

Revista arbitrada
en castellano
publicada por
SAGE para la
Sociedad
Internacional para
la Educación
Musical (ISME).

ISSN: 2307-4841

doi:

10.1177/10.1177/2
307484122113142
9



Creative Commons CC-BY: Este artículo se distribuye bajo los términos de la licencia Creative Commons Attribution 4.0 (<http://www.creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) que permite cualquier uso, reproducción y distribución de la obra sin permiso, siempre y cuando la obra original se atribuya tal y como se especifica en las páginas de SAGE y Open Access (<https://us.sagepub.com/en-us/nam/open-access-at-sage>).



Inclusión de la música tradicional colombiana en la especialidad de canto de conservatorios superiores de Bogotá: Experiencias docentes.

María Angélica Murcia Morales, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Colombia)

Ana García Díaz, Universidad Internacional de La Rioja (España)

Resumen

La enseñanza del canto en las universidades generalmente está centrada en la educación de la lírica europea. Sin embargo, desde hace unos años, se comienza a observar la presencia de las músicas tradicionales cantadas en las aulas de canto. En este estudio se ha observado la experiencia de los docentes de canto de las universidades de

Bogotá que incluyen el estudio de las músicas tradicionales en su currículo educativo. A través de una entrevista etnográfica semi-estructurada y analizando los datos de forma cualitativa, se presentan los retos e inquietudes de 13 docentes de estas universidades frente a esta inclusión, las diferencias en la enseñanza que encuentran con

la música europea y el impacto tanto a nivel músico-vocal como a nivel sociocultural. Se concluye que la percepción de los docentes es ampliamente positiva, entendiendo la música como una herramienta para el reconocimiento de la propia cultura del país.

Palabras Clave

Música tradicional; Colombia; canto; universidad; pedagogía musical.

Inclusion of traditional Colombian music in singing majors in higher conservatories of Bogota: Teaching experiences.

María Angélica Murcia, Pedagogical and Technological University of Colombia (Colombia)

Ana García Díaz, International University of La Rioja (Spain)

Abstract

Singing learning in Colombian Higher Education is centred on teaching European repertoire. However, the need to include traditional music in the curriculum arose some years ago. This study aims to understand the teachers' experience including traditional Colombian repertoire into their classrooms. The sample included four

universities in Bogota and 13 singing teachers. This ethnographic study gathered data by using a semi-structured interview. Data was analysed following the qualitative method. In this paper, the teachers' challenges and concerns are presented. Also, the differences between the teaching method used for European and

traditional music, as well as the vocal impact of learning the traditional music technique are introduced. It is discussed the positive perception of teachers regarding the inclusion of traditional music, understanding music as a tool to promote and recognise the country's cultural background.

Keywords

Folk music; Colombia; singing training; university; music pedagogy.

Inclusión de la música tradicional colombiana en la especialidad de canto de conservatorios superiores de Bogotá: Experiencias docentes.

por María Angélica Murcia Morales, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Colombia) y Ana García Díaz, Universidad Internacional de La Rioja (España).

El canto popular latinoamericano tiene miles de años de historia. Sin embargo, como disciplina académica se encuentra en su etapa de crecimiento (Aharonián, 2009; Madrid, 2017^a). Esta inclusión tardía en la investigación universitaria, ha significado que la música predominante en la formación artística provenga de la tradición euro-clásica.

Sin embargo, sí ha habido centros de formación superior que han sido pioneros en la inclusión de estas músicas en sus currículos. En el este documento se busca presentar las experiencias de docentes que han experimentado esta inclusión, con la finalidad de enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del canto tradicional en el entorno universitario.

Existen diversos investigadores que han mostrado su interés por entender el fenómeno de las músicas tradicionales colombianas desde distintas perspectivas, no tanto centrándose en el canto, sino en la música de Colombia en general (Arenas, 2016; Cangiano y Apelbaum, 2017; Estupiñán, 2020; Herrera, 2020; Madrid, 2017^b; Martín Castilla, 2010; Miñana, 2000; Moreno y Restrepo, 2019; Reguinfo y Díaz, 2018; Rocco y Cardozo, 2020; Salazar, 2016; Sarmiento, 2019; Sevilla, 2009; Ulloa, 2011).

Sin embargo, como se puede observar por la bibliografía presentada en el párrafo anterior, se observa una falta de desarrollo en la pedagogía del canto tradicional latinoamericano específicamente colombiano con respecto a la técnica y ejecución. Esto podría implicar una carga en la experiencia de los docentes a la hora de implementar y flexibilizar la voz lírica a otros estilos. En este sentido, este texto busca mostrar los retos y limitaciones con que se han encontrado los docentes universitarios de canto en universidades de Bogotá que incluyen las músicas tradicionales en el aula, y cómo los han superado.

La literatura en relación con la inclusión del folklore en el aula aumenta con rapidez. En base a la bibliografía aportada previamente y al estudio bibliográfico anterior a la escritura de este artículo, se observó una carencia en el entendimiento de la experiencia docente y las necesidades que estos tienen tanto a nivel formativo como en relación con los recursos musicales para poder incluir correctamente este nuevo estilo en el ámbito académico. Este estudio pretende cubrir una parte de esa carencia, buscando avanzar en el entendimiento de las motivaciones de los docentes para la inclusión de la música tradicional en su aula, así como conocer sus experiencias en el reconocimiento de la música popular en el ámbito académico.

La música vocal tradicional

Nada de la existencia colectiva, ni aun de la realidad, puede ser percibido y entendido sin que pase por la voz (Vilas, 2016, p. 387).

Antes de entrar en materia, es importante entender los conceptos básicos que se manejan en este artículo. El primer sería el de *música tradicional o folklórica*, que se podría definir como la música de tradición oral que expresa tradiciones o emociones culturales de comunidades concretas (Martín

Castilla, 2010). En castellano, la música tradicional también puede ser denominada como música popular, siendo esto directamente contrario a como se denominaría en la cultura anglosajona, donde la música popular se refiere a la música del pueblo (Santamaría, 2007). Esto amplía el concepto dotándolo de un matiz político.

La música euro-céntrica o música académica, suele denominarse, en el ámbito de la formación musical, como música culta. Martín Castilla (2010) considera el término erróneo, ya que excluiría de la denominación “culta” a aquellas músicas que no tienen tradición académica, como pueden ser las folklóricas o incluso el jazz.

Un segundo concepto es el del *canto*, que es el elemento oral portador de una narrativa que, paradójicamente, perpetúa la historia (la fosiliza) del pueblo, de la etnia, al mismo tiempo que la dinamiza, la renueva, la hace siempre presente en una memoria que se hace ancestral y siempre viva (Reguinfo y Díaz, 2018).

El canto libera, según Freire (1971), debido a la verbalización del sentimiento. Siguiendo esta línea, se puede entender que el canto tiene una razón pedagógica y cultural, ya que permite la transmisión de la historia de un pueblo con las palabras de los ancestros del que la interpreta (Reguinfo y Díaz, 2018; Rocco y Cardozo, 2020). De esta manera, el currículo educativo buscaría reconocer las voces del pasado recordando de dónde se viene para entender mejor a dónde se quiere ir como cultura y como sociedad.

