoria musical* asombrosa que les permite la ‘composición’, la “afinación” o temple mejor, la interpretación de los instrumentos musicales para el acople con los demás instrumentos y los conecta con los espíritus de la naturaleza, de sus difuntos y los seres no humanos que forman parte de sus creencias desarrolladas en celebraciones en donde la música es una práctica social, como proceso de acciones colectivas, de dinámicas sociales; es decir, que en ese sentido musical construyen sociedad. Recordemos que a pesar de su vital importancia, tanto dentro de los estudios en los Conservatorios como en la realidad musical que nos rodea, la memoria musical no suele ser objeto de trabajo específico en los planes de estudio, de modo que los alumnos aprenden de forma parcial o errónea, siendo que la memoria musical en el Romanticismo, período de la clasificación musical europea, ha estado constituida como una demostración clara del dominio del virtuoso sobre la partitura.

¿Cómo es que han logrado traspasar, compartir por años, o mejor aún por siglos esas tradiciones musicales de generación en generación? Lo cual significa que han habido unos procesos pedagógicos válidos en la transmisión de los saberes, porque las músicas estas activas y vigentes.

Todo esto se da porque se mueven en un *agenciamiento por lo simbólico*, porque lo simbólico tiene relaciones de poder, en este caso, en unas relaciones de poder agenciado por lo simbólico llamados violín, diablo, flautas traversas, tamboras, marimba y sus sistemas musicales; ponen en carne viva el roce que se realiza a través de lo simbólico y de



enseñorearse (Grosso, 2009). En unas relaciones de fuerza se sostienen, juegan con el acontecimiento. Un agenciamiento en donde la gente vive de otro modo porque está en relaciones permanentes en las que siente, piensa, actúa, convive. Es decir, es un agenciamiento musical por lo simbólico de sentir y conferir sentido. Un agenciamiento que puede variar en cada interpretación, porque la música posibilita eso, reinterpretar así sea la misma pieza musical y la vida misma. Alfred Gell (citado por en Rampley, 2005) plantea que la clave está en el agenciamiento de las cosas y de la vida, porque siempre que se atribuye un acontecimiento a una persona o cosa, estas quedan investidas de una capacidad de agencia. Gell agrega que (en Martínez Luna, 2012: 140) “Los objetos son extensiones de la gente expresan y extienden su agencia, configurando para los actores una personalidad distribuida, repartida entre los objetos a través de los que participa en la vida social”.

Por consiguiente, el violín surge como un objeto pero también sujeto porque es un *violín del negro*; es un objeto/sujeto porque está reunido en un músico afrodescendiente quien lo elabora, interpreta y lo significa, una comunidad que lo reconoce y es un objeto violín porque se trata de un cuerpo y madera a la vez. De modo que ha sido la conjunción de un *violín de negro* o *violín negro* en estos valles interandinos del Cauca que lo convirtieron en un *violín de negros*, tal y como ellos lo dicen para diferenciarlo del violín del “blanco” de la ciudad, del mercado, del almacén y de la academia, porque es de ellos, les pertenece y se puede apreciar en la imitación práctica de la hechura en distintos materiales y formas, en el tañe y sus estéticas. Las comunidades afrodescendientes han desarrollado todo un aprendizaje propio en la elaboración artesanal e interpretación musical, bajo un juego de relaciones de afectos y de intereses, lo han aprendido de sus músicos parientes o vecinos y del diablo. De tal manera que desde esos actos coloniales aparece la gesta por todos estos valles interandinos, de “estar ahí”, en la imitación de una práctica de hacer música, de saber hacer música, de crear



un mundo de saber porque está su ser, su existencia negada, pero reconocida por ellos en unos saberes/haceres constitutivos de sentido.

Además, los pobladores en las culturas construyen *territorios sonoros alternos* de mundos posibles, estableciendo una red de sentidos alrededor de unos instrumentos musicales. Una práctica musical que les pertenece, ligada íntimamente a sus historias de vida, en una trama simbólica que, en el caso de los violines negros en la diferenciación del sujeto musical europeo reflejado en la genealogía del violín, construyen un territorio simbólico sonoro de violines negros en los valles interandinos que les pertenece. Grimson (2011) plantea que toda sociedad se ubica en un espacio y se encuentra en relación con otras sociedades, en donde lo cultural alude a las prácticas, creencias y significados rutinarios y fuertemente sedimentados, mientras que lo *identitario* refiere a los sentimientos de pertenencia a un colectivo y a los agrupamientos formados en intereses compartidos.

El desaprendizaje se da porque rompen con esa racionalidad específica de Europa en donde el arte y la estética están planteados como algo inherente al objeto, al producto final solamente, contrario a las prácticas musicales y culturales de relación existentes en los valles interandinos, en el Macizo colombiano, en los Nasa en Tierradentro, en la Costa pacífica caucana: de intercambio, de parentesco, en donde no hay diferencia entre instrumento-cuerpo-naturaleza-lugar-objeto-sujeto-sonoridad-música; es una experiencia de agenciamiento sonoro cultural relacionado, porque está más en el agenciamiento de la vida misma. Por eso cuando se escucha también se ve, se siente, huele, emociona, en la materialidad de los cuerpos y sus prácticas.



Para el aprendizaje, la posibilidad de la música es tocando en grupo, es decir, tiene *un sentido de lo colectivo* de hacer música en el gusto, un sentido armónico en el disfrute y el sentido comunitario. Dice Cross “La música brinda una experiencia compartida del marco temporal del sonido, del gesto y de la atención, que tenderán a dotar de un sentido de afiliación mutua al evento colectivo” (2010: 16). Y en adelante el músico se encarga de seguir practicando, en lo posible vinculándose a un grupo para con los demás instrumentos, desarrollando el oído armónico, rítmico, melódico y cultural. Algunos violinistas interpretan varios instrumentos como la guitarra, el requinto, el violín, la tambora, las maracas, por lo general el músico violinista ha pasado por los demás instrumentos, es decir que tiene una idea integral de la estructura musical en la que se mueve, en el sistema musical. O sea, que aunque en el conjunto cada uno desempeña un rol instrumentista, tiene una idea de integralidad musical. Han aprendido en grupo, de otros y con los otros, hay una tendencia en aprender colectivamente la música, en esa necesidad de sobrevivir, porque en hacer música fueron desarrollando un estilo de aprendizaje en la práctica de saber hacer y a su vez construir saber musical (Muñoz, 2016). Es una práctica que se da en las músicas tradicionales y populares. Y esto les ha permitido compartir, reconocer, tocar y aprender en sus situaciones y vivencias.

A manera de conclusión

Unos procesos pedagógicos musicales que se da en una praxis o sea la relación de los sujetos con los objetos sonoros, en donde hay una interacción atravesada por la realidad social, que también es práctica subjetiva/objetivada condicionada desde una educación tradicionalista pero también creativa y liberadora. Porque a mi entender, unas pedagogías en las músicas en contextos culturales recuperan la noción de formación y humanismo en diálogo con la ética, la estética, la valoración de la praxis de unos saberes que la gente ha elaborado por años y



permanecen. De ahí la importancia de establecer nexos de esas realidades culturales con las realidades formativas académicas con un carácter propositivo.

A la modernidad le cuesta entender pensamientos otros y mucho menos, el agenciamiento por lo simbólico de la integralidad, la re-existencia de volver a ser, porque ha puesto todo su poder en el lugar del objeto materia solamente, racionaliza la tradición porque cuando se pone en calidad de objeto se coloniza (una colonización epistémica). Pero hay lo que hace a lo simbólico realmente simbólico, su secreto. Hay un *saber hacer* en eso está su secreto, en la creencia que no se olvida, sino en estar haciendo nada acumulable, porque comparte, en el ejercicio de la donación epistémica. Porque es pensar, sentir y significar en lo simbólico, en esas polifonías de lo sonoro y por eso lo transmite de generación en generación y esto, genera empoderamiento cultural.

Por lo tanto, en esta propuesta la idea es acercar al estudiante al ejercicio musical comunitario de las culturas, que nos ofrece grandes posibilidades, aprender por sistemas musicales, reconocer la oralidad en la transmisión del conocimiento, nos lo han demostrado las músicas tradicionales y populares. No es una postura romántica, esencialista, por el contrario, pretendo darles validez a saberes de valor comunitario, distinta al paradigma de la formación musical occidental que aleja al estudiante de su comunidad procedente, centrado en un andar solitario del virtuosismo.

Una Pedagogías desde la praxis en contextos culturales, entendiendo que no solo es explicativa o interpretativa, sino vivida. Desde una praxis transformadora que posibilite condiciones para otras prácticas educativas musicales porque lo importante es el interrelacionamiento, es decir, de esa relación intersubjetiva, en el reconocimiento de esos *saberes/haceres* de la gente en sus culturas. Unos procesos pedagógicos musicales en las



culturas que te permita contraponer a ese epistemismo en donde sólo la epistemología de occidente se reconoce como conocimiento. Hay que romper con esa manera hegemónica de organizar la vida, para abrirnos al agenciamiento simbólico de enunciaciones múltiples del sentido, dejarse interpelar a la apertura de otros saberes, irrumpir con otras alternativas de sensibilidades, otras territorialidades, otras historias; que nos permita cambiar la manera de pensar, de sentir y de sonar de otra manera, en unas pedagogías musicales en los saberes/haceres interculturales.

Referencias

- Albán Achinte, Adolfo. (2009). **Pedagogías de la re-existencia: Artistas indígenas y afrocolombianos**. En Zulma Páramo (Comp.), *Arte y estética en la encrucijada descolonial* (1.ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Signo.
- Cross, Ian. (2010). La música en la cultura y la evolución. **Epistemus: Revista de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música**, 1, 9–19.
- Esquivias Serrano, María Teresa. (2004). Creatividad: Definiciones, antecedentes y aportaciones. **Revista Digital Universitaria (UNAM)**, 5(1). <https://www.revista.unam.mx> (Publicación del 31 de enero de 2004, ISSN 1067-6079).
- Gil Araque, Fernando. (2009). Congresos nacionales de la música (1936–1937): Entre nacionalismo y universalismo, una disyuntiva difícil de superar. *Música, Cultura y Pensamiento*. **Revista de Investigación de la Facultad de Educación y Artes**, 1(1), 13–35. Fondo Editorial del Conservatorio del Tolima.
- Grimson, Alejandro. (2011). **Los límites de la cultura: Críticas de las teorías de la identidad**. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Grosso, José Luis. (2009). **Gestar la gesta popular: Del sueño ilustrado de la sociedad del conocimiento a la economía crítica del conocimiento formalizada en las matrices epistémico-prácticas de nuestros vicios y deformidades subalternos**. Argentina: Grupo de Investigación PIRKA, Doctorado en Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Catamarca.



Martínez Luna, Sergio. (2012). La antropología, el arte y la vida de las cosas: Una aproximación desde *Art and Agency* de Alfred Gell. **Revista de Antropología Iberoamericana**, 7(2), 171–196.

Muñoz, Paloma. (2000). **Músicas tradicionales del Cauca: Práctica pedagógica para la etnoeducación**. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.

Muñoz, Paloma. (2001). Cultura musical. **En Territorios posibles: Historia, geografía y cultura**. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.

Muñoz, Paloma. (2006). **La salsa, el rap y el reggaetón: Mediaciones musicales en Guapi y el norte del Cauca**. *En Sentir, pensar, decir la identidad* (Serie Estudios Sociales). Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca. Grupo Interdisciplinario de Investigación Poliedro.

Muñoz, Paloma. (2019). **Las almas de los violines negros**. Popayán, Colombia: Editorial Gamar.



La nueva canción puertorriqueña: compromiso social y rescate de identidades

Ileana S. Latorre Rodríguez

lleanalatorre02@gmail.com

(Puerto Rico)

Introducción

El movimiento de la Nueva Canción se desarrolló en la década del 1960 del pasado siglo en América Latina, particularmente en Cuba, Chile y Argentina, en España y en Estados Unidos. Este movimiento se caracterizó por su compromiso político, especialmente con las ideas de izquierda y la lucha antiimperialista, y por su búsqueda de una identidad cultural basada en las raíces populares y folclóricas. Fue un canal de expresión para la protesta, la crítica y la reivindicación de las clases oprimidas, utilizando la música como herramienta de transformación social. (Velasco, 2007).

Comparto en este escrito algunas de las contribuciones de la Nueva Canción Puertorriqueña al rescate y valoración de la música del país, particularmente la música campesina y afrodescendiente, y a la identificación de ésta y otras músicas de Latinoamérica en el repertorio nacional.

Voy a narrar la vida campesina

En la década del 70 en Puerto Rico estaba generalizada la idea de que la música campesina o criolla, floreciente particularmente en las montañas, con su instrumentación básica de cuatro



puertorriqueño, guitarra y güiro, era mayormente escuchada y utilizada en la época navideña. Sus letras y estilos musicales como el aguinaldo, los seises, danzas y mazurcas eran reproducidas en la radio y programas televisivos entre los meses de noviembre y diciembre y, aunque gozaban de aceptación durante ese tiempo, por lo regular no se escuchaban durante el resto del año, contribuyendo así a la idea de que solo era música de Navidad. Comenzaron a surgir entonces esfuerzos de proyectar estas músicas durante todo el año, de la mano de personas quienes reconocían la importancia de que no se les atribuyera una época particular para su escucha y reproducción.

