La Práctica Pedagógica del Docente de Música en Instituciones Educativas Distritales de la Ciudad de Bogotá: Una aproximación Documental a partir de Publicaciones del IDEP 2010-2019

Ricardo Adrián Trujillo Torres

Facultad de Educación

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Trabajo de Grado para Optar al Título de Magíster en Educación

Asesor

Nohora Patricia Ariza Hernández

2021

Tabla de Contenido

Introducción ***5***

Objetivos ***13***

Revisión de la Literatura ***17***

Conclusiones Antecedentes **27**

Marco Conceptual ***29***

Estado del Arte como Método de Investigación **29**

El Estado del Arte como Enfoque Constructivista **30**

El Estado del Arte como aporte en la Investigación Pedagógica **32**

La Práctica Pedagógica desde el Saber Práctico y la Reflexión del Maestro **40**

La Práctica Pedagógica como Categoría de Análisis **48**

Diseño Metodológico ***73***

Tipo de Investigación **73**

Diseño de investigación. La Investigación Documental **76**

Criterios para la Selección de Documentos **78**

Sistematización y análisis de la información **79**

Instrumentos Implementados **87**

Instrumentos **88**

Análisis de Resultados ***89***

Conclusiones ***141***

Bibliografía ***149***

Anexos ***153***

Anexo 1 Documentos consultados **153**

Anexo 2. Formato de Revisión Documental **157**

Anexo 3. Matriz de Análisis de Datos **158**

Tabla de tablas

Tabla 1 Fases procedimiento 80

Tabla 2. Documentos identificados en etapa de clasificación y sistematización 82

Tabla 3. Documentos seleccionados para la muestra final 85

Tabla 4. Estructura ficha revisión documental 88

Tabla 5. Unidades de Estudio Seleccionadas 90

Tabla 6. Núcleos temáticos de cada documento seleccionado para la muestra final 92

Tabla 7 Instituciones Educativas y Proyectos 93

Tabla 8. Formación Académica y Profesional Estudios de Pregrado de los docentes que hacen parte de los documentos de la muestra final e instituciones donde se cursaron 94

Tabla 9. Formación Académica y Profesional Estudios de Posgrado (Especializaciones, Maestrías y Doctorados) y las instituciones donde cursaron estos estudios 95

Tabla 10. Convenciones de cada documento seleccionado para la muestra final 98

Introducción

Este trabajo de investigación aborda la práctica pedagógica de los docentes de música en instituciones educativas distritales de la ciudad de Bogotá a partir del análisis de publicaciones realizadas por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico-IDEP entre los años 2010-2019. Los seis documentos seleccionados para este ejercicio son el punto de llegada de un proceso previo de revisión de antecedentes investigativos sobre el tema que permitió reconocer los desarrollos de estas praxis desde la cotidianidad de la clase hasta los proyectos de investigación e innovación que surgen en los distintos escenarios de la matriz escolar. De este proceso cabe destacar el trabajo de la revista Eufonía[1] que recoge artículos sobre las didácticas implementadas en el área de música en los niveles de primaria y bachillerato por parte de docentes e investigadores del área de música.

Este ejercicio investigativo permitió destacar como aspectos clave de las prácticas pedagógicas de los docentes de música el reconocimiento del otro, la identidad, la educación inclusiva, el desarrollo integral y la convivencia. Teniendo en cuenta las características de los contextos en los cuales estas experiencias tuvieron lugar, estos se constituyen en aportes decisivos para la construcción de ciudadanía y dan cuenta del valor socio moral y psicosocial de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la música. Adicionalmente se identificaron otras dimensiones de las prácticas pedagógicas como *la didáctica* o *el ser docente* que permitieron situar una amplia gama de enfoques didácticos (que van desde la sensopercepción, pasando por la imaginación y creación; lo crítico-social; la identidad cultural y música folclórica colombiana hasta la didáctica corporal y la tecnología) en su quehacer y abordar la construcción de la identidad docente a partir de la relación con sus pares, compañeros y directivas; la reflexión en

[1] Consultar en la web https://www.grao.com/es/eufonia

torno a su propia práctica y las condiciones socioeconómicas, temporales y espaciales de su ejercicio profesional.

Con respecto a la perspectiva del análisis propuesto, cabe señalar que en la mayoría de los casos el abordaje se realizó desde la relación de la práctica pedagógica y el contexto, los estudiantes y la auto identificación del maestro. En otros casos se conectó el desarrollo de las prácticas pedagógicas con tópicos sociales más amplios como las culturas juveniles, las políticas públicas y el sistema educativo y/o se hizo énfasis en la incidencia de los aspectos formativos en las prácticas musicales a partir de categorías como la creación, formación y circulación de la música en la ciudad de Bogotá. De igual forma, el análisis de las prácticas pedagógicas a partir de aspectos fundamentales de la música dio como resultado unas categorías que atraviesan la formación del docente, la teoría musical, las formas de enseñanza, la evaluación y el currículo.

