

14° Coloquio de infancia: Infancias y territorios: formas de vida y voces de niñas, niños y adolescentes.

“Significaciones de identidad cultural: territorio y música colombiana en niñas y niños de grado de transición”

“Meanings of Cultural Identity: Territory and Colombian Music in Preschool Children”

Autor: Juan Camilo Durango Méndez

Perfil: Licenciado en Educación Artística, músico instrumentista y pedagogo musical

Correo: jcdurangom@udistrital.edu.co

ORCID:0009-0007-9064-9522

Maestría en Infancia y Cultura. Énfasis Historia, Imaginarios y Representaciones sociales de la Infancia

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Resumen

El contenido de la siguiente ponencia hace parte de la tesis *“Imaginarios sociales de identidad cultural: propuesta pedagógica para el aprendizaje de diferentes géneros musicales colombianos en grado transición”*, desarrollada en la Maestría en Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas¹. La investigación parte de la constatación de una ausencia de identidad cultural en la primera infancia, atravesada por referentes globalizados que desplazan los imaginarios del territorio colombiano. Ante ello, se plantea la música colombiana como un puente pedagógico que permita habitar la identidad cultural, no solo como contenido folclórico, ideológico o estatal sino como dispositivo de resistencia frente a las lógicas mercantilistas de la cultura global.

La pregunta que ha orientado el proyecto de investigación se definió cómo: ¿Es posible potenciar imaginarios sociales de identidad cultural en grado transición a partir de enseñar la música tradicional colombiana mediada por una propuesta pedagógica?; El propósito general de este proyecto es: Promover los imaginarios sociales sobre identidad cultural de

¹ La investigación aún está en curso y el énfasis en el cual se desarrolla la tesis de investigación es Historia, Imaginarios y Representaciones Sociales de Infancia, las docentes tutoras a cargo de la investigación son Cecilia Rincón y Virginia Triviño. Actualmente, en la implementación metodológica, emergen hallazgos que muestran avances en el reconocimiento cultural y territorial de los niños, aunque persiste la influencia global. Esta investigación sigue en desarrollo y se espera develar y concluir los resultados para el año 2026.

niños y niñas de grado transición a partir de una propuesta pedagógica para el aprendizaje de diferentes géneros musicales de Colombia. La investigación aún en curso, ha transitado por varias etapas, desde el planteamiento del problema, que evidencia la crisis identitaria en las aulas; pasando por la construcción de referentes conceptuales apoyados en autores como Castoriadis, Zuleta, Freire, Boaventura de Sousa Santos, Quijano y Bauman; y la definición de un enfoque cualitativo etnográfico decolonial, donde se articulan técnicas como observación participante, entrevistas, cartografías (sonora-corporal), y talleres lúdicos.

Palabras claves: Imaginarios sociales; infancia; cultura; identidad; cultural; decolonialidad; música colombiana.

Melodías contra la homogeneización (Hegemonía cultural y resistencia decolonial)

A través de mi experiencia como docente de música en la primera infancia, he observado una notable ausencia de identidad cultural en esta etapa escolar. Los imaginarios culturales que los niños y niñas tienen sobre su realidad material están mayoritariamente relacionados con la cultura globalizada. Para ellas y ellos, resulta más fácil identificarse e imaginar representaciones de símbolos, lugares y objetos propios de Estados Unidos, Europa o incluso México, antes que con cualquier fenómeno de su ciudad o su país. Hablan de Japón, de Punta Cana, reconocen el sombrero charro y saben con qué representación asociarlo. Sin embargo, al ver una ruana boyacense, no saben qué es; algunos ni siquiera habían escuchado ese nombre. Lo mismo sucedió en las clases de música: reconocían géneros anglosajones, y cuando se les pedía cantar alguna canción, en la mayoría de los casos elegían canciones de Disney, provenientes de alguna película o serie.

Ante esta situación, consideré fundamental trabajar, desde mi disciplina artística, con obras musicales de origen colombiano, para que los niños y niñas pudieran vincular su identidad cultural y los imaginarios sociales que devengan, a fenómenos relacionados con el contexto material de su país y su ciudad. Siempre desde una perspectiva crítica en cuanto a lo considerado culturalmente como “tradicional” o “autóctono”, viendo más allá de la lógica estatal y comprendiendo que muchos de estos géneros son resistencia a la colonización, la esclavitud y los rezagos de la independencia. Además, esta iniciativa permitió dialogar transdisciplinariamente con otras áreas del conocimiento, como las ciencias sociales, para conversar sobre las regiones de Colombia y su divergencia cultural.

