

VISIÓN DE POLIFONÍAS EN LA EDUCACIÓN MUSICAL CULTURALMENTE SITUADA.

Manuel Llanes Caro
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
mllanesc2016@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación

Año 25, N° 1

Julio 2025

pp 508 - 518

Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

RESUMEN

Este artículo yace en derivación del estudio doctoral cuyo propósito se enmarcó en generar una teórica de polifonías en el aula hacia una educación musical culturalmente situada en el contexto de la educación primaria en Colombia. Educar desde las polifonías supuso comprender la música como un entramado de sentidos, voces y expresiones que, al confluir en el espacio escolar, recrearon posibilidades de reconocimiento cultural, convocando un horizonte pedagógico que trascendió lo técnico para inscribirse en la formación integral de los estudiantes. La investigación se direccionó bajo el enfoque cualitativo, dentro del paradigma interpretativo, con nivel descriptivo-interpretativo y carácter exploratorio-comprensivo. El método asumido es fenomenológico hermenéutico. Los participantes fueron (5) informantes clave del contexto colombiano, seleccionados voluntariamente por sus conocimientos y experiencias en la práctica musical y educativa. La información se acopió mediante entrevistas en profundidad, codificadas, categorizadas y trianguladas, garantizando rigor científico a través de criterios como credibilidad y validación. Los hallazgos evidenciaron que la música, concebida en clave polifónica, configuró un espacio de interacción donde confluyeron prácticas culturales diversas, favoreciendo la integración social y el respeto por la diferencia, mientras que los resultados mostraron que el aula se transformó en un escenario para la construcción de sentidos colectivos, potenciando tanto el aprendizaje musical como la formación ciudadana y ética. La teórica generada aportó fundamentos para comprender la educación musical como práctica culturalmente situada, capaz de articular diversidad expresiva y pedagogía, resignificando la escuela como espacio sensible, inclusivo y formativo.

Palabras clave:
cultura situada,
educación musical,
educación primaria,
polifonías.

VISION OF POLYPHONIES IN CULTURALLY SITUATED MUSIC EDUCATION.

ABSTRACT

This research aimed to generate a theoretic framework of polyphonies in the classroom toward a culturally situated music education in the context of Colombian primary education. Educating through polyphonies involved understanding music as a network of meanings, voices, and expressions that, when converging in the school setting, recreated possibilities of cultural recognition, harmonious coexistence, and the strengthening of collective identity, thus fostering a pedagogical horizon that transcended the technical dimension to embrace students' integral formation. The study was conducted under a qualitative approach within the interpretive paradigm, at a descriptive-interpretive level with an exploratory-comprehensive scope, supported by social constructionism and the hermeneutic phenomenological method. The participants were five (5) key informants from the Colombian context, voluntarily selected for their

Key words:
culturally situated,
music education,
polyphonies, primary
education.

knowledge and experiences in musical and educational practice. Data were collected through in-depth interviews, which were coded, categorized, and triangulated, ensuring scientific rigor by applying criteria such as credibility and validation with the social actors. The findings revealed that music, conceived in a polyphonic sense, configured an interactive space where diverse cultural practices converged, fostering social integration and respect for differences, while the results showed that the classroom was transformed into a setting for the construction of collective meanings, enhancing both musical learning and ethical-citizenship formation. The generated theoretic framework provided foundations to understand music education as a culturally situated practice, capable of articulating expressive diversity and pedagogy, thereby re-signifying the school as a sensitive, inclusive, and formative space.

VISION DES POLYPHONIES DANS L'ÉDUCATION MUSICALE CULTURELLEMENT SITUÉE.

RÉSUMÉ

Cette recherche avait pour objectif de générer une théorisation des polyphonies en classe en vue d'une éducation musicale culturellement située dans le contexte de l'enseignement primaire en Colombie. Éduquer à travers les polyphonies a impliqué de comprendre la musique comme un réseau de significations, de voix et d'expressions qui, en convergeant dans l'espace scolaire, ont recréé des possibilités de reconnaissance culturelle, de coexistence harmonieuse et de renforcement de l'identité collective, ouvrant ainsi un horizon pédagogique qui a transcendé la dimension technique pour embrasser la formation intégrale des élèves. L'étude a été menée dans une approche qualitative, au sein du paradigme interprétatif, à un niveau descriptif-interprétatif et avec une portée exploratoire-compréhensive, s'appuyant sur le constructionnisme social et la méthode phénoménologique herméneutique. Les participants étaient cinq (5) informateurs clés du contexte colombien, sélectionnés volontairement en raison de leurs connaissances et expériences en pratique musicale et éducative. Les données ont été recueillies à travers des entretiens approfondis, codés, catégorisés et triangulés, garantissant la rigueur scientifique par des critères tels que la crédibilité et la validation auprès des acteurs sociaux. Les résultats ont révélé que la musique, conçue dans une perspective polyphonique, a configuré un espace interactif où diverses pratiques culturelles ont convergé, favorisant l'intégration sociale et le respect des différences, tandis que l'étude a montré que la classe s'est transformée en un lieu de construction de significations collectives, renforçant à la fois l'apprentissage musical et la formation citoyenne et éthique. La théorisation produite a apporté des fondements pour comprendre l'éducation musicale comme une pratique culturellement située, capable d'articuler diversité expressive et pédagogie, redonnant à l'école son rôle d'espace sensible, inclusif et formateur.

