

# **El Rizoma Suena: La Música del Entramado Escolar**

Juan Diego Hernández González

Licenciatura En Ciencias Sociales

Facultad De Humanidades, Universidad Pedagógica Nacional

Proyecto pedagógico IV

Profesora: Mónica Ruiz Quiroga

18 de octubre de 2025

## Agradecimientos

Bueno... ¿por dónde comienzo? Creo que esperaba tanto escribir esta parte del trabajo que ni siquiera sé que palabras usar ni que decir, pero algo sí se y es que mi vida ha estado rodeada siempre por mujeres, es por eso que esta dedicatoria va para ellas porque han construido lo que soy.

Quisiera expresar mi más profundo agradecimiento a Dios por permitirme culminar esta etapa de mi vida con éxito, por llenarme de esperanza y sobre todo por llevarme en el camino del amor. Me felicito a mí mismo porque solo yo sé lo que me ha costado llegar al final de la carrera y mantenerme firme frente a todas las crisis. Este triunfo, se lo dedicó a mi Ita a quien amo profundamente con todo mi ser y que desde pequeño me enseñó el valor del amor y la importancia de luchar por lo sueños, pues nunca hay que darse por vencido. También se lo dedico a mi mami, una mujer fuerte, hermosa y poderosa que siempre me enseñó el valor de la fortaleza. Se lo dedico a mis hermanas a quienes amo mucho y les debo parte de lo que yo soy como ser humano, pues ellas son ejemplo del poder femenino.

Por otro lado, agradezco a mi tía Olga por sembrarme la disciplina como forma de vida. A mi Natica linda la prima más chimba del mundo por mostrarme siempre el camino de la empatía con todas las formas de vida. A Sofiii por hacerme entender que la lejanía y saber estar en los momentos justos son formas de cariño que no todos aprecian. También a quienes por años han sido mi segunda familia y se han comportado como tal, a Carolina y Adri por ser como mi segunda madre enseñándome el valor de resistir en medio de tanto conflicto.

A mis tres mejores amigas de quienes he aprendido que la amistad trasciende cualquier circunstancia, pues su papel en mi formación ha sido indispensable, dado que todos los días me demuestran el valor de la amistad. Es por ello que las menciono, porque la vida sería mucho mas dura sino tuviera la lealtad y resiliencia de Stefanny, la locura y la alegría de la Neis, y la rebeldía y sinceridad de la Piglet. Le doy gracias a Dios por haberlas puesto es mi camino, ya que en mi sendero representan las estrellas, el sol y la luna.

Doy gracias a la Universidad Pedagógica Nacional por darme experiencias y momentos que llevare en mi corazón por siempre con personas que se volvieron clave en mi formación como maestro, ya que como dirían en My Little Pony: demuestran la magia de la amistad. Empezando por mi mejor amigo Fabis de quien he aprendido el valor de la honestidad, a Laurita por orientarme en el valor del respeto por el otro, a Pablito por enseñarme el valor de la justicia de Dios, a Nata por transmitirme el valor de la amabilidad con la naturaleza, y a cata, Edwin, la muerta y Maggi por darme momentos de felicidad. También agradezco a la profesora Carolina Ramos pues es gracias a ella y su conocimiento que este trabajo tiene un sentido educativo e investigativo. Gracias a la profe Mónica por guiarme y ser mi cómplice en esta locura de trabajo de grado.

Por último, agradezco a las parceras que me dio el barrio y el colegio, a Vanessin por mostrarme el valor de enseñar como forma de cambiar a las personas que van a cambiar el mundo, a Yenifer por encaminarme hacia el valor del trabajo como manera de conseguirse lo que es para uno, y a Tapitas por ser la representación misma del valor de la amabilidad y ternura así el mundo no lo sea contigo.

Gracias a mis gatos, lugares y personitas que siempre hicieron que mi mañana si fuera bonito. ❤️🌸

## Contenido

<b>Introducción</b> .....	7
<b>1. Capítulo uno: estado del arte</b> .....	10
<b>1.1. Discusiones conceptuales</b> .....	10
<b>1.1.1. Música como lenguaje</b> .....	10
<b>1.1.2. Arquitectura musical de las emociones</b> .....	15
<b>1.1.3. El esqueleto rizomático y cultural de la dinámica social</b> .....	20
<b>1.1.4. Pedagogías musicales y rizomáticas</b> .....	27
<b>2. Capítulo dos: caracterización cultural</b> .....	31
<b>2.1. Dinámica social y cultural de Bosa</b> .....	31
<b>2.2. Colegio Ciudadela Educativa de Bosa</b> .....	34
<b>2.3. Relación teoría-practica</b> .....	38
<b>3. Capítulo tres: propuesta pedagógica</b> .....	43
<b>3.1. Inserción pedagógica</b> .....	43
<b>3.2. Objetivos</b> .....	44
<b>3.2.1. General</b> .....	44
<b>3.2.2. Formativo</b> .....	44
<b>3.2.3. Específicos</b> .....	44
<b>3.3. Fundamentación sociocrítica (pedagogías rizomáticas y ética aristotélica)</b> 45	
<b>3.4. Diseño de clases</b> .....	52
<b>4. Capítulo 4: experiencias de la musicalidad rizomática en la escuela</b> .....	56
<b>4.1. Lo “dado”:</b> concepciones de la música y la cultura. ....	56
<b>4.2. ¿música?:</b> entre palabras y sonidos de la cultura .....	60
<b>4.3. Una red social que suena y se mueve</b> .....	71

**4.4. Conclusiones..... 76**

**5. Bibliografía: ..... 79**

## Tabla de figuras

Figura 1: Bogotá D.C. ....	32
Figura 2: UPZ El Porvenir .....	33
Figura 3: corpografía musical .....	40
Figura 4: escala de vibraciones .....	41
Figura 5: nube de ideas gráficas .....	57
Figura 6: Bolsas musicales .....	59
Figura 7: taller auditivo.....	61
Figura 8: introducción al rizoma .....	64
Figura 9: mapeo sonoro colectivo .....	67
Figura 10: mapeo colectivo sonoro .....	68
Figura 11: rompecabezas.....	70
Figura 12: preparación del performance.....	72
Figura 13: preparación del performance.....	73
Figura 14: una red social que suena .....	75
Figura 15: una red social que suena .....	75

## Introducción

*"El mundo ha comenzado significando antes de que se sepa lo que significaba, el significado está implícito, pero no por ello es conocido".  
(Claude Levi-Strauss)*

La preocupación por el lenguaje musical representado en el rizoma dentro de la sociedad nace de la sensación —o al menos para mí lo es— de que las personas tenemos un ritmo propio que nos hace desenvolvernó en sociedad, tal como sucede con la música; es decir, los individuos somos música. Pues ¿acaso todos funcionamos igual, tal y como lo hacen los robots? Me atrevería a decir que no, puesto que cada uno presenta una diversidad y una forma de ver la realidad completamente distinta. Entonces, ¿qué nos mueve para vivir en comunidad? Creo que la respuesta no es en absoluto sencilla, pero sí tengo algo claro: somos un conjunto de ritmos, velocidades, melodías, significados, tiempos, armonías y acordes que, en su conjunto, nos hacen actuar y sentir.

Es por ello que, para desarrollar esta idea que comenzó como una sensación subjetiva, surge en mí una interrogante para la enseñanza de las ciencias sociales: ¿cómo funciona la sociedad, más específicamente, la escuela? Alimentada por más preguntas, entre ellas: ¿qué es la música? y ¿es posible unificar la estructura social y la estructura musical para formar una red que mueva a los estudiantes desde sus acciones, palabras y sonidos?

Principalmente, estas fueron las incógnitas que dieron origen al presente trabajo. Este tiene como propósito abrir un horizonte de posibilidades para pensar la música, la sociedad y la cultura hegemónica de una manera diferente, donde el ritmo, con sus múltiples formas de agenciamiento, aparece como el motor que moviliza a los estudiantes de noveno grado del

Colegio Ciudadela Educativa de Bosa, desde una óptica rizomática concebida a partir del cuestionamiento y las reflexiones de los propios educandos.

Así pues, se encuentra que el foco de esta experiencia educativa es comprender la música como fin en sí misma. A raíz de esto, se eligió la línea de interculturalidad, debido a que permite un diálogo interdisciplinar con las distintas formas de concebir el conocimiento —en este caso particular, la música, las emociones y la mirada rizomática de las ciencias sociales—, pero que al mismo tiempo las cuestiona y aporta críticamente desde el infinito abanico de posibilidades para entender la cultura.

Además, esta línea ofrece una formación mucho más variada y enriquecedora, que como profesor en formación considere de vital importancia adquirir.

Por otro lado, la metodología utilizada en este proyecto fue la investigación cualitativa, esencial para las ciencias sociales porque permite comprender los significados y experiencias de las personas en sus contextos reales. Su importancia radica en que ofrece una mirada profunda a fenómenos sociales y culturales, aportando conocimientos situados que ayudan a interpretar y transformar la realidad.

Esta se llevó a cabo mediante una implementación didáctica y pedagógica ejecutada desde una mirada sociocrítica de la educación, recordando el objetivo del presente trabajo: analizar rizomáticamente la musicalización social en la escuela, entendiéndola como un entramado de acciones, sensaciones e inserciones culturales en constante devenir, con el propósito de desarrollar una estrategia pedagógica.

En este sentido, el trabajo también enfoca su óptica en las pedagogías rizomáticas desde la mirada de Basterretxea y la ética aristotélica enunciada por Nussbaum, propias del

campo contrahegemónico de las pedagogías críticas, las cuales buscan una formación en la que la experiencia del educando sea el eje central para abordar distintos fenómenos —en este caso, la musicalización rizomática de la cultura—, siendo el estudiante el inicio del proceso educativo y al mismo tiempo su fin.

En cuanto a la organización de los capítulos, el primero se encargó de hacer una revisión teórica sobre las investigaciones realizadas en torno al fenómeno de estudio, lo cual resultó complicado dado que no existen documentos que aborden en su totalidad la temática. El segundo contiene la caracterización del escenario de práctica en relación con el objeto de estudio y los estudiantes. El tercero hace énfasis en la fundamentación didáctica y pedagógica usada en la enseñanza de las ciencias sociales y en el pensamiento contrahegemónico en un diálogo crítico sobre el fenómeno musical. Por último, el cuarto capítulo recoge y contrasta las experiencias del aula interpretadas según los objetivos de investigación, lo cual permite problematizar, reconocer y reflexionar en torno a la dinámica social del lenguaje musical en su aspecto cultural.

Para finalizar y a modo de abre bocas, es importante que usted como lector tenga en cuenta que la narrativa de este documento se realiza en una conjunción activa entre la primera persona —preguntas que se plantean al lector— y la tercera persona —expresión académica del texto—, dado que se pretende involucrar a quien lee con los argumentos presentados e indagados, de tal forma que al final del escrito el lector comprenda su propio desenvolvimiento dentro de la composición musical de la dinámica social.

## **1. Capítulo uno: estado del arte**

El presente capítulo tiene como propósito central hacer un análisis crítico del conocimiento construido desde el campo de la música, las emociones, la cultura y el rizoma, elementos propios de las ciencias sociales, en un diálogo interdisciplinar que refleje el objetivo general de la investigación. Asimismo, para lograr dicho planteamiento, se revisaron diversos aportes desde el campo crítico de las pedagogías musicales y rizomáticas que permitieran a los estudiantes cuestionar y reflexionar sobre su posición dentro de la dinámica social de la escuela, interrogando conceptos como la música, la sociedad y la cultura hegemónica.

El proceso de búsqueda de información y material bibliográfico descrito sigue varias etapas. La primera etapa implica la selección de palabras clave relevantes para la investigación, como "música", "neurología", "emociones", "cultura", "estructura social", "pedagogías musicales" y "rizomáticas". Estas palabras clave pueden dar lugar a subcategorías más específicas, como "lenguaje", "palabras" y "sonidos" en el caso de la "música".

Luego de identificar las categorías y subcategorías, se realiza una búsqueda de información utilizando operadores booleanos (como AND, comillas y guiones) en diversos buscadores y repositorios académicos. Estos operadores ayudan a afinar y precisar los resultados.

### **1.1. Discusiones conceptuales**

#### **1.1.1. Música como lenguaje**

¿Qué es la música? Una pregunta inquietante, ¿no? Según la Real Academia de la Lengua Española, es el "Arte de combinar los sonidos de la voz humana o de los instrumentos, o de unos y otros a la vez, de suerte que produzcan deleite, conmoviendo la sensibilidad" (Real Academia Española, n.d.). Pero, ¿en verdad eso es la música o es una de sus más usuales conceptualizaciones? Para responder esta amplia e inacabada pregunta, en primer lugar, se deben desnaturalizar la frase de que la música es "un fenómeno puramente auditivo" (Palacio, 2019, p. 6), pues este proceso es vital para comprender cómo funcionan las relaciones humanas en disposición de una sociedad y cultura en específico, entendiendo así la música "como un fin en sí mismo y no como un medio hacia un fin" (Cross, 2010, p. 9).

Por consiguiente, y en contraposición a la idea tan uniforme y clásica que tienen autores como Palacio e incluso la misma RAE, la música, al ser un fin, es un lenguaje; es decir, se encuentra intrínseca en el accionar de los individuos en comunidad, cuya actividad radica en "tratar sobre 'algo', pero el objeto sobre ese algo es ambiguo, mientras que la operación de sensibilidades comunicativas generales de la especie le permite a la música la apariencia de una señal honesta" (Cross, 2010, p. 9); o sea, una señal de alta verificabilidad y difícil de falsear, puesto que, al igual que el lenguaje, su meta es comunicar.

De esta forma, cuando se dice que la música es un lenguaje, se tiene que primero definir que "el lenguaje ni siquiera está hecho para que se crea en él, sino para obedecer y hacer que se obedezca" (Deleuze y Guattari, 1988, p. 13); es decir, no es una estructura fija y determinada, sino que es "el camino que conduce desde el inconsciente hasta la articulación fonética" (Aguirre, 2022, p. 32); o sea, la manera en la que internamente se gestionan las palabras para luego poder hablar. Es por ello que esa articulación presenta una comprensión

o estructuración, esta es la "fonología, la semántica, la gramática (sintaxis y morfología) y la pragmática" (Noriega, 2017), puesto que su análisis no se encuentra como tal en la vida, sino que ordena y le da sentido a la misma. Sobre este punto, Deleuze y Guattari (1988) argumentan que el lenguaje "por un lado es agenciamiento maquínico de cuerpos, de acciones y de pasiones, mezcla de cuerpos que actúan los unos sobre los otros; por otro, agenciamiento colectivo de enunciación, de actos y de enunciados, transformaciones incorporales que se atribuyen a los cuerpos" (p. 92). En pocas palabras, el lenguaje pretende buscar formas de representar y organizar cierto tipo de señales o acciones sociales; aquí lo importante a resaltar es que es un campo y, al ser un campo, se encuentra en disputa; mejor dicho, siempre existirán diferentes puntos de vista que traten de conceptualizar y dar significado al lenguaje.

En este mismo hilo conductor, el lenguaje no es algo estático y unívoco, es decir, que adopta diferentes formas según quiera ordenar la vida. De igual forma, la música tampoco está dada y fija, ya que presenta un factor extra al lenguaje: el sonido. Cuando se establece esta diferencia, se puede decir que la música tiene un lenguaje propio que la hace ser o existir, dado que la relación entre las palabras y el sonido hace que se cree un medio propio de comunicación, el cual no se aleja de las relaciones colectivas que se hallan en una sociedad; es decir, al igual que el lenguaje, la música también está allí todo el tiempo en las relaciones humanas al comunicarse unos con otros, encontrándose así de manera constante bajo el agenciamiento del sonido y las palabras; es decir, en el lenguaje propio de la estructura musical —que se irá desarrollando a lo largo del documento—. En concordancia con este argumento sobre el lenguaje musical, Aguirre (2022) sostiene que es "por ello mismo, por su capacidad para replegarse sobre aquello nombrado, que permite incorporar a nuestra esfera

de realidad lo que, en condiciones usuales, queda tan lejos de nosotros" (p. 32). En este punto, y para apoyar lo dicho hasta el momento, es de gran relevancia mencionar que:

De igual modo, bajo su aspecto colectivo o semiótico, el agenciamiento no remite a una productividad de lenguaje, sino a regímenes de signos, a una máquina de expresión cuyas variables determinan el uso de los elementos de la lengua. Y como las herramientas, esos elementos no tienen valor por sí mismos. Hay primacía de un agenciamiento maquínico de los cuerpos sobre las herramientas y los bienes, primacía de un agenciamiento colectivo de enunciación sobre el lenguaje y las palabras. Y la articulación de esos dos aspectos del agenciamiento es efectuada por los movimientos de desterritorialización que cuantifican sus formas. Por eso un campo social no se define tanto por sus conflictos y sus contradicciones como por las líneas de fuga que lo atraviesan. Un agenciamiento no conlleva ni infraestructura y superestructura, ni estructura profunda y estructura superficial, sino que aplanas todas sus dimensiones en un mismo plan de consistencia en el que actúan las presuposiciones recíprocas y las inserciones mutuas. (Deleuze y Guattari, 1988, p.94).

A partir de esta premisa, "la música puede ser concebida como un medio de comunicación que es tan vital como el lenguaje para la vida social humana y para las concreciones y compromisos de los humanos con la espiritualidad humana" (Cross, 2010, p. 9). Pero, al contrario, y diferenciándose de esa postura, "la música tiende a manifestarse como una actividad especializada que es realizada por pocos y consumida por muchos, como un bien de consumo del que su principal encarnación es el sonido y cuyo principal valor es hedónico" (Cross, 2010, p. 11). Sin embargo, esta visión resulta errónea, debido a que la capacidad de entender la música como un lenguaje permite ir más allá de las barreras del gusto y la estética, dado que las multiplicidades en las que esta se puede representar no son limitadas. Con respecto a este argumento, Cross (2010) menciona que:

Ambos parecen tener un grado de generatividad reflejado en el hecho de que el número infinito de expresiones complejas que pueden formarse en ambos dominios parece ser representable como consecuencia de la aplicación de un set finito de reglas propio de cada dominio; y ambos parecen compartir al menos algunos sustratos neurológicos. (p.13).