A partir de reconocer esta problemática, hemos trabajado desde obras musicales tradicionales en géneros colombianos como: la cumbia, el pasillo, el porro, el bambuco, guabina, abozao, etc.

En el proceso de enseñanza de la letra de las canciones, se ha abierto el espacio para dialogar sobre aspectos culturales propios de la región donde fueron creadas estas obras, así muchos de ellos y ellas ya logran, nombrar, imaginar y representar algunos aspectos culturales y territoriales mencionados en las canciones, cuando al inicio del año escolar no sabían que existía algo llamado Cesar; lo mismo sucede para los géneros musicales, ya

pueden identificar la diferencia entre el pasillo y el bambuco a partir del patrón rítmico, o en el caso de “la piragua” o “aguacero e mayo”, donde ya son capaces de ubicar geográficamente el departamento del Cesar y el departamento de Bolívar, además de reconocerlos como territorios de Colombia.

Ritmos en disputa de lo global frente a lo ancestral: las infancias sin tonada propia.

En las aulas de grado de transición, los niños y niñas cantan muchas canciones, la mayoría de tipo infantil, a veces también cantan música considerada socialmente para adultos, reconocen fácilmente canciones populares, algunas en inglés y de muchos países, pero no sucede lo mismo con canciones propias colombianas. Este fenómeno podría explicarse desde la lejanía generacional entre canciones tradicionales y las infancias actuales, lo curioso es que la mayoría de las rondas infantiles y las canciones populares que se cantan en el grado de transición y en general el jardín, son creaciones del folclore o la tradición de países históricamente considerados potencias mundiales. Esta contradicción ejemplifica una crisis identitaria donde la modernidad líquida ha convertido la cultura en un menú de consumo global, desplazando lo local (Bauman, 2013). Aunque la música influya y modifique algunos aspectos de la identidad (Frith, 1990; Costa París, 2015), en Colombia persiste un vacío pedagógico: los métodos de enseñanza musical reproducen repertorios eurocéntricos como el método Suzuki, mientras los géneros autóctonos quedan relegados al folclorismo anecdótico (Arellano, 2019).

El problema abordado trasciende el ámbito puramente educativo, pues se sitúa en una dimensión epistemológica y política. Por una parte, los imaginarios sociales infantiles (Castoriadis, 1975) se encuentran mediados por lógicas mercantilistas que privilegian lo anglosajón y subordinan otras expresiones culturales. Por otra, la escuela, en este caso particular, el jardín infantil, carece de recursos y estrategias para contrarrestar dicha alienación, ya que no dispone de materiales didácticos que integren música e identidad desde la infancia. En este sentido, mi investigación, inscrita en un enfoque cualitativo decolonial (Vasilachis, 2011; Guber, 2003), plantea que géneros musicales como la cumbia, el bambuco o el pasillo deben ser comprendidos no solo como “contenidos culturales” que se inscriben desde la ideología estatal, sino como dispositivos de resistencia cultural (Boaventura de Sousa Santos, 2011).

Frente a esta problemática, surge un **interrogante central**: ¿Es posible potenciar imaginarios sociales de identidad cultural en grado transición a partir de enseñar la música tradicional colombiana mediada por una propuesta pedagógica?;

El **propósito general** de este proyecto es:

Promover los imaginarios sociales sobre identidad cultural de niños y niñas de grado transición a partir de una propuesta pedagógica para el aprendizaje de diferentes géneros musicales de Colombia

Reconocer(se) en lo propio: los imaginarios de la infancia como territorio cultural

Comprender los aspectos culturales propios del territorio es el primer paso para construir una identidad cultural emancipada, una identidad que no esté mediada únicamente por las lógicas mercantilistas.

Los niños y niñas están especialmente receptivos a los imaginarios culturales y sociales que sus padres y el entorno les transmiten. Sin embargo, en la actualidad, la mayoría de estos niños se encuentran expuestos a imaginarios que provienen de las redes sociales y los medios masivos de comunicación, los cuales están predominantemente influenciados por la cultura globalizada. Por lo tanto, es esencial desde la escuela, y en particular en el jardín infantil, proponer estrategias pedagógicas, que se vinculen con su entorno social y cultural real. Esta propuesta educativa tiene como objetivo expandir su campo de significaciones sobre los imaginarios sociales y reconocer la diversidad étnica y cultural de Colombia, permitiendo a los niños y niñas conectar con su identidad local, más allá de los consumos culturales globales y de las lógicas estatales.