Mot clefs:

éducation musicale, enseignement primaire, polyphonies, situé culturellement.

I. INTRODUCCIÓN

La experiencia musical en contextos escolares suele presentarse como un territorio de tensiones entre formas de enseñanza estandarizadas y prácticas culturales locales que pugnan por reconocimiento. En ese espa-

cio, se vislumbra una realidad donde se ha de replantear cómo se concibe la enseñanza de la música o cómo permitir que múltiples voces diversas de expresiones culturales dialoguen en el aula. La noción de polifonía, entendida no sólo como técnica musical sino como metáfora de convivencia sonora diversa, ofrece un marco con-

ceptual potente: en ella convergen voces diferentes que, al coexistir, tejen significados compartidos y promueven reconocimiento mutuo. En este sentido, esbozar una educación musical culturalmente situada mediante prácticas polifónicas permite poner en tensión los discursos hegemónicos del canon musical occidental y abrir camino a formas de enseñanza más sensibles a las identidades culturales locales.

Desde la perspectiva teórica, la educación musical culturalmente situada aboga por conectar el conocimiento musical con los contextos sociales y simbólicos de los estudiantes como bien lo expresa Ochoa, (2007). Esta postura se inscribe en diálogos más amplios sobre pedagogías críticas y decoloniales, que cuestionan la imposición de modelos universales y reivindican el derecho a la diferencia musical que bien ha hecho mención Hernández, (2007). En estudios latinoamericanos recientes, la interculturalidad en la educación musical ha sido propuesta como estrategia para articular memoria, territorio y formación estética apoyado en lo que plantea Acosta, (2020). Bajo este enfoque, una práctica polifónica en el aula no es meramente una disposición técnica de voces, sino una mediación cultural: obliga a escuchar lo otro, a asumir la alteridad como parte constitutiva del tejido musical compartido.

A nivel empírico, la ontología nacional, evidencia la urgencia de políticas culturales que no sólo promuevan la creación de espacios musicales, sino que garanticen su territorialización educativa. Según informes del Ministerio de Cultura (2022), Colombia alberga una diversidad expresiva resultante del mestizaje regional, y ha impulsado la formación y consolidación de escuelas de música en diversos municipios para asegurar el derecho al acceso a la vida musical. Al mismo tiempo, la Fundación Nacional Batuta reconocida como modelo de educación musical social en Colombia ha llegado en múltiples departamentos, alcanzando decenas de miles de niños y jóvenes, y ha demostrado cómo la música puede ser un instrumento de reconciliación social en territorios afectados por el conflicto armado. No obstante, aunque estas iniciativas son valiosas, persiste la brecha entre la oferta estructural y su adaptación cultural en contextos escolares diversos.

En este escenario, la educación musical en la escuela primaria está condicionada por legados institucionales que privilegian repertorios occidentales y estandarizados. Revisiones críticas apuntan un distanciamiento entre los currículos oficiales y los saberes musicales locales de

acuerdo a Zambrano Acosta, (2022). Igualmente, la música tradicional y comunitaria ha sido históricamente marginalizada dentro de proyectos escolares, considerados periféricos frente a la música académica, esa afirmación viene del respaldo de Restrepo y Niño, (2018)

Este escenario exige una reflexión profunda desde la episteme, ya que no suficiente con reintroducir repertorios autóctonos, sino recuperar la lógica de diálogo polifónico que permita articular voz, cultura y pedagogía en el aula primaria. Sólo desde esa concepción será posible construir una educación musical situada que no sea un aditivo cultural, sino un modo de habitar la diversidad sonora del país desde las prácticas escolares. Tal y como sugiere Pascual (2010):

Se trata de un camino de doble vía, ya que, por un lado, la práctica instrumental será elemento potenciador del desarrollo del alumno (educación a través de la música), y, por otro, la educación general contribuirá igualmente al desarrollo de aptitudes que favorezcan sus capacidades musicales, como la aparición de nuevos puntos de vista (actitud crítica y selectiva, responsabilidad...). (p.12)

Al respecto, a partir de lo antes manifestado en la cita permite comprender la educación musical como un proceso dialógico y recíproco en el que la práctica instrumental y la formación general del estudiante se interrelacionan de manera orgánica. No se trata de ámbitos separados, sino de dimensiones que se potencian mutuamente. La ejecución musical funciona como catalizador del crecimiento integral, dado que estimula la disciplina, la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad expresiva del alumno. Sin embargo, este proceso no ocurre de manera aislada; requiere el soporte de una educación integral que fomente habilidades cognitivas, sociales y éticas, indispensables para enriquecer la experiencia artística.