Más allá del reconocimiento cultural, hay un trabajo de conciencia física y emocional asociado a la técnica vocal. Debido a las características del instrumento, siendo en el canto el propio cuerpo, es vital el desarrollo de un conocimiento de las necesidades físicas y mentales propias para poder cuidar el instrumento, lo que se traduce en desarrollar hábitos de cuidado personal (Schwartz y otros, 2018). A nivel emocional, se dice que la voz muestra el estado emocional y mental de quien la usa (Monti y otros, 2016), de forma que el trabajo de conciencia debe ir más allá del conocimiento físico, además englobando el entendimiento emocional de uno mismo. En este sentido, se observan unas características concretas a nivel técnico-estético en la música vocal colombiana que implican un cambio con respecto a la técnica y la estética de la música denominada como académica o euro-céntrica.

A pesar de que los autores consultados utilizan música folk y popular como sinónimos, Herrera (2020) hace una diferenciación entre la técnica vocal folk y popular, en consonancia con lo citado anteriormente por Santamaría (2007).

La técnica vocal de la música tradicional colombiana

La técnica vocal folclórica se “canta como habla” (Herrera, 2020, p. 51). Al buscar una voz natural similar a la hablada, necesitará menos aire que la voz lírica, por ejemplo. Se observa cómo la propia técnica vocal busca priorizar el mensaje añadiendo muletillas propias de la forma de hablar

de la región a la que pertenece la obra. La expresividad de esta técnica proviene de la propia fuerza del mensaje, por lo que se exagera la vocalización. No se observa preocupación por alcanzar armónicos o una gran potencia vocal, observando carencias en la postura corporal y en la proyección.

Con respecto a la técnica popular, permite mayor versatilidad vocal y es la técnica más utilizada en la música moderna. Busca “una voz clara, con volumen, permitiendo adornar las notas principales de la melodía con texturas y reflexiones para transmitir sentimientos y emociones” (Herrera, 2020, p. 50). A diferencia de la voz lírica, la técnica popular no necesita usar los resonadores faciales tan a menudo, ya que el sonido no necesita ser amplificado de forma natural. Al no necesitarlos, los armónicos ocurren de forma natural cuando aumenta la tesitura (Herrera, 2020). Se puede decir que esta técnica mezcla la expresividad del folk y algunos aspectos de la técnica vocal lírica.

Así, las músicas tradicionales colombianas, como muchas músicas folclóricas, presentan múltiples sonoridades o calidades vocales, obedeciendo justamente a su geografía, raíces culturales, e incluso a anatomías humanas. Por ejemplo, se observa como la música llanera o la música de costas buscan grandes sonoridades, necesitando el uso de otras resonancias, lo que entra en contradicción con la visión generalista presentada anteriormente. Esto ocurre debido a la diversidad sonora colombiana, donde el país se puede dividir en 12 territorios sonoros diferentes (Hernández, 2004; Jaramillo, 2018; Pérez Herrera, 2014; Ocampo, 2002; Olave, 2020).

A nivel etnomusicológico en el estudio de las músicas tradicionales, se observa la necesidad de diferenciar tres conceptos: oralidad, vocalidad y técnica (Vila, 2016). La oralidad hace referencia al uso de la voz para transmitir una información. Simple como aparenta el concepto tiene subdivisiones internas y se relaciona con el tipo de difusión de la cultura popular. Así mismo, la autora recién citada diferencia entre tradición oral como un concepto temporal de larga duración que implica transmisión oral, que sería el acto en el que se difunde la tradición por un lado y, por otro, la vocalidad, que llevaría la oralidad al nivel de puesta en escena uniendo el uso de la voz y su técnica en la interpretación. La técnica es un concepto implícito en la vocalidad que hace alusión al buen uso de la oralidad. A nivel cultural, esta parte interpretativa de la vocalidad forma parte de su función pedagógica:

Las vocalidades tradicionales latinoamericanas y su modo de hacer comunitario pueden constituir una pedagogía si la abordan desde sus modos de hacer, sus aspectos performativos que son sus modos de transmisión. Cantos vinculados a los procesos vitales: distintos sonidos, sostenidos por distintos movimientos corporales en distintos espacios (Vila, 2016, p. 388).

En este sentido, Travassos (2008), hace referencia a que los cambios sonoros son parte de lo que ella denomina como “idiosincrasias sociales” (p. 18). La técnica estandarizada del canto y su vocabulario técnico se desarrolla a partir de la tradición lírica europea que busca un timbre concreto, lo que puede dificultar la enseñanza del canto tradicional y su vocalidad basada en las características sociales diversas de cada comunidad (Travassos, 2008; Vila, 2016). Así, los conceptos basados en la tradición europea aportan estandarización conceptual. Sin embargo, se muestran

inexactos a la hora de definir sonoridades y vocalidades tradicionales (Travassos, 2008).

En conclusión, se observa cómo existen grandes diferencias en el trabajo de la voz lírica y el de la música tradicional. Sus características únicas necesitan de la flexibilización de la formación musical académica, generalmente centrada en el desarrollo de la técnica lírica, para poder incluir nuevos estilos.

Metodología

Esta investigación tiene como objetivo recopilar las experiencias de docentes de canto de cuatro universidades de Bogotá en su camino hacia la inclusión de las músicas tradicionales colombianas.

Para ello, se plantea un estudio de corte cualitativo siguiendo un enfoque etnográfico (Creswell, 2008; Gibbs, 2012; Guber, 2016; Madrid, 2017^b). En este caso, la estrategia de recogida de datos estará basada en el uso de entrevistas semiestructuradas (Beaud, 2018; Rodríguez-García y Pino-Juste, 2019; Vargas, 2012) a los docentes de las universidades seleccionadas y la búsqueda de documentación relacionada con la enseñanza de la música folclórica en ámbitos académicos (Flick, 2002).

La muestra la constituyen 13 docentes (11 mujeres y 2 hombres) de voz de las universidades de Bogotá que han decidido incluir las músicas tradicionales colombianas dentro del currículo de los títulos superiores de canto. Los centros participantes fueron: Universidad Sergio Arboleda, Universidad Artes Asab de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad El Bosque, y Universidad Pedagógica Nacional. Para garantizar el anonimato de los profesionales, en resultados se hablará de Universidad X, Universidad Y, Universidad Z y Universidad XY (el orden no se corresponde con el listado de universidades). La selección de la muestra implicó la revisión de los proyectos curriculares de las distintas universidades y titulaciones, buscando el contacto de los docentes que cumplieran con las características requeridas, es decir, que sí incluían el canto tradicional en su trabajo de aula. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas para su posterior análisis.

La entrevista se desarrolló tras una amplia revisión bibliográfica en búsqueda de distintas metodologías de inclusión del folclore en el aula, y sobre técnica vocal colombiana. Como se muestra en el marco teórico, se observó un vacío en relación con las experiencias docentes y sus necesidades. La entrevista fue validada por los investigadores y cantantes Jorge Sossa y Diana Restrepo, cuya respuesta ayudó a mejorar la calidad de las preguntas realizadas.

