The background of the cover is a stylized illustration of migrants. In the center, a person is seen from behind, wearing a yellow t-shirt and a red backpack. To the right, another person is partially visible, wearing a white t-shirt and a blue backpack. On the left, a person in a yellow t-shirt is shown from the side, with musical notes floating around them. The overall style is a soft, painterly illustration with a warm color palette.

**TODOS SOMOS MIGRANTES: UNA
PROPUESTA PEDAGÓGICA
INTERCULTURAL A TRAVÉS DE LAS
MÚSICAS Y LOS PAISAJES SONOROS
EN EL COLEGIO PARROQUIAL SAN
CARLOS**

**Julian Avila Riaño
Andrés Felipe Barbosa Cabeza**

*Línea de interculturalidad,
educación y territorio
Bogotá D.C, 2025*

Todos somos migrantes: Una propuesta pedagógica intercultural a
través de las músicas y los paisajes sonoros en el Colegio Parroquial

San Carlos

Julian Avila Riaño

Andrés Felipe Barbosa Cabeza

Directora: Mónica Ruiz Quiroga

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Licenciatura en Ciencias sociales

Línea de interculturalidad, educación y territorio

Bogotá D.C, 2025



Agradecimientos

Dedicado con especial cariño a los estudiantes del grado 10-01, quienes dejaron una huella profunda en nosotros y se convirtieron en la razón de ser de este proyecto.

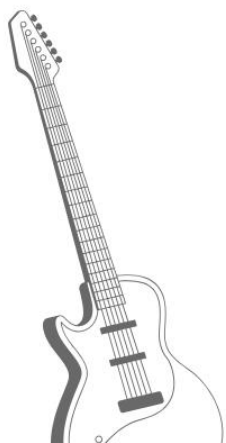
Cada encuentro con ustedes nos recordó el verdadero sentido de educar y nos motivó a construir desde el diálogo, la escucha y la sensibilidad.

Su forma de apreciar el mundo y caminar sobre él nutrió nuestras reflexiones y le dio vida a este proyecto más allá de lo académico.

Al Colegio Parroquial San Carlos por abrir las puertas de su institución y acoger con interés el presente proyecto. En especial agradecemos al profe “Lucho” y al profe Jhon Hamer quienes nos orientaron y apoyaron desde el primer momento.

Con especial afecto, gracias a las personas que compartieron sus historias con nosotros, por su confianza y por permitirnos ser testigos de su valentía y humanidad. Este proyecto lleva la voz de cada uno de ustedes.

A la Casa cultural Bazanta por recibirnos con tanto aprecio y permitirnos conocer su historia y reconocer su legado.





Julian.

Quiero agradecer a cada una de las personas que han sido parte de este proceso. A mis padres, Miryam y Gonzalo por creer en mí, por apoyarme en todos los aspectos de mi vida, siempre estaré profundamente agradecido con ustedes. A mi hermana, Carolina, por sus consejos, su escucha atenta y su paciencia. A la profesora Mónica, por creer en nosotros y por su cálido optimismo. A mis compañeros y amigos, Kevin, Daniela y Felipe, por esos eternos debates que dieron poco a poco forma a este trabajo. A todos ustedes les dedico esta décima espinela:

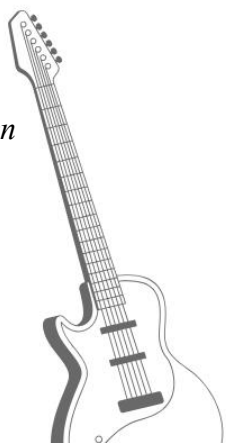
Compañía predilecta

*El día ya no es oscuro,
si los tengo a mi lado.
Hoy, con júbilo y agrado,
la vida trae buen auguro.*

*Si, por cierto, es seguro:
la sinfonía perfecta
es una unión selecta,
cada verso en su cantar,
un compás al respirar,
compañía predilecta.*

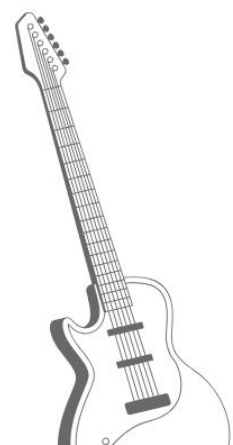
Avila, J. (2025). Compañía predilecta (Elaboración propia).

Por último, le agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional la "educadora de educadores" por brindarme la oportunidad de formarme como maestro, por permitirme conocer un poco más de este país, por trazar una ruta de enseñanza desde la reflexividad en





el aula, de la mano de todos los docentes que de antemano dejaron una huella imborrable en este proceso. Gracias infinitas.





Andrés Felipe.

Antes que nada, agradezco a Dios por su eterna compañía y hacer de esto algo posible.

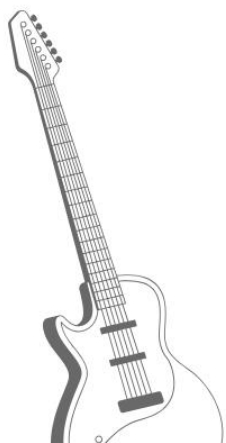
Agradezco infinitamente al motor de mis sueños y de mis más profundos anhelos; mis padres, quienes me han guiado desde el ejemplo y el amor en cada paso de este arduo camino. De no ser por su compañía incondicional, la historia que traza mi vida no sería más que un breve relato sin sentido. Yaneth y Roberto esto es por y para ustedes.

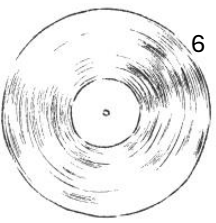
Agradezco a mi hermana, Ana María que inculcó en mí la pasión por la lectura y sembró aquella primera semilla que terminó por definirme como docente. Sus letras representan la esencia de un corazón inquebrantable.

Agradezco a la profesora Mónica Ruiz, no solamente por su orientación a lo largo de este proceso sino por la calidad humana que siempre nos brindó. Me enseñó que la educación no se limita al acto de enseñar, sino que vive en las huellas que dejamos en los otros al transitarla.

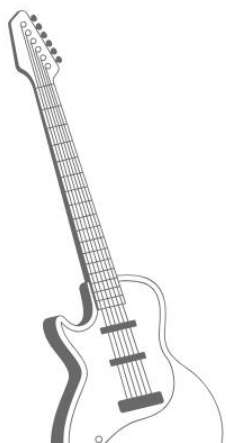
Agradezco a Julian, por su invaluable amistad y por la dedicación y compromiso con esta causa.

Con razón Cicerón dijo: “La amistad mejora la felicidad y disminuye la miseria, porque a través de ella se duplican las alegrías y se dividen las penas.” Para mis amigos, que deseo estén a la par de mi alma. Cada uno de ustedes goza de un fragmento de mi historia. Agradezco profundamente el aliento, la escucha y la complicidad que me ofrecieron.





Agradezco a mi alma mater, la Universidad Pedagógica Nacional, que a través de cada maestro forjó en mi la esperanza de creer que algunas utopías podrían dejar de serlo. Las fronteras resultaron invisibles gracias a los tantos territorios que además de conocer, fueron la experiencia viva de aprender.



Contenido

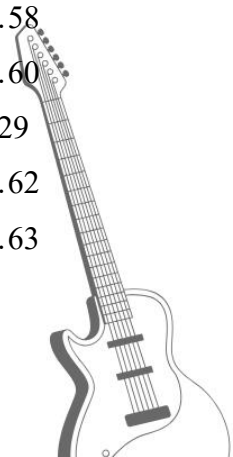
| | |
|---|-----|
| <i>TABLA DE FIGURAS</i> | 2 |
| Introducción: | 4 |
| Capítulo 1. Recorrido por la literatura: un viaje a través de la música, la identidad, la migración y la interculturalidad en la educación | 9 |
| 1. Hallazgos del análisis de la literatura | 14 |
| 1.1 Estructura, poder e identidad: Tensiones en la construcción social | 14 |
| 1.2: Movilidades y saberes: La migración como experiencia y la escuela como espacio de encuentro | 19 |
| 1.2.1 Relevancia y usos de la migración en la escuela | 24 |
| 1.3. Diálogo intercultural a través de la música: Construcción de identidades en el aula | 28 |
| 1.4 Ritmos que trascienden límites: Intercambio musical y cultural en la frontera colombo-venezolana | 32 |
| 1.5 El paisaje de la migración: “Entre lo cotidiano y lo cultural” | 35 |
| 1.6 Música transfronteriza: Dinámicas, procesos y mercantilización | 41 |
| 1.7 Balance final y justificación..... | 46 |
| CAPITULO 2: Una mirada a los relatos de vida y las experiencias sonoras de los migrantes | 49 |
| 2.1 Caracterización del fenómeno migratorio: | 51 |
| 2.2 La migración como experiencia: desplazamientos y paisajes sonoros | 64 |
| 2.2.1 Voces y sonidos de las experiencias de desplazamiento: | 64 |
| 2.2.2 Un viaje hacia el recuerdo: Música y memorias..... | 68 |
| 2.2.3 Recuerdos a través del ritual | 79 |
| 2.2.4 Tejer entre las músicas y la educación | 90 |
| 2.3 Caracterización del escenario educativo: | 92 |
| 2.3.1 Caracterización de la población educativa: | 96 |
| Capítulo 3 Propuesta pedagógica: Resonancias educativas: Música e interculturalidad crítica en la enseñanza de la migración | 100 |
| Objetivo general | 102 |
| Objetivos específicos | 102 |
| 3.1 Fundamentación disciplinar desde las ciencias sociales: | 103 |
| 3.1.1 El territorio y el paisaje sonoro: Entre conceptos y narrativas migrantes: | 104 |
| 3.1.2 Música y migración: Entre lo simbólico y emotivo..... | 107 |



| | |
|--|------------|
| 3.2 Fundamentación pedagógica: Pedagogía crítica..... | 109 |
| 3.3 Fundamentación didáctica: | 113 |
| <i>CAPÍTULO 4. Voces y aprendizajes: diálogo con una secuencia didáctica no parametral en el aula</i> | 121 |
| 4.1 Reconocimiento del “Yo” ¿De qué forma habitas nuestro territorio? | 123 |
| 4.1.1 Identidades y comunidades: El “Yo” y la otredad. | 123 |
| 4.1.2 Un viaje a nuestro territorio: Paisajes sonoros. | 129 |
| 4.2 Migrar entre significados y sentires: Una experiencia desde el paisaje | 135 |
| 4.2.1 Somos padres, madres, hijos, nietos y bisnietos de inmigrantes | 135 |
| 4.2.2 Diálogo con nuestro pasado: La música teje nuestra historia | 144 |
| 4.3 Foro, música y migración: Devolución de saberes. | 153 |
| Conclusiones, reflexionando la experiencia como docentes e investigadores | 158 |
| <i>Anexos:</i> | 161 |
| <i>Bibliografía</i> | 165 |

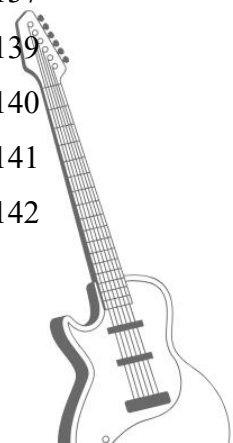
TABLA DE FIGURAS

| | |
|---|-------------------------------|
| Figura 1. Bibliografía según ejes temáticos | ¡Error! Marcador no definido. |
| Figura 2. Selección y clasificación de textos. | 12 |
| Figura 3. Textos seleccionados de repositorios de universidades..... | 13 |
| Figura 4. Marco conceptual para explorar los nexos entre música, emociones y prácticas. ... | 39 |
| Figura 5. Infografía sobre factores que enuncian la crisis económica en Venezuela. | 52 |
| Figura 6. Titular de prensa del periódico Escambray, 7 de diciembre 2015 | 54 |
| Figura 7. Titular de prensa de la revista Granma. 7 de diciembre de 2015 | 54 |
| Figura 8. Titular periódico “El nacional” censurado durante la crisis. | 55 |
| Figura 9. Hogares en condición de pobreza de ingreso en Venezuela..... | 56 |
| Figura 10. Año de salida de los migrantes entrevistados..... | 57 |
| Figura 11. Entrada de extranjeros al país en el año 2018- América del sur | 58 |
| Figura 12. Pasos fronterizos de los migrantes entrevistados. | 60 |
| Figura 13. Migrantes venezolanas(os) en los 15 municipios con mayor presencia a febrero 29 de 2024..... | 62 |
| Figura 14. Distribución de la población migrante en la ciudad de Bogotá..... | 63 |





| | |
|---|-----|
| Figura 15. Experiencia de desplazamiento de Yimmy Rosales..... | 66 |
| Figura 16. Experiencia de desplazamiento de Franklyn Flores | 67 |
| Figura 17. Cartografía sonora de las músicas venezolanas..... | 71 |
| Figura 18.: Cartografía: Los paisajes sonoros y familiares de don José..... | 73 |
| Figura 19. Infografía sobre la migración de colombianos a Venezuela. | 75 |
| Figura 20. Incremento de la población colombiana en Venezuela durante los años 70's | 76 |
| Figura 21. Panorámica del Barrio San Carlos..... | 82 |
| Figura 22. Entrevista Casa Bazanta. | 91 |
| Figura 23. Panorámica del patio central del Colegio parroquial San Carlos. | 93 |
| Figura 24. Marco conceptual aplicable a la investigación..... | 109 |
| Figura 25. Esquema de los supuestos de la pedagogía crítica. | 111 |
| Figura 26. Clasificación de las técnicas/estrategias utilizadas..... | 117 |
| Figura 27. CODIFICACIÓN POR SESIÓN SEGÚN CATEGORÍAS DE LAS CIENCIAS SOCIALES | 123 |
| Figura 28. Ilustración diario de campo de un estudiante. | 125 |
| Figura 29. Fotografía, diario de campo de una estudiante 1..... | 126 |
| Figura 30, Poema- Apuntes diarios de campo de una estudiante 2. | 126 |
| Figura 31. Diario de campo, Sarah. | 127 |
| Figura 32. Reflexión, Diario de campo de una estudiante..... | 129 |
| Figura 33. Recorrido cartográfico de un grupo de estudiantes. | 130 |
| Figura 34. Cartografía del escenario educativo de un grupo de estudiantes..... | 131 |
| Figura 35. Cartografía del escenario educativo. | 132 |
| Figura 36. Paisaje sonoro, consigna en diario de campo. | 133 |
| Figura 37. Cartografía sonora, diario de campo de un estudiante. | 134 |
| Figura 38. CODIFICACIÓN POR SESIÓN SEGÚN CATEGORÍAS DE LAS CIENCIAS SOCIALES #2. | 135 |
| Figura 39. Canciones con valor pedagógico en las sesiones | 137 |
| Figura 40, Reflexión sobre la sesión en diario de campo de una estudiante | 139 |
| Figura 41. Poema. ¿Te has sentido extranjero? Estudiantes 10-01..... | 140 |
| Figura 42 . Expresión literaria desde el sonido, entrega estudiantes 10-01..... | 141 |
| Figura 43. Sociodrama, grupo de trabajo #1..... | 142 |

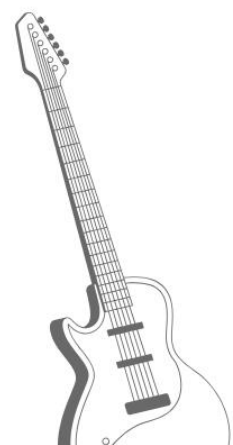




| | |
|---|-----|
| Figura 44. Sociodrama, galería. | 143 |
| Figura 45. Sonograma, representación estudianta | 145 |
| Figura 46. Sonograma- árbol genealógico | 146 |
| Figura 47. Árbol genealógico, diario de campo de estudianta..... | 147 |
| Figura 48. Cartografía sonora del parque explora: Músicas tradicionales: diversas y cambiantes..... | 148 |
| Figura 49. Momento de la sesión, guitarra y guaracha en acción..... | 149 |
| Figura 50. Producción de ritmos, ejercicio corporal..... | 150 |
| Figura 51. Interpretación “Movimiento” por parte de Kevin Cubides. | 151 |
| Figura 52. Reflexiones sobre el encuentro musical, estudianta grado 10-01..... | 152 |
| Figura 53. Intervención musical, versión número XII del foro interinstitucional del SEAB..... | 154 |
| Figura 54. Mesa temática dirigida por los ponentes del grado 10-01..... | 155 |
| Figura 55. Mesa temática dirigida por los ponentes del grado 10-01 #2..... | 156 |
| Figura 56. Integrantes de la mesa temática: <i>música y migración</i> | 157 |

Introducción:

La reciente crisis migratoria venezolana ha sido objeto de estudio desde diversas perspectivas que se han preocupado por dinámicas demográficas, políticas, económicas y sociales, sin duda alguna se ubica como un fenómeno que altera el régimen histórico y establece nuevas manifestaciones en el tejido social. Ante este contexto, la ciudad de Bogotá se situó como un lugar de recepción y establecimiento de comunidades migrantes, pues la capital representa el epicentro de un entorno favorable en la búsqueda de nuevas oportunidades.





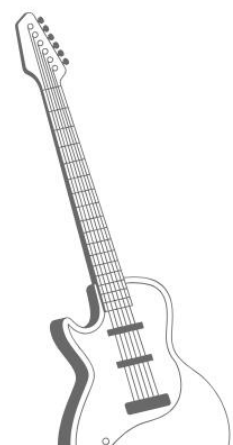
Bajo la lupa de dicho fenómeno social, el presente proyecto de investigación pretende abordar el fenómeno migratorio desde una perspectiva que apueste por el diálogo entre las dinámicas culturales; dotadas de una carga emotiva y simbólica, con la nueva realidad del sujeto migrante en la sociedad receptora.

En este sentido, la música surge como una expresión capaz de vincular las interacciones y prácticas sociales con la realidad contextual de los actores implicados, en ella reposan distintas representaciones emotivas del pasado y el presente, así, la música resulta ser un componente idóneo en la transmisión de rasgos culturales, sociales e identitarios. Las expresiones sonoras son claves para el estudio de los flujos migratorios en función de la producción de sentidos y significados reflejados en un territorio particular.

En el marco de la línea de investigación 'Interculturalidad, educación y territorio' de la Universidad Pedagógica Nacional, y en coherencia con la responsabilidad del docente-investigador, resulta fundamental comprender el escenario educativo como un reflejo del tejido social en constante transformación. Es así como la propuesta de práctica educativa fue desarrollada en el Colegio Parroquial San Carlos, con los estudiantes del grado 10-01 con miras a la socialización de la experiencia en el marco del foro interinstitucional de derechos humanos del SEAB¹ en su versión número XII.

La inquietud por investigar y plantear una propuesta pedagógica con relación al fenómeno migratorio y sus manifestaciones culturales surge del interés particular de los docentes investigadores por conocer las transformaciones que se generaron tras la llegada

¹Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá



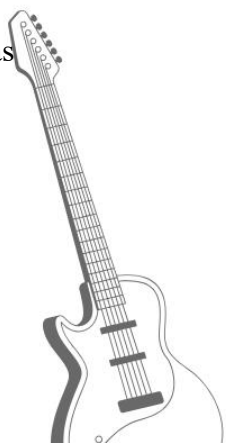


multitudinaria de migrantes venezolanos a la ciudad de Bogotá. Tanto Andrés como Julián tuvieron la oportunidad de convivir y generar lazos de amistad con ciudadanos provenientes de Venezuela, allí se acercaron a sus historias de vida que no lejos de ser algo crudas, también fueron muestra de la inesperada relación de la experiencia de desplazamiento con narrativas propias y familiares. Lo cual permitió poner en cuestión la idea de que todos somos migrantes y que aquellos relatos que en su momento parecían ser lejanos, estaban en realidad muy cerca a sus historias.

Asimismo, estos lazos con los migrantes permitieron compartir tradiciones, celebraciones y fiestas navideñas donde se hizo evidente el papel que cumple la música como un elemento que resalta las emociones y los recuerdos, así pues, las celebraciones eran reflejo de la añoranza y la nostalgia por su pasado en el vecino país.

El enfoque metodológico de este proyecto se desarrolló desde la investigación acción educativa como el eje práctico y reflexivo del proyecto. Por su parte, el fenómeno migratorio se asume desde las experiencias cotidianas no solo de los sujetos migrantes involucrados en la experiencia de desplazamiento, sino también se tienen en cuenta las tensiones con la sociedad receptora.

Desde la IAE, es fundamental reconocer el contexto social a quienes estará dirigida la propuesta, por esta razón, se entiende el proceso pedagógico en el aula como facilitador y reflexivo, que tiene en cuenta las heterogeneidades de los estudiantes. Además, se pretende facilitar el proceso dialéctico, en el que los estudiantes son el centro de la investigación y las subjetividades adquieren un rol protagónico, es decir que, las capacidades naturales de los estudiantes y el rol de los docentes- investigadores deben estar mediadas por su actuar, su





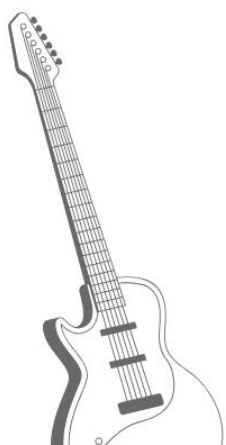
comprensión, sus desafíos y la extensión del proceso activo de aprendizaje, en torno a la búsqueda de significados de los alumnos.

La pedagogía crítica constituye la base del mapa emergente práctico del docente, que según (Elliott, 2005) se valida en retrospectiva del desarrollo, la autorreflexión y experimentación de los estudiantes y profesores, teniendo en cuenta la multidimensionalidad en las relaciones teoría- práctica, el eje evaluativo, la comprensión y el diagnóstico del ejercicio contextual en el aula. (p.25)

Ahora bien, desde la IAE el presente documento se divide en cuatro capítulos adheridos a una lectura cíclica en función de las tres fases propuestas por (Elliott, 2005) así se desarrolló:

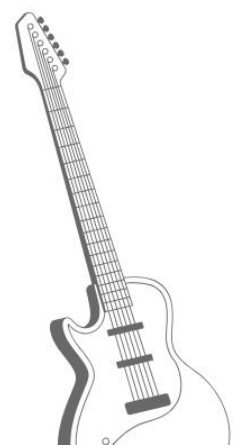
Reconocimiento y descubrimiento: En el capítulo 1, se hizo una revisión bibliográfica en torno a la migración y sus retos en el escenario educativo, las experiencias de desplazamiento, los paisajes sonoros y los intercambios musicales entre Colombia y Venezuela. En esta fase se identifican las oportunidades, limitaciones y vacíos en las investigaciones. Asimismo, en el capítulo 2 se expone una caracterización tanto del fenómeno migratorio como del sujeto migrante y la institución educativa a través de fuentes primarias tales como entrevistas, datos oficiales y material de prensa.

Diseño y acción: Para esta fase se presenta el capítulo 3, que da muestra de la construcción de la propuesta pedagógica que contempla una fundamentación didáctica, disciplinar y pedagógica.





Reflexión en la acción: Esta última fase presenta los resultados y reflexiones que surgieron tras la implementación de propuesta pedagógica en el Colegio Parroquial San Carlos.





Capítulo 1. Recorrido por la literatura: un viaje a través de la música, la identidad, la migración y la interculturalidad en la educación

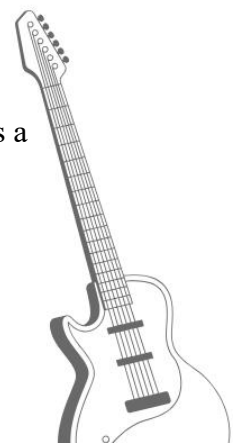
*Yo me quede complacido,
Igual que mi grupo amado,
Recorriendo los caminos,
Ay del pueblo venezolano.*

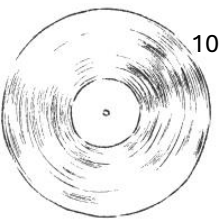
*Llevando un vallenato pa' qui,
Un vallenato pa' yi
Un vallenato pa' ya,
Bailando con mi ritmo vallenato a toditos
Yo los pongo a vacilar*

Romero, I. Binomio de oro (1992). Recorriendo a Venezuela [Canción]

Los estudios de los fenómenos sociales contemporáneos se distinguen por la inclusión de diversos enfoques y categorías que abordan desde la causalidad, el desarrollo y sus consecuencias en el marco social más inmediato. Es decir, una perspectiva lineal de la historia. Ante los retos actuales, la complejidad de las relaciones sociales y las estructuras de poder que las determinan es imperioso buscar otras categorías de análisis que permitan reconocer la multidimensionalidad tanto de los hechos como de los actores involucrados.

En el contexto actual, los flujos migratorios desempeñan un papel clave en el desarrollo social. El siglo XXI ha sido testigo de uno de los éxodos migratorios más significativos de las últimas décadas, en el que las fronteras geográficas y políticas se han convertido en el epicentro de la discusión sobre la crisis migratoria venezolana. Apostamos a



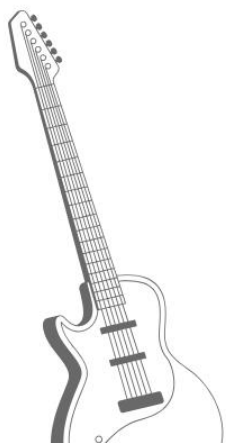


una revisión bibliográfica que se nutra de los estudios interculturales y presente un camino que permita abordar su complejidad desde los espacios formativos, tales como el aula.

Bajo esta premisa, se organizó la exposición de las categorías de investigación en diferentes escalas, todas ellas tienen en cuenta el diálogo y el encuentro cultural, así pues, se involucran ejes temáticos que permiten el reconocimiento del sujeto migrante con relación al espacio que habita, su territorio y su construcción de identidades. La lectura y la revisión de este horizonte epistemológico abrió la posibilidad de explorar las implicaciones culturales y la abstracción simbólica del fenómeno migratorio, sin embargo, era necesario encontrar un elemento integrador entre la intención investigativa y su posterior aplicación a escenarios educativos.

La inclusión de autores que se ubican en diferentes espacios y latitudes permitió establecer una base teórica que a su vez posibilitó la estructuración categórica de este ejercicio investigativo, ejemplo de ello es la constante mención a los trabajos que hacen uso de lo propuesto por Stuart Hall y Gilberto Giménez que complementaron la base teórica y permitieron enmarcar la revisión al interior de los estudios culturales.

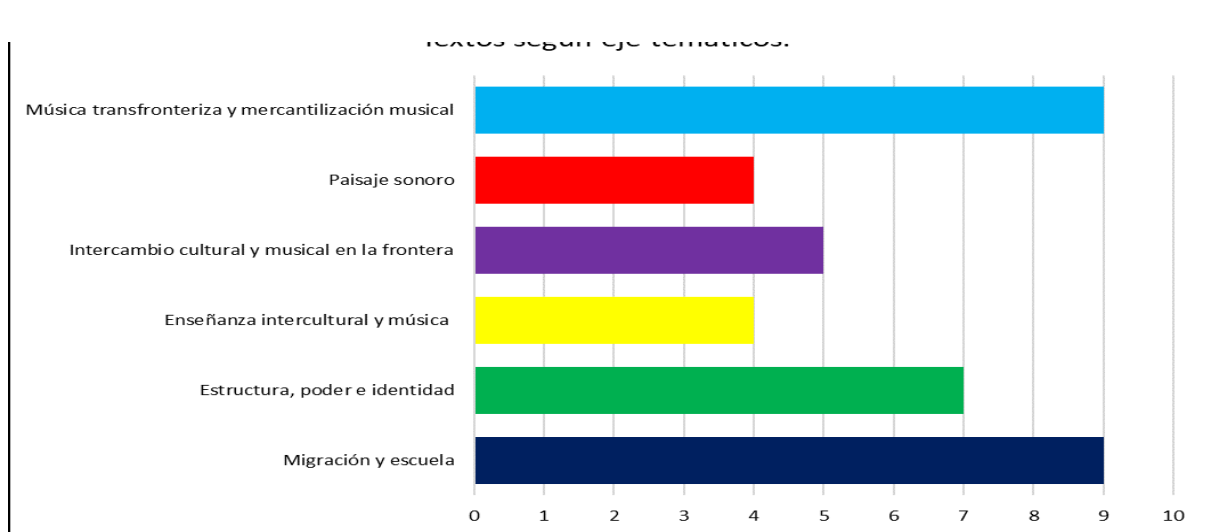
Resultó complejo encontrar artículos y/o referencias acerca de estudios musicales y el bagaje cultural entre Colombia y Venezuela, sin embargo, los ensayos referentes al espacio fronterizo complementaron dicho vacío. En cuanto a la revisión bibliográfica referente al uso y aplicación del paisaje sonoro en escenarios educativos, su resultado fue muy acotado, sin embargo, se encontraron artículos de investigación que narran experiencias migratorias, esencialmente en México, que permitieron cimentar los antecedentes y a su vez, exhibieron las posibilidades de investigar en esta materia.





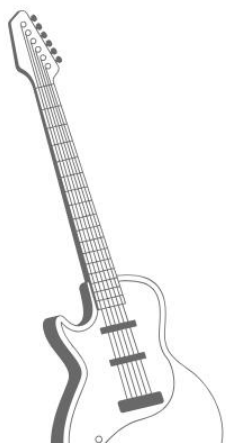
Para el abordaje de este capítulo, se hizo una recolección de documentos por medio de bibliotecas físicas y virtuales, la consulta de textos se hizo en páginas académicas de internet, entre ellas Redalyc, Chemedica, SciELO, Dialnet, Google académico, CLACSO, entre otras. De allí la revisión de 38 fuentes bibliográficas que se presentan a continuación, según su clasificación por ejes temáticos.

FIGURA 1. TEXTOS SEGÚN EJES TEMÁTICOS



Nota. Elaboración propia de Andrés y Julián, 2024.

En total fueron seleccionados y revisados 38 textos que varían desde diversos artículos y escritos académicos como: tesis de pregrado, doctorales, libros de investigación, capítulos, entre otros.



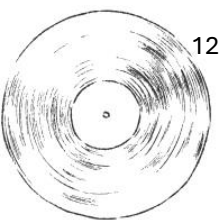
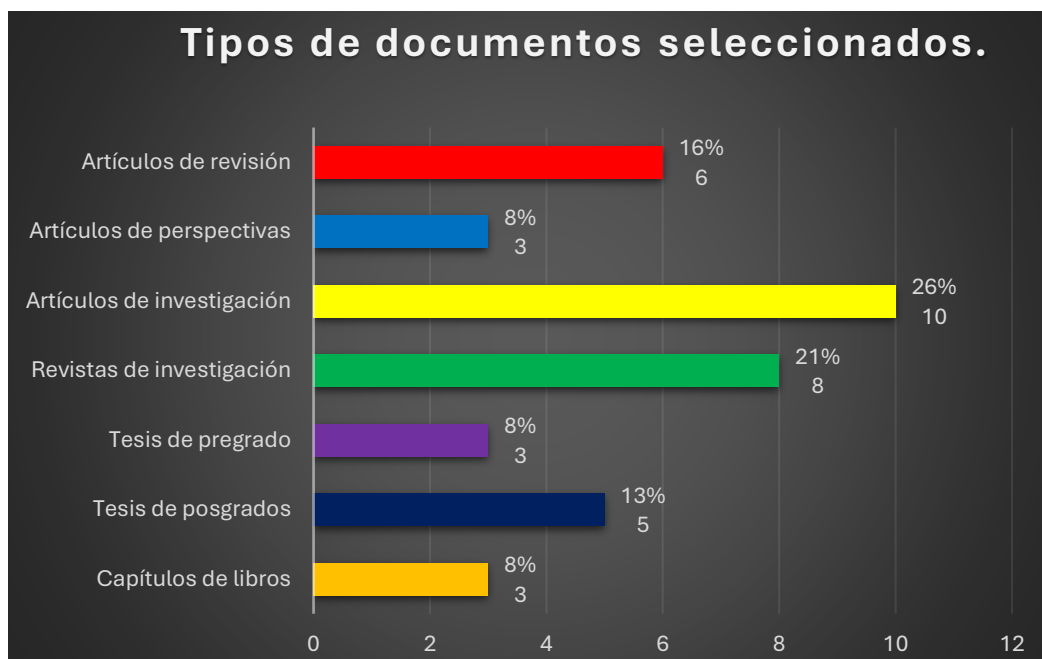


FIGURA 2. SELECCIÓN Y CLASIFICACIÓN DE TEXTOS.



Nota. Elaboración propia de Andrés y Julián, 2024.

Los repositorios de diferentes universidades realizaron un gran aporte, permitiendo articular la discusión planteada a un escenario académico. El repositorio de la universidad de Antioquia fue fundamental en la profundización del eje temático titulado *Música transfronteriza: Dinámicas, procesos y mercantilización*. Por otra parte, el repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional fue clave en la sistematización bibliográfica de experiencias formativas.

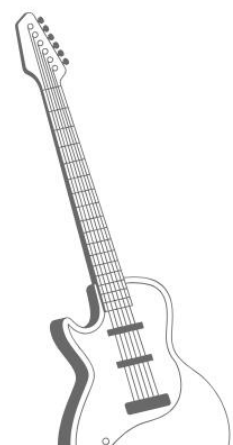


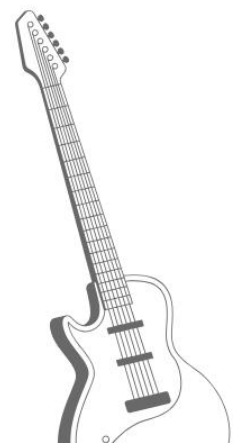


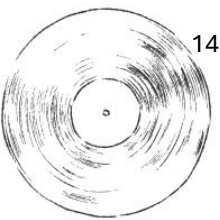
FIGURA 3. TEXTOS SELECCIONADOS DE REPOSITARIOS DE UNIVERSIDADES.



Nota. Elaboración propia de Andrés y Julián, 2024.

Las investigaciones referentes al ámbito pedagógico que se realizaron a través del componente de la migración y la conformación de identidades revelaron la importancia de tomar en cuenta el diálogo intergeneracional y la necesidad por reconocer las historias de vida como constructoras de significados y conocimiento. Así pues, la música se presenta como un elemento idóneo en la búsqueda de un espacio intercultural que propicie el diálogo de saberes. Desde el interés investigativo, la música asume un rol disruptivo en la discusión de categorías emergentes, como el de frontera, dotándola de la carga simbólica necesaria para irrumpir la historia lineal





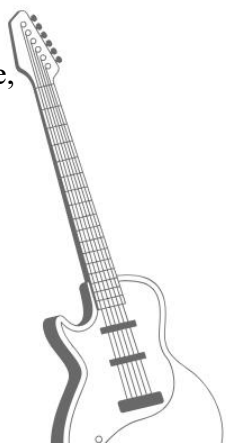
1. Hallazgos del análisis de la literatura

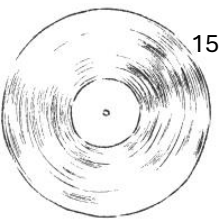
1.1 Estructura, poder e identidad: Tensiones en la construcción social

Los estudios culturales señalan que, la producción social se configura a través de la disputa por la permanencia de los códigos culturales que trastocan todo ámbito estructurante; desde lo simbólico, lo práctico y lo social, por tanto, en medio de esta disputa, las diversas dimensiones propuestas se sitúan como predominantes desde la construcción de la estructura social. Es así como, (Varesi, 2016) asocia este predominio con el concepto de hegemonía, el cual es definido como un bloque histórico, planteado a partir de la unicidad en materia social y política, la cual ejerce su dominio de forma bidireccional: desde la difusión hasta la configuración de nociones propias de una perspectiva universal.

Según (Aquiles, 2007; Chihu, 2007) tomando como referencia el marco analítico de Melucci y apoyándose en los aportes de Bauman, es posible afirmar que las condiciones estructurales mediadas por la acción colectiva están en constante tensión por la posición estructural y no por la individualidad del sujeto, es así como predomina una tendencia por homogeneizar y limitar su participación. También afirman que se expresan en medio de las categorías que recorren el proceso de reproducción social, que además de ser masivas, son imponentes, el sujeto participa dependiendo de la posición que ocupe en la jerarquía social, ejemplo de ello son las condiciones inmersas en los centros de poder reinantes del artefacto social; clase, género, edad, nación, entre otras.

Al respecto Hall (1990), sugiere que las formas de identificación gestadas desde lo hegemónico hacen parte de los mecanismos de alienación que perturban al “yo”, puesto que, a partir de las formas de representación externas, o lo denominado por Jacques Derrida



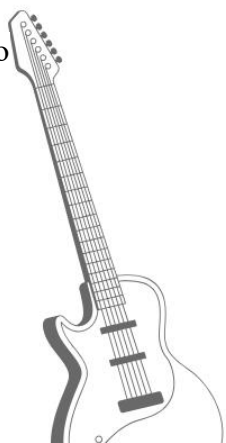


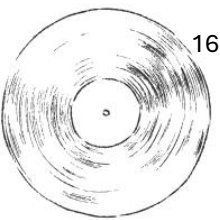
(1967) como el “afuera constitutivo” se presentan disonancias entre las identidades individuales y las formas de identificación social.

Ahora bien, es preciso abordar la participación del sujeto en sociedad como eje matizante de la construcción identitaria, la cuestión de lo colectivo y la interacción social es compleja, puesto que, en términos de Stuart Hall citado en la investigación de (Restrepo, 2014) está implícita la existencia de una jerarquía violenta. Para comprender de mejor manera dicho término, se mencionan las características explicadas por (Gimenez, 2001) en varios de sus documentos en referencia a la teoría de los actores sociales; los actores son indisociables de las estructuras y siempre deben ser estudiados como actores-insertos en sistemas, los actores se conciben en relación-interacción con los demás, puede ser a distancia o en contacto inmediato, todo actor está dotado de alguna forma de poder y de una imagen distintiva (identidad). (p.8)

En este sentido, se vuelve necesario fundamentar el concepto de identidad en torno al papel que cumple en la interacción social, con razón afirma (Gimenez, 2001) que, la identidad parte desde el reconocimiento de la diferencia entre los sujetos individuales, los cuales están dotados de conciencia y memoria propia, así pues, no sería posible abordar discusiones coherentes sobre la sociedad sin tener en cuenta el carácter identitario. Así lo expone: *“Porque sin interacción social no hay sociedad”* (Pág. 7).

De esta manera se infiere que lo colectivo está sujeto a la semejanza y lo individual a la diferencia, sin embargo, constituyen indisociablemente la naturaleza del individuo. Dicho carácter colectivo es necesario encuadrarlo en grupos de pertenencia; clase social, género y grupos de edad, ubicados en espacios territorializados tales como localidad, región, nación,

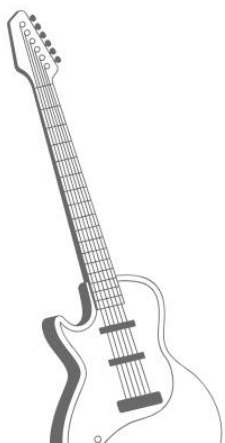




entre otros. A propósito de esto, (Gimenez, 2001) añade que es posible hablar de una jerarquía en materia de los grupos de pertenencia; a su vez (Chihu, 2007) fundamentándose en el enfoque conceptual desarrollado por Melucci, lo asocia con la relatividad del sujeto a partir de su realidad social, es decir que la posición social determina en cuanto un sujeto puede ser reconocido en mayor medida por su clase social que por su etnia. Pertenecer o no a un grupo social, tiene cierto grado de influencia de las prácticas que se comparten, de esto depende la aprobación en el mismo colectivo, en este sentido, la cultura juega un papel fundamental.

Además, existen otros factores de diferencia (Gimenez, 2001) los enuncia de la siguiente manera: “1. por su “estilo de vida” reflejado principalmente en sus hábitos de consumo; 2. por su red personal de “relaciones íntimas” (alter ego); (3) por el conjunto de “objetos entrañables” que poseen; y (4) por su biografía personal incanjeable.” (p.12).

Como se mencionó anteriormente, la identidad se trata del reconocimiento de la otredad, esta misma consigna aplica en la *autorreflexión*, ¿Qué sentido tienen los atributos diferenciadores si no son reconocidos por los demás individuos? Es por lo que Bourdieu, plantea: “el mundo social es también representación y voluntad, y existir socialmente también quiere decir ser percibido, y por cierto ser percibido como distinto” (Gimenez, 2002). Si bien es cierto que, en la sociedad existen unos modelos generalizados de comportamiento, también es cierto que el sujeto busca ser reconocido tal como él se percibe. Con razón (De Alba, 1991) en su obra “Curriculum: crisis, mito y perspectivas” afirma que, los “otros” tratan de imponernos su propia definición de lo que somos, clara es la intención de ubicarnos en el comportamiento generalizado.





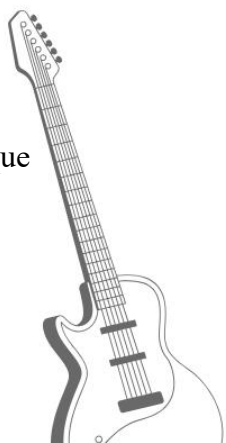
En materia del ejercicio dual entre lo individual y lo colectivo, (Chihu, 2007), percibe el resultado de la incidencia de los actores individuales en materia de un sistema de relaciones internas y externas a través de un sistema de acción colectiva, además, (Giménez, 2002) sugiere que las relaciones sistémicas denotan conflictos políticos y sociales inmersos en los denominados “sistemas de acción”.

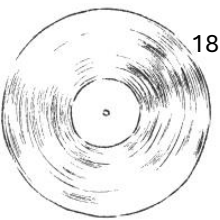
De lo dicho se infiere que la identidad de los individuos resulta siempre de una especie de compromiso o negociación entre autoafirmación y asignación identitaria, entre "autoidentidad" y “exoidentidad”. De aquí la posibilidad de que existan discrepancias y desfases entre la imagen que nos forjamos de nosotros mismos y la imagen que tienen de nosotros los demás. (p.15)

La identidad, por tanto, se llega a configurar como un artefacto capaz de irrumpir con sistemas de representación establecidos, en dicha medida, (Luchetti, 2009) afirma que, en el momento en el que las identidades logran asociarse en torno a una articulación universal y con miras hacia un ejercicio colectivo, es posible hacer frente a las condiciones sociales hegemónicas.

Uno de los sistemas establecidos con mayor influencia en la reproducción social y la teoría de los actores es la identidad nacional, concebida como un cúmulo de representaciones simbólicas, prácticas y lingüísticas que preceden al establecimiento de lo denominado por (Benedict, 1993) como una comunidad imaginada. En sus palabras:

La nación como: “una comunidad política imaginada, e imaginada como inherentemente limitada y soberana”, argumentando que es imaginada porque, aunque la mayoría de sus miembros no llegarán a conocerse entre sí, comparten una idea





mutua sobre la comunidad. La imagen de comunidad está fundada en el espacio geográfico, la soberanía y la legitimidad emocional. (p.6).

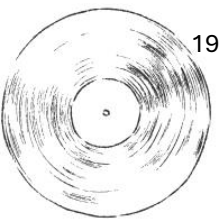
Esta identidad nacional toma vigencia como narrativa en cuanto a su durabilidad en el tiempo histórico debido a su carga de simbolismos y significaciones acumuladas en memorias, relatos y testimonios. Para (Hall, 1992), es pertinente relacionar esta representación cultural con los sujetos sociales, que conforman la comunidad imaginada que parte del vínculo entre el reconocimiento simbólico y lo tradicional; en la medida en que se establece una conciencia colectiva sobre el origen y la reproducción del territorio que habitan.

Las identidades nacionales no son elementos con los cuales nacemos, sino que son formadas y transformadas dentro y en relación con la representación [...] una nación no es solamente una entidad política sino algo que produce significados, un sistema de representación cultural (p.88).