Desde una perspectiva social, política y de los estudios de imaginarios, esta investigación se configura como un acto de reivindicación de la diversidad cultural y étnica de Colombia, permitiendo el reconocimiento de los aspectos propios de las diferentes regiones del país. Es necesario dialogar con las prácticas culturales ancestrales, cotidianas y simbólicas de los territorios, tales como las costumbres, las formas de vestir y los modos de pensar, para que los niños y niñas puedan reconocer la divergencia cultural.

Finalmente, resulta pertinente explorar cómo se vive la infancia en territorios alejados de la realidad material de las grandes ciudades, como Bogotá, especialmente desde el punto de vista de los imaginarios sociales. Muchas de las obras musicales tradicionales de Colombia fueron creadas en contextos familiares con la infancia como protagonista, tales como los arrullos de la región pacífica, las rondas infantiles de la región del Atlántico y las leyendas musicalizadas propias de cada región del país. Estas obras nos brindan una ventana para explorar cómo la música y los imaginarios culturales han sido transmitidos y vividos a través de las generaciones en diversas partes del territorio, más allá de una idea nacionalista o estatal o burocrática, estas composiciones relatan una historia que ha resistido a procesos de colonización, esclavitud y dominación, composiciones que relatan sentires, hechos y formas de vida, las cuales no deben ser olvidadas, pues contribuyen al fortalecimiento de la identidad cultural en la infancia.

La cultura como resistencia en las significaciones imaginarias de la infancia (un coro de pensadores: de Castoriadis a Zuleta, de Boaventura a Bauman)

Como el gran eje para la teoría de los imaginarios sociales, Castoriadis (1975) abre la discusión al plantear que los imaginarios sociales son creaciones colectivas que instituyen significados, más que simples reflejos de la realidad. Baeza (2008) complementa esta visión al describirlos como mapas cognitivos que orientan la acción cotidiana. Ambos coinciden

en que los imaginarios son dinámicos y son fundamentales para pensar cómo la infancia se apropia de símbolos culturales y los transforma.

En este punto, la categoría de infancia entra en diálogo con la teoría de los imaginarios y complejiza el debate teórico. Estanislao Zuleta (1995) cuestiona la visión pasiva que tienen los adultos sobre las infancias al afirmar que educar no es domesticar sino abrir posibilidades, concibiendo la infancia como potencia creadora y transformadora. Esta idea se aproxima a la noción instituyente mencionada por Castoriadis, pues ambos reconocen a las infancias como productoras de significaciones. Al mismo tiempo, Zuleta se enlaza con Freire (1970), en la medida en que la educación es entendida como práctica de libertad y no de repetición. La infancia, entonces, aparece no como receptora de imaginarios, sino como sujetos activos donde estos se reinventan. En sintonía, Zuleta subraya que aprender es transformarse y equivocarse.

La reflexión teórica sobre la cultura se enmarca en esta investigación desde una perspectiva crítica, si bien el concepto de lo “tradicional” puede entenderse como una imposición desde la lógica estatal con fines ideológicos o nacionalistas, es necesario enfatizar en que las músicas colombianas estuvieron mucho tiempo invisibilizadas y censuradas por el estado colombiano y por los virreinos, lo que dota de un carácter de resistencia y emancipación cultural a estos géneros considerados tradicionales. Para Boaventura de Sousa Santos (2011), toda relación social es cultural y política, lo que conecta con Anibal Quijano (1993) en su crítica a la colonialidad, la cual moldeó jerarquías culturales, determinando por ejemplo que nuestras manifestaciones culturales sean consideradas como folclóricas o inferiores a la cultura occidental europea. Ortega (2023) retoma esta preocupación para resaltar la pluralidad cultural latinoamericana como fuerza emancipadora, entendida como reinención estética y política frente a la herencia colonial. Estos autores coinciden en que la cultura es resistencia, aunque desde distintas posiciones. No obstante, Bauman (2011) interviene advirtiéndonos que, en la modernidad líquida, la cultura se ha vuelto una mercancía de consumo efímero, lo que pone en riesgo su capacidad de enraizar identidades. Así, la cultura aparece al mismo tiempo como posibilidad de resistencia emancipadora y como un fenómeno frágil ante la mercantilización capitalista.