En este norte comprensible, la formación general brinda al estudiante un repertorio de recursos intelectuales y actitudinales como el pensamiento crítico, la capacidad de discernir, la responsabilidad personal y el juicio estético que son fundamentales para comprender y resignificar la práctica instrumental. Dichas disposiciones permiten que la vivencia musical no se limite a la mera técnica, sino que adquiera un carácter reflexivo y transformador, vinculado

con la construcción de sentido y el desarrollo de la autonomía.

La opinión, además, resalta la necesidad de concebir la educación musical desde un enfoque integral, donde lo artístico y lo académico no compitan, sino que se articulen en un proceso formativo que sitúe al estudiante en el centro. De este modo, se evidencia que la música en el aula no es únicamente un fin en sí misma, sino un medio para potenciar la formación ciudadana, la sensibilidad social y la capacidad de agencia en contextos culturales diversos. Al mismo tiempo, se reconoce que la educación en otras áreas del conocimiento contribuye de manera decisiva al fortalecimiento de competencias musicales, al proporcionar herramientas cognitivas y actitudinales que permiten al estudiante abordar la música con mayor profundidad y sentido crítico.

Desde la perspectiva del aprendizaje situado y la pedagogía culturalmente sensible, esta doble vía de interacción entre la práctica musical y la formación general permite que la música deje de ser un componente aislado del currículo y se integre como un elemento constitutivo del desarrollo humano. La exposición a distintas disciplinas, la reflexión ética, la resolución de problemas y la capacidad de análisis que se promueven en la educación general actúan como catalizadores para que los alumnos no solo reproduzcan patrones musicales, sino que sean capaces de reinterpretarlos, cuestionarlos y generar nuevas perspectivas. En este contexto, se fomenta la aparición de actitudes críticas, selectivas y responsables, elementos esenciales para la autonomía estética y cognitiva de los estudiantes.

Este punto de vista también enfatiza la dimensión social de la música, ya que el aprendizaje instrumental se sitúa dentro de un entramado de relaciones interpersonales y culturales. Al interactuar con otros estudiantes y con contextos diversos, los alumnos desarrollan habilidades de escucha activa, colaboración, empatía y respeto por la diversidad, aspectos que refuerzan simultáneamente su formación académica y musical. En consecuencia, la polifonía en el aula puede ser entendida como un espacio donde convergen múltiples voces musicales, culturales y cognitivas que dialogan y se retroalimentan, generando experiencias de aprendizaje significativas y pertinentes para la formación integral del niño en la educación primaria.

La conceptualización de este proceso como un “camino de doble vía” subraya la necesidad de replantear los currículos escolares: no

se trata únicamente de enseñar música como un conjunto de técnicas, sino de articular de manera coherente la educación musical con el desarrollo de competencias transversales, potenciando la capacidad crítica, la creatividad, la responsabilidad y la sensibilidad estética. Este enfoque ofrece un marco teórico sólido para entender la música como un medio de construcción de sentido, interacción cultural y desarrollo de capacidades cognitivas y socioemocionales en contextos escolares diversos, especialmente relevantes en escenarios como el colombiano, donde la diversidad cultural y la riqueza de tradiciones musicales requieren enfoques pedagógicos integradores y sensibles a las particularidades del estudiantado.

A partir de lo descrito, se asume que la enseñanza de la música en la educación primaria muchas veces ha estado subordinada a enfoques técnicos o teóricos que priorizan la memorización y la interpretación mecánica de repertorios, dejando de lado la dimensión cultural y social de la música. Esta situación ha generado aulas donde los estudiantes desarrollan habilidades instrumentales, pero carecen de oportunidades para comprender la música como un fenómeno situado y cargado de significado. En Colombia, esta realidad se acentúa por la heterogeneidad cultural del país, la falta de integración de repertorios locales y la limitada formación docente en enfoques pedagógicos que articulen la práctica musical con la diversidad cultural de los estudiantes.

Entre las procedencias de esta realidad se destacan, por un lado, la histórica visión de la educación musical como disciplina elitista y desvinculada de las prácticas sociales; por otro, la ausencia de políticas educativas que promuevan estrategias contextualizadas y culturalmente pertinentes. La centralización de los currículos y la escasa consideración de las tradiciones musicales locales han limitado la participación de los estudiantes y la construcción de significados colectivos, generando una desconexión entre la experiencia musical escolar y la vida cotidiana de los alumnos. Este escenario ha reducido la capacidad de la educación musical de potenciar no solo habilidades técnicas, sino también la creatividad, la sensibilidad estética, la reflexión crítica y el reconocimiento de la diversidad cultural.

En respaldo de lo mencionado, en Colombia, la educación musical en la educación primaria enfrenta desafíos significativos relacionados con la falta de contextualización cultural en los enfoques pedagógicos. Muchos programas edu-

cativos han priorizado modelos técnicos y estandarizados que no consideran la rica diversidad cultural del país. Según un estudio de Acosta (2022), uno de los principales problemas del sistema de educación musical en Colombia es la limitación en la financiación, lo que restringe la implementación de enfoques pedagógicos que integren las tradiciones musicales locales.