La legitimidad emocional que problematiza (Taylor, 2020), a partir de la idea de comunidad, se llega a sostener bajo el supuesto del vínculo existente entre los sujetos sociales inmersos en el territorio, es allí donde nos remitimos al concepto de pertenencia que es fundamental para entender la identidad nacional, se parte de la premisa de que en la reproducción social del imaginario colectivo, los miembros de la “nación” son conscientes de su relación por un precepto simbólico adscrito a un mito fundacional. (p.24)

Es evidente la maquinaria de significados que está inmersa en los proyectos de nación modernos y la identidad que se conforma alrededor de los mismos, pareciese ser un discurso sin lugar a cambios, sin embargo, la identidad es móvil gracias a las significaciones que le





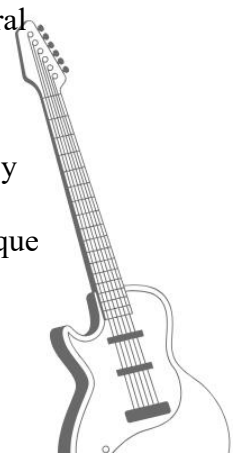
otorgan los sujetos sociales a través de la cultura a las connotaciones simbólicas y prácticas de la comunidad imaginada. Como lo menciona (Hall, 1997)

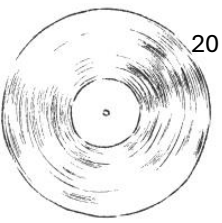
Una consecuencia de este argumento sobre los códigos culturales es que, si el sentido no es resultado de algo fijo allí afuera, en la naturaleza, sino de nuestras convenciones sociales, culturales y lingüísticas, entonces el sentido nunca puede fijarse de manera definitiva”. (p.453)

La conciencia colectiva construida desde la identidad nacional llega a ser homogeneizadora y parte de la hegemonía cultural, en tanto, los diferentes actores que convergen en el territorio son disímiles, en la medida que comparten prácticas simbólicas y comparten un territorio, sin embargo, poseen una carga de significación heterogénea a esos códigos culturales. En palabras de (Hall, 1997): “por muy diferentes que sean sus miembros en términos de clase, género o raza, una cultura nacional busca unificarlos dentro de una identidad cultural, para representarlos a todos como pertenecientes a la misma gran familia nacional” (p.102)

1.2: Movilidades y saberes: La migración como experiencia y la escuela como espacio de encuentro

La revisión documental permitió establecer como premisa inicial que, la migración ha sido objeto de numerosas investigaciones, las cuales han analizado la evolución de su significado semántico y conceptual, así como su permanencia en función del marco temporal desde el cual se estudie. Este fenómeno tiene una relevancia particular, ya que impacta múltiples ámbitos de la vida cotidiana de los individuos, incluidos los entornos formativos y educativos. Estos espacios no solo reproducen las nociones asociadas a la migración, sino que



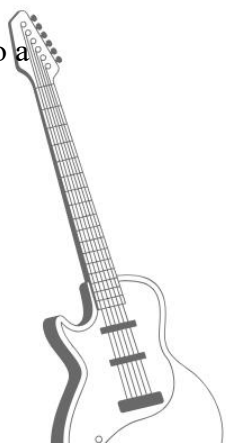


también contribuyen a reafirmar sus efectos dentro del contexto social. En este apartado, se presenta un análisis del desarrollo investigativo sobre la migración y su aplicación en entornos educativos, destacando su importancia, los principales enfoques de estudio y los retos que enfrenta.

Si bien, la migración se puede considerar tan antigua como los primeros rastros de civilización, su definición ha mutado a gran escala, la relación con el desarrollo de los estados nación, la economía moderna y las fronteras geográficas han acentuado su comprensión hacia la idea de que los desplazamientos humanos ocurren en función de la condición de oportunidad de permanecer o no en un territorio. Según (Sanchez, 2000) la migración se define como “los desplazamientos de personas que tienen como intención un cambio de residencia desde un lugar de origen a otro de destino, atravesando algún límite geográfico que generalmente es una división político-administrativa” (p.13)

Lo anterior, permite generar una relación con el trabajo de (Brutto, 2002) que toma como referencia los estudios de Saskia Sassen acerca de las ciudades globales y ahonda específicamente en los flujos migratorios; sugiere abordar el fenómeno migratorio como una manifestación estructural del capitalismo global que no debe reducirse a una decisión individual del sujeto de desplazarse de un lugar a otro, puesto que, existen condiciones desiguales en la organización económica que influyen en la forma de habitar y permanecer dignamente en un lugar. (p.140)

Ciertamente, el fenómeno migratorio sugiere que su entendimiento debe estar ligado a la interconexión de los múltiples factores que involucran la decisión o imposición hacia el sujeto que se desplaza, en este caso, en línea con los planteamientos de (Brutto, 2002), el





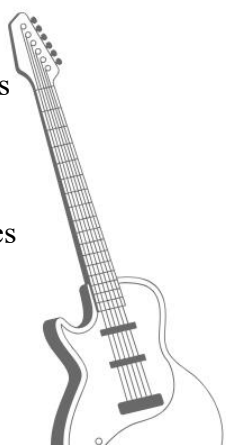
capitalismo como modelo hegemónico, las transformaciones en términos culturales y la reconfiguración de identidades conforman el núcleo interpretativo de la migración como objeto de estudio.

Por otro lado, algunos autores postulan el asunto de la migración en estrecha relación con el análisis de la cultura, las nociones identitarias y las diferencias, ejemplo de ello es el estudio planteado por (Sassone, 2007), titulado: “Migración, territorio e identidad cultural: construcción de “lugares bolivianos” en la Ciudad de Buenos Aires”. En esta investigación, se aborda el fenómeno migratorio y se analizan las dinámicas sociales y geográficas a través de los denominados “espacios de vida” de los migrantes bolivianos en los barrios del Sur de la Ciudad de Buenos Aires, en particular es importante rescatar la construcción cultural de las identidades territorializadas de los migrantes bolivianos, en este caso la autora considera que:

En los migrantes se reconoce la identidad de origen como identidad étnica, y es, entonces, identidad etnocultural pues integra el origen (por el país de nacimiento) con ese contenido cultural que conlleva el haber nacido y crecido en aquel país. (p.13)

Siguiendo esta línea, la autora plantea la tendencia de los migrantes bolivianos de establecer comunidades transnacionales, lo que ella denomina “el allá en el aquí” que se manifiesta en prácticas culturales y representaciones de lo social en el espacio.

Así mismo, en esta investigación se toman como referencia los aportes de Iain Chambers, en los que se manifiestan la historicidad y el diálogo intergeneracional de las nociones identitarias y culturales del sujeto migrante, así como su incidencia en los espacios de vida, en este sentido se señala que el hecho de vivir en el extranjero implica necesariamente estar inmerso en una conversación constante, en la que las distintas nociones





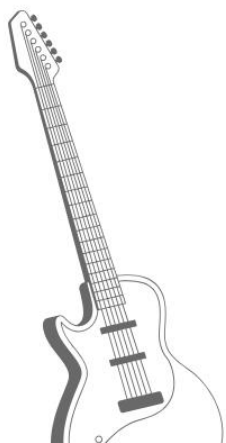
identitarias se reconocen, se intercambian y se mezclan, sin desaparecer. Por tanto, las diferencias deben ser entendidas como signos de complejidad y no simplemente como barreras.

Es oportuno realizar un acercamiento a nuevas lógicas del fenómeno migratorio como es el caso de los paisajes familiares, en este caso la tesis realizada por (Camarero & Garcia, 2004) resalta la importancia de su articulación analítica para futuros trabajos debido a que: “Es a través de ellas como se reproducen las estructuras demográficas de los movimientos migratorios porque las familias configuran las trayectorias y pautas de movilidad espacial tanto como son a su vez configuradas por ellas”(p.173).

Cabe resaltar que los paisajes familiares son de vital importancia en un ejercicio de investigación del fenómeno migratorio pues, para los autores (Camarero & Garcia, 2004) “son las familias las que operan simultáneamente como escenarios, destinatarios y agentes grupales de las prácticas de los sujetos” (p.11). En este sentido, los lazos familiares permean las realidades de los sujetos migrantes, más allá del carácter demográfico, este trabajo permite abordar la migración en estricta relación con el territorio, dado que los paisajes familiares pueden configurar el arraigo y la nostalgia.

En estrecha relación con esto, (Gimenez, 2001) ofrece un acercamiento a las nociones de territorio, cultura, lugar y paisaje en clave de entender las implicaciones de los flujos migratorios en materia del apego y desapego hacia un espacio. Así lo formula:

Estos resultados muestran con toda claridad que la “desterritorialización” física como la que ocurre en el caso de la migración no implica automáticamente la desterritorialización en términos simbólicos y subjetivos. Se puede



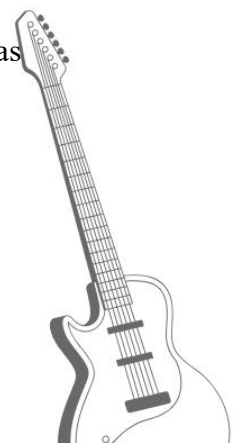


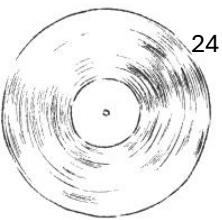
abandonar físicamente un territorio sin perder la referencia simbólica y subjetiva al mismo a través de la comunicación a distancia, la memoria, el recuerdo y la nostalgia. (p.11)

Sobre esto (Agustin, 2002) en su trabajo *Cuestionar el concepto del 'lugar': La migración es algo más que una pérdida*, advierte que existen mitos que reposan en la idealización de los lugares y conceptos como el *hogar* y la *familia*, posición que se asume desde lo folclórico y en los estudios sobre la migración suele ser recurrente. Así mismo, (Generaro & Yoan, 2021) exhiben la manera en que los sujetos migrantes son víctimas en la asimilación de prácticas y costumbres que se consideran universales y así, configuran en la sociedad receptora la ausencia de la diversidad cultural, natural por sí misma.

Abordar el territorio como una categoría emergente en la significación del fenómeno migratorio permite profundizar en su relación con las nociones identitarias del sujeto. Sin embargo, es fundamental considerar la distinción que plantea (Gimenez, 2001) entre territorio y espacio, ya que este último es concebido como la materia prima del territorio. En otras palabras, el territorio se construye a partir de la reproducción del espacio, en un proceso donde las significaciones y los símbolos juegan un papel clave en la territorialización. En este contexto, y dado que la posición del sujeto migrante es socialmente construida, estas connotaciones no son estáticas, sino que están en constante transformación y disputa dentro de las dinámicas establecidas entre las sociedades emisoras y receptoras. (p.15)

Lo anterior, nos permite asociar las mencionadas prácticas culturales territorializadas con la perspectiva de (Torres, 2008) que hace un análisis de la heterogeneidad de la migración, partiendo de la idea de que el migrante asume el territorio desde el arraigo y





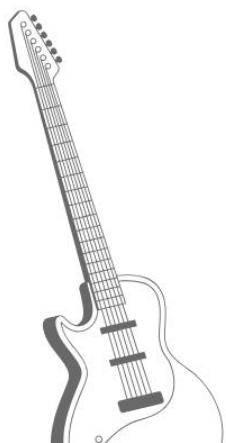
nostalgia a partir de la reproducción de prácticas y códigos culturales en los denominados “espacios compartidos” que se manifiestan en una disputa constante con la comunidad receptora, ante esto el autor infiere que:

La presencia creciente de migrantes, como en general la de cualquier otro grupo nuevo, tiende a romper los equilibrios anteriores de grupos y usos, modifica las significaciones sociales de algunos lugares y obliga a reajustes mutuos unos materiales y otros simbólicos. (p.371)

El territorio carga consigo una mayor mención en el discurso, se enuncia más en los relatos que otros conceptos como el espacio, sin embargo, su comprensión es algo acotada porque pareciese estar en una dimensión intangible, se conoce y se vive a través de múltiples manifestaciones, pero, su habitar se ve opacado cuando la categoría espacial germina. (Herner, 2017), bajo la perspectiva de Guattari y Deleuze nos invita a comprender el territorio como agencia, compuesto por encuentros y con líneas de fuga que permiten hablar de sus manifestaciones; desterritorialización y reterritorialización. Así pues, es posible hablar de territorialidades de la migración determinadas por la capacidad de agencia del individuo y la acumulación de su espacio de experiencia en su territorio de procedencia.

1.2.1 Relevancia y usos de la migración en la escuela

En primer lugar, es fundamental definir el lugar de enunciación desde el cual se analiza la escuela como un espacio en disputa y un actor clave en el debate sobre la migración. Algunos de los estudios coinciden en que este fenómeno plantea dos desafíos principales. El primero es la inclusión de la población migrante en los entornos educativos, garantizando su acceso y participación. El segundo desafío radica en la adaptación del



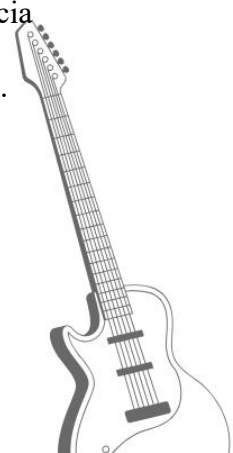


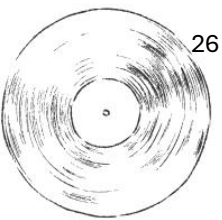
currículo por parte de los gestores y docentes, de manera que éste sea integral y promueva el diálogo intercultural. Al respecto, (Odina & Mata, 2017) señalan que: "Desde un enfoque intercultural, la escuela no es solo un lugar de enseñanza, sino un espacio de construcción de significados compartidos, donde las culturas dialogan y se transforman mutuamente" (p. 195).

Así pues, los escenarios educativos se configuran como espacios de acogida en los que es fundamental atender las necesidades de la población involucrada. En el marco social actual, los flujos migratorios generan cambios indispensables en la gestión educativa. Sin embargo, como afirman (Jimenez, Aguilera, Valdes, & Hernandez, 2017) existe una notable ausencia de programas efectivos para la integración de inmigrantes. Esto se evidencia en su investigación realizada en diversas escuelas chilenas con un alto número de estudiantes extranjeros, donde prevalece la tendencia a consolidar la cultura escolar como un elemento inamovible y dominante sobre la diversidad presente (p. 107).

El tejido social en las escuelas hace un llamado a atender el ámbito cultural reconociendo sus tensiones, que, como lo afirma (Cortés, 2010) varían entre la asimilación, procesos de aculturación, multiculturalismo e interculturalidad, este último considerado como el ambiente idóneo. (Berrio, 2013) sostiene que:

Por tanto, el estudiante inmigrante sometido al proceso de aculturación no viviría ni su cultura de origen ni la cultura del grupo social en el que se halla inmerso, La literatura desarrollada en el campo psicosocial de la migración, sugiere la importancia de la adaptación a la nueva sociedad, lo que necesariamente implica la aculturación. (p.11)



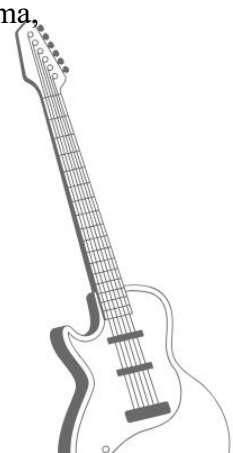


Por su parte (Mudano, 2008) menciona que se han construido discursos culturalistas frente a los procesos migratorios en la escuela, puesto que los sujetos son vistos desde una perspectiva negativa por ser parte y provenientes de un lugar y cultura diferente, lo que ha generado experiencias en los estudiantes que tienden a invisibilizar su identidad cultural y terminan siendo parte de una cultura escolar desconocida, pero hegemónica (Doménech, 2010).

(Truiller, Lopez, & Gallardo, 2017) concluyen que, los procesos de escolarización vigentes deben generar un puente entre el escenario educativo y la vida cotidiana con el objetivo claro de promover la socialización cultural y atender la diversidad en coherencia con la construcción de un tejido social transformador, emancipador e igualitario. Sin duda, lo anterior extiende una serie de responsabilidades hacia el cuerpo docente encargado de resaltar la heterogeneidad del aula como una oportunidad de encuentro, y no como una impertinencia institucional.

El currículo materializa el tránsito y el tratamiento que desde el escenario de formación se le otorga al fenómeno migratorio. (Yulceran, 2016) asegura que: “El currículo representa un punto de tensión que limita el diálogo intercultural entre los distintos actores del proceso educativo” (p.153). El mismo autor menciona un informe presentado por la OEA en el año 2011 sobre la educación en niños y jóvenes migrantes, en el cual se concluyó que:

La población de niños y jóvenes migrantes presenta necesidades específicas que deben ser tomadas en cuenta a la hora de pensar en políticas públicas, como el idioma, la integración cultural, el desarraigo con el país de origen, la separación de las familias y su reencuentro, la interrupción en los estudios y el reconocimiento de los



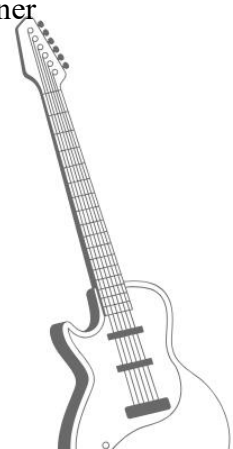


certificados educativos. El currículo escolar debe contemplar las diferencias culturales, de lengua y de identidad de los sujetos. (p.152).

Se vuelve entonces esencial analizar el papel que cumple el cuerpo docente en la formulación de estrategias para el proceso de enseñanza-aprendizaje, (Baque, 2021) afirma que los maestros son los agentes de transformación y en ellos reposa la responsabilidad por integrar de forma dialógica a la población migrante en el aula con dirección a lograr la participación de diversas identidades en el escenario.

Desde una perspectiva práctica, la investigación titulada *El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula* (Yulceran, 2016) permite profundizar en las estrategias aplicadas por los docentes en contextos migratorios, allí se exponen dos categorías de análisis: Interacciones sociales y Desarrollo curricular, puestas en escena para el análisis de Chile como país receptor de migrantes ecuatorianos, peruanos y colombianos.

Sobre la primera categoría, los resultados permiten inferir que existe cierta dificultad en la integración, debido a que la diversidad cultural evidenciada en las prácticas de lenguaje, de vestimenta, incluso gastronómicas son reconocidas por los demás estudiantes como externas, lo cual generó la incidencia de prejuicios y la constante necesidad por parte del estudiantado de referirse a sus compañeros extranjeros por su nacionalidad más que por su nombre (Yulceran, 2016). Desde la experiencia profesional de los docentes, el autor añade que los estudiantes inmigrantes acuden al aula con una actitud hostil, que, a pesar de disponer estrategias en materia pedagógica, generan aún más dificultades en el proceso.





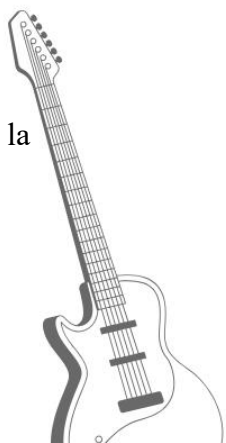
En cuanto al desarrollo curricular, la investigación arrojó que las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales es donde se hace más complejo el desarrollo de las clases, los estudiantes inmigrantes desconocen aspectos geográficos elementales sobre su país de origen, que según los docentes, también explicaría el desinterés por aprender sobre el país que actualmente habitan, así lo afirman: “no es extraño que los estudiantes migrantes tengan problemas para aprender sobre un país desconocido, si no conocen ni el suyo” (p.163). Lo anterior sugiere una discusión relevante sobre las formas en que los jóvenes inmigrantes asumen sus procesos de identidad individual, pues, desconocer elementos en materia curricular sobre su país de origen, puede responder a una tensión sobre las formas de identificación social de los sujetos.

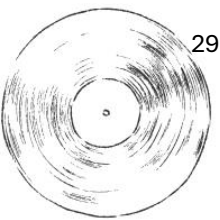
Yulceran (2016) finaliza su investigación a través de un paneo general que exhibe más que todo preocupaciones por la adaptación de los estudiantes migrantes en las escuelas, pues afirma que es evidente la ausencia de una asimilación dialógica en el contexto escolar y que persiste una adaptación cultural forzosa. Además, concluye que:

El currículum que se implementa en las escuelas con estudiantes migrantes no experimenta grandes modificaciones ni interpretaciones. La contextualización curricular se reduce a la inserción de datos o informaciones aisladas de las otras culturas, sin mayores reestructuraciones de este (p.168).

1.3. Diálogo intercultural a través de la música: Construcción de identidades en el aula

La escuela es necesariamente un escenario de interacciones y relaciones sociales, enmarcada en una constante disputa intersubjetiva de la posición y la acción social tanto individual como colectiva de los estudiantes. En ese sentido, el entorno educativo trasgrede la



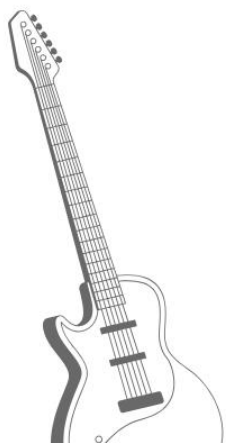


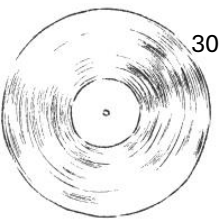
reproducción de las condiciones estructurales de la escuela y dota a los actores involucrados de un sentido reflexivo y crítico, tal y como lo expone (Reyes, 2002)

A ella arriban con un largo proceso de socialización detrás, por el que han internalizado el mundo subjetivo y objetivo que los rodea, al tiempo que han iniciado nuevos procesos de inducción a otros sectores del mundo objetivo de su sociedad (p.152).

Por tal motivo, desde el aula y los procesos formativos es adecuado apuntar a las perspectivas interculturales como enfoques de participación y construcción de identidades, así surge la propuesta planteada por (Leiva, 2011) que asume “la necesidad de que la educación intercultural sea un ejercicio de compartir significados culturales, donde lo importante no es tanto las actuaciones prácticas sino el sentido y sensibilidad que subyace en dichas prácticas” (p.47), En otras palabras, es a partir del ejercicio intercultural que se pueden incentivar escenarios de participación y aprendizaje cooperativo, que legitimen la diferencia cultural, haciendo una apertura desde el aula de nuevas formas de apreciar la realidad social desde un marco formativo (p.48).

La educación entonces debe ser entendida desde un marco axiológico que propicie el diálogo de saberes permanente, ofreciendo la oportunidad de la búsqueda y la comprensión del otro, es por esta razón que postulados como el de Comboni y Juárez (2019) cobran sentido, puesto que enuncian que dentro de las posibilidades en un proceso de enseñanza-aprendizaje “En el campo de los conocimientos y los saberes, es desde donde se presenta el mayor reto para lograr que la inter-culturalización sea un proceso constante de de-colonización.” (Comboni & Juarez, 2019)” (p.19).





Por esta razón desde la educación intercultural, tal y como lo exponen (Comboni & Juárez, 2019), se debe apostar por estrategias que permitan la construcción de conocimiento, ubicando las manifestaciones y diferencias culturales de los sujetos implicados en la construcción pedagógica y didáctica, con especial atención a la diversidad de formas de pensar, sentir y actuar (p.18). Así como lo exponen (Jessica & Martos, 2015), que proponen (mediante un trabajo de investigación basado en un análisis sistemático) formas de apropiar la interculturalidad en el ejercicio de enseñanza, contemplando una serie de estrategias didácticas en el aula, puesto que “debido a la presencia de diversas manifestaciones culturales, se ha vuelto necesario que los docentes tengan presente esta realidad al momento de seleccionar estrategias didácticas que consideren y permitan la convivencia de culturas en el aula. (p.2)

En este sentido, la música puede ser considerada como una estrategia didáctica que propicia el reconocimiento de identidades y diversidad cultural, según los autores, “se convierte en un medio de comunicación entre culturas, donde se comparten diferentes expresiones emitidas desde distintas realidades.” (p.42).

La música como estrategia para la enseñanza ha sido el centro de diversas investigaciones, todas ellas, permiten dilucidar el amplio espectro de las ciencias sociales y el ejercicio intercultural desde la interacción- acción de los sujetos que hacen parte del proceso de aprendizaje, en este sentido, es pertinente abordar algunos estudios recientes que involucren la experiencia educativa y musical en el aula; algunos de ellos sitúan a la música como una herramienta para la enseñanza y aprendizaje de la historia, partiendo de la movilización de la conciencia histórica del estudiantado, por ello, según (Gamboa, 2016), en un ejercicio de reflexión de la acción histórica, la música permite “entender los



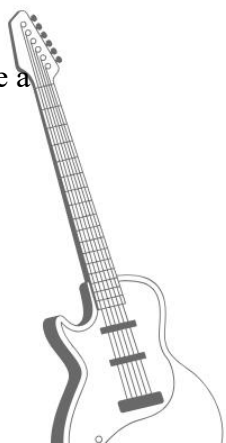


acontecimientos del pasado, sus causales, desarrollos y repercusiones en la actualidad, y que eso signifique la participación analítica, comprensiva, activa de los estudiantes, en el estudio de fenómenos sociales” (p.14).

El estudio realizado por esta autora permite reafirmar la alta carga sensitiva y cultural de la música, que hacen de su uso subjetivo en entornos escolares una oportunidad para el desarrollo en el estudiantado del arraigo y el deseo por conocer su pasado, para el análisis sistemático y metodológico de esa investigación, se empleó una metodología basada en el análisis e interpretación individual desde una investigación cualitativa.

Desde una propuesta de formación intercultural, algunos autores infieren sobre la importancia de la música y su valor pedagógico en la enseñanza de las ciencias sociales, como es el caso de (Pérez, 2014) que profundiza la competencia intercultural ligada al desarrollo musical teniendo como base los proyectos de sociedad y cultura, en dicha investigación se resalta la carga simbólica de la música y la forma en la que es inherente a la vida de quienes la practican. En un sentido estricto, en esta investigación se apuesta por didácticas más inclusivas e interdisciplinarias, por esta razón, “si se quiere que los alumnos aprendan desde una perspectiva intercultural, el profesorado deberá desarrollar filosofías educativas que reconozcan las contribuciones culturales realizadas por las diferentes personas que constituyen el aula. (p.9)

La música puede ser transmisora de rasgos culturales y emocionales, que trascienden el lenguaje y se asimilan como elementos de expresión social, identitaria y de memoria. (Rojas, 2020), propone una investigación basada en la investigación acción pedagógica, que a través del diálogo de saberes y la educación popular, apuestan por incentivar la creación de





subjetividades críticas y emancipadoras desde la participación social y la comunicación horizontal, en este sentido la música pretende:

Ser una herramienta de comunicación de gran capacidad, que permite socializar códigos culturales ajenos a otras comunidades, dándole rasgos de lenguaje intercultural que permite el dialogo de saberes entre individuos y sociedades prestando las condiciones idóneas para este intercambio. (p.34)

Por otra parte, algunas investigaciones vinculan la música a una lógica de cohesión social desde la educación intercultural, como es el caso de (Olcina, Jorge, & Ferreira, 2020), que entienden la educación intercultural desde el aprendizaje cooperativo, por tanto, al igual que (Pérez, 2014), se considera que la música puede potenciar la inclusión desde un punto de vista social, religioso o étnico, tomando como referente teórico a Nussbaum que entiende el valor de la música en escenarios educativos desde la competencia intercultural, destacando su carga simbólica y dinámica en el acceso e integración cultural, puesto que “a través del conocimiento de las costumbres, los hábitos, las manifestaciones culturales, o las creencias, podemos pensar cómo se sienten las personas que conviven en un determinado grupo social, desarrollando de este modo el sentido de la empatía.” (p.4)

1.4 Ritmos que trascienden límites: Intercambio musical y cultural en la frontera colombo-venezolana

Son muchas las evidencias que dan por hecho el intercambio sonoro constante entre estas dos naciones, su cercanía geográfica y sus nexos culturales, han transgredido los límites políticos. Algunos autores se han preocupado por ahondar en las denominadas redes culturales, (Romero, Pardo, & Borja, 2015) enuncian que la capacidad de agencia de los sujetos y la práctica cultural acaban por redefinir la territorialidad. Es decir, la dimensión





espacial del territorio puede hacer frente a la homogeneización sociocultural dictaminada por los mecanismos de poder circunscritos en los límites fronterizos.

El denominado territorio híbrido planteado por (Paez, 2021), reconoce que ambas naciones han afrontado procesos de transculturación e intercambios dinámicos bajo una lógica de sincretismo cultural, puntualmente, ubica a la Guajira como un territorio polisémico donde han confluído dos culturas; los wayuu y los Arijuna, que a través de los años han presentado procesos de intercambio, mestizaje e incluso migraciones, que mantienen esta región como un espacio transnacional y multicultural, dotándolo de simbolismo y significación, haciendo una lectura del paisaje desde la multiplicidad, teniendo en cuenta las conexiones y puntos de fuga en todas las direcciones.

Los procesos de intercambio también responden a integraciones fronterizas, según (Moreno & Contreras, 2010) que toma como enfoque la producción del espacio de Lefebvre, en el “marco social fronterizo” (que tiene en cuenta las relaciones y procesos sociales), el ámbito cultural del paisaje se presenta como una construcción social del carácter simbólico del territorio, por tanto, la frontera trasciende los denominados límites geográficos de los territorios, puesto que las fronteras son parte del componente social por su uso en las prácticas sociales o los modos de vida de las sociedades limítrofes. (p.12)

Es decir que, las fronteras no solo separan geográficamente, sino que crean interacciones e intercambios que confluyen en identidades y elementos comunes entre las sociedades que las habitan, por tanto, desde la perspectiva de (Moreno & Contreras, 2010) la frontera entre Colombia y Venezuela configura espacios de interacción cultural y social, que son abstracciones y representaciones del espacio vivido, a las que denomina como “el espacio mítico”, que debemos entenderlas como producción espiritual.



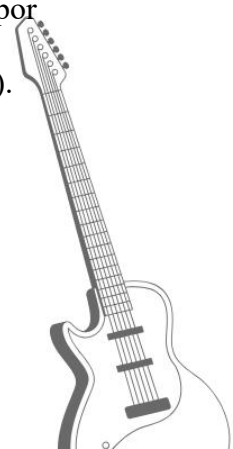


Así como lo mencionan (Romero, Pardo, & Borja, 2015) la disposición transfronteriza en la Guajira es un eje matizante del intercambio entre ambas naciones, la musicalidad da muestras de las identidades comunes presentes en las manifestaciones culturales, así pues, algunos rasgos compartidos encontrados en las tradiciones dan muestras de una estructura social y ritualidad en común.

Los elementos musicales encontrados dentro de la cultura Wayuu nos abren un camino a la luz del conocimiento para entender el proceso de mestizaje, cimarronaje y zambaje que dieron como resultado las combinaciones tímbricas y humanas, riqueza máxima de estos pueblos híbridos, que ayudaron a construir una unidad, en la diversidad cultural de América. (p.132)

Es allí donde el autor involucra conceptos como la cultura universal, que obedece a la cohesión de símbolos, prácticas y tradiciones, materializadas más allá de la frontera, en este caso, la denominada dimensión simbólico- cultural del territorio étnico, converge y llega a trascender la dimensión político- jurídica de los estados nación, así lo afirmó (Gimenez, 2001).

Dentro de la cultura Wayuu, que comprende un patrimonio compartido entre La Guajira y Zulia, la música cumple un rol esencial en la reproducción y la práctica cultural, es decir, en esta dicotomía entre el territorio y las identidades sociales territorializadas, lo sonoro le brinda una percepción vivencial, que terminaría por configurar el paisaje; así en términos de Roger Brunet citado por (Gimenez, 2001) “sólo puede existir como percibido por el ojo humano y vivido a través del aparato sensorial, afectivo y estético del hombre.” (p.9).





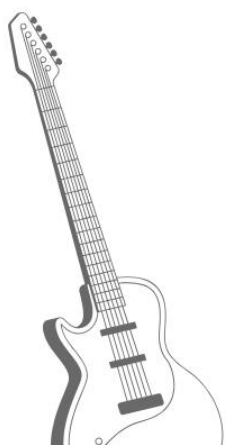
En el caso de la cultura Wayuu, la musicalidad parte de dos elementos primordiales: los instrumentos y el canto; este último adquiere un valor significativo no solo para el goce estético sino para la sucesión de los bienes culturales, esta práctica adquiere el nombre de *Jayeechi*, que según (Romero, Pardo, & Borja, 2015),” se usa en reuniones, reconciliaciones, velorios, desahogue de sentimientos.” (p.123).

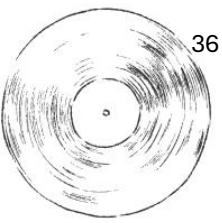
Mucho antes de la globalización, los flujos comerciales entre naciones permitieron no sólo la circulación documental entre Colombia y Venezuela, puesto que en la segunda mitad del siglo XIX se dio el ápice del intercambio cultural transfronterizo más grande desde el sincretismo entre colonos, africanos e indígenas, que en su momento, tal y como lo describe (Romero, Pardo, & Borja, 2015), llevó a “el uso de instrumentos musicales de origen europeo y africano entre los indígenas de la guajira como el massi, el yontoroyo y el birimbao” (p.120).

El proyecto de nación emergente durante el siglo decimonónico y la religión, hicieron posible la llegada y el intercambio de elementos sonoros y piezas musicales que en su momento fueron endémicas de Colombia, tal y como lo describen (Sans & Polanía, 2021) “Como otros de los artificios de la modernidad, las fronteras políticas no erigieron unos muros de contención como para impedir que el pasillo, el bambuco, el villancico o la música religiosa trasegaran de un lado a otro.” (p.16)

1.5 El paisaje de la migración: “Entre lo cotidiano y lo cultural”

El análisis y la comprensión de los fenómenos presentes en las sociedades contemporáneas requieren de la observación y el estudio de las interacciones construidas entre lo cotidiano, el espacio público y el régimen de historicidad que hacen del espacio un lugar de encuentro de diversas manifestaciones culturales (Castells, 1996). Es por lo que,





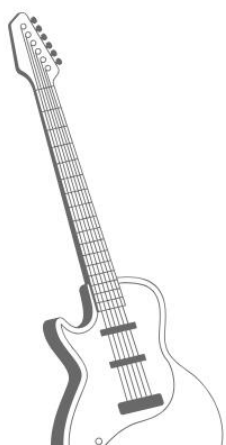
según las investigaciones consultadas emerge una categoría distintiva que nos permite acotar el escenario espacial y resaltar las dinámicas cimentadas por la movilidad humana, en este caso, serán los flujos migratorios los procesos que permitirían integrar dicha categoría; el paisaje.

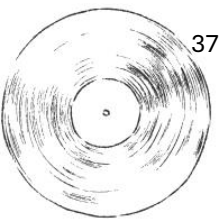
Según (Queipo, 2023) es necesario hablar de dos tipologías; el paisaje visivo y el paisaje sonoro, el primero de ellos propuesto por (Berger & Luckman, 2001) hace referencia a los elementos materiales y humanos que la vista percibe, por otra parte, el paisaje sonoro que sugiere (Queipo, 2023) se constituye a través de los recursos acústicos que la percepción sonora descubre en el lugar. Es claro que el paisaje está mediado y adquiere significación desde el momento en que las sociedades le dan sentido y existe la intención de cuestionar su influencia en el marco de lo cotidiano. (p.266)

Recientemente se ha publicado el número trece de la revista Encartes de México (2023) el cual está dedicado al estudio de la sonoridad en las Ciencias Sociales y es un perfecto ejemplo del lugar que viene tomando el espectro cultural desde lo sensitivo tanto en la academia como en la realidad social. Allí, (Olmos, 2024) afirma que:

Se hace imprescindible analizar el sentido de lo “sentido” de la representación acústica. Es decir, confrontarse con la lógica sensible de la producción sonora a partir de sus significados sociales y culturales. Así, la gran orquesta de los objetos y los sujetos de la cultura son configurados a partir de su paisaje cultural que a su vez moldea el paisaje sonoro. (p.10)

Además, añade que, en función de la exploración de una perspectiva más amplia de las transformaciones que sufre el paisaje durante los procesos migratorios, es necesario

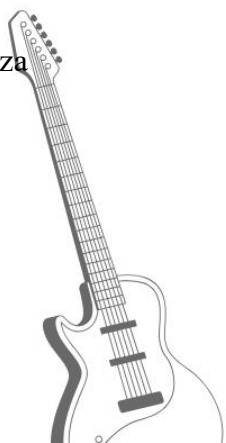




retomar los elementos de la hibridación cultural y las transformaciones identitarias que cualquier experiencia de desplazamiento ocasiona. La carga simbólica en la sociedad receptora es una manifestación de la multiplicidad de factores que intervienen en el asentamiento o el curso de un migrante sobre un territorio, es así como las cualidades afectivas, sonoras y musicales permiten la ruptura de fronteras geográficas y sociales establecidas. De esta forma, la concepción del paisaje le da lugar a la cognición polisensorial del mismo. (Olmos, 2024).

La permanencia y difusión de contenidos sonoros en la historia de la humanidad ha permitido materializar los rasgos subjetivos de la percepción auditiva; las comunidades indígenas, negras, étnicas, hasta las sociedades contemporáneas han logrado establecer vínculos con sus tradiciones, fiestas, rituales, entre otros elementos propios de su cosmovisión, lo que se traduce en el fortalecimiento de identidades territorializadas y por ende en la transformación del entorno que es testigo de su manifestación. Lo anterior se define como la sonoridad cultural porque nos permite entender diversas dimensiones de la cultura. (Olmos, 2024)

Asimismo, (Olmos, 2024) añade que, el paisaje sonoro se condensa en el análisis de nuestro entorno sonoro. Sin embargo, afirma que su comprensión requiere del análisis de otras características del entorno, tales como: claves sonoras (sonidos susceptibles a la interpretación), señales sonoras (sonidos que destacan en un ambiente) y marcas o huellas sonoras (sonidos característicos de un ambiente). La intervención humana y su intencionalidad hacen de lo sonoro una producción, ejemplo de ello puede ser cualquier pieza o composición musical.

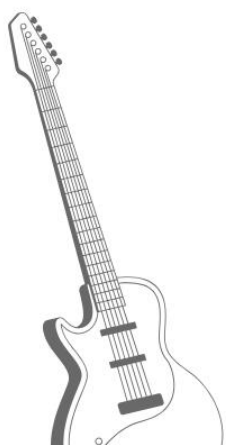


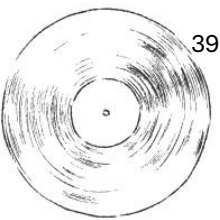


El ambiente sonoro, afirma (Olmos, 2024) se asemeja a un ecosistema animal donde es nula la intervención humana, también existe un entorno sonoro que trastoca la percepción auditiva, su distinción se basa en que es la naturaleza en si misma quien lo produce. Así pues, el paisaje sonoro tiene en cuenta la multiplicidad de factores y actores que intervienen en la interacción de lo cotidiano y en la producción del espacio. En la investigación propuesta por (Martinez, Ruth, & Quiles, (s.f)) se logra concluir que:

El Paisaje Sonoro, entendido como código, está conformado por el conjunto de signos que hay en una comunidad o en determinados contextos naturales. La significación de estos signos sonoros está determinada por el entorno al que pertenecen, por su configuración y la manera en que son producidos. (p.39)

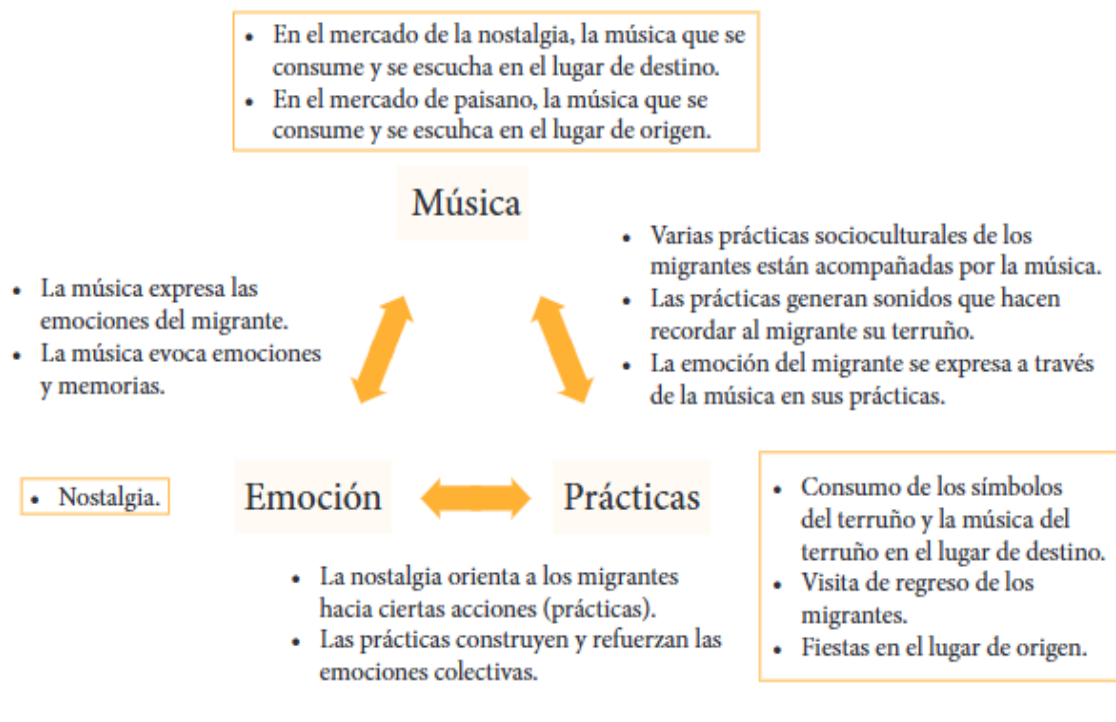
De manera complementaria, la investigación de (Hirai & Rangel, 2021) es una muestra de la oportunidad que ofrece abordar el fenómeno migratorio desde otros sentidos, así lo describen sus autores: “Este trabajo explora el papel de la música y las emociones en la construcción de los vínculos transnacionales, a partir de dos viñetas etnográficas relacionadas con la nostalgia.” (p.38).





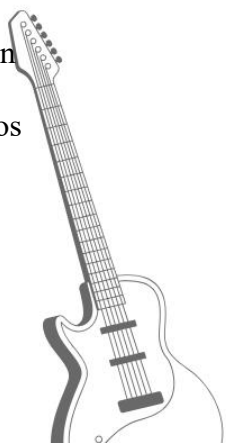
Previo a abordar en materia el caso de Texas y el Noreste de México, los autores presentan un marco conceptual clave para posteriores investigaciones de circuitos migratorios, como se observa en la figura 4 (Hirai & Rangel, 2021), existen unos nexos interconectados bajo las nociones de música, emoción y prácticas.

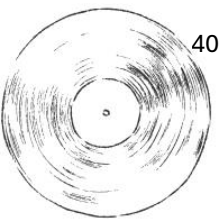
FIGURA 4. MARCO CONCEPTUAL PARA EXPLORAR LOS NEXOS ENTRE MÚSICA, EMOCIONES Y PRÁCTICAS.



Nota. Tomado de (Hirai & Rangel, 2021)

Lo anterior, permite regresar a la intención principal de este apartado; la discusión sobre el paisaje y sus diversas manifestaciones en las dinámicas socioculturales; sobre este asunto, (Hirai & Rangel, 2021) proponen la idea de “Paisaje étnico” que se describe como el escenario donde reposan las cargas simbólicas y la reproducción cultural de los migrantes en el curso de su desplazamiento y asentamiento, para ejemplificarlo hace uso del estudio de los flujos migratorios entre México y EEUU afirmando que: “En este sentido, el paisaje étnico





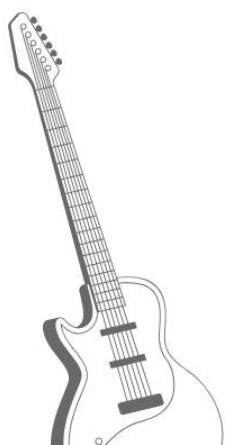
mexicano es un paisaje de nostalgia, es decir, un espacio de expresión del deseo de volver al terruño y estar conectados con él” (p.52).

La nostalgia que surge en los migrantes es el resultado de la evaluación o interpretación del contraste entre su presente vida en Estados Unidos y su pasado en México y una resignificación e idealización de lo que habían dejado atrás por la migración (p.164)

Por último, presenta el desarrollo del marco conceptual previamente enunciado a través de un ejercicio de etnografía realizado en el estado de Texas donde resalta los signos culturales que se han ido acentuando en el paisaje urbano y las dinámicas barriales en Houston. Además, exhibe la manera en que los mercados cotidianos y los contextos festivos de los circuitos migratorios están permeados por la música popular y la reunión entre coterráneos, donde se hace evidente la nostalgia del migrante.

La tesis de Maestría titulada *Entre músicas y silencios La cohesión y construcción social de un pueblo en las fiestas de Los Ramones, Nuevo León, México* (Ramos, *Entre músicas y silencios La cohesión y construcción social de un pueblo en las fiestas de Los Ramones, Nuevo León, México*, 2016) expone a través del trabajo de campo realizado por el autor, las transformaciones que sufre el paisaje sonoro a partir del retorno y la visita entre migrantes que residen en Estados Unidos. Para tal fin aprovechó los ambientes festivos en el municipio Los Ramones en México, en donde la música aparece como ejemplo de cohesión y construcción identitaria gracias a su carga simbólica y emocional.