En este sentido, la música expresa las "relaciones propicias entre el orden social y aquello que lo sostiene" (Cross, 2010, p. 14), en las facciones propias de la dimensión "estructural-motivacional" (Cross, 2010, p. 15), puesto que esta tiene esa extraña capacidad de que los humanos puedan representar o, como sostuvo Cross (2010):

Alinear sus acciones y sonidos entre ellos a tiempo dentro de un marco de experiencia común a todos formado por pulsos regulares más o menos periódicos, que pueden o no estar presentes fenoménicamente en el sonido musical. Esta capacidad es enraizada en la música, y brinda una experiencia compartida del marco temporal del sonido, del gesto y de la atención, que tenderán a dotar de un sentido de afiliación mutua al evento colectivo. (p.16).

Es precisamente esa representación la que permite entender la "dependencia de la capacidad de sincronización y en las capacidades humanas para hacer inferencias sobre las actitudes comunicativas y los estados mentales de los congéneres, y los cuerpos florecientes en los más variados dominios de la cultura" (Cross, 2010, p. 16). Asimismo, es de gran importancia resaltar que esta relación entre el lenguaje y la música se debe única y exclusivamente al poder que tiene la música "como modo de interacción comunicativa semánticamente indeterminada sólo tiene sentido—y sólo adquiere eficacia—, en el contexto de una capacidad para la especificad semántica" (Cross, 2010, p. 18).

Así pues, al ser la música un lenguaje, contiene una dimensión que alberga elementos que la constituyen y la hacen funcionar en su conjunto; estos son: la armonía, el ritmo, el

significado, la melodía, el tiempo, las vibraciones y los acordes. A continuación, se procederá a hacer un análisis de estas herramientas con respecto a su importancia en la constitución del lenguaje musical y por qué se deben tener presentes.

En primer lugar, la armonía representa "un símbolo del orden universal que une todos los niveles del cosmos" (Rowell, 1996, p. 5); es decir, está intrínseca en la música, en tanto esta perdura en el pasado, el presente y el futuro. El ritmo "se constituye en mediación de desarrollo integral, porque transversaliza al ser humano a través de la palabra, la expresión corporal, y las emociones" (Pérez, 2012, p. 78); en pocas palabras, atraviesa todo el lenguaje musical. El significado es la parte más importante de la música, puesto que "implica una especie de asociación entre lo intrínseco y lo extrínseco, lo interior y lo exterior: en el caso de la música, entre los hechos tonales y 'algo más'" (Rowell, 1996, p. 21), pues su interpretación puede variar dependiendo de quien la escuche, pero sin olvidar que es un fin en sí mismo y no un medio para llegar hacia un fin; mejor dicho, lo que se conoce como significado remite directamente al lenguaje que produce la música en el sujeto. La melodía representa dentro del lenguaje musical una "sucesión entre diferentes sonidos de altura, intensidad y duración variable, formando frases con sentido expresivo" (Carreño, 2009, p. 2). El tiempo en la música refiere al componente más complejo que ella misma pueda tener, pues su función está latente entre el pasado, el presente y el futuro, pero "el tiempo de la música no es igual al tiempo del reloj, es un tiempo especial" (Rowell, 1996, p. 21), el cual se encarga de darle a la música esa propiedad única que tiene el lenguaje al no ser asimétrica y no tener un único proceso dentro del tiempo.

### **1.1.2. Arquitectura musical de las emociones**

En este momento, usted como lector se preguntará: ¿por qué definir primero qué es la música y luego hablar de neurología? ¿Qué relación existe? La respuesta es sencilla y a la vez compleja: si la música es un lenguaje propio, el cual presenta o argumenta la relación entre las palabras y el sonido, entonces se halla en las relaciones humanas; es decir, cuando una persona se comunica con otra se encuentran diferentes palabras, pero al mismo tiempo hay un sonido particular tanto del mundo que los rodea como de los mismos individuos, que se encuentran construyendo y viviendo en una cultura. No obstante, para que dichos individuos se comuniquen entre sí, existe un proceso cerebral individual que permite el movimiento y la expresión de las palabras convertidas en lenguaje, cuya formación en cada persona se presenta de manera única, respondiendo a las condiciones del entorno que los rodea, es decir, la cultura. Estos acicates son sonidos que vienen del mismo sujeto, pero al mismo tiempo del mundo; ejemplo de ellos son los latidos del corazón. En pocas palabras, cada persona tiene un ritmo propio que la hace desempeñar una función o interacción social.

Una vez hecha la aclaración, conviene traer a colación que "desde siempre ha existido un interés por comprender cómo funciona el cerebro humano en relación con el comportamiento y cognición" (Barragán y Ramos, 2020, p. 74); mejor dicho, parece ser que el valor y utilidad que propicia este órgano resulta de vital importancia, pues como lo menciona Lacárcel (2013) "el individuo comprende una dimensión biológica, otra psicológica-emocional y su inserción en su entorno o medio social" (p. 38). Precisamente, la disciplina encargada de estudiar este fenómeno llamado música en el cerebro y, por lo tanto, uno de los focos de esta investigación, ha sido la neurología.

La neurología responde a la siguiente premisa: "qué sucede en este órgano para que podamos hablar, caminar, sentir, llorar, pensar, en fin, todo lo que somos capaces de hacer

los humanos" (Barragán y Ramos, 2020, p. 74), pues después de todo es gracias al cerebro que realizamos diversas funciones, entre esas el lenguaje. Sobre ello, Barragán y Ramos (2020) sostienen que:

Entonces, ¿qué es lo que sucede en el cerebro cuando hacemos uso del lenguaje? Para responder esta pregunta, empecemos explicando la modalidad verbal del lenguaje. Cuando se está platicando con alguien, el sonido de las palabras entra por los oídos y viaja a través de las vías auditivas hasta llegar a la zona auditiva primaria, ubicada en el lóbulo temporal. Luego, llega al área de Wernicke para procesar el significado de las palabras; la entonación y emocionalidad son percibidas en áreas paralelas del hemisferio derecho. Para replicar el discurso, los significados extraídos de Wernicke pasan por el fascículo arqueado, llegan al área de Broca. (p.77).

Es en esta área (la de Broca) que se produce el lenguaje gracias al sonido exterior, pero también gracias a la respuesta interna del individuo. Por ello, aquí es necesario traer a colación la propuesta de Arias (2007) cuando argumenta:

La música no es sólo una actividad artística, sino un lenguaje encaminado esencialmente a comunicar, evocar y reforzar diversas emociones. Aunque es todavía un tema abierto, el procesamiento de la música es independiente del lenguaje común y cada uno utiliza circuitos independientes, pudiendo estar uno afectado gravemente y el otro prácticamente indemne.

De esta manera, surge la pregunta: ¿por qué hablar de la neurología en un campo de las ciencias sociales y más aún en la música? ¿Qué tiene que ver esto con la sociedad y su funcionamiento? ¿Qué función específica del cerebro se analiza? Para responder estas preguntas se tendrán que leer los siguientes apartados, en donde se hace relación directa con su papel en la cultura.

Teniendo en cuenta lo anterior, y como se menciona al principio de este apartado, nace la preocupación por el "funcionamiento global del cerebro para poder comprender los procesos neurobiológicos que subyacen a las funciones mentales, y especialmente, a la consciencia" (Martínez y Garrigós, 2002, p. 2). A causa de ello, en la consciencia, la música como aspecto auditivo —es importante recordar que el foco de esta investigación no es este, sin embargo, es importante traerlo a colación para contrastar y diferenciar— despierta en el ser humano un fenómeno de suma importancia histórica y social: las emociones, seleccionadas como uno de esos aspectos que el cerebro produce, producto de los acicates internos y externos del ser, dado que serán estas las cuales doten de sentido y acción aquellas palabras y sonidos de los que se ha venido hablando con anterioridad al relacionarse con las demás personas. Con respecto a esto, Mosquera (2013) argumenta que:

Así pues, las emociones son una respuesta de reacción del organismo en la que involucra elementos centrales y periféricos utilizando el cuerpo como el representante de la emoción sentida, en el cual se vivencia la misma. (p.35).

Bajo esta óptica, la música adquiere un gran sentido dada su capacidad de actuar "en diversas instancias del ser" (Mosquera, 2013, p. 35), pero ¿en verdad las emociones que surgen de la música solo son posibles porque es un fenómeno auditivo o porque se presenta como un lenguaje con sentido y significado? Dar respuesta a esta pregunta requiere hacer una revisión detallada; es decir, analizar desde "cuando un individuo elige una canción para escuchar según su estado de ánimo. En el sentido opuesto, el estado de ánimo de un individuo puede cambiar según las músicas que le rodean" (Alaminos, 2014, p. 17), las cuales propician el sentir de ese sujeto, gracias a la mágica sensación que produce la música, pues como sostuvo Mosquera (2013) "Existen zonas del cerebro encargadas de realizar funciones

específicas como la del lenguaje o la memoria, en cambio la apreciación o interpretación emocional de la música no tiene un circuito cerebral propio, pero sí involucra y estimula todas las zonas del cerebro" (p. 35). De igual forma, la experiencia que produce la música se encuentra preservada en el sujeto, dado que en su memoria siempre existirá ese extraño talento de producir un accionar propio, producto del recuerdo que le suscita la música.

Es a partir de esa experiencia que, como lo mencionó Loroño (citado por Mosquera, 2013) "cuando las personas reaccionan ante el estímulo de la música experimentan en el cuerpo diferentes sensaciones, ello dado a que la música produce un cambio tanto fisiológico como psicológico, reacción conocida como biomúsica" (p. 35). No obstante, en concordancia con Martínez y Garrigós (2002), las emociones se forman gracias a redes o conexiones neuronales del sistema nervioso, pero ¿qué son esas redes y cómo funcionan? "Las redes neuronales consisten en neuronas conectadas de manera no lineal, formando circuitos donde el flujo de la información se distribuye de forma progresiva con bucles de retroalimentación. Las neuronas en los circuitos establecen conexiones en función del tipo de información que van a transmitir, con la formación de circuitos característicos de la especie" (p. 3).

Esta reacción, según Palacio (2019) y en coincidencia con lo que se venía tratando sobre las palabras y el sonido, "no tiene el mismo funcionamiento de una semántica como la que presenta un lenguaje, puesto que los patrones musicales no tienen significados fijos" (p. 8). Es por ello que surge su distinción con el lenguaje, aunque se exprese como uno; más bien, la música presenta sus factores propios que la hacen ser un lenguaje auténtico. ¿Recuerdan los elementos mencionados con anterioridad de la dimensión musical? Pues es aquí donde adquieren relevancia, ya que, como lo argumentó Días (citado por Mosquera, 2013) "los elementos estructurales de la música y las personas en cuanto a 'cómo somos': el

ritmo relacionado con la parte corporal, la melodía con la parte afectiva y la armonía con la vida intelectual y de relación. Desde un punto de vista psicológico estos tres elementos son muy importantes, porque se refieren a la parte sensorial, afectiva y mental del individuo" (p. 36). A causa de este efecto, la música comienza desde este punto a tomar una gran relevancia para esta investigación.

De manera análoga, Palacio (2019) menciona que "la expresión musical depende de factores como el tiempo, el tono y el modo" (p. 8), dada la expresividad que genera la música en las personas, no solo como esa actividad que requiere de la escucha, sino como la que motiva al individuo a gestar una acción y sentimiento. Sobre esto, Aristóteles (1982) decía que es:

en los ritmos y las melodías que encontramos las semejanzas más perfectas en consonancia con su verdadera naturaleza de la ira y la mansedumbre, de la fortaleza y la templanza, como también de sus contrarios y de todas las otras disposiciones morales... los ritmos, unos tienen un carácter más reposado, otros más movido, y de estos unos inducen emociones más vulgares, y otros otras emociones más propias de un hombre libre. (p.306)

En efecto, la música sí produce ese despertar del "mundo emocional de las personas" (Johannes, 2010, p. 37), puesto que radica y debe ser concebida "como la acción de provocar estados emocionales de acuerdo con la apreciación que la persona le represente" (Johannes, 2010, p. 37). Acción que solo es posible debido a su intrínseca capacidad de mover a las personas; es decir, provocarles un sentimiento convertido tiempo después en una acción, que en primera instancia es individual, para luego ser colectiva. ¿Qué complejo comprender este infinito mundo que puede proporcionar la música, no?

### **1.1.3. El esqueleto rizomático y cultural de la dinámica social**

Dando continuidad a la pregunta anterior, es en la dimensión cultural propia de la estructura social, entendiendo cómo es su funcionamiento en lo que se ha denominado: cultura, recordando que esta palabra ha pasado por numerosas definiciones desde el campo del estructuralismo y el posestructuralismo. No obstante, es importante recalcar que, aunque el estructuralismo puede parecer en tensión con enfoques más dinámicos o postestructuralistas, ofrece herramientas valiosas para entender sistemas simbólicos y patrones culturales. Es a raíz de esta premisa que el apartado contiene aspectos de los dos campos con el fin de enriquecer el estudio, pero sin olvidar el enfoque intercultural. De igual forma, la conceptualización de esta palabra radica en las siguientes afirmaciones: la cultura "impone modos de pensar y de percibir, hábitos, costumbres y usos" (Hormigos, 2010, p. 91) o "hace referencia a los modos de vida, tradiciones y costumbres, así como a los conocimientos y al grado de desarrollo artístico, científico y tecnológico de una sociedad" (Peñalver, 2008, p. 1).

De igual forma, es importante traer a colación la siguiente pregunta: "¿Dónde comienza la cultura?" (Strauss, 1985, p. 36), puesto que, en este punto del documento, ¿usted como lector puede inferir por qué se habló anteriormente de las emociones y su proceso cerebral y social? Si la respuesta es negativa, es porque precisamente aquello que se llamaba estímulos, palabras y sonidos tiene su devenir en este apartado, dado que será en la cultura y por la cultura que se pueden dar y realizar las diversas emociones convertidas tiempo después en acciones, en términos de lo que se observa, analiza, interioriza y externaliza; es decir, la relación que va a tener el sujeto con su medio inmediato: la cultura.

Agregando a lo anterior, existen teorías de la cultura apoyadas bajo la idea de que "en todas partes donde se presente la regla sabemos con certeza que estamos en el estadio de la cultura" (Strauss, 1985, p. 41), o "el estado actual del hombre (ser humano) consiste en que en este momento en el que nos aproximamos a una cultura mundial y a la posibilidad de convertirnos en ciudadanos totalmente consientes del mundo" (Mead, 2019, p. 63). En pocas palabras, lo que se trata de argumentar es que hacer un estudio sobre lo que significa la cultura pasa por entender primero en qué contexto se encuentra la sociedad que se va a analizar, en este caso en particular, la escuela.

No obstante, y apoyando la idea central de este apartado, Eduardo Restrepo (2019) sostiene que "La cultura supone una serie de artilugios en tanto es un artefacto conceptual, uno que a pesar de emerger fácilmente en boca de muchos para nombrar o describir disímiles situaciones, asuntos y gentes no ha dejado de acarrear numerosas ambigüedades" (p. 67). Esta premisa evoca a la sociedad como un instrumento analítico que ha permitido el estudio de todas las ramas sociales desde diversas ópticas históricas, geográficas, políticas y económicas. De manera análoga, la preocupación de este documento en el campo de la cultura radica en comprender la dinámica social a partir de las relaciones que establecen los sujetos con su entorno bajo el agenciamiento de los sonidos y palabras; es decir, con su familia, colegio, barrio, etc. Dado que estudiar la cultura implica entenderla como un concepto, puesto que al analizarla de esa manera no existe una sola definición exacta, sino que esta varía según el fenómeno social que se desee problematizar o, en pocas palabras, la "Cultura no es una cosa del mundo, sino que constituye un complejo y brumoso artefacto conceptual" (Restrepo, 2019, p. 68).

Si se examina con detalle estas aproximaciones teóricas, se encuentra que la cultura crea sus formas de pensar que le son propias dentro de un contexto, tiempo y espacio en específico; es decir, la cultura asienta todo un modo de vivir en las personas con base en su realidad inmediata. Es por ello que resulta importante analizar el papel que adquiere la música, principalmente mencionada por Candé (como citó Peñalver, 2008) como "un sistema sonoro de comunicación no referencial" (p. 2), puesto que su importancia alrededor del lenguaje como un elemento que configura la cultura es indispensable para entablar un diálogo, en el que la música funciona como el fin en sí mismo, como producto de la necesidad de comunicar ese algo que se mencionó con anterioridad.

A raíz de este enunciado, ese algo es vital para comprender las dinámicas sociales que configura la cultura, pues "no hay vida cotidiana sin música" (Hormigos, 2010, p. 93), y en tanto no existe la posibilidad de vivir, no hay una razón que mueva a las personas en términos de la emocionalidad y el accionar, dado que "La cultura es la que dota de una función específica a la melodía, la que establece los lugares para su interpretación, la que convierte una canción en un símbolo, la que marca actitudes y valores" (Hormigos, 2010, p. 93). En consecuencia, a este argumento, es que cobra relevancia entender a la música no únicamente como ese fenómeno auditivo, sino como uno que cada persona lleva dentro de sí, ya que, al tratarse de un lenguaje, se encuentra de manera endógena en las personas.

En este mismo hilo conductor, el patrón cultural que se crea con base en la música que habita en el interior de cada persona resulta siendo una sensibilidad y emocionalidad que promueve y toca las fibras más íntimas del ser humano. Estas fibras luego se convertirán en acciones colectivas, cuyo objetivo se centrará en una "estructuración premeditada" (Peñalver,

2008, p. 2) o, mejor dicho, en un tipo de cultura, la cual encierra todas las actividades propias de los sujetos, como sus rutinas y valores.