El análisis de los datos, se realizó de forma cualitativa, siguiendo los pasos propuestos por Núñez-Delgado y Santamarina-Sancho (2017). Siguiendo la estructura del análisis propuesto por estos autores, el estudio comenzó con la generación de categorías conceptuales, es decir, la creación de “metacategorías y categorías para esclarecer teóricamente el objeto de estudio” (p. 204). A partir de estas categorías se crearon las etiquetas con las que se codificaron las entrevistas. Una vez terminada esta primera tarea, se pasó por el análisis de la transcripción de las entrevistas, codificando la información en cada una de las categorías con base en las respuestas recibidas. Las categorías creadas son las mismas en las que se divide la información en el apartado siguiente. Se

buscaron puntos comunes y divergentes entre las voces docentes, así como definiciones y explicaciones que permitiesen a las investigadoras entender en profundidad la temática a estudiar.

Por otro lado, cada bloque de preguntas en la entrevista buscó encontrar respuestas con respecto a una de las categorías concretas, de forma que las conversaciones estuviesen organizadas por unidades para evitar incoherencias o discursos desestructurados (Nuñez-Delgado y Santamarina, 2017). A pesar de ello, durante el análisis, se encontraron convergencias entre categorías en las respuestas.

Con relación a las variables objeto de estudio, se busca recabar información en relación con la experiencia de los docentes en la inclusión de la música tradicional en el aula de canto. En concreto, se estudia el tipo de música tradicional que aplica, los retos e inquietudes, descubrimientos, carencias metodológicas que la música tradicional pone de manifiesto, diferencias con el uso del repertorio europeo o el impacto a nivel vocal. Cada una de estas variables corresponden a distintas preguntas de la entrevista (Anexo I).

Resultados

Los datos están organizados por temáticas para facilitar el entendimiento al lector. En primer lugar, se presentan los retos e inquietudes presentados por los docentes. En segundo lugar, las diferencias encontradas entre la enseñanza del repertorio europeo y la música tradicional colombiana. Se terminará por mostrar las respuestas obtenidas en relación con el proceso pedagógico y el impacto social y vocal de esta inclusión.

Inquietudes y retos

Con respecto a las inquietudes mostradas por los docentes (Figura 1), se observa una gran carga de autocrítica en las reflexiones de los mismos. Sus inquietudes se resumen, en un 73% de las respuestas, en lograr la flexibilización de la técnica vocal lírica para mejorar la posibilidad de incluir nuevos géneros en el repertorio.

- Flexibilidad técnica
- Metodologías activas
- Coordinación docente

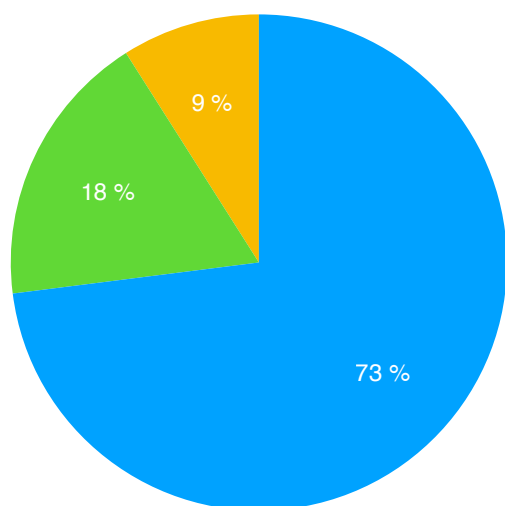


Figura 1. Inquietudes. Fuente: elaboración propia.

Aunque relacionado, en menor medida preocupa el mantenimiento de metodologías conductistas en la formación musical y se preguntan cómo se podrían incluir pedagogías más constructivistas en la formación vocal (18% de las respuestas):

Sobre todo, cuestionarse el hecho de que cuando los chicos nacen en un ambiente muy específico, luego lograr que ellos entiendan asuman otros estilos es muy difícil (Docente Universidad Y).

Quizás abarcar géneros no muy cercanos a mí que no había explorado tanto y que me ha tocado en la marcha investigar cómo se canta y demás. Eso es lindo porque si no he interpretado, por ejemplo, una chalupa... entonces investigo y toda la cosa me ha hecho investigar a mí también. Uno «no se las sabes todas todo el tiempo», entonces es un aprendizaje maravilloso ahí en el camino (Docente Universidad Z).

En la siguiente tabla (1) se resumen las principales respuestas dadas sobre las inquietudes mostradas:

Cómo flexibilizar la técnica vocal lírica de forma que sea fácil incluir distintos géneros; solucionar problemas técnicos a la hora de incluir nuevos géneros, conseguir que el alumno encuentre su propio sonido, lograr no perder la creatividad y la pasión interpretativa una vez se interioriza la técnica.
Cómo aplicar metodologías activas constructivistas en la formación musical; potenciar la curiosidad del alumno, implementar metodologías alternativas.
Buscar trabajo coordinado entre docentes.

Tabla 1. Resumen de las principales inquietudes mostradas por el profesorado encuestado. Fuente: elaboración propia.

Los retos (Figura 2) se fundamentan y van a colación de estas inquietudes y en varios casos el profesor busca humildemente aceptar que, a pesar de especializarse en música tradicional, necesita estar en constante formación, no solo a nivel de pedagogía vocal, sino también a nivel interpretativo o histórico:

Digamos que los retos para mí como profe, están cuando yo caigo en la cuenta de esto que te acabo de decir anteriormente, y es cómo enseño estas músicas; cómo las voy a enseñar si todavía nos estamos haciendo preguntas (Profesora en Universidad Z).

Pero digamos que el reto es ése, primero: Lograr que los estudiantes comprendan a fondo cuáles son los elementos que caracterizan cada género a nivel musical y vocal; eso no es fácil, porque es cosa de tomar una lupa e ir muy a fondo, pues no es sencillo entender exactamente qué diferencia una cosa de otra. Y dos (el reto mayor): que ellos tomen esos elementos y los hagan sonar en su voz sin pensar en la imitación. La imitación es un proceso que en principio, si funciona, es parte del proceso, pero rápidamente uno tiene que hacer sonar esos sonidos en la voz de uno (Docente en Universidad Y).

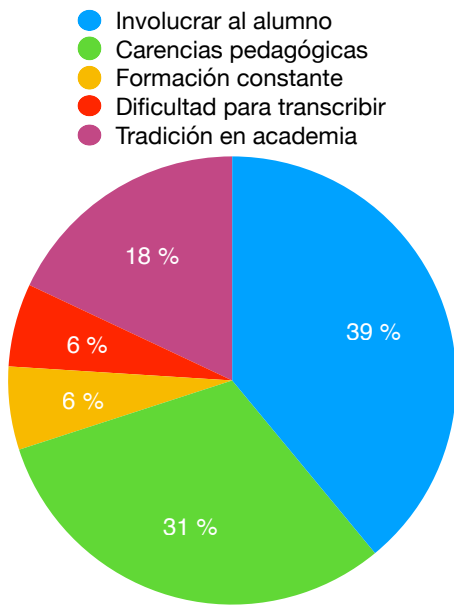


Figura 2. Retos docentes. Fuente: elaboración propia.

Según vemos en la figura 2, uno de los grandes retos para los docentes entrevistados pasa por conseguir que los estudiantes valoren la música tradicional y en castellano, en ocasiones desprestigiada en pro de la música europea.