La idea de la música campesina, o jíbara, como también se le conoce, no atraía necesariamente a la juventud, que en esos años la veía como algo del pasado, obsoleto o hasta vergonzoso, por su estrecha relación al campesino, al trabajo duro y mal retribuido en el campo, y su vestimenta, elementos culturales que no estaban de moda y que contrastaban con la idea de la vida en la ciudad, en la urbanización y la industrialización que el propio gobierno patrocinó en Puerto Rico en esos años. De igual manera, sus intérpretes solían ser personas mayores quienes aprendieron esas músicas de parte de sus padres o en su comunidad, sin estudios formales necesariamente. Esto no significaba que no eran buenos intérpretes en sus instrumentos o como cantantes. Era un tipo de nostalgia de un pasado pueblerino, que la mayoría deseaba olvidar, por la necesidades y pobreza con que se le asociaba. Representativo de ese sentir nostálgico lo es la composición Lamento Borincano, de Rafael Hernández Marín, que tuvo repercusiones en Latinoamérica a través de interpretaciones de artistas como Víctor Jara de Chile, Caetano Veloso de Brasil o Javier Solís y Chavela Vargas de México. Resulta irónico y a la vez refrescante el que hoy en día, los elementos del campesino que antes de evitaban, como el sombrero de paja, el cuatro puertorriqueño y su música, son ahora símbolos y sonidos vivos y presentes entre la juventud,



gracias en gran parte a la figura de Benito Antonio Martínez Ocasio, mejor conocido como Bad Bunny.

El son que te traigo yo

El movimiento de la Nueva Canción llegó a Puerto Rico a través de discos de larga duración de artistas como Mercedes Sosa, Violeta Parra, Quilapayún e Inti Illimani, la Nueva Trova cubana y el contacto con artistas que visitaron el país en esos años, como Daniel Viglietty y Joan Manuel Serrat. También favoreció su divulgación la participación en viajes y festivales de parte de solistas y agrupaciones musicales, que se desarrollaban dentro de ese espectro de denominaciones como nueva trova, o canción protesta, los términos usados para describir la canción comprometida, el compromiso social y político (Pesante & Anazagasti, 2020).

Es en ese ambiente que surge el grupo Haciendo Punto en Otro Son, uno de los más reconocidos entre las agrupaciones de Nueva Trova. En sus inicios era un quinteto de voces, guitarras, cuatro y percusión, concebido como espectáculo para un café teatro, pero que, dada la aceptación obtenida en sus funciones, deciden continuar como agrupación.

El repertorio incluía versos musicalizados de poetas puertorriqueños como Juan Antonio Corretjer y Luis Lloréns Torres, aires de la trova suramericana y cubana y aportaciones de la nueva canción boricua, entre otros. Estas características son cónsonas con el resurgimiento folklórico que aparecieron en los movimientos de nueva canción en toda América (Mc Sherry, 2017).



Eventualmente, el grupo fue añadiendo estilos musicales que abarcaban desde la música campesina y géneros como la plena y la bomba puertorriqueña, hasta el jazz, rock, y música de Latinoamérica con quenás, maracas, cuatro venezolano y bombo legüero.

La interacción con agrupaciones en festivales internacionales, como el XI Festival Mundial de la Juventud y los estudiantes en 1978 y el Encuentro de Música en el 1980, ambos en Cuba, o la visita a Puerto Rico de agrupaciones como los Papalotls de México, permitió tener de primera mano experiencias musicales con estilos y artistas que influyeron en gran manera al desarrollo de futuros proyectos discográficos y conciertos. Esta fusión de ritmos, cantos y estilos es una característica del movimiento de la nueva canción en general. Los grupos asumen posturas conscientes en el proceso de creación artística que propone, precisamente, la ruptura de los cánones estéticos tradicionales, por un lado, y por el otro la integración de “lo extranjero” como una manera de acercarse a América Latina, mediante la música y la poética compartida. Como expresa Santiago, “nos redescubrimos latinoamericanos” (2022, p 85).

El auge grupos de Nueva Canción y su presencia en actividades durante todo el año, además de la exposición en la radio y televisión junto a la venta de discos, contribuyó a importantes aportaciones: la música campesina o de la montaña ya no era vista como algo del pasado o de la época navideña, los géneros afro puertorriqueños como la bomba y la plena también ganaron exposición y se dio a conocer más la música de Latinoamérica con sus cantos, ritmos e instrumentos. Otros grupos compartieron la exposición y desarrollo dentro de la nueva canción como Moliendo Vidrio y Aires Bucaneros, En prácticamente cada pueblo del país aparecieron agrupaciones que continuaban el legado musical de la nueva canción. La semilla se sembró en nuestra tierra y floreció, al menos hasta principios de la década del 1980.



El rescate de la identidad puertorriqueña, con sus matices criollos y afrocaribeños se adentró en las salas de clases con elementos de puertorriqueñidad. Agrupaciones escolares y comunitarias tocaban esa música y grupos de bailes utilizaban estas canciones. La idea de aprender a tocar algunos de nuestros instrumentos se expandió, y aunque ya había algunas escuelas particulares que enseñaban a tocar el cuatro puertorriqueño, nuestra música se consolidó en las escuelas y eventualmente entró a la universidad a través de la creación de cursos y bachilleratos en la ejecución del cuatro puertorriqueño. Como menciona Coronel (2014, pág. 76) “ocuparse en la escuela de estos temas significa, en lo musical, asumir el desafío de indagar y trabajar hasta encontrar huellas, memorias que reaparecen en los diferentes mecanismos de expresión y producción propios de un contexto”.

Al día de hoy, nuestras músicas criollas y afrodescendientes, así como las canciones con letras de poetas nacionales y repertorio latinoamericano, son parte intrínseca de la cultura y se llevan con orgullo a todos los escenarios locales e internacionales, promoviendo de esta manera el rescate y subsistencia de elementos nacionales que nos representan como pueblo, gracias en gran medida a la aportación de las agrupaciones de la Nueva Trova Puertorriqueña.

Referencias

Libros:

McSherry, J. Patrice McSherry. **La Nueva Canción chilena**. El poder político de la música, 1960-1973. Traducción por Raúl Molina Mejía y Mabel Cobos Fontana. Temple University Press, Santiago de Chile, LOM ediciones, 2017.

Coronel, Mabel Coronel en Batres, Ethel Batres- de Gainza, Violeta de Gainza compiladoras. La necesidad de revisitar la educación musical desde y para Latinoamérica, en **La formación**



del educador musical latinoamericano. Cuadernos de Reflexión FLADEM, Argentina. No.1, 2015.

Artículos en revistas:

Pesante, Eddie Joel Pesante- González; Anazagasty, José Anazagasty- Rodríguez. Para estudiar la Nueva Canción Puertorriqueña. **80 Grados.** San Juan, Puerto Rico, marzo 2020.

Santiago, Zoraida Santiago. El proyecto descolonizador alrededor de la Nueva Canción Puertorriqueña: redes creativas en busca de un país. **Cuadernos de Música iberoamericana. 2022.** Vol. 13, 73-104. <https://dx.doi.org/10.5209/cmib.79062>

Monografía, disertación o tesis:

Santiago, Zoraida Santiago. **El malestar en la Nueva Canción.** 2013. Ponencia ofrecida en el contexto de la celebración de la Semana de la Lengua. Foro sobre la Nueva Canción, auspiciado por el Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Puerto Rico.



“Musicalizando los 90”: primeros peldaños en la construcción de FLADEM

Analía Bianchini

anitahuayrasisay88@gmail.com

María Inés Velazquez

mivelazquez@gmail.com

(Argentina)

Introducción

A tres décadas de la realización en Argentina de “Musicalizando los ´90”, proponemos revisitar este evento musicalizador y educador para comprender, a través de sus documentos (folletos y testimonios), las acciones e ideologías que inspiraron parte de los inicios de nuestra historia, contribuyendo a la construcción de este espacio de acción y pensamiento latinoamericano que es hoy FLADEM.

Tal evento se realizó durante los años 1995, 1997 y 1998 y tuvo el valor fundacional de reunir a docentes y profesores de música para compartir sus trabajos.

Poner en diálogo los contextos históricos, políticos y educativos de ese entonces con los actuales, nos acercará a la generación de nuevas preguntas y postulados, como ocurrió en estas jornadas.

Señalar un rumbo frente a horizontes que jerarquizaban una “cultura” musical sesgada y a todas luces ya obsoleta, que alejaba la música del derecho humano, natural, social y musical

¿Podríamos hablar ahora de un período similar? ¿Qué necesitamos?



¿Es posible un nuevo “Musicalizando”? ¿Podemos equiparar su sentido fundador / refundador? ¿Cómo es el paisaje que nos ofrece la educación musical y su realidad ahora?

Tema

Esta propuesta se encuadra dentro del punto 3 de las temáticas del Seminario:

- Concepciones y prácticas sobre pedagogías musicales abiertas

Consideraciones

Es inevitable cierta admiración al revivir lo producido en aquellos años 90 hasta llegar a este proyecto que es FLADEM y que a lo largo de estos 30 años ha logrado generar y contener la adhesión de tantos y tantas docentes y músicos.

En aquel momento, en Buenos Aires, Violeta de Gainza organiza un evento que resultó ser de amplia convocatoria con el desafiante nombre de “Musicalizando los 90”.

Se trataba de una convocatoria a presentar actividades musicales en el nivel educativo donde se desempeñaran que fueran experiencias didácticas valiosas. Los seleccionados debían desarrollar en vivo la propuesta.

El evento se desarrolló por 3 años consecutivos y permitió conocer las prácticas de distintos docentes, modalidades de clases, materiales didácticos.

Nos proponemos dar a conocer y analizar este evento, que en estos momentos se interpreta como una acción fundante y democratizadora que brindó la voz a docentes que socializaron su hacer.



El poder de la voz: elementos de la música del occidente de África en la música de Puerto Rico

Nelie Lebrón Robles

nelebron@gmail.com

Conservatorio de Música de Puerto Rico (retirada)
(Puerto Rico)

Introducción

Aunque es conocido que las personas desplazadas de sus países de origen llevan consigo sus costumbres y tradiciones, incluyendo sus músicas e instrumentos, entre otras, no es menos cierto que con el paso del tiempo y las generaciones, estos elementos tan presentes en el inicio de movimientos poblacionales tan complejos como los que se dieron durante la época de la esclavitud se han transformado y convertido en nuevas costumbres y tradiciones, con fuertes raíces africanas. La distancia no solo en tiempo sino en espacio, las influencias que convergen de otras fuentes culturales, idiomáticas, socioeconómicas y otros elementos históricos dan forma a estas nuevas manifestaciones culturales, aunque no dejan de ser ancestrales. Sin embargo, poco o nada conocemos de las relaciones directas identificables que nos conectan con nuestra ancestralidad, tan importante como elemento fundamental de la construcción de la identidad.

Tema

Esta investigación explora los elementos de la música del Occidente de África aún presentes en la música afro puertorriqueña en el s. XXI, con énfasis en voces femeninas de África y Puerto Rico. Según diversas fuentes de clasificación de regiones geográficas mundiales, hay un consenso general que los siguientes países están identificados como pertenecientes a la región de África Occidental: Angola, Benin, Burkina Faso, Cabo Verde, Camerún, Congo,



Guinea Ecuatorial, República Democrática del Congo, Côte d'Ivoire, Gabón, Gambia, Ghana, Guinea, Guinea-Bissau, Liberia, Mali, Mauritania, Níger, Nigeria, Senegal, Sierra Leona y Togo. A su vez, un gran porcentaje de personas esclavizadas que llegaron a Puerto Rico era procedente de esta región. La trata esclavista inició en el s. XVI y fue abolida oficialmente en Puerto Rico el 22 de marzo de 1873, siendo la Isla uno de los últimos países del hemisferio occidental donde se abolió la esclavitud.

La música puertorriqueña tan rica en su diversidad aún conserva unos géneros cuya raíz es innegablemente de origen africano. Entre otros, la plena y la bomba son claramente identificables por su fuerte influencia africana. Pero, aún con el paso del tiempo, ¿se conservan elementos directamente asociados a expresiones musicales presentes en el occidente de África en la actualidad? De ser así, ¿cuáles son y de dónde provienen? A pesar de las múltiples y diversas influencias de otras músicas en la música puertorriqueña, ¿se puede identificar claramente la raíz africana en la música puertorriqueña? ¿Es solo el tambor el más evidente elemento unificador entre África y Puerto Rico? ¿Qué hay de otros elementos musicales como la forma, melodía y el uso de la voz, entre otros?

Esta investigación en ciernes va dirigida a presentar elementos claramente identificables de la música de algunos países del Occidente de África que aún existen en los géneros afro puertorriqueños contemporáneos. El énfasis es en la voz femenina, particularmente cómo se presentan elementos tales como la forma, melodía, ritmo y armonía. Se presentarán breves ejemplos de música tradicional de países africanos como Benín, Ghana, Camerún y Angola, así como ejemplos de música de Puerto Rico interpretadas por el Conjunto Paracumbé, institución musical fundada en 1979 y que es un importante referente para la investigación, rescate y ejecución de música ancestral de raíces africanas.



Consideraciones

Este tipo de investigación sirve varios propósitos, además de establecer la conexión entre África y Puerto Rico. La misma sirve como un paso inicial para educarnos sobre las conexiones aún existentes entre África y América, continuar la búsqueda entre conexiones con otras etnias africanas y que sirva de base para estimular búsquedas semejantes entre otros países americanos de la Abya Yala. Y África Finalmente, esperamos que estos estudios sean base para el desarrollo de currículos emergentes basados en el reconocimiento de la tercera raíz de nuestro hemisferio, no solo como reconocimiento histórico cultural si no como elemento que unifica y fortalece las identidades nacionales de Latinoamérica, con igual presencia que los elementos provenientes de nuestros ancestros amerindios y europeos.