Entender esta categoría es clave para esta investigación, ya que es en esta esfera en donde se concentra el último punto que se espera abordar en el documento: la estructura social, dado que una vez se ha entendido que la cultura la construyen los individuos que actúan en un accionar y sentir propio convertido luego en colectivo, es que la música llega a ser comprendida en su totalidad como aquello que hace que la sociedad se mueva o, como he decidido llamarle, tenga una melodía inédita.

Así pues, y como último constituyente, se debe ahondar con mayor profundidad sobre aquello que mueve a la sociedad; es decir, su motor y cómo está funciona, debido a que, como se mencionaba al principio del presente documento, pasa por un proceso individual, convertido después en colectivo. Es decir, cuando se vuelve social, se encuentra implícito en una multiplicidad de dinámicas que lo encierra, organiza y distribuye, puesto que, como argumentan Ángel, Camus y Mansilla (como cito Alvarado, 2008):

La música es una de las expresiones creativas más íntimas del ser, ya que forma parte del quehacer cotidiano de cualquier grupo humano tanto por su goce estético como por su carácter funcional y social. La música nos identifica como seres, como grupos y como cultura, tanto por las raíces identitarias como por la locación geográfica y épocas históricas. Es un aspecto de la humanidad innegable e irremplazable que nos determina como tal (p.1)

A causa de este argumento, "La música presenta mil engranajes de carácter social, se inserta profundamente en la colectividad humana, recibe múltiples estímulos ambientales y crea, a su vez, nuevas relaciones entre los hombres" (Fubini, 2001, p. 164). Estas relaciones están mediadas por aquello que se ha mencionado a lo largo del documento: la música como

un fin; es decir, la música como aquello que tiene la posibilidad de mover a las personas, puesto que se presenta como un lenguaje especial, encargado de generar y darle sentido a la sociedad a través del ritmo, pero sin olvidar que no es necesario escucharla para poder generar esa melodía auténtica, dado que su carácter se encuentra endógeno en el ser humano, puesto que las palabras y sonidos que se hallan en la cultura son los que le permiten a los individuos generar una emoción y posteriormente una acción dentro de la sociedad.

Es aquí donde resulta patente traer a colación la siguiente pregunta: ¿cómo saber que verdaderamente la sociedad sí funciona con un ritmo musical? Para responder esa pregunta se ha propuesto como forma de análisis y composición de la comunidad un concepto fundamental: el rizoma. Esta palabra trae consigo una connotación muy importante, la cual radica en ser "un agenciamiento maquínico que está orientado hacia los estratos, que sin duda lo convierten en una especie de organismo, o bien en una totalidad significativa, o bien en una determinación atribuible a un sujeto; pero también está orientado hacia un cuerpo sin órganos que no cesa de deshacer el organismo, de hacer pasar y circular partículas a significantes, intensidades puras, de atribuirse los sujetos a los que tan sólo deja un nombre como huella de una intensidad" (Deleuze y Guattari, 1988, p. 10). No obstante, es importante traer a colación este término, dado que, como lo mencionan Deleuze y Guattari (1988) "en un rizoma no hay puntos o posiciones, como ocurre en una estructura, árbol o raíz. En un Rizoma sólo hay líneas" (p. 14).

De igual forma, el hecho de que sean líneas no significa que no estén relacionadas unas con otras; lo que pasa es que van a diferentes niveles; es decir, no funcionan de manera igual, sino que cada una presenta unas características particulares, pero en su totalidad hacen que funcione ese organismo, en este caso la sociedad. Sobre este punto es importante

mencionar que "un rizoma no cesaría de conectar eslabones semióticos, organizaciones de poder, circunstancias relacionadas con las artes, las ciencias y las luchas sociales" (Deleuze y Guattari, 1988, p. 13). Sin embargo, el rizoma se aleja de posturas como el funcionalismo, debido a la carga de multiplicidades que pueden existir; mientras el funcionalismo organiza la cultura de forma óptima y equilibrada, el rizoma no se cansa de mostrar lo desigual y múltiple que puede llegar a ser una sociedad o individuo.

Así pues, en este punto es importante resaltar que, si bien el concepto de rizoma se aleja en esta investigación del funcionalismo, por otra parte, retoma y cuestiona muchas ideas del estructural-funcionalismo y el posestructuralismo, dado que la estructura social no funciona de manera ecuánime; por el contrario, se encuentra organizada de manera diversa. Sobre esto, Huxley (citado por Camou, 2023) menciona una frase muy particular: "estabilidad-dijo el inspector-, estabilidad. No hay civilización sin estabilidad social, no hay estabilidad social sin estabilidad individual" (p. 336). En efecto, como se ha mostrado a lo largo del documento, la estructura social comienza por el acto individual de las personas, que en su conjunto forman una unidad diversa de significados dispares y desiguales que presentan un ritmo igual o parecido al de la música.

En este mismo sentido, "El sistema social, por su parte, consiste en una pluralidad de actores individuales que interactúan entre sí en una situación que tiene, al menos, un aspecto físico o de medio ambiente, actores motivados por una tendencia a 'obtener un óptimo de gratificaciones' y cuyas relaciones con sus situaciones —incluyendo a los demás actores— están mediadas y definidas por un sistema de símbolos culturalmente estructurados y compartidos" (Parsons, citado por Camou, 2023). Este sistema es el que precisamente permite traer a colación el concepto del rizoma en algo tan complejo como lo es la dinámica

social; mejor dicho, aquí la discusión se puntualiza en la medida en que el individuo, luego de su inserción social con su colectividad, comienza a hacer parte de ese engranaje social que lo contiene, sin olvidar que este no se encuentra determinado por lo que sucede en su entorno, pero sí con ciertas condiciones que lo hacen actuar en el mundo. Palabras más o palabras menos, como argumentó Parsons (citado por Camou, 2023): "todo sistema está, en algún grado, mal integrado" (p. 343); es decir, no existe uniformidad estructural como lo sostiene el funcionalismo, sino que, por el contrario, funciona gracias a esa desigualdad que se produce en primer lugar de forma individual, ya que todos no somos ni pensamos de manera igual; luego, al relacionarnos con otros, se produce la interacción misma del lenguaje musical, para en última instancia hacer mover toda una estructura social tal cual como se mueve la música.

¿Resulta complejo pensar este término? ¿No? Sí, lo sé, la complejidad es algo que acompaña este documento.

En esta misma línea de pensamiento, es preciso mencionar que, si la sociedad se ejerce a sí misma como un rizoma y las emociones gracias a que "La mente, a través del cerebro, fluye en nuestro cuerpo" (Casassus, 2009, p. 76), entonces estos dos elementos serán el sustento del estudio que se presenta en este documento. Se espera seguir profundizando en si la sociedad puede funcionar como un ritmo melódico que propone el amplio e infinito espectro de posibilidades que suscita la gama de ese fenómeno denominado socialmente como música.

#### **1.1.4. Pedagogías musicales y rizomáticas<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Es importante resaltar que la mirada rizomática en el enfoque de la educación crítica se utiliza para cuestionar estructuras jerárquicas tradicionales, promoviendo enfoques más democráticos y colaborativos.

Una vez hecho el análisis de las categorías anteriores y revisando enfoques y ópticas críticas en la educación, surge la pregunta: ¿cómo llevar y desde qué ópticas se ha trabajado estos fenómenos sociales en cuanto al aspecto pedagógico? Aunque es complejo resolver esta pregunta, lo cierto es que, desde el sentido crítico en el sector educativo, cuando una temática es nueva o se sale de la normativa de lo que está establecido, se presenta como un elemento disruptivo, dado que implica una innovación en cuanto al proceso de reflexión y cuestionamiento de los estudiantes y los mismos docentes. Sobre esto, González-Alba et al. (2024) mencionan que:

En este sentido, debemos considerar algunas de las dificultades implicadas en la introducción de estas prácticas disruptivas en escenarios educativos, ya sea por falta de recursos y apoyo de los agentes institucionales, o por falta de expectativas respecto a los proyectos que se están desarrollando, o por fricciones y resistencias por parte de los profesores y alumnos a la implementación de proyectos disruptivos. (p.193)

A causa de esto, el proyecto adquiere relevancia, pues comprender a las personas como música en torno a las palabras y sonidos desde un comienzo ya genera una barrera por todo lo expuesto en el documento. Sin embargo, es una característica que se puede transformar, puesto que, como lo sostienen algunos autores, entre ellos Maioz Basterretxea, la pedagogía rizomática —basada en las ideas de Deleuze y Guattari— propone una mirada alternativa a la educación tradicional jerárquica. Por esta razón, y a diferencia del modelo arbóreo, lineal y binario, el rizoma permite conexiones múltiples y no jerárquicas entre sus elementos, promoviendo una educación abierta y flexible.

---

Aparte, fomenta el conocimiento como una red de conexiones en las que el conocimiento no se presenta de manera lineal sino que esta abierto a la conexión entre múltiples ideas.

Dando continuidad a este argumento, la apuesta de este modelo educativo radica en comprender que "el aprendizaje rizomático consiste en abrazar la incertidumbre. Ese es el objetivo. (...) Trato de pensar la enseñanza, entonces, como imitación del proceso de enfrentarse a situaciones inciertas" (Maioz Basterretxea, 2015, p. 13). En efecto, como se decía con anterioridad, la incertidumbre acompaña este proyecto de investigación, ya que la cultura no es homogénea y, por ende, tampoco funciona de una sola manera; más bien, existen puntos de conexión los cuales permiten diferentes formas de relacionamiento social en diversos sustratos, en este caso en particular en diversas vibraciones, ritmos, melodías, tiempos y significados propiciados por algo tan natural en el mundo como lo son las palabras y los sonidos.

De manera análoga, desde la perspectiva pedagógica musical "se trata de permitirle a la educación en música, un papel más allá de la praxis musical, del aprendizaje enciclopédico, de técnicas, que conllevan a una inamovible interpretación de piezas de museo, descontextualizadas, ajena a aquel que se está educando" (Vargas Rodríguez, 2013, p. 17). Esta interpretación es fundamental para el proyecto, pues plantea una nueva visión en la que se concibe la música como posibilitadora de reflexión y cuestionamiento de los educandos; sin embargo, considera la música como medio para llegar a un fin y no como el fin en sí misma.

Prueba de lo dicho anteriormente es analizar investigaciones que consideran a la música como una herramienta que les permite explicar un fenómeno social; ejemplo de ello es entender la categoría de desigualdad social por medio de la música, gracias a su capacidad de abarcar las habilidades cognitivas de aprendizaje y formación de pensamiento crítico en las ciencias sociales (Saénz Delgado, 2009). Aunque el texto comprende y explora la

categoría de desigualdad, es importante resaltar que ese concepto es su finalidad y que el medio que él utiliza para explicar ese fenómeno es la música. Sin embargo, la música sigue funcionando como elemento y no como fin en sí misma.

En otros casos, la música adquiere un valor investigativo, pero igual sigue siendo delegada a funcionar como el medio para explicar una problemática social; muestra de esto es plantear el uso de la música en el campo educativo, reconociéndola como disciplina investigativa y no como algo de poca importancia, utilizando la música (jazz) como medio para la enseñanza de la historia del racismo y la segregación social (Velasco Castro, 2017). No obstante, la importancia radica en que esa tesis reconoce el estatus de la música como disciplina investigativa de una estructura social, en este caso, el racismo y la segregación. Empero, aunque hay un reconocimiento de la música como fuente investigativa, se sigue utilizando como medio para llegar al fin y no como el fin mismo.

Es de vital importancia recalcar que en estos ejemplos la música no es el fin en sí misma, sino es concebida y tratada desde su mera instrumentalización para explicar o darle fundamentación a un fenómeno social. A causa de esto, se hace necesario darle un nuevo uso y conceptualización en el campo educativo, pero sobre todo problematizarla, ya que como lo menciona Vargas Rodríguez (2013) "La educación en el área de la música se ajusta cada día con más precisión a las lógicas mercantilistas y bancarias de la educación, que empujan los contenidos de la educación hacia la reproducción de la sociedad de consumo" (p. 14). Por esta razón, es que, al convertirse la música en un fin, permitirá a los estudiantes confrontar cómo conciben sus relaciones sociales, entendidas estas como música.

Finalmente, la conjunción activa entre las pedagogías musicales y rizomáticas, en donde cada una presenta un elemento disruptivo, son la clave para desarrollar todo lo

expuesto durante este primer capítulo, cuyo propósito fue hacer un análisis crítico y comparativo entre las diversas formas en la que se construye el conocimiento.

## **2. Capítulo dos: caracterización cultural**

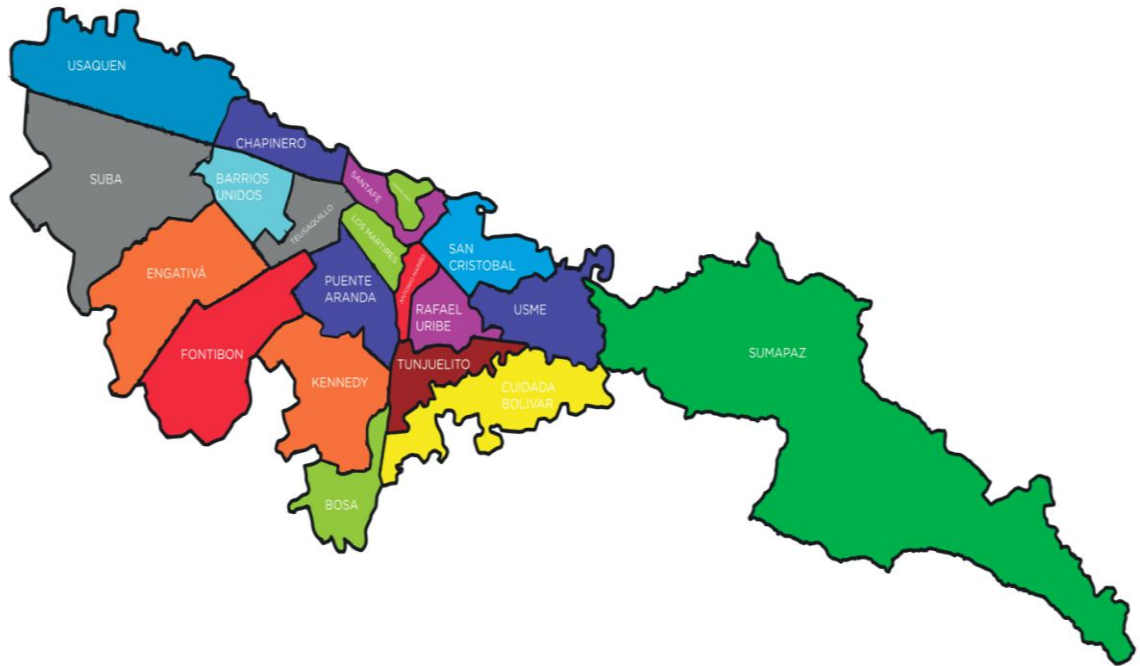
### **2.1. Dinámica social y cultural de Bosa**

El Colegio Ciudadela Educativa de Bosa se encuentra ubicado en Bogotá D.C., en la localidad número siete: Bosa, específicamente en el barrio El Porvenir. Los mapas presentados permiten evidenciar mejor la ubicación geográfica (ver figuras 1 y 2).

Actualmente, Bosa, mediante el Acuerdo 8 de 1993, define sus límites geográficos en "los cuales se contemplan actualmente 280 barrios, de los cuales el 63% ya están legalizados, el 23% se hallan en proceso y el 14% no presenta información al respecto" (Alcaldía Local de Bosa, 2016). No obstante, el barrio Porvenir se encuentra dentro de la legalidad registrada y mencionada.

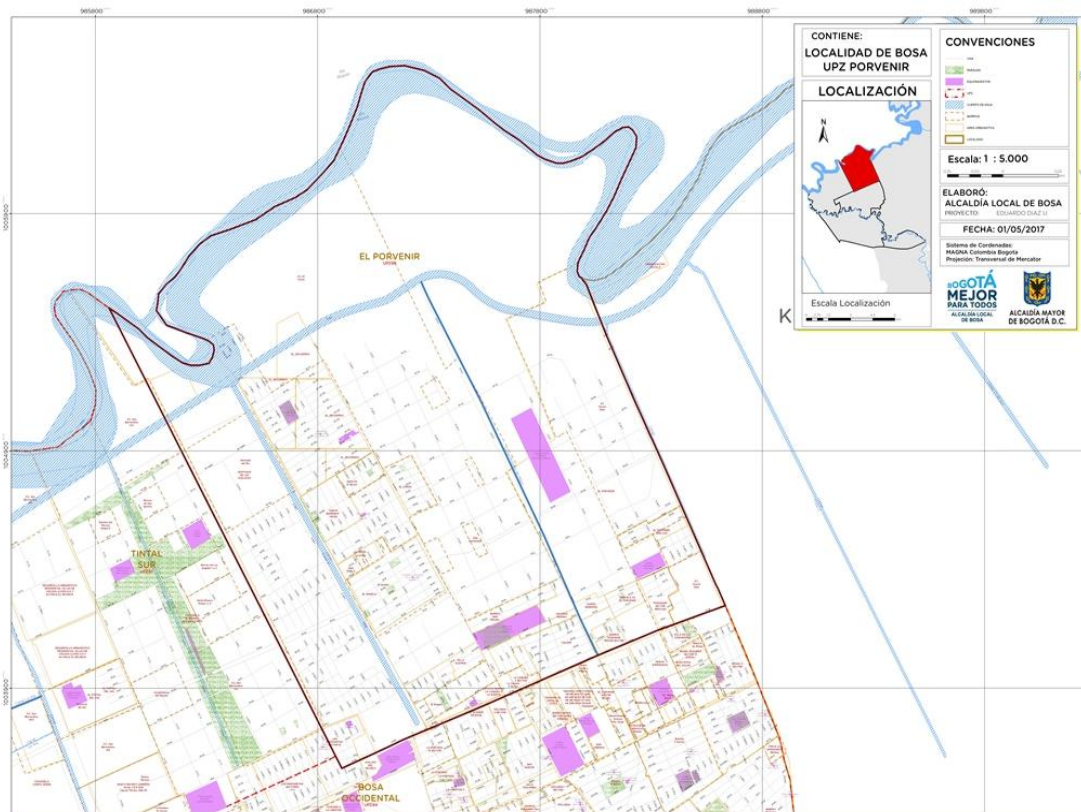
Este barrio se caracteriza por la urbanización a gran escala de conjuntos residenciales, dos centros comerciales, un Centro de Desarrollo Comunitario (CDC), una sede de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, un parque metropolitano y su colegio más representativo, sobre el cual se va a realizar la investigación: El Colegio Ciudadela Educativa de Bosa.