Es la música la que permite conectar estas categorías de manera concreta. El argentino Federico Monjeau (2021) cita al compositor Francisco Kröpfl quien concibe la música como archivo de la memoria colectiva, lo que dialoga con Castoriadis y su idea de imaginarios como depósito de significaciones sociales. Costa París (2015) la vincula al fortalecimiento cultural, en consonancia con Boaventura, quien entiende la cultura como resistencia. Frith (1990) por su parte sostiene que la música produce identidades en la práctica y la escucha, acercándose tanto a Castoriadis como a Zuleta, al destacar la dimensión creativa de los sujetos y en específico de las infancias. Sin embargo, Arellano (2019) nos recuerda que desde la colonización la educación formal ha marginado las músicas autóctonas de los pueblos marginados, lo que evidencia la tensión señalada por Bauman entre lo global y lo local. Frente a este panorama, la pedagogía de Freire (1970) propone recuperar la música como una práctica de libertad que habilite la construcción crítica de identidades culturales desde la infancia.

En este proceso de investigación, las ideas de los diferentes autores referenciados dialogan y se tensionan. Castoriadis, Baeza y Frith coinciden en la creación activa de significados; Zuleta y Freire colocan a la infancia en el centro de la disputa educativa como sujeto creador; Boaventura, Quijano, Ortega conciben la cultura como espacio de resistencia y emancipación, mientras Bauman alerta sobre su fragilidad frente al consumo global y la disolución de una identidad cultural. Este diálogo permite fundamentar la investigación en la convicción de que la música tradicional puede constituirse en un acto pedagógico y cultural de resistencia y emancipación, capaz de potenciar los imaginarios de identidad en la infancia frente a la homogeneización global.

Entre cantos y juegos: la ruta metodológica

La presente investigación se inscribe en un enfoque cualitativo a partir de los estudios sobre investigación cualitativa de Irene Vasilachis (2006), con perspectiva etnográfica decolonial desde Rosa Guber (2001). Las estrategias metodológicas de la investigación se diseñaron para articular el enfoque etnográfico decolonial con prácticas pedagógicas creativas que permitieran a las niñas y niños resignificar sus imaginarios culturales.

Referente a las técnicas utilizadas se emplea la observación participante, como estrategia fundamental en la etnografía. La observación es acompañada del instrumento del diario de campo, de notas de campo y de registros de audios. De manera complementaria, se están implementado talleres de creación y producción, lúdicos y artísticos, como espacio central de indagación sobre los imaginarios culturales de los niños y niñas de grado transición. También, se incorporará la cartografía sonora y corporal, entendida como una estrategia que vincula el cuerpo, la voz y el territorio. Otra técnica, que se está implementando son las entrevistas semiestructuradas dirigidas a los niños y niñas de grado transición. Esta técnica se considera pertinente porque permite acceder a las percepciones, experiencias y prácticas pedagógicas relacionadas con la música y la identidad cultural, además de indagar sobre las significaciones imaginarias que tienen sobre Colombia.

Las expresiones espontáneas que devenguen en la realización de la metodología, se comprenderán como representaciones simbólicas de su forma de habitar la cultura y el territorio, constituyendo un insumo fundamental para el análisis interpretativo que se realizará posteriormente.

¿Quiénes cantan en esta investigación?

El estudio de la investigación se desarrolla en un jardín infantil privado ubicado en la localidad de Kennedy, en el barrio nueva Marsella. El jardín cuenta con 9 docentes profesionales en educación infantil, tres auxiliares pedagógicas, una docente para el área de inglés y un docente de música quien es el ponente de la investigación. Cabe aclarar que soy el único hombre en el jardín que ejerce funciones académicas. Este es el espacio físico donde se busca identificar y analizar cómo los niños construyen significaciones imaginarias

en torno a la música colombiana y la identidad cultural. La elección de este lugar responde a la necesidad de indagar desde la primera infancia los procesos de configuración imaginara, simbólica y de territorialidad.