En la siguiente tabla (2) se resumen las principales respuestas dadas sobre retos señalados por el profesorado encuestado:

Involucrar a los estudiantes que, en ocasiones, desprestigian la música en castellano y tradicional.
Entender la pedagogía de la música tradicional. Aprender a transmitir este legado, no solo musical (teniendo en cuenta las diferencias técnicas entre el lírico europeo y el canto tradicional) sino el contexto en el que surgen.
Estar dispuesto a aceptar que no se sabe y que se necesita estar en constante aprendizaje.
Escribir la música tradicional (generalmente transmitida por tradición oral) para su análisis y estudio.
Hacer que la tradición musical tenga cabida en el contexto universitario, transmitido con rigor académico.

Tabla 2. Resumen de los retos de enseñanza. Fuente: elaboración propia.

Diferencias entre el estudio de repertorio europeo y el tradicional colombiano

En este punto se ha encontrado diversidad de respuestas coherentes con la formación y experiencia de cada docente. Se pueden diferenciar cuatro grandes bloques temáticos en las respuestas (Figura 3).

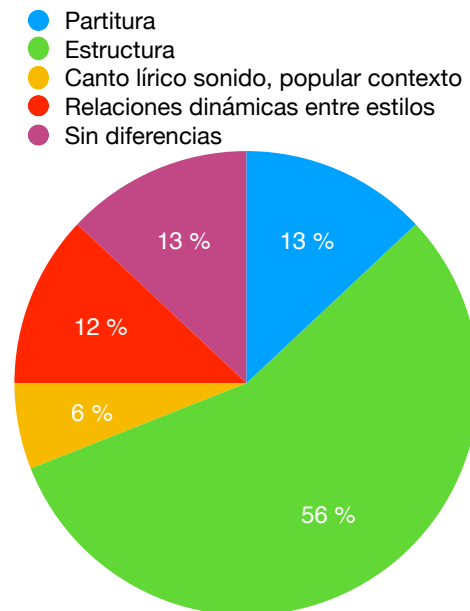


Figura 3. Diferencias metodológicas. Fuente: elaboración propia.

Por un lado, la diferencia que más se menciona en las entrevistas (56% de las respuestas), está relacionada con la lejanía estructural, sonora y técnica entre ambas músicas. Los docentes entienden el canto tradicional como más versátil, siendo el lírico más estático. Lo justifican diciendo que el canto lírico lleva siglos desarrollando su técnica, con una estructura concreta y pudiendo escribirse, mientras el canto tradicional comienza su andadura académica ahora. De esta manera, se considera el estudio del canto tradicional como una técnica vocal que enriquece la sonoridad.

Yo no puedo decir de todo porque no lo sé, no voy a hablar de lo que no sé. Si eso que sea como una nueva manera de abordar la técnica y es empezar por lo popular y luego irse a lo lírico, porque en el caso mío, a mí me ha resultado fabuloso porque no canto gallego [en referencia al español], como sucede en el campo contrario y que me ha ayudado a la técnica y a encontrar mejor sonoridad (Docente Universidad Y).

¡Uy, la técnica vocal lírica y la tradicional son muy diferentes!, técnicamente ayuda mucho. A los estudiantes les gusta que trabajemos la técnica porque es el dominio del eje sonoro del instrumento vocal, y eso es fundamental. Entonces yo les trabajo la técnica, claramente no con voz de cabeza, pero sí como un recurso técnico así como la misma técnica desde la voz de pecho. Y luego ya nos vamos adentrando en todos los sonidos que se van requiriendo para cada género. Entonces creo que eso es fundamental, pero la diferencia es monumental porque el canto lírico es una cosa muy esquemática, son sonidos específicos, es negro y ningún otro tono, es muy estricto, muy rígido, trabaja sobre unos parámetros ya hechos y probados, mientras que en la música tradicional trabajas en una libertad gigantesca que permite toda la exploración del mundo (Docente Universidad XY).

Por otro lado, las dificultades en la transcripción de las músicas tradicionales por causa de las afinaciones temperadas (Moreno y Restrepo, 2019), implica una dificultad en la introducción de este estilo en el ámbito académico. Un 13% de los docentes observan dificultades a la hora de analizar, estudiar y promocionar las músicas tradicionales en la universidad.

Por último, se pueden destacar otros dos aspectos diferenciadores casi contrarios a los previamente dichos. Un 13% de los docentes no ven ninguna diferencia entre la

enseñanza de un estilo u otro, si se observa la técnica vocal de forma experimental. Y un 12% de los entrevistados consideran que no existe una forma correcta de cantar ya que siempre variará según el estilo.

Dentro del estilo es otra cosa, lo que yo creo es que la voz es una, igual que la música es una, no creo en la división, ni en la clasificación, ni en la estratificación de la música de ninguna manera. Creo yo que la voz y la técnica vocal tienen que estar enfocadas a que la persona pueda manejar su cuerpo y que logre el sonido que la persona desea de acuerdo con el estilo que quiere cantar; que la técnica esté al servicio del estilo (Docente Universidad del X).

En la siguiente tabla (3) se resumen las principales

Partitura: dificultades en la transcripción de la música tradicional debido a las afinaciones aproximadas. Que no exista partitura dificulta el abordaje en el mundo académico.
La estructura de ambas músicas es diferente. La música tradicional ha evolucionado sin estructura y la música lírica lleva años escrita y estructurada. El canto tradicional es más versátil y el lírico es más estático. Comenzar con el estudio del canto tradicional enriquece la sonoridad.
El canto lírico estudia el sonido, el popular en el contexto
Relaciones dinámicas entre estilos; cada estilo musical tiene su sonido, por lo que no hay forma correcta de cantar. Depende del estilo. La técnica variará según el sonido que se busque. El canto lírico lleva años desarrollando la técnica y el tradicional se enseña desde el núcleo familiar.
No hay diferencias si se ve desde el punto de vista experimental de la voz. Las pautas pedagógicas y las herramientas son aplicables a cualquier estilo.

respuestas dadas sobre las diferencias metodológicas entre estilos señaladas por el profesorado:

Tabla 3. Resumen de las diferencias metodológicas entre estilos de canto. Fuente: elaboración propia.

Proceso pedagógico de enseñanza

Tras entender los retos, inquietudes y diferencias que observan los docentes entre la música lírica y la tradicional, las entrevistadoras se interesan por la manera en la que los docentes entrevistados enseñan el canto tradicional (Figura 4).

● Enfatizar contexto ● Cambiar percepción
● Análisis ● Proceso personal
● Formación docente ● Música tradicional instintiva

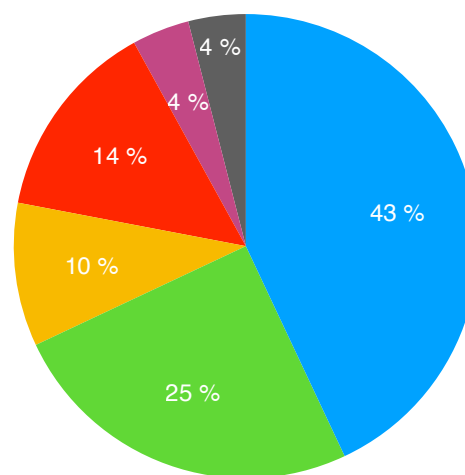


Figura 4. Proceso pedagógico. Fuente: elaboración propia.