Negritud e identidad en el repertorio de Pete “el conde” Rodríguez

Emanuel Dufrasne González

edufraeneg@yahoo.com

Catedrático jubilado de la Universidad de Puerto Rico-RP
(Puerto Rico)

Introducción

Pedro Juan Rodríguez Ferrer nació en Ponce, Puerto Rico el 31 de enero de 1933. Quedó huérfano de padre a los doce años de edad. Fue con su familia a vivir a la ciudad de Nueva York. Fue militar durante la década de 1950. Ya hacia 1963 grabó con la muy exitosa agrupación del dominicano Johnny Pacheco y su Charanga. Alrededor de 1964 grabó con **Pacheco y su Nuevo Tumbao** el primer disco de larga duración del sello **Fania**, empresa que sería muy influyente en años venideros. También grabó con otras agrupaciones. En 1969 participó en la grabación del álbum importantísimo “La perfecta combinación” con el conjunto de Pacheco. Fue un integrante muy importante de las **Estrellas de Fania** o **Fania All-Stars**. Sus grabaciones fueron difundidas en el orbe entero.

Pedro Juan formó su propio conjunto y también grabó discos de larga duración además de discos compactos principalmente para el sello Fania. Tuvo las oportunidades y las buenas decisiones de grabar piezas que resaltaban la Negritud y la identidad latinoamericana. Compositores como el isabelino Johnny Ortiz y el guayamés/santurcino Catalino “Tite” Curet Alonso le suplieron piezas asombrosas y admirables sobre esos temas tan importantes para los latinoamericanos en sus respectivos países y en la diáspora.



Tema

Se puede discutir distintos niveles de identidad presentadas por El Conde en sus soneos o improvisaciones. El Conde era oriundo del barrio Cantera, era ponceño, negro, puertorriqueño, antillano, caribeño, latinoamericano y exilado. Pueden ser mencionados los títulos siguientes de estas obras magistralmente arregladas por artistas insuperables. Fueron grabadas con energías impresionantes. Mencionemos **El conde negro, Mi bongó antillano, Areyto a sonar, Babaíla, Un toque pa Yambaó, Carmín, Moncha y Margarita, Pueblo negro, Pueblo latino, Cabildo, Primoroso cantar, La abolición, La esencia del guaguancó, y Sonero** entre otras.

En algunas de las piezas mencionadas se narran orígenes de la música caribeña, no como harían los historiadores pero sí como se cuentan las leyendas, con entusiasmo, emoción y fervor. Otras piezas tratan de héroes africanos arquetípicos, tal vez inspirados en el famoso Kunta Kinte de la obra **Raíces (Roots)** por Alex Haley. Otras de estas composiciones son exaltaciones o defensas de los géneros musicales antillanos ante las influencias foráneas. Recordemos que la zona caribeña, con las Antillas y los litorales continentales, es la de mayor influencia africana en las Américas.

Consideraciones

No hay muchas publicaciones sobre la figura de Pete “El Conde” Rodríguez. Esta ponencia es una aportación inicial con un enfoque distinto. Es acerca de las identidades manifestadas o expuestas por un artista de fama internacional. Los diversos ejemplos grabados por el cantante mencionado son pruebas de sus distintos niveles de identidad, desde lo micro hasta lo macro: el individuo nacido y criado en una generación, el miembro de su familia y de su comunidad, el trabajador y ciudadano de su municipio y de su país. Su país es una de las Antillas, específicamente una Antilla Mayor y de habla española. Es parte del Caribe, de la



América Latina y de Afroamérica. Todos esos conceptos se infieren del repertorio de Pete “El Conde” Rodríguez.

Referencias

Mi bongó antillano: https://youtu.be/ZOscI74uiVI?si=6d9ESeM_5ylw258Z

Pueblo latino: <https://youtu.be/WTBdriyXlh4?si=pWfmf5E0QrmKnGxY>

Pueblo negro: <https://youtu.be/c2fbUWd06GU?si=iuJ0uBt2HWrqXZt4>

Areyto a sonar: <https://youtu.be/VUdvY7poPSg?si=RGONDFJ9jGcA5MMp>

Cantar de los piñales: https://youtu.be/wJBcUe4PdEs?si=PNe_I0my7cExO9or

Babaíla: <https://youtu.be/zGnTekkz2eU?si=DRsrUzT5nZ063LUd>

Un toque pa Yambaó: <https://youtu.be/b-glUCScUTY?si=5B3OklyUkl3bU3TA>

Encántigo: <https://youtu.be/6BYghwS5zuk?si=t5S1RMQnET836l53nj>

La abolición: <https://youtu.be/zTPTHBvbQJo?si=jdoO1q5Xs7glsNbL>

Sonero: <https://youtu.be/BVBy6-T9fpQ?si=kiQ15XpDdDwK5l7W>



ESPACIO PLENARIO DE DIÁLOGO // FÓRUM DE DIÁLOGO PLENARIO

Educación musical en el cuidado de lo emocional y corporal

Andres Felipe Meza Amado

afmezaa@gmail.com

Diana Melissa Artunduaga Portilla

dimartu@gmail.com

(Colombia/México)

Breve presentación del/de los autor/es:

Músicos, docentes e investigadores (actualmente en proceso de titulación del doctorado en filosofía y letras con acentuación en educación).

Descripción:

Propuesta de taller práctico sobre la educación musical como herramienta y estrategia para la gestión y desarrollo del campo socioemocional, y de lo físico y mental. El taller aborda la temática de la enseñanza de la música en el contexto de la educación media y educación superior reflexionando sobre las prácticas pedagógicas que allí se dan, sobre los contenidos, los objetivos, currículos y evaluaciones que este contexto presenta. Cuestiona también a los modelos pedagógicos tradicionales de enseñanza musical aportando los análisis necesarios.

Objetivos (aprendizajes que se espera favorecer en los participantes a partir de la acción individual y grupal):



El objetivo del taller es poner en práctica una pedagogía constructivista en la enseñanza de la música, y compartir con los participantes actividades lúdicas y herramientas tanto prácticas como conceptuales.

Fundamentación (referentes teóricos o conceptuales y relación con los temas del XXX SLDEM):

La propuesta se fundamenta en la realización de una serie de actividades lúdicas y grupales que ponen en práctica el planteamiento de una pedagogía no conductista o represiva, y en cambio sí una que potencia la construcción del conocimiento a través de la experiencia partiendo de la aportación desde roles activos, y que potencia la interacción cooperativa del aprendizaje. Ahora, la fundamentación de la propuesta se halla en dos planteamientos principales. Primero, que la música ejerce influencia sobre el estado anímico y el comportamiento de las personas por lo que ayuda a la regulación emocional, dado que las emociones tienen una influencia sobre el sistema nervioso vegetativo, y sobre el sistema hormonal e inmunológico. Ante un estímulo musical se activan áreas del cerebro que se relacionan a la euforia y al placer. Los estímulos están acompañados de reacciones físicas como cambios de presión sanguínea, cambios del ritmo cardíaco y respiratorio, y manifestación galvánica de la piel (Campayo y Cabedo, 2016). Segundo, que la práctica pedagógica es un medio para promover en los estudiantes habilidades críticas y reflexivas. A partir de la reflexión que el propio educador realiza sobre sus prácticas, se adapta a las necesidades de los alumnos y a los cambios sociales. Este proceso busca una mejora continua y fomenta la participación activa y el pensamiento crítico mediante las acciones, estrategias y métodos utilizados por el docente para crear experiencias significativas que desarrollen dichas habilidades, y que van más allá de la simple transmisión de conocimientos (Dewey, 1998).



Secuencia metodológica (acciones proyectadas):

Las actividades son grupales, para estudiantes y maestros de música de cualquier nivel. No se requieren conocimientos específicos, y el aforo estaría definido en relación al espacio y disponibilidad de materiales.



Conociendo a quienes componen nuestra música

Judit Vásquez-Cabrera

juditvazca1896@gmail.com

ACORDEMUS

(Costa Rica)

Introducción

La presente intervención didáctica se propuso para el abordaje del tema de la música costarricense, ya sea tradicional o popular, mediante la metodología del aprendizaje basado en proyectos (ABP) y desde el contexto social del estudiantado con el que se trabajó. Cabe destacar que este trabajo se enfoca, principalmente, en el carácter investigativo de la educación musical, puesta en práctica por el estudiantado. La población con la que se llevó a cabo la intervención corresponde a 20 estudiantes de sexto grado de primaria, con una edad entre 11 y 12 años, en el Centro Educativo Bribí College (institución privada), ubicada en Alajuela, Costa Rica, durante el 2024. Es necesario mencionar que la cantidad real del estudiantado era de 25, pero solo 20 entregaron los permisos correspondientes para participar de manera oficial.

Esta propuesta surgió debido a que, por lo general, las estrategias de mediación que se utilizan para desarrollar este tema se resumen en una búsqueda en internet de la información solicitada y, posteriormente, se socializa con el resto de compañeros y compañeras mediante una exposición. Aunque resulta una estrategia sencilla de aplicar y evaluar, teniendo en cuenta el comportamiento de la agenda escolar y la carga laboral de la persona docente, esta carece de significado para el estudiantado, solo se indaga acerca de los grupos y artistas



musicales con más popularidad y, además, se presenta poco o nulo refuerzo de la relación entre las expresiones artísticas y musicales nacionales con la identidad costarricense.

Por lo tanto, con el fin de brindar una estrategia de mediación novedosa y significativa para este tema, se diseñó una propuesta basada en los fundamentos teóricos y pedagógicos que orientan el Programa de Educación Musical: Primero y Segundo Ciclos de la Educación General Básica del Ministerio de Educación Pública (MEP, 2013), así como el enfoque constructivista, el aprendizaje significativo y los fundamentos de la metodología ABP. El elemento que difiere con la estrategia tradicional es que, en lugar de investigar sobre la expresión musical y/o la(s) persona(s) compositora(s) en internet, el estudiantado tuvo la oportunidad de dialogar directamente con estas personas y, mediante una entrevista/conversatorio, conocer su trabajo artístico, así como aspectos de su vida en general.

De acuerdo con las afirmaciones de Moya (2015), a nivel sociocultural hay manifestaciones musicales que son desconocidas parcial o totalmente debido a la falta de recursos y de apoyos. Por eso, es necesario intervenir desde la educación musical para que el estudiantado y, por ende, su contexto social, se acerque a esa música de una manera significativa. En este sentido, la propuesta didáctica representó una oportunidad para generar en el estudiantado el interés por explorar la música no tan conocida y a las personas compositoras que se encuentran en su entorno con el fin de conocerlas, difundirlas y conservarlas, creando espacios de inclusión, disfrute y apreciación musical.

La propuesta didáctica pretendió cubrir varias aristas educativas y socioculturales: el acercamiento y la exploración de la música costarricense y a sus compositores y



compositoras para contextualizar los aprendizajes, fomentar la aplicación de la metodología ABP en educación musical, la ampliación de la noción de música costarricense y brindar espacios para reconocer y difundir el trabajo musical de personas compositoras costarricenses cercanas al entorno. Con base en lo anterior, se justifica la pertinencia de una propuesta didáctica que, mediante el ABP, favorezca el desarrollo de los aprendizajes académicos y las habilidades musicales y socioemocionales en el estudiantado.

Cabe destacar que, al tratarse de estudiantes de primaria, la docente se encargó de buscar a las personas compositoras con disponibilidad para participar como sujetos de investigación en el proyecto llevado a cabo por el estudiantado. Se escogió a tres compositores y una compositora, a saber: Lester Úbeda Rodríguez, Bernardo Guzmán Núñez, José María Venegas Hernández y Priscilla Ruiz Argüello.

Tema

1. Marco Teórico

Como se indicó en el apartado anterior, en el diseño de la propuesta convergen diversas posturas educativas con el objetivo de enriquecer dicha intervención y, al mismo tiempo, dotarla de coherencia pedagógica. Estas posturas consisten en el Proyecto de Ética, Estética y Ciudadanía del Programa de Educación Musical para Primero y Segundo Ciclos del MEP (2013), el enfoque constructivista y el Aprendizaje Basado en Proyectos y sus técnicas como metodología activa. Este primer bloque de información fue utilizado para planear la intervención pedagógica adecuadamente y, también, para analizar los resultados obtenidos después de la aplicación de la propuesta.



1.1 Proyecto de Ética, Estética y Ciudadanía

Mediante esta iniciativa, el MEP propuso una formación integral en el estudiantado, afirmando que “la educación es para la vida y la convivencia” (Ministerio de Educación Pública, 2013, p. 13). Es decir, formar seres humanos capaces de vivir y convivir en su realidad, tomando en cuenta la realidad de las demás personas y su contexto, a partir de los ejes de ética, estética y ciudadanía. Estos ejes representan un pilar fundamental en la realidad en la que vive el ser humano, interactuando entre sí y encargándose de fomentar, desarrollar y fortalecer valores y actitudes, tanto individuales como grupales, para una plena convivencia con el entorno.

El primero de estos ejes es la ética, que, de acuerdo con Ministerio de Educación Pública (2013), consiste en un proceso que implica reflexionar acerca de las características de la realidad para valorar y llevar a cabo acciones que cumplen correctamente con las normas de convivencia, así como identificar aquellas acciones que, al contrario, las incumplen. Por lo tanto, la ética se encarga de que el estudiantado enfrente situaciones con dilemas que deben ser resueltos de la forma que consideren adecuada, tomando en cuenta las normas de convivencia establecidas.

