

# **EXPERIENCIA EN LA CONSTRUCCIÓN PEDAGÓGICA DE LAS ESCUELAS BASADAS EN MÚSICAS TRADICIONALES Y POPULARES DE LA RED DE MÚSICAS DE MEDELLÍN**

**Experience in the pedagogical construction of schools based on traditional and popular music of the Red de Músicas de Medellín**  
**Experiência na construção pedagógica das escolas baseadas na música tradicional e popular da Red de Músicas de Medellín**

## **Juliana Gutiérrez Medina**

Magíster en Educación y Especialización en Gestión Educativa  
Gestora pedagógica. Red de Músicas de Medellín

julianagutierrez.redmusica@gmail.com  
<https://orcid.org/0009-0002-1091-073X>

## **Ehilin Victoria Peña Torregrosa**

Maestría en Gestión Cultural  
Gestora pedagógica. Red de Músicas de Medellín

ehilinpena.redmusica@gmail.com  
<https://orcid.org/0009-0007-5445-5181>

## **Carlos Andrés Zapata Gil**

Maestría en Músicas Latinoamericanas y del Caribe  
Secretario de Cultura de Girardota

conciertotiple@gmail.com  
<https://orcid.org/0009-0002-2504-1741>

Fecha de recepción: 5/10/2023  
Fecha de aprobación: 1/8/2024

## Resumen

El presente artículo aborda la construcción pedagógica de las Escuelas de Músicas Populares y Tradicionales en la Red de Músicas de Medellín, un proyecto liderado por la Secretaría de Cultura Ciudadana de Medellín. El objetivo principal es explorar las fases de planeación, socialización e implementación de estas escuelas, así como las dificultades, los prejuicios y las tensiones que han surgido en su desarrollo. El marco teórico se fundamenta en la comparación entre las prácticas sinfónicas tradicionales y las metodologías basadas en la oralidad y la transmisión cultural propias de las músicas populares y tradicionales. Se discute la necesidad de un diálogo entre el conocimiento académico y las prácticas comunitarias, destacando la importancia de adaptar los enfoques pedagógicos y estéticos a las realidades socioculturales de los territorios. Las conclusiones subrayan que la integración de las músicas tradicionales y populares en la Red de Músicas de Medellín no solo representa un cambio metodológico, sino también una revalorización de la diversidad cultural en la formación musical. Sin embargo, este proceso no está exento de desafíos, ya que implica superar resistencias arraigadas en la tradición académica. El estudio concluye que el éxito de estas escuelas depende de la capacidad para construir un enfoque inclusivo y adaptativo que responda a las necesidades y los contextos de las comunidades involucradas, promoviendo así una formación musical más equitativa y representativa.

**Palabras clave:** enseñanza de la música, formación musical, músicas populares, músicas tradicionales, Red de Músicas de Medellín.

## Abstract

The present manuscript addresses the pedagogical construction of the Escuelas de Músicas Populares y Tradicionales within the Red de Músicas de Medellín, a project led by the Secretaría de Cultura Ciudadana of Medellín. The primary objective is to explore the planning, socialization, and implementation phases of these schools, as well as the challenges, prejudices, and tensions that have emerged during their development. The theoretical framework is based on a comparison between traditional symphonic practices and methodologies rooted in orality and cultural transmission, characteristic of popular and traditional music. The manuscript discusses the need for dialogue between academic knowledge and community practices, emphasizing the importance of adapting pedagogical approaches to the socio-cultural realities of the territories. The conclusions highlight that the integration of traditional music into the Red de Músicas de Medellín not only represents a methodological shift but also a revaluation of cultural diversity in musical education. However, this process is not without challenges, as it requires overcoming resistance rooted in academic tradition. The study concludes that the success of these schools depends on the ability to construct an inclusive and adaptive educational approach that responds to the needs and contexts of the involved communities, thereby promoting a more equitable and representative musical education.

**Keywords:** music teaching, music education, popular music, traditional music, Red de Músicas de Medellín.

## Resumo

Este artigo trata da construção pedagógica das Escolas de Música Popular e Tradicional na Rede de Música de Medellín, projeto liderado pela Secretaria de Cultura Cidadã de Medellín. O principal objetivo é explorar as fases de planeamento, socialização e implementação destas escolas, bem como as dificuldades, preconceitos e tensões que surgiram no seu desenvolvimento. O enquadramento teórico baseia-se na comparação entre as práticas sinfónicas tradicionais e as metodologias baseadas na oralidade e na transmissão cultural da música popular e tradicional. Discute-se a necessidade de um diálogo entre o conhecimento académico e as práticas comunitárias, destacando a importância de adaptar as abordagens pedagógicas e estéticas às realidades socioculturais dos territórios. As conclusões sublinham que a integração da música tradicional e popular na Rede de Música de Medellín representa não só uma mudança metodológica, mas também uma revalorização da diversidade cultural na educação musical. No entanto, este processo não está isento de desafios, pois implica ultrapassar resistências enraizadas na tradição académica. O estudo conclui que o sucesso destas escolas depende da capacidade de construir uma abordagem inclusiva e adaptativa que responda às necessidades e contextos das comunidades envolvidas, promovendo assim uma educação musical mais equitativa e representativa.