En lo que refiere al diseño metodológico, para esta investigación se eligió un enfoque cualitativo de tipo hermenéutico-interpretativo bajo la modalidad de investigación documental, que da lugar a una aproximación rigurosa de las experiencias y prácticas pedagógica a partir de la formalización del saber pedagógico desde la práctica pedagógica misma realizada por el docente que la lleva a cabo. Este diseño permite poner en primer plano los significados y las construcciones sociales articuladas en las formas de enseñanza-aprendizaje, métodos y metodologías, su relación con el contexto educativo y social, así como la percepción e identificación del maestro con sus prácticas.

Con este trabajo se busca ampliar las comprensiones sobre la educación musical, apoyar e impulsar el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje de la música desde la investigación e innovación, en especial desde la educación pública, dar a conocer las condiciones que limitan las prácticas y favorecen el ejercicio de reflexión de los agentes educativos (Herrera, 2017).

Asimismo, se espera hacer un reconocimiento a la labor de maestros y maestras de educación musical interesados en la investigación e innovación, muchas veces invisibilizados por la institucionalidad educativa y social que interpreta erróneamente o desconoce el valor del quehacer pedagógico musical en el contexto educativo. Como bien señala Calvo (2008) "el maestro realiza investigación pedagógica; esto es, innova y sistematiza su práctica. En estos procesos, produce y enriquece el saber pedagógico" (p.163). La formalización de ese ejercicio reflexivo permanente sobre la propia práctica pedagógica, que incluye también el análisis de la construcción de identidades tanto individuales como colectivas atravesadas por una mirada estética a partir de los distintos intercambios sociales que intervienen en su producción (Mandoki, 2006) se constituye en una oportunidad para fortalecer el desarrollo de la teoría y la disciplina.

Planteamiento del Problema de Investigación

La experiencia como docente de música no licenciado, propia y de otros colegas, y la revisión de antecedentes sobre el estado actual de la práctica pedagógica en el área de educación musical en el contexto colombiano y distrital dieron lugar a una serie de cuestionamientos que sirvieron de base para la formulación del planteamiento del problema desde el cual se desarrolló esta investigación.

Preguntas como: ¿qué tipo de enseñanza musical se imparte actualmente en nuestras instituciones escolares?, ¿cuáles son sus contenidos y objetivos?, ¿qué aspectos significativos y /o propositivos aportan al desarrollo del ser humano?, ¿qué relación se configura entre el aprendizaje y los medios: prensa, radio, TV, redes sociales, plataformas y herramientas digitales y tecnológicas, etc.?, ¿qué elementos se pueden identificar para denominarla como práctica innovadora?, ¿cuáles son las herramientas didácticas más eficaces para una verdadera comprensión musical en el aula y que tipo de comprensión generan?, ¿es inclusiva?, ¿qué modelo

y enfoque pedagógico será el más pertinente a implementar en la educación musical como aporte a las necesidades y características de la sociedad colombiana?, entre muchas otras, plantearon la necesidad de caracterizar y analizar las experiencias y prácticas pedagógicas propias de la educación musical en Bogotá. La inquietud se agudiza al pensar estas cuestiones en el escenario de la educación pública, que en Colombia se caracteriza por la precariedad en el acceso a los recursos escolares, la incidencia de fenómenos sociales como la corrupción, la violencia en diferentes niveles, la pobreza, el consumo de sustancias y el abandono estatal, y las irregularidades en la oferta del servicio educativo. Estos aspectos, mucho más que las características individuales y familiares, explican las brechas en el desempeño escolar de los colegios públicos y los colegios privados, que es bastante amplia en favor de los segundos (Díaz Rosero & Tobar Bedoya, 2014).

En Colombia el Ministerio de Educación Nacional [MEN] establece los lineamientos curriculares que sirven de referencia epistemológica, pedagógica y curricular para la implementación y planeación de las áreas de conocimiento obligatorias y el logro de las competencias esperadas en educación básica según lo establecido en el artículo 23 de la Ley general de educación (Congreso de Colombia, Ley 115 del 8 de febrero de 1994). Para el caso de la educación musical, el MEN dispone en su página web con fecha del 22 de agosto de 2018 los lineamientos curriculares para el área de educación artística establecidos en el año 2000; adicionalmente, se encuentran documentos como el de *Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media* (MEN, 2010) que complementan una concepción general de la enseñanza de las artes en general y la música en particular.