La transformación del paisaje sonoro comienza a finales de octubre para quedarse hasta los meses de febrero o marzo.





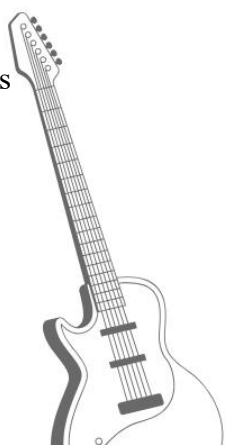
El paisaje sonoro de la naturaleza y la tranquilidad comienza a opacarse con otro tipo de sonidos que surgen de otros objetos, como una camioneta, o una grabadora con música. A partir de esta reflexión me cuestioné: ¿Son los migrantes los que traen consigo a la comunidad la música y la fiesta? Mis primeros acercamientos demostraban que efectivamente, estos elementos importantes de mi investigación eran manifestados en el momento en que los migrantes internacionales regresaban a su lugar de origen. (p.92)

Lo anterior, permite afirmar que al interior de los circuitos migratorios las dinámicas asociadas a la emotividad son causales de transformaciones en la cotidianidad de los lugares, según (Hirai & Rangel, 2021) (Hirai & Rangel, 2021) el tránsito entre el silencio y a la algarabía es dependiente a las festividades y a las reuniones que se desarrollan en las plazas y casas vecinales.

1.6 Música transfronteriza: Dinámicas, procesos y mercantilización

Las prácticas culturales responden a un imaginario colectivo que da lugar a una constante disputa dialéctica entre la relación y la diferencia, es por esta razón que los escenarios llegan a ser múltiples y el sujeto social adquiere diversos matices de representación discursiva, ya sea desde los mecanismos de unicidad nacional y los procesos de identificación, o por otra parte desde la identidad colectiva, gestada desde la subalternidad (Hall, 2010)

Esa construcción subalterna de la movilidad en doble vía entre Colombia y Venezuela es la que constituye la denominada música transfronteriza, en este sentido, emergen nuevas formas de habitar el espacio, así como diferentes representaciones simbólicas condicionadas por los rasgos culturales compartidos. Más allá de las estructuras limítrofes, estas dos naciones comparten un bagaje cultural bastante amplio, que se puede evidenciar desde lo



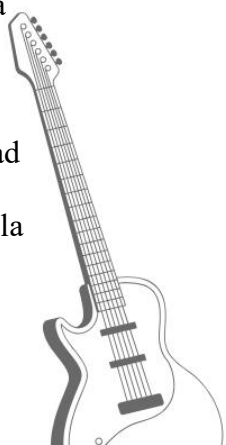


sonoro. Como muestra de estos escenarios y manifestaciones populares, el vallenato es una expresión sonora y cultural que según (Queipo, 2023), “se ha convertido en una forma musical capaz de identificar, cohesionar, e incluso, modelar el comportamiento de un considerable sector de la población, especialmente en su epicentro de la frontera colombo-venezolana”. (p.265)

El vallenato, como otros géneros tradicionales, tiene una alta carga simbólica, es un equilibrio entre lo sensitivo y lo cotidiano, sus cultores en el Cesar o en la Guajira, entienden que es un elemento eminentemente cultural, que enaltece la memoria, el origen y la identidad, desde lo cotidiano (subalterno) hasta lo mítico. Como lo sugiere (Queipo, 2023) “El paisaje sonoro del vallenato tiene la virtud de crear continuidad donde los “Otros” intentan imponer fronteras, sean estas geográficas, sociales, étnicas, nacionales, materiales o espirituales. (p.270)

Para entender el dinamismo y la reproducción de elementos culturales como el vallenato entre Colombia y Venezuela, es necesario deconstruir las nociones de frontera que emergen desde las distinciones culturales del estado nación. Más allá de la idea del transnacionalismo y la crisis de los estados nacionales, producto de los procesos de globalización, se debe precisar la heterogeneidad de las fronteras, que llegan a ser diversas en cuanto a las relaciones interestatales y su vez con los vínculos entre las sociedades fronterizas. (Grimson, p.116)

Partimos de la idea de (Grimson, Los límites de la cultura: crítica de las teorías de la identidad, 2020) quien infiere que las prácticas culturales cruzan fronteras, ya sea desde las identificaciones que las reproducen y las refuerzan (desde lo simbólico) o desde la capacidad de agencia de los sujetos sociales en la construcción del espacio fronterizo, lo cierto es que la

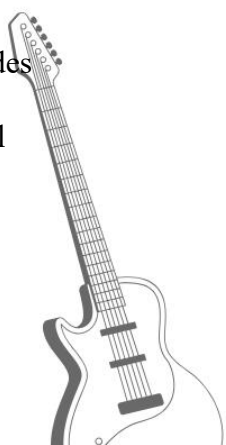




frontera también puede ser un espacio de significaciones e identificaciones, si bien existen prácticas culturales transfronterizas, el autor advierte que el caso de la música debe ser analizada con cautela, y desde un marco interpretativo multidimensional y discontinuo, que tenga en cuenta la practicidad y lo cotidiano, puesto que los rituales y la narrativa cambia desde lo contextual, lo que el autor denomina, las formas de inclusión y exclusión de la cultura. (p.127)

Las narrativas musicales transfronterizas entre Colombia y Venezuela también hacen alusión a la frontera de significados que plantea (Grimson, *Los límites de la cultura: crítica de las teorías de la identidad*, 2020). El caso del joropo, que describe (Calderón, 2015) en su investigación como un género popular en ambos países, que cuenta con una multiplicidad de variables rítmicas y es heredero del fandango de tradición española, se podría llegar a afirmar que tiene una alta carga performática, sin embargo, tal y como lo plantea (Grimson, 2000), en la frontera también se reconoce la heterogeneidad, que se manifiesta en las prácticas interculturales. El caso del joropo es diciente, y puede manifestar diversos matices desde el otro lado de la frontera, mientras que en Venezuela presenta diversos elementos rítmicos, debido a su constitución geográfica que abarca casi en su totalidad el país; desde el Joropo oriental, central y llanero, hasta el punto de ser considerado el baile nacional, en Colombia solo tiene incidencia el joropo llanero, allí podemos encontrar destellos en la tradición oral de los denominados contrapunteos llaneros. (Calderón, 2015).

A pesar de los rasgos compartidos en estos circuitos de intercambio entre ambos países, podemos encontrar (desde el ritual y las manifestaciones identitarias) discontinuidades y formas de apropiación distintas del joropo (heterogeneidades). La alta carga simbólica del joropo no solo se evidencia desde lo performático, sino que abarca los vínculos y las





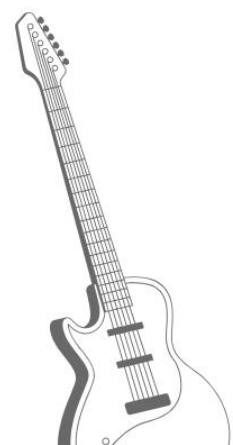
relaciones de los sujetos sociales desde su cotidianidad o sus identificaciones, puesto que tal y como expone (Calderón, 2015): “Los copleros improvisan versos rimados sobre modelos melódicos preexistentes, contando sucesos históricos o costumbristas” (p.421).

En este sentido, las narrativas musicales reflejan significaciones diversas en los espacios transfronterizos, así lo sugiere (Grimson, 2000): “Los textos, las músicas y los objetos viajan, aunque las personas y los grupos permanezcan inmóviles, cuestionando por otra vía aquella supuesta imbricación” (p.130).

El desarrollo de la mercantilización musical en Colombia obedeció a dinámicas globales propias del crecimiento de la industria del entretenimiento, en este caso, la circulación del disco fue un gran incentivo para la propagación de diferentes artistas y géneros musicales no solo en el país, sino por toda Latinoamérica. Según (Blanco, 2009), previo al auge fonográfico, vivido en los años 60 y 70, predominó la música tradicional colombiana, ligada a los ritmos andinos; en el caso de los elementos sonoros de las periferias, como la cumbia o el vallenato, afirma que fueron estigmatizados desde el interior, por tanto, géneros como el bambuco eran considerados representativos de la colombianidad por la elite dominante y hegemónica.

Tras el auge de disqueras como “Sonolux” o “Discos Fuentes”, a la par del crecimiento de la radio, la música del caribe colombiano o también denominada “música tropical” empezó a posicionarse en el mercado local, según (Santamaría, 2020):

“La enorme diversidad musical incluía porros, paseítos, cumbias, fandangos, merecumbés y gaitas, entre otras variantes, las cuales fueron agrupadas bajo dos etiquetas para efectos de comercialización: cumbia o



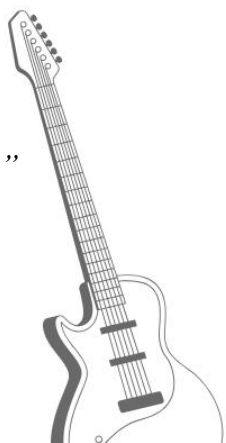


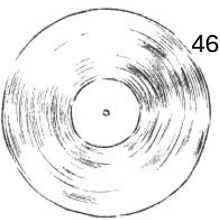
música tropical. Ya que el término “cumbia” presenta varios significados dependiendo de sus contextos de uso –baile, evento musical, ritmo y género específico para las músicas de flauta de millo, de acordeón y de orquestas” (p.85)

Fue a partir de este momento que se delimitó un predominio de la músicaailable “tropical” en los diversos espacios de convergencia entre los diferentes actores inmersos en esta industria, según (Santamaría, 2020) poco a poco tuvieron mayor relevancia artistas y grupos musicales como Pacho Galán, Lucho Bermúdez, la Sonora Cordobesa, los Corraleros de Majagual, Los Hispanos o Los Graduados, todos tenían algo en particular; mezclaban elementos sonoros tradicionales o raizales como las ya mencionadas flautas de millo o los tambores, con instrumentos modernos provenientes de Europa; como los sintetizadores o los bajos eléctricos, que respondían a las tendencias globales de la música entre influencias como el rock o la balada. (pp. 85-86)

(Santamaría, 2020) afirma que, tras la producción y las licencias de distribución de las disqueras colombianas durante el auge fonográfico, su influencia en la cotidianidad y en la construcción identitaria, mediada por dinámicas sociales, terminaría por establecer flujos comerciales transfronterizos en las redes de circulación del disco, posibilitando la conexión de la producción cultural en diversos países, principalmente de Latinoamérica. En el caso de Venezuela, disqueras como Discomoda y Velvet, tuvieron grandes lazos con disqueras colombianas como Sonolux y Discos Fuentes.

La misma investigación titulada “*Repensando el poder de las disqueras: el caso de las industrias de la música tropical y la canción romántica en Medellín en los años sesenta*”





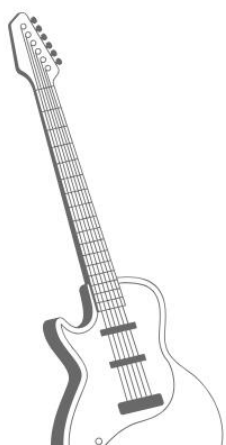
y los aportes de (Santamaría, 2020) permiten concluir que la industria de la música en Colombia se posicionó en un mercado emergente periférico de los grandes conglomerados de la industria musical del norte global, dentro de esta dinámica de circulación de vinilos las disqueras colombianas enaltecieron la música caribeña, altamente demandada por el público en toda Latinoamérica, con la difusión y producción de música tropical, bambucos y boleros, música parrandera y tangos, entre otros géneros que fueron gestores de la práctica social en distintos espacios de reproducción cultural.

1.7 Balance final y justificación

La anterior revisión documental nos permite orientar nuestro proyecto de investigación desde dos lugares de enunciación:

En primer lugar, encontramos la posición subjetiva del migrante y sus transformaciones a partir de la construcción de identidades territorializadas, manifestaciones simbólicas y prácticas culturales. Todas ellas, enmarcadas en sus experiencias de desplazamiento y asentamiento, en este sentido, es menester resaltar categorías de análisis como los paisajes sonoros que permiten resignificar el carácter simbólico del territorio desde la hibridación cultural y el impacto del fenómeno migratorio en la sociedad receptora a partir de la transformación del paisaje cultural y étnico, aquí resaltamos las investigaciones y aportes que le otorgan un papel protagónico a las experiencias vividas de los sujetos migrantes y sus vínculos transnacionales, teniendo como eje transversal la música y la emotividad.

A propósito, encontramos que la música puede ser un elemento que permite a las comunidades transgredir las nociones hegemónicas de las fronteras nacionales desde la



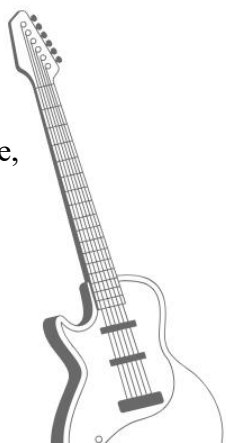


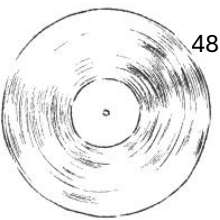
subalternidad y la construcción de identidades. De modo que encontramos que en la frontera colombo-venezolana hay unos procesos constantes de transculturación e intercambio, que se ven materializados en parte gracias a la migración en doble vía, esto hace que el paisaje migratorio se asuma desde una perspectiva heterogénea.

Los estudios sobre estos intercambios sonoros son un tanto limitados, muchos de ellos se abordan desde campos temporales muy acotados o específicos, teniendo como punto central de sus investigaciones la música de gran trascendencia en el siglo XIX durante la construcción del imaginario de identidad nacional, entre estos géneros encontramos algunos estudios sobre la música de salón, el villancico, la música religiosa o el bambuco, sin embargo, hay otros que abordan géneros musicales que tienen una alta carga simbólica en la experiencia reciente de desplazamiento de los migrantes venezolanos, como lo es la música popular, en la que podemos incluir tanto el vallenato como el joropo, no obstante, la caracterización poblacional de los sujetos migrantes, nos permitirá profundizar un poco más en dichas nociones y prácticas simbólicas.

En segundo lugar, es necesario resaltar el papel del escenario educativo como un espacio de diálogo cultural que puede hacer frente a las construcciones culturales hegemónicas del sistema escolar, en este caso, las investigaciones que tenían como punto central los retos educativos, tenían dos puntos de análisis transversales: la migración y la música.

En el caso de las investigaciones sobre cómo se desarrolla desde el escenario educativo la migración, encontramos que hay una constante en la forma en la que se asume dicho fenómeno en el aula, ya que hay una evidente hegemonía y hermetismo curricular que, si bien no invisibiliza del todo al sujeto migrante, no opta por el planteamiento de espacios

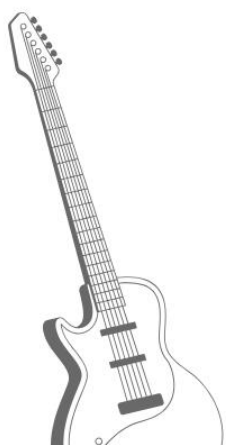


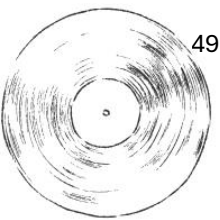


interculturales de reconocimiento de la diferencia y diálogo cultural, por el contrario, es evidente que dentro de estos ejes curriculares analizados por los investigadores no hay evidencia de una inclusión de las historias de vida, narrativas, cargas emotivas y simbólicas de los migrantes, en cambio, se reduce a resaltar aspectos de cada cultura en una lógica de multiculturalismo. En ese sentido, hay algunos vacíos que se deben abordar desde nuestra propuesta pedagógica.

Desde la perspectiva de algunos investigadores la música es una apuesta por una educación intercultural y puede ser una ruptura al tradicionalismo en la escuela, es importante resaltar que uno de los aspectos más significativos de la música como instrumento para el diálogo de saberes y la interacción- acción del sujeto es que permite la comprensión del otro y encuentra en la heterogeneidad (en este caso el fenómeno migratorio) una oportunidad de encuentro, reconocimiento, inclusión y diálogo.

Finalmente, nuestro estado del arte nos brindó varios aportes metodológicos, así como logró ampliar el campo epistémico de nuestra investigación, que permitirán en su conjunto, el desarrollo integral tanto de nuestra caracterización poblacional como de nuestra propuesta pedagógica.





CAPITULO 2: Una mirada a los relatos de vida y las experiencias sonoras de los migrantes

*Para Colombia, de todos los venezolanos
Ay, ay, ay, bueno*

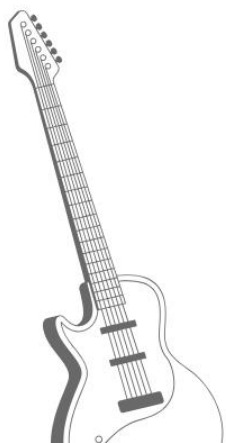
*Yo quiero que tú vengas a bailar en la arena
Yo quiero que te pongas tu pollera nueva
Yo quiero que tus besos me quiten la pena*

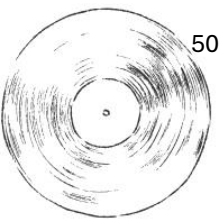
*Yo quiero que tú vengas a bailar en la arena
Cali, allá nos vamos con sabor*

Arango, G. Billo's Caracas Boys (1992). Por Las Buenas[Canción}

La primera parte de este trabajo nos permitió hacer un acercamiento a diversas investigaciones que discuten y problematizan las distintas categorías de análisis que podríamos materializar en tres ejes principales para el desarrollo de la presente caracterización: La crisis migratoria como fenómeno sociopolítico, los paisajes sonoros y experiencias de desplazamiento de los sujetos migrantes y, por último, el escenario educativo como espacio de encuentro y diálogo de cultural.

En estrecha relación con la metodología de la IAE, este capítulo corresponde a la fase de reconocimiento y descubrimiento. Este apartado, pretende resaltar la importancia del desarrollo de una caracterización que tenga en cuenta “lo que ocurre” en el tejido social desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación del problema (Elliot, p.25). En este sentido, para este ejercicio, el fenómeno migratorio debe ser abordado desde dos perspectivas fundamentales:

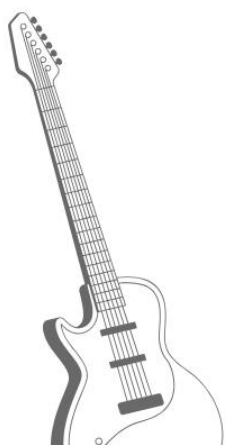




La primera, asume la importancia del análisis, muestreo y significación de las historias de vida de los sujetos migrantes que son aquellos actores directamente implicados en el fenómeno. Este proceso, es imprescindible en el ejercicio de investigación, pues permite abordar de un modo sistemático e intencionado la realidad social que se pretende estudiar, (Latorre, 2004) afirma que “gracias a las entrevistas podemos describir e interpretar aspectos de la realidad social que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos, así como acontecimientos que ya acontecieron.” (p.70)

De esta manera, se recurrió a relatos biográficos que permitieron asentar un enfoque investigativo que dé cuenta de las distintas voces e historias del proceso migratorio, en este caso, las experiencias de desplazamiento se asumen como memorias personales y colectivas insertas en un periodo histórico concreto (Cordero, 2012). En consecuencia, resulta relevante rescatar diversos testimonios como la base del estudio y análisis del fenómeno social en cuestión, pues en palabras de (Elliot, 1990) “aquellos procesos “que ocurren” en el ejercicio de investigación se hacen inteligibles al ser reconocidos y relacionados con los significados subjetivos que los participantes les adscriben” (p. 25). La selección de la población entrevistada se realizó a partir de su recolección testimonial en el barrio San Carlos de la localidad de Tunjuelito.

Asimismo, el escenario educativo se concibe como un espacio de reflexión e investigación, en este caso, se asume que el aula es capaz de propiciar el diálogo permanente entre teoría y práctica (Latorre, 2004). Para el abordaje de la caracterización del espacio educativo se profundizó en temas como; el currículo, el área de las ciencias sociales, los proyectos educativos y la cultura escolar.





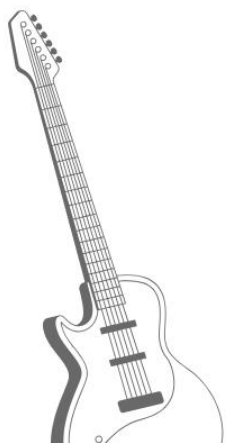
Para el presente capítulo se contó con la participación de personas migrantes venezolanas que habitan el barrio San Carlos en la localidad de Tunjuelito de la ciudad de Bogotá y además algunas entrevistas con referentes académicos y culturales en relación con la música y sus estudios en las ciencias sociales.

2.1 Caracterización del fenómeno migratorio:

En primer lugar, es fundamental establecer el marco temporal para el análisis de la crisis migratoria venezolana. El régimen de historicidad considerado para esta caracterización abarca el período comprendido entre marzo de 2015 y febrero de 2024, a través del análisis estadístico publicado en bases de datos oficiales, material de prensa y un sustento testimonial recolectado en entrevistas realizadas a diecisiete migrantes venezolanos. Cabe destacar que, la intención de este apartado se reduce a la contextualización general del fenómeno en el ámbito sociopolítico con relación a la consulta de diversas fuentes primarias.

Venezuela ha sido el foco de una de las crisis humanitarias más grandes y complejas del siglo XXI, justamente, fue a partir del año 2015 que el flujo migratorio de venezolanos en Colombia, se ubicó como uno de los temas centrales de los organismos de control y las políticas públicas. Según el DANE para el año 2020, “los venezolanos constituían la segunda población más grande de personas desplazadas a través de las fronteras en el mundo después de los sirios” (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2023)

Fue a partir del año 2015 que se agudizó la crisis migratoria en Venezuela, producto de una profunda recesión económica en un contexto hiperinflacionario. Algunas fuentes oficiales de Venezuela como el “Observatorio Venezolano Antibloqueo”, sugieren que esta crisis en particular se debe al impacto de sanciones internacionales en la economía venezolana, concretamente, las sanciones impuestas por el gobierno de los Estados Unidos,





como por ejemplo los bloqueos de operaciones y activos de PDVSA que según este informe hizo que “la producción de PDVSA entre enero de 2015 y junio de 2020, cayera un 87 %, pasando de un promedio 2,4 millones de barriles diarios a 339 mil barriles diarios en junio de 2020.” (Observatorio Venezolano Antibloqueo, 2023)

FIGURA 5. INFOGRAFÍA SOBRE FACTORES QUE ENUNCIAN LA CRISIS ECONÓMICA EN VENEZUELA.



Nota: Elaboración propia de Andrés y Julián. Adaptado de: Observatorio Venezolano Antibloqueo (2023).

Aunado a esto, en un contexto de profunda crisis económica, resulta imprescindible analizar uno de los factores determinantes del éxodo masivo de venezolanos, tal es el caso de las políticas públicas impuestas por el gobierno venezolano, entre ellas, el cierre fronterizo, que según el entonces gobernador del estado Táchira, José Vielma, “la decisión del cierre se basaba en la presencia de paramilitares en la zona, las mafias paramilitares tienen muchos intereses económicos y atacan a esta hora.” (EL TIEMPO, 2015). Sumado a eso, el gobierno





venezolano en cabeza del presidente Nicolas Maduro, manifestó que la causa directa de dicho cierre unilateral se debía a un ataque perpetrado contra soldados de la fuerza armada Bolivariana en San Antonio del Táchira, en sus palabras “Fueron emboscados con un operativo de dos motorizados, con armas largas atacaron por la espalda a nuestros muchachos” (RTVC, 2022).

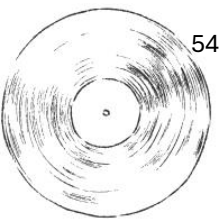
Esta decisión, trajo consigo no solo una ruptura de relaciones diplomáticas con el gobierno de Colombia, sino que agravó la crisis económica y social que vivía el país.

Los medios de comunicación se convirtieron en un escenario fundamental para el cubrimiento y la difusión de los acontecimientos sobre la situación política y socioeconómica en Venezuela que de forma progresiva desencadenó en la crisis humanitaria y el alto flujo migratorio desde esta nación. Sin embargo, su credibilidad se vio afectada por las influencias de intereses particulares ante tal álgida situación, según un informe publicado por la organización (Espacio Público, 2016) titulado “Situación general del derecho a la libertad de expresión e información en Venezuela (enero-diciembre 2015)”, durante las elecciones legislativas del mes de diciembre se presentaron diversos casos de intimidaciones, agresiones y amenazas a la libertad de expresión, sumado a algunos casos de censura por parte de actores del gobierno de turno que sometían a la opinión pública a la eliminación de cierto contenido grabado para evitar su difusión, particularmente lo referente al cubrimiento del conteo de votos en las mesas electorales. Al respecto, el informe señala:

El tratamiento de temas incómodos para la gestión gubernamental es el denominador común en los casos de censura por parte de la directiva de medios de comunicación.

La compra-venta de medios críticos se ha manifestado en un cambio de línea editorial hacia una postura favorable a la línea gubernamental, lo que deviene en una serie de





tensiones internas que se traducen en censura, y reduce el espectro de opinión a un entorno cada vez menos plural. (Espacio Público, 2016, p. 3)

Ejemplo de ello, nos lo ofrecen los titulares de prensa publicados el 7 de diciembre de 2015 por distintos medios de comunicación:

FIGURA 6. TITULAR DE PRENSA DEL PERIÓDICO ESCAMBRAY, 7 DE DICIEMBRE 2015

Escambray

Sancti Spiritus | Cuba | **Mundo** | Economía | Deporte | Cultura | Historia | Salud | Ciencia

Maduro: En Venezuela ha triunfado la Constitución y la democracia

El presidente venezolano Nicolás Maduro, resaltó que la Constitución de la República y la democracia resultaron victoriosas tras los comicios parlamentarios de este domingo En transmisión de Venezolana de Televisión, desde el Palacio de Miraflores, donde dirige un mensaje a todos los venezolanos, el Mandatario nacional expresó: «Hemos venido con

REDACCIÓN ESCAMBRAY
7 diciembre, 2015 - 12:43am

El presidente venezolano Nicolás Maduro, resaltó que la Constitución de la República y la democracia resultaron victoriosas tras los comicios parlamentarios de este domingo

Relacionados

Nota. Tomado de (Escambray, 2015) Maduro: En Venezuela ha triunfado la Constitución y la democracia. Recuperado de <https://www.escambray.cu/2015/maduro-en-venezuela-ha-triunfado-la-constitucion-y-la-democracia/>

FIGURA 7. TITULAR DE PRENSA DE LA REVISTA GRANMA. 7 DE DICIEMBRE DE 2015

MULTIMEDIA | BLOGS | EDICIÓN IMPRESA | SITIO WEB DE AÑOS ANTERIORES

ENGLISH | FRANÇAIS | DEUTSCH | PORTUGUÉS | ITALIANO

Granma

LA HABANA, 11 DE MARZO DE 2024

ÓRGANO OFICIAL DEL COMITÉ CENTRAL DEL PARTIDO COMUNISTA DE CUBA

ÚLTIMA ACTUALIZACIÓN 01:14:48

PORTADA | CUBA | MUNDO | **DEPORTES** | CULTURA | OPINIÓN | CIENCIA | SALUD | ESPECIALES

ELECCIONES PARLAMENTARIAS

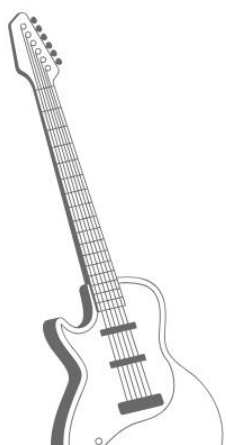
Venezuela decidió

Después de una larga jornada, el pueblo eligió a los diputados a la Asamblea Nacional en un clima de tranquilidad y con la participación de observadores nacionales e internacionales

Autor: Redacción Internacional | internacionales@granma.cu
7 de diciembre de 2015 01:12:14

COBERTURA ESPECIAL
#MaduroPresidente

TITULARES





Nota. Tomado de (Granma, 2015). *Venezuela decidió.* Recuperado de <https://www.granma.cu/mundo/2015-12-07/venezuela-decidio-07-12-2015-01-12-14>

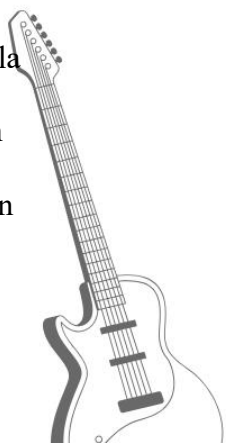
La figura 6 y 7 son muestra de la forma en que se cubrieron las elecciones legislativas en Venezuela durante el año 2015, los titulares presentados hacen parte de los medios de comunicación considerados como filiales del gobierno. Por otra parte, la figura 8 expone al periódico “El Nacional” en su lucha por permanecer vigente ante los constantes ataques e intentos por limitar su difusión.

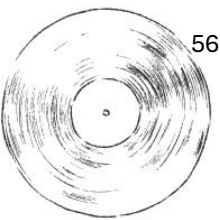
FIGURA 8. TITULAR PERIÓDICO “EL NACIONAL” CENSURADO DURANTE LA CRISIS.



Fuente: Tomado de Voice of America (2018)

Los ataques a la libertad de prensa constituyen un punto clave para comprender la coyuntura político-social que atravesaba Venezuela durante el periodo analizado. Su relevancia emerge ante la imposibilidad de vivir en un entorno donde se pudiera denunciar la violación de los derechos humanos y acceder a información veraz. Si bien la crisis de orden público y el deterioro de las condiciones de vida aumentaban progresivamente la inclinación

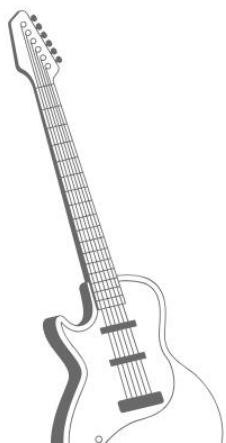
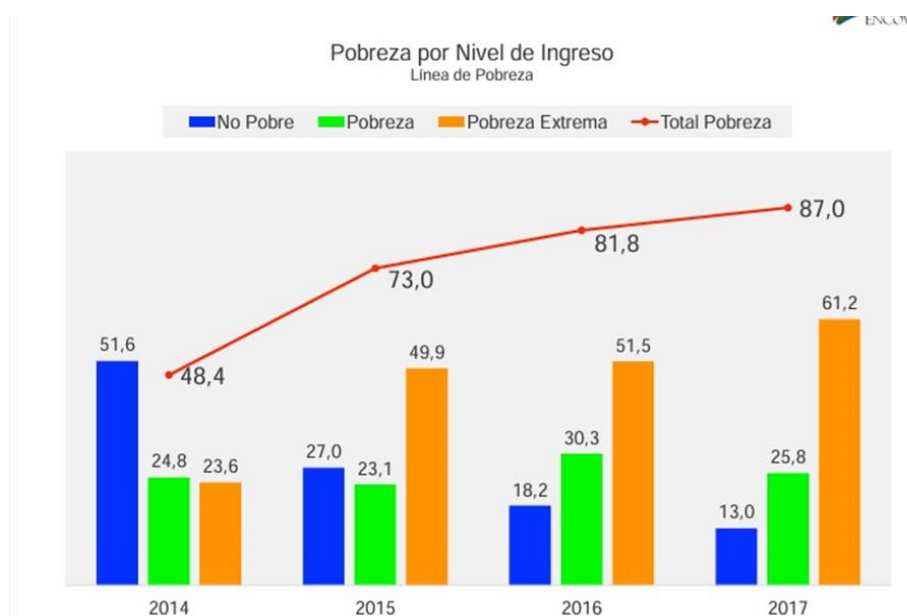




hacia la migración, los medios de comunicación dejaron de ser fuentes fiables de información para convertirse en instrumentos de difusión de pánico, propaganda política e información parcializada sobre la realidad social del país.

Según cifras de la “Encuesta Nacional de Condiciones de Vida” (ENCOVI, 2017), la pobreza por ingreso se agudizó desde el año 2015, duplicando los indicadores del año anterior, reflejando que para el año 2017, la población que vivía por debajo del umbral de pobreza ascendió al 87%, es decir, que para ese momento “todos los hogares venezolanos estaban por debajo de una línea de pobreza inalcanzable” (p.43). Es por esta razón que en el periodo que comprende desde el año 2014 al año 2017, el pronóstico socioeconómico de los hogares venezolanos dictaminaba que las condiciones de vida de la población, en términos generales, no mejorarían. Teniendo en cuenta el cálculo multifactorial de la pobreza, el ENCOVI enumeró los índices y condiciones de vida de la población en los siguientes ítems: vivienda, servicios, estándar de vida, educación, trabajo y protección social.

FIGURA 9. HOGARES EN CONDICIÓN DE POBREZA DE INGRESO EN VENEZUELA.





Nota. Encuesta Condiciones de Vida 2017 (ENCOVI, 2017)

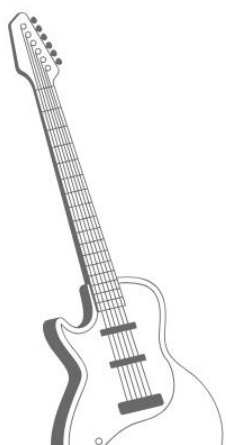
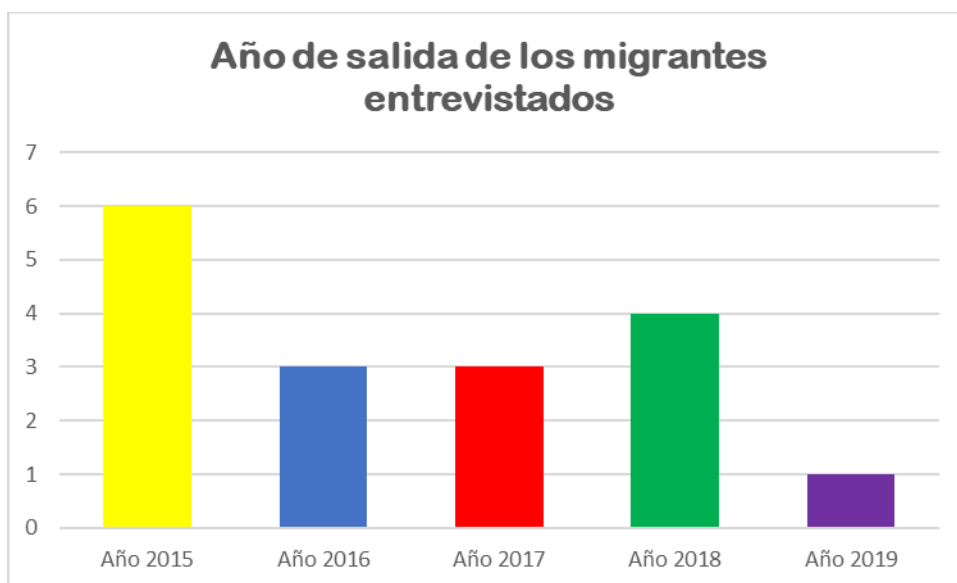
Desde la experiencia personal que relata Yimmy, habitante de la localidad de Tunjuelito desde el año 2021, una de las razones que motivó su salida del país se centró en el aspecto económico, así lo narra:

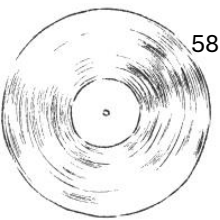
“La situación como le estaba diciendo del país había que venir a buscar los pesos para poder que sobreviviera la gente allá en Venezuela, pues, los familiares de nosotros.”

(Rosales, comunicación personal, 15 de julio de 2023)

Por su parte, José Guerrero (comunicación personal, 16 de Julio de 2023) dedicado al comercio informal en la zona de San Carlos y quien ha vivido en Bogotá durante los últimos tres años, afirma que la razón de su salida de Venezuela fue el sostenimiento de sus tres hijos que debían continuar con sus estudios, sin embargo, lamentablemente, la situación de su país no le permitía tener recursos para el pago de dichas matriculas.

FIGURA 10. AÑO DE SALIDA DE LOS MIGRANTES ENTREVISTADOS.





Nota. Elaboración propia de Andrés y Julián con base en los resultados de las entrevistas (2024)

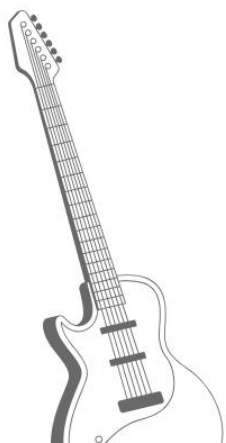
La grafica presentada, nos permite identificar y periodizar los procesos de desplazamiento de los migrantes entrevistados. Se observa que los periodos en los que más emigraron de su país natal fueron los años 2015 y 2018, lo que nos puede indicar que estos periodos se caracterizaron por presentar factores y dinámicas específicas que impulsaron significativamente los flujos migratorios.

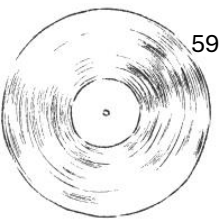
Para el año 2018, se incrementó significativamente el flujo migratorio, la cifra de ciudadanos venezolanos con vocación de permanencia en Colombia ya superaba el millón de

FIGURA 11. ENTRADA DE EXTRANJEROS AL PAÍS EN EL AÑO 2018- AMÉRICA DEL SUR

| País | Enero | Febrero | Marzo | Abril | Mayo | Junio | Julio | Agosto | Septiembre | Octubre | Noviembre | Diciembre | Total |
|--------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|------------------|
| Venezuela | 126.977 | 128.674 | 118.460 | 123.149 | 114.407 | 94.443 | 119.821 | 128.494 | 98.646 | 108.654 | 91.433 | 106.657 | 1.359.815 |
| Argentina | 26.988 | 22.060 | 26.362 | 21.700 | 16.781 | 14.768 | 14.915 | 14.365 | 12.856 | 11.388 | 12.636 | 11.678 | 206.497 |
| Brasil | 21.488 | 18.722 | 18.178 | 17.504 | 15.307 | 13.929 | 16.812 | 16.428 | 17.157 | 16.290 | 16.003 | 16.212 | 204.030 |
| Ecuador | 12.097 | 12.828 | 15.156 | 12.544 | 10.938 | 10.536 | 15.466 | 20.218 | 15.558 | 13.727 | 13.987 | 15.246 | 168.301 |
| Perú | 11.797 | 13.049 | 12.665 | 12.074 | 12.597 | 11.324 | 14.298 | 14.756 | 12.585 | 15.223 | 12.825 | 12.815 | 156.008 |
| Chile | 10.663 | 15.965 | 11.071 | 12.042 | 12.223 | 11.130 | 12.868 | 2.789 | 11.936 | 12.008 | 11.385 | 9.466 | 143.546 |
| Bolivia | 2.400 | 1.649 | 1.496 | 1.582 | 1.475 | 1.707 | 2.038 | 1.813 | 1.936 | 1.655 | 1.918 | 2.566 | 22.235 |
| Uruguay | 1.386 | 1.381 | 1.701 | 1.936 | 1.719 | 1.584 | 1.546 | 1.902 | 1.620 | 1.532 | 1.453 | 1.272 | 19.032 |
| Paraguay | 825 | 809 | 715 | 646 | 757 | 780 | 520 | 976 | 970 | 804 | 768 | 498 | 9.068 |
| Surinam | 39 | 24 | 44 | 54 | 69 | 42 | 70 | 68 | 41 | 83 | 41 | 24 | 599 |
| Guyana | 21 | 24 | 31 | 54 | 30 | 31 | 132 | 72 | 41 | 38 | 37 | 27 | 538 |
| Total | 214.681 | 215.185 | 205.879 | 203.285 | 186.303 | 160.274 | 198.486 | 211.881 | 173.346 | 181.402 | 162.486 | 176.461 | 2.289.669 |

personas, según datos del “boletín Anual de Estadísticas y Flujos Migratorios del año 2018”, el 32,74 % de los extranjeros (incluyendo bases de datos de turismo, negocios, capacitaciones, etc.) que ingresaron a Colombia eran ciudadanos venezolanos, que también representaban el 59 % de sudamericanos en el país. (Migración Colombia, 2019)



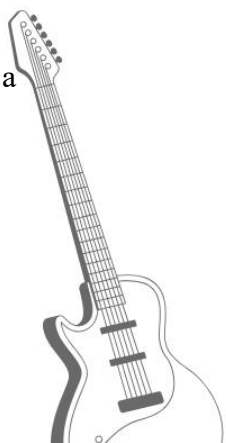


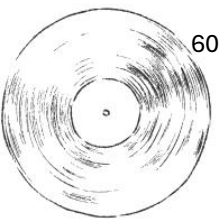
Nota. Tomado de Boletín estadístico flujos migratorios 2018 (p. 22), por Migración Colombia, 2019.

Según un informe del Departamento Nacional de Planeación (2022), para el año 2022, alrededor del 75% de los migrantes con vocación de permanencia, se concentraban principalmente en los siguientes departamentos y ciudad capital: Bogotá con el 19,99 %, seguido de, Antioquia con el 13,89 %, Norte de Santander con el 10,25 %, Valle del Cauca con el 7,81 % y el Atlántico con el 7,07 %. En promedio, la cifra de población migrante superaba las 100.000 personas. De acuerdo con este informe que toma como base la Unidad Administrativa Especial Migración Colombia, para el 28 de febrero de 2022 se estimaba una población de 2.477.588 migrantes de Venezuela con vocación de permanencia en el país, de los que el 51% son mujeres, el 49% hombres y el 0,02 % de otro sexo. De ellos, el 89% están en edad productiva (entre 18 y 60 años). (Departamento Nacional de Planeación, 2022).

Según la (Embajada de Colombia en Venezuela, 2024), uno de los departamentos con mayor número de cruces fronterizos de migrantes venezolanos es Norte de Santander, que limita al este con el estado de Táchira. Los pasos fronterizos terrestres con mayor afluencia migratoria de este departamento son: el Puente Internacional Simón Bolívar, que permite el cruce entre Cúcuta, capital del departamento, con San Antonio del Táchira, que en total es receptora del 64 % de la demanda, seguido del Puente Internacional Atanasio Girardot, el Puente internacional Unión y el Puente Internacional Francisco de Paula Santander. (Estoy en la frontera, 2025).

Como es el caso de Yimmy, quien hacía mención de que su llegada a Colombia fue a través del paso fronterizo de Cúcuta, específicamente en el puente Simón Bolívar. Antes de





su arribo a la capital de Norte de Santander, tuvo que hacer un paraje obligatorio para todo migrante que salga de Venezuela por el estado de Táchira, así lo narra:

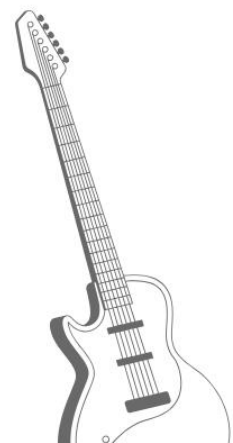
“De Valencia salimos hasta San Cristóbal, de San Cristóbal hacia Cúcuta, fue ahí donde llegamos por primera vez. Al tiempito nos vinimos hacía Bogotá, en bus, ahí dure (Cúcuta) 4 años pues” (Conversación personal, Rosales, 15 de julio de 2023)

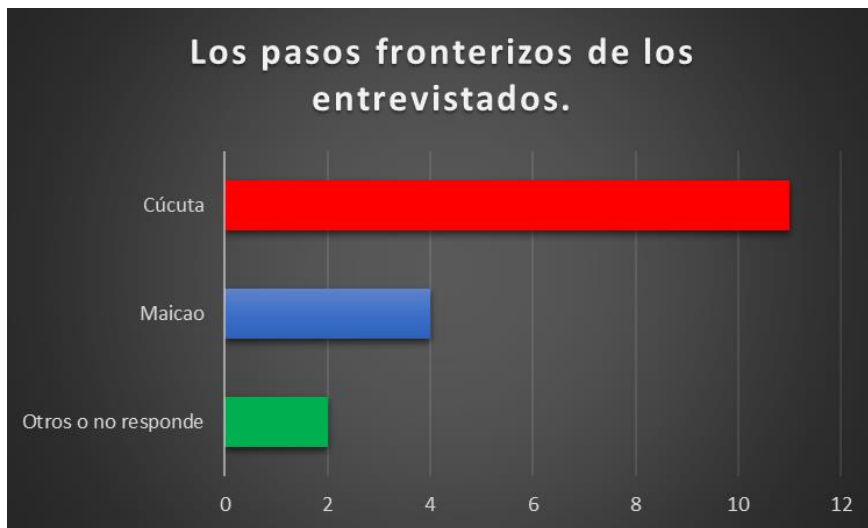
Otra de las zonas con mayor afluencia de migrantes venezolanos es La Guajira, con un total de 161.832 personas migrantes provenientes de Venezuela, que se concentran principalmente en el municipio de Maicao, que, según cifras del “Informe de migrantes venezolanos(os) en Colombia”, a febrero del año 2024, alberga aproximadamente 68.612 personas de nacionalidad (Observatorio de Migraciones, Migrantes y Movilidad Humana, 2024).