**Palavras-chave:** educação musical, formação musical, música popular, música tradicional, Rede de Música de Medellín.

## Introducción

La Red de Músicas de Medellín (RMM) es un proyecto emblemático, liderado por la Secretaría de Cultura Ciudadana de la Alcaldía de Medellín. Su objetivo principal es promover la construcción de ciudadanías pacíficas, mediante el aprendizaje, la práctica y el disfrute de la música. Este proyecto se dirige a niños, niñas, adolescentes y jóvenes de la ciudad, ofreciéndoles una formación musical integral que va más allá del dominio técnico de los instrumentos. Se enfoca en el desarrollo humano y social, buscando impactar de manera significativa en sus vidas y en sus comunidades.

Desde sus inicios, bajo la dirección de Juan Guillermo Ocampo, quien impulsó la enseñanza de la música clásica en los barrios de Medellín, la RMM ha experimentado una notable evolución. Gracias a los Acuerdos Municipales 03 y 04 de 1996, 072 de 1998 y 072 de 2013, este proyecto se ha consolidado como una iniciativa formativa de gran importancia para la ciudad (Alcaldía de Medellín, 2017, en López Morales y Valencia Legarda, 2019). La RMM no solo representa un programa de enseñanza musical, sino también un esfuerzo transformador que busca crear espacios de inclusión, convivencia y desarrollo cultural.

A lo largo de su historia, la RMM ha experimentado numerosos cambios en su estructura administrativa, operativa y pedagógica, reflejando su capacidad de adaptación a las cambiantes realidades y necesidades de Medellín y los

territorios que impacta. Estos cambios no solo han reafirmado el dinamismo del proyecto, sino que también han permitido una lectura continua y profunda de las dinámicas sociales, culturales y educativas de la ciudad. Actualmente, bajo la dirección de Diego Zapata, se están impulsando importantes propuestas de reajuste formativo que buscan responder de manera más eficaz a estas realidades (Medellín, Secretaría de Cultura Ciudadana, 2022). Entre estas propuestas se destacan la transición de dos escuelas de música sinfónica hacia la modalidad de Escuelas de Músicas Populares y Tradicionales (EMPT), así como la reorientación de una escuela de músicas colombianas hacia un enfoque especializado en músicas andinas colombianas.

El presente artículo tiene como objetivo describir este proceso de transformación, ofreciendo una mirada integral que combina las vivencias y experiencias del equipo responsable de las gestiones pedagógicas instrumentales dentro del Componente de Formación de la RMM. Este ejercicio permite comprender no solo los aspectos técnicos y metodológicos de la transición, sino también las implicaciones culturales y sociales que este cambio tiene para la comunidad de las escuelas y la ciudad en su conjunto.

El artículo se divide en tres partes. En la primera se presenta un análisis general de los antecedentes que llevaron a identificar la necesidad de modificar los enfoques pedagógicos y estéticos de las tres escuelas involucradas: la Escuela de Música El Pedregal, la Escuela de Música Moravia y la Escuela de Música Trinidad. Se examinan los factores históricos, sociales y culturales que evidenciaron la pertinencia de ofrecer una formación musical más alineada con las lógicas de las músicas populares y tradicionales, situando este proceso en el contexto histórico más amplio de la RMM. Esta parte del artículo establece las bases para entender la motivación y la urgencia detrás de los cambios propuestos.

En la segunda parte se aborda el proceso de construcción de estos cambios, desglosando las tres fases principales que han guiado la transformación: planeación, socialización e implementación. Cada fase es analizada en términos de sus objetivos, logros y desafíos, destacando cómo los constantes seguimiento, evaluación y ajuste han sido fundamentales para asegurar la aplicabilidad y el éxito del proceso a largo plazo. Esta sección también se ocupa de las dinámicas de participación y colaboración entre los distintos actores involucrados, y subraya la importancia de un enfoque inclusivo y dialogante en la gestión del cambio.

Finalmente, en la tercera parte se analizan los imaginarios, los prejuicios y las tensiones que han emergido durante la construcción pedagógica de las EMPT. Se explora la controversia en torno a la dicotomía entre la formación musical bajo preceptos eurocéntricos y la enseñanza-aprendizaje de la

diversidad que ofrecen las prácticas musicales tradicionales y populares. Mediante este análisis, se reflexiona sobre el valor de integrar estas músicas y sus lógicas en los contextos sociomusicales que la RMM busca consolidar, y se considera cómo este enfoque puede contribuir a una formación musical más inclusiva, representativa y enraizada en la realidad cultural de Medellín.