En este punto se encuentran diversidad de respuestas. Sin embargo, un 43% de ellas están relacionadas con la necesidad de contextualizar la música. Se entiende que la música tradicional es una herramienta de conocimiento de la propia cultura y que debe ser utilizada también para que el alumnado conozca sus propias raíces. De esta manera, el docente promocionará el reconocimiento de compositores tradicionales, el análisis léxico de los textos y el conocimiento del contexto en el que fueron creadas.

Pero hay para quien esta forma racional y analítica no es fácil de abordar, tal vez por eso sostienen que solamente estando ahí y absorbiendo por ósmosis esa información es cuando queda bien absorbida. Yo no estoy de acuerdo con eso, creo que esta es una forma de aprender para personas con esos canales de aprendizaje más abiertos, pero hay otros para los cuales el análisis anatómico, fisiológico, acústico, es una manera de aprender incluso más eficiente (Docente Universidad XY).

También relacionadas con el reconocimiento cultural, un 14% de los entrevistados entienden el trabajo de la música tradicional como un proceso personal del alumno en búsqueda de sus propias raíces, donde el objetivo final es que él se identifique con la música de su tierra.

Por esta razón, un 25% de los profesores entienden la necesidad de cambiar la percepción sonora, acostumbrada a una sonoridad eurocentrista. Esto implica la necesidad de que comiencen a escuchar música tradicional, versiones de las canciones tradicionales modernizadas para acostumbrarse y valorar el sonido y las armonías de la música colombiana.

En la siguiente tabla (4) se resumen las principales respuestas dadas sobre las inquietudes mostradas:

Enfatizar el contexto (música como resultado cultural, histórico, reconocimiento de los compositores). Analizar el vocabulario y los textos.
Cambiar percepciones sonoras. Escuchar versiones.
Analizar la estructura, la armonía, la forma etc. Análisis técnico vocal (falta de metodologías)
Crear un proceso personal para que el alumno se identifique con la música. Buscar una inmersión tocando con músicos tradicionales. Entender la realidad del género.
Formación docente. Volver a las traducciones, investigación histórica en búsqueda de la técnica.
La música tradicional no tiene pedagogía se aprende por instinto

Tabla 4. Resumen de las diferencias metodológicas entre estilos de canto señaladas por el profesorado encuestado. Fuente: elaboración propia.

Impacto vocal-musical y sociocultural

Por último, en el impacto de la introducción de la música tradicional en el aula se encuentran respuestas comunes entre docentes. En relación al impacto vocal-musical (Figura 5), se observan respuestas de corte sociocultural como, por ejemplo, el 25% de los profesores, responden haciendo hincapié en la importancia de valorar la propia cultura, pero no aportan información sobre el impacto vocal-musical.

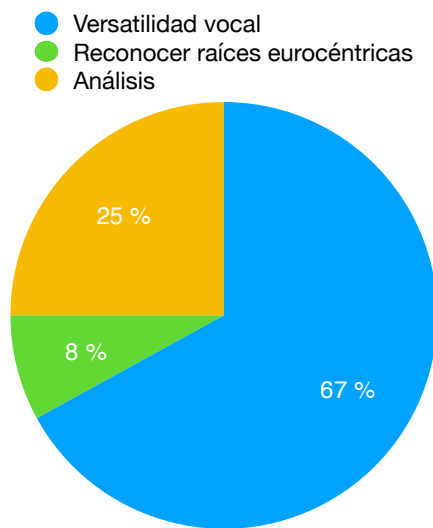


Figura 5. Impacto vocal-musical. Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, según más de la mitad de los docentes (67%), su estudio aporta versatilidad a la voz, permite al alumno entender su cuerpo de forma más completa y darle flexibilidad técnica para crear músicos con más recursos.

Encuentro sorprendente que muchos de estos géneros tradicionales logran sacar ciertas características vocales en el estudiante que a través de otros géneros difícilmente se encuentran (Docente Universidad Y).

El impacto a nivel vocal es importante y contundente, porque las herramientas vocales que entregan las músicas tradicionales no son las que siempre son usuales en los géneros que escuchamos habitualmente. Creo que el impacto a nivel vocal es de un crecimiento y un enriquecimiento para el intérprete porque descubre herramientas a nivel buscar interpretativo que no se encuentran en otros géneros (Docente Universidad Z).

En la siguiente tabla (5) se resumen las principales respuestas dadas al respecto:

Explorar la versatilidad de la voz y entender el correcto uso del cuerpo. Crear músicos con mayores recursos. Enriquecer la sensibilidad musical y abrir la mente al conocimiento de otros tipos de música
Reconocer y aceptar las músicas tradicionales con raíces eurocentristas
Acercarse a las raíces musicales del país. Cambio de mentalidad en la universidad buscando darle valor a la música propia y no solo a la europea.

Tabla 3. Resumen de las respuestas dadas sobre el impacto vocal-musical. Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, en relación con el impacto sociocultural del estudio de las músicas tradicionales colombianas en el ámbito universitario (Figura 6), se encuentran las respuestas más unificadas, dándole valor (con un 69% de las respuestas) al desarrollo de la identidad y sentimiento de pertenencia de los alumnos.

El impacto es absolutamente grandísimo y positivo en todos esos aspectos que has nombrado en todo sentido. Si nosotros conocemos más de nuestra música, de nuestras tradiciones y lo incluimos más en nuestra educación y nuestro proceso artístico, crecemos como colombianos, crecemos como seres humanos, crecemos desde todo punto de vista. Es que la ventaja es enorme y total, en algún punto lo ideal sería que todo artista de la música tuviera un espacio para adentrarse en las músicas latinoamericanas y colombianas de alguna manera, y ya después uno tiene todo el derecho de decidir hacia dónde va a enfocar su vida musical: si es a lo clásico, pues maravilloso también, porque toda expresión musical es válida, pero es muy importante que en un proceso de formación tengamos más conciencia y más conocimiento de lo nuestro, que es importantísimo (Docente Universidad XY).

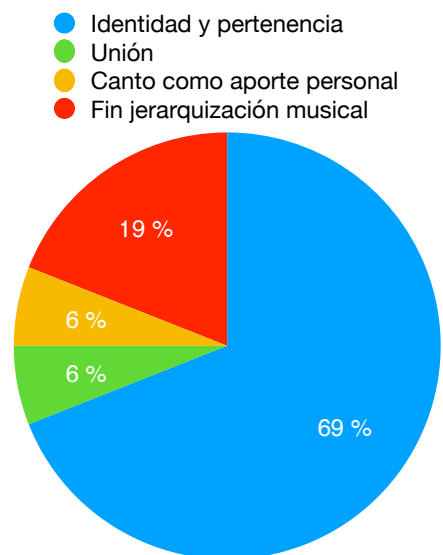


Figura 6. Impacto sociocultural. Fuente: elaboración propia.

Este desarrollo es un proceso de crecimiento personal y de conocimiento de las raíces de cada uno, donde la música se valora como un recurso para dar a conocer la historia del pueblo colombiano. Por otro lado, un 19% de las respuestas hacen referencia a que la inclusión de otras músicas no

europas a la formación universitaria terminará con la jerarquización musical dándoles a todas el mismo valor.