El segundo eje se trata de la estética que, a su vez, se compone de cuatro dimensiones: el disfrute, la apreciación, la comprensión y la expresión artística. La primera dimensión se refiere a que la música es inherente al ser humano y, por lo tanto, cada estudiante tiene su propia manera de vivenciar y disfrutar de la música y el arte, por lo que los sentimientos y las emociones se conectan con el estímulo musical que el cuerpo está percibiendo. La dimensión de la apreciación, a diferencia de la anterior, permite que el estudiantado emita una opinión



para valorar las obras musicales, tomando en cuenta distintos criterios y sus gustos, destacando también la libertad de expresión de cada estudiante. En tercer lugar, la comprensión se adentra en los detalles técnicos y los diversos contextos de cada obra musical abordada con el fin de apreciarlas desde otro punto de vista; en pocas palabras, implica conocer la identidad de la obra musical. Por último, la expresión artística da la oportunidad a los y las estudiantes para “que puedan pintarnos, declamarnos, cantarnos o escribirnos lo que quieran – o necesiten – decirnos o decirse” (Ministerio de Educación Pública, 2013, p. 9), permitir que se expresen de cualquier manera artística, respetando y valorando a quienes lo hacen de diversas formas y con contenidos diferentes.

Por último, el eje de la ciudadanía se centra en la comprensión y la vivencia de la práctica democrática que se vive en Costa Rica desde las instituciones educativas. Tal como lo indica el mismo Ministerio de Educación Pública (2013), si bien este tipo de prácticas sí fortalecen el sentir democrático costarricense, “Hay prácticas que deben aprenderse y, valga la redundancia, practicarse, hasta que se vuelvan no solo entendidas y practicadas... sino casi intuitivas” (p. 8). Por lo tanto, es necesario activar más mecanismos que involucren al estudiantado, incluso, procurando que exista una conexión entre la institución y la comunidad directa, para continuar ejerciendo las prácticas y valores por y para una adecuada ciudadanía costarricense.

1.2 Enfoque constructivista

En una primera instancia, el constructivismo surge durante el siglo XX desde distintas perspectivas que se complementan entre sí. Por un lado, Jean Piaget lo fundamentó en la evolución física y biológica de las personas; conforme la persona crece, su capacidad



cognitiva también crece, permitiendo procesos cada vez más complejos (Ortiz, 2015). A partir de la interacción con el entorno, el ser humano comprende los fenómenos que en este suceden para que los nuevos conocimientos se consoliden poco a poco. Es decir, “el sujeto es un ‘constructor’ activo de sus estructuras de conocimiento” (Rosas y Sebastián, 2011, pp. 8-9).

Por su parte, Lev Vigotsky fundamenta el constructivismo en un enfoque sociocultural, reconociendo que una persona puede aprender por sus propios medios, pero, con ayuda de una persona más capaz, es posible mejorar los aprendizajes. A este fenómeno lo denominó zona de desarrollo próximo, en la que “distingue entre el nivel evolutivo real –aquello que puede hacer una persona de manera independiente– y el nivel evolutivo potencial –aquello que puede hacer una persona con la ayuda de otra más capaz–” (Vila, 2013, p. 221).

Vigotsky también afirma que la persona aprende lo que sus capacidades y habilidades le permiten y, al mismo tiempo, los nuevos aprendizajes ayudan a que estas se desarrollen cada vez más (Chaves, 2001; Rosas y Sebastián, 2011). Es un proceso cíclico: una no sucede sin la otra, lo que resulta en una retroalimentación constante. Pero, para que esto ocurra, los nuevos aprendizajes deben representar un reto logable acorde con las habilidades y capacidades del sujeto (Chaves, 2001).

Además, se torna importante recalcar que el Programa de Educación Musical: Primero y Segundo Ciclos de la Educación General Básica del Ministerio de Educación Pública (Ministerio de Educación Pública, 2013), a pesar de contemplar un enfoque mayoritariamente constructivista, también incluye principios relacionados con el enfoque socio-reconstructivista. Este último vela por que el proceso educativo contemple todos aquellos



aprendizajes, experiencias y condiciones que el ser humano requiere para “que permitan elevar la calidad de vida en relación con las necesidades y demandas cambiantes de las personas, las familias, las comunidades y la sociedad en general” (Ministerio de Educación Pública, 2013, p.18). Es decir, al concebir el entorno social como una realidad cambiante, el ser humano debe ser capaz de adaptarse, reconstruyendo constantemente los conocimientos.

1.3 Aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo fue propuesto por el estadounidense David Ausubel después de la segunda mitad del siglo XX. En esta teoría, los conocimientos previos son fundamentales, ya que sientan las bases de qué es lo que conoce una persona acerca de un determinado tema. Ausubel et al. (1983) enfatizan que estos conocimientos previos se relacionan directamente con la estructura cognoscitiva que ya existe, es decir, “las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno” (p. 48).

Otro aspecto importante que influye en el desarrollo y resultados de un proceso educativo que se base en el aprendizaje significativo consiste en la selección de “contenidos y materiales de enseñanza, y si éstos no tienen un significado lógico potencial para el alumno se propiciará un aprendizaje rutinario y carente de significado” (Barriga y Hernández, 2002, p. 42). El aprendizaje significativo no es un proceso que se realiza al azar, sino que debe planearse intencionalmente en función de la población y del contexto con los que se trabajará. Una práctica educativa cuyas bases en el aprendizaje significativo sean coherentes, conlleva, en las y los estudiantes, un aprendizaje más afianzado y que puede perdurar durante largo tiempo (Palma-Orozco et al., 2020).



1.4 Metodologías activas

Estas metodologías surgen para ofrecer un nuevo panorama al momento de llevar a cabo las prácticas educativas, ya que consisten en una serie de “métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación del estudiante” (Silva y Maturana, 2017, p. 121). Uno de los fundamentos principales es que la participación del estudiantado se reformula en un papel bastante activo, dejando atrás, por ejemplo, el aprendizaje basado en la memorización (Abellán y Herrada, 2016; Fernández, 2006). El rol docente también sufre una transformación, dejando de lado su tradicional protagonismo como la persona portadora de los saberes y se convierte en una figura que orienta y apoya el proceso de aprendizaje del estudiantado.

De acuerdo con Abellán y Herrada (2016), las habilidades cognitivas se fortalecen gracias a las metodologías activas, “ya que el alumnado desarrolla un nivel de razonamiento superior, pensamiento crítico y mayor motivación intrínseca” (p. 69). También se potencian habilidades individuales y colectivas, como “el desarrollo de relaciones interpersonales; la aceptación de diferencias; la toma de perspectiva social; el desarrollo de la creatividad y la autoestima” (p. 69).

De esta manera, se motiva a que el estudiantado, poco a poco, se independice de la figura docente y que sea capaz de realizar tareas cada vez más complejas. Para esto, una de las metodologías activas corresponde al Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y, a su vez, el ABP suele utilizar técnicas de trabajo como el grupo de investigación y el rompecabezas de Aronson.



1.4.1 Aprendizaje Basado en Proyectos

Los beneficios de implementar el ABP en las prácticas educativas van desde el desarrollo de habilidades cognitivas y académicas hasta el desarrollo de habilidades individuales y sociales. Trujillo (2014) enfatiza que esta metodología es fundamental para preparar al estudiantado para la realidad actual, ya que el ABP “permite a los alumnos adquirir los conocimientos y competencias clave en el siglo XXI mediante la elaboración de proyectos que dan respuesta a problemas de la vida real” (p. 17). De esta manera, las y los estudiantes desarrollan habilidades, capacidades, aptitudes y actitudes que se derivan de su participación en la resolución de un problema o situación presente en su realidad.

Siguiendo esta misma línea, Botella y Adell (2019) señalan que uno de los objetivos principales del método cooperativo es “saber, al final de cada unidad didáctica y al final de un curso académico determinado, más de lo que sabían al iniciarlo, cada uno según sus capacidades” (p. 8). No se trata de una competencia sobre quién aprendió la mayor cantidad de conocimientos en el menor tiempo, sino de que exista apoyo mutuo para estructurar la nueva información, tomando en cuenta cada quien sus capacidades.

En relación con las habilidades individuales y sociales, Botella y Adell (2016) abogan por el desarrollo del “aprendizaje significativo, el trabajo entre iguales, la negociación permanente, la socialización de los alumnos, la necesidad de una organización, el descubrimiento, la planificación del trabajo, la diversidad” (p. 5). El desarrollo de estas habilidades indica que la convivencia entre el estudiantado, tanto dentro como fuera del aula, así como con otras personas externas a la institución, se puede fortalecer desde las prácticas educativas.



- Técnica Grupo de Investigación

Con esta técnica se organiza al estudiantado en subgrupos de trabajo para que investiguen un tema específico apoyándose con distintos recursos, como documentos, entrevistas, encuestas, entre otros. Dentro de las ventajas de poner en práctica esta técnica se encuentran el desarrollo y fortalecimiento de habilidades investigativas y de habilidades sociales, como la democracia, el respeto, la cooperación, la discusión, entre otras (García et al., 2019).

De acuerdo con García et al. (2019), el proceso que requiere la técnica se divide en seis fases: 1) conocer los subtemas y organizar los subgrupos, 2) planificar la investigación, 3) desarrollar la investigación, 4) planificar las exposiciones, 5) realizar las exposiciones y 6) la evaluación por parte del o la docente y de los y las estudiantes. Esta técnica se caracteriza porque la información se genera y se asimila a partir de la investigación que realizan los subgrupos; al final, se socializa el producto de manera creativa. Las autoras, incluso, sugieren la elaboración de una memoria o un informe del producto final.

- Técnica Rompecabezas de Aronson

Esta técnica consiste en descomponer el tema abordado como si se tratara de un rompecabezas. Se conforman equipos de trabajo y a cada miembro de los equipos se le asigna una tarea o labor distinta que se relaciona con una sección del tema general que se esté desarrollando. Así, según García et al. (2019), “se da una interdependencia de fines y medios y los alumnos dependen unos de otros para lograr sus objetivos” (p. 52), ya que cada estudiante debe complementar la información del tema con la labor realizada por sus compañeros y compañeras de equipo.



Esta técnica se caracteriza porque, además de trabajar en equipo, también se da la oportunidad para que los equipos interactúen entre sí y compartan la información obtenida y los procesos para llevar a cabo las tareas asignadas. Para procurar la retroalimentación entre el estudiantado, se propone que las y los miembros de cada equipo se reúnan en otros subgrupos para compartir su trabajo con el fin de socializar y enriquecer los procesos que han realizado, lo que se conoce como grupo de expertos (Blasco-Magraner et al., 2022).

2. Contexto

BriBrí College es un centro educativo privado que se ubica en el cantón Central de la provincia de Alajuela, específicamente, en el distrito de Alajuela, en la comunidad Brasil. Se encarga de atender poblaciones desde la edad de preescolar hasta secundaria, contando solo con un grupo por cada grado. El horario lectivo que se trabaja en primaria es de 7:30 a. m. a 2:00 p. m. El inicio de la jornada cuenta con un bloque de tres lecciones consecutivas antes del primer recreo, que tiene lugar a las 9:10 a. m. Sin embargo, estas tres lecciones no tienen una duración de 40 minutos cada una (como es lo habitual en la educación pública), sino que se deben ajustar para que el primer recreo inicie a la hora indicada. Por lo tanto, las primeras dos lecciones tenían una duración total de 70 minutos, mientras que la tercera lección contaba solamente con 30 minutos. En el caso de esta investigación, la propuesta se aplicó en las dos primeras lecciones de la jornada, contando con un total de 70 minutos por sesión, por lo que fue necesario realizar ajustes pertinentes tanto en el planeamiento como en la aplicación de la propuesta didáctica con el fin de asegurar un proceso educativo apto para el estudiantado.



En relación con el aula de educación musical, esta presentaba tanto características favorables como desfavorables. En cuanto a las primeras, debido a la hora del inicio de la clase y gracias a una amplia ventana en una de las paredes del aula, ingresaba luz natural; a pesar de la suficiente iluminación, esta no resultaba molesta ni afectaba la visibilidad del estudiantado ni de la docente, ya que los rayos del sol no entraban de manera directa. Otra característica favorable era la disposición de las mesas, ya que, al ser mesas grandes, permitió que el estudiantado se acomodara fácilmente por subgrupos. Esto también favoreció el aspecto del tiempo y de la contaminación sonora, ya que no fue necesario acomodar el aula para que se organizaran en subgrupos, proceso que, normalmente, implica movilizar los pupitres individuales hasta conformar los subgrupos de trabajo, provocando atraso en el inicio de la clase y ruido innecesario. Además, al ser mesas redondas, facilitó la comunicación entre las y los integrantes de cada subgrupo al estar frente a frente, sin la necesidad de estarse volteando hacia constantemente.

Por otro lado, entre las características desfavorables está el tamaño del aula, que resulta ser pequeño al considerar la cantidad de estudiantes de sexto grado que se debía atender. A este factor se le suma el tamaño de las sillas en que debía sentarse el estudiantado, ya que, anteriormente, pertenecían al área de preescolar, por lo que su tamaño coincidía con la población estudiantil que se atiende en preescolar. En consecuencia, tomando en cuenta el pequeño tamaño del aula, así como el tamaño de las sillas y el tamaño corporal del estudiantado de sexto grado, era evidente la incomodidad al organizarse en subgrupos según la distribución de las mesas.

Un factor que jugó un papel muy importante fue el uso de la plataforma digital CloudCampus. La institución educativa utiliza esta plataforma como medio de comunicación oficial, como



espacio para asignar tareas, compartir material de apoyo, dar seguimiento al proceso educativo, registrar las notas de cada asignatura, entre muchos otros beneficios. Para el desarrollo de la propuesta educativa, esta plataforma fungió como principal apoyo, ya que, como fue señalado, se utilizó como medio de comunicación, para compartir material de apoyo con el estudiantado (como videos para repasar los aprendizajes en casa) y para la asignación de la tarea correspondiente al período lectivo, habilitando un espacio virtual para ser entregada.