En cuanto a los participantes, la investigación incluye a un grupo de niños y niñas entre 5 y 7 años, que se encuentran en el grado de transición, son alrededor de 19, ocho son niños y el resto son niñas. La mayoría de ellas y ellos no viven con sus dos papás, son muy pocos los que comparten hogar con ambos padres biológicos, además la mayoría vive cerca al jardín, es decir, residen en zonas cercanas al barrio Nueva Marsella o incluso en el mismo barrio. Se decidió escoger esta población en específico, primero porque son el grado con más edad en el contexto del jardín y segundo porque es una etapa en la que empiezan a edificarse algunos procesos de significaciones sociales y se desarrollan las primeras aproximaciones a símbolos culturales compartidos.

Primeros compases: cuando la infancia empieza a sonar (hallazgos e interpretación)

A pesar de que la investigación a un se encuentra en desarrollo específicamente en la implementación metodológica, el estudio ya ha empezado a vislumbrar algunos hallazgos referentes al tema de investigación, a partir de la aplicación de las técnicas de investigación como:

Entrevista

Previo a realizar los primeros talleres de reconocimiento sonoro de los diferentes géneros musicales, se realizó una entrevista semiestructurada a los niños y niñas del grado transición. El objetivo de la entrevista era indagar sobre el origen de ellas, ellos, saber dónde habían nacido ellos y sus padres. La intención de la entrevista era recolectar información para el primer objetivo específico que consiste en: **Develar las significaciones imaginarias de identidad cultural de niños y niñas de grado transición a partir de canciones y géneros musicales autóctonos**; y también para recolectar información que aproximará relaciones lógicas con el segundo objetivo específico: **Comparar el nivel de conocimiento y apropiación cultural de los niños antes y después de la implementación de la enseñanza de música colombiana en su currículo.**

Las dos preguntas realizadas a los sujetos de investigación fueron:

¿Dónde nacieron tus papas y dónde naciste tú?

¿Cuáles lugares conoces de Colombia?

Dentro de los hallazgos identificados a partir de la entrevista semiestructurada se encuentran:

1. **La mayoría de los niños y niñas, no identifican a Bogotá como territorio de nacimiento**, pues siempre respondían que habían nacido en Colombia, pero nunca en Bogotá. Solo dos niñas **Evelyn** y **María Ángel** respondieron que habían nacido en Bogotá.

-**Entrevistador:** ¿Tus papas donde nacieron?

-**Evelyn:** “*Aquí, en Bogotá, los dos. Y mis abuelos también, cuando los visito, viven cerca a mi casa.*”

-**Entrevistador:** ¿Tus papas donde nacieron?

-**María Ángel:** “*En Bogotá... y yo también*”

2. **Ellas y ellos reconocen aspectos culturales de otros países, pero no reconocen símbolos o características significativas de Colombia.** Durante la entrevista **Antonella Martínez** dijo: “*Yo viví en Perú con mi papa por el trabajo, allá probé la chicha morada y conocí las llamas (...) mi profe del salón morado me decía que había personas indígenas*”. Curiosamente **Antonella** no sabía que en Colombia también se toma chicha y también existían comunidades indígenas.

Ian Hipólito, interrumpió a una de sus compañeras mientras ella decía que conocía el municipio de Ricaurte, diciendo: “*En japon hace mucho más calor que en cualquier ciudad (...) lo vi en un video*”. Él es un niño que en varias oportunidades ha mencionado a japon y algunas cosas de su cultura, nació en Barranquilla y se vino a vivir a Bogotá, pero no sabe que en barranquilla hace mucho calor.

3. **Sus familias prefieren viajar fuera del país y de Colombia solo conocen zonas costeras y playas.**

Allegra dijo: “*Mi papá nació en Estados Unidos, pero vive en Colombia, el papá de mi papá también vivía allá, manejaba un camión verde pero ya se murió (...) yo he ido a Estados Unidos y me gusta porque puedo comprar muchos termos para el agua (...) en diciembre voy a volver a ir*”

Antonella Valbuena conocía Panamá porque “*mis abuelos viven ahí (...) también he ido a Punta Cana y México*” de Colombia solo conocía Cartagena y Villa de Leyva.

Miguel Ángel también había viajado a Panamá y de Colombia había ido a San Andrés, **Valeria Alejandra** había viajado a México y Punta Cana, de Colombia conocía Bocas de Ceniza en Barranquilla y Cartagena.