En conjunto, este artículo no solo pretende ofrecer una descripción del proceso de transformación que está viviendo la RMM, sino también generar una reflexión crítica sobre las implicaciones de este cambio para la construcción de una formación musical que responda de manera más efectiva a la diversidad cultural y social de la ciudad.

## **Acercamiento a los antecedentes y enfoques formativos de la Red de Músicas de Medellín**

A lo largo de su trayectoria, la RMM ha atravesado diversos períodos históricos y administrativos, cada uno de los cuales ha dejado su huella en la evolución del proyecto. En sus inicios, la RMM se destacó por su decidida apuesta por las prácticas sinfónicas, configurando una estructura pedagógica que privilegió la formación musical desde las prácticas en la formación de los conservatorios europeos. Esta orientación, aunque contribuyó significativamente al desarrollo musical de la ciudad, también fue objeto de críticas, debido a su enfoque limitado, que dejó en segundo plano la rica diversidad musical existente en Medellín (Camargo *et al.*, 2017).

Juan Fernando Giraldo y Luis Fernando Franco, en su análisis, destacan la necesidad de ampliar la oferta formativa de la RMM, para incluir una mayor variedad de estilos musicales, subrayando que “la oferta de la RMM ha sido históricamente limitada en relación con la amplitud de estilos musicales que se encuentran en Medellín, con una marcada preferencia por la música clásica europea y la orquesta sinfónica [...]” (citados en Baker, 2022, p. 31). Esta observación pone en evidencia una tensión subyacente en el proyecto: mientras que la formación sinfónica fue el pilar sobre el cual se construyó gran parte de la identidad de la RMM, esta misma orientación ha generado una reflexión crítica sobre la necesidad de integrar de manera más equitativa las músicas populares y tradicionales.

En efecto, durante la primera década de existencia de la RMM, el enfoque pedagógico estuvo casi exclusivamente centrado en la música sinfónica. El mismo permitió establecer una sólida estructura formativa, que fomentó el aprendizaje y la práctica musical a través del modelo orquestal, promoviendo la disciplina, el trabajo en equipo y la excelencia técnica. Sin embargo, esta misma orientación reveló algunas limitaciones, en especial en lo que

respecta a la inclusión de otras tradiciones musicales que también hacen parte del tejido cultural de Medellín. Valencia (2009) señala que aunque el sistema orquestal ofreció numerosas ventajas, también trajo consigo desafíos significativos, como la rigidez en la formación y la dificultad para incorporar repertorios y metodologías más diversas.

Una de las críticas más persistentes a lo largo de la historia de la RMM ha sido el espacio limitado que se ha otorgado a las músicas populares y tradicionales. Estas músicas, que son fundamentales para la identidad cultural de muchos barrios y comunidades de Medellín, han sido subrepresentadas en comparación con la preponderancia de la música clásica europea (Salazar Gutiérrez, 2016). Esta situación ha generado un debate continuo sobre la necesidad de reequilibrar la oferta formativa para reflejar de manera más fiel la diversidad cultural de la ciudad.

A pesar de la predominancia de la formación sinfónica, varias direcciones generales de la RMM han realizado esfuerzos significativos para integrar las músicas populares y tradicionales en el proyecto. Durante la dirección de Marta Arango, entre 2006 y 2013, se dio un paso importante en esta dirección, con la creación de la Orquesta de Tango y el Ensamble de Músicas Populares. Estas iniciativas representaron un primer intento por diversificar la oferta formativa de la RMM, aunque de manera aún incipiente (Díaz Gómez y Arriaga Sanz, 2013).

La dirección de Ana Cecilia Restrepo, entre 2014 y 2016, continuó con esta línea de diversificación, al crear la Escuela de Música Colombiana en el barrio El Pedregal, ofreciendo formación instrumental en cuerdas pulsadas.

Con la llegada de Juan Fernando Giraldo a la dirección de la RMM entre 2017 y 2019, se profundizó aún más en la inclusión de las músicas populares tradicionales. Giraldo impulsó decididamente un enfoque basado en la diversidad, la horizontalidad y la interculturalidad, reconociendo el valor de estas músicas como elementos fundamentales para una formación musical más completa y representativa. Este período marcó un punto de inflexión en la historia de la RMM, al establecer un diálogo más equilibrado entre las tradiciones sinfónicas y las músicas populares (Gómez Núñez, 2020).