Estrechamente relacionado con el uso de la plataforma CloudCampus, se encuentra el factor del acceso a recursos tecnológicos por parte del estudiantado. Como bien se indicó, por medio de la plataforma se compartió material de apoyo para que fuera consultado por las y los estudiantes desde casa y, además, se asignó la tarea del período lectivo, por lo que, a su vez, era necesario que pudieran acceder a la plataforma y al material sin dificultades significativas. En relación con la asignación de la tarea, también se requería acceso a recursos tecnológicos, ya que esta consistió en la grabación de un video para ser entregado dentro de la misma plataforma.

A pesar de la disponibilidad de instrumentos musicales, se contaba solamente con un ejemplar de cada uno de ellos, lo que presentó una dificultad para que el estudiantado tuviera la oportunidad de practicar las canciones asignadas. Ante esto, se tomó la decisión de que cada subgrupo de trabajo practicara con el instrumental durante un tiempo determinado. Esto permitió que los subgrupos se turnaran, respetando el tiempo de cada uno, y, de manera paralela, se iba preparando un material para exponer los detalles técnicos, de contenido y de contexto de la obra musical correspondiente.



3. Implementación de la propuesta

La propuesta didáctica contempló un total de doce sesiones, cada una de 70 minutos. Inició el día 10 de mayo del 2024 y finalizó el 23 de agosto del mismo año. El proyecto se dividió en tres etapas, a saber, preparación, profundización y finalización; a su vez, cada una de las etapas estaba compuesta por un determinado grupo de sesiones.

La etapa inicial contó con dos sesiones para llevar a cabo el diagnóstico, la exploración, el acercamiento, la conformación de subgrupos (de seis integrantes) y la asignación del subtema (una de las personas compositoras). Se trabajó con ejemplos musicales costarricenses, tanto tradicionales como populares y de distintas épocas, con el fin de identificar las características de cada uno de los estilos y el contenido de la letra. Se experimentó también con el canto, percusión corporal y acompañamiento instrumental para la interpretación de una canción de la región de Alajuela.

La etapa de profundización estuvo conformada por ocho sesiones en las que cada subgrupo planificó una entrevista para aplicar al compositor o compositora que se les asignó, formulando preguntas que respondieran a sus intereses. También se realizaron ensayos musicales, ya que cada subgrupo se encargó de interpretar musicalmente un fragmento de una canción del compositor o compositora que se les asignó.

Para la planificación de la entrevista, se les brindó apoyo sugiriéndoles preguntas relacionadas con su formación y experiencia artística y profesional, vida personal, situación durante la pandemia del COVID-19, entre otros aspectos. Para ello, cada subgrupo se dividió en tres parejas (Pareja A, Pareja B y Pareja C) para que cada una se encargara de formular, al



menos, cuatro preguntas de su interés. Una vez formuladas, regresaban a conformar el subgrupo original para comparar las preguntas y asegurarse de que no estuvieran repetidas, así como para brindar retroalimentaciones y mejorarlas. Posteriormente, se hizo una segunda reunión, pero, esta vez, entre las parejas de cada subgrupo; es decir, las Parejas A de cada subgrupo se reúnen y así con las Parejas B y C. Esta segunda reunión se centró en que las preguntas fueran retroalimentadas, nuevamente, pero desde otras perspectivas, con el fin de compararlas y mejorarlas, así como proponer nuevas preguntas producto del intercambio de ideas. Finalmente, los subgrupos se reunieron con su persona compositora correspondiente para llevar a cabo la entrevista; sin embargo, como suele suceder en las entrevistas, surgieron nuevas preguntas al conversar con estas personas, lo que enriqueció todavía más el aprendizaje. Este proceso de formulación, revisión y aplicación de preguntas tomó en total cuatro sesiones.

Una vez terminado el proceso de la entrevista, se comenzó la segunda parte de esta etapa. En cada una de las siguientes sesiones, los subgrupos debían organizar la información para ser expuesta y, además, ensayar la interpretación musical del fragmento de la canción correspondiente. Para esto, fue necesario buscar un lugar amplio dentro de la escuela y cerca del aula de música para que prepararan la exposición. De manera simultánea a esta preparación, cada subgrupo se alternaba para ensayar las canciones dentro del aula de música con los instrumentos musicales y con apoyo de la docente; cada subgrupo contaba con 15 minutos para ensayar. Este segundo proceso se realizó también en cuatro sesiones.

Por último, la etapa de finalización contó con dos sesiones; una para llevar a cabo las exposiciones sobre cada persona compositora y la otra para la presentación del fragmento de las canciones de cada subgrupo. En la primera sesión, cada subgrupo debía presentar la vida



de la persona entrevistada, detalles que les haya llamado la atención y, además, el contexto del fragmento de la canción que se les asignó. También se encargaron de darle un nombre a la exposición: Grupo 1 “El Gran Comienzo de un Cantante”, Grupo 2 “Amistades que se quedan en el corazón”, Grupo 3 “¡José María Venegas llega a la escuela!” y Grupo 4 “Entrevista a compositores costarricenses”.

Para la segunda sesión de esta etapa, la docente se encargó de organizar varios aspectos con el fin de brindar una experiencia más significativa: se buscó un aula diferente a la habitual y que estuviera disponible para adecuarla para la actividad; se procuró que las personas compositoras estuvieran presentes este día como espectadoras, aunque solo dos pudieron asistir; se gestionó con la maestra de grado para que la siguiente lección (de 30 minutos) pudiera utilizarse como cierre de proyecto con un pequeño refrigerio por parte de la docente (cabe destacar que esta tercera lección no representó ninguna complicación de horario con la docente investigadora).

Consideraciones

A raíz de la implementación de la propuesta, surgieron hallazgos relacionados con las ventajas de trabajar con la metodología del ABP. El estudiantado también fue capaz de construir su propio conocimiento en el tema de la música costarricense por medio de, principalmente, la interacción con las personas compositoras, resultando en una experiencia significativa y cargada de motivación e interés. Los aprendizajes y habilidades musicales mejoraron a partir de retroalimentaciones desde tres perspectivas distintas. La primera corresponde a la docente, quien se encargó de guiar a cada estudiante en este proceso, de acuerdo con el grado de facilidad o dificultad que presente. La segunda perspectiva es la coevaluación, donde el



estudiantado tuvo la oportunidad de recibir apreciaciones por parte de sus compañeros y compañeras, ya sean del mismo equipo de trabajo o no. En la tercera perspectiva, igualmente valiosa, se contempló la autoevaluación, en la que cada estudiante evaluó su propio desempeño, reconociendo sus fortalezas y aspectos por mejorar, proponiendo planes de mejora acompañados por la docente.

En cuanto a la dimensión socioemocional, se percibieron valores y actitudes desde dos situaciones principales. En primer lugar, fue posible observar en el estudiantado un adecuado desarrollo del trabajo colaborativo mediante valores como el diálogo, la negociación, el respeto, la justicia, la solidaridad y el apoyo mutuo para llevar a cabo el proyecto. Como consecuencia, las relaciones interpersonales en cada subgrupo se fortalecieron, generando dinámicas más amenas y una notable disminución en conflictos que estaban presentes en etapas iniciales.

Asimismo, desde el inicio, el estudiantado se mostró expectante ante la posibilidad de interactuar con personas compositoras costarricenses y dedicadas a la disciplina musical. La interacción con estas personas resultó una experiencia altamente significativa en el estudiantado, reflejándose en el interés durante el conversatorio que mantuvieron y en el comportamiento y actitudes positivas mostradas en este proceso. Por lo tanto, se comprueba también que existió un generador de interés y motivación en la propuesta didáctica.

Por lo tanto, la propuesta educativa fue capaz de promover las habilidades cognitivas, académicas, socioemocionales, individuales y sociales mediante la convergencia de los fundamentos teóricos que la orientaron, propiciando una experiencia educativa diferente, innovadora, significativa y contextualizada.



Referencias

Libros:

Ausubel, David; Novack, Joseph; Hanesian, Helen. **Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo**. Traducción por Roberto Helier Domínguez. Edición 2. México: Editorial Trillas, 1983.

Barriga Arceo, Frida; Hernández Rojas, Gerardo. **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista**. Edición 2. México: McGraw-Hill Interamericana, 2002.

García, Rafaela; Traver, José Andrés; Candela, Isabel. **Aprendizaje cooperativo: Fundamentos, características y técnicas**. Edición 2. España: Editorial CCS, 2019.

Ministerio de Educación Pública. **Proyecto de Ética, Estética y Ciudadanía: Programas de Estudio de Educación Musical Primero y Segundo Ciclos de la Educación General Básica**. Costa Rica: Gobierno de Costa Rica, 2013.

Rosas Díaz, Ricardo; Sebastián Balmaceda, Christian. **Piaget, Vigotsky y Maturana: Constructivismo a tres voces**. Argentina: AIQUE Grupo Editor, 2011.

Trujillo, Fernando. **Aprendizaje basado en proyectos: infantil, primaria y secundaria**. España: Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, 2014.

Vila Mendiburu, Ignasi. Lev S. Vigotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación. En: Trilla Bernet, Jaume. **El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI**. España: Graó, 2013. 207-227.

Artículos en revistas:

Abellán Toledo, Yolanda; Herrada Valverde Rosario Isabel. Innovación educativa y metodologías activas en educación secundaria: la perspectiva de los docentes de lengua castellana y literatura. **Revista Fuentes**, España, Universidad de Sevilla, 1, 18, 65-76, 2016.



Blasco-Magraner, José Salvador; Català Saiz, Adrián; Marín-Liébana, Pablo. El aprendizaje cooperativo y la técnica del puzle de Aronson en el aula de música de secundaria. **Praxis**, España, 18, 1, 50-67, 2022.

Botella Nicolás, Ana María; Adell Valero, José Rafael. Una propuesta experimental en la enseñanza de la música en Secundaria. **Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas**, Colombia, 11, 1, 67-81, 2016.

Botella Nicolás, Ana María; Adell Valero, José Rafael. Bases conceptuales para el diseño de una metodología de didáctica musical. **Revista de Comunicación de La SEECI**, España, 11, 1, 1-18, 2019.

Chaves Salas, Ana Lupita. Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. **Revista Educación**, Costa Rica, 25, 2, 59-65, 2001.

Fernández March, Amparo. Metodologías activas para la formación de competencias. **Educatio Siglo XXI**, España, 24, [sin número], 35-56, 2006.

Moya Maleno, Francisco Javier. Proyecto integrado en secundaria sobre etnomusicología. **Eufonía**, 65, España, [sin número], 64-69, 2015.

Ortiz Granja, Dorys. El constructivismo como teoría y método de enseñanza. **Sophia Colección de Filosofía de La Educación**, Ecuador, 2015, 19, 93-110, 2015.

Palma-Orozco, Rosaura; García-Leyva, Edgar; Ruiz-Ledesma, Elena. Aprendizaje significativo: El caso de la computación, la matemática y la música. **Revista Iberoamericana de Sistemas, Cibernética e Informática**, Estados Unidos, 17, 1, 7-10, 2020.

Silva Quiroz, Juan; Maturana Castillo, Daniela. Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. **Innovación Educativa**, México, 17, 73, 117-132, 2017.



La educación y la práctica musical en el entorno escolar y el desarrollo de habilidades y competencias socioemocionales a través de la música

Andrés Felipe Meza Amado

afmezaa@gmail.com

Universidad Autónoma de Nuevo León (doctorando)

(Colombia/México)

Resumen

La teoría sobre las inteligencias múltiples (Gardner, 1985) considera a la inteligencia musical como una parte fundamental en los procesos de aprendizaje y desarrollo cognitivo de las personas, como también a las inteligencias intra e interpersonal. Esta idea, en oposición a una noción aun hegemónica sobre el significado de la inteligencia como un concepto meramente cuantitativo y racional, dio apertura a considerar a las inteligencias más allá del pensamiento lógico matemático, es decir por ejemplo desde el sentir. A partir de lo intra e interpersonal se construyó la noción de la inteligencia emocional (Bisquerra, 2019; Salovey & Mayer, 1990; Goleman, 1995), irrigándose a diversos ámbitos del estudio de la vida humana como lo laboral, lo familiar y lo escolar. En la actualidad se argumenta que el estudio de la música y su práctica en entornos escolares impacta en aspectos como el campo social y emocional de las personas, por lo que se constituye como una potencial herramienta para la evaluación y gestión de habilidades y competencias socioemocionales (Altenmüller, Gruhn & Liebert, 2000; Bisquerra & Pérez, 2007; Casel, 2013; Campayo & Cabedo, 2016; Collins, 2014; Espinosa, 2021).

Vivir experiencias a partir de la práctica musical en el entorno escolar estimula el desarrollo



de la inteligencia socioemocional por medio de la obtención de habilidades de percepción, evaluación y expresión de las emociones. Acceder, entender y reproducir el propio campo emocional estimula la comprensión y la expresión de las emociones de cada individuo, a la par que favorece la cohesión del entorno social por lo que al generarse interacciones entre ellos, promoviendo espacios seguros de respeto y escucha, se favorece la construcción de valores como la empatía y la solidaridad. (Jiménez, 2014; Kupana. 2015; Campayo y Cabedo, 2016)

En México tanto la literatura como los trabajos de investigación abordados consideran que se trata de un paradigma actual de la educación musical con sentido del cuidado de lo emocional y lo corporal, y que enfrenta grandes obstáculos para una puesta en marcha de sus planteamientos tanto teóricos como metodológicos tanto en los contextos universitarios y escolares. Cabe mencionar que en México la perspectiva de trabajo docente con énfasis en lo socioemocional, desde todas las áreas del conocimiento, hace parte de la directriz del proyecto de la Nueva Escuela Mexicana de la secretaria de educación pública (Espinosa, 2021; Nava, Lara et al 2019; SEP, 2019)

En el marco de la convocatoria del Trigésimo Seminario Latinoamericano de Educación Musical 2026 presento este resumen de trabajo sobre el tema: la educación y la práctica musical en el entorno escolar y el desarrollo de habilidades y competencias socioemocionales a través de la música, en el cual se describe el proceso de realización del trabajo de campo (fase de pilotaje o puesta a prueba de los instrumentos de recolección de datos) dentro de la investigación doctoral que llevo actualmente. Se presenta un avance del análisis de los datos a través de las categorías generadas, y se reflexiona sobre las posibilidades de cohesión entre teorías formales de la educación y la cognición, y las metodologías pedagógicas de trabajo a través de la música.