Ejemplo de ello, es el testimonio del señor José Guerrero, oriundo de Maracaibo, estado de Zulia y actualmente habitante del barrio San Carlos donde se dedica a la venta informal de tintos en esta misma zona, su llegada a la ciudad se caracterizó por su paso previo por Maicao que describe como un lugar de paso y aquel espacio de encuentro con una cultura distinta a la suya.

A continuación, se presenta la figura 12, que permite complementar desde los testimonios de los entrevistados, los cruces fronterizos más concurridos durante las experiencias de desplazamiento:

FIGURA 12. PASOS FRONTERIZOS DE LOS MIGRANTES ENTREVISTADOS.





Nota. Elaboración propia con base en los resultados de las entrevistas.

Para el año 2024, la población de migrantes venezolanos con vocación de permanencia había ascendido a 2.845.706 (Observatorio de Migraciones, Migrantes y Movilidad Humana, 2024), que se distribuyen de la siguiente forma, teniendo en cuenta que se promediaron los primeros 15 municipios con mayor presencia venezolana:

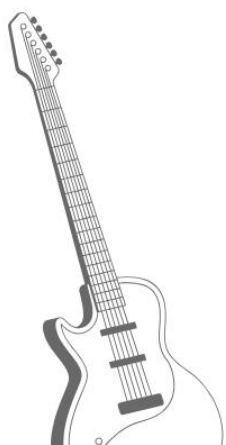


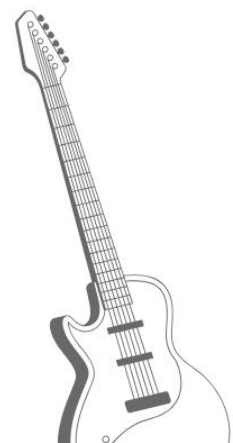


FIGURA 13. MIGRANTES VENEZOLANAS(OS) EN LOS 15 MUNICIPIOS CON MAYOR PRESENCIA A FEBRERO 29 DE 2024

| Municipio | Número de migrantes a febrero 2024 | Porcentaje del total |
|----------------------------|------------------------------------|----------------------|
| Bogotá, D.C. | 599.480 | 21,07% |
| Medellín | 239.479 | 8,42% |
| Cúcuta | 217.896 | 7,66% |
| Barranquilla | 140.906 | 4,95% |
| Cali | 130.070 | 4,57% |
| Cartagena | 69.981 | 2,46% |
| Maicao | 68.612 | 2,41% |
| Bucaramanga | 59.774 | 2,10% |
| Santa Marta | 59.356 | 2,09% |
| Arauca | 48.294 | 1,70% |
| Soacha | 47.509 | 1,67% |
| Riohacha | 47.366 | 1,66% |
| Valledupar | 38.363 | 1,35% |
| Villa del Rosario | 38.003 | 1,34% |
| Bello | 33.576 | 1,18% |
| Total 15 municipios | 1.838.665 | 64,61% |

Nota. Tomado de Informe de migrantes venezolanos(os) en Colombia 2024 (p.8), por Observatorio de Migraciones, Migrantes y Movilidad Humana, 2019.

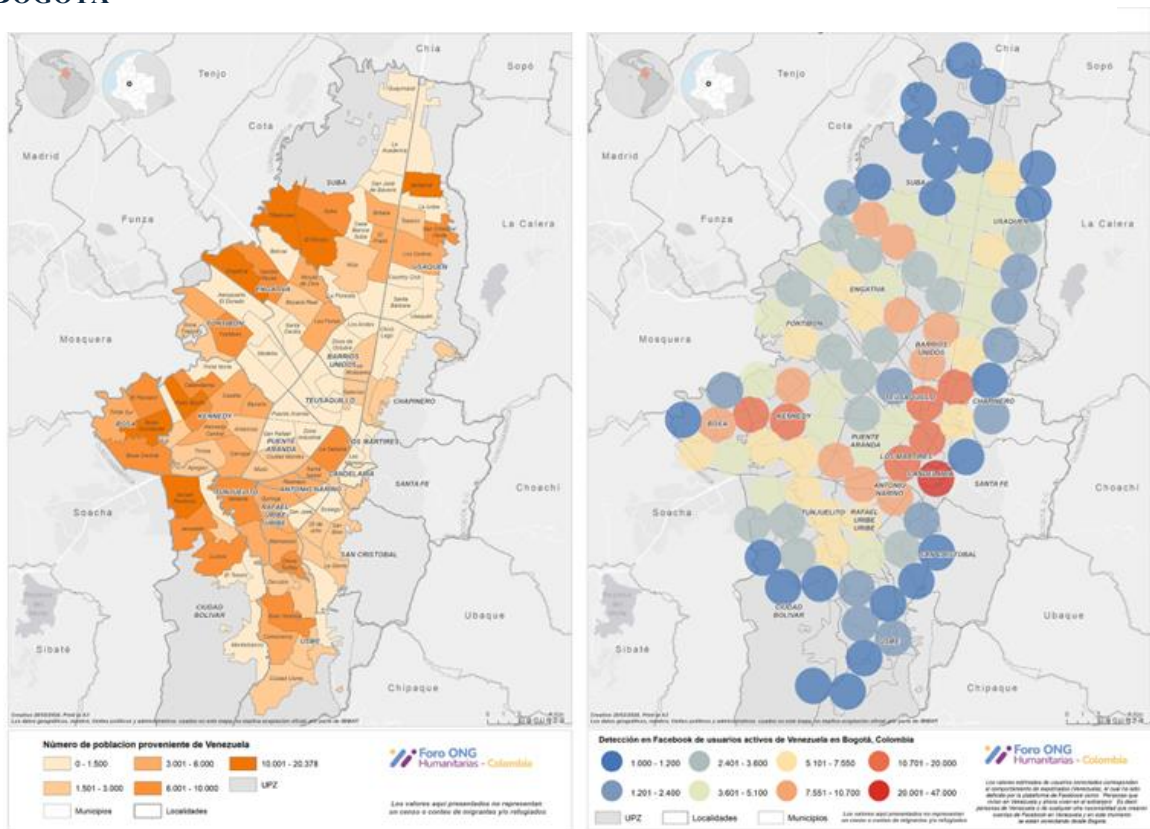
La ciudad de Bogotá, por tanto, es la zona con mayor cantidad de migrantes venezolanos en el país, según la Red de Soluciones para los Refugiados, se estima que para el año 2021 las UPZ que contaban con una mayor concentración de migrantes eran Tibabuyes, el Rincón, Patio Bonito, Bosa Occidental, Verbenal, Ismael Perdomo y Engativá. (R4V, 2024).





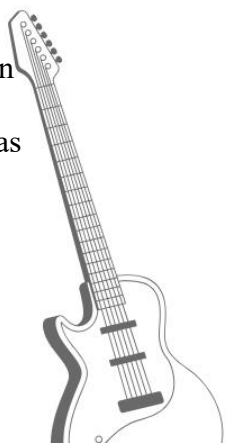
Así mismo, este mismo informe presenta una actualización más detallada para el año 2024, “hacia el sur de la ciudad se destacan las zonas de Bosa Occidental, Bosa Central, Patio Bonito, La Sabana, Venecia. Hacia el occidente de la ciudad también destaca la zona de Engativá y Fontibón y en Suba, Tibabuyes y el Rincón.” (R4V, 2024, p. 1)

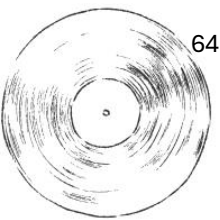
FIGURA 14. DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN MIGRANTE EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ



Nota. Tomado de Distribución de la población venezolana en Bogotá (p.1), por Red de Soluciones para los Refugiados, 2024.

Por su parte, Tunjuelito, la localidad sexta de la ciudad de Bogotá que tiene una extensión de 1.062,33 hectáreas y está compuesta por un total de 25 barrios entre los que destacan Ciudad Tunal, Venecia, Santa Lucia y San Carlos (Secretaría de cultura, recreación y deporte, s.f), se ubica como uno puntos de recepción de la población migrante, según cifras





de la Secretaría de Planeación, esta localidad representaba para el año 2021 el 2.5 % del total de migrantes de origen venezolano en la ciudad de Bogotá. (2022)

El presente ejercicio de caracterización considera la ubicación socioespacial de la localidad de Tunjuelito, con un enfoque particular en el barrio San Carlos, como el centro de investigación y análisis de las dinámicas culturales en el paisaje urbano y sonoro. A continuación, se presenta el ejercicio de recolección testimonial de los sujetos migrantes con relación a sus experiencias de desplazamiento y las tensiones con su nuevo territorio.

2.2 La migración como experiencia: desplazamientos y paisajes sonoros

Ese lugar en el mapa sesenta sesenta y seis

del orden meridional primer paralelo norte de la

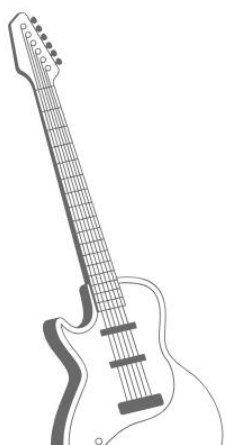
línea ecuatorial y se llama Venezuela que más les puedo informar.

Reynaldo Armas (1995). Génesis [Canción]. En Génesis. Taguapica.

Mas allá del contexto político y socioeconómico, la migración revela a su vez vivencias, testimonios y sonidos. Tras una sistematización de las experiencias de desplazamiento de los migrantes, podemos asociar que la música, los ritmos y sus narrativas nos cuentan otro lado de la historia que en ocasiones se desconoce. Pues así lo relatan aquellas personas que por una u otra razón se vieron obligados a abandonar aquel territorio que consideraban su hogar.

2.2.1 Voces y sonidos de las experiencias de desplazamiento:

Will, migrante venezolano describe su experiencia desde aquel momento en el que sale de su casa con las maletas y la decisión de emprender un viaje que, posiblemente no





tendría retorno, Aragua era el lugar que debía abandonar, Will expresó de forma muy sentida el último recuerdo que las calles y el sonido de su gente le dejó:

“Al salir se escuchaba el lamento papi, la gente quejándose, porque no había comida, no había nada, producto, la medicina no se conseguía, la gente maldiciendo hasta..., al gobierno, no había gasolina, las calles eran solas, mucho silencio a la vez”

(Comunicación personal, Will, 4 de junio de 2023)

Yimmy, migrante venezolano que actualmente se dedica al oficio de la barbería en el barrio San Carlos de la ciudad de Bogotá, narra el recorrido que realizó hace 7 años cuando decidió emigrar desde su natal Valencia, ciudad de Venezuela hasta Cúcuta. En su relato, afirma que el sonido más recurrente era el de su cabeza, cuando iba saliendo de su casa y sentía que lo inundaban un sin fin de sensaciones, así lo cuenta:

“Me generaba muchos recuerdos que estaba dejando atrás, como te estoy diciendo, despegándote del barrio, de tu ciudad y bueno eso era muchos sentimientos que se veían encontrados” (Conversación personal, J. Rosales, 15 de Julio de 2023)

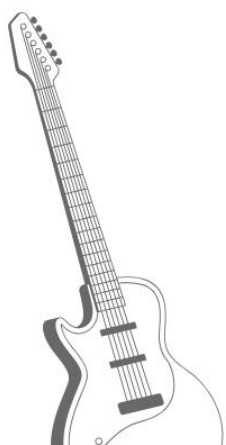
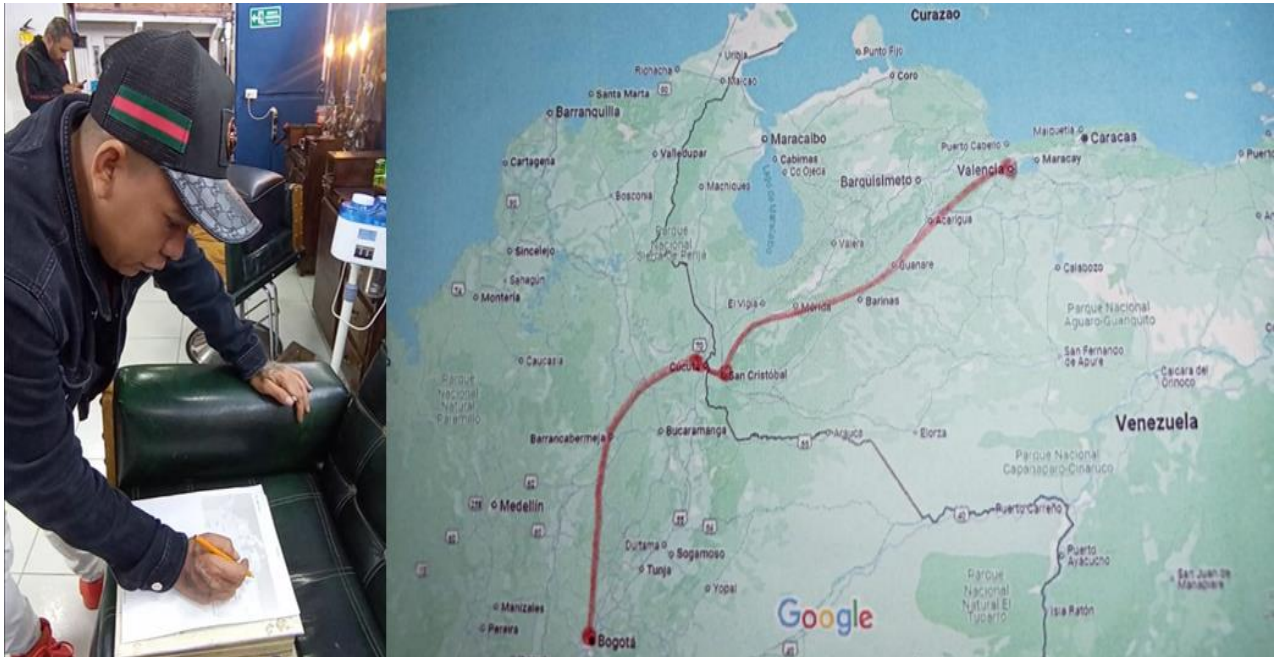




FIGURA 15. EXPERIENCIA DE DESPLAZAMIENTO DE YIMMY ROSALES



Nota: Fotografía propia de Andrés y Julián (2024)

Los paisajes sonoros también evocan sentimientos, así lo comparte Franklin Flores (conversación personal, 15 de julio de 2023) un joven migrante dedicado al oficio de la barbería que nació en Santa Barbara de Zulia, pero a que muy corta de edad se trasladó a la ciudad de Caracas junto a su madre, donde vivieron hasta sus 23 años, momento donde se vio obligado a buscar mejores oportunidades en Colombia. Recuerda con nostalgia el sentimiento de soledad que lo invadía al cruzar el puente de San Cristóbal, y el vacío por dejar a su familia y una vida atrás, todo esto acompañado del sonido de “la bulla de la gente”. (Comunicación personal. Flores. F, 15 de julio de 2023)

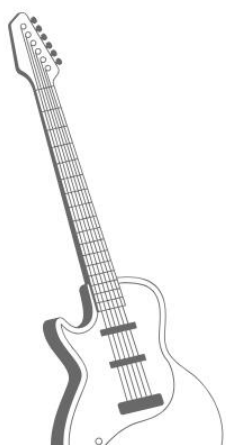




FIGURA 16. EXPERIENCIA DE DESPLAZAMIENTO DE FRANKLIN FLORES



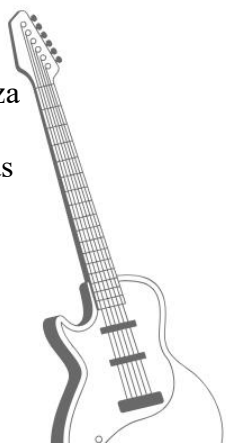
Nota: Fotografía propia de Andrés y Julián (2024)

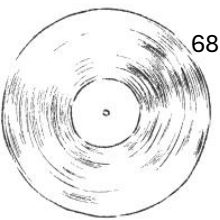
Will, al respecto añade que su paso por Cúcuta, antes de iniciar un largo recorrido a pie hasta la ciudad de Medellín, se caracterizó por una multiplicidad de sonidos a su alrededor, así lo describe: “El comercio, la gente, el contrabando, y toda esa vaina, plomo, la guerrilla dándose con la policía, escuchaba el plomo, ráfaga de tiros, explosiones”.

(Comunicación personal, Will, 4 de junio de 2023)

En un contexto político con tensiones y crisis diplomáticas entre Colombia y Venezuela, era recurrente el cierre fronterizo en los principales pasos migratorios, mientras en los más importantes titulares de prensa se difundía la noticia de la prohibición del paso a través del puente Simón Bolívar, miles de personas ante la adversidad, tuvieron que emprender camino monte adentro.

María Navarro (comunicación personal, 17 de julio de 2023) una joven madre cabeza de familia, tomó la decisión de migrar desde Maracaibo junto a su madre y su hija de apenas





tres meses, con destino a territorio fronterizo en el norte de Colombia, específicamente a Maicao, en la Guajira. Su situación no era nada favorable, tras el cierre fronterizo se vio obligada a cruzar por “la trocha”, un camino que María describe como peligroso y largo, donde el ruido de los camiones, las motos y los carros que transportaban tanto mercancía como personas, era abrumador.

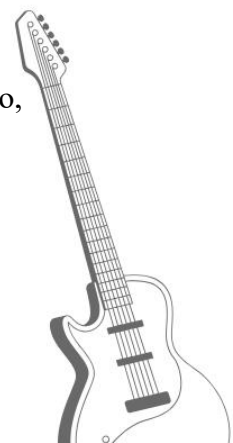
Por su parte, la señora Martha describe su recorrido por la “trocha” así:

“Para mí fue algo, o sea traumático pues, era la primera vez que yo pasaba por una situación de esas y yo sabía que eso podría acarrear consecuencias, pero gracias a Dios el chofer tenía muchos años de experiencia. Ya cuando tocamos territorio colombiano (¡ya pues, no joda!) que tranquilidad, llegamos a la terminal y ahí agarramos el autobús para acá.” (comunicación personal, Martha, 17 de julio de 2023)

También narra que, mientras recorría estos difíciles caminos, sentía mucho miedo por todos los rumores que se escuchaban entre los murmullos de la gente sobre experiencias negativas en la trocha, escuchaba de familias secuestradas en este camino y otras que no llegaban a su destino. Sin embargo, afirma que lo que más sentía en ese momento era felicidad, porque por fin se iba a reencontrar con su hijo, quien años atrás también migró en complicadas circunstancias. (comunicación personal, Martha, 17 de julio de 2023)

2.2.2 Un viaje hacia el recuerdo: Música y memorias.

Las experiencias de desplazamiento de los migrantes son sin duda alguna viscerales y crudas, por tanto, en el ejercicio de la memoria, sus recuerdos son alimentados por las sensaciones y los sonidos. Dichas experiencias no concluyen con el arribo al país de destino,





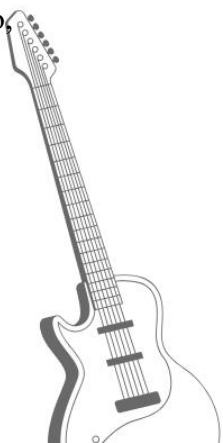
por el contrario, es allí donde los sujetos migrantes adquieren y producen representaciones del espacio, en este sentido, la nostalgia interpela su realidad.

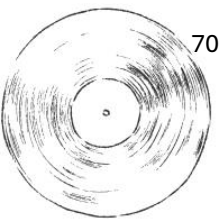
El caso de Yimmy (comunicación personal, 15 de Julio de 2023), permite relacionar la forma en que la música se puede resignificar en un contexto migratorio. En este caso, el menciona una canción de reggaetón que, si se analiza desde su narrativa o su letra, no tiene mucho que ver con los circuitos migratorios o los paisajes familiares, sin embargo, esta adquiere una carga simbólica que se resignificó desde el momento en que salió de su país, de este modo lo evoca:

“Me acuerdo de un reggaetón que ponían mucho en las fiestas del barrio, uno de “Daddy Yankee”, no recuerdo bien como se llamaba, pero me generaba muchos recuerdos que estaba dejando atrás, como te estoy diciendo, despegándote del barrio, de tu ciudad y bueno, eso era muchos sentimientos que se venían encontrados”
(comunicación personal, 15 de Julio de 2023).

Durante su permanencia en Cúcuta, Yimmy (comunicación personal, Rosales, 15 de Julio de 2023) relacionó géneros muy escuchados en la ciudad con la música que sonaba con frecuencia en su natal Valencia, es así como estas piezas adquieren una carga emotiva desde el recuerdo y la nostalgia.

“De Cúcuta, la música se escucha más que todo es Vallenato y Guaracha, me quedó ese recuerdo y cada vez que la escucho acá me acuerdo también de esa partecita de Cúcuta. El vallenato allá en Venezuela también se escuchaba, allá se escucha mucho, pues, lo que es Diomedes Diaz, Silvestre, y varios así del vallenato entonces así me





veía más reflejado en Cúcuta como si estuviera en Venezuela por ese Vallenato”
(comunicación personal, Rosales, 15 de Julio de 2023).

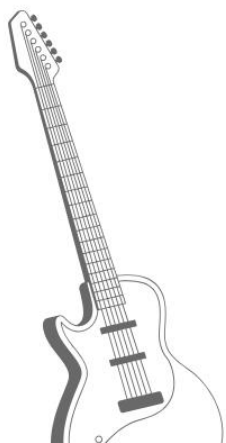
Will cuenta que su experiencia hasta llegar a la ciudad de Bogotá, donde actualmente reside, estuvo llena de dificultades y enseñanzas, pues narra que, después de permanecer en Cúcuta algunos días, en el año 2017 emprendió camino con un compañero hacia la ciudad de Medellín a pie.

“Veinte días en el recorrido con mi compadre, sin agua, sin nada, muchos paisajes, a medida que ibas avanzando veías paisajes diferentes, montañas, páramos, muy raro escuchar algo más que el sonido de los carros tenía que salir adelante “ajuro”, fuera como fuera”
(Comunicación personal, Will, 4 de junio de 2023)

Al llegar a Medellín, Will permaneció junto a su “compadre” un mes en la calle, en sus palabras lo describió así:

“Durmiendo, comiendo “papelón” con queso, salía a buscar trabajo todos los días, la gente no me daba trabajo, tocar puertas, no había trabajo, y después de tanto caminar y caminar conseguí trabajo por allá en el Poblado en una barbería, había 14 venezolanos” (Comunicación personal, Will, 4 de junio de 2023)

Además, destacó la importancia de la música como un elemento que lo hace sentir cercano a sus raíces, a partir del recuerdo realiza un recorrido descriptivo sobre las músicas de su país y la incidencia de éstas en la construcción de su identidad como venezolano. Así lo expone:





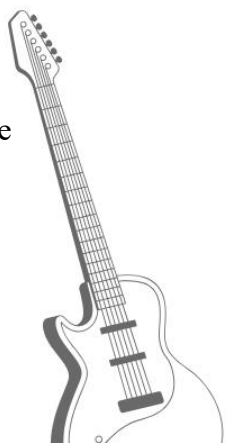
“Yo el hecho de que esté en un país siempre me identifico venezolano, y así esté en la cima del mundo allá donde hablen chino, escucho Joropo, yo soy venezolano hablen lo que hablen yo estoy orgulloso de ser venezolano y escucho joropo, el joropo es la música nacional como decir aquí el vallenato, en todos lados se escucha música llanera, estés en Caracas, en oriente, en todos lados” (Comunicación personal, Will, 4 de junio de 2023.)

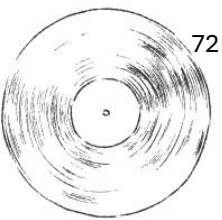
FIGURA 17. CARTOGRAFÍA SONORA DE LAS MÚSICAS VENEZOLANAS.



Nota: Elaboración propia de Andrés y Julián. Tomada de: (Comunicación personal, Will, 4 de junio de 2023)

“Allá se escucha bastante la música llanera, en cualquier parte sea ciudad o campo más que todo es como la música de acá que le dicen carranga, más que todo viene de la gente del llano y del campo. Pero si se escucha bastante en la ciudad. El joropo





campesino lo escuchan más que todo en el llano, llano, por decir Yaracuy, Canoabo, esos así en esos pueblos” (comunicación personal, Rosales, 15 de Julio de 2023).

Por su parte don José (comunicación personal, Guerrero, 16 de Julio de 2023), compartió detalladamente el camino que tuvo que recorrer hasta su llegada a Bogotá, tras cruzar la frontera en Maicao, se trasladó a Barranquilla, lugar que describe como cálido o familiar, no tan ajeno a su natal Maracaibo. Su clima fiestero o la calidad de su gente eran factores que hacían que esta ciudad le evocara buenas sensaciones, en general, le parecía muy cómoda:

“Son la misma cultura (Maracaibo y Barranquilla), son similares, en cambio Medellín y Bogotá, casi no son la misma cultura, son diferentes cultural y musicalmente también” (comunicación personal, 16 de Julio de 2023)

Don José, menciona que, durante ese recorrido pensó mucho en su madre, también migrante, y quien posiblemente había sentido lo mismo que él, pues se había visto forzada a salir de su país natal, Colombia, desplazada por la violencia, así lo narra:

“Mi mama nació en el Cesar, en Valledupar, de ahí a los trece años se la llevaron pa' Barranquilla sus hermanos porque le mataron a los papás, a Barranquilla migró y de Barranquilla se la trajo una tía hasta Zulia, hasta Maracaibo en Venezuela, mi mamá tenía catorce años”

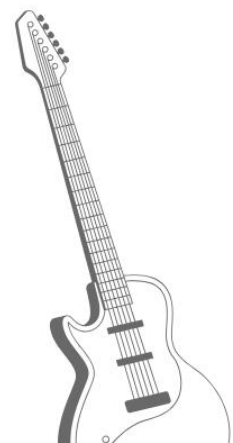
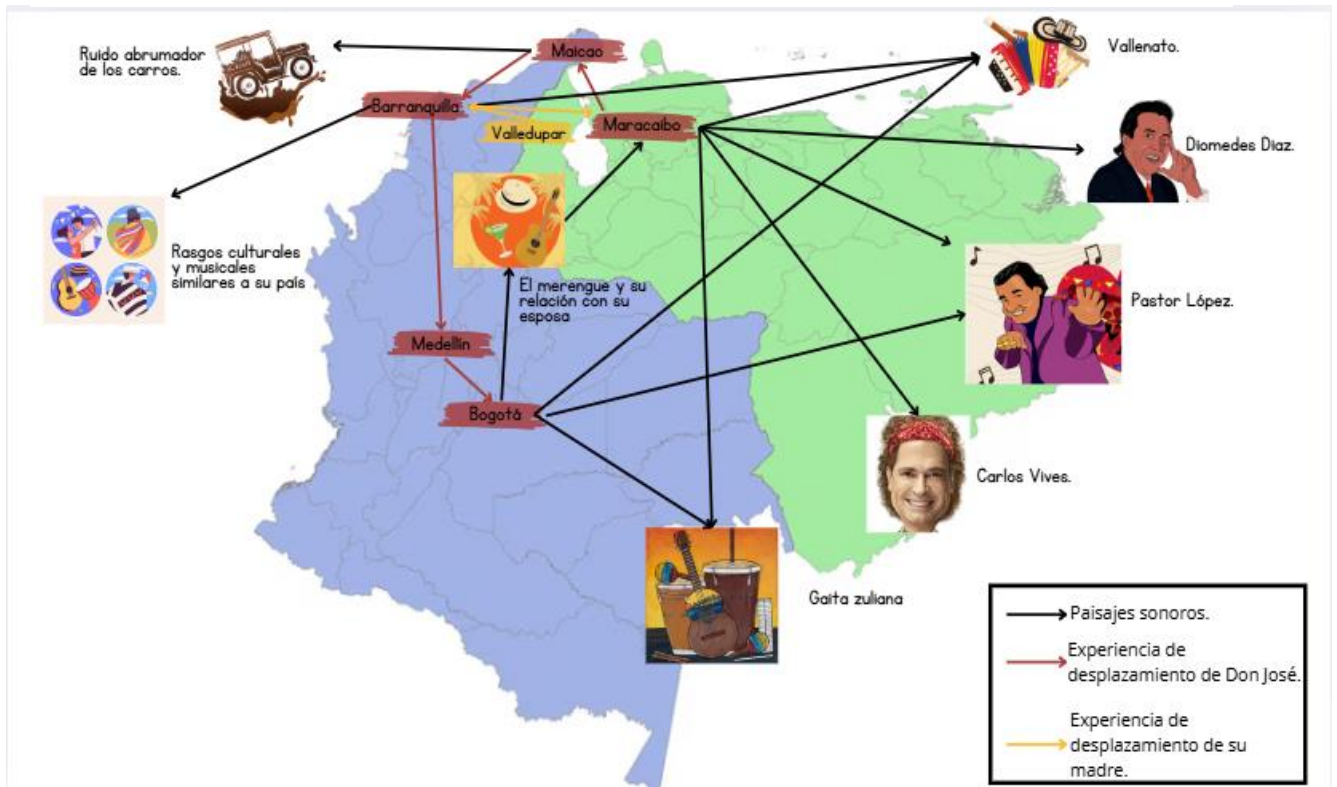




FIGURA 18.: CARTOGRAFÍA: LOS PAISAJES SONOROS Y FAMILIARES DE DON JOSÉ



Nota. Elaboración propia de Andrés y Julián. Adaptado de (comunicación personal, Guerrero, 16 de Julio de 2023)

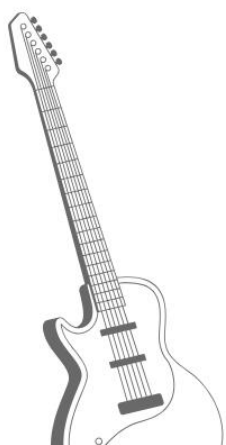
Mientras lo inundaban los recuerdos de su madre, Don José rememora una canción que retumbaba a voces en su cabeza, no podía ser otra que un vallenato de Diomedes Díaz, cargado de sentimiento y nostalgia:

“Hoy en día se me antoja de cantarle a mi mamá

Y elogiar ese vientre que fecundó a su hijo

Hoy en día se me antoja de cantarle a mi mamá

Y elogiar ese vientre que fecundó a su hijo





La razón ha influido pa' decir la verdad
Ya ella crió a todos sus hijos, ya dejó de amamantar
Y ahora está envejeciendo, cuidando a mi papá
Y ahora está envejeciendo, cuidando a mi papá.”

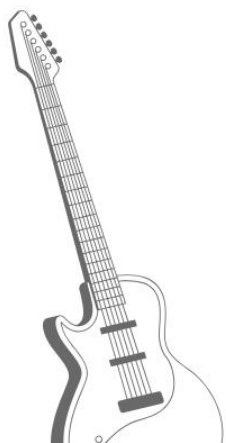
Nota: Canción, Gracias Por Quererla. (Díaz, 2001)

Esta canción está estrechamente relacionada con los paisajes familiares y los recuerdos de don José, es en este punto que la carga simbólica de la música toma sentido desde sus narrativas y sus letras. El asocia la composición lírica de esta canción a la historia de vida de su madre, que con gran esfuerzo y dedicación lo sacó adelante junto a sus ocho hermanos. Así lo narra:

“Cuando escuchaba esa canción, escuchaba a mi mamá, recordaba mucho a mi mamá, porque mi mamá se dedicó a crear una familia y esa música siempre que la escucho, me pega, porque mi mamá fue una mujer sola y crió a nueve hijos y mi mamá era de Barranquilla, colombiana, crió a nueve hijos en Venezuela, sola, luchadora.”

(comunicación personal, 16 de Julio de 2023)

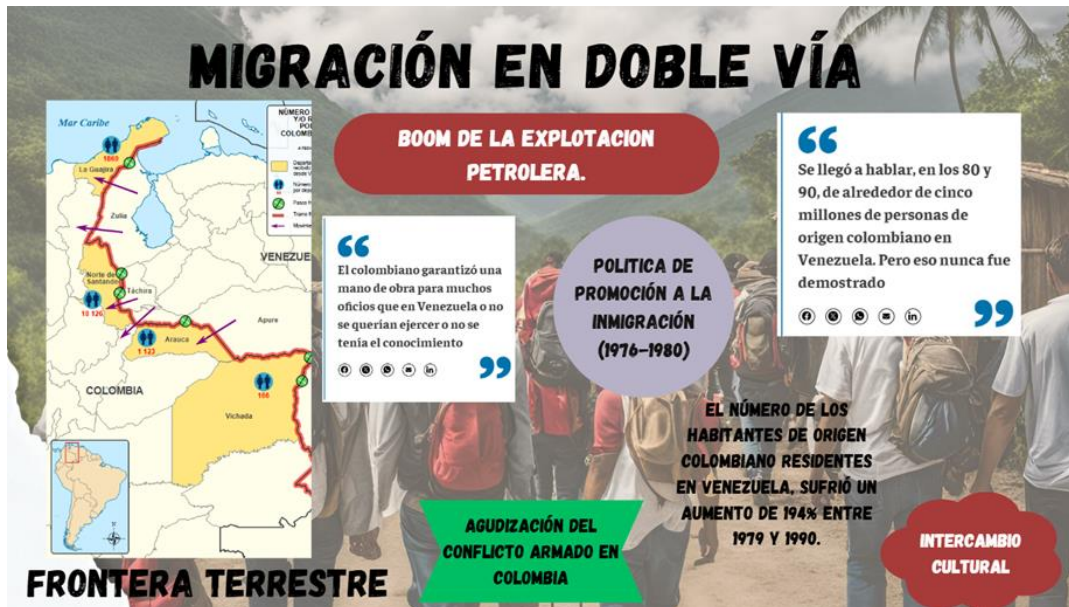
La historia de la mamá de don José, representa uno de los muchos casos de colombianos que, por razones de desplazamiento forzado producto del conflicto armado o por el Boom de la explotación petrolera en la década de los setenta se trasladaron al país vecino. Según el diario El Tiempo, “Los colombianos migraban por la situación económica exceptuando el caso de los desplazados, que salieron por efecto de la guerra, que es un fenómeno, si se quiere, más reciente— y por las condiciones de vida en Venezuela, tanto





asistenciales como educativas, que, con un sistema público, garantizaba el acceso a todos los residentes en el país.” (Rojas, El Tiempo, 2018).

FIGURA 19. INFOGRAFÍA SOBRE LA MIGRACIÓN DE COLOMBIANOS A VENEZUELA.



Nota: Elaboración propia de Andrés y Julián. Adaptado de: El Tiempo (2018).

Para inicios del siglo XX, Colombia presentó una cifra considerable de emigración hacia Venezuela, así lo enuncia el informe publicado por el proyecto migración Venezuela:

“En 1950 en Venezuela vivían 45.969 colombianos, una cifra alta comparada a los 9.075 venezolanos que estaban en Colombia. Esta tendencia se mantuvo alta hasta principios del siglo XXI en 1961, la relación era de 6,3 colombianos en Venezuela por cada venezolano en Colombia; en 1991 esta relación fue de 12,3, y en la ronda del año 2000 fue de 16,3 personas.” (Proyecto migración Venezuela, 2021)

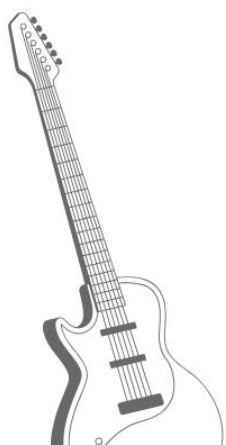




FIGURA 20. INCREMENTO DE LA POBLACIÓN COLOMBIANA EN

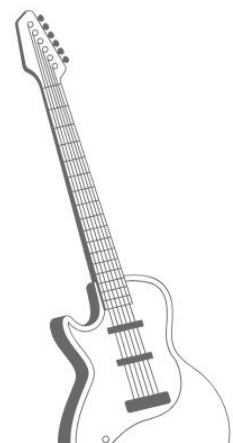


Nota. Tomado de (Observatorio del Proyecto Migración Venezuela, 2021)

La migración en doble vía configuró un panorama de intercambio constante entre ambos países, que podemos ver reflejado en el testimonio de Don José (p,63²), en el que enuncia los rasgos compartidos desde el espectro sociocultural del caribe colombiano con algunas zonas del noroeste de Venezuela.

Al respecto, Federico Ochoa (conversación personal 11 de marzo de 2025), magister en Antropología y doctor en Artes de la Universidad de Antioquia, especializado en investigaciones con énfasis en la Etnomusicología e interesado por abordar la relación entre la música y la cultura, menciona lo siguiente:

² Entrevista realizada a Don José. Relato ubicado en la página 63 del presente documento

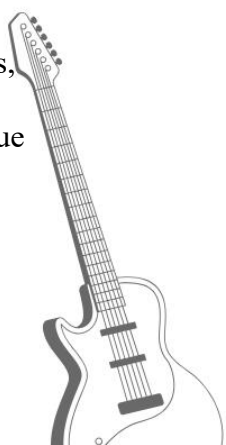




“En todas partes en los 20, los 30 se escuchaban danzones, mazurcas, paso doble, jazz y música de salón, desde Argentina, Venezuela, Colombia, La Habana, esa era la música que circulaba, después empezó a circular la música en todos lados, la música que se colocó en el cine, entonces estaban los boleros, las rancheras y un poquito el jazz. Entonces se compartían los repertorios, en los 60, Cuba es el gran surtidor de música, todo el mundo oye “Guantanamera”, porque Cuba era un gran productor de música, después de la revolución cubana, a Cuba lo bloquean y entonces la gente se queda buscando con que bailar y ahí entra Colombia, ahí es que la “Pollera Colorá”, “La Piragua”, “Santa Marta tiene tren” y las músicas bailables costeñas se vuelven lo más importante, todas estas músicas costeñas de orquesta que son conocidas mundialmente y los venezolanos empezaron a hacer la música del caribe colombiano, una de esas orquestas es la “Billo’s Caracas Boys”, que es venezolana y toca sobre todo la músicaailable colombiana y el director es dominicano, ¿Cuál frontera de que frontera? todo ha sido una mezclanza” (conversación personal, Ochoa, 11 de marzo de 2025).

Respecto a las nociones de la frontera simbólica y la perspectiva de la hibridación de la música, Viviana Matute, líder de la casa cultural “Bazanta” donde se llevan a cabo propuestas artísticas a través del baile y los ritmos del caribe colombiano por la búsqueda de la preservación del legado cultural de la región, afirma que:

“Pues la migración desde siempre ha existido ¿no? Cuando nosotros llegamos o traen música de otros países o de otra región, nosotros las adaptamos a lo que escuchamos, por ejemplo, nos traen una música popular de México, nosotros la adaptamos a lo que tenemos acá en Colombia, creo que es viceversa, no creo que haya tanta frontera o



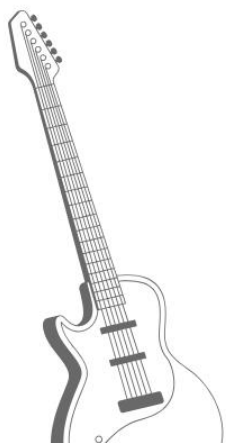


fronteras porque igual son un mismo lenguaje (la música), la forma en la que hablamos todos que con distintos ritmos se hacen fusiones muy bonitas... lo sentimos todos y lo hablamos todos igual, entonces creo que eso de las fronteras y las migraciones, ya eso pasó” (Conversación personal, Matute, 17 de marzo de 2025)

Para Ochoa (conversación personal, Ochoa, 11 de marzo de 2025), el caso de la gaita es un ejemplo significativo de un instrumento en constante tránsito, que ha dado lugar a ritmos y sonidos característicos en diversas regiones. Afirma que, lo que se conoce sobre este instrumento proviene de los Montes de María y la Sierra Nevada de Santa Marta. Sin embargo, también existen comunidades indígenas en México que han adoptado la gaita como instrumento propio. Según el profesor, las rutas y caminos recorridos por los indígenas en tiempos pasados facilitaron el contacto entre la Sierra, Perú y México, lo que sugiere un posible intercambio y diálogo entre estas culturas. Además, afirma que:

“La idea esencialista de eso de ¿Quién es? ¿Quién se lo inventó?, no hombre, los procesos de migración de personas o de objetos se escapan a una realidad que uno quiere amarrar y como agarrar, eso no se puede amarrar, eso viaja mucho más de lo que uno cree” (Conversación personal, Ochoa, 11 de marzo de 2025)

Lo anterior establece un patrón histórico en la hibridación cultural y musical en Latinoamérica, la idea de que la música es tradicional y única de un lugar específico es una perspectiva limitada en un mundo plagado de constantes migraciones e intercambios, ejemplo de ello son las denominadas músicas del caribe que han trascendido toda frontera física. Al respecto Yimmy (comunicación personal, Rosales, 15 de Julio de 2023), comenta que la música que se escucha en Venezuela tiene una incidencia directa de la migración previa de colombianos a ese país:





“La música, lo que es el vallenato y eso, que es de acá (Colombia), prácticamente por lo que allá hay demasiado colombiano se escuchaba mucho allá, los vallenatos, la música de acá, púes, la carranga también, claro, muy poco, pero allá donde vivíamos nosotros había demasiado colombiano, entonces también llegamos a escuchar esa música de acá, allá” (comunicación personal, Rosales, 15 de Julio de 2023).

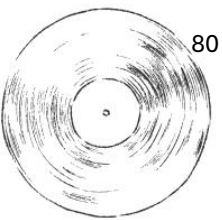
2.2.3 Recuerdos a través del ritual

Es importante resaltar que, los flujos migratorios y el intercambio entre ambos países no obedece únicamente a dinámicas del siglo XXI o la globalización, sino que también es evidente que existe un pasado común, que se refleja en los rituales, en las prácticas culturales y por supuesto, en la música.

De esta forma, es posible continuar la narrativa de los migrantes a partir de la llegada a Bogotá que representó la interacción con la sociedad receptora, allí se evidenciaron algunas tensiones, contrastes e incluso afinidades que terminaron por configurar una estadía con vocación de permanencia en la ciudad. Las dinámicas que se describen en los distintos testimonios permiten evidenciar el permanente diálogo cultural, que caracterizó la construcción de un nuevo tejido social en la ciudad. Como antecedente, se describe la importancia de los paisajes familiares en dicho proceso.

Al respecto, Franklin (conversación personal, Flores, 15 de julio de 2023) enuncia que más allá de la búsqueda de una estabilidad económica, una de las razones para establecerse en Bogotá era la oportunidad que le ofrecía su familia en esta ciudad, pues, había migrado unos años atrás y lo estaban esperando.

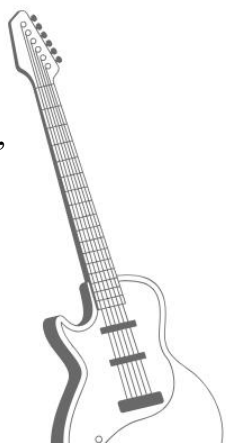




Estos lazos familiares fueron cruciales en la mayoría de los casos, le permitieron al migrante tener cierto grado de confianza, tenían un lugar a donde llegar ante una experiencia que era nueva y retadora en todo sentido. María (conversación personal, Navarro, 17 de julio de 2023) también menciona que la influencia de su esposo fue fundamental en la decisión de establecerse en la ciudad de Bogotá posterior a su corta estadía en Barranquilla. Algo similar al caso de la señora María José (conversación personal, Rojas, 8 de septiembre de 2023) que fue muy específica en su relato al relacionar su llegada a Bogotá con la presencia de sus sobrinos a quienes afirma le hacía mucha falta verlos. Sobre esto, otra mujer cuenta que sus hijos migraron hacia la ciudad meses atrás y ella por cuestiones de salud tuvo que quedarse en Caracas a la espera de un mejor diagnóstico que le permitiese reencontrarse con ellos, así lo relató:

“Pues, yo sentía mucha soledad, sabes, allá sola se sentía muy fuerte la situación, hablaba con mis hijos, los hijos míos me llamaban cada vez que se podía pues, pero no era lo mismo, tú me entenderás... ellos solo me decían que tranquila, que pronto nos veremos, pero yo sabía que no era tan fácil, sabes, hasta que salí con una sobrina de allá que iba pa’ Bogotá también y si me preguntas, no cabía de la emoción, gracias a Dios iba a ver a mis hijos otra vez, ni me importó sabes, pues ese camino fue “jodío”, pero como dicen a mí eso ni me preocupaba, “ajuro” tenía que verlos”(Conversación personal, s.f. 5 de agosto de 2023).