Desde 2020, bajo la dirección de Vania Abello, la RMM entró en una nueva etapa de renovación pedagógica con la implementación del proyecto RedNovando (Corporación Artística, Social y Cultural Adagio, 2022). Esta iniciativa se centra en diversificar la formación musical, al integrar de manera más sistemática las músicas tradicionales y populares en la oferta educativa de la RMM.

Finalmente, con la dirección de Diego Zapata a partir de 2021, la RMM ha continuado con la implementación de RedNovando, alineándose además

con el Plan de Desarrollo Cultural de Medellín 2011-2020, que promovía el reconocimiento de la diversidad cultural como un componente clave en la construcción de identidades y ciudadanías pacíficas (Medellín, Secretaría de Cultura Ciudadana, 2011). Igualmente, el Plan Estratégico de la Red de Músicas de Medellín 2023-2028 establece como objetivo la creación de cinco nuevas escuelas con enfoques en músicas populares y tradicionales, consolidando así una visión inclusiva y diversificada para el futuro del proyecto (Corporación Artística, Social y Cultural Adagio, 2022).

Este recorrido por los antecedentes formativos de la RMM revela una evolución significativa en el modo en que el proyecto ha abordado la formación musical. De una orientación inicial fuertemente sinfónica, la RMM ha avanzado hacia un enfoque más inclusivo y representativo de la diversidad cultural de Medellín, integrando de manera más plena las músicas populares y tradicionales en su propuesta formativa (Mendivil, 2016). Este proceso no solo responde a las necesidades culturales de la ciudad, sino que también abre nuevas posibilidades para la construcción de una formación musical más equitativa, diversa y enraizada en las realidades locales.

La creación de las EMPT dentro de la RMM implica un desafío significativo en el diseño de estructuras formativas que sean capaces de reflejar, de manera secuencial y progresiva, la riqueza y complejidad de los contenidos y procesos inherentes a estas músicas. Esta propuesta, liderada desde el Componente de Formación, reconoce que las estructuras pedagógicas tradicionales, especialmente las utilizadas en las escuelas sinfónicas, difieren considerablemente de las necesarias para las EMPT (Moreno, 2017). La diferencia principal radica en el fundamento metodológico de las nacientes escuelas, donde se otorga gran importancia a la oralidad como estrategia formativa central.

## **Pensando las Escuelas de Músicas Populares y Tradicionales**

En este apartado se abordan las fases de planeación, socialización, implementación y evaluación y ajustes, que han sido fundamentales para la creación de las EMPT con nuevos enfoques. Este proceso permite identificar las necesidades, las reflexiones y los ajustes surgidos en torno a los cambios de paradigma estéticos y formativos, así como valorar el impacto de incluir las músicas tradicionales y populares como ejes principales en la enseñanza-aprendizaje de estas escuelas.

## Planeación

La fase de planeación implicó la realización de varias actividades centradas en la sistematización de experiencias. Este proceso se apoyó en la conceptualización estética, el diseño pedagógico, la formulación de estrategias metodológicas, la creación de repertorios, y la elaboración de secuencias formativas, planes de estudio y de aula específicos para cada escuela analizada. Estos elementos fueron esenciales para desarrollar un enfoque pedagógico que responda a las particularidades de las músicas populares y tradicionales, diferenciándose de las prácticas establecidas en las escuelas sinfónicas tradicionales (Alcaldía de Medellín, 2019).

Uno de los precedentes más significativos durante esta etapa fue la creación, en 2016, de la Escuela de Música Colombiana de Pedregal, pionera en la diversificación de la oferta formativa musical de la RMM. Mediante la inclusión de instrumentos como la guitarra, el tiple y la bandola, se apartó del modelo sinfónico tradicional. No obstante, fue solo en 2021, dentro del marco del proyecto RedNovando, que se reflexionó de manera profunda sobre el impacto de sus procesos de enseñanza y su propuesta estética. Durante este año, se llevó a cabo un taller dirigido por Jorge Arbeláez, compositor y pedagogo especializado en cuerdas andinas colombianas. Este espacio permitió cuestionar, analizar y replantear las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas hasta entonces, que mostraban grandes similitudes con las de un conservatorio europeo y un repertorio que no correspondía completamente con la denominación de la escuela, ya que incluía músicas populares de diversas partes del mundo y música clásica.

A partir de las reflexiones generadas en torno a esta experiencia, se decidió expandir estas dinámicas de reflexión con el cambio de enfoque a dos escuelas, enfrentando como principal desafío la revisión y el ajuste de los planes y las estructuras formativas. Estas escuelas debían cambiar el enfoque sinfónico para adoptar uno basado en músicas tradicionales y populares. Para llevar a cabo este ambicioso plan, el equipo de formación, en conjunto con la dirección general del proyecto, diseñó una etapa de socialización orientada a sensibilizar a las comunidades sobre las implicaciones estéticas y culturales de esta renovación, destacando su pertinencia en contextos específicos (Alcaldía de Medellín, 2019).