Frente a este panorama, se hace evidente la necesidad de abordar las derivaciones de una educación musical desvinculada de los contextos culturales son profundas y afectan diversos aspectos del desarrollo infantil. Un estudio de Rojas (2022), destaca que la inclusión de la música tradicional colombiana en la educación escolar permite la construcción de autonomía e independencia en los estudiantes, fortaleciendo su identidad social y cultural. Por otro lado, la falta de enfoque contextualizado en la educación musical puede limitar el desarrollo emocional y afectivo de los estudiantes. La música, cuando se enseña de manera que resuene con las experiencias y tradiciones de los alumnos, puede fortalecer su desarrollo emocional y afectivo, así como sus habilidades expresivas y de resolución de problemas.

En este sentido, el propósito de la investigación fue generar una teórica de polifonías en el aula hacia una educación musical culturalmente situada en el contexto de la educación primaria, ofreciendo un marco conceptual que articule conocimientos, prácticas y experiencias musicales con la diversidad cultural del entorno, con el fin de fortalecer la identidad, la creatividad y la sensibilidad estética de los estudiantes en un contexto inclusivo y formativo. Frente a esta realidad, es imperativo repensar la educación musical en la educación primaria, integrando enfoques que reconozcan y valoren la diversidad cultural de los estudiantes.

La construcción de una teórica de polifonías en el aula hacia una educación musical culturalmente situada permite repensar la enseñanza musical como un proceso dinámico y significativo, donde la práctica instrumental se entrelaza con el aprendizaje social, estético y cultural. Este enfoque no solo enriquece la experiencia educativa de los estudiantes, sino que también contribuye al fortalecimiento de su identidad cultural y al desarrollo de competencias ciudadanas, éticas y colaborativas. Se puede enfatizar que la educación musical situada no solo fortalece habilidades técnicas o sociales, sino que también fomenta la reflexión crítica sobre la música, la cultura y la sociedad. Los estudiantes desarrollan capacidades para cues-

tionar, comparar y valorar diferentes tradiciones musicales, reconociendo la diversidad como un recurso pedagógico y un espacio de aprendizaje ético.

II. REFERENCIAL TEÓRICO

En la contemporaneidad educativa, el debate en torno a la pertinencia cultural del conocimiento se ha convertido en un eje central para comprender los procesos formativos en su complejidad. Las discusiones sobre cómo aprenden los sujetos y cómo circula el saber han trascendido los límites de los modelos pedagógicos tradicionales para situarse en escenarios donde la diversidad, la identidad y el contexto social adquieren un papel protagónico. En este marco, surge la necesidad de analizar categorías que permitan interpretar la relación entre educación y cultura desde una perspectiva crítica, reconociendo que todo proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra atravesado por realidades históricas, sociales y simbólicas específicas.

En este horizonte de reflexión, el concepto de cultura situada emerge como una herramienta teórica indispensable para comprender la manera en que los individuos producen, reproducen y resignifican el conocimiento en diálogo con sus entornos culturales. El concepto de cultura situada se articula, entonces, como una mirada crítica y contextualizada que desafía las concepciones tradicionales del conocimiento y la enseñanza. Su desarrollo no solo interpela la forma en que concebimos la enseñanza, sino que también invita a pensar en prácticas educativas más inclusivas, sensibles a la diversidad y comprometidas con la construcción de significados colectivos. Brown, Collins y Duguid (1989), definen la cultura situada como “El conocimiento, al estar situado, es inextricablemente ligado a la actividad, al contexto y a la cultura en la que se utiliza” (p. 32).

La afirmación de los autores, invita a replantear de manera radical la comprensión tradicional del conocimiento. Durante mucho tiempo, se pensó que el saber era una entidad abstracta, universal y transferible de manera neutra entre contextos. Sin embargo, al señalar que el conocimiento está inextricablemente ligado a la actividad, al contexto y a la cultura en que se utiliza, los autores enfatizan que aprender no es un proceso aislado de memorización, sino una práctica situada que cobra sentido dentro de un entramado social y cultural específico. Esta perspectiva desestabiliza la visión

objetivista y propone entender que los aprendizajes no pueden desligarse de las condiciones materiales, simbólicas y relacionales en las que emergen.

Desde esta óptica, la actividad en la que se inserta el aprendizaje no es un mero escenario pasivo, sino un espacio constitutivo del conocimiento mismo. La acción de resolver problemas, dialogar con otros o aplicar un procedimiento está íntimamente vinculada con lo que se sabe y con la forma en que ese saber se transforma. Así, no es lo mismo aprender música en un aula formal, en una comunidad rural o en un espacio de práctica artística independiente; cada contexto configura el sentido del conocimiento y moldea tanto los procesos como los resultados del aprendizaje.

La cultura, por su parte, aparece como el eje transversal que otorga identidad al conocimiento. No es solo un trasfondo decorativo, sino el marco que define qué saberes son legítimos, qué prácticas son valoradas y qué formas de aprendizaje son promovidas o silenciadas. En este sentido, el conocimiento situado permite comprender que la apropiación de contenidos no responde a una lógica homogénea, sino a una diversidad de perspectivas que reflejan los modos de vida, los lenguajes y las cosmovisiones de quienes aprenden. En consecuencia, enseñar sin considerar este vínculo cultural conduce a aprendizajes fragmentados, desvinculados de la realidad del estudiante y, por lo tanto, menos significativos.