Si bien se reconoce el compromiso, la idoneidad y el propósito que anima la generación de estos lineamientos, que también se alimentan de las experiencias concretas de los docentes en las

aulas de clase, cabe anotar como bien lo plantea la pedagoga y música argentina Violeta Hemsy de Gainza (2010) que: "en la música y en la educación musical han cambiado los tiempos, los ritmos, los gustos, las formas de ser y de vivir y, las formas de aprender. Para dar cuenta de ello también deberían cambiar las formas de enseñar" (p. 3). Este llamado al análisis permanente de las transformaciones de las prácticas pedagógicas se complementa con el señalamiento crítico de Téllez (2007) que en la siguiente cita da cuenta de un escenario que una década después sigue presentándose en la enseñanza de la música:

> He encontrado que la praxis educativa musical, se desarrolla como una actividad aislada del resto de las actividades del plantel, debido principalmente a dos razones: la falta de información acerca de las ventajas de una educación musical conectada curricularmente al resto de las materias y las estrategias docentes de muchos maestros de música, apartados de las "materias importantes", y omitiendo sistemáticamente actividades con objetos interdisciplinarios (p.31).

Acaso como un viento frío pueda colarse alguna observación crítica con respecto al currículo y a la política pública implementada en algunas instituciones, que han condenado a la enseñanza musical a la conformación de bandas marciales y actividades artísticas destinadas únicamente a las presentaciones en eventos especiales según cronograma institucional.

Desde otra perspectiva, el reconocimiento de la potencia de las artes y de la enseñanza musical como dinamizador del desarrollo humano en un sentido holístico, capaz de promover el despliegue de otras cualidades, habilidades y competencias fundamentales para la comprensión y praxis de otras áreas de conocimiento, permite pensar a la enseñanza de la música como un eje transversal o troncal en un plan de estudios que pueda impulsar el diseño de propuestas interdisciplinares alternativas a nivel pedagógico. Como bien lo dice Samper (2013):

> La música, y el arte, también inciden sobre otras dimensiones del desarrollo del ser humano. Lo que algunos entienden por educación por el arte implica una reflexión sobre el valor del arte en los procesos de formación de otros saberes y conocimientos no necesariamente "artísticos" en las personas. Así, hay estudios que han demostrado ampliamente que la música es un vehículo para el desarrollo en los individuos de otras dimensiones como la atención, la concentración, la imaginación, las formas de pensamiento divergentes, la memoria, la motricidad fina y gruesa o la capacidad para mantener esfuerzos sostenidos en el tiempo (p.102).

En esta dirección, que a nivel personal ha movilizado el replanteamiento de algunas didácticas, herramientas, métodos, miradas y posturas en mi propia práctica pedagógica y ha supuesto la reformulación de los objetivos en mi quehacer pedagógico-musical más allá de la mera enseñanza de técnicas instrumentales y/o de contenidos teóricos e histórico-musicales, la apuesta investigativa se orientó a la búsqueda y revisión de iniciativas de enseñanza-aprendizaje en educación musical por parte de otros docentes licenciados, músicos o maestros en artes musicales generadas dentro del marco escolar público en Bogotá diseñadas desde los enfoques de innovación e investigación. Desde una perspectiva propositiva, se buscó identificar y visibilizar el realizado por otros colegas, que de una u otra forma han contribuido al desarrollo y puesta en marcha de programas formativos de música en la ciudad.

Asumir un enfoque de innovación e investigación en la revisión y análisis de propuestas pedagógicas en la enseñanza de la música supone reconocer en el ejercicio reflexivo y cotidiano de la docencia un potencial transformador y de generación de conocimiento desde la experiencia con la capacidad de interpelar permanentemente los sentidos y las identidades que convergen en la matriz educativa. Para efectos de esta investigación la innovación se define como un cambio en

las actitudes, formas, modelos, pensamientos y estrategias que buscan dar solución a una problemática en el aula y persigue una transformación en la práctica pedagógica misma, en el contexto, en el desarrollo de habilidades, en la comunidad y en el currículo.

Jurado et al. (2016) afirma que:

> Una innovación presupone la transformación de las prácticas educativas a través de la invención, la indagación y la aplicación de estrategias novedosas; implica, en consecuencia, cambios profundos en las prácticas cotidianas de la escuela para alcanzar mejoramientos de gran impacto. Las innovaciones son una respuesta a las situaciones complejas de la educación en el siglo XXI, ya sea a nivel de las áreas, la transversalidad curricular, la cotidianidad escolar, los roles de los docentes, los directivos, los estudiantes y la comunidad familiar (p.11-12).