## Socialización

Durante el segundo semestre de 2022 se realizaron varios encuentros, charlas y actividades tanto en Moravia como en Trinidad, dos de las escuelas que estaban por experimentar la transición del enfoque sinfónico a uno centrado en las músicas tradicionales y populares. Estas actividades se

diseñaron para abordar los desafíos, las ventajas y las oportunidades que surgirían con esta transformación estética y pedagógica en ambas escuelas.

El proceso representó un reto considerable, ya que no solo se trataba de modificar la metodología de enseñanza, sino también de promover una nueva visión cultural dentro de cada comunidad, destacando la importancia de integrar un enfoque estético y formativo más diverso.

Para facilitar la participación de cada comunidad, se organizaron espacios de socialización en grupos reducidos, clasificados por niveles de formación, lo que permitió evaluar de forma directa y contextualizada la pertinencia de los cambios en cada contexto. Así se aseguró que las voces de todos los participantes fueran escuchadas y que el proceso pudiera ajustarse a las necesidades específicas de cada grupo.

Fue fundamental que las familias de ambas escuelas comprendieran no solo los motivos detrás de esta transformación, sino también los beneficios pedagógicos que el nuevo enfoque aportaría al desarrollo integral de los participantes.

Además, el equipo de comunicaciones del proyecto, en colaboración con la Secretaría de Cultura, implementó estrategias para difundir ampliamente esta propuesta formativa, con el fin de que ambas escuelas se convirtieran en referentes culturales para la ciudad.

Finalmente, la etapa de socialización en la escuela de Pedregal se llevó a cabo de manera independiente, en espacios destinados para la formación y la proyección, lo cual permitió que cada escuela mantuviera su identidad y adaptación particular al nuevo enfoque, subrayando así la diversidad dentro del proyecto.

## **Implementación**

Una vez completadas las fases de planeación y socialización, se procedió a la implementación de las nuevas estructuras formativas, lo que implicó también la redefinición de los nombres de las escuelas para reflejar sus nuevos enfoques. La escuela de Moravia se reestructuró hacia las músicas tradicionales de los litorales Atlántico y Pacífico, integrando instrumentos como pitos y tambores, así como prácticas vocales y de expresión corporal vinculadas a las tradiciones de estas regiones. La escuela de Trinidad se orientó hacia las músicas populares bailables, incorporando nuevos instrumentos como el piano, el bajo y la guitarra, y enfocando su formación en ritmos caribeños y latinoamericanos.

En la escuela de Moravia, la implementación incluyó una estructura formativa por ciclos y niveles, con un énfasis en la vivencia y el reconocimiento

de los ritmos a través de la conexión física con la música, utilizando el baile y el movimiento corporal como herramientas pedagógicas. La práctica instrumental colectiva, que antes seguía el modelo sinfónico, fue transformada en una experiencia que abarca desde semilleros hasta agrupaciones especializadas en pitos, tambores, marimba y otros formatos tradicionales.

Por otro lado, en la escuela de Trinidad se incorporaron nuevos instrumentos en su oferta formativa, sumando los mencionados con anterioridad a una ya sólida base de instrumentos de viento, lo que permitió la formación de una gran orquesta tropical. Esta estructura se organizó en ciclos formativos que avanzan en la formación técnica e interpretativa de los participantes, enfocándose en géneros populares de Colombia y de otras regiones de América Latina.

En cuanto a la escuela de Pedregal, se aprovechó la infraestructura y los recursos humanos existentes para profundizar en la enseñanza de las músicas andinas colombianas, con una estructura similar a la de las otras escuelas reformadas. Este enfoque permitió la integración de repertorios específicos y el desarrollo de habilidades tanto en la práctica individual como en la colectiva, el conocimiento del rol de los instrumentos de la cuerda pulsada andina y percusión, y el fomento de la creación de ensambles que exploran sonoridades desde el diálogo entre las músicas andinas y otras que se escuchan y practican en el territorio.

### **Evaluación y ajustes**

La etapa de evaluación y ajustes, prevista para llevarse a cabo entre 2024 y 2028, será esencial para consolidar los cambios implementados. Este proceso se desarrollará por medio de encuentros entre los gestores pedagógicos y los artistas formadores, el seguimiento detallado de las experiencias formativas mediante diarios de campo, y la realización de encuestas y entrevistas a las comunidades. La información recopilada permitirá hacer los ajustes necesarios para alinear la implementación con los objetivos pedagógicos de estas nuevas estructuras formativas.