En el campo de la educación musical y, más específicamente, en el trabajo con polifonías, esta referencia adquiere un valor determinante. La música no se reduce a un conjunto de técnicas o partituras, sino que constituye una práctica social donde confluyen memorias colectivas, emociones y narrativas culturales. Comprender el conocimiento como situado permite reconocer que cantar en coro, interpretar un instrumento o dialogar con diversas tradiciones son actos que producen aprendizaje en la medida en que se insertan en contextos vivos de interacción cultural. De este modo, la enseñanza musical en la educación primaria en Colombia, cuando es abordada desde esta perspectiva, deja de ser una instrucción meramente técnica para convertirse en un proceso de construcción de sentido que enlaza la experiencia estética con el reconocimiento cultural y social.

En cuanto a la educación musical se puede concebir como una disciplina formativa compleja que trasciende la enseñanza limitada de técnicas instrumentales o teoría musical; inte-

gra dimensiones cognitivas, afectivas, sociales y culturales que contribuyen al desarrollo integral del individuo. En tanto proceso educativo, su propósito principal es habilitar a los sujetos no solo para interpretar o crear música, sino para comprenderla como manifestación cultural, para pensar en ella críticamente y para situarse activamente en comunidades de sonido. No es solamente cuestión de aprendizaje formal, sino de experiencia estética, escucha, sensibilidad, pertenencia y expresión cultural.

Desde la filosofía de la educación musical, Según Reimer (2003), la música posee un valor intrínseco ligado a la experiencia estética, de modo que enseñar música implica abrir espacios para que los estudiantes vivencien la riqueza sensorial, emocional y reflexiva que la acompaña. Esta concepción desplaza las visiones reduccionistas que la subordinan únicamente a la memorización de partituras o habilidades técnicas, reconociendo su potencial en el desarrollo de la sensibilidad y la identidad humana.

En contraste, otras posturas contemporáneas integran lo funcional y lo social como partes inseparables de la educación musical, resaltando que enseñar música también implica cultivar la identidad, la diversidad y el diálogo cultural. Un ejemplo más reciente proviene del contexto latinoamericano donde Gamboa (2017) describe la educación musical en como “un escenario indispensable en el currículo escolar puesto que facilita el desarrollo y el enriquecimiento de la mente y la personalidad, además comprende la estética y la belleza que armoniza las facultades mentales y espirituales del ser humano.”(p.137) Esta afirmación da cuenta de que la educación musical es entendida no como un añadido artístico periférico, sino como elemento central para la formación humana, integrando lo emocional, estético y social.

Por su parte, Elliott (1995), desde una perspectiva praxial, argumenta que la educación musical debe comprenderse como una práctica situada en contextos sociales, en la que los estudiantes participan activamente como “músicos en acción” más que como receptores pasivos de información. Esta visión resalta que el valor pedagógico de la música reside en su capacidad de generar experiencias compartidas de creación, interpretación y apreciación, fortaleciendo procesos de cooperación, diálogo y ciudadanía. En palabras de Elliott (1995), “music is a diverse human practice, and music education ought to be conceived as the induction of students into these practices” (p. 39). Con ello se enfatiza que aprender música significa integrarse a una co-

munidad cultural de sentido.

La tradición latinoamericana también ha puesto de relieve la función social de la educación musical. Gamboa Suárez (2017), al investigar la enseñanza musical en la escuela básica de Cúcuta, encontró que la práctica musical en contextos escolares no solo desarrolla destrezas artísticas, sino que “armoniza las facultades mentales y espirituales del ser humano” (p.140). Este planteamiento evidencia que en Colombia la educación musical ha sido entendida como una vía para articular lo estético con lo formativo y lo comunitario, potenciando tanto el bienestar individual como el fortalecimiento del tejido social. En esta misma línea, Swanwick (1999) sostiene que la educación musical debe promover un aprendizaje en espiral, en el que los estudiantes retomen y amplíen experiencias sonoras previas a través de la exploración, la creación y la reflexión crítica.

Esta mirada enfatiza que la enseñanza musical no puede ser lineal ni rígida, sino que debe adaptarse al desarrollo cognitivo, emocional y cultural de los estudiantes, permitiendo que el aprendizaje musical sea significativo y evolutivo. De este modo, la música se convierte en un escenario de descubrimiento continuo, donde cada experiencia refuerza la capacidad expresiva y la construcción de identidad. Es desde esta asunción es que, la educación musical constituye un constructo que integra lo estético, lo pedagógico y lo cultural. Su aporte a la formación en educación primaria no se restringe al aprendizaje de un arte, sino que contribuye a consolidar sujetos críticos, sensibles y conscientes de su entorno. Al asumirse como práctica social y culturalmente situada, la educación musical se convierte en un medio para fomentar la diversidad, la inclusión y el diálogo entre tradiciones, lo cual es especialmente pertinente en un país como Colombia.