Con una apuesta similar, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP] viene apoyando y fortaleciendo la socialización de experiencias pedagógicas de maestros y maestras pertenecientes a la red pública escolar de Bogotá a través de sus distintas publicaciones, foros y premios. Este ejercicio, no obstante, adolece de un documento que presente un panorama preciso de las prácticas pedagógicas planteadas desde la educación musical en el contexto de la educación primaria y media del sector público Bogotá teniendo en cuenta aspectos como los componentes interculturales, la didáctica y la fundamentación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, los espacios de inclusión y convivencia que se generan a partir de estas prácticas pedagógicas, y la forma en que se asume y reconoce el maestro como actor de esta práctica en el contexto público escolar del siglo XXI.

Esta misma necesidad se presenta con respecto a las iniciativas de innovación pedagógica que puedan darse en el marco institucional público de la educación musical; es fundamental

conocer la forma como se están llevando a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación musical a través de criterios como la transversalidad, interdisciplinariedad, pedagogías del siglo XXI, herramientas y medios tecnológicos, desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales, y diversidad e identidad, que respondan a estos procesos de innovación y den cuenta de elementos de transformación en la práctica pedagógica musical y en las relaciones docente-escuela, docente-estudiante, docente-método, docente-espacio y docente-comunidad.

En este orden de ideas, se formula la siguiente pregunta como referente para el desarrollo de este trabajo investigativo:

¿Qué caracteriza las prácticas pedagógicas de licenciados en pedagogía musical, maestros en artes musicales y músicos desde el área de Educación Artística en los colegios Distritales de Bogotá publicadas por el IDEP entre 2010 y 2019?

Objetivos

Objetivo General

Caracterizar las prácticas pedagógicas de licenciados en pedagogía musical, maestros en artes musicales y músicos desde el área de Educación Artística en los colegios Distritales de Bogotá en seis documentos publicados por el IDEP entre 2010 y 2019

Objetivos Específicos

- Describir las didácticas utilizadas para estructurar y dinamizar las prácticas pedagógicas de licenciados en pedagogía musical, maestros en artes musicales y músicos desde el área de Educación Artística en los colegios Distritales de Bogotá en seis documentos publicados por el IDEP entre 2010 y 2019.
- Analizar el lugar del profesor como sujeto del saber en relación con los contextos y esferas institucionales, la construcción de su ser-docente y la apropiación del alcance transformador de su ejercicio profesional en la formulación e implementación de las prácticas pedagógicas revisadas.
- Identificar las prácticas pedagógicas del docente de música como un espacio de reconocimiento del otro que da lugar a dinámicas e interacciones sociales de participación y convivencia.

Limitaciones

La revisión realizada sobre los documentos hallados en el repositorio tanto físico y digital del IDEP corresponde a aquellas prácticas pedagógicas realizadas por docentes desde el área de Música en colegios del distrito en la ciudad de Bogotá entre los años 2010-2019, y que han sido publicadas por el IDEP como propuestas que aportan a la consolidación de prácticas de

investigación e innovación pedagógica. En función de esta característica se decidió restringir el corpus de la investigación a este material, ya que se buscaba abordar experiencias planteadas desde el enfoque de investigación e innovación en el contexto educativo público distrital.

De otro lado, aun cuando sería deseable ampliar la investigación a la revisión de prácticas pedagógicas en instituciones educativas del sector privado, las limitaciones en los recursos humanos y la falta de sistematización de estas experiencias desde el campo educativo privado no dificultaron la ampliación de la muestra documental para el análisis. Asimismo, aunque en el rastreo y la construcción de antecedentes investigativos se evidenciaron limitaciones en el acceso a información relevante y actualizada del contexto educativo distrital, cabe destacar que algunos de los documentos hallados para la aproximación al estado del arte y análisis de esta investigación, en el repositorio, bases de datos, micro sitios y documentos publicados en el IDEP, hacen parte también, de proyectos y trabajos de maestría de los docentes en distintas universidades de la ciudad de Bogotá lo que muestra la pertinencia de la investigación y el trabajo de los postgrados en la generación de conocimiento sobre el contexto local, regional y nacional.

Finalmente, en el capítulo de metodología de esta investigación, se detallará con más precisión, los parámetros, criterios de selección y limitación del estudio.