El éxito de esta fase dependerá de la capacidad del equipo pedagógico para integrar las observaciones y sugerencias de los actores involucrados, asegurando que las metodologías y los enfoques sigan siendo relevantes y efectivos en el tiempo. Además, se buscará que estas escuelas continúen evolucionando para mantenerse alineadas con las necesidades y expectativas de las comunidades a las que sirven.

Así, el trabajo conjunto de los actores involucrados, desde los gestores pedagógicos hasta las familias, ha sido y será crucial para avanzar en esta transformación. Este esfuerzo colectivo ha permitido confrontar las

resistencias iniciales y construir un modelo formativo que no solo responda a las demandas actuales, sino que también proyecte un futuro más inclusivo y representativo en la práctica y formación musical.

Cabe resaltar entonces que el éxito de las EMPT no radica únicamente en la implementación de una nueva estructura formativa, sino en la capacidad de las escuelas para adaptarse, evolucionar y resonar con las comunidades a las que sirven (Gómez Núñez, 2020). Esta transformación no solo redefine la formación musical, sino que además abre un espacio para que nuevas generaciones se conecten con sus raíces culturales, puedan preguntarse por su identidad y contribuyan al enriquecimiento del patrimonio cultural colectivo.

Finalmente, es importante destacar que a lo largo de este proceso se ha buscado no solo un cambio en los contenidos formativos, sino también en la manera en que se concibe la formación musical en general. La inclusión de músicas tradicionales y populares refleja un compromiso con la diversidad cultural y un reconocimiento del valor intrínseco de estas expresiones en la configuración de una educación integral y contextualizada.

## **Dificultades, prejuicios y tensiones en la construcción pedagógica de las Escuelas de Músicas Populares y Tradicionales**

Las músicas tradicionales y populares, en particular, se caracterizan por su función social y cultural en las comunidades, funcionando bajo lógicas y usos que difieren sustancialmente de los que se encuentran en los espacios de formación de la música “erudita” o “culto”. Estas formas de expresión no pueden ser encapsuladas bajo una única lógica o método de enseñanza, pues su riqueza reside en la diversidad de sus orígenes y en las prácticas que las sustentan (Camargo *et al.*, 2017). A menudo, estas músicas se transmiten y aprenden a través de la repetición, la imitación y, de manera predominante, la oralidad. Este enfoque presenta un gran desafío cuando se busca integrarlas en un marco pedagógico que tradicionalmente ha favorecido la escritura y la notación como principales herramientas de transmisión del conocimiento musical.

En el contexto de la renovación pedagógica de las EMPT, estas características de las músicas tradicionales y populares obligan a replantear los métodos de enseñanza convencionales. Es necesario establecer un diálogo entre el conocimiento académico, basado en la escritura y la estructuración formal, y las prácticas culturales que se transmiten de manera oral. Este ejercicio supone interrogantes cruciales sobre el “cómo” se debe llevar a cabo la

enseñanza de estas músicas en un entorno académico (Bastidas, 2020). Más que un simple ajuste metodológico, este proceso implica una reflexión profunda sobre las maneras en que la enseñanza musical puede contribuir a la creación o, en algunos casos, a la inhibición de comunidades de aprendizaje.

En este sentido, la implementación del cambio de enfoques ha generado tensiones entre los artistas formadores, especialmente aquellos formados en la tradición académica europea, que pueden ver en estas nuevas metodologías una desviación de los estándares que consideran como los únicos válidos. Este conflicto no es solo metodológico, sino también cultural, ya que pone en tela de juicio qué se considera valioso en la enseñanza musical y quiénes tienen la autoridad para definirlo (Mendívil, 2016).

La oralidad, en el contexto aquí presentado, es un pilar fundamental del aprendizaje, permitiendo que la técnica musical se adquiera por medio del repertorio instrumental y vocal, del canto en relación con el movimiento corporal, y de la participación en espacios multiinstrumentales colectivos (Bastidas, 2020). Estas prácticas están profundamente inspiradas en la lógica de las tradiciones musicales populares, en las cuales los individuos no solo aprenden música en un sentido técnico, sino que también la perciben y la ejecutan en un contexto social y cultural en relación con el “Otro”. Este enfoque promueve el conocimiento y la ejecución de cada uno de los instrumentos que componen una agrupación musical, lo que fortalece el abordaje de instrumentos alternativos y complementarios, y enriquece la formación integral del músico (Castillo y Ochoa Escobar, 2022).