La exploración de las polifonías en el aula y su vinculación con una educación musical culturalmente situada exige fundamentarse en marcos teóricos sólidos que permitan comprender los procesos de aprendizaje como fenómenos complejos, situados y mediadores de la experiencia humana. No basta con abordar la música desde la técnica o la memorización de repertorios; es necesario considerar cómo las interacciones entre estudiantes, docentes y contextos culturales configuran un espacio formativo en el que convergen creatividad, reflexión crítica y sensibilidad estética. Para ello, la incorporación de teorías educativas consolidadas ofrece un soporte conceptual que permite articular la

dimensión cognitiva, emocional y social de la enseñanza musical, iluminando los mecanismos mediante los cuales la práctica instrumental y la educación general se potencian mutuamente.

En lo que se refiere en su acepción musical, la polifonía se refiere a la simultaneidad de varias voces independientes que se combinan para formar una textura sonora compleja. Esta definición técnica, sin embargo, trasciende el ámbito musical y se ha extendido a otras disciplinas, como la literatura, la filosofía y la educación, donde adquiere connotaciones más amplias relacionadas con la multiplicidad de voces, perspectivas y significados. El término proviene del griego πολύς (polys), que significa “mucho”, y φωνή (phōnē), que se traduce como “sonido” o “voz”. En su acepción musical, la polifonía se refiere a la simultaneidad de varias voces independientes que se combinan para formar una textura sonora compleja.

Esta definición técnica, sin embargo, trasciende el ámbito musical y se ha extendido a otras disciplinas, como la literatura, la filosofía y la educación, donde adquiere connotaciones más amplias relacionadas con la multiplicidad de voces, perspectivas y significados. Efectivamente, en el ámbito educativo, la polifonía se entiende como la coexistencia y el diálogo de diversas voces culturales, sociales y epistemológicas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta concepción reconoce la diversidad de los sujetos y sus contextos, promoviendo una educación inclusiva y respetuosa de las diferencias. Según Costa (2012), “la educación es un campo de estudio atravesado por multitud de discursos que, a pesar de su diferente inspiración epistemológica, teórica y metodológica, están inevitablemente llamados a complementarse para poder responder, lo mejor posible, a la intrínseca complejidad de su objeto” (p. 1).

En el contexto de la educación musical, la polifonía adquiere una dimensión pedagógica significativa. No se limita a la ejecución de obras musicales con múltiples voces, sino que se extiende a la integración de diversas tradiciones musicales, estilos y prácticas culturales en el aula. Esta perspectiva permite que los estudiantes no solo aprendan a tocar o cantar, sino que también desarrollen una comprensión profunda de la música como fenómeno cultural y social. Implica, además, reconocer y valorar las diversas expresiones musicales presentes en la comunidad escolar. Esto requiere una actitud abierta y flexible por parte del docente, dispuesto a explorar y aprender junto con los estudiantes. Además, implica diseñar experiencias

de aprendizaje que fomenten la colaboración, la creatividad y el pensamiento crítico, permitiendo que los estudiantes construyan su propio conocimiento musical a partir de sus experiencias y contextos.

Estas perspectivas teóricas no solo brindan criterios para analizar la experiencia del aprendizaje musical, sino que también orientan el diseño de estrategias pedagógicas que favorezcan la integración de saberes, la valoración de la diversidad cultural y la construcción de significados compartidos en la educación primaria. De esta manera, el estudio de polifonías en el aula se inscribe dentro de un enfoque educativo integral, donde la música se concibe como un recurso que trasciende lo meramente sonoro para devenir herramienta de formación ética, social y cognitiva, y donde la teoría educativa permite comprender, interpretar y potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos escolares diversos.

El constructivismo social de Vygotsky (1978), plantea que el aprendizaje es un fenómeno situado y mediado socialmente, en el que la interacción con otros individuos y con el contexto cultural constituye la base del desarrollo cognitivo. Según Vygotsky (1978), los procesos de internalización de herramientas culturales y símbolos permiten que el estudiante transforme su experiencia y genere nuevos significados. En el marco de la educación musical, esta perspectiva cobra especial relevancia, ya que la polifonía en el aula puede entenderse como un espacio de construcción compartida de conocimiento, donde la convivencia de múltiples voces y expresiones musicales facilita la integración de la experiencia individual con la colectiva.

El enfoque vygotiskiano invita a reconocer que la práctica instrumental y la interpretación musical no son meros actos técnicos, sino procesos mediadores que articulan lo emocional, lo cognitivo y lo social, propiciando el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas. Además, este constructivismo social enfatiza la importancia de la zona de desarrollo próximo, sugiriendo que el acompañamiento docente y la interacción con pares más avanzados en la práctica musical favorecen la expansión de capacidades, promoviendo al mismo tiempo la comprensión de la música como fenómeno cultural situado, directamente vinculado con la identidad y la sensibilidad de los estudiantes.