Ahora bien, la estancia de los migrantes en Bogotá hace que algunas dinámicas del tejido social se transformen, reflejadas directamente en los espacios compartidos entre la sociedad receptora y la sociedad emisora, por tanto, se reproducen procesos de intercambio, en función de un sincretismo cultural.





Yaneth (Conversación personal, 25 de noviembre de 2024), mujer bogotana dedicada al comercio informal del barrio San Carlos, cuenta la forma en que se ha transformado el paisaje tanto urbano como sonoro a partir de la llegada de migrantes a la zona donde ella realiza sus actividades cotidianas, así lo narró:

“Pues, a partir de la llegada de los venezolanos he empezado a escuchar música llanera, la cual a pesar de que también forma parte de nuestra cultura nunca escuchaba a diario, y desde que llegaron, esto ha cambiado, ahora en las reuniones se escucha mucho una música llanera diferente, también mucho vallenato. Se reúnen mucho para los cumpleaños y siempre viene mucha gente, según he visto en todos venezolanos, para ellos la fiesta de cumpleaños es muy importante, tienen una canción especial que no conocía, además en Navidad ellos la celebran con una comida muy diferente, muchos pasabocas y no acostumbran a rezar las novenas ni escuchar villancicos. Antes el conjunto era más silencioso, y a partir de que ellos llegaron se hicieron notar porque les gusta escuchar música casi todo el día, para ellos es más importante la música que la televisión”

(Conversación personal, Yaneth, 25 de noviembre de 2024).

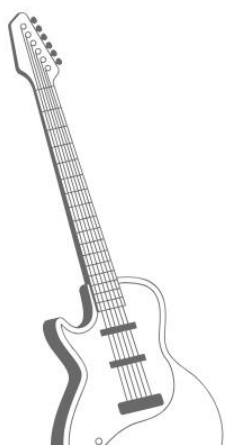




FIGURA 21. PANORÁMICA DEL BARRIO SAN CARLOS.

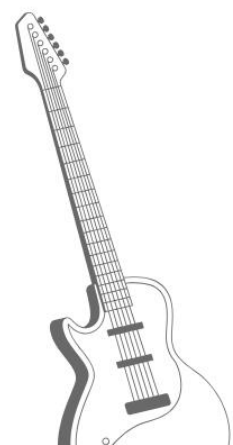


Nota: Aporte fotográfico de la señora Yaneth (2024)

Por su parte Carolina (Conversación personal, García, 25 de noviembre de 2024), también habitante de ese sector añade:

“Desde que llegaron los venezolanos a nuestra zona, por ejemplo, ellos son personas muy alegres, acá en Bogotá sobre todo en esta parte no escuchamos mucho vallenato y ellos son amantes del vallenato sobre todo de Diomedes Diaz, Los Diablitos, hacen bastantes fiestas con eso, también se empezó a escuchar guaracha gracias a ellos, a nivel de cambios en la zona, pusieron muchos salones de belleza, pusieron muchos negocios, ya crearon competencia con las personas de acá” (Conversación personal, García, 25 de noviembre de 2024)

El flujo migratorio no solo se concibe desde el desplazamiento poblacional, en el ejercicio testimonial, se evidencia que la mayoría de los migrantes cargan consigo una cantidad innumerable de referencias simbólicas, pues, el tránsito no se reduce al abandono





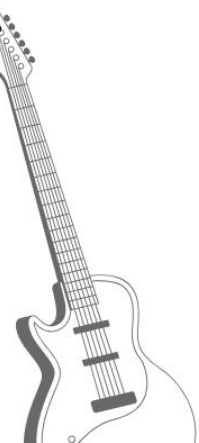
del territorio físico. En el proceso, la reterritorialización juega un papel fundamental en la producción del tejido social que se manifiesta en los rituales, las festividades y las tradiciones.

María (comunicación personal, Lozada, 15 de julio 2023), comenta que en Venezuela solía escuchar vallenato en diversos momentos de su rutina diaria, y que, ahora que vive en Bogotá, sigue disfrutándolo de forma constante.

“El vallenato es muy bonito, por la parte sentimental, la letra es muy clara, lo escucho desde mi infancia, me gusta Nelson Velázquez, las de Silvestre, Diomedes. Las sigo escuchando en reuniones familiares, más que todo el vallenato en reuniones familiares, en fiestecitas así, se escucha como el reguetón, el merengue, salsas. Mas que todo, las nuevas que he escuchado así de acá es en horas de trabajo (se refiere a los nuevos géneros que ha escuchado en Colombia). Yo trabajé por los lados de la 27 (Carrera décima) y ahí se escuchaba música popular, en la radio más que todo.” (comunicación personal, Lozada, 15 de julio 2023).

Algunos migrantes concuerdan que existen rasgos culturales en la ciudad de Bogotá en constante diálogo, pues ellos resaltan algunas similitudes y contrastes. Don José (comunicación personal, Guerrero, 16 de Julio de 2023) lo asume de la siguiente forma:

“Bueno se escucha mucha música gaita, o sea, del zuliano, tenemos varios grupos de gaita que se escucha en los diciembres pues, y a partir de noviembre hasta los últimos días de diciembre. En la ciudad de Bogotá en mis tiempos libres escucho mucha gaita me hace acordar de Maracaibo, lo asumo con nostalgia, cuando uno escucha una gaita, llega la nostalgia. Aquí por ejemplo se celebra mucho la virgen del Carmen, y





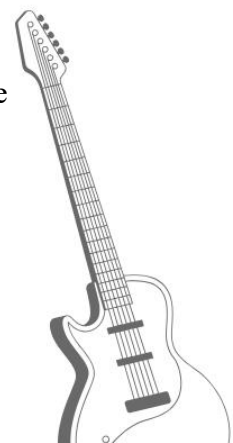
nosotros, por el contrario, celebramos el día de la chinita, esa feria me hace recordar mucho a mi pueblo, allá también se celebra una virgen, lo que acá es la virgen del Carmen, allá es la virgen de Chiquinquirá, es parecido, pero a veces le genera a uno sentimiento por esa cultura. (comunicación personal, Guerrero, 16 de Julio de 2023)

Yimmy (comunicación personal, Rosales, 15 de Julio de 2023) por su parte lo asocia con las prácticas religiosas:

“Aquí celebran muchas cosas como católicas, allá es diferente más que todo son las cosas como evangélicos como decir lo de la virgen del Carmen que aquí lo celebran mucho, el día de las velitas es muy diferente allá, aquí las velitas las ponen a las 7-8 de la noche, creo yo, más o menos, y allá es a las 5 de la mañana ya para el 8 de diciembre y ponen las velitas” (comunicación personal, Rosales, 15 de Julio de 2023).

El testimonio que aporta María (comunicación personal, Navarro, 17 de julio de 2023), permite integrar la manera que las celebraciones colectivas generan un vínculo emocional con sentimientos como la nostalgia y el apego. Las celebraciones decembrinas son una muestra clara de la forma en las que coexisten en la capital, las prácticas culturales inherentes a las experiencias de desplazamiento. Así lo expone:

“Acá la celebro con la familia de mi pareja, pues por lo costosos que están los pasajes pa' ir allá, ya no puedo pasar diciembre allá, entonces paso diciembre con la familia de mi esposo que son de Colombia. Allá (Venezuela), escuchamos aparte de la música decembrina también, pero más allá que todo eso lo que es el reguetón, pero y, aparte, o sea, la cultura, hacemos un muñeco de trapo y uno le coloca pólvora y colocarlo, pues en la calle, lo que le dicen acá el año viejo. Las músicas que escuchamos son por ejemplo las navideñas, que se





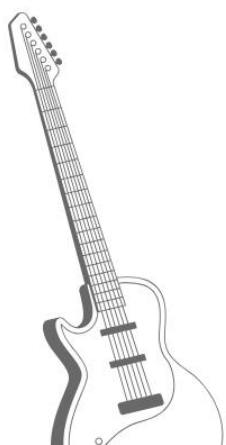
refieren al año nuevo, al año viejo, pues a las circunstancias de la vida, que son la mayoría gaitas. En diciembre la sigo colocando, yo la coloco así, pero por raticos, porque ellos tampoco están tan acostumbrados a esa música. Cuando yo pongo la música, pongo música, pues, que yo escuchaba allá (Venezuela) más que todo para recordar, pero si es por ellos, pues, música de acá” (comunicación personal, Navarro, 17 de julio de 2023)

Paula (Conversación personal, 5 de noviembre de 2023), por su parte las concibe de la siguiente forma:

“Para mí son folclores, porque son músicas de la región, la gaita, las músicas navideñas, Pastor López, a mi papá le encantaba mucho, aquí en cambio no utilizan el mismo sonido que allá, son diferentes, a mí en navidad me gustaría escuchar un Vallenato, acá las navidades las celebran raro, todo el mundo encerrado, allá todo el mundo sale de su casa, da el feliz año, comparte un rato con sus vecinos, acá no” (Conversación personal, 5 de noviembre de 2023).

Así pues, se enmarcan los contextos festivos de los migrantes en una lógica de la memoria y el recuerdo. Es a través de la identidad cultural que toman lugar los paisajes de la nostalgia en los que se enmarca una disputa entre su identificación y su realidad inmediata, que evoca el arraigo y el anhelo por su pasado. Los símbolos patrios pueden llegar a ser mecanismos de representación y cohesión, en el caso de los migrantes entrevistados, es notorio que toman una relevancia distinta, pues han logrado resignificar elementos como el himno nacional y la bandera.

Un claro ejemplo de esta dinámica es la percepción que tiene Yimmy de los colores de su bandera y el himno de su país:





“Anteriormente casi no le ponía atención a eso, ya ahorita por decir los colores de la bandera de uno, como pasan bastante amigos de uno con gorras y cosas así ya uno ve los colores de la bandera siempre le pega a uno su nostalgia, pero, anteriormente si uno lo veía como normal porque uno había pasado por esta situación. Ya ese himno cuando lo escucha, ya siendo uno migrante, pues, le levanta los pelitos a uno del cuerpo ya se le eriza a uno la piel rápidamente, ya vienen muchos recuerdos ya”.
(comunicación personal, Rosales, 15 de Julio de 2023).

Paula (conversación personal, 5 de noviembre de 2023), manifiesta que, al escuchar el himno nacional de Venezuela no se siente identificada, considera que no es tan representativo como si lo es la música, por ejemplo, la Gaita que basta con escuchar un fragmento para sentirse cercana. Mientras que la bandera, según ella si representa la esencia de su identidad. Además, añade que la nostalgia que acompaña el recuerdo por su país Venezuela, se intensifica cuando escucha a Nelson Velázquez, pues hace referencia a muchas canciones, pero, la más significativa es “Recuérdame”, composición que nos permitió escuchar junto a ella:

“Yo sé que te vas, tienes que marchar y no sé

Mi amor si volverás y perdóname si estoy llorando

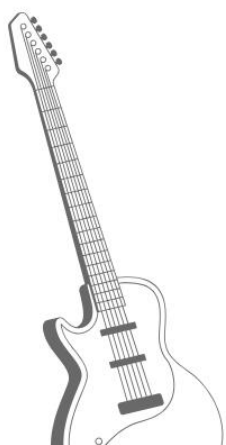
Es que presiento mi soledad se entristece mi vida

Porque eres mi felicidad

Piénsame dónde tú estés, piénsame, yo soy tu amor, pasarán

Los días y las noches y en mi alcoba frente a tu retrato

Yo rezaré por ti porque te vaya bien y seas feliz mi amor





Si a tu corazón llega un nuevo amor lo comprenderé

La vida es así, pero recuerda a la distancia espera

Quien suspira y vive por ti quien se entrega

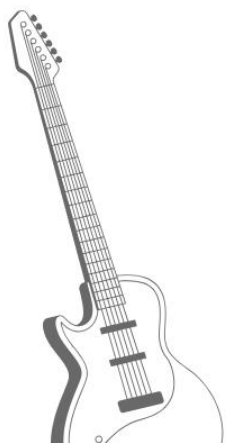
Sin pedirte nada así soy feliz”

Duarte, V. A. (2008). *Recuérdame* [Canción grabada por Los Inquietos del Vallenato]. En *Inquietos por el Mundo*. LG Music.

Will, sobre esto, en medio de la entrevista que se realizó, recordó con sentimiento una canción que incluso se reprodujo en el espacio y la cantó estrofa por estrofa en su esfuerzo por relatar su cercanía con la música llanera y la representación que adquiere cuando es interpelado por su identidad nacional.

“Cuando mi dios construyó el universo con destreza magistral anduvo por varios años de un lugar a otro lugar inspeccionando su obra como cosa natural, se detuvo en un planeta llamado Tierra para darle algo especial, le puso ríos y montañas, le puso un inmenso mar y para formar el mundo puso a Eva y puso a Adán y no conforme con eso mi lindo padre sin detenerse a pensar marcó con su luz divina un espacio terrenal donde después con los siglos se pensaba erradicar ese lugar en el mapa sesenta sesenta y seis del orden meridional, primer paralelo norte de la línea ecuatorial y se llama Venezuela que más les puedo informar.”

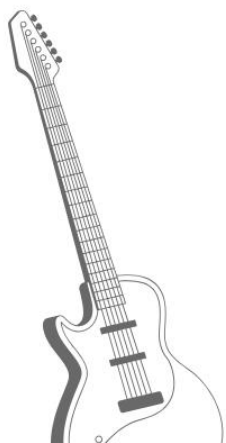
(Reynaldo w (1995). Génesis [Canción]. En Génesis. Taguapica).





Jofrank, (conversación personal 7 de mayo de 2024), oriundo del estado de la ciudad de Acarigua en el estado de Portuguesa, relata que no existe manifestación alguna con mayor carga emocional que escuchar música llanera junto a su familia estando lejos de su tierra natal. Así lo manifestó cuando se le cuestionó por su identidad como venezolano con relación a los símbolos patrios, a los cuales no les dio mayor relevancia.

A continuación, presentamos un esquema interactivo que ilustra algunas experiencias compartidas por la población migrante, desde los sentidos, significados y los recuerdos. Asimismo, pretende ser una guía para futuras investigaciones que pretendan abordar los paisajes sonoros en diferentes contextos.



¿CÓMO ILUSTRAR UN PAISAJE SONORO?

MARÍA LOZADA
24 AÑOS



MARACAIBO
VENDEDORA INFORMAL, BARRIO
SAN CARLOS



Durante su niñez, en las calles de Maracaibo resonaba la música llanera



El vallenato para María, se convirtió en un refugio en su estadía en Bogotá, pues, su madre fue quien le mostro esta pieza músial y ahora la recuerda con cariño



EL PAISAJE SONORO NO SOLO SON LOS SONIDOS QUE SE PERCIBEN, TAMBIÉN ES LA FORMA DE APRECIAR LA MÚSICA Y OTORGARLE NUEVOS SIGNIFICADOS DESDE LOS SENTIDOS Y RECUERDOS.

La "música popular" para María fue un descubrimiento que logró luego de interactuar con algunas dinámicas de la ciudad de Bogotá



BOGOTÁ



WILL FUE TESTIGO DE MÚLTIPLES MANIFESTACIONES EN VENEZUELA, LAS CUALES SEGÚN SUS RECUERDOS SE ESCUCHABA EL LAMENTO Y LA EXIGENCIA POR ENCONTRAR PRODUCTOS DE PRIMERA NECESIDAD



DURANTE EL RECORRIDO DE CUCUTA A LA CIUDAD DE MEDELLIN, WILL MANIFESTA QUE SOLAMENTE ESCUCHABA EL TRAFICO, PERO QUE NADA ERA MÁS FUERTE QUE SUS PENSAMIENTOS



AL CRUZAR LA FRONTERA, WILL RECUERDA HABER ESUCHADO MUHA ALGARABIA, COMERCIO Y EL CONFLICTO ARMADO ENCARNADO EN SONIDOS DE RAAGAS DE DISPAROS, SU PASO POR EL PUEBLO SIMON BOLIVAR NO FUE PRECISAMENTE LA MEJOR EXPERIENCIA



PARA WILL, ESTA CANCIÓN REPRESENTA SU MAYOR RASGO DE IDENTIDAD COMO VENEZOLANO, AL ESCUCHARLA DURANTE SU JORNADA LABORAL LE EVOCA MUCHOS RECUERDOS DE SU NATAL ARAGUA

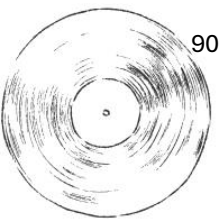


WILL 30 AÑOS
ARAGUA

BARBERO EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ



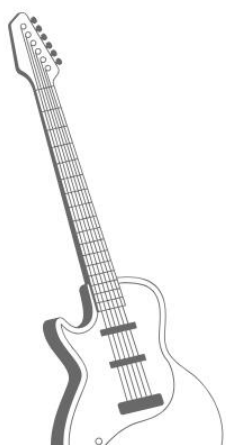
ÉL TESTIMONIO DE WILL DA MUESTRA DE OTRAS FORMAS DE PERCIBIR EL PAISAJE SONORO, CADA LUGAR DE SU EXPERIENCIA DE DESPLAZAMIENTO DEJA HUELLA DESDE EL SONIDO Y TRANSFORMA SUS RECUERDOS MÁS ALLA DE LO VIVO



2.2.4 Tejer entre las músicas y la educación

El anterior recorrido en materia de la caracterización del fenómeno migratorio obliga a aterrizar la fundamentación en un contexto educativo, para esta tarea fue de gran ayuda la visita que se realizó a “Casa Bazanta”, una fundación que apuesta por preservar el legado cultural, las músicas y los bailes tradicionales de la región del Caribe y del Pacífico. Fue obligatorio discutir sobre el papel de la educación y su responsabilidad por no dejar atrás un pasado cultural que se mantiene vigente, pero que al interior de las dinámicas escolares es tratado con un enfoque multicultural más no intercultural, así lo expresan Mimí Bazanta y Viviana Matute:

“Lo que pasa es que ellos si intentan enseñar como diferentes ritmos, pero no empiezan desde donde debe ser que es el origen, no les enseñan a los chicos de donde viene esa danza y porque hacen esos pasos ni nada de eso, sino que ponen la canción y de una como vengan a bailar, ¿sí? Y ellos ni siquiera saben que es lo que están bailando. Por eso deben enseñarlo desde donde es para que cuando ellos vayan a





hacerlo, lo hagan con amor y sepan que es lo que le están expresando al público”

(Conversación personal, Bazanta, Matute, 17 de marzo de 2025)

FIGURA 22. ENTREVISTA CASA BAZANTA.

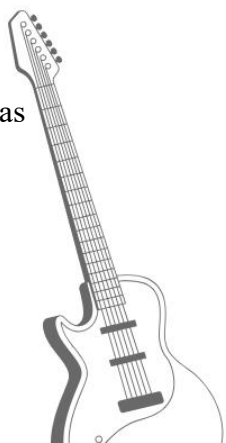


Nota: Fotografía propia de Andrés y Julián, 2025.

Para Federico Ochoa, el uso pedagógico de la música en un escenario educativo puede ayudar a los procesos de enseñanza- aprendizaje, así lo expresa:

“Te puede ayudar desde la sensibilización, desde el conocimiento del otro, desde el respeto hacia la diversidad, ese podría ser uno. Segundo, sirve mucho para el tejido social, ya no apreciar música, no hacer música, un hacer no para que suene bonito, sino por juntarnos. Es otra forma de hacer música. Sirve para entender conceptos, entender ontología y epistemología, Colombia lo puedo entender desde la escucha musical, el respeto, el trabajo en equipo.” (Conversación personal. Ochoa, 11 de marzo de 2025)

Como se señaló con anterioridad, este capítulo se preocupa por el diálogo cultural, las manifestaciones simbólicas y las tensiones existentes entre la población migrante de origen



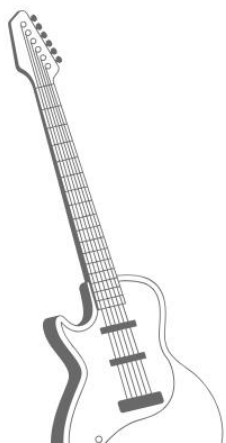


venezolano y la población receptora. Por esta razón, este proyecto contempla vincular estos flujos migratorios transnacionales a un contexto escolar, todo esto con miras a la formulación de una propuesta pedagógica pensada desde la posición y la reflexión de la sociedad receptora. Para ello, se ha seleccionado el Colegio Parroquial San Carlos como el escenario para llevar a cabo la fase de “diseño y acción” de este proyecto. En cuanto a la necesidad por analizar las afirmaciones sobre la escuela hechas por Federico Ochoa y Viviana Matute, se seleccionó la “fundamentación disciplinar desde las Ciencias Sociales” como el apartado idóneo para dicha tarea.

2.3 Caracterización del escenario educativo:

El Colegio Parroquial San Carlos, es una institución educativa ubicada en la ciudad de Bogotá, en el barrio San Carlos perteneciente a la localidad de Tunjuelito. Es una institución de carácter privada que hace parte del SEAB (Sistema educativo de la arquidiócesis de Bogotá). (Nosotros – Colegio Parroquial San Carlos, s. f.).

El colegio Parroquial San Carlos se define como una institución que promulga el constructivismo a través de la Enseñanza para la Comprensión. Sus pilares educativos se preocupan por la construcción de un sujeto social en el que se destaquen los valores que privilegian las dimensiones espirituales y corporales a través de una educación humanizante. (Colegio Parroquial San Carlos, 2024). Además, prestan especial atención a la misión pastoral educativa de formar a la niñez y la juventud desde un currículo en el que se destaque la educación integral conformada por “valores sancarlistas” como el servicio, el amor, la vida, el respeto, la responsabilidad, la honestidad, la humildad y la fraternidad. (Colegio Parroquial San Carlos, 2024)





El Proyecto Educativo Institucional del escenario educativo tiene como eslogan “Evangelizamos educando, educamos humanizando” que recoge de forma sintética lo que se postula como la misión y la visión del colegio:

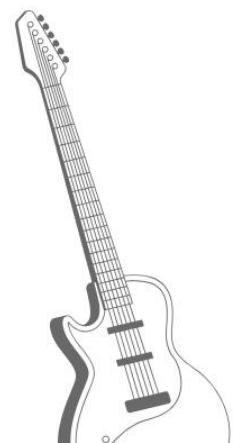
Misión: Evangelizar a la niñez y la juventud a través de la educación basados en el modelo de enseñanza para la comprensión. Para ello, promovemos un currículo integral que privilegia lo humano y lo académico.

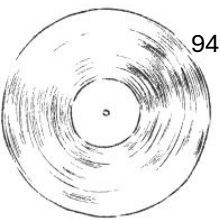
Visión: Al año 2026 el Colegio Parroquial San Carlos será reconocido por la calidad en la formación integral de hombres y mujeres auténticos cristianos, que resaltan por su compromiso con la excelencia académica, su espíritu religioso, expresando su crítica frente a la realidad manifestada en su compromiso social y desarrollando una sana convivencia en todos los ambientes donde se encuentre.
Colegio Parroquial San Carlos (2024).

FIGURA 23. PANORÁMICA DEL PATIO CENTRAL DEL COLEGIO PARROQUIAL SAN CARLOS.



Nota: Tomado de (Colegio Parroquial San Carlos, 2024)

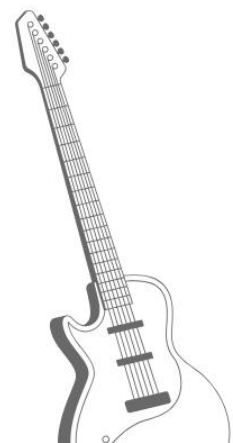




En esta medida, en el enfoque pastoral institucional es notoria la ausencia de elementos pedagógicos que permitan la integración de diversas formas de pensar y actuar en una perspectiva que oriente el diálogo cultural. Sin embargo, desde el plan de estudio del área de las Ciencias Sociales, se evidencian dinámicas que permiten reflexionar sobre la vigencia de la misión y la visión de la institución, pues, como todo escenario educativo, el aula se ubica como un espacio de discusión y construcción de conocimiento.

Al respecto, los docentes encargados del área de Ciencias Sociales articulan el modelo pedagógico institucional y el eje curricular desde un enfoque constructivista, así lo enuncia el jefe de área Luis Prieto (Conversación personal, Prieto, 18 de mayo de 2023)

“Bueno, el modelo pedagógico es enseñanza para la comprensión como se estipula en los momentos en el país, pero realmente nosotros tomamos muchos otros modelos que nos puedan servir para enriquecer en la enseñanza dentro del aula, en especial en las ciencias sociales. Arrancamos con los presaberes, los preconceptos de los estudiantes, posteriormente con eso empezamos al desarrollo de la clase, a veces tomamos algunas temáticas constructivistas, a veces tomamos algunas características de Alexander Sutherland Neill como la libertad para que el estudiante se pueda ir desarrollando dentro de los principios que tenemos aquí en la institución, pero el objetivo fundamental es tener los presaberes de los estudiantes, desde allí arrancamos, desde allí construimos para ir obviamente empezando a generar prácticas dentro de la enseñanza de los estudiantes.”
(Conversación personal, Prieto, 18 de mayo de 2023).





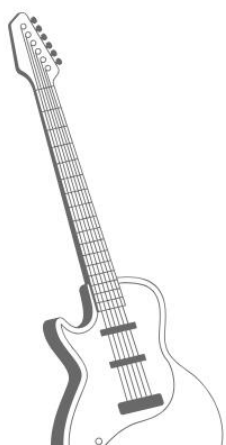
Por su parte, el docente Cristian Parra (Conversación personal, Parra, 18 de mayo de 2023), encargado de las planeaciones curriculares del área de Ciencias Sociales, es objetivo al analizar el papel de esta asignatura dentro del proyecto educativo de la institución, en sus palabras:

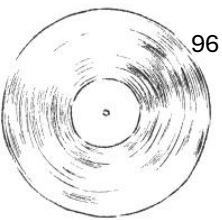
“Es fundamental para nosotros como institución y más que como institución, nosotros como docentes del área de Ciencias Sociales poder resaltar, entender y analizar los contextos en nuestro diario vivir. Las realidades de ellos son fundamentales para poder entender” (Conversación personal, Parra, 18 de mayo de 2023)

Asimismo, el jefe de área destaca al respecto que los derechos humanos se ubican como ejes transversales en los diversos proyectos educativos, allí se generan espacios de debate, diálogo e investigación que involucran a los miembros de la comunidad educativa a partir de la educación interdisciplinar. Todo esto con el objetivo de fomentar el diálogo cultural, la memoria histórica y a la construcción de sujetos capaces de reconocer su territorio y la diversidad que en él habita. (Conversación personal, Parra, Prieto, 18 de mayo de 2023)

Uno de los escenarios que destaca en este aspecto, es el foro interinstitucional de derechos humanos del SEAB que problematiza anualmente aspectos relevantes de la realidad social más inmediata, se han realizado 11 versiones, que integran diferentes instituciones de educación superior como la Universidad Distrital, la Unimonserate y otros organismos como el Centro Nacional de Memoria Histórica, para la edición número doce, dicho proyecto contará con la participación de la Universidad Pedagógica Nacional.

Reflexionar desde y para la formación en Derechos Humanos a través de una construcción permanente y colectiva capaz de transformar prácticas personales y





comunitarias con miras a una mejor comprensión de los Derechos Humanos en las problemáticas actuales de la sociedad colombiana y del mundo. FIDH SEAB. (s.f.). XII Versión.

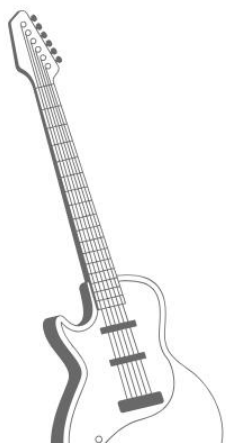
2.3.1 Caracterización de la población educativa:

El grupo seleccionado para el presente proyecto pedagógico corresponde al grado 10-01, que cuenta con un total de veintisiete estudiantes. Se evidencia un mayor número de estudiantes mujeres que de hombres, en total son 27 estudiantes, de los cuales 15 son mujeres y 12 son hombres. En cuanto a la edad, la mayoría de los estudiantes se encuentran en un rango que oscila entre los catorce y dieciséis años.

Es importante aclarar que el grado 10-01 no cuenta con estudiantes de nacionalidad venezolana, sin embargo, para el desarrollo de la fase de diseño y acción se contempla ahondar en una propuesta pedagógica pensada desde la posición y la reflexión de los estudiantes desde sus contextos y sus subjetividades frente al fenómeno migratorio.

Para este ejercicio de caracterización educativa se contó con el testimonio de algunos estudiantes seleccionados por el jefe de área de las Ciencias Sociales, los cuales profundizaron en aspectos relacionados a la cultura escolar, la integración de ejes temáticos como la migración y herramientas pedagógicas como la música.

En primera instancia se realizó un acercamiento al grupo poblacional del grado 10-01 durante dos sesiones de clase del área de las Ciencias sociales para identificar desde la posición de docentes investigadores algunas dinámicas referentes a la convivencia y al desarrollo cotidiano del plan de estudios.



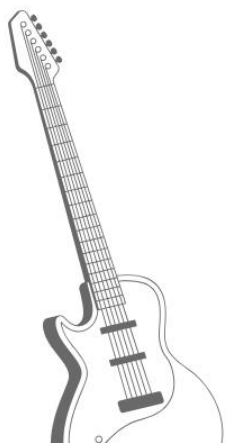


En relación con las dinámicas y el contexto escolar, los estudiantes manifestaron que en el salón de clases se presentan constantemente disputas y conflictos que dificultan la convivencia del grupo, generando a su vez un ambiente complejo tanto para ellos como para los docentes. Estas situaciones afectan directamente las actividades educativas y el desarrollo de los ejercicios de enseñanza-aprendizaje. Así lo describe Sara García:

“Hay más o menos cuatro islas en el salón en donde cada una es un grupo de personas, ¿no? Y hay tres islas que están todas juntas, pero hay una isla que está lejos del resto, que es como cierta dispersión del resto, porque hay mucha diferencia de ideales, o sea, nuestro puesto total y chocamos mucho con ellos, o sea no, no es buena la relación que tenemos el resto del curso con ese grupo.” (Conversación personal, García, 14 de septiembre de 2023)

Respecto al uso de la música y otras herramientas en los espacios formativos, los estudiantes señalan que, si bien se llegan a integrar diferentes estrategias didácticas como el uso de diapositivas, lecturas, mapas conceptuales e incluso páginas web, es notoria la ausencia del uso de la música como herramienta didáctica aplicada en el aula, puesto que la institución centra su enfoque exclusivamente en la enseñanza de la teoría musical en una jornada extracurricular, así lo describe Valeria Vega:

“Pues, la música solo la dan los sábados en los “círculos de interés”, pero por mi parte nunca he estado ahí, para meterse a eso, toca pagar y también tener el instrumento, o sea, no hace parte de la jornada normal” (Conversación personal, Vega, 14 de septiembre de 2023)





También fue oportuno abordar la música desde los contextos individuales de los estudiantes, es decir, el papel que cumple en su cotidianidad. Al respecto, Vega y Giraldo (Conversación personal, 14 de diciembre de 2023) mencionaron sus preferencias por distintos géneros musicales como el pop o el reguetón, sin embargo, en este caso, era pertinente profundizar en sus apreciaciones sobre las músicas tradicionales en búsqueda de las significaciones presentes en las formas de identificación y la manera de asumir su territorio. Los estudiantes relacionaron las expresiones musicales, con estrecha relación a sus nociones sobre la identidad nacional, debido a que, en su mayoría, principalmente asociaron la “música colombiana” con dos regiones del país; el Caribe y el Pacífico, destacando artistas como Herencia Timbiquí, ChocQuibTown, Shakira o Carlos Vives.

En cuanto a la integración de ejes temáticos como la migración, los estudiantes mencionan que ha sido abordada en algunas ocasiones, particularmente en relación con la crisis migratoria venezolana más reciente. Así lo describe Santiago Giraldo:

“El periodo pasado hablamos de eso en plan lector, en la cartilla de cátedra por la paz, pero solo de los venezolanos y fue como muy por encima porque ese punto se centraba en la construcción de ciudadanía” (Conversación personal, Giraldo, 14 de septiembre de 2023).

Lo anterior permite inferir que, desde el área de las Ciencias Sociales no se le ha dado mayor profundidad al estudio de los flujos migratorios que involucren otras perspectivas como la experiencia de desplazamiento, las memorias y su relación con la identidad y la cultura. Sobre estos dos últimos conceptos, resultó pertinente reflexionar junto a los estudiantes sus significaciones. Así lo describe Christian: “La identidad es como la forma en





como yo me reconozco, como me siento, valga la redundancia, identificado, las características con las que yo siento que estoy cómodo con las que me siento yo.”

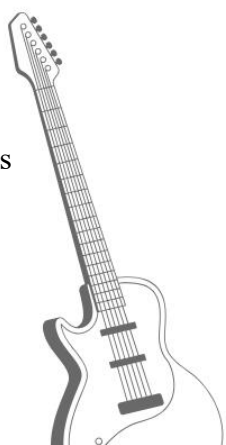
(Conversación personal, Bueno, 14 de septiembre de 2023)

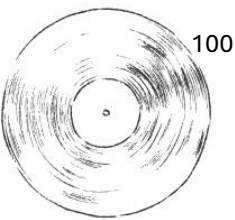
De igual manera, los estudiantes articulan dichas nociones a sus experiencias personales, las cuales emergen como resultado de las distintas etapas de socialización primaria y secundaria, enmarcadas en el ámbito familiar, escolar y social. Como es el caso de Sofía quien afirma que la cultura y la identidad tiene que ver con: “El hecho de poder relacionarnos también con las personas es cultura. Todo viene desde la crianza, desde la casa, de todo lo que nos enseñan” (Conversación personal, Vega, 14 de septiembre de 2023). A su vez, otro estudiante explica que:

“Sí, eh siento yo que la cultura se basa también por la parte en la familia en que crecimos, los ambientes geográficos, las creencias cultura, eh pues culturales y religiosas como dependiendo del espacio en donde se crece y la familia con la que se desarrolla. Siento que también puede ser la manera que nos expresamos ya sea con cómo lo decíamos con nuestras creencias, la forma en la que pensamos, todo eso es cultura, ¿no?” (Conversación personal, Giraldo, 14 de septiembre de 2023)

La caracterización del escenario educativo permite develar algunas oportunidades y necesidades en pro de la construcción de conocimiento con base en los saberes, experiencias y nociones de los tan variados universos culturales presentes en la comunidad educativa del Colegio Parroquial San Carlos.

La ubicación geográfica de la institución es un puente entre las narrativas e historias de vida de la población migrante y las manifestaciones presentes en la sociedad receptora,





que serán relatadas desde la voz de los estudiantes, pues, el barrio San Carlos de la localidad de Tunjuelito fue el foco de atención durante la fase de reconocimiento y descubrimiento de la IAE. El diálogo intergeneracional se ubica como un enlace para la comprensión de un fenómeno que asume la experiencia de migrar y desplazarse como parte de la cotidianidad y aporta en gran medida a la comprensión de la conformación de comunidades y lazos colectivos identitarios.

Capítulo 3 Propuesta pedagógica: Resonancias educativas:

Música e interculturalidad crítica en la enseñanza de la migración

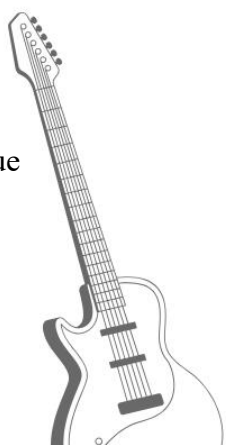
*En Barranquilla se baila cumbia bien sabrosa
En Barranquilla se baila cumbia bien sabrosa*

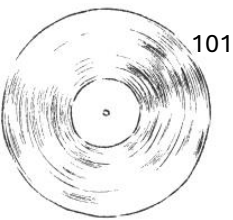
*La bailan en Barranquilla
Y también en Maracaibo
Y cerca de Cartagena
Las nenas vienen cambiando*

Blanco, B. Los Blanco (1991). Cumbia sabrosa [Canción}

Ante las posibilidades de investigación que nos ofreció el ejercicio de caracterización, y en estrecha relación con la segunda y tercera fase de la IAE que hace un llamado por la reflexión en la acción, es objetivo realizar un ejercicio analítico, reflexivo y consecuente a la realidad contextual de los estudiantes del grado 10-01 del colegio parroquial San Carlos.

En ese sentido, desde la IAE, se debe apostar por generar un desarrollo curricular que responda y se integre a las necesidades de la población educativa, se planteó la propuesta



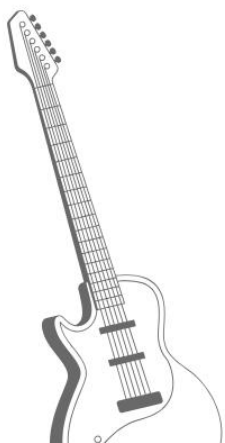


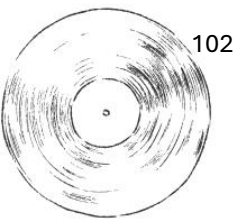
pedagógica en función de problematizar y hacer un intento por innovar frente a las perspectivas tradicionales de enseñanza de la migración, que ubican el fenómeno como distante de quienes no viven de primera mano la experiencia de trasladarse de un país a otro.

Así, se generó un interés particular por las historias de vida, la historia musical propia, las subjetividades y las relaciones sociales como elementos que dan muestra de la multidimensionalidad de migrar, inherente a todos los individuos en sociedad. Pues, no se limita a los cruces transnacionales, sino que es un rasgo distintivo y constante de la condición humana. Además, cada testimonio de venezolanos y habitantes del barrio San Carlos muestra las transformaciones visivas y sonoras del paisaje urbano, ahí toma fuerza pensar una propuesta pedagógica donde cada sujeto aporte sus experiencias, percepciones y vivencias sobre el fenómeno migratorio.

El aula se perfila como un espacio de intercambio de ideas, sentires y pensamientos; allí, entre múltiples contrastes en permanente diálogo se construye el tejido social más inmediato y se hace evidente la reproducción de múltiples desigualdades, expuestas socialmente en códigos culturales dominantes, por eso, esta propuesta pedagógica, pretende problematizar los mecanismos de poder y control hegemónicos que se gestan desde la jerarquización de los actores que intervienen en este modelo de competencia. Su esfuerzo radica en orientar formas distintas de construir un espacio de aprehensión que permita cuestionar las formas tradicionales.

Ahora bien, es fundamental reflexionar acerca del papel de la escuela como un espacio de formación que no prioriza el reconocimiento del sujeto desde su posición de enunciación. La propuesta pretende resignificar la posición de cada actor social en los





procesos de formación, partiendo desde la transición de la labor del docente hacia la desnaturalización de su figura autoritaria, para dar paso al diálogo intergeneracional e intercultural que germine el conocimiento desde la dialéctica de la experiencia vivida y aprehendida. Tal conocimiento debe partir desde la movilización de la acción educativa hacia la construcción de una conciencia histórica, crítica y participativa.

Para el desarrollo de la propuesta pedagógica se planteó la siguiente pregunta orientadora:

- ¿Qué características debe tener una propuesta pedagógica intercultural que permita resignificar la concepción de la migración que tienen los estudiantes del Colegio Parroquial San Carlos a través de las músicas y paisajes sonoros en el marco de la crisis migratoria venezolana?

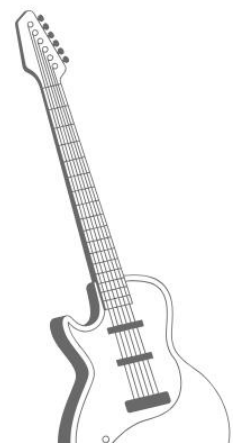
Asimismo, se presenta los objetivos que fundamentan la intención de la secuencia didáctica y el interés formativo.

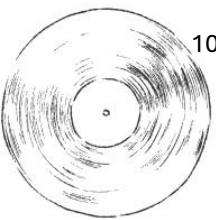
Objetivo general

- Generar una propuesta pedagógica que permita resignificar la concepción de la migración en los estudiantes del colegio parroquial San Carlos a través de las músicas y los paisajes sonoros.

Objetivos específicos

- Identificar la música y los paisajes sonoros de los jóvenes como elementos fundamentales en la construcción de identidades y en la reconfiguración de sus formas de entender la migración.
- Comprender el territorio a partir de las formas de habitar el espacio.





- Diseñar una mesa temática sobre música y migración dirigida por los estudiantes en el foro interinstitucional de derechos humanos del SEAB.

La práctica pedagógica dimensiona el enfoque intercultural como el eje transversal para su construcción, a partir del aporte de las historias comunes, simultaneidades y coincidencias articuladas desde lo vivencial al pensamiento reflexivo y con miras a la subalternidad³, proponemos el rescate de las experiencias sensoriales y la música como elemento que resalta las diferentes significaciones producto de su percepción y asimilación en un sentido individual y colectivo.

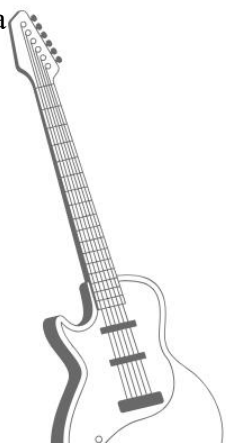
La escuela se configura como el espacio propicio para potenciar la apreciación contrahegemónica de la identidad y el territorio; la migración se presenta como parte esencial del desarrollo personal y es inherente al autorreconocimiento y a la resignificación del espacio que habitamos. El uso de herramientas que fomentan la creatividad y la expresión crítica, condensan la forma de irrumpir con la enseñanza tradicional en el aula, métodos como el ejercicio dialógico y horizontal de saberes propios permean todas las lógicas no parametrales que nuestra propuesta pedagógica desea poner en práctica.

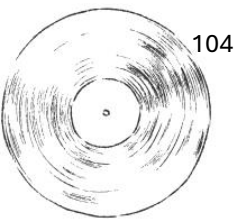
3.1 Fundamentación disciplinar desde las ciencias sociales:

La fase de investigación de este trabajo ha permitido hacer un acercamiento epistemológico y una revisión metodológica a través de las historias de vida y experiencias de desplazamiento de los migrantes venezolanos en el contexto de la crisis migratoria. Frente a

3

Spivak, G. C. (1988). ¿Puede hablar él subalterno?





ello, es relevante destacar la perspectiva de Giménez (2001) que resalta la importancia de abordar a los actores sociales en estrecha relación con las estructuras y sistemas (p8).

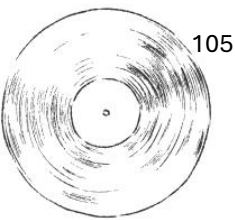
3.1.1 El territorio y el paisaje sonoro: Entre conceptos y narrativas migrantes:

Las experiencias de desplazamiento y paisajes sonoros develaron manifestaciones de identidades territorializadas, el hecho de abandonar físicamente un territorio produce en el migrante una alta carga simbólica que se evidencia en los recuerdos y sentimientos de nostalgia, ante esto, lo planteado por Giménez (2002) sobre el territorio resulta clave para comprender algunas de sus manifestaciones:

Se trata de un concepto extraordinariamente importante, no sólo para entender las identidades sociales territorializadas, como las de los grupos étnicos, por ejemplo, sino también para encuadrar adecuadamente los fenómenos del arraigo, del apego y del sentimiento de pertenencia socioterritorial, así como los de la movilidad, los de las migraciones internacionales y hasta los de la globalización. (p.15)

La música y los paisajes sonoros son eminentemente emotivos en una experiencia de desplazamiento. Esto se evidenció en los testimonios y en las memorias, allí, lo sonoro adquiriría cada vez mayor protagonismo. Las voces y relatos interactuaban con el entorno y el espacio social, en lo que denomina (Ramos, Entre músicas y silencios La cohesión y construcción social de un pueblo en las fiestas de Los Ramones, Nuevo León, México , 2016) como los sonidos señales, que se asocian a lo que los migrantes percibían conscientemente al cruzar la frontera; y los sonidos tónicos que según el autor “le dan un sentido al entorno o el





lugar y son sobre, todo, particulares al mismo” y que a su vez le otorgaban una alta carga simbólica (p.69).