Figura 1: Bogotá D.C.



Nota. Tomado de la Alcaldía Local De Sumapaz, 2019, disponible en:  
<http://www.sumapaz.gov.co/mi-localidad/mapas>

Figura 2: UPZ El Porvenir



Nota. Tomado de la Alcaldía Local de Bosa, 2017, disponible en: <http://www.bosa.gov.co/mi-localidad/mapas>

En cuanto a su dimensión cultural y artística cercana al fenómeno de estudio, se encuentra que en Bosa existen "alrededor de 200 grupos y colectivos artísticos que abarcan una variedad de disciplinas, incluyendo danza, música, teatro, artes plásticas y graffiti. Entre los eventos culturales más importantes se destacan el Festival Jizca Chia Zhue, el Festival de Culturas Indígenas de Bosa, el Festival Bosa Escena del Rock, y varios festivales de hip hop y salsa" (RNC, s.f.).

De igual forma, en relación directa con la música, se encuentra que los "colectivos utilizan la música como herramienta de expresión de identidad cultural y resistencia social,

abriendo espacios para el talento emergente y colaboraciones artísticas en Bogotá" (RNC, s.f.). Esto apoya y difiere del fenómeno de estudio, pues si bien es cierto que existe un espacio cultural que posibilita la inserción de la música en el escenario social, su papel es meramente instrumentalista al considerarla un medio, cosa que para esta investigación no es de vital importancia, puesto que la música es entendida como un fin en sí mismo.

Así pues, ahondando un poco más en la historia del Porvenir, se encuentra que desde su origen se ha mantenido como un barrio popular que poco a poco se fue urbanizando. Pero, como menciona Cendales (citada por Corredor, 2022):

La historia de los sectores populares generalmente no aparece ligada a documentos escritos; se encuentra en la memoria y en la vida de quienes han participado directamente o quienes son depositarios de una tradición oral que ha sido reprimida, que no ha sido comunicada, pero que dentro de su género ha desarrollado formas de conservación que permiten volver sobre ella para convertirla, en nuestro caso, en fuente de información. (p.62).

En este caso particular, la historia atiende las necesidades de la creciente urbanización de este sector. Ejemplo de ello son las juntas de acción comunal que se encuentran en cada conjunto de apartamentos y que denotan la participación de las personas en este territorio.

## **2.2. Colegio Ciudadela Educativa de Bosa**

Una vez hecha esta aproximación sobre el reconocimiento socio-espacial, el Colegio Ciudadela Educativa de Bosa es una Institución Educativa Distrital que se distingue como "una entidad de carácter público que atiende las necesidades de formación integral de niños, niñas y jóvenes en los niveles de: primera infancia, primaria, básica y media" (CEB, 2023, p.5), contando con una población total de 6.687 estudiantes, de los cuales una mitad se

encuentra en la jornada mañana y la otra mitad en la jornada tarde; es decir, alrededor de 3.343 estudiantes por jornada.

Planteada esta descripción, la jornada con la cual se trabaja es la tarde, particularmente con ciclo IV, grado noveno, con un aproximado de 30 estudiantes en todo el salón. De igual forma, el estrato socioeconómico de la gran mayoría de chicos ronda entre el 1, 2 y 3, según establece la medida de estratificación estatal (CEB, 2024).

Teniendo esto en cuenta, su Proyecto Educativo Institucional (PEI) radica bajo la visión de ser:

Reconocido como una institución comprometida con la formación integral de la comunidad; orientando sus esfuerzos hacia el crecimiento personal de sus estudiantes, propendiendo por una educación con un alto sentido humanista y desarrollando competencias en el adecuado uso e innovación de las tecnologías, permitiendo a sus egresados afrontar los retos y compromisos en la sociedad actual.” (CEB, 2023, p.5).

De manera análoga, una vez se conoce el PEI de la institución, es decir, su misión y visión, se plantea la necesidad de vincular esto con la investigación. Es por ello que se propuso seguir algunos de los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, para generar un mayor espectro de conocimiento, en especial cuando expone "el avance y desarrollo de las Ciencias Sociales, la complejidad de los problemas que a diario enfrenta la humanidad y la ruptura de las fronteras entre las distintas ciencias, han llevado a contemplar nuevas perspectivas de análisis social." (MEN, s.f).

Por esta razón, la presente propuesta adquiere gran relevancia, pues comprende a la dinámica social de manera diferente bajo la idea de cómo se relacionan los seres humanos. Sobre esto, el MEN (s.f) menciona tres aspectos fundamentales para esta investigación:

- Introducir miradas holísticas, lo cual exige acabar con la fragmentación de conceptos, discursos, teorías, que impiden la comprensión de la realidad.
- Ampliar su énfasis tradicional, el Estado, porque hoy no es el único escenario donde tienen posibilidades de desarrollo y aplicabilidad, los conocimientos que se producen en las distintas disciplinas sociales.
- Reconocer los saberes de las culturas no occidentales, y aceptar el aporte de las minorías dentro de los distintos países para promover una ciencia que reconozca lo “multicultural” y lo intercultural; un reto que tendrán que asumir las Ciencias Sociales, es incorporar otras visiones de mundo en otras sociedades, por ejemplo, el manejo del agua y la tierra que tienen las comunidades indígenas (p.8).

Si bien el MEN presenta la propuesta de interculturalidad, el colegio la ha adoptado dentro de sí, pues el enfoque intercultural del colegio, según el manual de convivencia (2023) para el caso de la comunidad Ciudadelista, se:

Pretende preparar a los niños, niñas y adolescentes para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima, con el objetivo de desarrollar el gusto y la capacidad de trabajar en la construcción de una sociedad donde las diferencias culturales se consideren una riqueza común y no un factor de división.

Seguido de la parte intercultural que tiene el colegio, para plantear una estrategia pedagógica que comprenda lo dicho anteriormente y saber el porqué de las categorías de análisis —o sea, la música, las emociones, la cultura y el rizoma—, pasa por entender que existen unas competencias que se deben desarrollar, pero que "en sentido pleno, implican siempre un saber 'qué' (significados -conceptos), un saber 'cómo' (procedimientos

estrategias), un saber 'por qué' (valores -sentidos) y un saber 'para qué' (intereses-opciones-creencias)." (MEN, s.f).

A causa de esto, el proyecto presenta un gran reto en cuanto al desarrollo de las competencias y al enfoque intercultural que plantea el proyecto, dado que la población con la que se va a trabajar tiene un rango de edad entre los 14 y 17 años, lo cual se tiene en cuenta a la hora de organizar la temática que se va a desenvolver para ser lo más claro posible.

Teniendo en cuenta el PEI y los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), la cultura no se presenta como algo homogéneo; todo lo contrario, es totalmente heterogénea, pues no solo existe una, se habla de varias. Es por ello que, al analizar a los estudiantes como si fueran música dentro de una dinámica social como lo es el colegio, se presenta una complejidad: la música de entrada no puede ser un fenómeno meramente auditivo.

Más bien, representa las formas en que los educandos interactúan consigo mismos y con los demás como si fueran ritmos o melodías, puesto que todo el tiempo se encuentran agenciados bajo la influencia de palabras y sonidos que les generan emociones convertidas después en acciones.

En este mismo hilo conductor, si bien comprender todo este proceso ya es un reto formativo, el concepto que encierra de manera adecuada todo este proceso musical propio de la cultura es el rizoma, ya que este no quiere darles un orden, nivel, jerarquía o posicionamiento a los estudiantes, sino entenderlos en distintas formas y multiplicidades.

En este marco, lo diverso y desigual no se presenta como un impedimento, sino que, por el contrario, es lo que posibilita que, al igual que lo hace la música, las personas también

tengan diferentes ritmos, melodías, vibraciones y acordes que, en su conjunto, configuran toda una dinámica social, como se explicará en el apartado siguiente.

### **2.3. Relación teoría-práctica**

Una vez se comprenden cada uno de los aspectos mencionados anteriormente, es propicio argumentar que, para llevar a cabo el reconocimiento de la población con la cual se está trabajando, se hicieron dos talleres de caracterización y algunas entrevistas. Su valor es de vital importancia, puesto que permitieron observar y analizar, bajo el concepto del rizoma, los comportamientos, acciones, palabras, sonidos, emociones y concepciones que los estudiantes tienen en torno a la temática transversal del proyecto: analizar la dinámica social y a ellos mismos como música desde las palabras y sonidos en los que están envueltos todos los días.

Como primer factor de análisis, se realizaron algunas entrevistas cualitativas de pregunta y respuesta abierta y no concreta a distintos estudiantes del grupo que decidieron colaborar y también al profesor del salón. La entrevista se desarrolló mediante una respuesta libre para los estudiantes entrevistados, con el fin de obtener mayores datos en la investigación (Egoscozábal, 2008).

Las preguntas realizadas al profesor fueron las siguientes:

- ¿Para ti que es la música?
- ¿Cuál es tu relación con la música?
- ¿Qué palabras y sonidos escuchas en la música, y de qué forma te conectas con ellos?
- ¿Crees que las personas tienen un ritmo particular que las caracteriza y de qué manera lo puede notar?

Y para los estudiantes:

- ¿Para ti que es la música?
- ¿Cuál es tu relación con la música?
- ¿Qué palabras y sonidos escuchas o sientes que están en tu entorno, crees que pueden ser música?

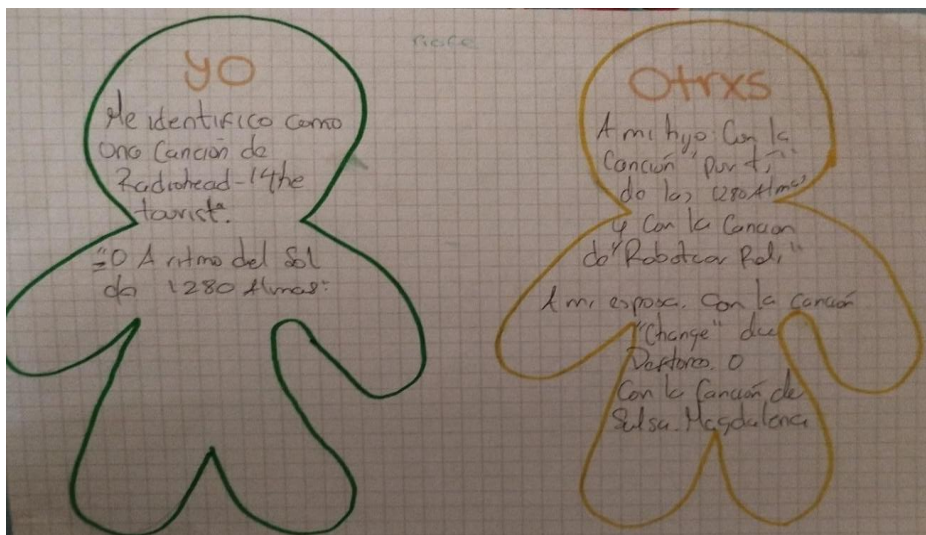
Estas preguntas en la entrevista fueron muy importantes para argumentar el porqué de la música como fin en sí misma con los estudiantes de noveno, dado que respuestas como "la música es un estilo de vida" (Estudiante 806, 2024), "la música lo es todo" (Estudiante 806, 2024) o "la música es pues yo lo siento como una parte que me completa, porque yo, o sea, no puedo vivir sin la música. Yo siento que me siento muy incompleta sin la música" (Estudiante 806, 2024) son ideas que comienzan a resonar en la vida de los estudiantes y que, por ende, este proyecto abarca dentro de sí al analizar los ritmos, vibraciones, melodías o acordes que los hacen entrar en la dinámica social.

Una vez se realizaron las entrevistas, el primer taller permitió comprender las dinámicas de las relaciones sociales que tienen los estudiantes con su entorno como música, gracias al diseño de una coreografía musical (ver figura 3), en donde se reconoció al otro y a ellos mismos como ritmos y melodías.

Este taller fue de vital importancia para la caracterización y planteamientos de la propuesta pedagógica, dado que establece las formas de comunicación entre los estudiantes, cómo están leyendo su medio y su forma de darle reconocimiento al otro, bajo la pregunta: si tuvieras que darle diferentes ritmos o melodías a la relación que tienes con otras personas

en el barrio, el colegio y tu familia, ¿cuál sería y qué te lleva a sentir que esas personas poseen ese ritmo?

Figura 3: corpografía musical



Nota. Primer taller de caracterización. Elaboración propia. (2024)

Aunque el taller permitió reconocer la visión que existe alrededor del otro, cuando llegó el momento de darse un ritmo o melodía a sí mismos, muchos tuvieron complicaciones, dado que para la gran mayoría resulta más fácil dotar de ritmos al otro que a ellos mismos, pues para muchos de los estudiantes la pregunta por el "yo" no es contemplada.

Sin embargo, gracias a los resultados del primer taller fue que se creó el segundo, que tenía como propósito problematizar la manera de existir que tienen los estudiantes en el mundo que los rodea, mediante una escala de vibración (ver figura 4) en la que se pudieran reconocer como sujetos emocionales en constante cambio y construcción. La base de la actividad tenía como cimiento las preguntas: ¿quién es la persona que ves todos los días al espejo, qué cualidades tiene? ¿qué te hace ser auténtico o auténtica? ¿Crees que lo que nos

hace ser únicos se puede representar en vibraciones emocionales, es decir, en qué nota estás?

Y si todas las personas vibraran igual que tú, ¿cómo sería el mundo?

Figura 4: escala de vibraciones



*Nota.* Segundo taller de caracterización. Elaboración propia. (2024)

Como se puede visualizar en la imagen, la escala tiene diferentes niveles, cada uno de ellos está nombrado con una emoción. Individualmente, cada estudiante rellenó la escala según su estado de ánimo todos los días, con el fin de hacer una comparación entre todas las escalas para argumentar, en primer lugar, que hay una vibración constante, dado que, al igual que la música, presentan un patrón cercano y otro lejano, pero al mismo tiempo tienen una frecuencia constante; en este caso particular, la predominación de emociones como la alegría, la tristeza y el aburrimiento.

No obstante, cuando cada uno de ellos socializó su escala, se hizo la pregunta: si le tuvieras que dar un ritmo a tu vida ¿cuál sería y por qué? A lo que ellos respondían y se daban cuenta de cómo cada uno era diferente y no es igual a otro, y que, por el contrario, se

presentan de manera desigual y diversa. Sobre esto, algunos decían: "Ay no, a mí no me gustaría vibrar igual que usted" o "A mí me parece que usted no vibra de esa manera".

Estas afirmaciones, y otras, llevan a que el objeto de estudio se reafirme, pues al parecer las personas sí tienen un ritmo, melodía o un "algo" (Cross, 2010) que las mueve y hace interactuar en una vida social y que, por ende, se sale de la uniformidad que establece la hegemonía cultural.

A modo de reflexión sobre este capítulo y para dar el paso al siguiente, es primordial reconocer que todo lo expuesto hasta el momento en el documento es el cimiento de la propuesta pedagógica, basada en el contexto que viven los estudiantes en su realidad inmediata y en la institucionalidad leída desde el fenómeno de estudio que es la música como ese factor que le da un sentido a la vida desde las palabras, acciones y sonidos en los que están envueltos. No es un capítulo terminado, sino que se halla en constante construcción, al igual que también lo hacemos todos nosotros.

### **3. Capítulo tres: propuesta pedagógica**

#### **3.1. Inserción pedagógica**

Retomando las ideas del capítulo anterior, este apartado centra su mirada en la incógnita: ¿cómo analizar a los estudiantes bajo la óptica del lenguaje musical, es decir, como si fueran ritmos, melodías, acordes, armonías, vibraciones, tiempos y significados, invitándolos a problematizar, cuestionar y reflexionar sobre su lugar de existencia, las formas de relacionamiento social y el fragmento que ocupan en una cultura hegemónica?

Entendiendo de esta manera que ninguno es igual al otro; por el contrario, son completamente desiguales y diversos, y es precisamente esa heterogeneidad la que permite comprender la realidad como música, puesto que cada uno de ellos todos los días se halla bajo la influencia de palabras y sonidos que generan emociones convertidas en acciones; ejemplo de esto es hablar y moverse. Equivalente a ello, todos en su conjunto forman una red de comunicaciones que funciona de manera dispar y cambiante, tal cual lo hace un rizoma, pues este nunca es fijo, universal y homogéneo; a la inversa y semejante a los educandos, se encuentra en construcción permanente.

Una vez hecha esta aclaración y con base en la caracterización, se observan y plantean cinco necesidades de la población en referencia al fenómeno de estudio. En primer lugar, el reconocimiento y cuestionamiento individual de las emociones como la alegría, la tristeza y el aburrimiento que los llevan a realizar acciones tales como hablar.

En segundo lugar, las formas de comunicación entre amigos y amigas, por la manera en la que musicalizan a la otra persona; es decir, el ritmo que le dan para luego establecer

una relación. En tercera instancia, quisiera saber qué los mueve, qué los hace ir al colegio, pero también qué es lo que todos construyen cuando se juntan cada una de esas motivaciones.