La Teoría de la Educación Intercultural Freire (1996), esboza una educación dialógica y crítica, orientada a la emancipación y al reconocimiento de la diversidad cultural. Según Freire

(1996), el aprendizaje debe situarse en la experiencia vital del estudiante, promoviendo la reflexión crítica sobre su entorno y la construcción colectiva de conocimiento. En el contexto de la educación musical, esta teoría respalda la necesidad de considerar las polifonías no sólo como estructuras sonoras, sino como manifestaciones culturales que reflejan identidades, historias y prácticas comunitarias. Integrar la música local y regional dentro del aula permite que los estudiantes reconozcan y valoren la diversidad cultural, mientras desarrollan actitudes de respeto, colaboración y pensamiento crítico.

La propuesta freireana enfatiza la función ética y social de la educación, sugiriendo que el aprendizaje musical puede ser un vehículo para la construcción de ciudadanía, la comprensión de la diferencia y la participación activa en la vida cultural del país. Este enfoque es particularmente relevante en Colombia, donde la pluralidad cultural y la riqueza de tradiciones musicales demandan prácticas pedagógicas sensibles, inclusivas y orientadas a la reflexión crítica, articulando así la educación musical con un proyecto formativo integral que trasciende la mera técnica instrumental. Mientras que la Teoría del Aprendizaje Experiencial de Kolb (1984), sostiene que el aprendizaje se produce mediante un ciclo continuo de experiencia concreta, reflexión, conceptualización abstracta y experimentación activa.

Esta proposición resulta especialmente pertinente para la educación musical, donde la experimentación con diferentes sonidos, ritmos y estructuras polifónicas constituye el núcleo del aprendizaje significativo. En el aula, los estudiantes se enfrentan a situaciones musicales concretas, tocar un instrumento, improvisar, coordinar con otros músicos y, a través de la reflexión sobre estas experiencias, desarrollan nuevas formas de entender la música, tanto desde la perspectiva técnica como cultural. Este ciclo experiencial fomenta la autonomía, la creatividad y la capacidad crítica, permitiendo que los alumnos construyan conocimientos propios a partir de la interacción directa con el material musical y con sus pares. La aplicación de Kolb al estudio de polifonías en contextos escolares muestra cómo la educación musical puede trascender la repetición mecánica de repertorios, propiciando la articulación de la sensibilidad estética, la comprensión cultural y el desarrollo de competencias socioemocionales, esenciales en la formación integral en la educación primaria.

III. TRANSITAR METODOLÓGICO

En este transitar, la investigación se sustentó sobre principios que definieron los cimientos del conocimiento, estableciendo los criterios y procedimientos mediante los cuales se argumentó y validó la comprensión de la realidad estudiada. Este proceso exigió una postura deliberada y creativa por parte del investigador, orientada a la apertura reflexiva, la capacidad crítica y la sensibilidad hacia las significaciones que los participantes atribuían a sus experiencias cotidianas. El fin fue comprender el fenómeno desde su manifestación real y fenomenológica, tal como lo propusieron Husserl (1970) y Heidegger (2005), quienes conciben la experiencia vivida como un despliegue de sentido que se muestra en la interacción con el mundo.

La adopción de este enfoque permitió al investigador sumergirse en la vida cotidiana de los informantes, comprendiendo e interpretando cómo construyen y recrean significados en contextos intersubjetivos, lo que consolidó la elección de un enfoque cualitativo como marco metodológico, centrado en la comprensión profunda de la experiencia humana en su complejidad y particularidad. Se adoptó un enfoque de carácter integrador que permitió articular la descripción minuciosa del fenómeno estudiado desde el paradigma interpretativo, con el propósito de revelar y comprender las significaciones atribuidas por los participantes en sus respectivos contextos. Esto se desarrolló considerando la educación para la paz como un constructo axiológico en escenarios educativos impactados por el conflicto armado en Colombia.

En el transcurso del proceso investigativo, se definió la postura frente a las dimensiones fundamentales del conocimiento, comprendiendo la ontológica, epistemológica y metodológica, al tiempo que se precisaron las implicaciones axiológicas y teleológicas inherentes al estudio. Así, el recorrido metodológico se estructuró en fases que guiaron el logro de los propósitos esbozados, implementando el método fenomenológico hermenéutico como marco principal. En tal sentido, Van Manen (2003) sostuvo que “el método de la fenomenología es que no hay método” (p.48), enfatizando que esta aproximación no se ajusta a procedimientos rígidos, lineales o secuenciales, sino que se despliega conforme a las emergencias y complejidades de la realidad y del fenómeno tal como se presentaron.

En consonancia con esta perspectiva, la aplicación del método se organizó siguiendo la estructura sugerida, adaptándola a la lógica de

interpretación requerida por el estudio y considerando la postura epistemológica asumida, de manera que los procesos de descripción, análisis e interpretación emergieron de la interacción dinámica con los datos y con el contexto donde se vivenció el fenómeno. Desde la dimensión ontológica, se consideró fundamental indagar en la naturaleza del fenómeno objeto de estudio, es decir, las polifonías en el aula entendidas como prácticas musicales situadas y culturalmente significativas en contextos de educación primaria en Colombia. Esto, reconociendo que no se trata de un fenómeno universal ni uniforme, sino de una construcción situada que surge de las prácticas, percepciones y significados que los estudiantes y docentes atribuyen a la música en su contexto educativo.