El impacto es que enseñar las músicas tradicionales y populares, lo que hace por nosotros es perpetuar nuestra historia; así como la música occidental lo ha hecho, nosotros también, la forma de perpetuar ha sido grabar discos y demás, pero que haya un material así tan fuerte como el clásico o el lírico, sería maravilloso (Docente Universidad Z).

En la tabla 6) se resumen las principales respuestas dadas al respecto:

Desarrollar el sentimiento de identidad y pertenencia. Crecimiento personal. Potenciar la música como forma de perpetuar la historia.
Generar unión entre aquellos con intereses comunes.
Ver el canto como un aporte social.
La unión desde el respeto dentro del ámbito universitario. Que entre en la academia y desde la academia se puede enseñar este otro lenguaje. Pone la música europea al mismo nivel que la música propia del país. Termina con la jerarquización.

Tabla 6. Resumen del impacto sociocultural. Fuente: elaboración propia.

Discusión y Conclusiones

El debate sobre la inclusión del folklore en la educación musical reglada, implica un cambio en el entendimiento del aprendizaje musical. Es importante tener en cuenta que en los distintos países que pertenecieron a algún imperio europeo, se ha vivido durante más de un siglo pensando que solo la música europea merecía su reconocimiento en la academia y en la sociedad culta (Banegas y Caballero, 2019).

Como se observa en las respuestas recibidas, la integración de la música tradicional en la universidad implica un trabajo de investigación previo, por parte del docente en particular, de recolección etnomusicológica, de concreción de la técnica vocal que está aún en desarrollo. Esto ha podido crear dificultades a los docentes a la hora de transmitir la tradición al alumnado. El escaso desarrollo de la técnica vocal tradicional y las dificultades para integrar la cultura tradicional en la academia, podría ser una consecuencia de lo conocido como colonialidad del saber (Holguín, 2017), donde se demuestran las consecuencias de un pasado como colonia de un país europeo:

En el periodo de la conquista, se estableció la noción de arte a partir de la diferencia y el imaginario de la superioridad racial. En ese momento se implantó la colonialidad del poder cuando el conquistador definió el tipo de producción que se consideró como arte (Holguín, 2017, p.151).

La llamada colonialidad del saber habría creado la latente jerarquía dentro del estudio musical y sería la causante de la carencia de investigación en su propia tradición artística por considerarse no académica. Esta falta o dificultad de investigación de ciertos folklores y la iniciativa de universidades y profesores para promocionarlo, abre el debate sobre la necesidad de reconocer a nivel institucional el legado cultural de cada territorio.

Por esta razón, los encuestados demandan investigación respecto al desarrollo pedagógico del canto tradicional, siendo una de las mayores necesidades de los docentes que

buscan incluir esta técnica en su repertorio. Se observa cómo los profesores, ante la escasez de investigación y formación en este ámbito, se han visto obligados a investigar y formarse por su propia cuenta para nutrir su conocimiento de la técnica tradicional y poder aplicarlo en su quehacer formativo. También se apoyan en los contextos históricos para encontrar puentes que faciliten la adquisición de herramientas musicales y vocales.

El análisis de los datos presenta pocas discrepancias en las experiencias presentadas por los docentes. Se puede observar cómo, aun siendo experiencias individuales de docentes de distintos centros, sus palabras muestran un punto común que proporciona fuerza a la inclusión de la música folklórica y tradicional en las enseñanzas musicales: la necesidad de reconocer la cultura propia del país.

Es importante tener en cuenta que este estudio describe las experiencias concretas de un contexto determinado, lo que dificulta la generalización de los resultados. A pesar de esto, se aportan reflexiones importantes a la hora de crear el repertorio que debe interpretar el alumnado a lo largo de su formación.

En relación con el aprendizaje de la técnica vocal, la inclusión en la formación reglada universitaria de la música tradicional supone una experiencia, a ojos de los docentes, flexibilizadora para el alumnado (y el profesorado que lo imparte) y que aumenta sus posibilidades vocales. La realidad de los conservatorios, no solo de Colombia sino también de otros países como, por ejemplo, España, muestra una focalización exclusiva en la transmisión de la técnica lírica europea en algún caso obviando la identidad propia de cada comunidad autónoma (Costa, 2004; Chao y otros, 2020; Forneiro, 2017).

Con esta investigación se ha buscado seguir el debate relativo a la presencia de repertorios exclusivamente eurocéntricos en los conservatorios a nivel internacional, donde la bibliografía denota una preocupación existente respecto al rechazo de tradiciones musicales diversas y a las dificultades en su implementación en la formación musical reglada (Kilby, 2019; Perron, 2006; Romanou, 2009).

A través de este estudio, se puede concluir que tanto los estudiantes como los docentes de conservatorio se podrían beneficiar del estudio de las dos técnicas (la popular y la lírica), permitiéndoles explorar otra realidad musical presente en su contexto. De esta forma, y teniendo en cuenta las aportaciones de los docentes entrevistados, la formación del cantante no se limitaría a solo poder acceder a la interpretación de música académica, sino que lo liberaríamos a poder participar de la música popular sabiendo qué hacer a nivel técnico para conservar su salud vocal. Partiendo del manejo óptimo del cuerpo, no se generan brechas separadoras para poder cantar lírico, popular y músicas tradicionales o los géneros que se propongan, las diferencias radican en conocer el estilo y entender cuáles son sus formas de producción vocal.

Esto implicaría un cambio en la formación de los futuros docentes de voz, que supondría la inclusión en su entrenamiento pedagógico de asignaturas ligadas al aprendizaje de la música intercultural teniendo en cuenta la historia de las distintas tradiciones. En otras palabras, la formación del docente de voz necesita incluir músicas diversas en su entrenamiento académico, poniendo la música tradicional de su tierra al mismo nivel que la música

tradicionalmente académica (Banegas y Cavallero, 2019; Peñalver, 2019; Soto, 2019; Valverde y Godall, 2018).

Es una realidad observable que la sociedad global tiende a la homogeneización del resto de culturas con la occidental (Urriza, 2017; Díaz, 2012). Será por esta homogeneización que se observa un repunte de la necesidad de los distintos territorios por explorar y reconocer su cultura original. La música es una representación cultural más, que da voz a la historia de la tierra donde surge.

En este sentido, la necesidad pedagógica de actuar para el reconocimiento cultural de las distintas identidades del aula amplía la necesidad de reconocer el valor de la inclusión del folklore a nivel educativo. No se trata solo de reconocer el folklore propio, sino también de todos los pueblos y descendencias que se pueden presentar en el aula. La interculturalidad musical, implica reconocer las herencias de cada pueblo (Carabetta, 2017). Permitir su entrada en el mundo académico implicará la entrada en “el diálogo con las tradiciones [...] para poder pensar [...] en el desafío de lograr una formación que logre entrar en el diálogo con una multiplicidad de códigos” (Carabetta, 2017, p. 124). Esto implicaría flexibilizar la mentalidad de los docentes y el currículo de las enseñanzas musicales para promover y permitir que el alumnado pueda interpretar en ámbitos formales músicas de distintas tradiciones culturales.

En palabras de Travassos (2004), “deberíamos recordar que los estudios de las músicas étnicas pueden crear conciencia de otras percepciones de música, previniéndonos de imponer nuestros propios” (p. 74) prejuicios sobre otros estilos de vida.