La cuarta refiere a la velocidad con la que viven; todo se quiere hacer rápido, hay pocos espacios para la reflexión. Esto explica el estilo de vida de muchos chicos, identificándose con ritmos extremadamente rápidos y momentáneos como la guaracha o el reggaetón. En quinto y último lugar, la comprensión de lo que son capaces de hacer en conjunto, pues todos no son iguales, sino que precisamente son diversos, y eso al final hace que cada uno le aporte de manera distinta y en diferente sintonía a ese lugar que frecuentan todos los días.

## **3.2. Objetivos**

### **3.2.1. General**

Analizar rizomáticamente la musicalización social en la escuela, entendiéndola como un entramado de acciones, sensaciones e inserciones culturales en constante devenir, con el propósito de desarrollar una estrategia pedagógica.

### **3.2.2. Formativo**

Diseñar una propuesta pedagógica crítica basada en el cuestionamiento, comprensión y reflexión de las formas de relacionamiento social, por medio de un enfoque sociocrítico.

### **3.2.3. Específicos**

- Problematizar las concepciones que los estudiantes entienden por música y cultura con base en las palabras y sonidos propios del lenguaje.

- Reconocer desde la perspectiva rizomática, la conexión entre acciones, palabras y sonidos en los estudiantes de noveno grado, fomentando una toma de conciencia sobre su actuar y estar en el mundo
- Reflexionar sobre cómo la musicalización influye en el actuar y sentir de los individuos, a partir de la comprensión de su posición en la dinámica escolar y social.

### **3.3. Fundamentación sociocrítica (pedagogías rizomáticas y ética aristotélica)**

¿Cómo concretar todo esto que parece tan abstracto en un diseño pedagógico? Es una pregunta que genera conflicto para el lector, resulta algo complejo, ¿no? La respuesta es que la complejidad es algo que acompaña este documento, ya que investigar no es una tarea fácil, pues esta involucra salirse de la zona de confort; es decir, "implica un esfuerzo del pensamiento que debe reconocer los límites de 'lo ya sabido' y atreverse a preguntar por 'lo inédito', lo no pensado hasta el momento, pero susceptible de ser pensado e investigado desde el acumulado del campo de conocimiento en el que se localiza dicho problema" (Torres y Becerra, 2004, p. 17). En pocas palabras, es un proceso de compromiso con la vida investigativa y educativa.

Teniendo en cuenta lo anterior, musicalizar la cultura en la que se hallan insertados los estudiantes pasa por comprender que, para las ciencias sociales, la composición y formas de existencia de la sociedad tienen un comportamiento en su forma de ser; es decir, se tratan de explicar los fenómenos sociales desde distintas ramas y enfoques. No obstante, una de esas miradas desde la parte crítica, tanto en la educación como en lo disciplinar, es el rizoma. Pero, ¿por qué? La respuesta es sencilla: el rizoma busca romper con el imaginario social de

que todos son iguales y se encuentran en la misma condición de existencia, haciendo una crítica al estructuralismo y la universalización de la cultura.

En referencia a este argumento, Cormier comenta que "la perspectiva rizomática devuelve el concepto de conocimiento a sus raíces más tempranas. Al sugerir que una negociación distribuida del conocimiento puede permitir que una comunidad de personas legitime el trabajo que están haciendo entre ellos y para cada miembro del grupo, el modelo rizomático prescinde de la necesidad de validación externa, ya sea por un experto o por un currículo construido" (Cormier, 2008, párr. 4). En pocas palabras, el aprendizaje generado por el rizoma permite a los estudiantes pensar más de una manera de construir conocimiento y formas de relacionamiento social.

En afinidad con lo anterior, realmente lo que se busca en el rizoma es exacerbar las polifonías; es decir, que la diversidad de las personas se presente como motor de la composición social. Sobre esto, Maioz Basterretxea (2015) menciona que "para poder entender el aprendizaje rizomático debemos fijarnos en la manera en que crecen los rizomas" (p. 13). Y para asimilar cómo se conforman y crecen, se deben retomar las palabras que dijeron Deleuze y Guattari (1988): "somos conscientes de que no convenceremos a nadie si no enumeramos algunos caracteres generales del rizoma" (págs. 12-13):

1º y 2º. Principios de conexión y de heterogeneidad: cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro, y debe serlo. Eso no sucede en el árbol ni en la raíz, que siempre fijan un punto, un orden.

3º. Principio de multiplicidad: (...) Las multiplicidades son rizomáticas y denuncian las pseudomultiplicidades arborescentes. No hay unidad que sirva de pivote en el objeto o que se divida en el sujeto. (...) Una multiplicidad no tiene ni sujeto ni objeto, sino únicamente

determinaciones, tamaños, dimensiones que no pueden aumentar sin que ella cambie de naturaleza.

4.º Principio de ruptura asignificante: frente a los cortes excesivamente significantes que separan las estructuras o atraviesan una. Un rizoma puede ser roto, interrumpido en cualquier parte, pero siempre comienza según esta o aquella de sus líneas, y según otras.

5.º y 6.º. Principios de cartografía y de calcomanía: un rizoma no responde a ningún modelo estructural o generativo. Es ajeno a toda idea de eje genético, como también de estructura profunda. (págs. 13-17)

A raíz de esto, musicalizar rizomáticamente a los estudiantes adquiere gran relevancia para su proceso formativo, pues rompe con la idea de que existe una estructura social que es inamovible y estática, dado que en el rizoma la experiencia de los sujetos es clave para entender cómo se conforma y construye de manera infinita la cultura.

En este mismo diálogo, se une la ética aristotélica planteada por Martha Nussbaum (citada por González, 2007), en donde ella argumenta que el ser humano en su proceso de formación debe tener "una concepción de virtudes no-relativas a las propias tradiciones y culturas y, por tanto, intenta situarse en perspectiva postconvencional con lo que defiende el pluralismo moral existente, pero sin obviar el esencialismo, es decir, partiendo de la idea básica de que el ser humano tiene ciertas características centrales comunes y universales" (p. 93). En este sentido, siempre se ha definido lo que las personas deben hacer en determinada sociedad, pero nunca se ha hecho la pregunta por el análisis del ser humano como un "animal político" (González, 2007, p. 93), pero también como producto de la modernidad.

En relación con este argumento, Nussbaum (1992) sostiene que:

La idea es que una vez identifiquemos un grupo de funciones importantes especialmente en la vida humana, estaremos en disposición de preguntar qué es lo que las instituciones sociales y políticas están haciendo con respecto a ellas (Nussbaum, 1992, p. 214).

Es precisamente esta pregunta por el ser humano la que hace posible que la ética aristotélica se adopte como fundamentación metodológica y pedagógica, pues, al igual que el rizoma, plantea una forma de comprender la realidad de las personas de manera diferente, en donde categorías como la vulnerabilidad de las emociones tienen sentido al ser una de las formas en las que los individuos entran en contacto con el mundo. En favor a este argumento, las emociones "son respuestas a las áreas de vulnerabilidad, en las que registramos los perjuicios que sufrimos, que podríamos sufrir, o que por suerte no padecemos" (Nussbaum, 2006, p. 16). En pocas palabras, refieren a la manera en la que el entorno nos atraviesa como seres humanos; en este caso particular, las acciones que nos llevan a cometer esas emociones y que nos insertan de plano en la vida común en forma de música.

De manera análoga, una de las particularidades o acciones que causan las emociones en el ser humano son las formas de relacionamiento con los otros sujetos, dado que "los vínculos con nuestros hijos, padres, seres queridos, conciudadanos, nuestro país, nuestro propio cuerpo y nuestra salud son el material sobre el cual trabajan las emociones" (Nussbaum, 1997, p. 89). A causa de ello, es gracias a las acciones que generan las emociones propias del ser que se puede analizar su condición en la vida social como un ritmo, melodía, tiempo, significado, acorde o armonía, pues es importante recordar que, si bien el rizoma abarca una comunidad en específico, su función solo es

posible porque existe esa diversidad propiciada por cada uno de los sujetos con una emocionalidad y accionar inéditos y auténticos.

Abarcar todo lo disruptivo hasta el momento requiere también una didáctica que altere la forma convencional de concebir la educación, puesto que no se trata de transferir el conocimiento hacia los educandos, sino de que ellos mismos hagan parte de la construcción de conocimiento gracias a la experiencia que tienen en el mundo que los rodea.

En este orden de ideas, la didáctica responde a que "en la relación sujeto-sujeto se adquieran sentidos de y en la vida; como la comunidad, que reconfigura sentidos y significados para poder sobrevivir y moverse, porque la vida no es estática" (Quintar, 2008, p. 31). Es por ello que la didáctica se plantea en esta investigación como esa forma en que la educación atraviesa al ser; es decir, les permite a los sujetos partir de su realidad o contexto inmediato para problematizar y reflexionar críticamente sobre las formas de organización y dinamización social-escolar.

¿Pero qué es eso de lo crítico? Aunque la pregunta es muy amplia, específicamente para este fenómeno social es desarmar la idea mágica y perfecta de que todos los seres humanos se encuentran en una misma condición cultural de manera homogénea. Por el contrario, invita a los estudiantes a cuestionar y replantear qué tan cierta es esa idea, sabiendo que cada uno de ellos presenta una singularidad musical diferente, pero no porque ya se encuentre dada o *per se* al educando, sino que se da precisamente en lo que ellos registran sobre su experiencia de mundo. En favor a este argumento, Quintar (2006) anota un aspecto muy importante dentro de esta didáctica disruptiva:

Cuando digo “Didáctica no parametral” estoy hablando de crear unos espacios culturales, como diría Freire, donde primero esté el sujeto y su propia historia, y después, ver cómo desde ahí se van enganchando, pesquizando los conceptos, las categorías de los grandes cuerpos teóricos.

Cuando se enseña de esta forma, se registra en el cuerpo de la experiencia y es algo que no se olvida; de lo que nos olvidamos es de lo que no nos toca, lo que nos toca-afecta puede ser usado después, puede ser trasladado a otra situación para recrear conocimientos. (p.38).

Retomando la experiencia del educando como eje central, los escenarios que se plantean dentro del proyecto de grado para la consolidación del cuerpo teórico y práctico del documento pasan por 10 estrategias didácticas. A continuación, la explicación de cada una de ellas:

- **Círculo de la palabra:** retomando algunas ideas de Quintar, rompe con la organización homogénea de las filas y propone una distribución circular en el espacio, tal como lo hacían los griegos en el ágora. Este ordenamiento permite que todos los participantes del círculo se puedan escuchar y visualizar directamente, haciendo del conocimiento una práctica horizontal y conjunta.
- **Nube de ideas gráficas:** cuestiona las formas de construcción del conocimiento de manera lineal y jerarquizada, planteando la nube como una figura que permite expresar en distintos niveles y configuraciones una temática, esto sumado a que su intención es expresar mediante dibujos lo que se quiere exponer.
- **Cajas musicales:** permite el cuestionamiento individual del ritmo y velocidad que cada persona le da a su vida, mediante diferentes géneros musicales, cada

uno de ellos acompañado de distintas preguntas en cuanto al "yo" y al entorno que los rodea.

- **Taller auditivo:** pone a dialogar lo colectivo e individual; es decir, me permite establecer una conexión entre el "yo" y "lo social", mediante la selección de canciones, para luego problematizar el porqué esas melodías acompañan el diario vivir de las personas.
- **Tejido de raíz:** refiere a la construcción de un rizoma; es decir, una forma de representar la multiplicidad de todos los modos de existencia social, en donde las conexiones entre las palabras y el sonido son establecidas por las personas que participan de esa construcción, ya que no se encuentra dada o determinada; simplemente, los sujetos le dan un significado diferente y siempre cambiante.
- **Mapeo sonoro:** comprende la cultura como un entramado de ritmos, tiempos, significados, melodías, velocidades y acordes, por medio de una representación cartográfica sobre alguna comunidad en específico a la cual las personas les atribuyen ciertas características.
- **Rompecabezas topológico:** al contrario del rompecabezas convencional en el que todas las piezas tienen una forma y un orden específico, en este rompecabezas las fichas no tienen un orden y significado unidimensional; por el contrario, es totalmente múltiple, dado que pretende ser una metáfora de la organización social, la cual no es estática y homogénea, sino que, a la inversa, es íntegramente dispar.

- **Performance:** representa los elementos propios de una realidad social, en la cual se hace una crítica y reflexión a un modelo hegemónico en el que se organiza y distribuye la sociedad a modo de estructura finita, desintegrándola y generando un nuevo resultado de la representación de una cultura, según las condiciones de existencia de cierta población.

Estas dinámicas permiten, en primer lugar, llevar estos conceptos tan amplios como lo son el rizoma y la música al contexto inmediato de los estudiantes, pues se toma como herramienta de desequilibrio su misma realidad. Y, en segundo lugar, porque la procedencia de estos elementos didácticos proviene de las pedagogías críticas, específicamente las pedagogías artísticas y rizomáticas.

Finalmente, y para dar un abrebocas al diseño didáctico, me gustaría que usted como lector tuviera en cuenta la siguiente frase: "la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar al mundo" (Freire, p. 54). ¿Y cómo se cambia a las personas del mundo? Permitiéndoles reconocer que la desigualdad y diversidad en las formas de existencia, entendidas como música, son propicias para comprender lo que significa vivir en sociedad desde las formas de relacionamiento individual y colectivo que, día a día, construyen una red de significados propios de los ritmos, melodías, armonías, vibraciones, acordes y tiempos que cada ser humano aporta a la dinámica cultural.

### **3.4. Diseño de clases**

A continuación, se expone detalladamente la organización y estructuración de las diversas actividades que se van a realizar en cada clase, entendiendo que son un proceso que requiere distintos niveles y tiempos de comprensión.

<b>Objetivos (tres)</b>	<b>Nombre Sesión</b>	<b>Propósito (tres procesos)</b>	<b>Descripción (momentos)</b>	<b>Tiempos (horarios del colegio)</b>
Problematizar las concepciones que los estudiantes entienden por música y cultura con base en las palabras y sonidos propios del lenguaje.	1. Refrescando el pasado	Primer proceso: cuestionar el significado y configuración de “lo dado” individual y colectivamente	Primer momento: retomar las ideas de lo hecho anteriormente con los estudiantes en los dos talleres de caracterización y dando paso a las nuevas experiencias de los educandos con el fenómeno musical, mediante un <b>círculo de la palabra</b> .	Primera y segunda semana de marzo (entre 40-60 minutos de la clase).
	2. “Lo dado”	Primer proceso: cuestionar el significado y configuración de “lo dado” individual y colectivamente	Segundo momento: recoger las ideas que los estudiantes socialmente han construido alrededor de la música y la cultura, planteándoles interrogantes que los inviten a poner en tela de juicio dichas concepciones, por medio de una <b>nube de ideas graficas</b> sobre sus experiencias.	Primera y segunda semana de marzo (entre 40-60 minutos de la clase).
	3. Mi relación con lo musical	Primer proceso: cuestionar el significado y configuración de “lo dado” individual y colectivamente	Tercer momento: polemizar la concepción que se tiene sobre los conceptos, a través de <b>cajas musicales</b> de distintos géneros las cuales van a contener preguntas en torno ¿Cuál es el ritmo que le doy a mi vida? ¿cómo suena mi entorno? Y ¿a qué velocidad va la vida?	Primera y segunda semana de marzo (entre 40-60 minutos de la clase).
Reconocer desde la perspectiva rizomática, la conexión entre acciones,	4. ¿música?	Segundo proceso: plantear la relación que existe entre las palabras y sonidos de los estudiantes haciendo uso de las emociones que los llevan a realizar	Cuarto momento: con la recolección de las distintas formas sonoras de reconocer la realidad, se espera hacer un <b>taller auditivo</b> en el que se escuchen las melodías	tercera y cuarta semana de marzo y primera de abril (entre

palabras y sonidos en los estudiantes de noveno grado, fomentando una toma de conciencia sobre su actuar y estar en el mundo		diversas acciones o motivaciones en su vida, comenzando en primera instancia en el mundo.	encontradas, resaltando su importancia para la vida de los estudiantes, aquí la pregunta es ¿por qué esos ritmos en ese momento de sus vidas?	40-60 minutos de la clase).
	5. Un mundo al revés	Segundo proceso: plantear la relación que existe entre las palabras y sonidos de los estudiantes haciendo uso de las emociones que los llevan a realizar diversas acciones o motivaciones en su vida, comenzando en primera instancia en el mundo.	Quinto momento: poner en discusión la música como un factor no auditivo; es decir, como si cada uno de ellos en todo momento estuviera haciendo música, pues los representa una melodía única. Aquí se espera, que mediante un <b>tejido de raíz</b> (distribuirlos en el espacio y con una lana pasar de lado a lado según ellos quieran participar, para formar un Rizoma) las emociones que les generan esas palabras y sonidos que ellos utilizan todos los días y que por ende son música, les permita tener unos indicios de la heterogeneidad en la cultura.	tercera y cuarta semana de marzo y primera de abril (entre 40-60 minutos de la clase).
	6. cultura Ciudadelista	Segundo proceso: plantear la relación que existe entre las palabras y sonidos de los estudiantes haciendo uso de las emociones que los llevan a realizar diversas acciones o motivaciones en su vida, comenzando en primera instancia en el mundo.	Sexto momento: una vez la música se presenta como ese fenómeno no auditivo, se plantea hacer un debate sobre lo que ellos piensan de esta noción, haciendo uso de un <b>mapeo sonoro</b> de la cultura en que ellos viven, potenciando la capacidad de musicalizar a las personas. Para este momento es crucial comenzar a plantear la idea de la diversidad y desigualdad dentro de la cultura.	tercera y cuarta semana de marzo y primera de abril (entre 40-60 minutos de la clase).
	7. ¿una nueva noción?	Segundo proceso: plantear la relación que existe entre las palabras y sonidos de los estudiantes haciendo uso de las emociones que	Séptimo momento: llegado el estadio de musicalizar la cultura, se debe comenzar a dismantelar la idea de que funciona de manera	tercera y cuarta semana de marzo y primera de abril (entre

		los llevan a realizar diversas acciones o motivaciones en su vida, comenzando en primera instancia en el mundo.	homogénea, sino que lo hace totalmente diferente, de esta manera se retoma entonces la figura del <b>rompecabezas topológico</b> , cuya finalidad es encontrar cómo encaja cada pieza y formar una totalidad, aquí la finalidad no es encontrarle orden al rompecabezas, pues la cultura tampoco lo tiene en un sentido estricto.	40-60 minutos de la clase).
Reflexionar sobre cómo la musicalización influye en el actuar y sentir de los individuos, a partir de la comprensión de su posición en la dinámica escolar y social.	8. La construcción de un todo musical	Tercer proceso: proponer la representación de esa vida social que se muestra de manera diferente, gracias la musicalización rizomática de la cultura, haciendo una crítica a la homogenización y hegemonía cultural.	Octavo momento: una vez hecho todo el proceso mencionado hasta el momento, llega la hora de darle vida a todo lo charlado, escrito y musicalizado. Para este momento se propone la creación de un <b>performance</b> que encierre todo lo dicho hasta el momento; es decir, se propone crear un rizoma vivo y lleno de las experiencias de los estudiantes. (inicio y preparación del performance)	Cuarta semana de marzo, primera y segunda semana de abril (entre 40-60 minutos de la clase).
	9. “Sonando ando”	Tercer proceso: proponer la representación de esa vida social que se muestra de manera diferente, gracias la musicalización rizomática de la cultura, haciendo una crítica a la homogenización y hegemonía cultural.	Noveno momento: recoger todas las reflexiones que les suscitan el fenómeno musical a los estudiantes, esto con el fin de que sirvan en la construcción del <b>performance</b> (ensayo del performance)	Cuarta semana de marzo, primera y segunda semana de abril (entre 40-60 minutos de la clase).
	10. una red social que suena	Tercer proceso: proponer la representación de esa vida social que se muestra de manera diferente, gracias la musicalización rizomática de la cultura, haciendo una crítica a la homogenización y hegemonía cultural.	Decimo momento: presentación del <b>performance</b> , consideraciones finales de los estudiantes acerca del proceso educativo que llevo a cabo durante los tres meses y compartir.	Cuarta semana de marzo, primera y segunda semana de abril (entre 40-60 minutos de la clase).