El objetivo de esta presentación es compartir la experiencia de trabajo investigativo en campo, proyectar los datos, las imágenes, los videos, y demás material relevante, destacar los aspectos tanto positivos como negativos encontrados, resaltar los hallazgos que denotan posibilidades innovadoras de trabajo pedagógico en la clase de música en el contexto escolar, argumentando sobre el estudio y la práctica de la música como una herramienta posibilitadora de trabajo socioemocional, y estimulando con lo anterior una participación del auditorio a reflexionar de manera crítica sobre el tema propuesto.

La modalidad de participación pretendida es: experiencias pedagógicas y propuestas metodológicas – exposición o conferencia ilustrada.

Referencias

Altenmüller, E; Gruhn, W; & Liebert, G. (2000). The impact of music education on brain networks: evidence from EEG-studies. **International Journal of Music Education**.

Bisquerra, R. (2003). **Educación emocional y competencias básicas para la vida**. Revista de Investigación Educativa.

Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). **Las competencias emocionales**.

Campayo; Cabedo. (2016). **Música y competencias emocionales**. Posibles implicaciones para la mejora de la educación musical.

Collins, Anita. (2014). **Neuroscience Music Education and the Pre-Service Primary Elementary Generalist Teacher**.

Espinosa J. (2021). **La inclusión de la educación socioemocional en los programas de estudio de la escuela primaria 1993-2020**. México

Goleman, D. (2007). **Inteligencia social: la nueva ciencia de las relaciones humanas** (3ª ed.).



Goleman, D. (1996). **Inteligencia Emocional**. Barcelona: Kairós.

Jiménez, F. (2014). Las Competencias Básicas. La Competencia Emocional. In **La Música:** Productora y Canalizadora de Emociones en el Primer Ciclo de Educación Infantil. Experiencia en un Centro de Educación Infantil.

Nava, Lara. et Al. (2019). Habilidades socioemocionales en directores escolares de educación básica.

Salovey, P. & Mayer, J. (1990). **Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality.**



Las prácticas pedagógicas con relación a las afectaciones a la salud de los estudiantes de licenciatura en música instrumental

Diana Melissa Artunduaga Portill

dimartu@gmail.com

Universidad Autónoma de Nuevo León (estudiante)
(Colombia/México)

Resumen

Esta presentación analiza las prácticas pedagógicas en la educación musical universitaria en México con relación a las afectaciones a la salud de los estudiantes de licenciatura en música instrumental, considerándolas como un objeto de investigación y reflexión para comprender su esencia y las problemáticas que enfrentan, a partir de dos etapas trabajadas a la fecha en el proyecto de investigación doctoral que actualmente llevo a cabo. Primero, de una revisión bibliográfica de diversas fuentes y referencias a teorías formales en educación y propuestas educativas alternativas, y segundo, de los resultados obtenidos de la recolección de datos en trabajo de campo con población universitaria estudiante de música instrumental en la ciudad Monterrey, y su análisis a través de las categorías planteadas.

Una particularidad significativa del estudio musical en la educación superior es que los alumnos mantienen una relación estrecha con sus docentes, compartiendo un considerable período de tiempo durante su trayectoria académica, lo que favorece la creación de vínculos que pueden trascender lo puramente académico. En este sentido, es fundamental reconocer que las metodologías pedagógicas ejercen una influencia importante en el desempeño y la formación de los estudiantes, así como en su bienestar físico y emocional. Aunque, otros elementos, como su entorno familiar y social, también desempeñan un papel relevante en su desarrollo.



Consideremos la práctica docente como un medio para promover en los estudiantes habilidades críticas y reflexivas, a partir de la reflexión que el propio educador realiza sobre sus prácticas, adaptándose a las necesidades de los alumnos y a los cambios sociales.

Este proceso busca una mejora continua y fomenta la participación activa y el pensamiento crítico mediante las acciones, estrategias y métodos utilizados por el docente para crear experiencias significativas que desarrollen dichas habilidades, y que van más allá de la simple transmisión de conocimientos (Dewey, 1998). Sin embargo, en las escuelas y facultades de música, las prácticas pedagógicas suelen desarrollarse de manera incluso contradictoria a lo mencionado. Generalmente, se implementan en un formato individual o personalizado, en el cual no se promueve el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas, y el docente rara vez cuestiona su propia práctica en beneficio del aprendizaje del estudiante (Bautista, Alfredo & Fernández-Morante, Basilio, 2020).

Ahora bien, entendiendo afectaciones físicas como problemas del aparato músculo esquelético como son tendinitis, distonía y sobreuso muscular. De manera similar, se consideran las afectaciones mentales en relación con problemas en el ámbito cognitivo, sensorial o emocional, tales como el estrés, la ansiedad, el pánico escénico o la depresión. Estos aspectos que pertenecen a campos de conocimientos distantes a la práctica musical han llamado la atención dada su necesidad de tratamiento, investigación y problematización (Ciurana, 2016)

La modalidad de participación pretendida es: investigaciones, estudios y proyectos.



Referencias

Bautista, Alfredo & Fernández-Morante, Basilio. (2020). Mala Praxis en las Enseñanzas Instrumentales: Implicaciones para la Formación Docente. **Revista Electrónica de LEEME**. 46. 240-261. 10.7203/LEEME.46.18013.

Ciurana, María. (2016). **Aspectos físicos y psicológicos del músico pianista**.

Dewey, J. (1998). **Democracia y educación**. Editorial Morata.

García Gómez, Montserrat. (2018). Las enfermedades profesionales de los músicos, el precio de la perfección. **Archivos de Prevención de Riesgos Laborales**, 21(1), 11-17. Epub 21 de septiembre de 2020. <https://dx.doi.org/10.12961/aprl.2018.21.01.3>

Jiménez, Julio. (2015). **La complejidad de la interpretación musical**.

Martín López, T. (2015). **Cómo tocar sin dolor**. Tu cuerpo tu primer instrumento. Valencia: Piles.



Patrones en juego: recursos simbólicos para el aprendizaje rítmico

Sergio Izaguirre Amaya

seizam90@gmail.com

(Perú)

Breve presentación del/de los autor/es:

Soy Sergio Izaguirre, docente de música con amplia experiencia en educación musical infantil, tanto en contextos presenciales como virtuales. Mi trabajo se centra en el desarrollo rítmico temprano, el aprendizaje significativo y el uso del juego simbólico como mediador del proceso musical. Ha diseñado recursos didácticos propios que integran movimiento, escucha activa, imaginación y participación corporal, favoreciendo la atención, la memoria y la autorregulación en niños y niñas. Actualmente dirige una escuela de música para la infancia y desarrolla materiales educativos innovadores orientados a docentes y familias, con énfasis en la constancia, la experiencia y el vínculo afectivo a través de la música.

Descripción:

El material didáctico “El ratón y el queso” propone una experiencia lúdica para el desarrollo rítmico en la infancia a partir del juego simbólico. Consiste en una caja manipulativa con ratones y quesos, acompañada de un libro de patrones rítmicos progresivos. El docente o facilitador propone consignas temporales (por ejemplo: salir, esconderse, esperar, aparecer) que los niños ejecutan corporalmente haciendo que el ratón “salga” o “se esconda” del queso en función del pulso, el silencio y la duración. El recurso favorece la comprensión del tiempo musical desde la acción, el movimiento y la imaginación, promoviendo la participación activa, la atención sostenida y la coordinación motora.



Objetivos:

Desarrollar la noción de pulso, duración y silencio mediante experiencias corporales y lúdicas.
Favorecer la comprensión de patrones rítmicos simples y compuestos en edades tempranas.
Estimular la atención, la memoria y la autorregulación a través del juego simbólico.
Ofrecer a docentes un recurso didáctico flexible, adaptable a distintos contextos educativos.
Promover una pedagogía musical abierta que integre imaginación, movimiento y experiencia.

Fundamentación (referentes teóricos o conceptuales y relación con los temas del XXX SLDEM).

La propuesta se fundamenta en enfoques de la pedagogía musical activa, donde el aprendizaje surge de la experiencia corporal y significativa (Dalcroze, Orff, Willems). El uso del juego simbólico permite que el niño comprenda conceptos abstractos como el tiempo musical desde la acción concreta, alineándose con principios del aprendizaje vivencial y constructivista. Asimismo, el material dialoga con prácticas de pedagogías musicales abiertas, al no imponer una única forma de ejecución, sino permitir múltiples interpretaciones, adaptaciones y niveles de complejidad. La figura del ratón y el queso funciona como mediador simbólico, facilitando la inclusión de niños con distintos estilos de aprendizaje y necesidades educativas diversas. En relación con los ejes del XXX SLDEM, el recurso promueve una educación musical sensible al contexto, al cuerpo y a la experiencia, favoreciendo procesos de enseñanza-aprendizaje más humanos, accesibles y conectados con la infancia latinoamericana.



Enlaces web de referencia (propios o institucionales), material audio o video para sustentar la propuesta.

https://www.instagram.com/reel/DTl2653kQCh/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFiZA==



Resonancias Sociales: Emociones y ritmos latinoamericanos como lenguaje colectivo

Michelle Ramírez Pérez
michisax21@gmail.com

Anamaría Shiey Flores Solano
shieyflores@gmail.com

(Costa Rica)

Breve presentación del autor:

Somos un dúo de estudiantes de la Escuela de Música de la Universidad Nacional de Costa Rica. Anamaria y Michelle son graduadas del grado de Bachillerato en Música con énfasis en Educación Musical. Nuestro interés se centra en la formación continua y en la elaboración de propuestas dentro del ámbito de la educación musical, integrando de manera consciente las dimensiones emocionales y sociales del aprendizaje. Este trabajo se orienta al desarrollo de estrategias pedagógicas que consideran los contextos socioculturales latinoamericanos, con el propósito de promover una educación musical más inclusiva, de enfoque decolonial y con un carácter transformador. Este tema fue presentado en nuestro recital final de graduación, así que nos emociona continuar y presentarlo fuera de nuestras fronteras.

Breve descripción:

Esta investigación explora cómo las emociones transmitidas y percibidas a través de la música varían según el contexto social de las personas (origen, identidad, migración, condición socioeconómica, etc.). A través de un estudio cualitativo con estudiantes de música de la



Universidad Nacional de Costa Rica, se implementan estrategias pedagógicas como el “Bingo Musical” y actividades de escucha guiada, con repertorio latinoamericano diverso. Se busca comprender cómo los factores sociales influyen en la experiencia emocional musical y cómo esto puede informar una pedagogía más inclusiva y sensible al contexto.

Planteamiento y justificación del problema ¿A qué necesidades responde?:

Surge la necesidad de preguntarnos: ¿cómo influye el contexto social en la manera en que sentimos y expresamos emociones a través de la música? Esta investigación responde a la necesidad de desarrollar pedagogías musicales que reconozcan y valoren las diferencias sociales, promoviendo una educación musical más equitativa y conectada con las realidades locales.

Objetivos / propósitos/ metas:

Implementar estrategias metodológicas llamativas que permitan un aprendizaje significativo en los estudiantes considerando la diversidad sociocultural.

Hipótesis (si las hubiera).

Una pedagogía musical que considere el contexto social puede fomentar mayor inclusión, empatía y conexión con el repertorio latinoamericano, fortaleciendo así la identidad y el diálogo social.



Fundamentación (referentes teóricos o conceptuales y relación con los temas del XXVII SLDEM):

Esta investigación se sustenta en tres pilares teóricos: los estudios sobre música y emoción (Juslin & Sloboda, 2010; Lacárcel, 2003), que explican cómo la música moviliza afectos; la sociología de la música (DeNora, 2000; Small, 1998), que destaca el papel del contexto social en la construcción de significados emocionales; y la pedagogía musical latinoamericana decolonial específicamente a Paulo Freire a través de la “pedagogía del oprimido” es una referencia clave para la enseñanza crítica y dialógica.

Metodología y técnicas empleadas:

Decidimos que una metodología que podemos usar es el bingo musical en nuestras aulas, nos hace la clase más interactiva e interesante para nuestros alumnos. A través de esta actividad, cada estudiante reconoce las emociones que le genera la música, respetando la diversidad de percepciones emocionales. Diversos estudios, destacan que las emociones positivas generadas por la audición musical favorecen el aprendizaje y la creatividad, por lo que su incorporación en el contexto educativo resulta beneficiosa para crear ambientes inclusivos, motivadores y dinámicos.

Resultados alcanzados o esperados:

Esperamos que con esta investigación pueda llegar a más educadores musicales que buscan ser sensibles hacia otros contextos y entornos sociales de América Latina. De forma que



busquen transmitir e implementar una metodología consciente y crítica en sus clases con el propósito de hacer un proceso más creativo.