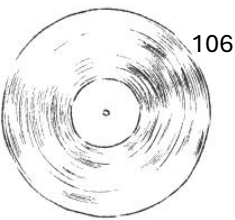
Asimismo, se deben rescatar los momentos de reflexión de los sujetos migrantes que en su mayoría estaban acompañados del silencio que matizaba el “ruido” externo, tal y como lo infiere (Ramos, *Entre músicas y silencios La cohesión y construcción social de un pueblo en las fiestas de Los Ramones, Nuevo León, México*, 2016), “Los sonidos y silencios también nos comunican y nos permiten contrastar, valorar y percibir más allá de lo que nuestros ojos pueden percibir” (p.52).

La música, permite abordar el transnacionalismo y los procesos de transculturación. En el caso del transnacionalismo, se evidencia que las “músicas” que escuchaban los migrantes en su país de origen se resignificaron, adquiriendo un valor intrínseco a los sentimientos de nostalgia y arraigo, pues reflejaban los paisajes familiares o los vínculos simbólicos con su territorio, que a su vez se manifiestan en los procesos de identificación, que como lo señala Stuart Hall (1990), las identidades se encuentran en constante construcción y reconstrucción en función de las experiencias sociales y culturales de los sujetos. (p.35)

Es por lo que, la música se concibe como un elemento de significaciones, representadas en dinámicas como la reterritorialización, la desterritorialización y los vínculos identitarios con su territorio (Herner, 2017). Así se vuelve importante el señalamiento de (Frith, 2001):

La identidad no es una cosa sino un proceso: un proceso experiencial que se capta más vívidamente como música. La música parece ser una clave de la





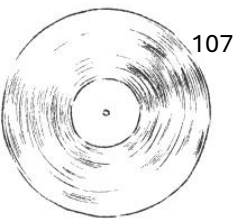
identidad porque ofrece, con tanta intensidad, tanto una percepción del yo como de los otros, de lo subjetivo en lo colectivo (p. 185).

Es evidente como la experiencia de migración transforma el territorio que pasa a ser compartido y reconfigurado entre migrantes transnacionales y la comunidad receptora, allí las distintas manifestaciones simbólicas como los paisajes sonoros toman gran relevancia. Los mencionados espacios transnacionales son aquellos que pueden ser reterritorializados a través de la capacidad de agencia del individuo y la acumulación de su experiencia en un territorio anterior.

En los espacios compartidos del barrio San Carlos, en la ciudad de Bogotá, los migrantes han creado identidades territorializadas, que configuran escenarios de significación cargados de la multiplicidad presente en el territorio. Los ejercicios testimoniales, hicieron evidente que los espacios transnacionales que se convierten en mecanismos de sincretismo cultural; el flujo y el intercambio entre comunidades imaginadas, permiten abordar la música como un elemento con un bagaje y un recorrido simbólico sujeto a constantes cambios, por tanto, lo transfronterizo está articulado no solo a los lugares, sino que implica directamente a los sujetos inmersos en redes de circulación cultural, que según (Sans & Polanía, 2021):

Como cualquier otro producto cultural, la música no constituye un fenómeno estático ni se ancla en un territorio de manera fija e inamovible. Muy por el contrario, por su propia naturaleza, se mueve fácil y fluidamente a través de las fronteras junto a la gente, el comercio y los medios de comunicación, a veces de forma inadvertida, y siendo apropiada y transformada por los pueblos por donde viaja. (p.3)





3.1.2 Música y migración: Entre lo simbólico y emotivo

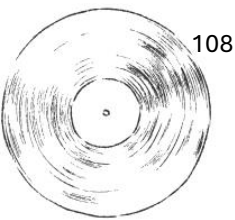
Las redes de intercambio permiten hablar de músicas transfronterizas, que se evidenciaron en los relatos de los migrantes, con la apropiación desde sus países de origen de géneros como el vallenato, la cumbia o el joropo (que se comparten en Colombia) y que se han manifestado en rituales, celebraciones o tradiciones en Venezuela.

La reproducción espacial, es evidencia de las dinámicas propias de la cotidianidad y sus representaciones en los lugares de origen y destino. Según (Ramos, 2021), el reconocimiento de esta dicotomía permite entender los circuitos del paisaje sonoro (en este caso Colombia y Venezuela) y son muestra de los vínculos transnacionales, representados por la autora desde lo sensitivo, emocional y musical a partir de la experiencia del migrante.

La autora (Ramos, 2021) es diciente en la problematización de la práctica espacial y cultural del migrante en su lugar de destino, en este sentido es que el paisaje sonoro se convierte en un reflejo de lo cotidiano, reflexivo de los ciclos de vida del sujeto; provisto de símbolos y vínculos asociados a la nostalgia, estableciendo conexiones con los sentidos y el espacio.

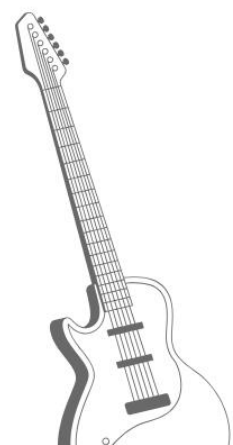
Ante esto, es menester esclarecer de una vez por todas que tanto la música como las construcciones de identidad no son etéreas e inmóviles. Resulta oportuno retomar las ideas de Federico Ochoa (Conversación personal, Ochoa, 11 de marzo de 2025), que describe la forma en que la música no responde a construcciones o nociones fronterizas, puesto que está en constante evolución y transformación a partir de los flujos migratorios y los procesos de hibridación e intercambio cultural.

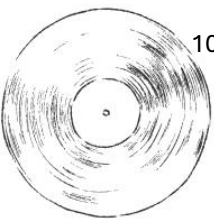




Sin embargo, Ochoa es claro al relacionar el alcance de dichas redes culturales y musicales (que de antemano están presentes en las realidades contextuales de la sociedad emisora como de la receptora) al poder de la industria, en sus palabras:

La música que circula es la que está en la discográfica, la que se conoce es la que se publicó, pues tan sencillo como gaitas, tu no encuentras, por ejemplo, tú me dices las cumbias se han difundido por toda América ¿Cuáles cumbias? Pues las que grabó la industria, las gaitas no están en Argentina tan fuerte, ni el millo (flauta) porque la industria no lo grabó y no lo distribuyó, entonces siempre hay una dialéctica, unas posiciones son, la industria manda, consumimos lo que diga la industria, por otro lado, la industria dice lo contrario, yo solo saco lo que el público quiere comprar, entonces ¿Quién es el que manda? El de la disquera se imagina que quiere escuchar, entonces vende eso y produce eso y cuando lo vende ya no se imagina, ya el pueblo consumió eso (Conversación personal, Ochoa, 11 de marzo de 2025)





Teniendo en cuenta las categorías mencionadas anteriormente y haciendo uso del marco conceptual sobre los nexos entre música, emociones y migración (p.37), se elaboró un marco conceptual aplicado a la presente investigación, donde se resaltan los vínculos que generaron los entrevistados en sus testimonios con las significaciones y los símbolos durante su experiencia de desplazamiento, además sus reconfiguraciones en torno a la identidad y el territorio. De esta manera la categoría de paisajes sonoros emerge como horizonte en la tarea de trazar una ruta epistemológica y practica con miras al desarrollo de la secuencia didáctica.

FIGURA 24. MARCO CONCEPTUAL APLICABLE A LA INVESTIGACIÓN

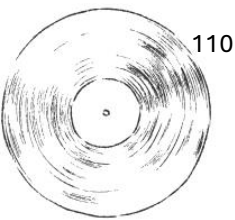


Nota. Elaboración propia de Andrés y Julián (2024)

3.2 Fundamentación pedagógica: Pedagogía crítica

En este apartado nos encargaremos de establecer el sentido teórico-práctico de los propósitos de formación anteriormente enunciados, para ello es necesario partir de los preceptos a los cuales se sujeta la presente investigación adscritos a la línea de investigación “Interculturalidad, educación y territorio” de la Universidad Pedagógica Nacional. La





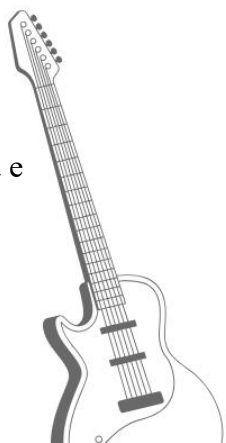
enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales se ubica como el objetivo y el camino en la búsqueda de un proyecto que fomente la construcción intercultural en los sujetos, a través de la reflexión y la apropiación política de sus territorios y su realidad contextual.

La pedagogía crítica, se asume como un punto neurálgico para el desarrollo de la propuesta de formación de este trabajo. En un sentido estricto, el proceso educativo se debe entender desde una lógica de permanente interacción comunicativa, es decir que el maestro debe analizar, comprender e interpretar las subjetividades en los espacios de enseñanza. Roberto Ramírez (2008), insiste en asumir la pedagogía crítica como paradigma, así lo enuncia:

Constituye un punto de partida que conduce a que la escuela interiorice el marco político de la educación, es decir, este paradigma es una base para que el sistema educativo, en su conjunto, fortalezca la crítica sobre las formas de construcción del conocimiento y sobre las maneras en que ese conocimiento se convierte en fuerza social. (p.3)

Así, la educación parte como base propositiva para formar actores sociales preocupados por la transformación y promover una construcción de pensamiento crítico que promueva un proyecto emancipador, movilizado desde el aula a espacios propios del tejido social. Así, el proceso de enseñanza- aprendizaje debe ser una acción colectiva, liberadora y de concientización de las realidades sociales y políticas de los estudiantes (Freire, 1970)

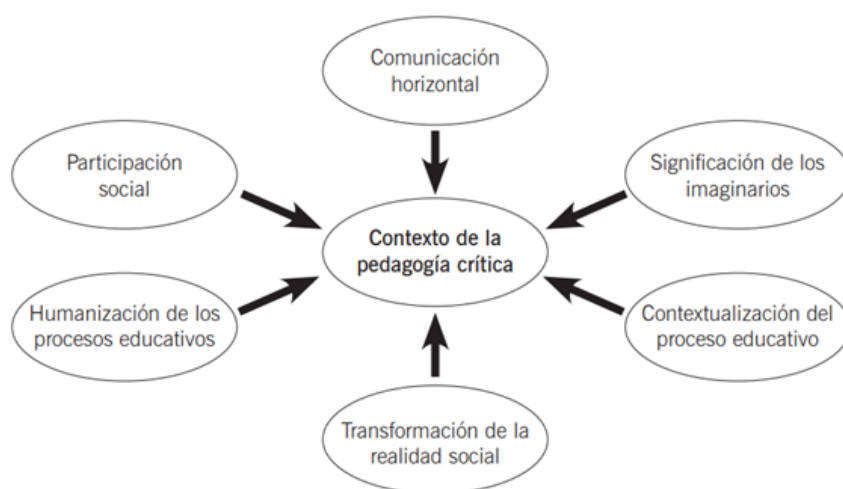
La pedagogía crítica se preocupa por incentivar en los contextos educativos la participación social desde un sentido crítico, así, es posible cuestionar los modelos hegemónicos involucrando las nociones individuales, que, a su vez, reconocen la diferencia e





incentivan la comunicación horizontal, la cual se ubica como un ejercicio de interacción, en el que se reconoce la ética en el discurso y en los saberes. Asimismo, apuesta por una dialéctica de los procesos autónomos y colectivos, teniendo en cuenta el espectro simbólico de las experiencias propias de los estudiantes., tal como se muestra en la Figura 25.

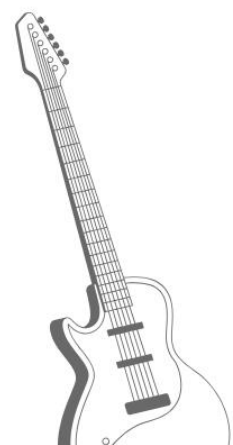
FIGURA 25. ESQUEMA DE LOS SUPUESTOS DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA.

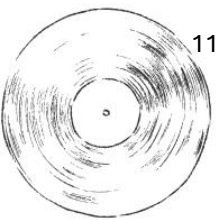


Nota: Condiciones básicas del maestro que aplica la pedagogía crítica. (Ramírez, 2008)

El papel del maestro debe trascender los procesos de instrucción vertical, dando paso a la reflexión, el análisis y el discernimiento de sus actitudes y valores, todo esto con la intención de la proposición y transformación colectiva que fortalece las identidades y la conciencia social e histórica de los estudiantes (Ramírez, 2008).

La dimensión del proyecto intercultural en las pedagogías críticas promueve la construcción de relaciones dialógicas desde el reconocimiento de la “otredad”, relacionándola con la problematización y la discusión política contextualizada. En ese sentido, la interculturalidad debe cimentar un proyecto que se remite a procesos que se encuentran en disputa, teniendo como punto central el reconocimiento de las identidades subalternas,





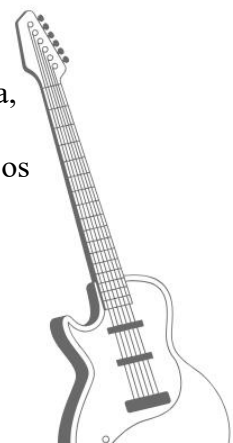
entendidas desde un marco histórico y político, que se manifiestan en rasgos culturales y prácticas simbólicas (Walsh, 2007)

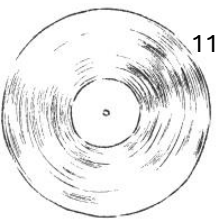
Es así como la interculturalidad debe trascender la perspectiva instrumentalizada de un proyecto político, para enfocarse en “la construcción de modos “otros” del poder, saber, ser y vivir” (Walsh, 2012). Desde la educación intercultural, se debe apostar por un diálogo abierto que propicie la decolonialidad. En este caso, aplicado a los contextos educativos es pertinente para abordar fenómenos contextuales y estructurales como el fenómeno migratorio.

Existen diversos riesgos cuando decidimos hablar de interculturalidad; el primero de ellos radica en la idea de un interculturalismo funcional, que en palabras de Walsh es funcional “porque no cuestiona las reglas del juego y es perfectamente compatible con la lógica del modelo neoliberal existente” (Walsh, 2012). Este paradigma, responde a intereses propios de la modernidad que legitiman los mecanismos de poder y control hegemónicos, terminan en la apropiación determinista de discursos y metarrelatos que difieren de la subjetividad y los saberes propios, claro está que no es hacia allí que apuntamos.

Según (Walsh, 2010), el proyecto intercultural se construye al calor de la discusión política distante de las instituciones e incluso de la academia, se debe apostar por la resignificación de los movimientos sociales y el sentido político que se reproduce en su interior. Por tanto, el sentido contrahegemónico que reproduce la interculturalidad crítica debe problematizar los paradigmas propios del capitalismo y las dinámicas coloniales.

Desde un sentido metodológico coherente a la práctica de la interculturalidad crítica, en principio, se debe dirigir toda intención pedagógica por medio del rescate de los universos





culturales y las formas de vida de los sectores menos favorecidos por las dinámicas capitalistas que ejercen epistemicidio y procesos de aculturación. En vista de ello, surge la necesidad de reivindicar a las comunidades en su esencia material y simbólica, las pedagogías críticas se presentan como una alteridad idónea para hacerle frente a los preceptos construidos desde arriba, imperiosos socialmente y aprobados institucionalmente. De esta manera es posible la edificación de escenarios educativos que promuevan las nociones multiétnicas, plurirregionales e intergeneracionales. (Walsh, 2010).

Si bien la práctica pedagógica crítica es producto del diálogo entre los actores involucrados, sus resultados no son desdeñables del ejercicio horizontal, el cual se lleva a cabo a través de los procesos de confrontación y negociación cultural, es importante enfatizar que las mediaciones educativas que permiten su accionar son construidas por los gestores de y para la cultura (educadores críticos). En un sentido estricto, proporcionan las herramientas que permiten la valoración y afirmación de las subjetividades cuyo propósito es potenciar su capacidad de agencia para la lectura crítica de su entorno social. El gestor se encarga de mediar la aprehensión del conocimiento a través de la potenciación de los procesos individuales y subjetivos que posibilitan a su vez, la emancipación política.

3.3 Fundamentación didáctica:

En relación con la necesidad de fomentar espacios de circulación y construcción de saberes en el aula que involucren un sentido crítico y alternativo, es necesario tomar como punto de partida a los sujetos que participaran del escenario, quienes deben ser vistos como actores activos y epistémicos. (Quiroz & Velasquez, 2002) señalan la importancia de atender las significaciones simbólicas generadas a través de la interacción social, pues en ellas radica





la esencia de la realidad y su interpretación. Lo anterior hace parte del denominado interaccionismo simbólico, así lo enuncian:

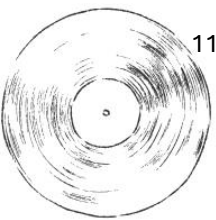
En toda interacción juegan un papel importante las representaciones simbólicas de los sujetos implicados, las cuales se configuran por la experiencia previa que ellos tienen, por las condiciones en que ocurre una situación y por los signos y herramientas que cada contexto sociocultural proporciona. La interacción simbólica es un proceso entre humanos para construir significados a través del lenguaje, el cual sirve como medio de articulación y negociación (p.22)

En este sentido, aprovechamos los postulados de Estela Quintar (2008) con relación a la didáctica no parametral, que reflexiona sobre lo normalizado estructuralmente en la acción educativa y propone teorizar lo no pensado; aquello que se trabajará en círculos de reflexión cargados de sentidos y significados aplicables a la realidad, por tanto, se debe desarrollar la imaginación en proporción a la construcción de territorialidades.

La didáctica no parametral es oportuna debido al cuestionamiento que se realiza a las “pedagogías Bonsái”, las cuales persisten en el modelo educativo contemporáneo y son reproductoras de los fundamentos tradicionales, es decir, reducen al sujeto e impiden el desarrollo del pensamiento autónomo. (Quintar, 2008)

En respuesta a la evidente crisis de la práctica educativa, Estela Quintar propone la pedagogía de la potenciación como una forma de reconfigurar la realidad, en la que el trabajador de la cultura fomenta la participación de los sujetos en la práctica social e irrumpe en la invisibilidad de las significaciones culturales que son propias de las relaciones sociales. Además, categorías como la identidad, el territorio y la cultura son fundamentales al interior





de esta didáctica, a través de ejercicios de conciencia, historia, memoria y el rescate del olvido se estructuran como herramientas para la resonancia didáctica y reflexiva, es así como, se propicia un espacio cóncavo de contención y creación de los actores sociales. (Quintar, 2008)

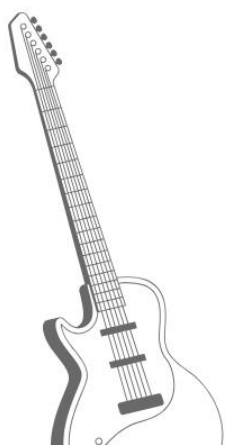
De esta forma, se presenta la secuencia didáctica que reafirma el interés de la investigación por ceñirse a la praxis social y generar posibilidades para la construcción de conocimiento a partir de la reflexión en la acción. Para su desarrollo, fue esencial considerar las técnicas interactivas que proponen (Quiroz & Velasquez, 2002):

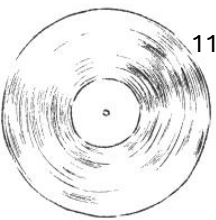
Estas técnicas son dispositivos que activan la expresión de las personas y facilitan el hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, hacer recrear y hacer analizar; son mecanismos que permiten visibilizar sentimientos, vivencias y formas de ser, creer, pensar, actuar, sentir y relacionar. (p.48)

Además, se distinguen por nutrirse de tres enfoques primordiales: histórico-hermenéutico, sociocrítico y un interés en deconstruir y resignificar (Quiroz & Velasquez, 2002). Luego, se describen algunas técnicas/estrategias y cómo se diseñaron para usarse según los objetivos propuestos.

Las técnicas interactivas que se desarrollaran durante las ocho sesiones planteadas fueron construidas con la intención de integrar e involucrar tres dinámicas propias de la pedagogía crítica, la educación intercultural y por supuesto las didácticas no parametrales. Así se enuncian:

- Diálogo de saberes



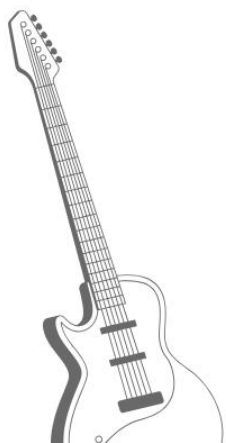


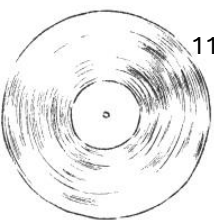
- Recuperación de la historia
- Reflexividad

El primero de ellos, no se reduce a la conversación de opinión entre un sujeto y otro, sino que su potencial radica en la construcción colectiva de conocimiento y la generación de proyectos que permitan ampliar las perspectivas sobre la realidad social de forma consciente, reflexiva y crítica. En segundo lugar, la recuperación de la historia en un escenario de aprendizaje es vital para darle un lugar a la memoria, la identidad y la conciencia histórica. Por último, la reflexividad les concede a los sujetos participantes la oportunidad de aprovechar el conocimiento adquirido en función de la transformación contextual y permite la resignificación y deconstrucción de sus vivencias, saberes y sentidos. (Quiroz & Velasquez, 2002)

Ahora bien, cada técnica según (Quiroz & Velasquez, 2002) se debe enmarcar en las siguientes categorías:

- **Descriptivas:** Aquellas que se preocupan por las experiencias cotidianas y sus representaciones subjetivas.
- **Histórico-Narrativas:** Destacan la recuperación del pasado y sus sentidos en función de la comprensión del presente, además permiten la vinculación de la memoria colectiva e individual en la construcción de una significación de lo contemporáneo.
- **Analíticas:** Se enfocan hacia el establecimiento de relaciones, sincronías, convergencias y contradicciones entre las experiencias vividas y adquiridas por los sujetos epistémicos desde la reflexión consciente de su realidad.





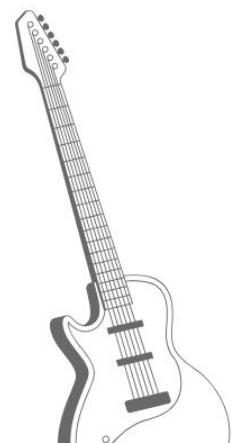
- **Expresivas:** Fomentan la manifestación de los relatos y las significaciones construidas a lo largo del proceso, allí se busca la expresión en actividades escénicas, musicales, escritas, entre otras.

FIGURA 26. CLASIFICACIÓN DE LAS TÉCNICAS/ESTRATEGIAS UTILIZADAS

| SESIÓN # | TÉCNICAS/CATEGORÍAS | DESCRIPTIVAS | HISTÓRICO-NARRATIVAS | ANALÍTICAS | EXPRESIVAS |
|----------|--|--------------|----------------------|------------|------------|
| 1 | <i>¿Qué nos hace diferentes?</i> | X | | | |
| 2 | <i>Relatos, voces, sonidos y lugares</i> | | X | | |
| 3 | <i>Resignificar, y revivir nuestro territorio.</i> | X | | | X |
| 4 y 5 | <i>Somos padres, madres, hijos, nietos y bisnietos de inmigrantes.</i> | | X | X | X |
| 6 | <i>No soy extranjero en ningún lugar; allá o acá pertenezco a aquel hogar.</i> | X | X | X | |
| 7 | <i>Escenario, drama y realidad social</i> | | | | X |
| 8 | <i>Verdad, memoria y música, un viaje eterno.</i> | | X | X | X |

Fuente: Elaboración propia de Andrés y Julián (2024)

La figura 26 clasifica las técnicas interactivas diseñadas en cada sesión según su intención metodológica. Se evidencia una preocupación por la recuperación de la historia personal de los sujetos, así como una insistencia en generar espacios que fomenten la expresión de lo aprehendido durante el proceso. En este contexto, se presenta la secuencia didáctica dividida en ocho sesiones, considerando su objetivo, estrategias y desarrollo.





| Técnicas de aprendizaje | Objetivo | Estrategias | Desarrollo |
|--|---|--|--|
| Sesión 1: ¿Que nos hace diferentes? | Potenciar el autorreconocimiento con miras al desarrollo de las nociones identitarias. | <ol style="list-style-type: none">1. Actividad rompe hielo: Aritmética, selección y presentación de docentes y estudiantes.2. Destacar rasgos propios y compartidos3. Exploración de gustos, ocio y hábitos entre estudiantes.4. Rescatar sonidos en diferentes momentos y espacios que permitan la interconexión con el sentir y el recuerdo.5. Consigna de la sesión a cargo de los estudiantes en el diario de campo. | <ol style="list-style-type: none">1. Presentación de los estudiantes a través de una actividad colectiva que pretende rescatar los rasgos propios desde distintas voces.2. Dibujar una percepción propia más allá de la corporeidad de reconocimiento y el espacio que lo rodea3. Reconocer las comunidades (Espacios y personas) a las que se pertenece e indagar por qué se está allí. 4.Sonidos que nos hacen ser quien somos; exploración de experiencias donde los sonidos hablen.5. Aportes y reflexiones de la sesión respondiendo la pregunta ¿Que nos hace diferentes? |
| Sesión 2: Relatos, voces, sonidos y lugares | Resaltar los paisajes sonoros como forma de mediar o apropiar las emociones y la memoria. | <ol style="list-style-type: none">1. Mesa redonda y conversatorio.2. Fomentar un espacio de confianza a través de la música y recursos sonoros.3. Revisión de piezas literarias y recursos audiovisuales a través de actividad sensorial.4.Consigna de la sesión a cargo de los estudiantes en el diario de campo. | <ol style="list-style-type: none">1. Círculo de reflexión donde contemos un recuerdo desde distintas emociones.2. Describir sensaciones sonoras alrededor de cada recuerdo3. Exploración del silencio como forma de manifestar las emociones. (Carga emotiva)4. Trazos de recorrido de punto A punto B (Casa-Colegio) desde el sonido. |
| Sesión 3: Resignificar, y revivir nuestro territorio. | Comprender el territorio a partir de las formas de habitar el espacio | <ol style="list-style-type: none">1.Revisión avances diarios de campo.2.Establecimiento de grupos de trabajo.3. Uso de lienzos con el trazado del recorrido simbólico del espacio escolar.4. Mural de situaciones | <ol style="list-style-type: none">1. Recorrido por el escenario escolar en búsqueda del sentido simbólico de cada espacio.2. Expresión artística colectiva donde se relacionan las formas de habitar y la forma de sentir el territorio (Colegio).3. Socialización y descripción subjetiva sobre lugares del |





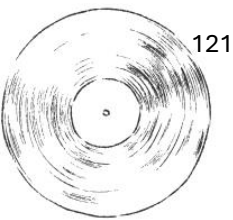
| | | | |
|---|---|--|---|
| | | 5. Consigna de la sesión a cargo de los estudiantes en el diario de campo. | escenario escolar en parejas. 4. Revisión de material audiovisual sobre territorialización. |
| Sesión 4 y 5 Somos padres, madres, hijos, nietos y bisnietos de inmigrantes. | Aproximación al fenómeno migratorio venezolano y sus implicaciones en la educación intercultural. | <p>Sesión 4</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Actividad de relevos en el aula de clase haciendo uso del tablero 2. Escritura de un cuento donde la tradición oral y la cotidianidad permite incluir los nuevos actores del barrio. 3. Círculo de reflexión. 4. Músicas preseleccionadas e indagación de nuevas canciones. 5. Entrevistas y testimonios. 6. Consulta a familiares sobre canciones que se puedan consignar en el árbol genealógico sonoro. 7. Consigna de la sesión a cargo de los estudiantes en el diario de campo. <p>Sesión 5</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sonograma 2. Escucha activa de diversas piezas musicales y uso de mapas digitales 3. Invitado especial 4. Consigna de la sesión a cargo de los estudiantes en el diario de campo. | <p>Sesión 4</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Acercamiento a las nociones cotidianas sobre la migración venezolana 2. Experiencia escrita sobre la historia reciente del barrio incluyendo las ideas previamente abordadas. 3. Revisión de las nociones de la lectura del sujeto migrante 4. Sensibilización desde la música como elemento que permita resaltar el valor del movimiento y desplazamiento cotidiano. 5. Lectura y escucha de narrativas sobre vivencias relacionadas a diversas formas de desplazamiento. 6. Asignación de actividad sobre árbol genealógico sonoro en casa. <p>Sesión 5</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Entrega y socialización del árbol genealógico sonoro sobre los desplazamientos familiares. 2. Intervención en torno a la hibridación cultural e intercambio musical entre distintos territorios en actividades cotidianas (fiesta y ocio) 3. Intervención de invitado sobre el componente teórico de la música como resultado de experiencias migratorias. |
| Sesión 6 | Identificar y caracterizar las lecturas existentes | 1. Material de prensa oficial | 1. Revisión sobre la manera en que se difunde la migración venezolana |





| | | | |
|---|--|--|--|
| <p>No soy extranjero en ningún lugar; allá o acá pertenezco a aquel hogar.</p> | <p>sobre el sujeto migrante venezolano.</p> | <p>e independiente.</p> <ol style="list-style-type: none"> Entrevistas y testimonios de lectura abierta, fotohistoria y material audiovisual. Paté de fuá- El extranjero, entre otras. Formato de taller desde la imagen y la historia: ¿Por qué migramos? Establecimiento de parámetros generales para la actividad del sociodrama. | <p>en los medios de comunicación.</p> <ol style="list-style-type: none"> Espacio de sensibilización a través de experiencias y relatos de los migrantes venezolanos sobre las percepciones hacia la sociedad receptora. Escucha de pieza musical Taller de síntesis sobre las categorías abordadas durante las sesiones. Designación de roles para ejercicio de sociodrama sobre las condiciones de vida de los sujetos migrantes. |
| <p>Sesión 7</p> <p>Escenario, drama y realidad social</p> | <p>Releyendo al sujeto y a la migración: Nuevas lecturas del fenómeno.</p> | <ol style="list-style-type: none"> Ejercicio de introducción crítico sobre la forma de habitar el espacio en la realidad social más inmediata. Puesta en escena de los grupos asignados Escucha activa y participativa | <ol style="list-style-type: none"> Presentación de ejercicio de roles por parte de los gestores de y para la cultura Presentación en grupos del sociodrama Círculo de la palabra. |
| <p>Sesión 8</p> <p>Verdad, memoria, música, un viaje eterno.</p> | <p>Entrega y socialización de los diarios de campo y selección colectiva del ponente para el foro interinstitucional de derechos humanos del SEAB.</p> | <ol style="list-style-type: none"> Cartilla diseñada por los gestores para la cultura. Ejercicio del “retablo” Reconocimiento de aptitudes y fortalezas Socialización de propuestas de nombramiento. Rúbrica de reflexión y valoración del trabajo hecho en clase. | <ol style="list-style-type: none"> Actividad de devolución de saberes Entrega y difusión de diarios de campo Elección de ponentes para la mesa de música y migración en el foro. Selección de nombre para la mesa temática Cierre general de la propuesta curricular a cargo de los estudiantes |





CAPÍTULO 4. Voces y aprendizajes: diálogo con una secuencia didáctica no parametral en el aula

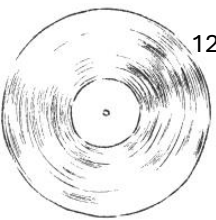
*Al caudal del Orinoco
No le importan las fronteras
Cruza tranquilamente
Entre vereda y vereda
Sin visa ni pasaporte
Recorriendo la pradera
Ni la guardia migratoria
Detiene su verraquera
Su verraquera
Fluye por nuestras venas
Con Sus frescas aguas
Nutren la tierra llanera
Calmando la sed de todos
En Colombia y Venezuela*

Fernandez, J. Aguas ardientes, Joropio (2020). Orinoco [Canción}

La última fase del presente trabajo de investigación corresponde a la práctica reflexiva en el escenario educativo, se ubica como un proceso que sugiere la constante autocrítica, puesto que, tanto los docentes/investigadores como los estudiantes fueron partícipes en su construcción a partir de la valoración subjetiva y simultánea sobre los “medios y los fines” de la secuencia didáctica y los procesos de aprehensión (Elliot, 1990).

En este capítulo, fue fundamental cuestionar la práctica educativa a través de un ejercicio de autoevaluación y autorreflexión (Latorre, 2004), integrando elementos interconectados como respuesta a los espacios dialógicos, donde se hicieron evidentes sincronías, disputas y saberes emergentes desde distintos lugares de enunciación. Si bien, la





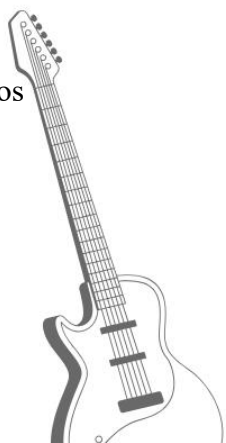
propuesta pedagógica contemplaba atender las necesidades identificadas en el capítulo de la caracterización, el aula demostró la complejidad incipiente al esfuerzo por transformar el rol del estudiante, pasando de un sujeto activo a un sujeto epistémico, consciente y crítico del proceso educativo y su realidad inmediata.

En este sentido, la etapa de reflexión pretende otorgar un valor significativo a lo “que ocurre” (p.46) durante cada espacio; en un principio planteado para 8 sesiones. Sin embargo, por dinámicas propias de la cultura escolar, los tiempos reducidos por actividades curriculares y otros eventos fuera de la programación, se realizaron aproximadamente 16 encuentros y un encuentro final en el marco de la versión XII del foro interinstitucional de derechos humanos del SEAB.

La exposición de la fase de reflexión se estructuró en estrecha relación con la metodología utilizada para la elaboración de las prácticas interactivas (p. 114), estas categorías comprenden tres momentos como consecuencia de codificar, categorizar y representar la información recogida en diarios de campo, fotografías, material audiovisual, testimonios, entre otras técnicas (Latorre, 2004). Así se definieron:

- Reconocimiento del “Yo” ¿De qué forma habitas nuestro territorio?
- Migrar entre significados y sentires: Una experiencia desde nuestros paisajes.
- Foro, música y migración: Devolución de saberes.

Cabe destacar que, este ejercicio pretende integrar de forma cíclica, todas las fases descritas de la IAE durante la investigación, pues, su relevancia no es definida por momentos específicos, sino que toma forma a partir de su lectura simultánea. Además, fue necesario





trasladarse de la descripción neta de las sesiones a su comprensión en función de los objetivos específicos enunciados en el capítulo anterior, pues, hace parte de la forma de autoevaluar crítica y reflexiva la tarea del investigador.

4.1 Reconocimiento del “Yo” ¿De qué forma habitas nuestro territorio?

A continuación, se presenta la *figura 18*, que da muestra de la estructura y codificación de esta categoría con relación a las sesiones trabajadas con los estudiantes.

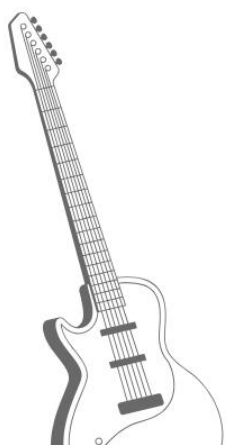
FIGURA 27. CODIFICACIÓN POR SESIÓN SEGÚN CATEGORÍAS DE LAS CIENCIAS SOCIALES

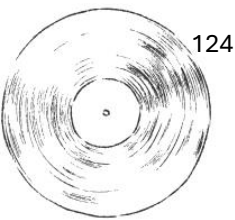
| Codificación | Categorías de análisis desde las ciencias sociales. | Sesiones trabajadas |
|---|---|----------------------------|
| Identities y comunidades el “Yo” y la otredad. | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Identidad individual</i> • <i>Identidad nacional</i> • <i>Identidad colectiva</i> • <i>Territorio</i> | Sesión #1. |
| Un viaje a nuestro territorio: Paisajes sonoros. | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Territorio</i> • <i>Paisajes sonoros</i> | Sesión # 2 y 3. |

Nota: Elaboración propia de Andrés y Julian (2024)

4.1.1 Identidades y comunidades: El “Yo” y la otredad.

La primera sesión nos sorprendió en la medida que reafirmamos lo imperioso de afrontar las denominadas islas (p.98) desde lo práctico y lo pedagógico, era necesario

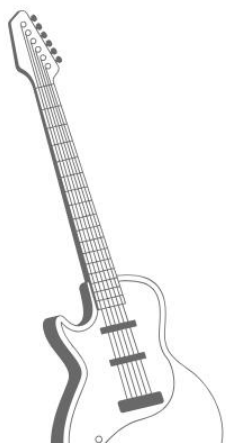




construir las actividades desde la experiencia de los estudiantes, con el fin de intentar hacer una ruptura a las barreras establecidas en el aula, pues enmarcaban un precedente de desconocimiento entre los estudiantes y algunos problemas de convivencia, Así, planteamos un espacio de diálogo y concertación que fuera un cisma de reconocimiento de la otredad, a partir de tres interrogantes clave; ¿Qué nos hace diferentes? ¿Qué nos hace similares? ¿Qué espacios compartimos? como una forma de reivindicar los procesos colectivos horizontales propios de la didáctica no parametral (Quintar, 2008).

Durante el desarrollo de la sesión, pretendíamos hacer una ruptura a las presentaciones tradicionales, que ubican al sujeto al margen del desarrollo sensitivo y emocional. La actividad tenía como objetivo resaltar rasgos únicos y compartidos en torno a los diferentes escenarios en los que habían coincidido. Para su desarrollo era fundamental generar un espacio de confianza, por tanto, ejemplificamos el ejercicio desde nuestra experiencia, la denominamos el “cara a cara”, conocernos desde la voz de la otredad, parecía sencillo, sin embargo, tenía una alta carga de sensibilidad, de tensión, de incomodidad, abordamos el ejercicio tedioso y protocolario de la presentación como una oportunidad para acercarnos al precepto que fundamenta el reconocimiento de la diferencia como base elemental de las nociones identitarias (Hall,1997).

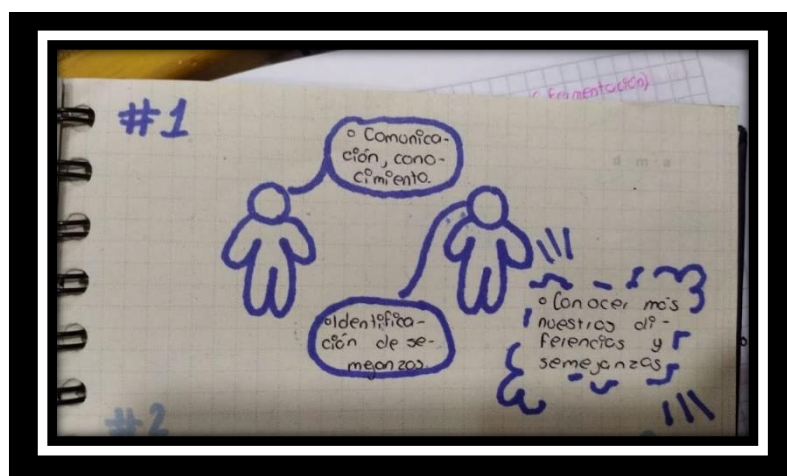
La primera pareja representó la incomodidad que generaba el ejercicio, estar en la mitad del aula ante la mirada expectante de sus demás compañeros, no era sencillo para dos personas que previamente no tenían ningún tipo de vínculo, se hizo mención que no pertenecían al mismo círculo social o “parche”. En un principio asumieron los rasgos compartidos y la diferencia desde lo físico, sin embargo, las demás parejas lo asociaron a





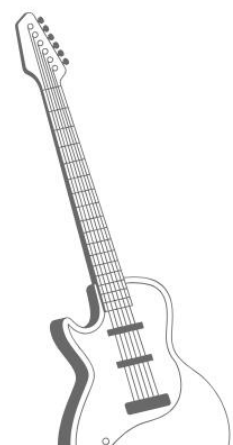
sus gustos; principalmente musicales, deportivos o algunos distintivos estéticos, esto tiene que ver con los factores de diferencia enunciados por (Giménez, p22). Cada pareja destacó de formas particulares, escuchamos en varias ocasiones por parte de los estudiantes que la razón de la disonancia en el aula tenía como origen la falta de comunicación y la falta de espacios de socialización. Así lo ilustró un estudiante en su diario de campo:

FIGURA 28. ILUSTRACIÓN DIARIO DE CAMPO DE UN ESTUDIANTE.



Nota: Fotografía propia de Andrés y Julián (2024)

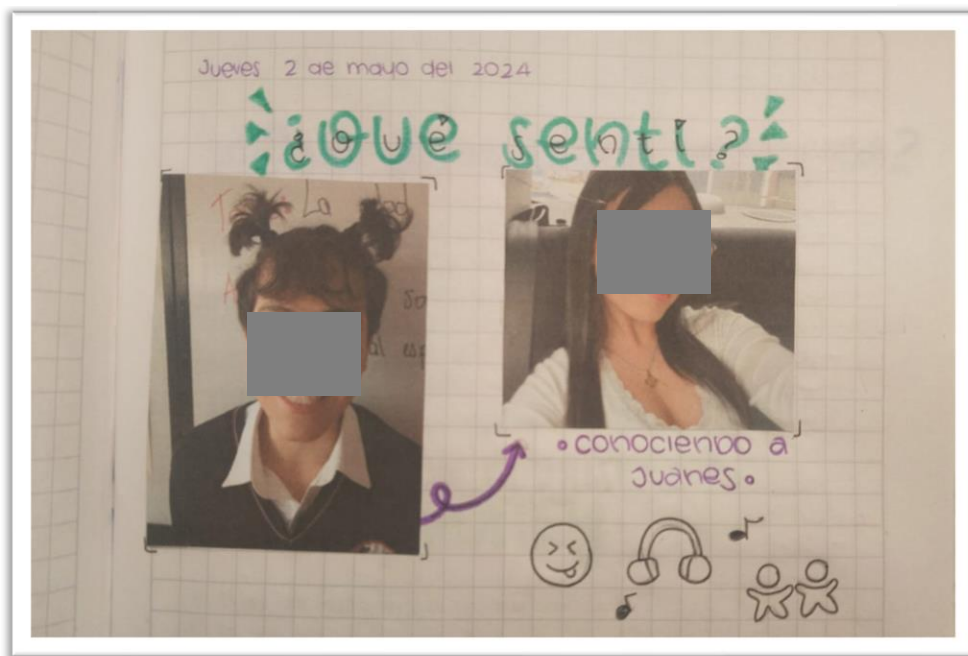
Este ejercicio fue descrito en los diarios de campo de los estudiantes, desarrollados de forma libre y creativa, pues allí documentarían e ilustrarían sus impresiones, reflexiones y





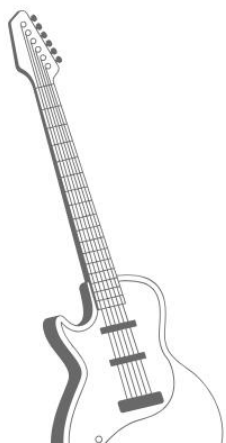
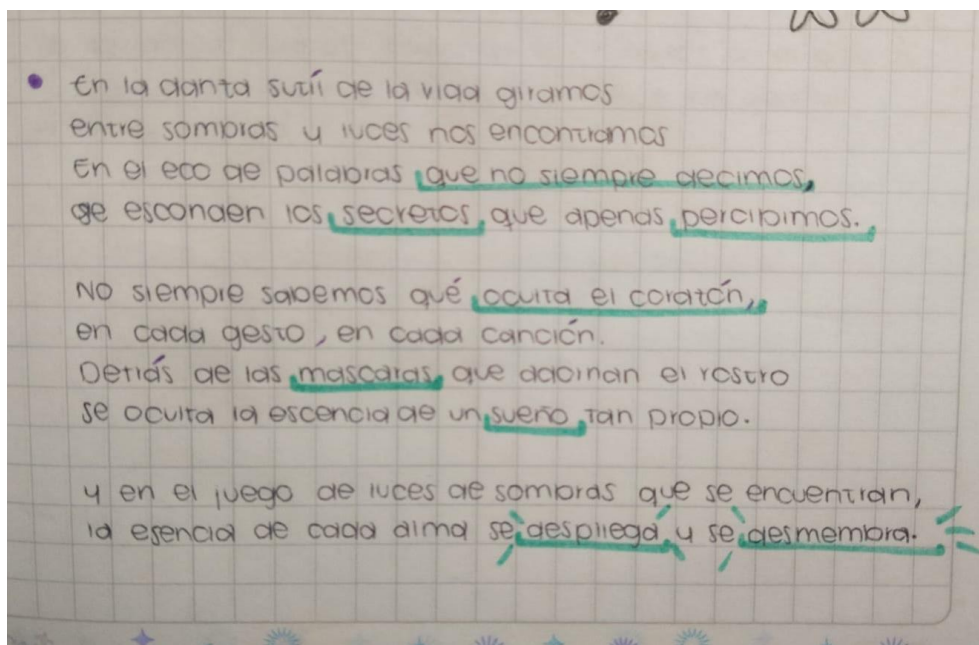
críticas de las distintas sesiones, dado que este instrumento sería una forma de expresión autónoma. Así fue documentado este ejercicio por Mafe en su diario de campo:

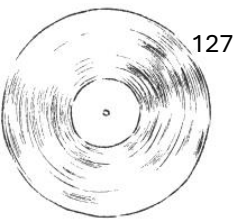
FIGURA 29. FOTOGRAFÍA, DIARIO DE CAMPO DE UNA ESTUDIANTE 1.