Referencias citadas

- Aharonián, C. (2009). La enseñanza institucional terciaria y las músicas populares. *Revista Musical Chilena*, 63(211), 66–83.
- Arenas, E. (2016). Fronteras y puentes entre sistemas de pensamiento. Hacia una epistemología de las músicas populares y sus implicaciones para la formación académica. *Pensamiento, Palabra y Obra*, 15, 96–109.
- Banegas, P. y Cavallero, M. (2019). La música popular en la universidad: La emergencia de la doxa latinoamericana. En *IV Jornadas Estudiantiles de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales*. La Plata, 22 y 23 de agosto.
- Beaud, S. (2018). El uso de la entrevista en las ciencias sociales. En defensa de la entrevista etnográfica. *Perspectivas metodológicas*, 54(1), 175–218.
- Cangiano, M. y Apelbaum, T. (2017). Hay un duende en la voz: Técnica vocal y canto popular revisados. *Pitágoras* 500, 7(2), 71–81.
- Carabetta, S. (2017). Reflexiones para la construcción de una educación musical intercultural: Cuando lo pedagógico y lo epistemológico se desencuentran. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 119–127.
- Chao, R., Gisbert, V. y Chao, A. (2020). Contribución a la conservación del patrimonio musical en Educación Primaria: estudio de caso en Galicia en 2003 y 2019. *LEEME*, 25, 111–125.
- Costa, L. (2004). Las rumbas olvidadas: transculturalidad y etnicización en la música popular gallega. *Revista transculturalidad de Música*, 8, 1–31.
- Creswell, J.W. (2008). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Díaz, H. (2012). Tesis sobre la diversidad, identidad y globalización. En Suárez, R. M. y Villares, R. (2012). *O (s) sentido (s) da (s) cultura (s)* (pp. 537–576). Consejo de Cultura Gallega.
- Estupiñán, J. P. (2020). Marimba en “la nevera”: tránsitos sonoros de la música afropacífica colombiana. *Revista de Estudos e Investigações Antropológicas*, 6(2), 102–131.
- Flick, U. (2002). Qualitative research-state of the art. *Social Science Information*, 41(1), 4–24.
- Forneiro, J. L. (2017). El romancero tradicional de Galicia: Estado de la cuestión. *BLO*, 1, 105-130.
- Freire, P. (1971). *La pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Guber, R. (2016). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo veintiuno.
- Hernández, C. R. (2004). *Música llanera. Cartilla de iniciación musical*. Ministerio de Cultura.
- Herrera, M.A. (2020). Análisis técnico-estético de la expresión folklórica y popular del canto femenino en la música tropical colombiana. Doris Salas y Totó la Momposina. *Revista Estesis*, 8(8), 42–60.
- Holguín, P. (2017). La música desde el Punto Cero. La colonialidad de la teoría y el análisis musical en la universidad. *Revista internacional de Educación Musical*, 5, 149–156.
- Jaramillo, J. (2018). Cartografías de la sorpresa: Prácticas artísticas y paisajes sonoros urbanos en Colombia. *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas*, 13(1), 173–191.
- Kilby, M. (2019). *A musical approach to marimba education: Incorporating global history and folkloric repertoire*. Tesis Doctoral, Universidad de Carolina del Norte.
- Madrid, A. L. (2017a). Diversidad, tokenismo, músicas no canónicas y la crisis de las humanidades en la academia estadounidense. *Revista del Departamento de Música*, 7, 79–85.
- Madrid, L. (2017b). Análisis del diario de aprendizaje en interpretación consecutiva desde una perspectiva cualitativa etnográfica. *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, 3, 160–169.
- Martín Castilla, R. (2010). El papel de la etnomusicología en la educación y en la gestión de las políticas culturales. *Historia Actual Online*, 23, 85–97.
- Miñana, C. (2000). Entre el folklore y la etnomusicología. 60 años de estudios sobre la música popular tradicional en Colombia. *A Contratiempo, Revista de Música en la Cultura*, 11, 36–49.
- Monti, E., Kidd, D. C., Carroll, L. M. y Castano, E. (2016). What’s in a singer’s voice: The effect of attachment emotions and trauma. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 42(2), 62–72.
- Moreno, J. M. y Restrepo, J. M. (2019). La afinación temperada de instrumentos autóctonos de las músicas tradicionales colombianas: problemáticas relacionales entre la tradición y la música comercial. *Revista Estesis*, 7(7), 62–77.
- Núñez-Delgado, M. P. y Santamarina-Sancho, M. (2017). Propuesta de análisis crítico del discurso en entrevistas clínicas en profundidad. *Cinta Moebio*, 59, 198.210.

- Ocampo, J. (2002). *Danzas, cantos y ritmos del folclor andino. Música y folclor de Colombia*. Plaza y Janes.
- Olave, S. (2020). Exclusión y construcción social en Colombia: Una perspectiva desde tres ritmos populares. *Calle 14: Revista de investigación en el campo del arte*, 15(27), 140–151.
- Peñalver, J. M. (2019). Música popular contemporánea y educación en valores: La movida madrileña en el Grado de Maestro de Educación Primaria. *Dedica: Revista de Educação e Humanidades*, 15, 29–42.
- Pérez Herrera, M. A. (2014). La génesis de la música de la costa caribe colombiana. *El artista: Revista de Investigaciones en Música y Artes Plásticas*, 11, 30–52.
- Perron, M. (2006). Jacques Labrecque et la diffusion de la chanson traditionnelle: Quand le répertoire folklorique prend des airs d'opéra. *Ethnologues*, 26(2), 79–105.
- Reguinfo, J. A. y Díaz, C. H. (2018). El canto como práctica pedagógica al interior de las comunidades afrodescendientes en la zona Pacífico de Colombia. *Pensamiento, palabra y obra*, 19, 62–75.
- Rocco, B. y Cardozo, J. (2020). Mediación didáctica con canciones narrativas en la educación y la cultura histórica del caribe colombiano. *CEDOTIC*, 5(1), 195–216.
- Rodríguez-García, D. y Pino-Juste, M. (2019). La entrevista como método cualitativo. Un estudio de caso etnográfico a través de esta herramienta. *Atas-Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, 3, 603–611.
- Romanou, K. (2009). *Serbian & Greek art music: Patch to Western music History*. Intellect Books.
- Salazar, N. P. (2016). Músicas tradicionales en espacios académicos: la rueda de gaita como experiencia de aprendizaje. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 16(31), 205–218.
- Santamaría, C. (2007). El bambuco, los saberes mestizos y la academia: Un análisis histórica de la persistencia de la colonialidad en los estudios musicales latinoamericanos. *Revista de Música Latinoamericana*, 28, 1–23.
- Sarmiento, M. A. (2019). Cuando los opuestos son idénticos en naturaleza: rompiendo paradigmas al interior del Conservatorio de Música de la Universidad Nacional de Colombia. *Tsantsa: Revista de Investigaciones artísticas*, 7, 185–191.
- Schwartz, E., Boyle, S. R. y Engen, R. (2018). *Functional voice skills for music therapists*. Barcelona Publishers.
- Sevilla, M. (2009). Las músicas tradicionales como instancias de producción cultural: el caso de villa rica. *Signo y Pensamiento*, 28(55), 218–232.
- Soto, I. E. (2019). Percepciones respecto a la música popular urbana en territorio mapuche *Williche*. *Revista de Musicología*. 42(1), 367–372.
- Travassos, E. (2008). Um objeto fugidio; Voz e “Musicologias”. *Musica em Perspectiva*, 1(1), 14–42.
- Travassos, E. (2004). Brazil's indigenous universe (to ca. 1990): The Xavante, Kamayurá and Suyá (pp. 49–75). En M. Kuss, (Ed.), *Performing Beliefs: Indigenous Peoples of South America, Central America and Mexico (Vol 1)*. Universidad de Tejas.
- Ulloa, A. (2011). *Perspectivas culturales del clima*. Ulloa, A. (Ed.). (2011). Perspectivas culturales del clima. Centro Editorial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia.
- Urriza, L. M. (2017). Gobierno local, globalización e integración regional. *Informe INTEGRAR*, 104, 1–9.
- Valverde, H. X. y Godall, P. (2018). Música tradicional en el aula: aportaciones para un aprendizaje significativo en la escuela. *LEEME*, 41, 16–34.
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista CAES*, 3(1), 119–139.
- Vilas, P.C. (2016). Cantos, Voces y vocalidades: acervos etnomusicológicos y formación de cantantes (pp. 381–392). In *I Congreso Internacional de Música Popular*. La Plata, 26 y 27 de octubre.