Taller

Posterior a la entrevista, un par de semanas después realizamos unos talleres sonoros para identificar algunos ritmos de la música colombiana, específicamente géneros como: Cumbia, Bambuco, Abozao, Son de negro y Guabina. Primero hicimos un reconocimiento

percusivo de los géneros y después pasamos a la ejecución instrumental. El objetivo de los talleres era familiarizarse con los géneros colombianos desde la percusión y la letra de algunas canciones, para cumplir con el objetivo, hice uso de cuentos e imágenes para contextualizar algunas obras. Unas semanas después, se deseaba comparar si los niños y niñas habían “aprendido”, reconocido o identificado, alguna característica de los géneros musicales explorados y las letras de sus canciones. Al igual que con la entrevista, la intención del taller era recolectar información para aproximarme a los dos primeros objetivos específicos.

Dentro de los hallazgos identificados a partir de los talleres se encuentran:

1. **Identificación corporal con algunos ritmos.** Al tocar con percusión el ritmo de Cumbia y Bambuco, la mayoría de niños y niñas, aun sí conocer los géneros en cuestión, empezaron a mover el cuerpo y a bailar al ritmo de estos dos géneros. Se sintieron identificados corpóreamente, bailaron y jugaron siguiendo el patrón rítmico, algunos intentaban replicarlo en sus piernas. Lo impactante de este hallazgo es que casualmente este patrón se repitió en grados inferiores donde se compartieron estos géneros y las canciones, por ejemplo, en el grado de párvulos donde los niños y niñas están entre los 2 y 3 años, respondieron de manera semejante, bailando e intentando replicar el ritmo con sus palmas.

Mathias dijo la primera vez que escucho el ritmo de bambuco en guitarra “*Yo sentí ganas de bailar*”

2. **Asociación de ritmos y melodías con animales y cosas.** En uno de los talleres realizados toque la canción de la piragua con el piano se las cante muy lentamente y les leí un cuento, posteriormente ellos pasaron a la ejecución instrumental y dijeron algunas cosas particulares en relación a la asociación de las melodías y los ritmos percusivos.

Emilio dijo “*yo me sentía encima de un lagarto verde*”, **Valeria** dijo “*Yo estaba encima de un unicornio de colores*”; **María Paz** se sentía “*en una selva verde con animales*”, **para Luis Gabriel**, él “*estaba apagando un incendio*”, **Adrián** dijo “*Yo sentí que estaba construyendo una casa*”; **David** finalizó la clase diciendo “*Yo sentí que estaba nadando en las olas*”.

Ian Hipólito, sintió con el bambuco “*que estaba en un terremoto*”.

3. **Reconocimiento progresivo de algunos géneros y la letra de las canciones, en términos geográficos y culturales.** Un par de semanas después de haber explorado los géneros en cuestión, retomamos de nuevo las canciones y les hice preguntas puntuales sobre estos ritmos, como se llamaba el género, en qué lugar de Colombia se tocaba, y aspectos puntuales de las letras. Aquí se evidenció un reconocimiento progresivo de las músicas colombianas, además empezaron a asociar algunas significaciones imaginarias con objetos puntuales de las obras, es decir, ya no

pensaban en unicornios cuando relacionaban las letras de las canciones sino en cosas mas cercanas a lo mencionado en las letras.

Ese día **Valeria Alejandra** respondió: “*Estamos tocando cumbia y la canción habla del barco que llega a donde Cesar*”, **Emilio** en esta oportunidad dijo: “*Yo estaba nadando en olas verdes*”; **Evelyn** también intervino y dijo: “*La playa se llama salchicha (Chimichagua) y un caimán viene con una ola*”; **David** explico que la cumbia se tocaba con un tambor y que él “*estaba en una balsa, en una playa*”. **María Ángel** dijo: “*la cumbia es como la salsa, es una pista (...) Yo sentí que estaba en el mar*”. **Salomé**, tiene 7 años e intervino diciendo: “*El instrumento que estas tocando se llama chichigua (guacharaca)*”

4. **Preferencia de unos géneros musicales sobre otros. (falta de reconocimiento de la diversidad cultural)**

Uno de los hallazgos más significativos que se han develado durante la implementación del proyecto de investigación, es la preferencia de las niñas y niños sobre ciertos géneros, por ejemplo, cuando se les compartió el Abozao, un ritmo característico del Chocó, la mayoría genero rechazo e inconformidad, no les gustaba como sonaba, decían que no entendían lo que decía y era muy “aburrido”. Lo curioso aquí es que el Abozao comparte el mismo modelo de compás del bambuco de 6/8, suenan muy semejantes rítmicamente pero no se identificaron con el genero en cuestión; lo mismo sucedió con la Guabina, no sintieron atracción por este género, lo consideraban muy lento y aburrido, se distraían con facilidad, a pesar de intentar estrategias parecidas para familiarizarlos con la música, como la lectura de cuentos o imágenes representativas del territorio, ellas y ellos nunca se identificaron con este ritmo. Y del mismo modo ocurrió con el Son de negro, con este genero tuvieron un poco más de afinidad, pero decían que este ya era muy rápido y no lograban entender lo que decían las letras.