Nota. Fotografía propia de Andrés y Julián (2024)

FIGURA 30, POEMA- APUNTES DIARIOS DE CAMPO DE UNA ESTUDIANTE 2.

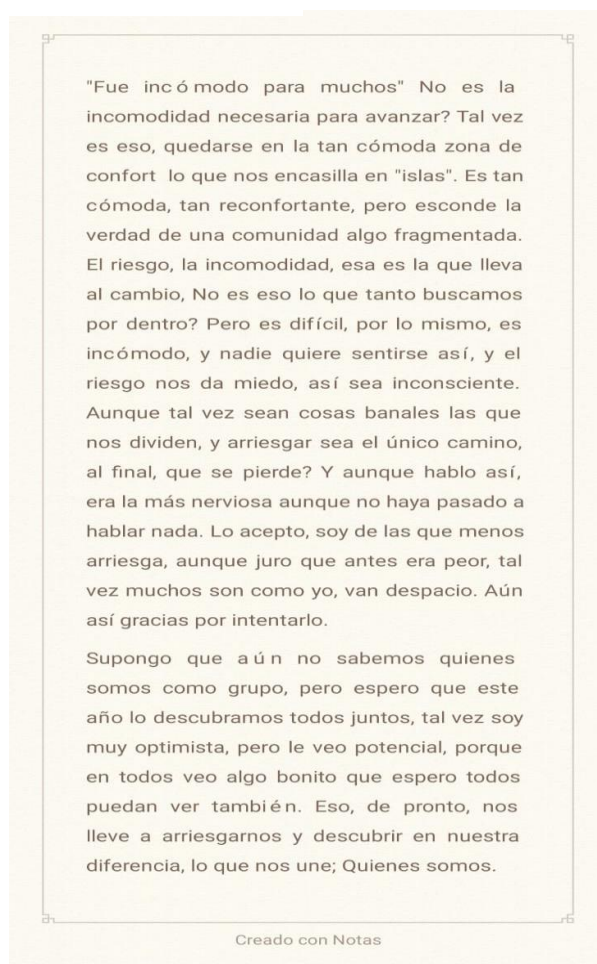




Nota. Fotografía propia de Andrés y Julián (2024)

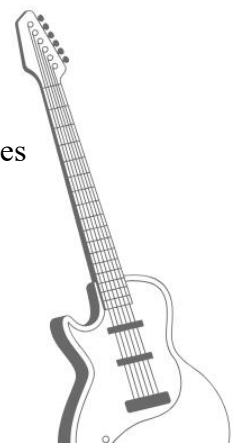
Varios estudiantes coincidieron en que este ejercicio fue una oportunidad para conocerse mejor, además resaltaron que la actividad generó muchas sensaciones, en particular mucha incomodidad, así lo compartió Sara, a través de su bloc de notas, que decidió usar como diario de campo:

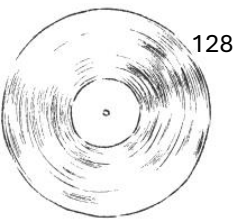
FIGURA 31. DIARIO DE CAMPO, SARAH.



Nota. Fotografía propia de Andrés y Julián (2024)

Con base en las impresiones que dejó este ejercicio, se lograron vincular las nociones de identidad individual y colectiva, desde la diferencia y las semejanzas, en términos





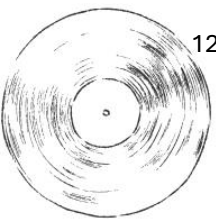
concretos, esto configura para Melucci, la denominada “autoidentidad” y la “exoidentidad” (p22) que se traduce en las formas como los estudiantes se perciben a sí mismos y perciben a los demás.

A partir del debate y la discusión con los estudiantes, surgieron categorías como la identidad nacional y la comunidad, que respondieron al interrogante sobre ¿Qué rasgos compartimos como sociedad? Algunos estudiantes infirieron que varios de estos rasgos tienen que ver con la idea de la cohesión y el nacionalismo, así lo manifestó uno de los estudiantes durante su participación: “Para mí, yo creo que compartimos muchas cosas, yo creo que lo más importante es el hecho de ser colombianos, compartir una misma nacionalidad, las tradiciones, todo eso” (Giraldo, estudiante 10-01)

La idea planteada por el estudiante tiene que ver con la afirmación de Benedict Anderson (p. 25) quien aborda la identidad nacional como un conjunto de representaciones y prácticas simbólicas que conforman una comunidad imaginada. La conformación de comunidades permitió esclarecer la diferencia entre las dimensiones de la identidad, para tal fin se utilizó material audiovisual que retrataba los festivales de Rock al parque y Salsa al parque como escenarios que permitían la conformación de comunidades en torno a los gustos musicales.

Tras la realización de este ejercicio los estudiantes lograron evidenciar algunos grupos de pertenencia y rasgos identitarios como la diferencia y la semejanza, todo esto con miras a la reflexión de preceptos como los espacios territorializados a través de las significaciones prácticas que la capacidad de agencia del sujeto le otorga. Así también, el ejercicio desarrollado en clase se nutre a través de lo enunciado por Bourdieu (1979) “el mundo social





es también representación y voluntad, y existir socialmente también quiere decir ser percibido, y por cierto ser percibido como distinto” (p.171).

Frente a las nociones de identidad, una estudiante aporta algunos interrogantes:

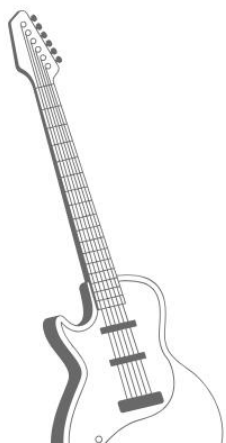
FIGURA 32. REFLEXIÓN, DIARIO DE CAMPO DE UNA ESTUDIANTE

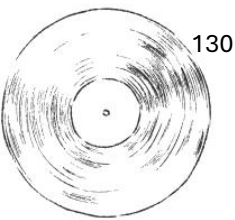


Nota. Fotografía propia de Andrés y Julián (2024)

4.1.2 Un viaje a nuestro territorio: Paisajes sonoros.

En coherencia con los objetivos específicos de la propuesta era fundamental hacer un acercamiento al territorio que habitan los estudiantes, para ello, se recurrió al ejercicio de la cartografía social como un instrumento que facilita la interacción activa de los estudiantes a partir del reconocimiento y la identificación de su entorno (Lopez,2018) que en este caso sería la institución educativa.





El objetivo principal de esta actividad era que los estudiantes ilustraran los distintos espacios de la institución a través de sus representaciones simbólicas y sensitivas, pues en términos de Giménez (2002), son las significaciones y los símbolos los que conforman los procesos de territorialización. (p.16)

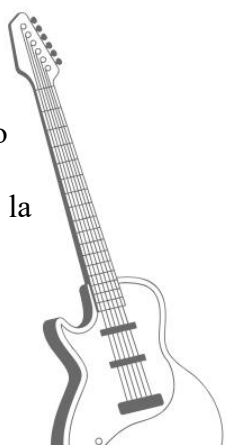
En este caso, los estudiantes hicieron un recorrido por los espacios de la institución a través de los trazos y bocetos que representaban lugares comunes del escenario educativo. Los dibujos e ilustraciones reflejan la forma en que los estudiantes resignifican sus entornos con base en sus experiencias y sensaciones. Así los representaron algunos de ellos:

FIGURA 33. RECORRIDO CARTOGRÁFICO DE UN GRUPO DE ESTUDIANTES.



Nota: Fotografía propia de Andrés y Julián (2024)

Las cartografías hicieron evidente que la mayoría de los espacios de la institución son asumidos de formas subjetivas, pues los estudiantes trasgreden e interpelan sus usos específicos, a partir del establecimiento de vínculos, relaciones sociales y emociones. Así lo exponen las figuras 33, 34 y 35, que evidencian como se le da otro sentido a espacios como la





sala de la coordinación de convivencia, que en este caso representan con una “horca” ya que genera en los estudiantes sensaciones de temor o incertidumbre; o el caso del baño que simbolizan como el salón de belleza y de encuentro entre amigas; por último, es necesario resaltar la forma en que representan su salón de clases como el “cuarto de guerra”, pues allí son evidentes diversas disputas o diferencias que en ocasiones llegan a configurar un clima hostil (p94). Así lo representaron:

FIGURA 34. CARTOGRAFÍA DEL ESCENARIO EDUCATIVO DE UN GRUPO DE ESTUDIANTES.



Nota: Fotografía propia de Andrés y Julián (2024)

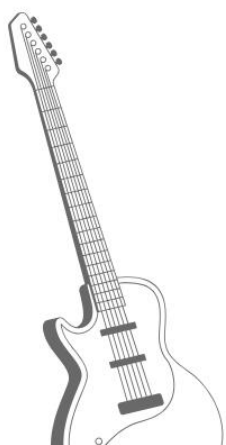




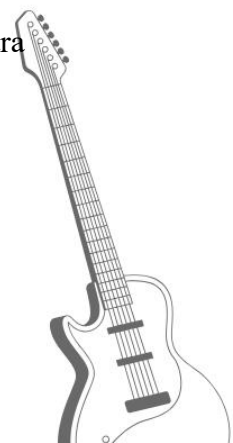
FIGURA 35. CARTOGRAFÍA DEL ESCENARIO EDUCATIVO.



Nota: Fotografía propia de Andrés y Julián (2024)

Las representaciones que se le dan al territorio pueden trascender el paisaje vivo (p.32), por esta razón, para el siguiente encuentro, los estudiantes debían representar una experiencia de desplazamiento que hicieran con frecuencia, (que podía ser la antesala a las nociones sobre migración), en ella debían describir su trayecto a partir de sus paisajes sonoros, teniendo en cuenta sus percepciones sonoras y su impacto en las representaciones simbólicas del territorio. (Olmos, 2024)

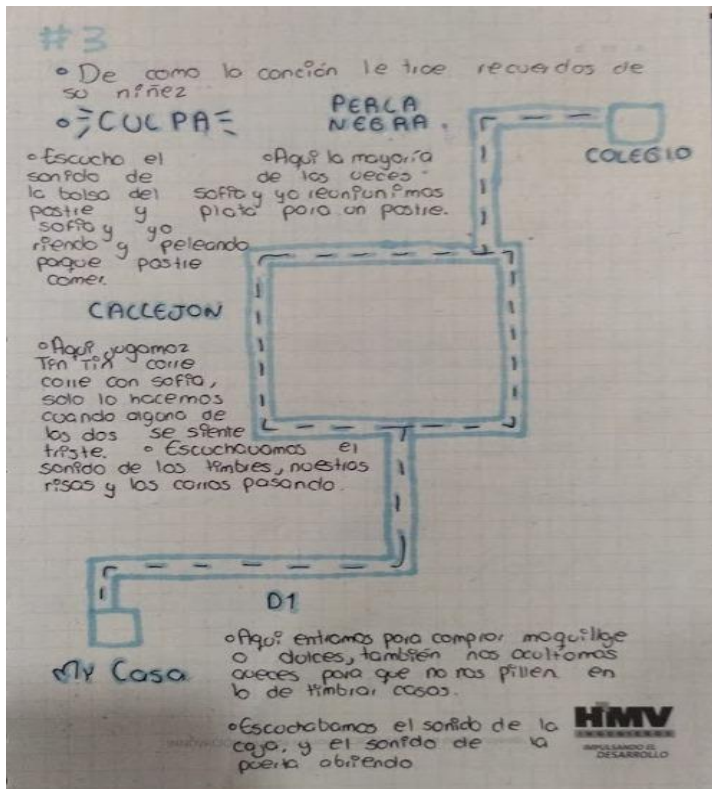
La mayoría de los estudiantes representaron esta experiencia de desplazamiento en sus recorridos diarios de sus casas al colegio, sistematizadas en su totalidad de un punto (a) a un punto (b). Si bien, resultó complejo ilustrar la cartografía sonora por parte de los estudiantes, el ejercicio se nutrió en gran medida a través de la socialización, donde fue clara la integración de la representación del territorio a través de los sonidos. Estas cartografías





sonoras, permitieron seguir profundizando en las cargas simbólicas y culturales inherentes al territorio que habitan los estudiantes, así lo representaron algunos de ellos:

FIGURA 36. PAISAJE SONORO, CONSIGNA EN DIARIO DE CAMPO.



Nota: Fotografía propia de Andrés y Julián (2024)

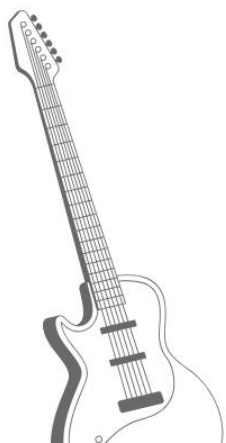
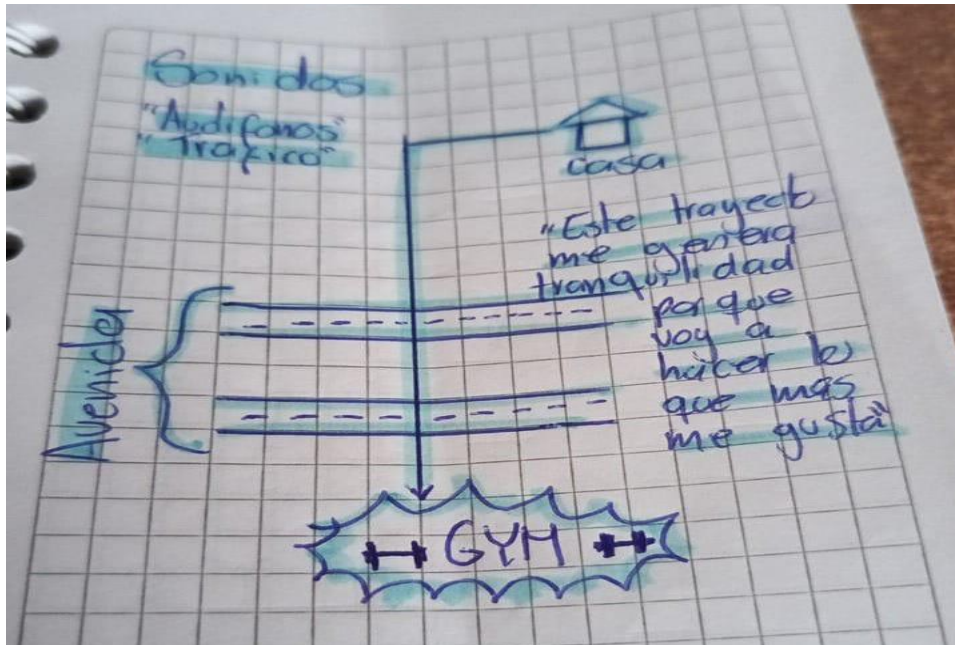


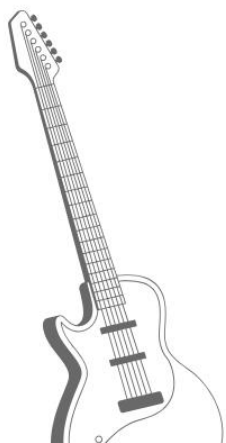


FIGURA 37. CARTOGRAFÍA SONORA, DIARIO DE CAMPO DE UN ESTUDIANTE.



Nota: Fotografía propia de Andrés y Julián (2024)

Estos recorridos son muestra de la forma en que lo sonoro y las experiencias propias le pueden dar sentido al territorio, muchos de los estudiantes realizaron un ejercicio de sensibilización musical, puesto que, además de ahondar en los denominados sonidos tónicos que les permitió ser descriptivos y hacer un ejercicio de memoria, (Ramos, 2016) asociaron estos desplazamientos con las canciones que escuchaban día a día a través de sus audifonos o que sonaban en la ruta escolar, un reflejo de las emociones y sensaciones en diferentes momentos. Tal como se mencionó en apartados previos, la identidad es un proceso experiencial que tiene en cuenta la percepción de todos los sentidos y la significación que se le otorga.





4.2 Migrar entre significados y sentires: Una experiencia desde el paisaje

| Codificación | Categorías de análisis desde las ciencias sociales. | Sesiones trabajadas |
|--|--|------------------------------|
| | Migración | <u>Sesión #4 y #5</u> |
| "Somos padres, madres, hijos, nietos y bisnietos de inmigrantes." | Intercambios culturales | |
| | Sujeto migrante | <u>Sesión #6</u> |
| "Diálogo con nuestro pasado: La música teje nuestra historia" | Música e identidad | |
| | Historias de vida | <u>Sesión #7</u> |
| | Paisajes familiares | |

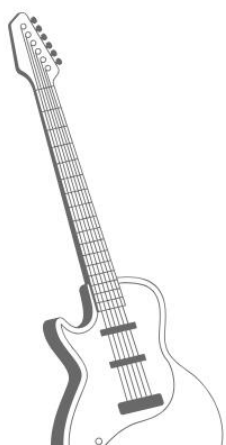
A continuación, se presenta la figura 38, que da muestra de la estructura y codificación de esta categoría con relación a las sesiones trabajadas con los estudiantes.

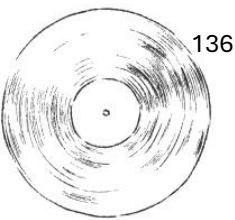
FIGURA 38. CODIFICACIÓN POR SESIÓN SEGÚN CATEGORÍAS DE LAS CIENCIAS SOCIALES #2.

Nota. Elaboración propia (2024)

4.2.1 Somos padres, madres, hijos, nietos y bisnietos de inmigrantes

Con relación al segundo objetivo de la propuesta, el presente apartado expone la manera en que se desarrolló la fase de la secuencia didáctica sobre el fenómeno migratorio venezolano que incluye el acercamiento desde la música, la cultura y las historias de vida





como elementos que integran su comprensión desde las representaciones simbólicas y las experiencias subjetivas de los estudiantes. Las técnicas interactivas utilizadas se nutren del enfoque histórico-narrativo, analítico y expresivo (p.109).

En primera medida, se estableció un círculo de la palabra en torno a la concepción de los estudiantes sobre los migrantes venezolanos y sus actividades en el barrio San Carlos, esta actividad hizo evidente la lectura que se tenía del sujeto migrante desde aspectos económicos y políticos netamente, pues los estudiantes mencionaron en varias ocasiones la forma en que impactaron en el mercado informal, las ventas ambulantes y las aplicaciones de domicilio, dicha actividad permitió hacer una aproximación sobre las dinámicas capitalistas y las condiciones de vida a las que se ven sometidos la mayoría de migrantes en la sociedad receptora, tal como se enunciaba en el capítulo 1 por Brutto (p.14).

Ante los resultados del círculo de reflexión y la inminente necesidad por ampliar las perspectivas de los estudiantes sobre los migrantes venezolanos, se generó un espacio de sensibilización a través de la música y los ritmos con el objetivo de resaltar el valor del movimiento y el desplazamiento cotidiano. Este ejercicio es fundamental al interior de la didáctica no parametral porque permite abrir espacios de co-emoción en el encuentro con el otro y el redescubrimiento de las nociones de la realidad (Quintar, 2006).

Para tal efecto, se exploró el contenido de tres canciones referentes a la migración y el movimiento a las cuales se puede acceder a través de los QR expuestos en la figura 39. El análisis conjunto de sus letras y la escucha atenta, debía exponerse en una mesa redonda donde los estudiantes contarán aspectos llamativos del ejercicio y las significaciones que había generado en ellos.

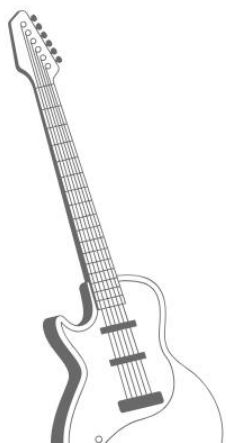
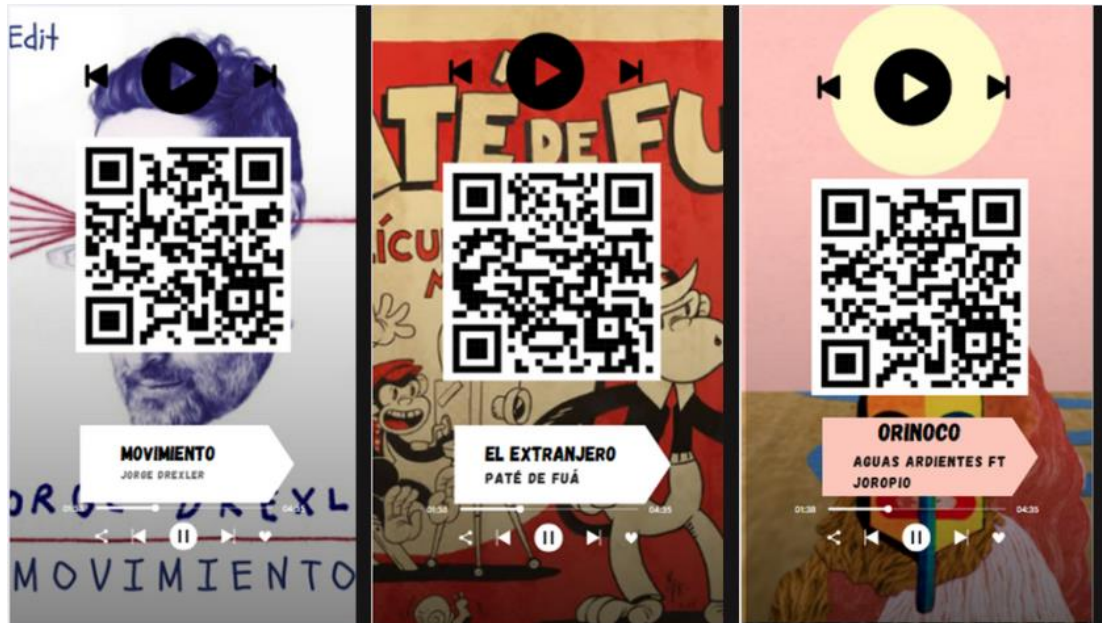




FIGURA 39. CANCIONES CON VALOR PEDAGÓGICO EN LAS SESIONES



Nota. Elaboración propia de Andrés y Julian (2024)

Valery (Estudiante, 10-01), inició su reflexión citando una parte de la canción “Movimiento” de Jorge Drexler, acerca de la canción expresa la historia del ser humano con relación al hecho de migrar, así lo describió:

“Me llamó mucho la atención la parte de la canción que dice: Yo no soy de aquí, pero tú tampoco, de ningún lado del todo y de todos lados un poco, porque me hizo pensar cuando yo llegué a Bogotá con mis abuelos, pues yo soy de Neiva profe y si es cierto que toda mi familia también ha estado migrando en varias partes del país como dice la canción”. (Estudiante, Valery, 10-01)

También, Sarah (Estudiante, 10-01), expresó que se le hacía complejo identificarse con alguna canción, porque ella siempre ha vivido en la misma ciudad y viaja muy poco, sin





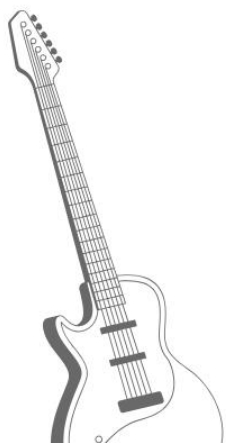
embargo, añadió que en cambio su padre si era de otra ciudad y que él en varias ocasiones le ha comentado sobre los aprendizajes y la complejidad de adaptarse a otros lugares.

Por su parte, Esteban (Estudiante 10-01) manifestó que había escuchado anteriormente la canción del grupo “Paté de Fuá” y mencionó que le parecía muy emotiva porque relacionaba la experiencia de la migración con los sentimientos, a su vez, reflexionó sobre la forma en que previamente se había referido a los venezolanos en el aula de clases. Esteban, como parte del ejercicio, escribió en el tablero un fragmento de la letra que más le había llamado la atención.

Yo nunca quise amor sincero
No sé que busco, no sé que quiero
Por eso voy de aquí para allá
Y no soy extranjero
Yo no soy extranjero en ningún lugar
En ningún lugar.

(Paté de Fuá, el extranjero, 2014, película muda, parte 1)

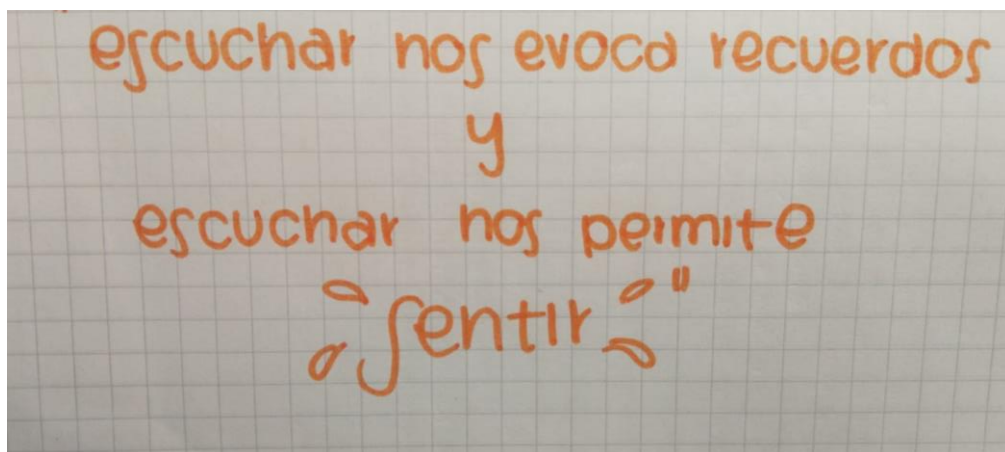
En suma, otros estudiantes comentaban distintos fragmentos de las canciones, aportaban interpretaciones y recomendaban otras canciones, todo esto permitió que el espacio tomara la relevancia que se había propuesto, la figura 40 y las distintas reflexiones sobre el espacio musical afirmaron lo enunciado por Frith (p.97), con relación a la construcción de identidad y reconocimiento de los demás a partir de la música. Además, se estableció un





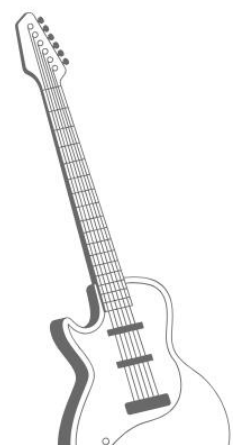
acuerdo mutuo para las próximas sesiones, donde se iniciarán a partir de la exposición de canciones por parte de los estudiantes.

FIGURA 40, REFLEXIÓN SOBRE LA SESIÓN EN DIARIO DE CAMPO DE UNA ESTUDIANTE



Nota. Fotografía propia de Andrés y Julián (2024)

Ahora bien, el siguiente momento de la sesión tenía como base la pregunta ¿Te has sentido extranjero?, actividad idónea para explorar significaciones y sentidos desde el lugar de enunciación de cada estudiante en función de la subjetividad presente en su cotidianidad (Quintar, 2006). Las respuestas debían ser consignadas en un ejercicio de expresión literaria donde se hiciera el esfuerzo por incluir sentires y emociones en medio del relato. Ejemplo de ello, lo brindó un grupo de trabajo que escribió el poema retratado en la figura 41.



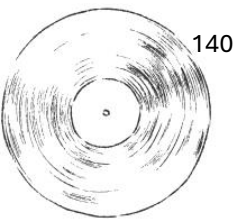
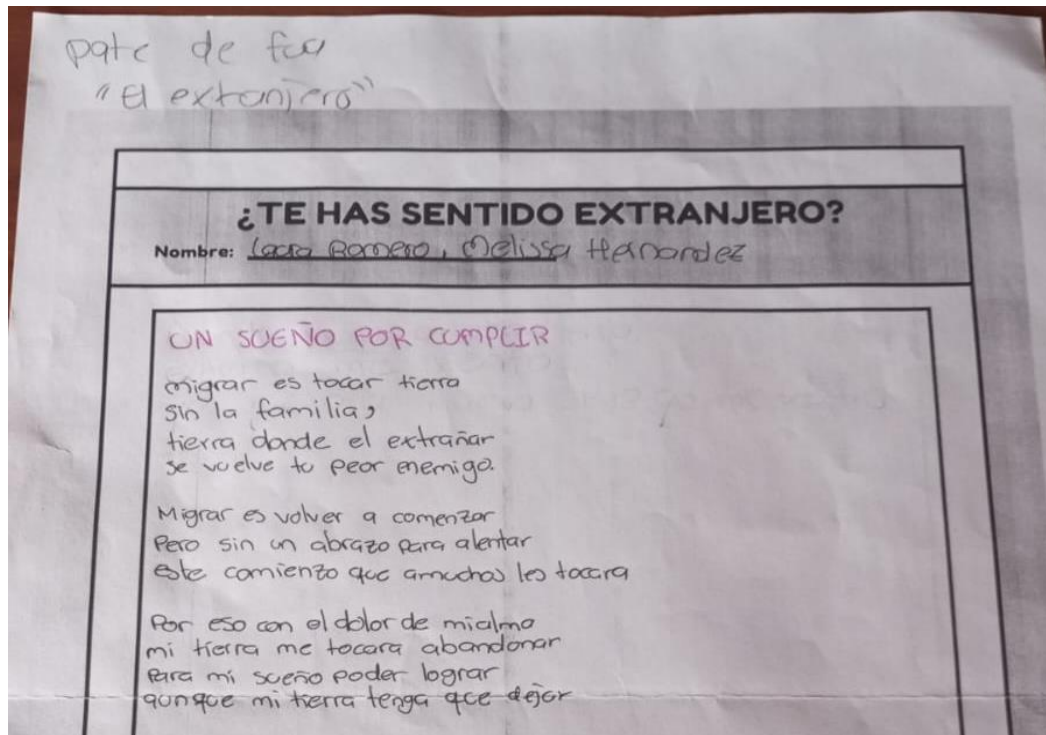


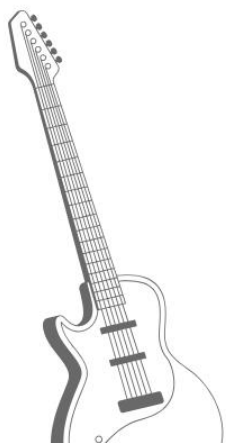
FIGURA 41. POEMA. ¿TE HAS SENTIDO EXTRANJERO? ESTUDIANTES 10-01.



Nota: Fotografía propia de Andrés y Julián (2024)

Laura y Melissa (Estudiantes 10-01), al momento de compartir su poema con el grupo de clase, mencionaron que lo habían escrito como consecuencia de una historia que les había compartido una amiga de ellas, migrante venezolana, para quien lo más duro de su experiencia ha sido extrañar a su familia.

Juan y Michael (estudiantes 10-01), compartieron un cuento que narraba la historia de una viajera, Sofia. De este material es importante resaltar la conclusión que le dieron: “Al final de su viaje, Sofia comprendió que ser extranjera no era solo una cuestión de idioma o cultural, era una oportunidad para aprender y crecer. Regresó a casa con recuerdos inolvidables y una nueva perspectiva sobre el mundo” (Apuntes sesión #5)



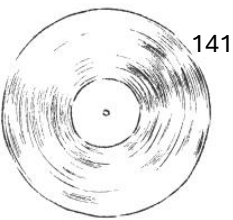
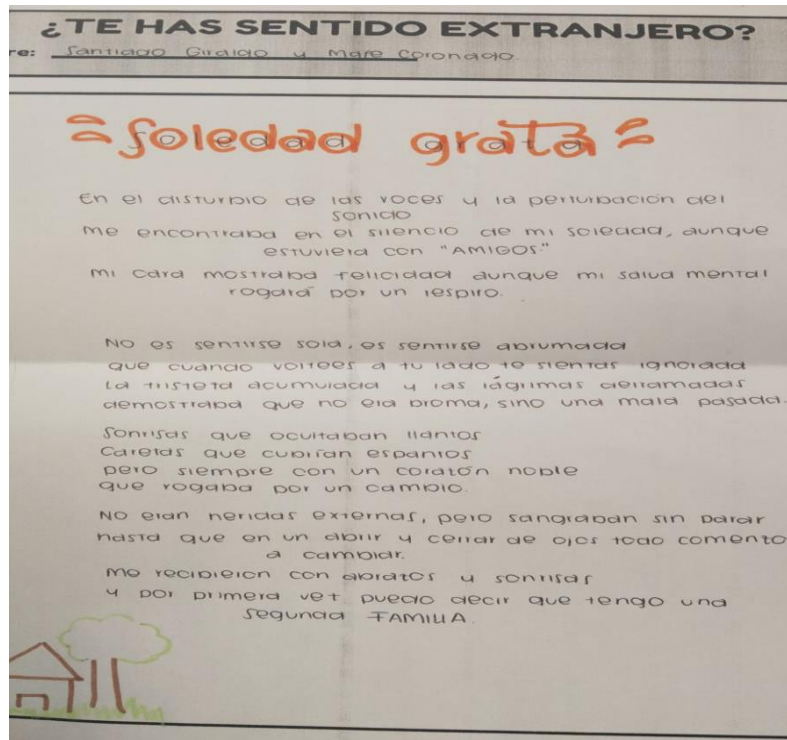


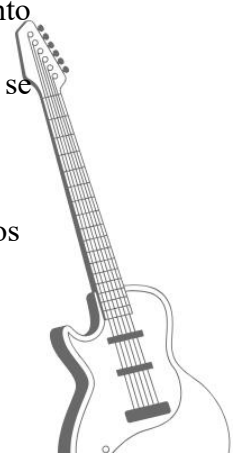
FIGURA 42 . EXPRESIÓN LITERARIA DESDE EL SONIDO, ENTREGA ESTUDIANTES 10-01.



Nota. Fotografía propia de Andrés y Julián (2024)

Por último, Santiago y Mafe (estudiantes 10-01) compartieron un poema sobre la soledad como una manifestación de la experiencia de migrar, resaltaron el silencio, los sonidos y la forma de encontrar una nueva familia en la sociedad receptora. La sesión concluyó con la lectura y revisión de las historias de vida, los paisajes sonoros, la prensa durante tiempos de crisis en Venezuela y los diversos testimonios de migrantes venezolanos consignados en el capítulo 2 de la presente investigación.

Para Quintar (2006) lo anterior obedece a: “En esta forma de abordar el conocimiento de lo real, no hay verdades determinadas, hay conocimiento históricamente construido que se deconstruye y resignifica en la propia situacionalidad vital.” (p.55). Así pues, se lograron acercar las significaciones y sentidos de la migración venezolana desde la experiencia de los





estudiantes y la experiencia de los migrantes, en busca de sincronías y simultaneidades en el relato.

FIGURA 43. SOCIODRAMA, GRUPO DE TRABAJO #1.



Nota. Fotografía propia de Andrés y Julián (2024)

Atendiendo al uso de técnicas interactivas y las actividades enfocadas en la expresión, se establecieron grupos de trabajo para la presentación de un sociodrama sobre la experiencia de migrar con base en todos los elementos y representaciones simbólicas tratadas en momentos previos. Esta dinámica, es descrita por (Quiroz & Velasquez, 2002) como: “Esta práctica simulada hace que los participantes combinen su habilidad y capacidad de entendimiento, teniendo en cuenta su sentido de observación, análisis, imaginación y sentimientos” (p.92). El sociodrama debía generar una representación de lo que Sassone (p.15) denomina “el allá en el aquí” haciendo referencia a la conformación de comunidades migrantes en su lugar de destino.

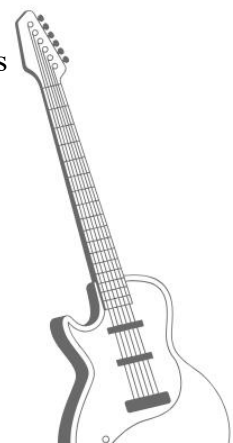




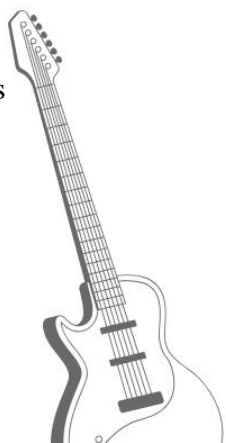
FIGURA 44. SOCIODRAMA, GALERÍA.

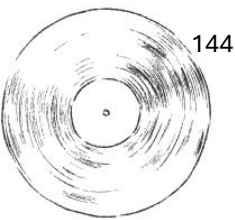


Nota. Fotografía propia de Andrés y Julián (2024)

Las figuras 43 y 44, son muestra de la forma en que el aula de clases se transformó en función de la práctica del sociodrama, allí los distintos grupos de trabajo abordaron problemáticas en torno al fenómeno migratorio venezolano, retrataron asuntos como la frontera, la vulneración del derecho a la salud, la dificultad por conseguir la calidad de residencia y la forma en que las fiestas representan el encuentro cultural y emotivo para los sujetos migrantes.

Fue muy llamativo que todas las presentaciones incluyeron música y sonidos, además de ser un espacio sensitivo, fue evidente la aprehensión de elementos teóricos y prácticos por parte de los estudiantes. Quintar (2006) enuncia: “Así, el saber es un espacio gustoso y potencial, donde la capacidad de aprender es vivida desde la apertura más que de respuestas que obturan la curiosidad.” (p.49)



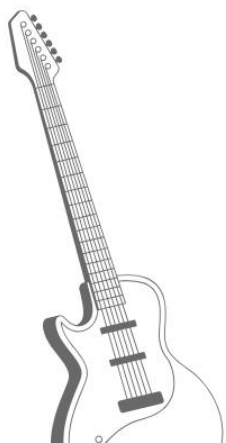


4.2.2 Diálogo con nuestro pasado: La música teje nuestra historia

Este era uno de los espacios con mayor trascendencia de la secuencia didáctica, pues se asumiría la migración desde las experiencias propias de los estudiantes a través de sus desplazamientos y sus paisajes familiares, como elementos indisociables a las prácticas de los sujetos sociales (Camarero, García, p.15).

Para ello, se planteó la realización de un sonograma, como un instrumento didáctico que contemplara los lazos e historias familiares como elementos que permitieran el diálogo intergeneracional y la comprensión de sus espacios de vida (Chambers, p.15). De esta forma, los estudiantes debían vincular algunas categorías que se habían trabajado anteriormente como es el caso de los paisajes sonoros que dotaban de una carga simbólica el ejercicio testimonial (p.36).

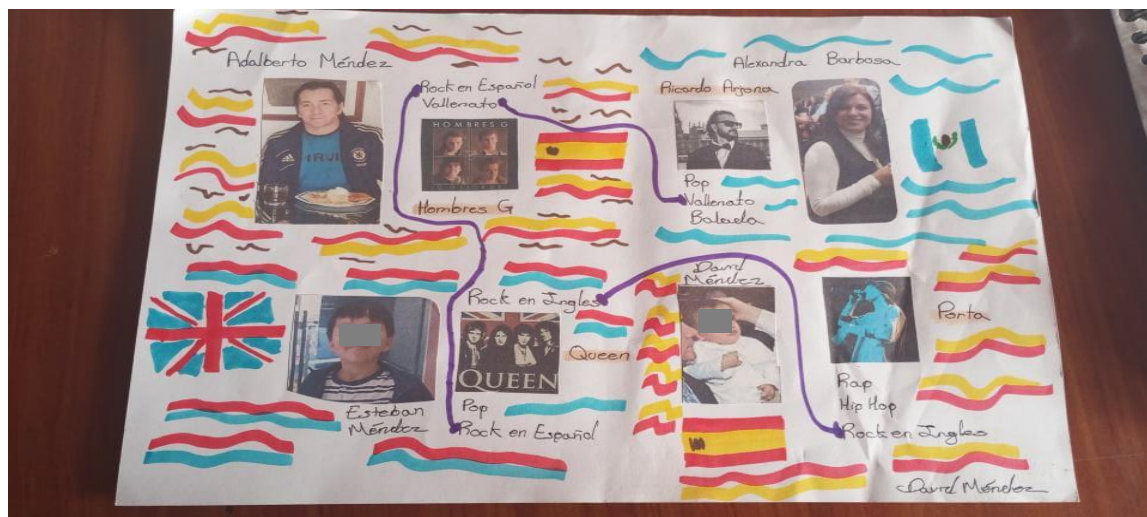
Asimismo, para su desarrollo, debían describir detalladamente las experiencias migratorias o de desplazamiento vividas por sus familiares y su relación con las manifestaciones y prácticas culturales en rituales, fiestas decembrinas o tradiciones, que, en su conjunto, son representaciones del espacio vivido y permiten hacer una abstracción simbólica a las construcciones identitarias. (Moreno, p.33)





La mayoría de los estudiantes asumieron el ejercicio como un “árbol genealógico” de los paisajes sonoros de sus familias, así lo representó un estudiante:

FIGURA 45. SONOGRAMA, REPRESENTACIÓN ESTUDIANTE



Nota. Fotografía propia de Andrés y Julián (2024)

La figura 45 permite establecer un vínculo entre los paisajes familiares y lo sonoro, pues el estudiante asocia a cada integrante de su familia con algunos géneros y ritmos particulares, del mismo modo, durante su socialización, mencionó las músicas que fueron apropiadas por su círculo para las fiestas decembrinas, entre las que destacan las cumbias de Pastor López y el vallenato.