Anexo I. Guión Entrevista Semi-estructurada.

- Nombre
- ¿Cómo o cuál fue tu proceso de formación?
 - Cantas desde pequeño/a con la familia o en escuelas, pueblos o empezaste a cantar más grande
 - Estudios realizados (universitario, máster, doctorado, clases, talleres, etc.)
 - ¿En qué géneros te especializaste?
- ¿En qué universidad te desempeñas como docente actualmente?
 - ¿Cuántos años llevas ejerciendo como docente de canto?
 - ¿Siempre has abarcado repertorios tradicionales?
- ¿Te enfocas en algún género o región dentro de las músicas tradicionales colombianas?
- Desde tu punto de vista docente, ¿cómo encuentras el hecho de incluir las músicas tradicionales dentro de los contenidos académicos universitarios?
 - ¿Lo ves como algo viable? Sí o No ¿Por qué?
- Hablemos de tu experiencia como profesor de canto con respecto al abordaje de músicas tradicionales.
 - Plantéame algunos retos.
 - Plantéame algunas inquietudes que hayas encontrado en el camino.
 - ¿Encontraste descontentos? Plantéame algunos.
 - Plantéame algunas sorpresas.
 - Plantéame algunos descubrimientos.
 - Plantéame algunas confusiones.
- ¿Qué falencias encuentras en la educación musical en materia de canto y de músicas tradicionales colombianas?
- ¿Para ti qué es importante o qué encuentras relevante a la hora de enseñar músicas tradicionales?
- Dentro del estudio del canto y su enseñanza, es común encontrar diferencias que separan el estudio del repertorio lírico del popular y las músicas tradicionales. ¿Qué opinas al respecto?, ¿qué diferencias encuentras?
- ¿Cuál crees que es el impacto a nivel vocal, musical, social, cultural de este fenómeno de la inclusión de músicas tradicionales colombianas dentro de los contenidos académicos universitarios?

Sobre las Autoras

María Angélica Murcia Morales

Maestra en artes musicales con énfasis en Canto de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas - Facultad de artes ASAB. Máster en Investigación Musical de la Universidad Internacional de La Rioja y Pedagoga vocal de Voice Training Center de México.

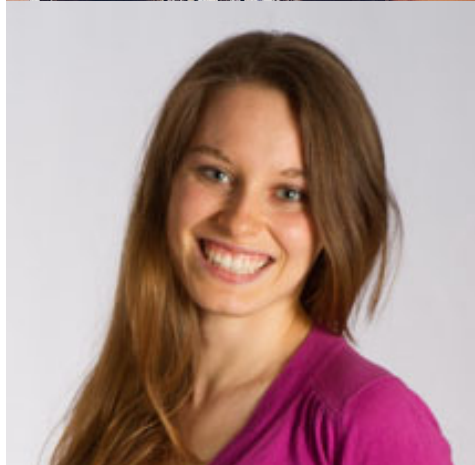
Miembro de la *Pan American Vocology Association*, profesora de Canto de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC y de la Escuela de Música, Medios, Arte y Tecnología EMMAT - *Berklee global partner*. Sus líneas de investigación más relevantes están centradas en la pedagogía del canto y la versatilidad de la voz en diferentes géneros musicales.

Ana García Díaz

Ana García Díaz es Doctora en Educación por la Universidad Complutense de Madrid, violinista y cantante. Actualmente trabaja como docente en el área de pedagogía musical, didáctica de la música y educación inclusiva e intercultural en la Universidad Internacional de La Rioja. Sus principales líneas de investigación se relacionan con el estudio de las pedagogías alternativas, educación democrática, el *flexischooling*, la autorregulación del aprendizaje, políticas educativas, la inclusión de las TIC en la educación y en la educación musical, así como técnicas atención a la diversidad desde el cambio metodológico.

Ana García Díaz

Universidad Internacional de La Rioja
c/ Avenida de la Paz, 137
26006 Logroño (La Rioja)
España
ana.garcia.d@unir.net



EQUIPO EDITORIAL

Editores:

José Luis Aróstegui Plaza, Universidad de Granada (España)
Guadalupe López Íñiguez, Academia Sibelius (Finlandia)
Rosa María Serrano Pastor, Universidad de Zaragoza (España)

Consejo Editorial

Carlos Abril. Universidad de Miami, Estados Unidos.

Rolando Ángel-Alvarado. Universidad Alberto Hurtado, Chile.

Leonardo Borne. Universidad Federal de Mato Grosso, Brasil.

Alberto Cabedo Mas. Universidad Jaime I, España.

Diego Calderón Garrido. Universidad de Barcelona, España.

Raúl Wenceslao Capistrán Gracia. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.

Carmen Carrillo Aguilera. Universidad Internacional de Cataluña, España.

Óscar Casanova López. Universidad de Zaragoza, España.

Amalia Casas-Mas. Universidad Complutense de Madrid, España.

José Joaquín García Merino. IES Bahía Marbella, España.

Josep Gustems Carnicer. Universidad de Barcelona, España.

Dafna Kohn. Instituto Levinski de Tel-Aviv, Israel.

Mari Paz López-Peláez Casella, Universidad de Jaén, España.

Daniel Mateos Moreno. Universidad de Málaga, España

Luis Nuño Fernández. Universidad Politécnica de Valencia, España

Lluïsa Pardàs i Feliú. Conservatorio Issac Albéniz de Gerona, España

Jèssica Pérez Moreno. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Susana Sarfson Gleizer. Universidad de Zaragoza, España.

Patrick K. Schmidt. Universidad de Ontario Occidental, Canadá.

Giuseppe Sellari. Universidad de Roma-Tor Vergata, Italia.

Euridiana Silva. Universidad del Estado de Santa Catarina, Brasil

Mónica María Tobo. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Ana Mercedes Vernia. Universidad Jaime I, España.

Maria Helena Vieira. Universidad del Miño, Portugal.