Conclusiones o reflexiones finales:

La música es una vivencia situada lo cual evidencia que no existe un sentimiento universal. Reconocer esto permite una educación musical más justa, inclusiva y conectada con las realidades latinoamericanas. Las personas educadoras musicales deben ser un facilitador de diálogos emocionales y sociales, promoviendo escucha activa, respeto por la diversidad y compromiso con la transformación social. Esta investigación invita a repensar la pedagogía musical desde una perspectiva decolonial.

Innovación y aportes:

La presente propuesta de innovación, titulada “El bingo musical como estrategia didáctica para trabajar las emociones”, surge como una alternativa pedagógica orientada a fortalecer la enseñanza de la música desde un enfoque lúdico y emocional. Esta estrategia busca integrar el juego como un medio de aprendizaje significativo, promoviendo la participación activa del estudiantado y el desarrollo de habilidades socioemocionales a través de la experiencia musical. El bingo musical se plantea como una herramienta didáctica sencilla de aplicar, que permite a los participantes identificar, expresar y comprender sus emociones mediante la escucha de diversos fragmentos musicales. A través de esta actividad, cada estudiante reconoce las emociones que le genera la música, respetando la diversidad de percepciones emocionales. Diversos estudios, destacan que las emociones positivas generadas por la audición musical favorecen el aprendizaje y la creatividad, por lo que su incorporación en el



contexto educativo resulta beneficiosa para crear ambientes inclusivos, motivadores y dinámicos.

Enlaces web de referencia (propios o institucionales), material audio o video para sustentar la propuesta.

UNICEF. (s. f.). Cómo reconocer nuestras emociones. UNICEF América Latina y el Caribe.
<https://www.unicef.org/lac/crianza/seguridad-proteccion/como-reconocer-nuestras-Emociones>



PLENARIO Y CONVERSATORIO

El Foro Latinoamericano de Educación Musical y la Associação Portuguesa de Educação Musical en la construcción de un diálogo desde el pensamiento pedagógico musical con identidad cultural

Alina Mijangos López

Presidencia

Foro Latinoamericano de Educación Musical – FLADEM

El Foro Latinoamericano de Educación Musical y la Associação Portuguesa de Educação Musical en la construcción de un diálogo desde el pensamiento pedagógico musical con identidad cultural Las lecturas que podemos encontrar en la página web del Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM), www.fladem.org, en donde nos permite conocer la historia de su surgimiento y las circunstancias en las cuales lo hizo. Es por ello que personalmente tiene gran representación, para mí, ser parte de este movimiento pedagógico. En esas lecturas podemos entender diversos aportes a través de diferentes perspectivas sobre la tarea de ser docente musical en Latinoamérica, no cualquier perspectiva, sino desde la voz de sus protagonistas.

La persona que lideró la construcción de un pensamiento propio Latinoamericano fue la Dra. Violeta Hemsy de Gainza quien invitó, a quienes tuvieron la suerte de escuchar sus clases y cátedras, a renovar siempre las metodologías y prácticas de la enseñanza musical desde la autorreflexión para después tener un diálogo con otros docentes y construir colectivamente ese pensamiento con un reconocimiento cultural, social e histórico.

Por eso, cuando asistimos a los seminarios que el FLADEM organiza, sentimos identificación con lo que se nos presenta: ya sean charlas, investigaciones, prácticas pedagógicas,



conciertos, entre otras actividades, como las que sucedieron en este XXX Seminario Latinoamericano de Educación Musical, en las que se sumaron dos espacios nuevos: Laboratorio de Talleres y Espacio Plenario de Diálogo.

En cada actividad se ve reflejada la concepción de la educación musical que Hemsy nos enseña, que es aquella basada en la experiencia, la creatividad y la participación entre quienes coinciden en un espacio de aprendizaje, sin jerarquías y sin imposición de ideas por parte de la maestra o maestro que imparte una clase. No usar una metodología al pie de la letra, ya que cada una ha surgido en contextos diferentes, sino tomándolas como guía y permitiendo a la maestra o maestro transformarse de acuerdo a lo que sucede en las clases, creando prácticas sensibles a cada realidad.

Así, cada seminario se organiza para crear un espacio de encuentro, diálogo y construcción colectiva desde cada comunidad, ayudando a consolidarla y fortalecerla desde experiencias y realidades que se comparten. Puedo asegurar que más que un *encuentro académico*, los seminarios del FLADEM han ayudado a organizar un pensamiento pedagógico latinoamericano.

Este pensamiento gestado en cada seminario está fuertemente vinculado a la cultura y contextos desde donde surge, reconociendo la multiculturalidad de quienes asistimos, sus múltiples formas de enseñar y hacer música, de vivirla, de compartirla. Cada quien aporta desde donde es hacia los demás, algo que en estos tiempos tenemos que fortalecer y convertirnos en resiliencia sobre las ideas que se importan y que nos bombardean desde diferentes medios de comunicación.



Luego estas ideas después son transmitidas en otros espacios, como ha sucedido con la Dra. Adriana Rodrigues Didier, expresidenta del FLADEM, quien en diversas instituciones académicas siempre habla de nuestro Foro, logrando hacer eco en personas que comparten ese andar, incluso fuera del continente americano y sus archipiélagos.

Es por esto que en esta ocasión hemos tenido la oportunidad de conocer a la Maestra Manuela Encarnação, presidenta de la Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM). La mirada de esta institución se centra en revalorizar a la educación musical, ayudar en la profesionalización y actualización de docentes, la reflexión sobre las prácticas educativas a través de espacios de diálogo e intercambio, por lo que, de fondo, existen muchas coincidencias con el FLADEM en donde ambas cobijan a comunidades activas, críticas, reflexivas y comprometidas de docentes musicales.

Dos asociaciones de este tipo que se encuentran y deciden participar en conjunto, permiten ampliar el panorama, aunque sea desde historias y contextos culturales diferentes; permiten leer y conocer otras preguntas y sus resoluciones.

El diálogo que surge se enriquece y nos ayuda a generar ideas amplias.

Agradezco la oportunidad de conocer a la APEM, a través de su presidenta, Manuela Encarnação, conocer las realidades de Portugal porque eso significa una extensión de ese diálogo que Violeta Hemsy nos pidió buscar para entender que se construye un pensamiento pedagógico con autonomía cultural, abierto a entender otras realidades que suman a la apertura que Hemsy nos enseñó.



Deseo que los lazos de cooperación entre ambas asociaciones continúen por mucho tiempo y que nos ayudemos a extender nuestros discursos para permear acciones y pensamientos desde varios puntos y hacia otros destinos, esperando encontrar nuevos oídos que quieran escuchar lo que hemos producido, desde donde somos. Que nos reconozcan como una fuente legítima de conocimiento con intercambios no basados en la subordinación, sino en el intercambio, ayudando al mismo tiempo a revalorizar a la educación musical como un eje de desarrollo humano que debe estar presente en la vida de cada individuo de este planeta.

*18 de agosto de 2026
Alina Mijangos López
Presidencia FLADEM.
2025-2027*



Concepciones y prácticas sobre pedagogías musicales abiertas

Adriana Rodrigues

didier.adriana@gmail.com

(Brasil)

Um encontro como este não deveria ser um momento em que vocês aproveitem para se invisibilizar. Ficando um atrás do outro, lendo suas mensagens no celular ou rolando a tela das redes sociais. Deveria ser um momento de inspiração, de reflexão e de organização de nossas ações. O ideal para mim, seria que vocês saíssem hoje, discordando ou concordando, ou se sentindo apenas inspirados.

Ao invés de pensarmos numa pedagogia musical aberta, sugiro pensarmos no que seria uma pedagogia musical fechada. O professor colonizador traz a verdade, a única verdade. Entra na sala de aula com um pacote fechado como diria Paulo Freire, trazendo o mesmo caderninho com solfejos, ditados que aplicamos há anos, o mesmo repertório, a mesma lição, o mesmo conteúdo, sem ter a menor ideia de quem é aquele aluno sentado na sua frente; ou podemos entrar na sala de aula com o coração e a mente abertos para principalmente instigar o aluno a sua curiosidade, podendo levá-lo a pesquisar e investigar, a descobrir que acorde é aquele, como se formou? que som é esse e de onde ele vem? de que material é feito esse instrumento? Como se constrói uma trompa? Qual é a letra que que representa a clave de sol? E por que a letra G? De que país é essa música?

Nossa sala de aula tem as cadeiras em fileiras, onde o professor na frente professa o conhecimento, ou trabalhamos em um círculo com espaços entre as cadeiras para que todos se ouçam e tenham voz? A tradicional disposição da sala de aula com carteiras enfileiradas e viradas para o quadro surgiu com a Revolução Industrial e o modelo de escola tradicional. O objetivo era criar um ambiente de controle, disciplina e foco exclusivo na figura do professor como o único transmissor do saber.

Trabalho em duas universidades no Rio de Janeiro, e todos os dias encontro na sala de aula, as cadeiras enfileiradas, e todos os dias eu as reorganizo de fileiras para um círculo. Domingo chegamos aqui no Conservatório de Porto Rico e entramos numa sala com mesas arrumadas em fileiras, como na maioria dos espaços educativos, alguns colegas chegaram



a sentar, mas eu logo sugeri um círculo e ficou claro que deveríamos no final da reunião, devolver a sala para sua formação original como existe desde o século XVIII. E o que tem isso a ver com as pedagogias abertas?

Dei aula na Licenciatura em Música numa universidade na cidade de Nova Friburgo, interior do Estado do Rio de Janeiro. Toda semana eu pedia ajuda aos alunos para me ajudarem a formar um círculo com as cadeiras. Um mês depois, eles me entregaram um abaixo assinado, reclamando a volta das cadeiras enfileiradas. Demorei a acreditar no que estavam me pedindo e nas semanas seguintes eu chegava mais cedo e arrumava sozinha o círculo das cadeiras. Novamente reclamaram, e aí sim, conversamos e me disseram que não queriam o círculo, porque desta forma são obrigados a participar, a falar, a dar suas opiniões e todos preferiam ficar enfileirados.

Foi muito difícil para mim, pois não consigo trabalhar sem que todos estejam se vendo, se ouvindo, abertos as minhas propostas e abertos a trazerem as suas propostas. Com certeza na sua educação básica não foram instigados a refletir, a expor suas ideias, a discordar e por isso, a arrumação das cadeiras do século XVIII permanece, coroando as pedagogias fechadas.

Esta provocação é a minha verdade, não é a sua, não é a dele, apenas trago algumas ideias para que vocês saiam dessa plenária, pensando: que fala horrível, ridícula, ou essa fala me fez pensar na sala de aula, nas minhas didáticas, nas minhas metodologias. E o que isso tem a ver com a educação musical?

Da mesma forma você pode provar ou não um prato de comida novo, mas com certeza, ele trará novas cores, novos sabores, novas texturas: é mole, é duro, é áspero, é quente, frio, picante, e que te levará a pensar: gostei, não gostei. O que penso que não dá para acontecer é numa viagem não aproveitar para conhecer a comida local, assim como numa turma nova sugerir o mesmo conteúdo sem ao menos se interessar em conhecer o grupo, e o que ele tem a te oferecer.

Este seminário é a maior prova, ou é o exemplo maior de como pensamos as pedagogias abertas. De tanto ouvir a educadora musical paulista Teca Alencar de Brito⁹, reclamar dos

⁹ Maria Teresa Alencar de Brito (1954-2023), mais conhecida por Teca, foi representante do Fladem Brasil por vários anos e vice-presidente do FLADEM de 2013 a 2017. Autora de inúmeros CDs e livros



seminários, quando eu assumi a vice-presidência em 2019, escrevi para ela e perguntei, como seria um seminário ideal para você? Sobre o oficinairo:

que não deve ser, simplesmente, aquele que ensina, que "passa" o que sabe, como muita gente diz, mas aquele que funda territórios para que os acontecimentos emerjam, se desenvolvam e se transformem qualitativamente (BRITO, 2018)¹⁰.

Hoje com certeza ela está sorrindo em algum lugar, porque desconstruímos o seminário e estamos construindo de um jeito diferente e pelas reflexões de vocês, saberemos se deu certo ou não, se continuou o mesmo, se ficou pior, melhor etc.

As pedagogias abertas obrigam a se estar presente de corpo e alma na sala de aula, e cabe a você saber se é isso mesmo que quer como professor ou se prefere fingir que está cumprindo com a sua missão, cumprindo com o seu plano, com o seu currículo, e os alunos, por sua vez, fingindo que assistem, apenas de corpo presente.

*Adriana Rodrigues
San Juan, 14 de julho 2026*

sobre educação musical, fundou há quarenta anos a Teca Oficina de Música, núcleo de educação musical em São Paulo voltado à formação de crianças, jovens e adultos.

¹⁰ BRITO, Teca Alencar de. Correio eletrônico enviado ao grupo do I Curso Formativo em 26 de junho de 2018.



Pedagogias musicais, identidades dos povos latinoamericanos e caribenhos

Maria Cristina Martins Pereira

kittypereira@gmail.com

(Brasil)

O plenário de abertura do Seminário Internacional do FLADEM, realizado em julho de 2026, começou de uma maneira um pouco diferente do que eu havia imaginado. Éramos três pessoas na mesa e, quando me disseram que eu começaria, levantei-me, peguei o microfone e fui para a frente da plateia. Sem fazer uma introdução, comecei a cantar um trecho de Maracatu Misterioso¹¹:

Quem, quem vem, quem vem lá?
Quem, quem vem, quem vem lá?
Que cortejo é aquele, senhor? Vindo
aqui vou perguntar: quem vem lá?

Depois de cantar algumas vezes, convidei as pessoas a cantarem comigo. E elas cantaram.

Assim começou o plenário. E foi assim também que começou o seminário.