#### **4. Capítulo 4: experiencias de la musicalidad rizomática en la escuela**

A manera introductoria, el presente capítulo centra su mirada en el análisis realizado en la implementación pedagógica, cuyo objetivo fue tratar de analizar desde la óptica de las ciencias sociales los objetivos de investigación, pedagógicos y la implementación didáctica de los mismos. Promoviendo la concepción, experiencias y realidad de los estudiantes como formas pedagógicas de cuestionamiento, crítica y reflexión.

No obstante, su organización se encuentra dividida en tres ejes de análisis, los cuales responden a los tres objetivos de investigación; es decir, la primera parte es una problematización, la segunda un reconocimiento y la tercera una reflexión, todas dirigidas bajo la experiencia del fenómeno musical visto desde la mirada rizomática.

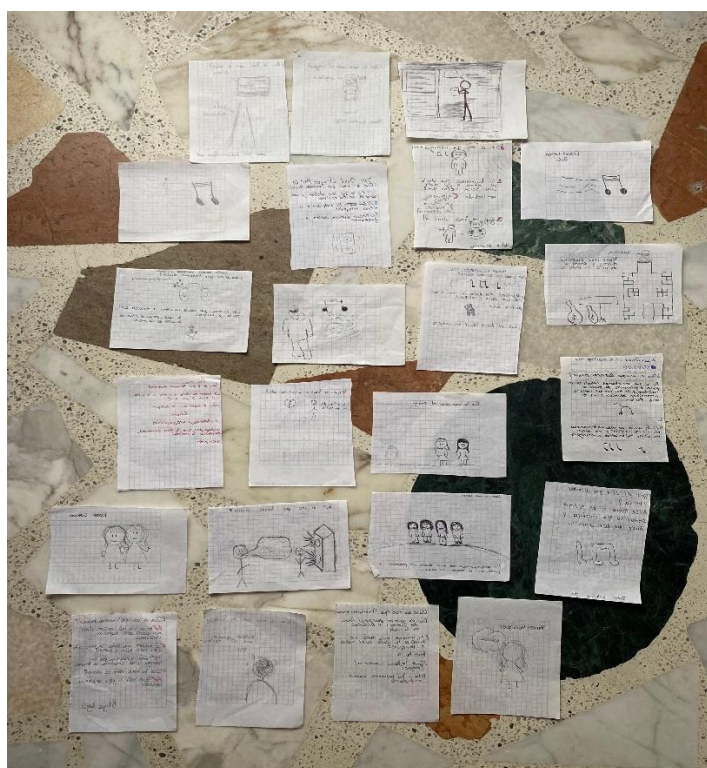
##### **4.1. Lo “dado”: concepciones de la música y la cultura.**

Para comenzar con la introducción al fenómeno del lenguaje musical y cultural, se propuso como primera actividad refrescar el pasado por medio de un compartir de alimentos, pero también de palabras, en donde los chicos se preguntaron: ¿qué es eso del fenómeno musical? Aquí les expliqué un poco lo que iba a suceder durante mi permanencia en el colegio, a lo que ellos aportaron de manera significativa y me dieron visto bueno para trabajar con ellos.

Como segunda actividad, se propuso hacer una nube de ideas gráficas (ver figura 5) con la siguiente pregunta: ¿qué es eso que llamamos música y cultura? Surgiendo de esta manera varias interpretaciones sobre estos dos fenómenos y agregando otro que emergió como consecuencia de la actividad: la categoría de movimiento. Ya que al

momento de realizar la concepción de la música como un entramado de "historias, ritmos, sonidos, voces y arte, y la cultura como una realidad, un lenguaje, una familia, un colegio, las emociones y la unión" (segundo diario de campo, 2025), los estudiantes decían que se quedaban por fuera categorías como "la amistad, el juego, la enseñanza, el amor y el futuro" (segundo diario de campo, 2025), por lo que decidieron encerrarlas en un nuevo concepto: el movimiento.

Figura 5: nube de ideas gráficas



*Nota.* Segunda actividad de análisis: nube de ideas gráficas. Elaboración propia. (2025)

Este nuevo concepto les permitió a los estudiantes explicar que es gracias a que la vida se encuentra en constante movimiento que las personas pueden, desde la individualidad y colectividad, tener un contacto con eso que se llama música y cultura,

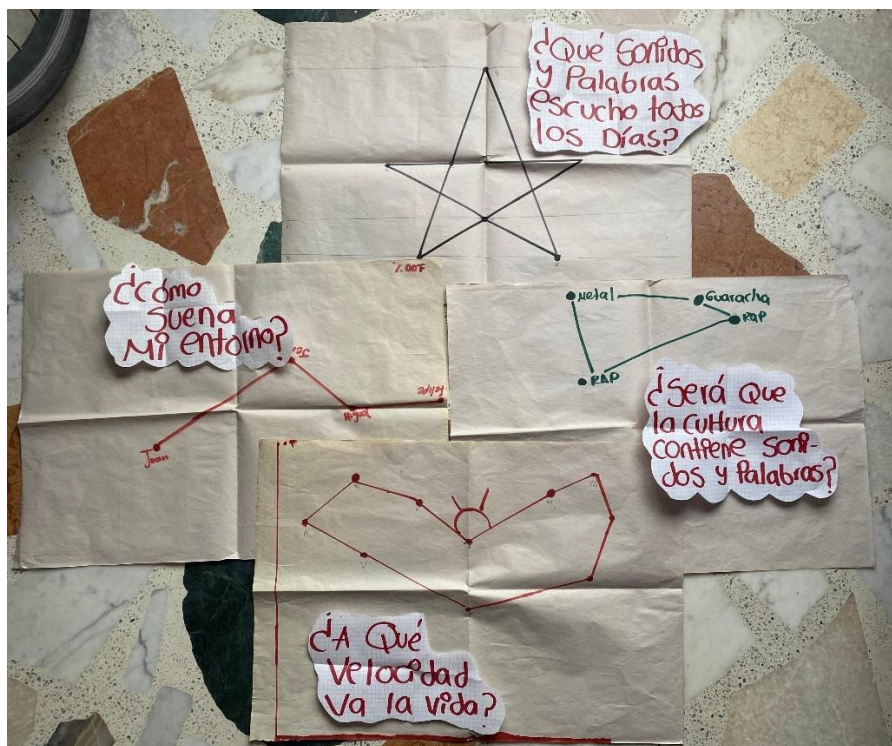
que en última instancia explican la vida social. Retratándose así lo que decía Palacio (2019): que la música, en primera instancia, es "un fenómeno puramente auditivo" (p. 6), pero como lo señala Cross (2010), "trata sobre algo" (p. 9). ¿Qué será ese algo? A lo largo de este capítulo podrá notarlo.

No obstante, la cultura también aparece como un concepto que no es «dado» según los estudiantes, pues sus respuestas apoyan la idea de que "Cultura no es una cosa del mundo, sino que constituye un complejo y brumoso artefacto conceptual" (Restrepo, 2019, p. 68), mediado por las relaciones entre ellos en la realidad social.

Como tercera y última actividad sobre el primer objetivo de la investigación, una vez se recogieron las diferentes concepciones, llegó el momento de saber cuál era la relación con el fenómeno musical y cultural que tenía cada uno. En este punto, las cosas se tornaron un poco complejas, ya que la actividad diseñada para esa intervención fueron las bolsas musicales (ver figura 6), las cuales contenían dentro de sí un género musical (salsa, guaracha, pop y reggaetón), una pregunta, papel periódico y un marcador.

Lo ideal era que cada grupo tomara el papel y que cada miembro del grupo hiciera un punto ubicándose en el papel según cómo sentían el género —entre más abajo estuviera el punto, menor era la intensidad, y entre más arriba estuviera, mayor sería la intensidad—. Esto reflejaría la posición que ocupan ellos dentro de una cultura. Sin embargo, no fue así de sencillo, dado que los estudiantes se empezaron a preguntar: ¿Cuál es la intensidad de mi vida según ese género musical? ¿Por qué dar un papel en blanco y no con los puntos ya hechos? ¿Qué pasa si no me encuentro dentro del papel? (Tercer diario de campo, 2025).

Figura 6: Bolsas musicales



Nota. Tercera actividad de análisis: Bolsas musicales. Elaboración propia. (2025).

Apenas finalizaron las incógnitas, les pregunté: ¿por qué siempre existe la necesidad de organizar y compactar todo en una sola cosa? Lo hice con el fin de hacerlos reflexionar sobre su homogenización cultural, dado que, como dijo Strauss (1985), "¿Dónde comienza la cultura?" (p. 36); es decir, bajo qué criterios se habla sobre una cultura y más aún cómo se realiza la representación e inserción a la misma.

Enseguida, entendieron el propósito de la actividad y se ubicaron en el papel con los puntos. Luego de eso, les pedí que unieran los puntos sin importar qué figura les daba, esto con el fin de darles a entender que la cultura no es homogénea ni estática; por el contrario, es diversa y, como ellos mismos ya lo habían dicho: se encuentra en constante movimiento o "hace referencia a los modos de vida, tradiciones y costumbres, así como

a los conocimientos de una sociedad" (Peñalver, 2008, p. 1). En este caso en particular, la cultura Ciudadelista.

No obstante, es importante recalcar que esta última actividad permitió integrar el fenómeno musical y la cultura de manera concreta, ya que el punto central era no homogenizar ninguno de estos dos conceptos, sino dinamizarlos con el fin de no tener un solo punto de vista de estos dos términos, sino problematizarlos con base en lo que ellos mismos creían sobre las dos categorías.

Bajo esta óptica, es importante resaltar que estas actividades del primer objetivo de investigación, en términos pedagógicos y didácticos, fueron clave para que los estudiantes problematizaran lo que ellos consideraban como conceptos que ya estaban «dados» o que existen de manera natural, y que los empezaran a apropiarse "en diversas instancias del ser" (Mosquera, 2013, p. 35), ya que, como lo diría Quintar (2008), "la vida no es estática" (p. 31) y menos la vida de los estudiantes de la cultura ciudadelista.

En este proceso, comenzaron por conocer las diferentes perspectivas en torno al fenómeno musical y la cultura como primeras aproximaciones del objeto de estudio. Evidencia de esto son algunas frases escritas por los chicos como: "vengo al colegio a rehacerme como estudiante" (Tercer diario de campo, 2025), "mi vida sería un ritmo relajado" (Tercer diario de campo, 2025) o "mi vida en algunas situaciones es un ritmo rápido y en otras un ritmo melancólico o nostálgico" (Tercer diario de campo, 2025).

#### **4.2. ¿música?: entre palabras y sonidos de la cultura**

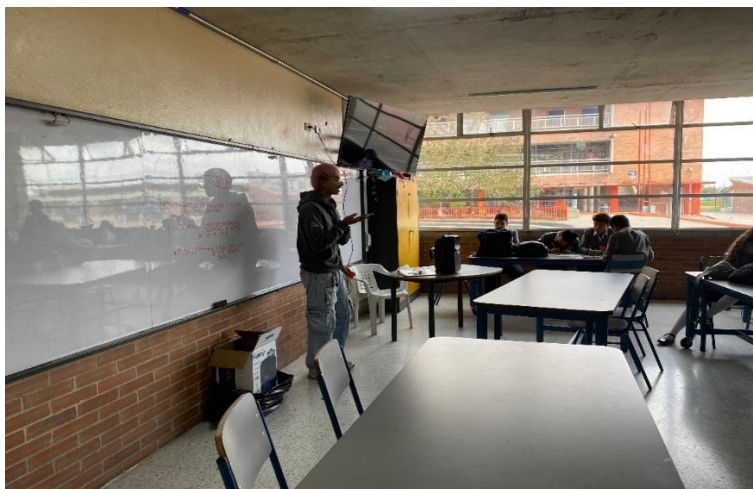
Apenas se problematizaron las categorías de música y cultura, se hizo como cuarta actividad del cronograma, pero como primera del segundo objetivo de

investigación, un taller auditivo (ver figura 7), cuyo objetivo principal era desmentir la idea de la música como un factor meramente auditivo y poder entrar de lleno en el lenguaje musical, recordando, como lo decía Cross (2010), que la música debe ser entendida "como un fin en sí mismo y no como un medio hacia un fin" (p. 9).

Por otra parte, lograr este punto no fue una tarea fácil, ya que los estudiantes tenían muy arraigada la idea de que "la música solo es un factor auditivo" (cuarto diario de campo, 2025). Es por ello que, como primer momento del taller, se llevaron diferentes canciones que los estudiantes ya habían escrito con anterioridad en un papel. Aquí la idea era que ellos escucharan los ritmos y melodías de las canciones.

A causa de esto, y sin pensarlo, escuchar la música como ese factor auditivo les empezó a generar diversas emociones, palabras e incluso acciones, ya que, como lo menciona Arias (2007), "la música no es sólo una actividad artística, sino un lenguaje encaminado esencialmente a comunicar, evocar y reforzar diversas emociones" (p. 67). Apareciendo así el lenguaje como una forma de la representación misma de la música.

*Figura 7: taller auditivo*



*Nota.* Cuarta actividad de análisis: taller auditivo. Elaboración propia. (2025).

En un segundo momento del taller y retomando la idea anterior, se les propuso que la música dejara de ser auditiva; es decir, que la música fuera un lenguaje. Esto les causó gran intriga, pues ellos se preguntaban: "¿por qué es un lenguaje?" (cuarto diario de campo, 2025). A lo cual se les contestó que, "si bien nosotros hablamos y nos expresamos mediante el lenguaje, la música también lo hace, ya que esta integra las palabras y los sonidos de tal manera que se produce un lenguaje único, y las partes que lo conforman son los ritmos, melodías, tiempos, armonías, acordes, velocidades y significados" (cuarto diario de campo, 2025).

Estos componentes hacen que la música se precise como un lenguaje, ya que se alejan de la parte auditiva de la música para entrar en su composición. Esta idea se ve reflejada en la teorización que hacen Deleuze y Guattari (1988) al decir que el lenguaje "por un lado es un agenciamiento maquínico de cuerpos, de acciones y de pasiones, mezcla de cuerpos que actúan los unos sobre otros; por otro, agenciamiento colectivo de enunciación, de actos y de enunciados, transformaciones incorpóreas que se atribuyen a los cuerpos" (p. 92). En pocas palabras, el lenguaje pretende buscar formas de representar u organizar acciones y emociones sociales e individuales por medio de las palabras y los sonidos.

En este entramado de componentes y al haberse aclarado la música como un lenguaje desde las palabras y sonidos, empiezan a ligarse las acciones y emociones al nuevo lenguaje o noción que se tiene sobre la música. ¿Cómo se ligaron? La respuesta se halla "en que esas acciones y emociones son leídas como si fueran música, ya que se presentan en diferentes ritmos según la persona que las exprese y al final el movimiento de todas las personas hace posible que exista el lenguaje musical" (cuarto diario de

campo, 2025), ya que los estudiantes siempre se expresan mediante las palabras y los sonidos; es decir, todo el tiempo estamos bajo la influencia del lenguaje musical.

Sin embargo, en esta narrativa uno mismo se pregunta: ¿el lenguaje se puede leer de manera musical o es un error verlo desde esa óptica? A lo cual se le responde que "el lenguaje ni siquiera está hecho para que se crea en él, sino para obedecer y hacer que se obedezca" (Deleuze y Guattari, 1988, p. 13); es decir, el lenguaje puede adoptar distintas maneras de representación según el objeto de estudio y, en este caso particular, las palabras y sonidos son los que permiten analizar las formas de relacionamiento social y cultural que tienen los estudiantes.