IV. REFLEXIONES FINALES

La música concebida desde una perspectiva polifónica demostró ser un instrumento de transformación pedagógica y social en la educación primaria. La interacción de múltiples voces culturales en el aula no solo amplió la experiencia estética de los estudiantes, sino que también configuró un espacio de convivencia y diálogo donde se negociaron significados colectivos. Esta forma de aprendizaje, situada en la diversidad cultural, evidenció la capacidad de la educación musical de trascender la dimensión meramente técnica para integrarse a procesos formativos más amplios, incluyendo la construcción de identidad, el respeto por la diferencia y el fortalecimiento de valores éticos y ciudadanos. La polifonía se manifestó como metáfora y práctica que articula múltiples perspectivas y saberes, posibilitando que el aula funcione como escenario de co-construcción de conocimiento y experiencias compartidas.

De la misma forma, situar la música en su contexto cultural reveló la participación activa de estudiantes y docentes en la generación de significados que trascienden lo individual y se proyectan hacia lo colectivo. Esta dimensión relacional y colaborativa potenció la inclusión, valoró la diversidad y consolidó un sentido de pertenencia al entorno escolar, fortaleciendo la cohesión social y el aprendizaje ético. La polifonía en el aula se configuró entonces no solo como una estrategia pedagógica, sino como un modelo de práctica educativa que refleja la complejidad de la vida cultural y musical de los sujetos, donde el aprendizaje resulta simultáneamente técnico, afectivo y socialmente signi-

ficativo.

La adopción de un enfoque polifónico en la educación musical tiene varias implicaciones pedagógicas. En primer lugar, promueve una visión de la música como un lenguaje vivo y en constante transformación, que refleja y responde a las realidades socioculturales de los individuos y las comunidades. Esto contrasta con enfoques más tradicionales que consideran la música como un conjunto de reglas y técnicas a ser memorizadas y reproducidas. fomenta una pedagogía participativa, donde los estudiantes son vistos como sujetos activos en su proceso de aprendizaje. Esto implica reconocer sus saberes previos, sus intereses y sus identidades culturales, y utilizarlos como punto de partida para el aprendizaje musical.

El interés de la teorética desarrollada proporciona un eslabón conceptual sólido para comprender la educación musical como práctica culturalmente situada, capaz de articular diversidad expresiva y pedagogía en contextos reales de aprendizaje. La resignificación del aula como espacio sensible, inclusivo y formativo implica un cambio de paradigma: la escuela se concibe no únicamente como lugar de transmisión de contenidos, sino como escenario donde se construyen sentidos, se negocian valores y se potencia la ciudadanía a través de la música. Este enfoque invita a educadores, investigadores y diseñadores curriculares a considerar las polifonías como una estrategia integral que favorece la formación de sujetos críticos, creativos y comprometidos con su cultura y comunidad.

REFERENCIAS

- Acosta, E. N. (2022). La educación musical en Colombia: más allá del examen crítico. *Revista Conrado*, 18(89), 37–45. Recuperado de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2703>
- Costa, J. (2012). La educación: una aproximación a la complejidad de su objeto de estudio. Universidad de Antioquia. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4298720.pdf>
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.
- Gamboa Suárez, A. A. (2017). La educación musical en la escuela básica primaria en Cúcuta. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 12(1), 137-148.
- Heidegger, M. (2005). *Ser y tiempo* (J. E. Rivera, Trad.). Universitaria Trotta. (Obra original publicada en 1927)
- Hernández Salgar, O. (2007). Colonialidad y poscolonialidad musical en Colombia. Bogotá: Universidad de los Andes. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/236769467>
- Husserl, E. (1970). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica* (3.ª ed., W. Biemel, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1913)
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ministerio de Cultura de Colombia. (2022). Estadísticas de escuelas de música y procesos de formación musical. Documento metodológico. Recuperado de <https://www.mincultura.gov.co>
- Ochoa Gautier, A. (2007). *Música y nación: Coleccionando sonidos e imaginando la diferencia en Colombia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Restrepo, D., y Niño Morales, C. (2018). Diversidad cultural como reto a la educación musical en Colombia: Problemas relacionales entre culturas musicales, formación e investigación de la música. *Revista Internacional de Educación Musical*, 6(1), 29-36. <https://doi.org/10.12967/riem-2018-6-p029-036>
- Rojas, J. (2024). La música tradicional colombiana como factor para la construcción de identidad cultural: Análisis reflexivo de la experiencia en la clase de música del nivel tres de la Escuela Pedagógica Experimental. Repositorio Institucional Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/38845>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zambrano Acosta, P. A. (2020). Interculturalidad y educación musical en Colombia: Apuntes para un proyecto áulico. *Revista Internacional de Educación Musical*, 8(1), 73-82. <https://doi.org/10.12967/riem-2020-8-p073-082>
- Zambrano Acosta, P. A. (2022). Educación musical e interculturalidad en Colombia: Retos y perspectivas. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(3), 1-12. Recuperado de https://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442022000500429yscript=sci_arttext