Este fenómeno quizás se deba a que no tienen sus sentidos auditivos y sonoros familiarizados con los géneros mencionados, no han recibido una educación musical que les haya permitido acercarse a estas sonoridades, también influye su contexto material y el entorno en el que habitan, la ciudad de una u otra manera invisibiliza estas manifestaciones culturales más heterogéneas y prioriza las más populares y promocionadas.

Resultados esperados a partir de los hallazgos

1. **Fortalecimiento de la identidad cultural en la infancia**

Se espera que los niños y niñas logren reconocer símbolos, lugares y géneros musicales propios de Colombia

Transformar imaginarios globalizados (Disney, Japón, EE. UU.) a imaginarios situado en el territorio.

2. **Potenciar los imaginarios sociales**

Que las significaciones imaginarias iniciales se enriquezcan con referencias locales

(caimán, río, playa, tambor, ruana).

Se espera que los niños y niñas comiencen a crear nuevas significaciones relacionadas con la cultura inmediata.

3. **Reconocimiento afectivo y corporal de la música tradicional**

Se espera que los niños no solo identifiquen ritmos, sino que los sientan y vivan corporalmente.

La música se convierta en un puente emocional con el territorio.

4. **Desarrollo de una escucha crítica y comparativa que permita reconocer la diversidad**

Aunque algunos géneros (Abozao, Guabina) generan rechazo, se espera con la continuidad pedagógica lograr una apertura progresiva hacia la diversidad cultural, reconociendo la riqueza de lo que inicialmente no les resulta atractivo.

5. **Construcción de cultura en el aula**

Los talleres permitirán a los niños y niñas asociar las canciones con relatos, territorios e historias, configurando una memoria compartida que trascienda la experiencia individual.

Esto apunta a que el aula se convierta en un espacio de resistencia cultural frente a la hegemonía global.

6. **Incidencia pedagógica**

Se busca que la propuesta metodológica se configure como una estrategia que pueda ser aplicada en otros contextos educativos, aportando a la construcción de currículo desde una lógica decolonial y emancipadora.

Bibliografía:

Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores.

Bauman, Z. (2011). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Arellano, J. M. (2019). "El concepto de identidad: una aproximación a la música en América Latina". Revista Neuma.

Guber, R. (2001). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Norma.

Vasilachis de Gialdino, Irene (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa [92 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum:*

- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Frith, Simon. (1990). "What is good music?" en Shepherd, John (ed.): *Alternative Musicologies*. N° 10, p. 2. Canada: University Review.
- Quijano, A. (1993). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (págs. 193-238).
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2a ed.). Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1970)
- Freire, P. (2015). *La educación como práctica de la libertad* (3a reimpresión). Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1969)
- De Souza Leão, É. L. (2023). América Latina independiente. Una visión crítica poscolonial de la relación política y económica con China. En P. J. Ortega (Ed.), *Decolonialidad, emancipación y utopías en América Latina y el Caribe* (pp. 235–258). CLACSO; UNESCO; CUNY-DSI.
- Ortega, P. J. (2023). Introducción. En P. J. Ortega (Ed.), *Decolonialidad, emancipación y utopías en América Latina y el Caribe* (pp. 13–48). CLACSO; UNESCO; CUNY-DSI.
- Costa-París, Ana. (2015), "Identidad musical y educación", *ESE. Estudios sobre Educación*, 28, pp. 171-186.
- de Sousa Santos, B., (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 17-39.
- Zuleta, E. (1995). *Educación y democracia: un campo de combate*. Bogotá: Corporación Tercer Milenio.
- Baeza, M. A. (2008). *Los imaginarios sociales: entre las ciencias sociales y la filosofía*. Concepción, Chile: Editorial Universidad de Concepción.