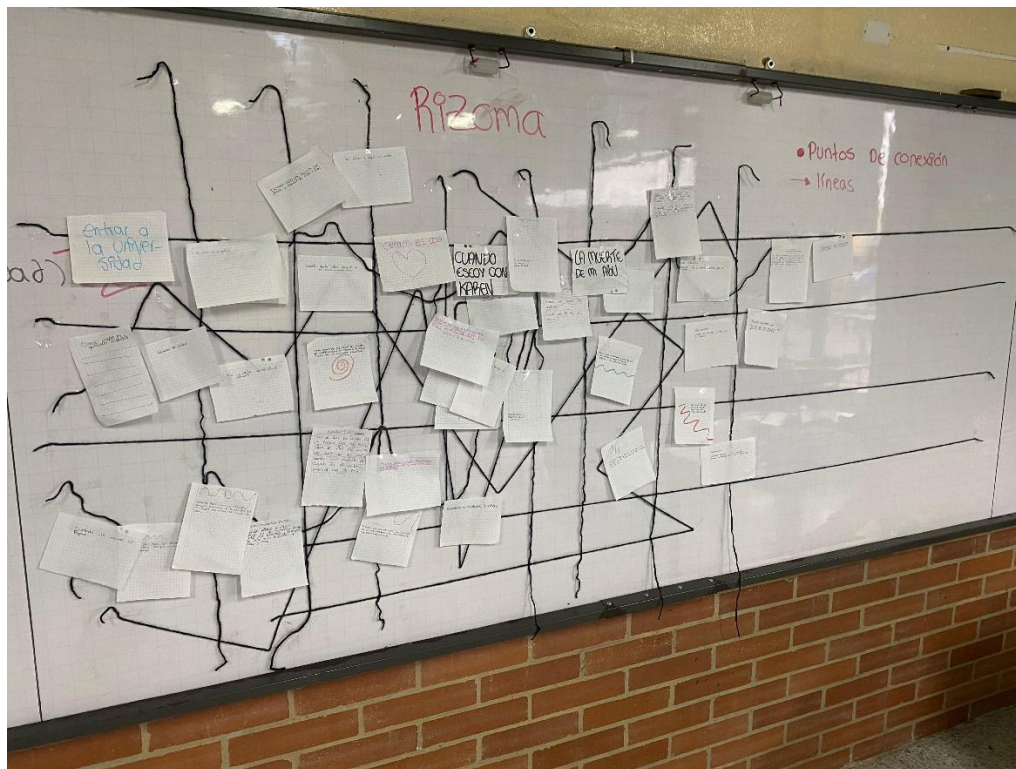
De igual forma, una vez se hace esta aclaración, los chicos quedan muy sorprendidos con esta nueva visión sobre la música, dado que desligarse de la primera concepción resulta algo difícil, pero que es posible si se abre la forma de pensamiento y si se vincula correctamente con sus vidas. Es por esta razón que es importante hacer una pequeña reflexión desde el punto de vista pedagógico sobre lo que significa pensar en el lenguaje para las ciencias sociales.

En la escuela nos encontraremos con diferentes formas de expresión en términos de las palabras y los sonidos que utilizan los estudiantes de manera diaria para comunicarse. Lo esencial es reconocerlo y no buscar formas de homogenizar el lenguaje; por el contrario, potenciar el uso de este de manera diversa, como lo fue para este proyecto de grado.

A causa de lo dicho anteriormente, llega el momento de vincular sus vidas con el fenómeno musical. ¿Cómo? Mediante la quinta actividad del cronograma y la segunda

del objetivo número dos de la investigación: el rizoma. Para esta actividad, se les pidió a los estudiantes que pensarán en tres momentos que hubieran marcado sus vidas y los plasmaran en un papel, mientras en el tablero se estaba haciendo el tejido de raíz o la representación del rizoma (ver figura 8).

Figura 8: introducción al rizoma



*Nota.* Quinta actividad de análisis: introducción al rizoma. Elaboración propia. (2025).

En este momento, usted como lector se preguntará: ¿qué tienen que ver las experiencias de los estudiantes, el lenguaje musical y el rizoma? La respuesta es compleja, pues, como se les explicó a los estudiantes, el rizoma "es una forma de representar la sociedad, en este caso el colegio y el salón de clases" (quinto diario de

campo, 2025), pues "en un rizoma no hay puntos o posiciones, como ocurre en una estructura, árbol o raíz. En un Rizoma sólo hay líneas" (Deleuze y Guattari, 1988, p. 14).

Pero, ¿qué significa cada línea? Para esta clase, las líneas verticales expresaban momentos de planeación o futuro de cada estudiante, los horizontales buenos recuerdos, el rayo los momentos que no se pueden controlar o que ocurren en la realidad, las onduladas eran los malos momentos y el espiral experiencias en las que se sintieran confundidos.

Para la actividad, "cada línea es una experiencia que significa una variación musical, ya sean ritmos, melodías, tiempos, armonías, acordes, velocidades o significados; es decir, cada experiencia expresada mediante las palabras y sonidos que ellos emitían eran una forma de manifestación del lenguaje musical" (quinto diario de campo, 2025). Es decir, que al juntar cada experiencia se obtiene un resultado diferente en el rizoma, dado que, como se mencionaba anteriormente, este no es homogéneo, sino que cambia según la posición o experiencia desde la cual se lea; es decir, que se transforma y cambia constantemente. Por eso, nunca se cansa de conectar sus líneas y crecer las veces que sea necesario, pero este a su vez representa el lenguaje musical con el que los estudiantes expresan sus emociones y acciones.

En pocas palabras, aunque el rizoma fue un término muy enigmático y produjo mucha confusión entre los estudiantes, lo cierto es que tuvo muy buena acogida en cuanto a su desarrollo práctico, con frases como: "nosotros somos un rizoma" (quinto diario de campo, 2025) o "en el rizoma estoy yo y están todos" (quinto diario de campo, 2025).

Una vez ellos comprenden el rizoma, se les hace la analogía con el salón de clases, ya que "en él cada uno desempeña emociones y acciones leídas en el lenguaje musical como las palabras y sonidos con los que se expresan" (quinto diario de campo, 2025). Mejor dicho, el rizoma, en este caso visto desde el rol pedagógico, cumple el papel de la representación misma del lenguaje musical, pero también de la cultura, dado que no es homogéneo y estático; por el contrario, es totalmente heterogéneo, diverso y desigual, gracias a que los puntos y líneas son cambiantes y múltiples, así como lo son los estudiantes, pero al mismo tiempo, así como lo son la música y la cultura.

En este mismo hilo conductor, la sexta actividad del cronograma y tercera del segundo objetivo de investigación buscó esclarecer aún más la parte de la cultura dentro del rizoma bajo la pregunta: "¿Qué palabras y sonidos escucho en ciertos espacios del colegio?" (sexto diario de campo, 2025) —recuerde que el rizoma en este caso representa la vida social en el colegio—, encabezada por un mapeo sonoro (ver figuras 9 y 10).

Una vez se inició con la pregunta, se les dijo que en el pliego de papel periódico representarían esos espacios que ellos frecuentan y en los que se hallan las palabras y los sonidos, ya que cuando se conceptualiza la música como un fenómeno no auditivo, es necesario reconocer qué espacios de ese rizoma llevan palabras y sonidos según los estudiantes y que hacen parte de la cultura.

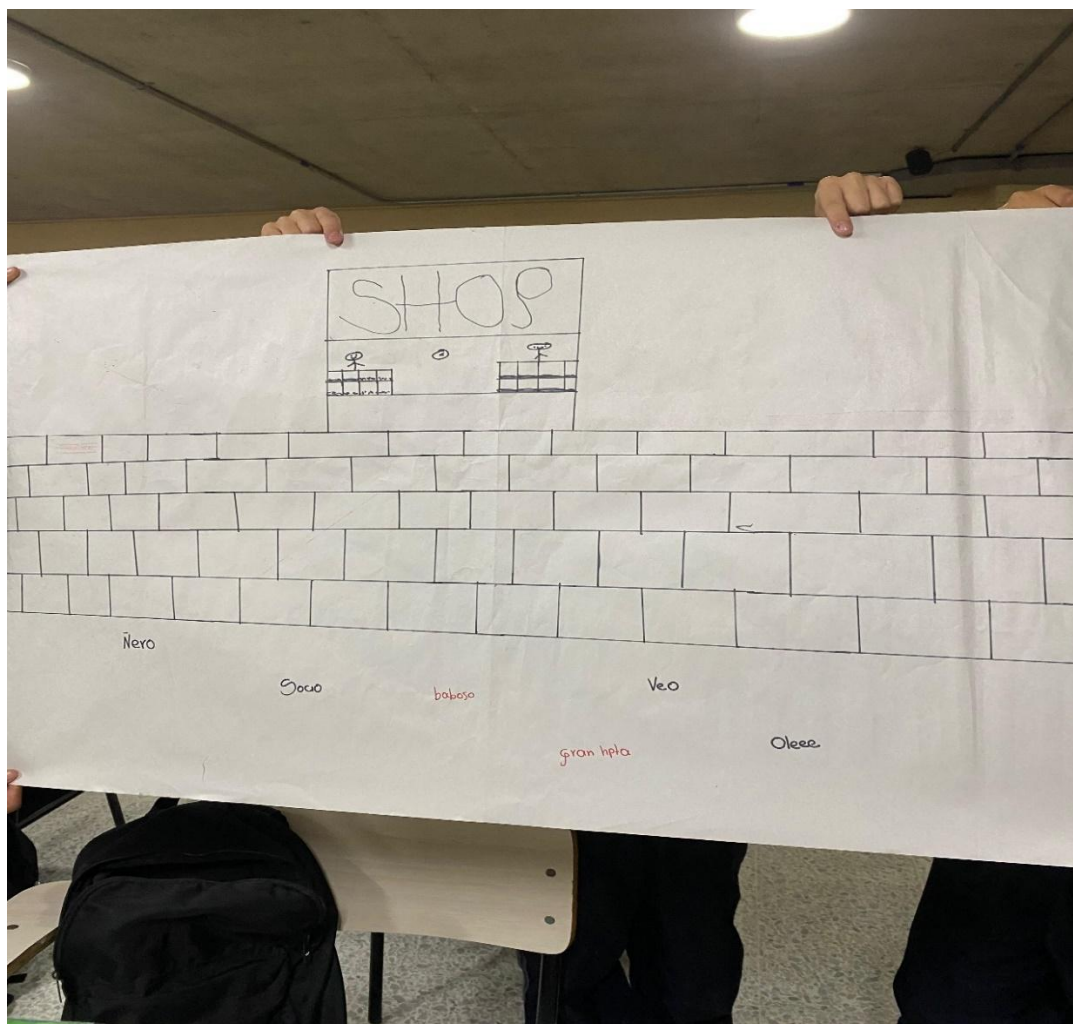
No obstante, el rizoma representa un sistema o dinámica social atribuido a la cultura. Sobre eso, Parsons (citado por Camou, 2023) argumenta que:

“El sistema social, por su parte, consiste en una pluralidad de actores individuales que interactúan entre sí en una situación que tiene, al menos, un aspecto físico o de

medio ambiente, actores motivados por una tendencia a ‘obtener un óptimo de gratificaciones’ y cuyas relaciones con sus situaciones –incluyendo a los demás actores- están mediadas y definidas por un sistema de símbolos culturalmente estructurados y compartidos” (p.337).

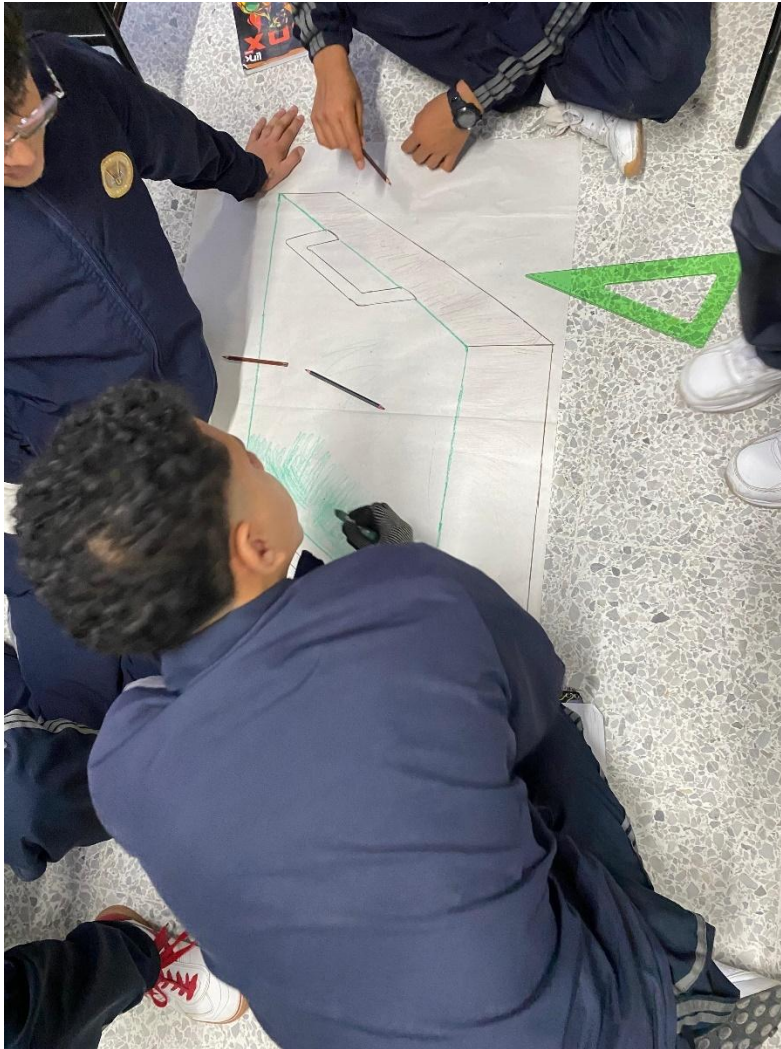
¿Cuáles son esos símbolos culturales? La respuesta para este trabajo es sencilla: las palabras y sonidos propios del lenguaje musical, el cual representa un estadio de la cultura: la escuela.

Figura 9: mapeo sonoro colectivo



Nota. sexta actividad de análisis: mapeo colectivo sonoro. Elaboración propia. (2025).

Figura 10: mapeo colectivo sonoro



*Nota.* sexta actividad de análisis: mapeo colectivo sonoro. Elaboración propia. (2025).

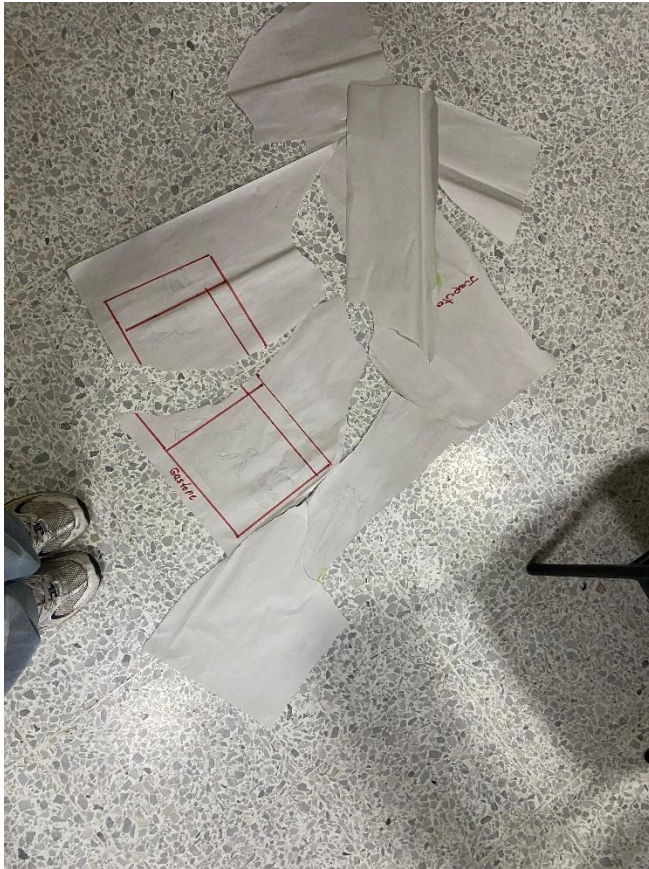
En ese momento, los estudiantes pensaron en los espacios que plasmarían en el papel y las palabras y sonidos que allí iban a estar. Dando como resultado los siguientes espacios: "las canchas, la cafetería, la zona verde, los baños, el comedor y el muro que separa primaria de bachillerato" (sexto diario de campo, 2025). En estos lugares, según estudiantes, las palabras y sonidos son "risas, groserías, voces, cubiertos y expresiones propias de ellos" (sexto diario de campo, 2025).

En este punto, se hizo énfasis en la cultura que ya está escrita; es decir, la Ciudadelista, y cómo esta se rompe y se construye de nuevo todos los días por las acciones y emociones que tienen los estudiantes en estos espacios. Pues no está de más la pregunta: ¿por qué aparecen estos aspectos en ciertos espacios? La respuesta es sencilla: "porque ahí estamos todos los días" (sexto diario de campo, 2025). Es decir, aquí comienza la cultura y desde luego el rizoma, el cual adopta el lenguaje musical de ciertos espacios reflejado en las experiencias de los estudiantes.

El mapeo sonoro colectivo sirvió para encontrar la diversidad cultural de ciertos espacios, ya que no solo existen estudiantes y ya, sino que cada uno tiene una razón de ser y estar en el colegio, y eso en últimas es la función del rizoma. Por consiguiente, es también el propósito pedagógico del aprendizaje rizomático, ya que hace posible que los estudiantes se piensen de manera distinta la forma en la que se organiza la sociedad con base en el lenguaje musical propio de una cultura; es decir, sus palabras y sonidos.