Sin embargo, la implementación de la oralidad como estrategia pedagógica ha suscitado no pocas dificultades y contraargumentos, particularmente en el ámbito metodológico. Aunque muchos miembros del equipo pedagógico de las EMPT reconocen la pertinencia y la innovación que esta renovación pedagógica propone, en la práctica se han observado tensiones (Muñoz, 2008). Estas se manifiestan en la tendencia a recurrir a prácticas tradicionales de la formación centroeuropea, que no siempre reflejan de manera adecuada los recursos didácticos y metodológicos mediados por la oralidad, en particular en las áreas de formación instrumental. Este conflicto subraya una resistencia inherente al cambio y a la adaptación de nuevas metodologías que, aunque diferentes, pueden ser igualmente efectivas y valiosas.

Asimismo, algunos artistas formadores asocian la oralidad a la transmisión de conocimientos escritos a través del lenguaje hablado. Ellos argumentan que la oralidad siempre ha estado presente en la formación académica de la música y que la escritura musical, como medio de transmisión de conocimientos, es más eficaz. En su opinión, un énfasis excesivo en la oralidad podría representar un retroceso en la calidad de la enseñanza-aprendizaje (Mendívil, 2016). Esta postura refleja un desconocimiento de las múltiples

dimensiones y estrategias asociadas a la oralidad, tales como la imitación, las onomatopeyas, la kinestesia, el baile, el canto, la sensorialidad, el desarrollo rítmico-armónico, la improvisación, entre otras, que son esenciales en la formación musical basada en las dinámicas de las músicas tradicionales y populares.

Así las cosas, el proceso de renovación pedagógica que se está implementando en la RMM ha generado una serie de dificultades, prejuicios y tensiones que deben ser abordados con sensibilidad y apertura. La creación de estructuras formativas para las EMPT representa un cambio de enfoque significativo que, aunque lleno de desafíos, también ofrece la oportunidad de crear espacios formativos más diversos e inclusivos. Estos espacios no solo responden a la realidad sociocultural de los territorios, sino que además promueven una pedagogía que valora la diversidad de técnicas y enfoques en la enseñanza musical (Muñoz, 2008). Este camino, aunque complejo y lleno de expectativas, es esencial para la construcción de una propuesta formativa que sea verdaderamente representativa de la riqueza cultural y musical de la ciudad, y que, al mismo tiempo, aporte a la construcción de una sociedad más inclusiva.

## Conclusiones

La renovación pedagógica que se está llevando a cabo en la RMM representa un esfuerzo significativo para cuestionar e interpelar la perspectiva sinfónica que ha dominado la formación musical en el proyecto durante casi tres décadas. Esta transformación, que abarca tanto aspectos formativos como estéticos, enfrenta desafíos, prejuicios y tensiones que probablemente continuarán a lo largo del proceso (Camargo *et al.*, 2017).

Sin embargo, es fundamental entender que este no es un conflicto diseñado para debatir permanentemente, desde un enfoque técnico y académico, cuáles músicas merecen ser enseñadas. En realidad, se trata de un ejercicio político y formativo que busca concientizar no solo al equipo pedagógico de la RMM, sino también a toda la comunidad educativa y cultural de la Red. Esto incluye a estudiantes, familias, administradores y otros actores involucrados, sobre la importancia de la inclusión y la necesidad de realizar una lectura objetiva de la realidad sociomusical de los territorios. Este proceso fomenta la valoración de la diversidad musical como un reflejo de la identidad y cultura de las comunidades, promoviendo una educación más inclusiva y representativa de las realidades locales.

El objetivo de esta renovación no es eliminar el estudio de los repertorios, técnicas y métodos de enseñanza de las músicas centroeuropeas, que han

sido tradicionales en la RMM, sino establecer un diálogo y un equilibrio con otras tradiciones musicales. Así, el proceso formativo sinfónico sigue siendo una parte esencial del proyecto y se mantiene como un pilar clave que, lejos de desaparecer, busca coexistir y complementarse con los nuevos enfoques propuestos. Esto permite no solo conservar una herencia cultural importante, sino también ofrecer a los estudiantes una formación musical enriquecida que valore y refleje la diversidad cultural.

La renovación que se propone no pretende reducir o reemplazar las áreas sinfónicas, sino ampliar la perspectiva pedagógica y estética de la RMM, fomentando un diálogo constructivo entre las músicas clásicas y las populares, de modo que ambos enfoques se fortalezcan mutuamente. Se trata de una tarea reflexiva en constante evolución, que responde a la necesidad de entender las realidades de una Medellín diversa y cambiante, y de reconocer los paradigmas sociales, políticos y estéticos que se manifiestan en el paisaje sonoro de los barrios y comunas (Moreno, 2017).

En este contexto, la inclusión de las Escuelas de Músicas Populares y Tradicionales representa no solo un reconocimiento de las tradiciones populares que históricamente han sido marginadas, sino también una oportunidad para fomentar espacios de diversidad y una formación con perspectiva crítica. Este enfoque permite a estudiantes y educadores comprender mejor la relevancia de las músicas en sus contextos y establecer conexiones entre la música y los territorios en los que se originan.