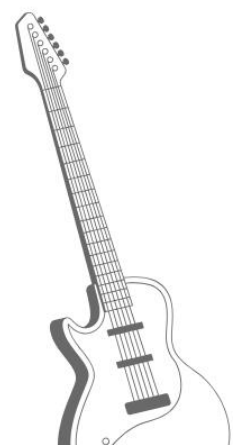
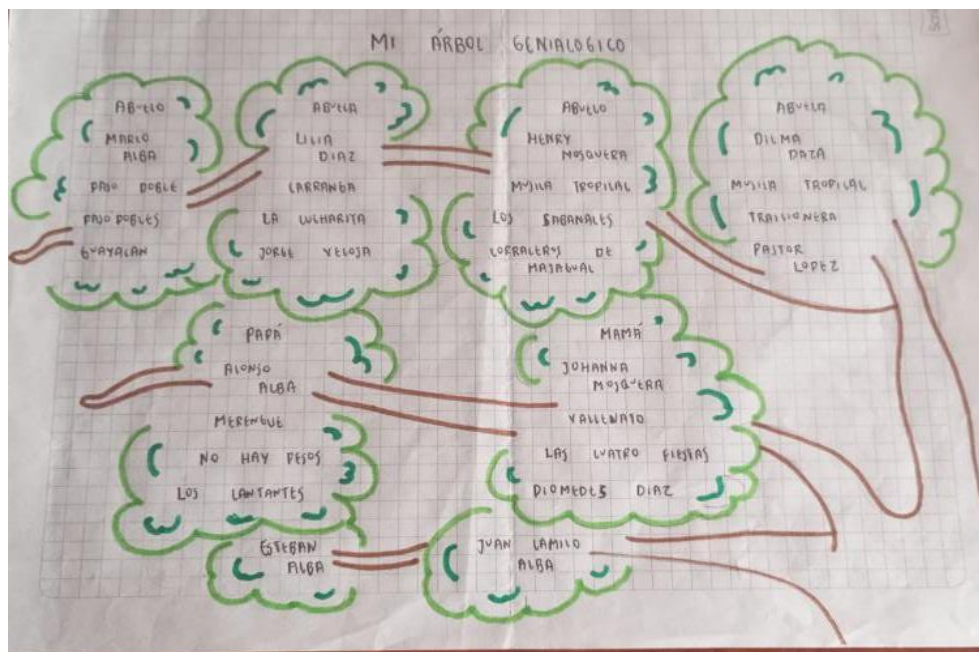




FIGURA 47. ÁRBOL GENEALÓGICO, DIARIO DE CAMPO DE ESTUDIANTE

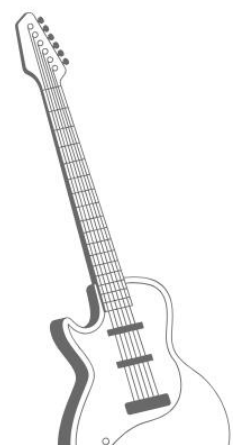


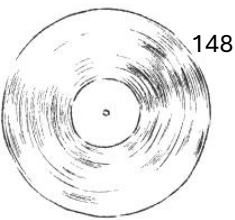
Nota: Fotografía propia de Andrés y Julián (2024)

Otros estudiantes relacionaron las expresiones musicales a momentos de las fiestas navideñas, tradiciones familiares y en general a los espacios que son reproducidos por prácticas culturales (Giménez, 2002, p.17), así lo evidencian las figura 46 y 47, que dan muestras de la forma en que la música configura e integra representaciones simbólicas en las fiestas, cada canción evoca distintas memorias y significaciones (Torres, 2008, p,17)

Por su parte, Juan Camilo (Estudiante,10-01) en la socialización de su sonograma, relacionó las migraciones internas de su familia con la gran variedad de géneros que se escuchan en las reuniones familiares, así lo relató:

Los diciembres en mi casa son muy variados, mi abuela que es de Boyacá, por ejemplo, es muy aficionada a la carranga, no pueden faltar las canciones de Jorge Velosa. ...Mi abuelo, que es de acá, pone mucho la música tropical, como los





corraleros, los sabanales, el (su abuelo) tiene familia por allá en la costa (Estudiante, Juan Camilo, 10-01)

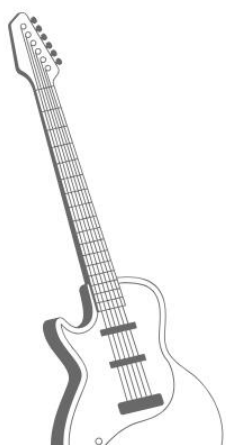
Estas reflexiones dieron paso al abordaje de la migración en estrecha relación con los intercambios de elementos sonoros y musicales que configuraron las nociones de las músicas colombianas, para este ejercicio se contó con la presencia de un invitado especial, que ha basado sus investigaciones en el estudio de las músicas cundiboyancenses, los usos pedagógicos de la carranga y sus implicaciones en la construcción de narrativas y memorias.

Este ejercicio se llevó a cabo en el espacio del teatro de la institución educativa. El objetivo principal era vincular las experiencias simbólicas de los estudiantes (sistematizadas en el sonograma), con las prácticas y expresiones musicales de las regiones de Colombia, para ello, contamos con la ayuda de un mapa interactivo realizado por el “Parque Explora” expuesto en la figura 48, el cual permite entender los tránsitos musicales entre regiones y los procesos de transculturación.

FIGURA 48. CARTOGRAFÍA SONORA DEL PARQUE EXPLORA: MÚSICAS TRADICIONALES: DIVERSAS Y CAMBIANTES



Nota: Tomado de Parque Explora. (2024)





A través del uso de la guitarra y la guacharaca (figura 49) se buscó fundamentar los tránsitos musicales desde los ritmos y sus orígenes, en busca de la exploración de las migraciones internas como constructoras de las representaciones culturales del país. El origen de la guacharaca en el Caribe colombiano, la marimba en el Pacífico y su posterior integración a géneros como el vallenato, el bambuco y la cumbia fueron claves para entender que los instrumentos migran junto a su producción rítmica en cada región.

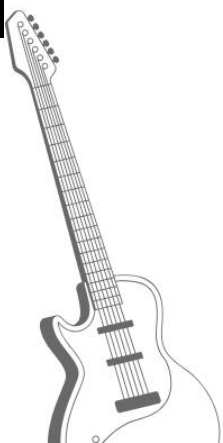
Como lo mencionó Grimson (p. 39), la música transfronteriza invita a reflexionar en torno a la forma como las prácticas culturales y los símbolos trasgreden las fronteras, precisamente el ejercicio buscaba poner en disputa este último concepto. A su vez, el uso de la música y los instrumentos en el proceso de aprendizaje-enseñanza es fundamental para fomentar el diálogo de saberes, la comunicación horizontal y la creación de subjetividades críticas (Rojas, p. 29)

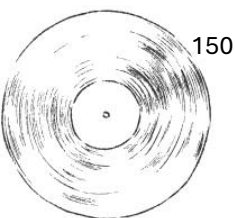
FIGURA 49. MOMENTO DE LA SESIÓN, GUITARRA Y GUARACHA EN ACCIÓN.



Nota. Fotografía propia de Andrés y Julián (2024)

Como complemento de la escucha de los ritmos y la contextualización sobre las músicas transfronterizas, el invitado Kevin Cubides, convocó a los estudiantes a un espacio





donde el cuerpo fue protagonista, pues, sin la necesidad del uso de instrumentos, fueron los ejercicios corporales los que produjeron ritmos y sonidos que acompañaban la guacharaca y la guitarra. Todo esto con la intención de hacer un breve acercamiento a la forma en que los instrumentos y los ritmos han migrado durante el tiempo, como resultado de ello son los diversos usos que le otorga cada género musical, tal como se evidencia en la figura 50.

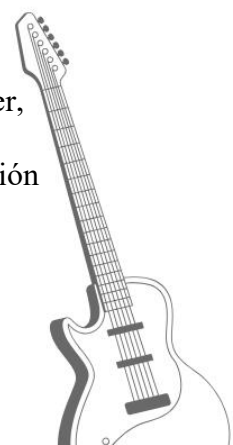
FIGURA 50. PRODUCCIÓN DE RITMOS, EJERCICIO CORPORAL.



Nota. Fotografía propia de Andrés y Julián (2024)

El objetivo de esta dinámica se nutre de lo enunciado por Grimson (2008): “Los textos, las músicas y los objetos viajan, aunque las personas y los grupos permanezcan inmóviles, cuestionando por otra vía aquella supuesta imbricación” (p.130) y la invitación de Quintar (2006) por irrumpir al modelo clásico de conocimiento: “En este interjuego de modos de sentir, pensar y actuar se van generando parámetros de pensamiento y acción como construcciones simbólicas de sentidos y significados con los que articulamos nuestra subjetividad y nuestro ángulo epistémico de construcción del mundo” (p.40)

Por último, Kevin interpretó la canción “Movimiento” de la autoría de Jorge Drexler, la sugerencia fue cerrar los ojos, escuchar atentamente y luego generar un círculo de reflexión





que le diera cierre a toda la sesión dispuesta en el teatro de la institución, muestra de ello, es la figura 51.

FIGURA 51. INTERPRETACIÓN “MOVIMIENTO” POR PARTE DE KEVIN CUBIDES.



Nota. Fotografía propia de Andrés y Julián (2024)

El círculo de reflexión giró en torno a las apreciaciones de los estudiantes, que coincidieron en que el ejercicio les permitió ahondar en “las sensaciones del migrante” y comprender que todos “andamos siempre en movimiento”. En la figura 52 se exponen algunas reflexiones del encuentro.

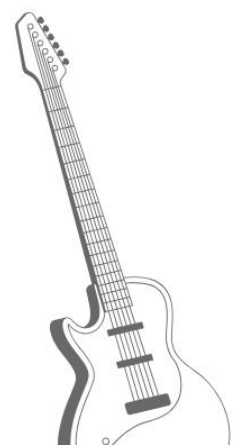
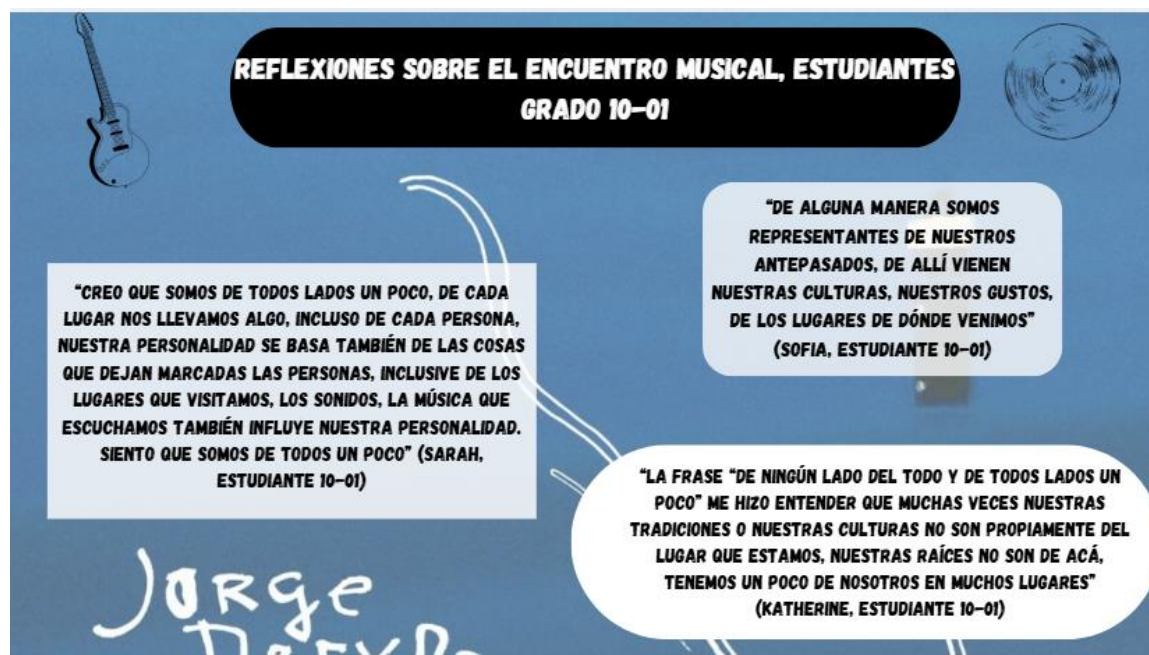




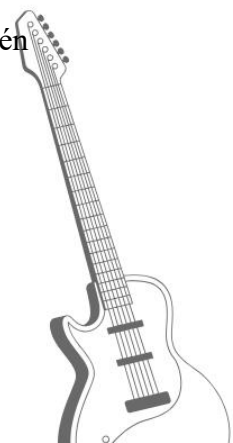
FIGURA 52. REFLEXIONES SOBRE EL ENCUENTRO MUSICAL, ESTUDIANTES GRADO 10-01.

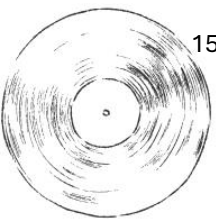


Nota. Ilustración elaborada por Andrés y Julián (2025), con base en reflexiones de estudiantes durante una sesión de clase.

Las impresiones de Katherine, Sarah y Sofia (estudiantes 10-01), permiten enlazar la importancia que asume el componente intergeneracional en el proceso de la enseñanza, a su vez, les otorgan especial relevancia a los paisajes familiares como parte fundamental del proceso migratorio. Pues, así como lo afirmó Olmos (p.33) es fundamental atender el sentido de lo “sentido” en la música, allí reposan sus significaciones sociales y culturales. Por su parte, otro estudiante comenta:

¿Sabes? Tal vez yo con el significado de la letra me puedo remontar con el origen de la humanidad, la teoría dice que la conformación del mundo, los continentes, también nosotros nos tuvimos que desplazar por simple tema de supervivencia, de allí evidenciamos que somos seres migrantes, entonces también, siempre vamos a estar





moviéndonos entre paisajes nuevos, siempre va a haber un intercambio de movilidad, es una ley (Esteban, estudiante 10-01)

La reflexión de Esteban se enmarca en lo enunciado por Gamboa (p. 28) con relación a la posibilidad que ofrece la música en la recuperación del pasado como elemento clave para comprender el presente. Asimismo, Quintar (2006) afirma que: “El encuentro con el registro emotivo placentero o displacentero-y descriptivo de "trozos de su propia historia", permite no sólo el reconocimiento de registros de aprendizajes vivenciales, sino que abre el surco para reconstruir y sedimentar conceptos y proposiciones teórico-instrumentales.” (p.50)

4.3 Foro, música y migración: Devolución de saberes.

Como cierre final de la propuesta pedagógica, era estrictamente necesario generar una devolución de saberes al colegio parroquial San Carlos que abrió sus puertas para el desarrollo de la presente investigación. Para ello, aprovechamos la versión número XII del foro interinstitucional de derechos humanos del SEAB con la instauración de una mesa temática sobre las manifestaciones culturales del fenómeno migratorio.

El escenario contó con diversos espacios de discusión y una amplia participación de estudiantes de la UPN que desempeñaron el papel de jurados de mesa. A su vez, la profesora Mónica Ruiz, directora de la línea de investigación “Interculturalidad, educación y territorio” a la que se adscribe la presente propuesta, participó como ponente junto al CNMH en la conferencia central. Igualmente se logró la intervención musical por parte de dos estudiantes de la UPN y el artista Rosebel Cucunuba⁴, quienes interpretaron diversas piezas musicales colombianas.

⁴ Rosebel Cucunuba es un cantautor colombiano conocido por su música carranguera y campesina.

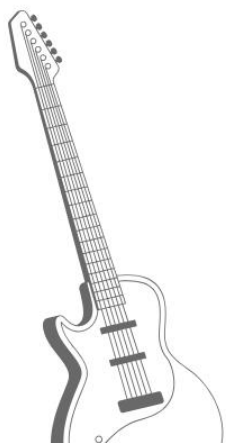




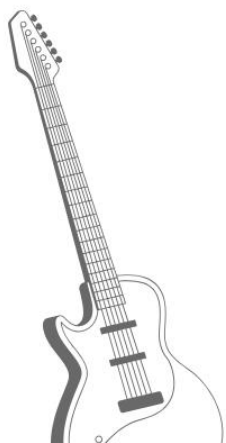
FIGURA 53. INTERVENCIÓN MUSICAL, VERSIÓN NÚMERO XII DEL FORO

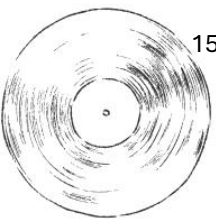


Nota. Fotografía propia de Andrés y Julián (2024)

El objetivo central de esta fase se centró en darle voz a los estudiantes del grado 10-01, puesto que ellos serían los encargados de dirigir y compartir el desarrollo de la propuesta pedagógica en el marco del foro interinstitucional. Todo esto con la intención de involucrar la tercera y última fase de la IAE que invita a la reflexión en la acción a través de la indagación en los procesos de autorreflexión que deben ceñir el actuar docente y la revisión de los logros con la población implicada.

Tal como lo sugieren Muñoz *et al* (2002) en su investigación en torno a la implementación de propuestas con base en la IAE: “La investigación-acción-reflexión ayuda a reconocer el significado de la profesión educativa, a transformar la propia práctica y a estrechar la coherencia entre el pensamiento y la acción del educador. La investigación y la práctica educativa se enriquecen mutuamente. “(p.13)





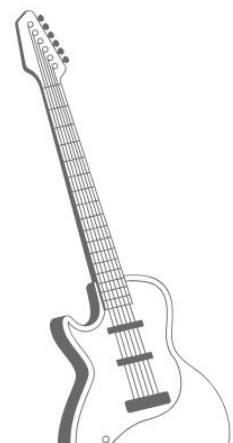
La selección de los ponentes para la mesa temática se desarrolló durante las últimas sesiones de la secuencia didáctica, de forma voluntaria cinco estudiantes decidieron participar en el ejercicio de exposición y retroalimentación. Se utilizaron como base las categorías de análisis; territorio, identidad y paisajes sonoros. Los estudiantes hicieron uso de los distintos materiales consignados en cada sesión y a través de una socialización dieron cuenta de la forma de aprehensión de la migración desde sus representaciones culturales y simbólicas, así lo evidencian las figuras 54 y 55.

FIGURA 54. MESA TEMÁTICA DIRIGIDA POR LOS PONENTES DEL GRADO 10-01.



Nota. Fotografía propia de Andrés y Julián (2024)

La socialización de la mesa temática por parte de los estudiantes permitió la exploración de un sujeto ontológico y crítico desde una lógica de reflexión y autorreflexión de la práctica educativa, frente a esto Freire (1968) resalta lo siguiente: “No pienso auténticamente si los



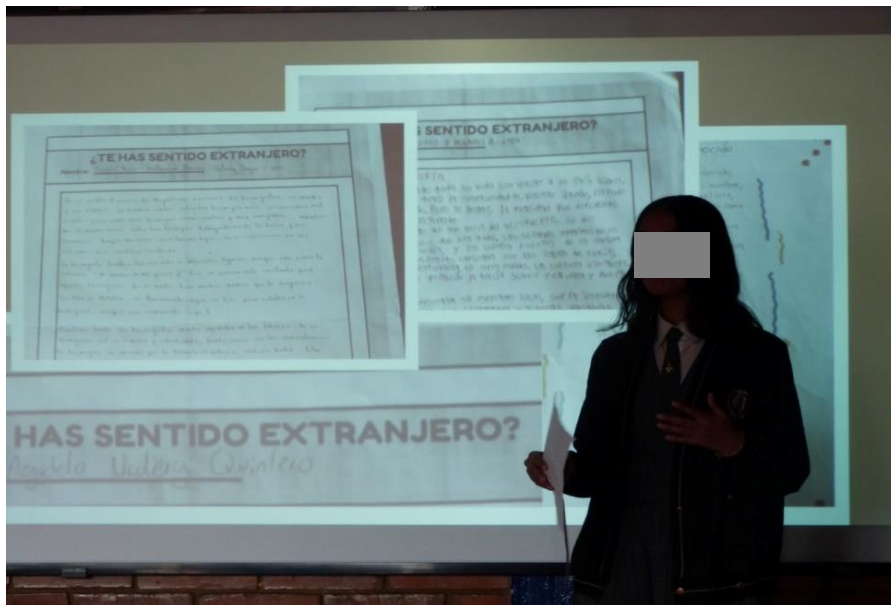


otros no piensan también. Simplemente no puedo pensar por los otros ni para los otros ni sin los otros” (p.145)

De esta forma se cimentó el esfuerzo por construir un sujeto epistémico, crítico y consciente de su realidad, para Quintar (2006) las didácticas problematizadoras deben potenciar:

Un sujeto sujetado a su subjetividad, y a su situacionalidad histórica. Su ángulo de mirada, su ángulo de razonamiento con el mundo, su referencia epistémica. Un mundo simbólico, un sistema de significados que configura a la realidad histórica, la realidad y lo real. (p.80)

FIGURA 55. MESA TEMÁTICA DIRIGIDA POR LOS PONENTES DEL GRADO 10-01 #2.



Nota. Fotografía propia de Andrés y Julián (2024)

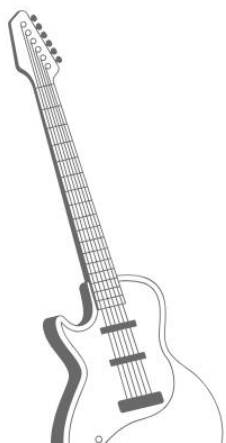


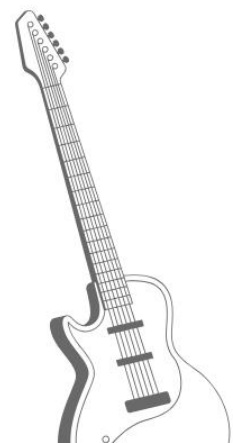


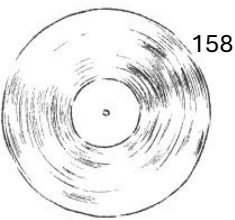
FIGURA 56. INTEGRANTES DE LA MESA TEMÁTICA: *MÚSICA Y MIGRACIÓN*



Nota. Fotografía propia de Andrés y Julián (2024)

La versión número XII del foro interinstitucional de derechos humanos del SEAB encaminó nuevos horizontes de discusión en el escenario educativo con temáticas que en ocasiones anteriores no tenían un lugar en la agenda de diálogo; la interculturalidad y la enunciación de los sujetos como actores activos de sus mismos procesos de aprendizaje. En suma, dicho escenario fue sin duda, un espacio propicio para la devolución de saberes y la reafirmación de los estudiantes como constructores de conocimiento.





Conclusiones, reflexionando la experiencia como docentes e investigadores

No soy de aquí ni soy de allá

No tengo edad ni porvenir

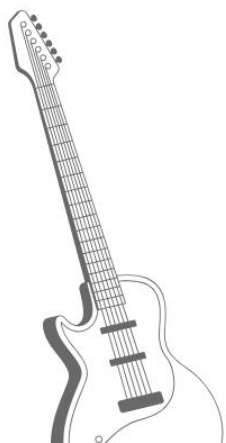
Y ser feliz es mi color de identidad

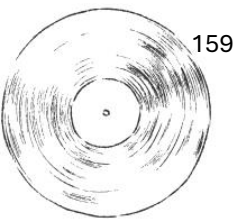
Cabral, F. (1970). No soy de aquí, ni soy de allá [Canción]

Cada paso caminado durante el recorrido de investigación de la práctica educativa ha sido alimentado por la reflexión y los cuestionamientos en su devenir. Cada fase representó una oportunidad y un descubrimiento progresivo que permitió nutrir los resultados de la investigación, la mayor preocupación emerge desde la responsabilidad por vincular el quehacer docente a una práctica reflexiva, crítica y consciente de la multidimensionalidad de la realidad social, particularmente moldeada por las manifestaciones del fenómeno migratorio.

Desde la primera fase de reconocimiento y descubrimiento fue resonante el llamado por irrumpir los modelos clásicos en la investigación de los flujos migratorios, así se apostó por un desarrollo cercano a las experiencias propias del sujeto que permitiesen deconstruir la noción disonante de la migración transnacional y colocara en discusión la idea de entender a todo actor social como sujeto en constante desplazamiento, por ende, migrante.

La movilidad de saberes se ubica como el punto de partida en la construcción de la conciencia histórica y cultural, con miras a la esperanza de transformar el escenario educativo hacia un espacio dialógico con la diversidad y con una mayor preocupación por el reconocimiento de la subalternidad en la que el motor del proceso sea la potenciación de sujetos epistémicos.

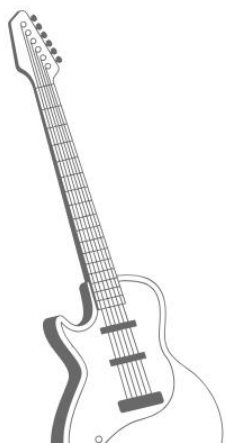


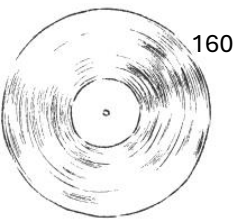


El tránsito por una intención pedagógica reflexiva hizo oportuna la inclusión de las significaciones de las experiencias sonoras, las historias de vida y la musicalidad de la población educativa en torno a una didáctica problematizadora que fomentó la imaginación, los sentidos y el saber cómo una formación intrínseca a su construcción subjetiva de identidades, espacialidades y narrativas.

Es oportuno enfatizar en la relevancia práctica del abordaje del fenómeno migratorio desde la exploración de las sensibilidades de los estudiantes, más allá de lo sonoro, que fue transversal durante toda la implementación, en cada una de las sesiones se logró articular la creatividad en una búsqueda permanente del horizonte artístico; una muestra de ello fueron los entregables, que tenían como objeto evidenciar el sentido crítico que desarrollaron estos sujetos epistémicos desde el autorreconocimiento y la integración del diálogo intergeneracional.

Trabajar esta propuesta pedagógica con los estudiantes del grado 10-01 del Colegio Parroquial San Carlos incentivó el dialogo y el intercambio de las distintas nociones de la realidad social de la población receptora. El abordaje del marco analítico en las sesiones de clase contempló categorías como la identidad, el territorio y la migración, todas ellas aterrizadas a los procesos subjetivos y contextuales de los estudiantes, ejemplo de ello fue el trabajo realizado en las primeras sesiones con la categoría de la identidad; pues además de que fue un supuesto teórico imprescindible para el desarrollo conceptual de la secuencia, permitió establecer círculos de reflexión desde la lógica que obedece a la didáctica no parametral que dieron bastantes resultados, pues se logró problematizar algunas problemáticas presentes en el grupo como es el caso de las denominadas islas (p.88) y algunos sesgos que impedían una sana convivencia. Tras la realización de la devolución de

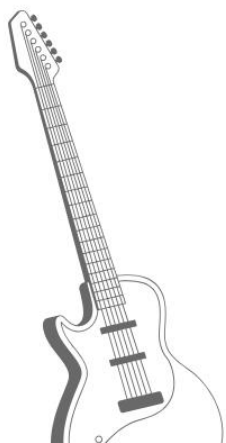


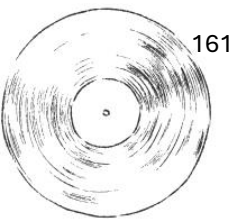


saberes como ejercicio de retroalimentación entre los docentes/gestores de la cultura y los estudiantes, se evidenció que estos ejercicios incentivaron la unión del salón desde reconocimiento de la diferencia.

Por otro lado, las categorías de territorio y migración se abordaron de igual forma de manera crítica, relacional y situada. En el caso del territorio, ejercicios como las cartografías sonoras y de desplazamiento fomentaron el reconocimiento y la comprensión de los espacios que habitan. Así mismo, el hecho de que lo sonoro fuera intrínseco a todas las categorías y dispositivos didácticos, permitió que los estudiantes se interesaran por las diferentes expresiones y manifestaciones culturales/musicales presentes en su realidad social, ellos mismos fueron dicientes al reconocer que ejercicios como el sociodrama, o el sonograma fueron instrumentos que los incentivaron al diálogo intergeneracional e incluso al planteamiento de nuevas lecturas del fenómeno migratorio y el sujeto migrante. Tras culminar esta experiencia, luego de conocer las historias familiares de los estudiantes, sus desplazamientos, migraciones internas y las influencias musicales de sus familias, se llegó a una conclusión en esta devolución de saberes y es que todos somos padres, hijos, nietos y bisnietos de inmigrantes.

Por último, el presente proyecto pedagógico pretende hacer un aporte a futuras investigaciones enmarcadas en la formación de docentes-investigadores interesados por la búsqueda de nuevos horizontes que contemplen la capacidad de agencia del estudiantado con miras a la interculturalidad crítica como enfoque neurálgico en la praxis educativa.



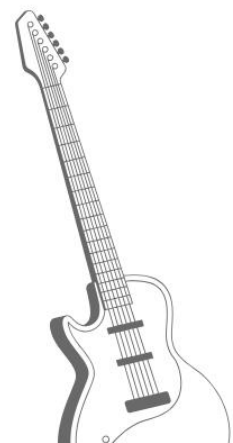


Anexos:

Anexo 1: Certificado de Participación como Ponente en el XII Foro interinstitucional de derechos humanos SEAB.



Nota: Se han eliminado datos personales para preservar la confidencialidad del participante.





Anexo 2: Certificado de Participación como conferencista en el XII Foro interinstitucional de derechos humanos SEAB.

XII FIDH SEAB
NUESTRA CASA COMÚN: PROTECCIÓN DEL AMBIENTE, UNA MIRADA HACIA COLOMBIA Y EL MUNDO.

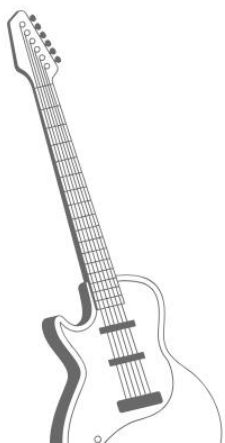
EL SISTEMA EDUCATIVO DE LA ARQUIDIOCESIS DE BOGOTÁ CERTIFICA
QUE:
MÓNICA RUIZ QUIROGA
C.C.
PARTICIPÓ COMO:
CONFERENCISTA

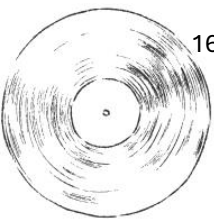
EN EL XII FORO INTERINSTITUCIONAL DE DERECHOS HUMANOS SEAB
-12 DE SEPTIEMBRE DEL 2024-

Ricardo Pulido Aguilar
MONSEÑOR RICARDO PULIDO AGUILAR
DIRECTOR GENERAL DEL SEAB

Logos at the bottom: SEAB (Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá), ISPA (Instituto Superior de Pedagogía), SENIA (Servicio Nacional de Aprendizaje), Universidad Nacional, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Simón Bolívar, Centro de Memoria Histórica, and educar.

Nota: Se han eliminado datos personales para preservar la confidencialidad del participante.

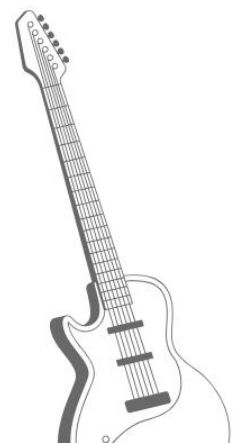


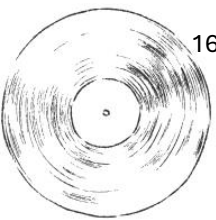


Anexo 3: Certificado de Participación como conferencista en el XII Foro interinstitucional de derechos humanos SEAB.



Nota: Se han eliminado datos personales para preservar la confidencialidad del participante





Anexo 4. Video de presentación sobre el capítulo 4.

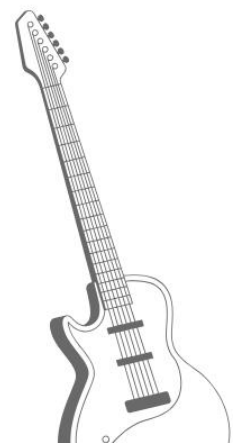
Enlace:

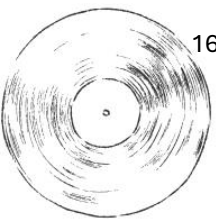
<https://drive.google.com/file/d/1AI8JDF1wVIMFdw3IFerl3a7l6qhiKSze/view?usp=sharing>



Voces y aprendizajes:

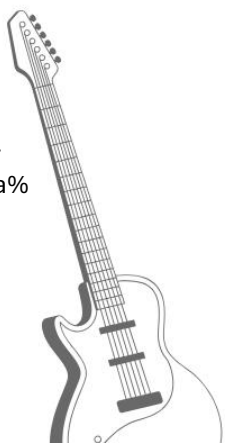
Díálogo con una secuencia didáctica no parametral en el aula

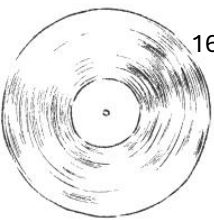




Bibliografía

- Agustin, L. (2002). Cuestionar el concepto del lugar: La migración es algo más que una perdida. *Development*.
- Antibloqueo, O. V. (2023). *Los números del bloqueo (2014- 2023)*. Centro Internacional de inversión productiva.
- Aquiles, C. L. (2007). La construcción de la identidad colectiva en Alberto Melucci. *Polis*.
- Baque, G. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza – aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional*.
- Benedict, A. (1993). *Comunidades imaginadas: Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo de Benedict Anderson*. México.
- Berger, P., & Luckman, T. (2001). *La Construcción Social de la Realidad*. Amorrortu Editores: Buenos Aires.
- Berrio, F. H. (2013). Efectos de la migración en el proceso de aprendizaje-enseñanza y su tratamiento desde la escuela. *Instituto Internacional de Integración*.
- Blanco, D. (2009). *De melancólicos a rumberos... de los Andes a la costa. La identidad colombiana y la música caribeña*. Boletín de Antropología Universidad de Antioquia.
- Brutto, N. (2002). La ciudad global de Saskia Sassen. En V. Paiba, *Sociología y vida urbana: De los clásicos a los problemas actuales*. Universidad Autónoma de Puebla.
- Calderón, C. (2015). *Aspectos Musicales del Joropo de Venezuela y Colombia*. Música oral del Sur: revista internacional.
- Camarero, R., & Garcia, I. (2004). Los paisajes familiares de la inmigración. *Universidad Nacional de educación a distancia*.
- Castells, M. (1996). El surgimiento de la sociedad de redes. La era de la información. *Economía, Sociedad y Cultura 1*.
- Chihu, A. (2007). La construcción de la identidad colectiva en Alberto Melucci. *Polis*.
- Comboni, S., & Juarez, J. (2019). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*.
- Cordero, M. (2012). *Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa*. Revista Griot.
- Cortés, M. (2010). La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación, y resignificación por actores educativos en Veracruz, México. *Universidad de Granada*.
- De Alba, A. (1991). *Currículo: crisis, mito y perspectivas*. Ciudad de Mexico: Universidad Autónoma de México.
- Departamento Nacional de Planeación. (Mayo de 2022). Obtenido de Índice Multidimensional de Integración Socioeconómica de la población migrante venezolana en Colombia (IMI): [chrome-extension://efaidnbmninnibpcapjpcgiclfefindmkaj/https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Justicia%](https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Justicia%chrome-extension://efaidnbmninnibpcapjpcgiclfefindmkaj/)





20Seguridad%20y%20Gobierno/Gobierno/OMV/Indice_Multidimensional_de_Integracion%20MI
l.pdf

EL TIEMPO. (17 de Diciembre de 2015). *El cierre que generó una crisis humanitaria*.

Elliot, j. (1990). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.

Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación - acción*. Ediciones Morata, s.l.

Embajada de Colombia en Venezuela. (15 de Mayo de 2024). Obtenido de Colombia y Venezuela acuerdan ampliar horario de pasos fronterizos terrestres habilitados entre Norte de Santander y Táchira: <https://venezuela.embajada.gov.co/newsroom/news/colombia-y-venezuela-acuerdan-ampliar-horario-de-pasos-fronterizos-terrestres>

ENCOVI. (2017). Obtenido de Encuesta Nacional de Condiciones de Vida Venezuela 2017: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://cdn.prod.website-files.com/5d14c6a5c4ad42a4e794d0f7/5eb9bfda4ed90d3d4e8e08f8_encovi-2017.pdf

Escambray. (7 de Diciembre de 2015). Obtenido de Maduro: En Venezuela ha triunfado la Constitución y la democracia: <https://www.escambray.cu/2015/maduro-en-venezuela-ha-triunfado-la-constitucion-y-la-democracia/>

Espacio Público. (11 de Enero de 2016). Obtenido de Situación general del derecho a la libertad de expresión e información en Venezuela (enero-diciembre 2015): <https://espaciopublico.org/287-violaciones-a-la-libertad-de-expresion-en-venezuela-en-2015/>

Estadística, D. A. (2023). *METODOLOGÍA GENERAL ENCUESTA PULSO DE LA MIGRACIÓN*. Bogotá: Departamento Administrativo Nacional de Estadística.

Estoy en la frontera. (2025). Obtenido de Estos son los puentes fronterizos en Norte de Santander: <https://estoyenlafrontera.com/pasos-fronterizos-y-documentacion/estos-son-los-puentes-fronterizos-en-norte-de-santander>

Freire, P. (1970). *Educación liberadora del oprimido*.

Frith, S. (2001). *Hacia una estética de la música popular. Las culturas musicales. Lecturas en etnomusicología*.

Gamboa, L. (2016). La música tradicional popular colombiana como herramienta para la enseñanza de la Historia. *Universidad Pedagógica Nacional*.

Generaro, A., & Yoan, G. (2021). Liberar las migraciones: La contribución de Abdelmalek Sayad a una epistemología migrante-centrica . *Migraciones internacionales*.

Gimenez, G. (2001). *Cultura, territorio y migraciones. Aproximaciones teoricas*.

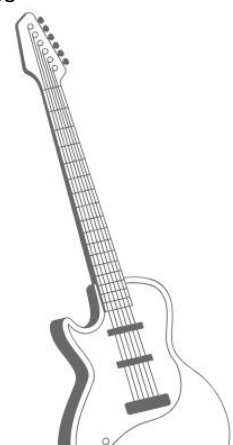
Gimenez, G. (2002). La cultura como identidad y la identidad como cultura. *Instituto de Investigaciones de la UNAM*.

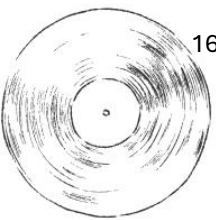
Giménez, G. (2002). La cultura como identidad y la identidad como cultura. *Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM*.

Granma. (7 de Diciembre de 2015). Obtenido de Venezuela decidió: <https://www.granma.cu/mundo/2015-12-07/venezuela-decidio-07-12-2015-01-12-14>

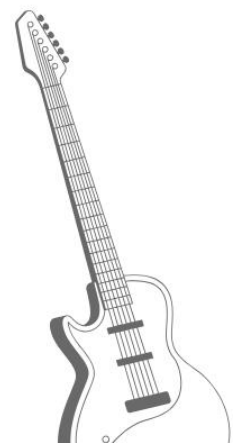
Grimson, A. (2000). *Pensar fronteras desde las fronteras*. Nueva Sociedad.

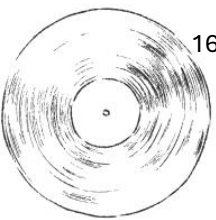
Grimson, A. (2020). *Los límites de la cultura: crítica de las teorías de la identidad*. Siglo XXI editores.



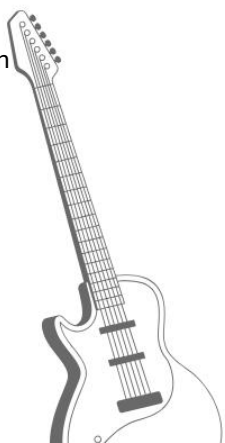


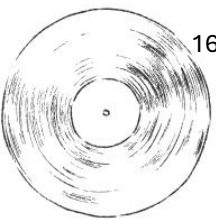
- Hall, S. (1992). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Ed. Stuart Hall. London: Sage.
- Hall, S. (1997). El trabajo de la representación. *Representation: Cultural representations and signifying practices*.
- Hall, S. (1997). El trabajo de la representación. *Cultural Representations and Signifying Practices*. London, Sage Publications.
- Hall, S. (1997). El trabajo de la representación. *Cultural Representations and Signifying Practices*. London, Sage Publications.
- Hall, S. (2010). *La cuestión de la identidad cultural*.
- Herner, M. T. (2017). Territorio, desterritorialización y reterritorialización: Un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari. *Biblioteca digital de extensión universitaria*.
- Hirai, S., & Rangel, R. R. (2021). Paisajes sonoros de la migración. Música, emociones y consumo en los circuitos migratorios Texas-noreste de México. *Encartes*.
- Jessica, T., & Martos, J. (2015). Estrategias didácticas para fortalecer la interculturalidad en el aula. *UNIVERSIDAD DE CUENCA*.
- Jiménez, C. (2014). Pensando lo occidental: aportes de Stuart Hall a la crítica de una modernidad ensimismada. En E. Restrepo, *Stuart Hall desde el sur: legados y apropiaciones*. Clacso.
- Jimenez, F., Aguilera, M., Valdes, R., & Hernandez, M. (2017). Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*.
- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, 4.
- Leiva, J. (2011). La educación intercultural en una encrucijada de caminos: reflexiones pedagógicas para la construcción de una escuela intercultural. *Espiral. Cuadernos del profesorado*.
- Luchetti, E. (2009). Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula. Vol. 1. Buenos Aires: *Aique Educación*.
- Martinez, D., Ruth, C., & Quiles, O. ((s.f)). Paisaje Sonoro. *Revista Clio*.
- Migración Colombia*. (Marzo de 2019). Obtenido de boletín anual de estadísticas.
- Moreno, R., & Contreras, C. (2010). La ciudad del conocimiento: Entre slogans y realidades. En L. Palacios, *CUANDO MÉXICO ENFRENTA LA GLOBALIZACIÓN*. León, México: Dirección de publicaciones.
- Mudano, A. (2008). Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. *Universidad complutense de Madrid*.
- Observatorio de Migraciones, Migrantes y Movilidad Humana*. (Febrero de 2024). Obtenido de Informe de migrantes venezolana(os) en Colombia: file:///C:/Users/Usuario/Pictures/64746_informe-migrantes-venezolanasos-en-colombia-febrero-de-2024-1.pdf
- Odina, T., & Mata, P. (2017). *Educación intercultural*. Madrid: Universidad nacional de educación a distancia.
- Olcina, G., Jorge, R., & Ferreira, M. (2020). LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: LA MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE COHESIÓN SOCIAL. *Revista de educación inclusiva*.





- Olmos, M. (2024). El paisaje sonoro en la cultura. *Encartes 7*.
- Paez, A. (2021). Territorio híbrido: transculturación y paisaje cultural en La Guajira. *Módulo arquitectura*.
- Pérez, S. (2014). La música como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en el aula. *Perfiles educativos*.
- Queipo, E. (2023). Vallenatos y fronteras: el zurcido sonoro de Colombia y Venezuela entre los años 2015 y 2022. *Revista Clio*.
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización*. INSTITUTO PENSAMIENTO Y CULTURA EN AMERICA LATINA.
- Quiroz, A., & Velasquez, Á. M. (2002). *Técnicas Interactivas para la investigación social cualitativa*.
- R4V. (2024). Obtenido de DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN VENEZOLANA EN BOGOTÁ: chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.r4v.info/sites/g/files/tmzbdl2426/files/2024-06/Poblacion-venezolana-en-BOGOTA-2024.pdf
- Ramírez, R. (2008). *La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos*. Revista Folios.
- Ramos, R. (2016). Entre músicas y silencios La cohesión y construcción social de un pueblo en las fiestas de Los Ramones, Nuevo León, México . *Monterrey, Nuevo León*.
- Ramos, R. (2021). *Paisajes sonoros de la migración. Música, emociones y consumo en los circuitos migratorios Texas-noreste de México*. Encartes.
- Restrepo, E. (2014). Sujeto e identidad. *CLACSO*.
- Reyes, A. (2002). Experiencias de maestros en el trabajo con estudiantes inmigrantes: desafíos para el logro de aulas inclusivas. *Revista Colombiana de Educación*.
- Rojas, E. (2020). Corazonando raíces: construcción de una propuesta de enseñanza musical desde la interculturalidad crítica. *Universidad Pedagógica Nacional*.
- Romero, C., Pardo, D., & Borja, T. (2015). Procesos comunicacionales y representaciones sociales que tienen los jóvenes sobre la música de gaitas y su influencia en la tradición musical desde San Jacinto, Bolívar. *UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE BOLÍVAR*.
- RTVC. (25 de Septiembre de 2022). *Tarazona, Paula*. Obtenido de Radio Nacional de Colombia: <https://www.radionacional.co/actualidad/reapertura-frontera-colombia-y-venezuela-cronologia-del-cierre>
- Sanchez, E. (2000). Definiciones y conceptos sobre la migración. *Catarina udlap mx*.
- Sans, J. F., & Polanía, J. C. (2021). Tránsitos musicales entre Colombia y Venezuela en el siglo XIX. *Quintana. Revista de Estudios do Departamento de Historia da Arte*.
- Santamaría, C. O. (2020). *Repensando el poder de las disqueras: el caso de las industrias de la música tropical y la canción romántica en Medellín en los años sesenta*.
- Sassone, S. M. (2007). Migración, territorio e identidad cultural: construcción de "lugares bolivianos" en la ciudad de Buenos Aires. *Población de Buenos Aires 4.6*.
- Secretaría de cultura, recreación y deporte*. (s.f). Obtenido de Localidad de Tunjuelito: <https://www2.culturarecreacionydeporte.gov.co/es/localidades/tunjuelito>





- Taylor, E. (2020). Percepción y mito de la identidad nacional venezolana a través de las narrativas testimoniales. *Auburn University ProQuest Dissertations & Theses*.
- Torres, F. (2008). Los nuevos vecinos en la plaza. Inmigrantes, espacios y sociabilidad pública. *Revista de antropología iberoamericana*.
- Truiller, B., Lopez, M., & Gallardo, F. (2017). Inmigración, deporte y escuela. Revisión del estado de la cuestión. *Universidad Católica de Temuco*.
- Varesi, G. (2016). Hegemonía y lucha política en Gramsci. *Ediciones Luxemburg*.
- Walsh, C. (2007). *INTERCULTURALIDAD CRÍTICA Y PEDAGOGÍA DE-COLONIAL: APUESTAS (DES)DE EL IN-SURGIR, RE-EXISTIR Y RE-VIVIR*.
- Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas*.
- Yulceran, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios Pedagógicos*.