Así pues, una vez se hizo la actividad del mapeo sonoro, en la siguiente sesión se procedió a realizar la séptima sesión del cronograma y cuarta y última del segundo objetivo de investigación, la cual era hacer un rompecabezas (ver figura 11) con los mapas realizados con anterioridad, esto con el fin de dar una visión totalmente diferente sobre la cultura.

Figura 11: rompecabezas



*Nota.* Séptima actividad de análisis: rompecabezas. Elaboración propia. (2025).

Este rompecabezas consistió en trozar el papel donde se encontraba el mapa y los lugares de la cultura Ciudadelista encontrados en ellos, pero procurando que las piezas no quedaran tan pequeñas. Una vez se hizo este paso, los grupos rotaron las piezas en sentido de las manecillas del reloj. Esto permitió que, al momento de volver a unir las piezas, "no encontraban sentido a un mapa que ellos no habían hecho" (séptimo diario de campo, 2025).

Esta idea, como lo dijo Restrepo (2019), será producto de que la cultura "a pesar de emerger fácilmente en boca de muchos para nombrar o describir disímiles situaciones, asuntos y gentes no ha dejado de acarrear numerosas ambigüedades" (p. 67); es decir, la

cultura sigue siendo un concepto con muchos significados, algunos de ellos totalizantes y homogeneizadores, por eso a los estudiantes les cuesta un poco pensar en la diversidad como forma de manifestación de la cultura.

Aquí es importante resaltar que se volvió a retomar la idea del rizoma para explicar por qué cada uno de ellos es desigual y diverso y, por el contrario, no hacen parte de la uniformidad escolar, pues cada uno de ellos construye su realidad de manera diferente y no de manera igualitaria. Encontrando así el sentido de todo lo hecho hasta el momento.

En este punto, es de vital importancia reconocer que el propósito de todo este eje investigativo pasó por una serie de puntos que permitieron el desarrollo de diversas actividades para la toma de conciencia y crítica de los estudiantes del mundo que los rodea, promoviendo una visión de un mundo diverso y desigual gracias al amplio panorama que ofrece el rizoma bajo el lenguaje musical propio de la cultura.

#### **4.3. Una red social que suena y se mueve**

Ya completados y realizados los primeros dos objetivos de la investigación, llega el momento de la octava y novena sesión del cronograma y la primera y segunda actividad del tercer objetivo de investigación. Aquí las cosas fueron un poco más sencillas, pues la idea era realizar un performance (ver figuras 12 y 13) con los estudiantes representando el rizoma con el lenguaje musical.

"El propósito de este ejercicio era, en primer lugar, que todos hicieran parte del rizoma y que buscaran una palabra y un sonido que pudieran repetir, pero que ejecutaran todos los días. Y, en segundo lugar, un movimiento que también pudieran repetir y que

hace parte del rizoma" (octavo diario de campo, 2025). ¿Por qué? Porque cada estudiante, con su palabra, sonido y movimiento, le daría vida al rizoma.

*Figura 12: preparación del performance*



*Nota.* Octava actividad de análisis: preparación del performance. Elaboración propia.  
(2025).

Figura 13: preparación del performance



*Nota.* Novena actividad de análisis: preparación del performance. Elaboración propia. (2025).

En este punto, se les recordó los principios del rizoma, los cuales son:

- No es lineal ni estático.
- Es diverso.
- Representa un fragmento de la sociedad, en este caso en particular el colegio.
- Está conectado por experiencias (puntos de conexión) (noveno diario de campo, 2025).

Apenas se realizó esta indicación, en la novena sesión los estudiantes llegaron con preguntas sobre "¿por qué hacer un rizoma?" (noveno diario de campo, 2025). Y la respuesta fue que ellos mismos son un rizoma; es decir, que lo que estábamos haciendo

es solo un fragmento de lo que ellos construyen todos los días. Por este motivo, salimos del salón y nos fuimos para la zona verde con el fin de despejar la mente y tranquilizarlos.

A causa de ello, les aclaré que las palabras y sonidos reflejan cómo el rizoma se construye y no se cansa de crecer. Sobre esto, Deleuze y Guattari (1988) decían que "un rizoma no cesaría de conectar eslabones semióticos, organizaciones de poder, circunstancias relacionadas con las artes, las ciencias y las luchas sociales" (p. 13), ya que no es solo una palabra y un sonido, son varios a los que ellos están expuestos y realizan de manera inconsciente como parte de su cultura.

A raíz de todo lo dicho anteriormente, usted como lector y los estudiantes de 906 como participantes, ya podían inferir que el performance era la conjunción activa de todo lo visto hasta el momento: el rizoma que representa el lenguaje musical y un pequeño estadio de la cultura o, como a mí me gusta llamarlo: "una red social que suena" (novenio diario de campo, 2025).

De manera análoga, llegó el último día de práctica y con eso la décima actividad del cronograma y la tercera y última del tercer objetivo de investigación. Aquí se llevó a cabo la ejecución del performance (ver figuras 14 y 15). ¿Cómo se realizó? Se les pidió a los estudiantes que se dispersaran por el salón y la zona verde —se realizó en dos escenarios distintos—, luego se empezaron a realizar las líneas que conectarían el rizoma con lana, siendo cada estudiante un punto de conexión del rizoma.

Figura 14: una red social que suena



*Nota.* Decima actividad de análisis: performance. Elaboración propia. (2025).

Figura 15: una red social que suena



*Nota.* Decima actividad de análisis: performance. Elaboración propia. (2025).

Como dijeron Deleuze y Guattari (1988), "en un rizoma solo hay líneas" (p. 14), entonces se trató de que las líneas fueran muy diversas dentro de este gran performance rizomático. Esta actividad les causó grandes emociones y acciones convertidas luego en palabras y sonidos, los cuales potenciaron el accionar del rizoma.

Es importante que usted como lector recuerde que, con anterioridad, ya se les había pedido a los estudiantes que pensarán en una palabra y movimiento que pudieran repetir, sin olvidar los principios del rizoma. Estos principios fueron los que se llevaron a cabo en esta última sesión, pues al conectar cada punto se hizo evidente el lenguaje musical y la cultura que hay en 906, considerados estos como una red social que suena y se mueve.

#### **4.4. Conclusiones**

En primer lugar, me complace afirmar que el objetivo general de este proyecto de grado se cumplió en su totalidad, ya que se logró realizar un análisis rizomático del fenómeno musical en uno de los entramados culturales más significativos: la escuela. Esto se llevó a cabo a través de las palabras, sonidos y acciones que los estudiantes despliegan cotidianamente en su dinámica social. Como mencioné anteriormente, los estudiantes de noveno grado del colegio Ciudadela Educativa de Bosa constituyen una red social que suena y se mueve; es decir, son música en todo su esplendor.

En segundo lugar, me gustaría destacar que el proyecto permitió que los estudiantes problematizaran, reconocieran y reflexionaran sobre su homogenización cultural, la cual les impedía concebir la música de manera diferente o, como se señaló en el documento, como un fin en sí mismo. Este proceso facilitó la introducción de

conceptos como rizoma, lenguaje musical y cultura, que fueron acogidos favorablemente por los estudiantes en el ámbito pedagógico. De hecho, llegaron a referirse a sí mismos como un rizoma y como música. Así, la utilidad de esta temática radica en que atravesó la experiencia vivida por los estudiantes y permitió analizar la diversidad y la desigualdad de la vida social a través de lo que inicialmente parecía confuso: un rizoma musical.

Por otra parte, es importante reconocer algunos aspectos que podrían haberse mejorado en esta investigación. Uno de ellos es la amplitud de los cursos participantes, ya que hubiera sido enriquecedor contrastar las perspectivas rizomáticas de diferentes grados sobre el lenguaje musical. No obstante, la investigación habría resultado más compleja debido al volumen de información recopilada. Otro aspecto mejorable sería profundizar en la conceptualización de música y cultura durante las primeras actividades, con el fin de evitar que quedaran algo incompletas y favorecer una mejor comprensión. Sin embargo, por limitaciones de tiempo y para no afectar el desarrollo de las demás actividades, no fue posible hacerlo. Cabe aclarar que esto no interfirió en el desarrollo general del trabajo de grado, ya que se trataba de aspectos de profundización.

En tercer lugar, surge la pregunta: ¿qué aprendí como profesor en formación cuando enseñé? La respuesta es compleja. Diseñar clases, escuchar las anécdotas de los estudiantes, compartir conocimientos y, especialmente, enseñar desde la experiencia, es una tarea desafiante. Se trata de enfrentar cada reto con la actitud que merece. No pretendo negar las dificultades: hubo momentos en los que no supe manejar el grupo, la temática se complicó o todo parecía un desorden. Incluso llegué a cuestionar si la docencia era lo mío. Sin embargo, los estudiantes, con sus acciones y su disposición para

compartir conocimientos, reafirmaron mi vocación y la posibilidad de construir experiencias significativas.

Finalmente, este trabajo representa una alternativa para repensar la enseñanza de las ciencias sociales, ya que fomenta en los estudiantes diversas formas de cuestionamiento y crítica hacia la dinámica social. Asimismo, abre la puerta para que la línea de interculturalidad de la universidad cuestione lo que se da por sentado, en este caso, la música como herramienta y no como fin en sí misma. Este enfoque invita a los profesores a salir de su zona de confort al investigar, en un contexto donde el conocimiento a menudo se reproduce en lugar de renovarse.

Mi trabajo de grado aporta una perspectiva valiosa, ya que no romantiza comunidades, no idealiza procesos ni extrae información de manera arbitraria. Por el contrario, refleja la realidad diversa y desigual que viven los estudiantes; una realidad que, al igual que el rizoma, no es estática y está en constante cambio. Al fin y al cabo, de eso se encarga la música.

*“Nosotros somos un rizoma,  
nosotros somos música”  
(estudiantes de 906)*

## 5. Bibliografía:

- Aguirre Martínez, G. (2022). *Arqueología del lenguaje en las composiciones de Meredith Monk*. Musicalidad, sustancialidad, de creación. *Kañina*, 46(3), 31-51.
- Alcaldía Local de Bosa. (2016). *Reseña histórica de Bosa*. <http://www.bosa.gov.co/mi-localidad/conociendo-mi-localidad/historia>
- Alcaldía Local de Sumapaz. (2019). Mapas de Bogotá por localidades. <http://www.sumapaz.gov.co/mi-localidad/mapas>
- Alaminos-Fernández, A. F. (2014). *La música como lenguaje de las emociones. Un análisis empírico de su capacidad performativa*. *OBETS: revista de ciencias sociales*, 9(1), 15-42.
- Alvarado, R. (2013). *La música y su rol en la formación del ser humano*. Universidad de Chile. P. 1-34
- Anónimo. (2011). *Localidad Bosa, UPZ 86 Porvenir*. En: [https://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/1\\_entidad/gsi/7\\_bosa\\_lectura\\_de\\_realidades\\_porvenir.pdf](https://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/1_entidad/gsi/7_bosa_lectura_de_realidades_porvenir.pdf)
- Aristoteles (1982). *Política*. 10 edición. México: Porrúa
- Cabrera, I. M. (2013). *Influencia de la música en las emociones: una breve revisión*. *Realista: revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes*, 1(2), 34-38.
- Camou, A. (2023). *Talcott Parsons: del estructural-funcionalismo al modelo AGIL*. EN: A. Camou (Coord.). *Cuestiones de teoría social contemporánea*. La Plata: Universidad

- Nacional de La Plata; EDULP. pp. 332-387: gráf. col. En Memoria Académica. Disponible en:  
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5844/pm.5844.pdf>
- Cantillo, I. A. P. (2019). Vida buena, vulnerabilidad y emociones: la relevancia ética de los acontecimientos incontrolados desde la perspectiva de Martha Nussbaum. *Universitas Philosophica*, 36(73), 187-214.
- Carreño, A. M. (2009). *La melodía como un elemento indispensable en la educación musical*. pp. 1-8.  
[https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Nu\\_mero\\_41/ANA\\_M\\_PROCEL\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Nu_mero_41/ANA_M_PROCEL_1.pdf)
- Carrillo, A. T., & Becerra, A. J. (2004). *La construcción del objeto y los referentes teóricos en la investigación social*. *La práctica investigativa en ciencias sociales*, 13, 13-26.
- Casassus, J. (2009). *La educación del ser emocional*. Santiago: Cuarto Propio.
- Colegio Ciudadela Educativa de Bosa. (2023). *Manual de convivencia*.  
<https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2024-02/Manual%202023-204.pdf>
- Cormier, D. (2008). Rhizomatic education: Community as curriculum. *Innovate: Journal of online education*, 4(5).
- Corredor Medina, N. F. (2022). *Reconstrucción colectiva de la historia; luchas sociales, educativas y populares en la localidad de Bosa entre 2009 y 2019*.
- Cross, I. (2010). *La música en la cultura y la evolución*. Epistemus: universidad de Cambridge , 1. p.1-12. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/53854>

- Deleuze, G., Guattari, P. F., & Pérez, J. V. (2004). *Mil mesetas capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Pre-textos.
- Díaz, M. & Giráldez, A. (2007). *Aportaciones Teóricas y Metodológicas a la Educación Musical*. Barcelona: Editorial Grao.
- Esteban, E. G. (2007). Una lectura actualizada de la ética aristotélica. La mirada de Martha Nussbaum. *Quaderns de filosofia i ciencia*, 37, 91-100.
- Freire, P (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. México DF: Siglo XXI
- Fubini, E. (2001). *Música y lenguaje en la estética contemporánea*. Madrid: Alianza Música.
- Gómez, M. A. (2007). *Música y neurología*. *Neurología*, 22(1), 39-45.  
[https://www.researchgate.net/profile/Manuel-Arias/publication/344778044\\_Musica\\_y\\_neurologia/links/5f8f5647a6fdccfd7b71d8f7/Musica-y-neurologia.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Manuel-Arias/publication/344778044_Musica_y_neurologia/links/5f8f5647a6fdccfd7b71d8f7/Musica-y-neurologia.pdf)
- González-Alba, B., Mañas-Olmo, M., Prados-Megías, M. E., & Sánchez-Sánchez, M. (2024). Teorías y prácticas educativas contrahegemónicas. Sobre la pedagogía disruptiva. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, e31679-e31679.
- Herrera, M. A. P. (2012). *Ritmo y orientación musical*. *El artista*, (9), 78-100.  
<https://www.redalyc.org/pdf/874/87424873005.pdf>
- Hormigos, J y Cabello, A. (2004). *La construcción de la identidad juvenil a través de la música*. *Revista española de sociología*, (4), 259- 270.
- Johannes, J. (2010). *El verdadero concepto de música*. Disponible en:  
<http://elverdaderoconceptodemusic.blogspot.com/>

- Lacárcel, J. (2003). *Psicología de la música y emoción musical*. Educatio Siglo XXI, 20-21, 213-226.
- Maioz-Basterretxea, L. (2015). *La pedagogía rizomática en la educación artística* (Master's thesis).
- Martínez-Morga, M., Garrigós, D., & Martínez, S. (2022). *El cerebro ¿Una máquina analógica con funcionamiento cuántico? MEDICINA (Buenos Aires)*, 82, 2-5.
- Mead, M. (2019). *Cultura y Compromiso: estudios sobre la ruptura generacional*. Editorial Gedisa.
- Ministerio de Educación. (s.f). *serie de lineamientos curriculares ciencias sociales*.  
[https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_1.pdf)
- Moreno, J. L. (2003). *Psicología de la música y emoción musical*. Educativo siglo XXI, 213-226.<https://revistas.um.es/educativo/article/view/138>
- Noriega, A. D. (s. f.). *¿Cuáles son los componentes del lenguaje?* <https://2-learn.net/director/cuales-son-los-componentes-del-lenguaje/>
- Nussbaum, M. (1997). *Justicia poética. La imaginación literaria y la vida pública*. (Trad. C. Gardini). Barcelona: Andrés Bello.
- Palacio, I. (2019). *Dimensiones perceptuales relacionadas a la expresión emocional en la música* (tesis pregrado, Universidad de los Andes) repositorio UNIANDES.  
<file:///C:/Users/Usuario/Documents/cuarto%20semestre/trabajo%20de%20grado/lecturas/lectura%205%20tesis.pdf>

- Peñalver Vilar, J. M. (2008). *La cultura y sus espejos. La música como reflejo del fenómeno sociocultural*. Universidad Jaime I. p. 1-15.
- Restrepo, E. (2019). Artilugios de la cultura: apuntes para una teoría postcultural. *Hall, S., Restrepo, E. & y Del Cairo, C.(Ed.), Cultura: centralidad, artilugios, etnografía*, 67-105.
- Reyes, G. (1995). *El abecé de la pragmática*.
- Rowell, L. (1996). *Introducción a la filosofía de la música*. Barcelona: Gedisa.
- Ruiz, J. H. (2010). *La creación de identidades culturales a través del sonido*. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (34), 91-98.
- Saénz, C. (2009). *La música urbana como estrategia pedagógico-metodológica en la construcción del concepto de barrio desde la categoría de desigualdad social (tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional)*. Biblioteca central UPN. <http://catalogo.upn.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=180706>
- Strauss, C. L. (1985). *Las estructuras elementales del parentesco* (Vol. 1). Planeta-De Agostini.
- Sel, A., & Calvo-Merino, B. (2013). *Neuroarquitectura de la emoción musical*. *Revista de neurología*, 56(5), 289-297.
- Silva-Barragán, M., & Ramos-Galarza, C. (2020). *Modelos de Organización Cerebral: un recorrido neuropsicológico*. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 29(3), 74-83.

Vargas Rodríguez, I. D. (2013). Sistematización de una práctica de la pedagogía del oprimido: desde una experiencia en educación musical con los jóvenes de octavo grado del Colegio República de Colombia.

Velasco, J. (2017). La música como herramienta para la enseñanza de acontecimientos históricos. El jazz como herramienta para la enseñanza de la historia del racismo y la segregación acontecida en Estados Unidos entre los decenios de 1930 y 1960 (tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional). Biblioteca central UPN.  
<http://catalogo.upn.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=199932>