## Referencias

- Alcaldía de Medellín. (2019). *Componentes de la Red de Músicas de Medellín*. Secretaría de Cultura Ciudadana, Red de Prácticas Artísticas y Culturales, Red de Músicas de Medellín. <https://www.medellin.gov.co/es/secretaria-cultura-ciudadana/red-de-practicas-artisticas-y-culturales/red-de-musicas-de-medellin/componentes-de-la-red-de-musicas-de-medellin/>
- Baker, G. (2022). *Replanteando la acción social por la música. La búsqueda de la convivencia y la ciudadanía en la Red de Escuelas de Música de Medellín*. Open Book Publishers.
- Bastidas, É. (2020). La enseñanza de las músicas tradicionales en las escuelas educativas oficiales de la ciudad de Santiago de Cali. *Investigación y Postgrado*, 35(2), 37-61. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7979772>

Camargo Acosta, C., Prado González, C. A., Aguía Betancourt, N. y Roa Ordoñez, H. G. (2017). *Tendencias actuales de la creación académica en la música andina colombiana: libro de partituras*. Universidad Sergio Arboleda. <http://hdl.handle.net/11232/897>

Castillo, F. y Ochoa Escobar, J. S. (2022). Sobre la valoración de J. S. Bach en la educación musical colombiana a nivel superior: de modelo endiosado a sujeto provincializado. *Análisis*, 55(102), 203-232. <https://doi.org/10.15332/21459169.7722>

Corporación Artística, Social y Cultural Adagio. (2022). *Plan Estratégico de la Red de Músicas de Medellín 2023-2028*. Documento de circulación restringida.

Díaz Gómez, B. M. y Arriaga Sanz, C. (2013). Canciones tradicionales en el aula infantil: en busca del patrimonio heredado. *Espacio y Tiempo*, (27), 107-22. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4352041.pdf>

Gómez Núñez, N. (2020). Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis. *Polis*, 19(57), 273-277. <https://doi.org/10.32735/s0718-6568/2020-n57-1574>

López Morales, D. y Valencia Legarda, F. (2019). Riesgo biomecánico ocupacional en músicos instrumentistas profesionales. *Revista de Investigación e Innovación en Ciencias de la Salud*, 1(2), 22-31.

Medellín, Secretaría de Cultura Ciudadana. (2011). *Plan de Desarrollo Cultural de Medellín 2011-2020*. [https://bibliotecasmedellin.gov.co/wp-content/uploads/2023/12/Plan\\_de\\_Desarrollo\\_Cultural\\_de\\_Medellin\\_2011-2020.pdf](https://bibliotecasmedellin.gov.co/wp-content/uploads/2023/12/Plan_de_Desarrollo_Cultural_de_Medellin_2011-2020.pdf)

Medellín, Secretaría de Cultura Ciudadana. (2022). *Componentes de la Red de Músicas de Medellín. Red de Prácticas Artísticas y Culturales*. <https://www.medellin.gov.co/es/secretaria-cultura-ciudadana/red-de-practicas-artisticas-y-culturales/>

Mendivil, J. (2016). *En contra de la música. Herramientas para pensar, comprender y vivir las músicas*. Fondo Editorial.

Moreno, R. R. (2017). El currículo y la pedagogía musicales durante el Renacimiento. En J. P. Correa Ortega, I. S. Carbajal Vaca, R. W. Capistrán Gracia y R. R. Moreno Martínez (Comps.), *Educación musical universitaria. Filosofía y estrategias curriculares* (pp. 47-58). Universidad Autónoma de Aguascalientes [https://editorial.uua.mx/docs/educacion\\_musical\\_universitaria.pdf](https://editorial.uua.mx/docs/educacion_musical_universitaria.pdf)

Muñoz, P. (2008). Tensión entre las “músicas tradicionales” y las “músicas populares”: paisaje sonoro del sur del Cauca. *Signo y Pensamiento*, 27(52), 120-133. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4582>

Salazar Gutiérrez, N. P. (2016). Músicas tradicionales en espacios académicos: la rueda de gaita como experiencia de aprendizaje. *Civilizar*, 16(31), 205-218. <https://doi.org/10.22518/16578953.650>

Valencia, V. (2011). Una mirada al proyecto pedagógico de la Red de Escuelas de Música de Medellín: Informe diagnóstico. Red de Escuelas de Música de Medellín. Manuscrito.

**Para citar este artículo:** Gutiérrez Medina, J., Peña Torregrosa, E. V. y Zapata Gil, C. A. (2024). Experiencia en la construcción pedagógica de las escuelas basadas en músicas tradicionales y populares de la Red de Músicas de Medellín. *Artes La Revista*, 23(30), 90-105.