Antes de qualquer explicação sobre pedagogias musicais, identidades ou educação musical, nós já estávamos fazendo música juntos. Aprendemos uma melodia ouvindo, repetindo e prestando atenção uns aos outros. Não havia partitura nem uma explicação prévia sobre a música. Fomos cantando, escutando e aprendendo.

Quando voltei para a mesa, agradei às pessoas por terem aceitado cantar comigo e comecei a falar.

¹¹ VARELLA, Marcelo; MADUREIRA, Antônio. Maracatu Misterioso. In: NÓBREGA, Antônio. Madeira que cupim não rói. São Paulo: Brincante, 1997. Faixa 14.



Aquela situação me fez pensar, mais uma vez, sobre uma questão que tem acompanhado minha trajetória como educadora musical: o que aprendemos quando aprendemos música juntos?

Quando pensamos em educação musical na América Latina e no Caribe, é muito comum que a primeira atenção se volte para os repertórios. Pensamos nas canções, nos ritmos, nas danças, nos instrumentos e nas manifestações que constituem a enorme diversidade cultural de nossos territórios. Essa diversidade é, sem dúvida, uma riqueza que precisa ser reconhecida e valorizada.

Mas, ao longo dos anos, fui percebendo que não é suficiente perguntar quais músicas devemos incluir em nossas práticas educativas. Também precisamos olhar para como essas práticas ensinam e para as diferentes formas de aprender que existem nas próprias comunidades.

Em muitas manifestações da cultura popular, como as rodas de jongo, as congadas, os maracatus e os bois, a música dificilmente aparece separada do corpo, da memória, do território, da celebração e da comunidade. Aprende-se observando. Aprende-se repetindo. Aprende-se participando. Aprende-se convivendo. Aprende-se também pela escuta, pelo movimento, pela imitação e pela experiência compartilhada.

Nessas situações, a música não é necessariamente apresentada como um conhecimento separado da vida. Ela acontece dentro de relações e, nesse processo, também se aprende.

Foi pensando nisso que comecei a me perguntar o que ocorre quando levamos essas manifestações para os espaços formais de educação. Muitas vezes levamos a canção, o ritmo ou a dança. Podemos ampliar o repertório dos estudantes e, com isso, reconhecer músicas que durante muito tempo ficaram fora dos currículos. Isso é importante. Mas existe o risco de levarmos apenas o produto de uma prática cultural e deixarmos para trás a maneira como aquela prática ensina.

Talvez seja necessário olhar para além daquilo que essas comunidades cantam e observar como aprendem, ensinam, compartilham e recriam seus saberes musicais.

Essa questão me parece especialmente importante quando pensamos a educação musical a partir da América Latina e do Caribe. Nossos territórios são atravessados por



histórias de colonização, deslocamentos, diásporas, resistências e encontros entre diferentes povos. Ao mesmo tempo, são constituídos por uma diversidade enorme de formas de viver, celebrar, criar e transmitir conhecimentos.

Valorizar essa diversidade, portanto, não significa apenas acrescentar novos repertórios àquilo que já ensinamos. Significa também reconhecer que diferentes comunidades podem produzir conhecimento musical por caminhos diferentes daqueles que tradicionalmente reconhecemos na educação.

A partir daí, comecei também a pensar sobre a relação entre oralidade e escrita. Em muitas práticas de tradição oral, o conhecimento não depende prioritariamente do registro escrito para existir e circular. Ele permanece na memória das pessoas, nos corpos, nas relações, nas experiências e na transmissão entre gerações.

Uma imagem que me acompanha nesse sentido é a de Tierno Bokar, mestre sufi do Mali, cuja fala é registrada por Amadou Hampâté Bâ em *A tradição viva*¹²:

“A escrita é uma coisa e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. É a herança de tudo aquilo que nossos ancestrais puderam conhecer e que se encontra latente em tudo que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente”.

Gosto especialmente dessa imagem. O baobá já está, em potência, na semente. Há algo que se transmite sem estar necessariamente escrito, algo que permanece vivo porque alguém o carrega, o pratica e o compartilha.

Não se trata, evidentemente, de opor oralidade e escrita. A escrita é também uma forma importante de preservar, compartilhar e produzir conhecimentos. A questão é reconhecer que ela não é a única forma de conhecimento e que, em determinadas práticas musicais, aprender não significa necessariamente registrar primeiro para depois executar.

Foi convivendo com grupos e com experiências de canto coletivo que essa compreensão também foi se transformando em minha própria prática.

¹² BÂ, Amadou Hampâté. *A tradição viva*. In: KI-ZERBO, Joseph (org.). *História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África*. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010. p. 167.



Como regente de coral, durante muitos anos pensei que meu trabalho fosse conduzir pessoas para que cantassem juntas. Com o tempo, fui percebendo que essas experiências coletivas também transformavam a minha maneira de compreender a música, a escuta e o estar com o outro.

O resultado musical continuava sendo importante, mas já não era suficiente para compreender o que acontecia em um ensaio. Muitas vezes, o mais significativo estava na qualidade da escuta, na confiança construída entre as pessoas, na sensação de fazer parte daquele grupo e naquilo que acontecia enquanto cantávamos.

Cantar juntos passou a ser, para mim, mais do que produzir um resultado sonoro coletivo. Era também uma maneira de construir relações.

Essa experiência fez com que eu passasse a olhar para as práticas musicais tradicionais não apenas como fontes de repertório, mas como lugares onde podemos encontrar outras maneiras de compreender a própria aprendizagem musical.

Um dos desafios pode ser esse: ampliar os repertórios que oferecemos aos nossos estudantes e, ao mesmo tempo, nossa compreensão sobre o que pode ser uma experiência de aprendizagem musical.

Quando uma manifestação tradicional chega à escola, talvez seja importante olhar para além de como ensinar aquela música e perceber o que a própria prática pode nos ensinar sobre a maneira como aprendemos música. Isso nos leva a olhar para as relações entre corpo e som, para o lugar da memória, para a participação da comunidade e para as formas de transmissão do conhecimento. Também nos faz perceber que uma prática não permanece exatamente a mesma quando passa a acontecer em outro contexto.

Não acredito que as práticas tradicionais devam ser simplesmente transferidas para a escola, como se fossem métodos prontos a serem aplicados. Tampouco penso que as comunidades devam ser idealizadas. O que me interessa é a possibilidade de escutá-las como espaços de produção de conhecimento e deixar que essa escuta questione nossas próprias formas de ensinar.

Talvez as culturas populares não estejam apenas nos oferecendo repertórios. Talvez estejam nos oferecendo outras maneiras de pensar a educação musical.

Essa ideia também modifica a maneira como penso a identidade dos povos latinoamericanos e caribenhos. Não penso que se trate de procurar uma identidade única, nem de transformar a diversidade em uma característica abstrata que todos devemos celebrar. Para mim, trata-se de reconhecer a riqueza que existe nas diferentes formas de



fazer, aprender e transmitir música e de pensar sobre o que nossas escolhas pedagógicas fazem com essa riqueza.

Fazemos escolhas sobre as músicas que ensinamos, sobre os conhecimentos que reconhecemos como musicais e sobre as formas de aprendizagem que incorporamos às nossas práticas. Essas escolhas também dizem respeito à maneira como olhamos para a diversidade. Quando submetemos práticas diferentes a um único modo de ensinar, o que deixamos de perceber?

Pensar nossas práticas musicais e educativas a partir da América Latina e do Caribe pode implicar justamente considerar essas questões. Não para encontrar uma metodologia única, mas para abrir espaço para diferentes modos de aprender música, e deixar que elas também transformem nossas práticas.

Foi nesse sentido que começar aquele plenário cantando me pareceu mais do que uma maneira diferente de iniciar uma fala. Durante alguns minutos, antes que eu explicasse qualquer coisa, o público aprendeu uma música comigo. Ali, simplesmente cantamos, escutamos uns aos outros e fomos descobrindo a música juntos.

Talvez seja justamente aí que esteja uma das questões que continuam me movendo: não apenas o que ensinamos quando fazemos música, mas o que acontece entre as pessoas enquanto aprendem.

É nessa direção que sigo pensando nossas práticas musicais e educativas: não apenas como ampliação de repertórios, mas como possibilidade de ampliar também nossas maneiras de escutar, aprender, compartilhar e construir conhecimento musical.

Maria Cristina Martins Pereira

Plenário e Mesa-redonda “Pedagogias musicais, identidades do povos latino-americanos e caribenhos” XXX Seminário Latino-americano de Educação Musical – SLDEM 2026 FLADEM – Fórum Latino-americano de Educação Musical

PROGRAMA

XXX Seminario Latinoamericano de Educación Musical - SLDEM 2026					
	13 DE JULIO	14 DE JULIO	15 DE JULIO	16 DE JULIO	17 DE JULIO
8:00	Acreditaciones	7º Curso formativo Plenario y Conversatorio Concepciones y prácticas sobre pedagogías musicales abiertas Adriana Rodrigues Glauber Resende Eduardo Alicea Modera: Ricardo López	Salida del Conservatorio 6:00 Parque El Yunque	7º Curso formativo Plenario y Conversatorio Neurodiversidad y procesos de enseñanza y aprendizaje musical Celyana Moreno Gabriel Torres Modera: Stephanie Gómez	Relanzamiento Libro: Reflexiones sobre la Educación musical en latinoamérica en los umbrales del siglo XXI 8:00 a 8:15 Rueda de Conversación 8:20 a 9:20 Alina Mijangos. FLADEM Manuela Encarnação. APEM Modera: Adriana Rodrigues
9:00	Inauguración 9:00 - 9:20 Presentación Musical 9:30 - 10:00 Conjunto Típico y niños trovadores de Naranjito	Talleres 9:00 a 10:45	7º Curso formativo Plenario y Taller 8:00 a 11:00 La relevancia de la ecología acústica en la actualidad: repercusiones en los procesos de enseñanza y aprendizaje musical	Talleres 9:00 a 10:45	Presentación Musical 9:30 a 10:30 Guatá Porã Orquesta Villa-Lobos
10:00	7º Curso formativo	Café 10:45 a 11:00	La Floresta es la Maestra Marisa Fonterrada	Café 10:45 a 11:00	Café 10:45 a 11:00
11:00	Plenario y Conversatorio Pedagogías musicales, identidades de los pueblos latinoamericanos y caribeños Noel Allende María Cristina Pereira Analía Bianchini Modera: Ileana Latorre	Presentación Musical 11:00 a 11:30 Música coral puertorriqueña y latinoamericana 11:30 a 12:00 Concierto etnográfico: Resonancias del Desierto	Regreso a San Juan 11:00	Presentación Musical 11:00 a 11:30 Entre ciudades y aldeas 11:30 a 12:00 Presentación de la Danza Puertorriqueña música y baile	Panel Sonidos de Resistencia: Educación Musical, identidad, género, diáspora y audacia creativa en el fenómeno Bad Bunny Eduardo Alicea Juan C. Vega Ricardo López Nelie Lebrón
12:00	ALMUERZO	ALMUERZO	ALMUERZO	ALMUERZO	ALMUERZO

XXX Seminario Latinoamericano de Educación Musical - SLDEM 2026					
HORA	13 DE JULIO	14 DE JULIO	15 DE JULIO	16 DE JULIO	17 DE JULIO
01:00 pm	7° Curso formativo	7° Curso formativo	Día de Intercambio Pedagógico-Cultural Escuela La Goyco 2:00 a 5:00	7° Curso formativo	7° Curso formativo
02:00 pm	Talleres Masivos Noel Allende + Analía Bianchini Cristina Pereira + Glauber Resende Adriana Rodrigues + Ricardo López	Laboratorio de Talleres Noel Allende, Analía Bianchini María Cristina Pereira, Glauber Resende Adriana Rodrigues, Ricardo López		Laboratorio de Talleres Noel Allende,Analía Bianchini María Cristina Pereira, Glauber Resende Adriana Rodrigues, Ricardo López	Espacio Plenario de Diálogo Exposición de Carteles Sala Junior Soto
03:00 pm	Café 3:00 a 3:30	Café 3:00 a 3:30		Café 3:00 a 3:30	Café 3:00 a 3:30
03:30 pm	EPM, IEP, PRM 3:30 a 5:30	EPM, IEP, PRM 3:30 a 5:30			Asamblea General
04:30 pm			Talleres Masivos		
05:30 pm			Curso Formativo Noel Allende + Analía Bianchini Cristina Pereira + Glauber Resende Adriana Rodrigues + Ricardo López		
06:00 pm	Presentación Musical 6:00 a 6:30 Un Viaje Musical por mi Boriken 6:30 a 7:00 El todo en uno de un programa de Banda Escolar				Fotografía Oficial 5:30 a 6:00 Presentación Musical Paracumbé - Puerto Rico

**XXX Seminario Latinoamericano de Educación Musical
FLADEM 2026**

Realización del programa

Adriana Rodrigues Didier (Brasil)
Micael Carvalho dos Santos (Brasil)
Ileana S. Latorre Rodríguez (Puerto Rico)
Alina Mijangos López (México)
David Vélez (Puerto Rico)

Diseño del programa

Adriana Rodrigues Didier (Brasil)
Micael Carvalho dos Santos (Brasil)
Ileana S. Latorre Rodríguez (Puerto Rico)
Alina Mijangos López (México)

Diseño del afiche y contraportada del programa

David Vélez (Puerto Rico)
Micael Carvalho (Brasil)

Imagen del afiche

Admin Torres (Puerto Rico)

**San Juan, Puerto Rico
2026**



Sitio web:

<https://www.fladem.org/>

Instagram:

@redesfladem

Facebook:

FLADEM - Foro Latinoamericano de Educación Musical

Youtube:

FLADEM - Foro Latinoamericano de Educación Musical