Justificación

A la luz de las dinámicas y los cambios que se producen a diario en el contexto educativo y pedagógico, y que implica observar mucho más allá de las teorías y las políticas educativas, se debe realizar un ejercicio analítico sobre esas prácticas que se están gestando y sucediendo en nuestro contexto escolar del siglo XXI. En este sentido, la educación musical, en especial la que sucede en la educación pública, así como sus prácticas, no pueden quedar excluidas de estos

análisis, aún más, cuando se piensa en una Educación musical que pueda atravesar por completo un currículo, que es potenciador de habilidades y destrezas no solo, ni exclusivamente desde lo artístico-musical, sino a su vez, como eje troncal en una educación integral, divergente, diversa, inclusiva e intercultural.

En este sentido, es necesario conocer las formas, los procesos, experiencias, contextos y espacios, así como los pensamientos y sentimientos que están atravesando los procesos de enseñanza y aprendizaje en la cotidianidad de la enseñanza y que se materializan en el desarrollo de estas prácticas pedagógicas en los docentes de música de la educación pública a nivel distrital Bogotá. Por ello, es necesario, analizar desde la didáctica sus formas de enseñanza- aprendizaje, los medios, fines y su evaluación que competen a esta, así como el lugar del docente en su formulación y aplicación y los contextos donde son llevados a cabo estas prácticas pedagógicas musicales, que son fuente de espacios participativos y democráticos de toda la comunidad escolar.

Del mismo modo, se hace pertinente analizar el modo en que la integración de los conceptos de investigación e innovación se están llevando a cabo dentro de estas prácticas pedagógicas, más allá de la inclusión de herramientas tecnológicas y digitales en acciones didácticas puntuales. Desde una concepción amplia de la innovación estas deben dar cuenta de esos procesos de transformación en la práctica pedagógica musical a partir de los contenidos, los procesos enseñanza-aprendizaje, los fines y objetivos de esta educación, y la postura del maestro ante estos, así como, la transformación de la misma práctica pedagógica musical, su incidencia en el currículo y el impacto de esta en la comunidad educativa.

Cabe señalar que, como se evidencia en la revisión de antecedentes presentada en este trabajo, la realización de este tipo de análisis a partir un ejercicio de revisión documental en

disciplinas y lenguajes artísticos desde el mismo contexto escolar son más bien escasos. Es por esta razón que, el realizar un documento crítico reflexivo a través de un análisis documental de las prácticas pedagógicas en la educación musical a partir de la voz y mirada de los docentes vinculados al ejercicio pedagógico artístico-musical en los colegios del distrito, y de los cuales se hallen registros en los documentos del IDEP, se convierte en una oportunidad para descubrir, analizar y caracterizar estas mismas prácticas a partir de un conjunto de elementos que permitan categorizarlas y caracterizarlas como prácticas pedagógicas musicales innovadoras. Esta perspectiva introduce una mirada epistemológica y teórica de los agentes educativos en el aula y su diversidad desde la praxis pedagógica que envuelve al maestro, como ese conjunto de condiciones que facilitan y limitan la realización de su práctica.

Para concluir, vale la pena resaltar que este análisis documental de las prácticas pedagógicas musicales aspira a recolectar desde lo académico, lo social, lo cultural y lo institucional, elementos que puedan aportar a la formación de docentes de música y a la investigación de nuevos discursos y prácticas innovadoras, disruptivas y decoloniales en la Educación musical. La generación de nuevas propuestas y prácticas pedagógicas que se realicen como resultado de apuestas investigativas e innovadoras es fundamental para agenciar una verdadera transformación en la educación musical escolar que contribuya a los cambios subjetivos, colectivos e institucionales que requerimos como sociedad.

Revisión de la Literatura

Antecedentes

En este apartado se presenta el resultado de la revisión de investigaciones previas sobres experiencias y prácticas tanto educativas como pedagógicas en la educación musical en el sector público en los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y media. La búsqueda de este material se realizó principalmente en los repositorios tanto digitales como físicos del IDEP, en redes y bases de datos como la de la Secretaría de Educación de Bogotá, la Alcaldía Mayor de Bogotá y los repositorios de Universidades como la Universidad Distrital, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Javeriana y Universidad Nacional de Colombia. Además de reseñar ejercicios investigativos puntuales se revisaron estados del arte que permiten establecer una visión panorámica de las prácticas pedagógicas en la educación musical en Bogotá. Tanto los estados del arte como las investigaciones de enfoque etnográfico consultadas sirven como punto de partida para la caracterización de documentos, la identificación del saber pedagógico y las posibles relaciones entre pedagogía, ciudad, escuela, la educación y sistema educativo.

Caminar Aprender Musicar

El documento *Caminar, Aprender Musicar: Estudio de las rutas pedagógicas en el área de música en los colegios distritales de educación básica de Bogotá* realizado por Hernán Bernal y Adriana López (2005) con auspicio del IDEP constituye una primera fuente de sistematización pedagógica de las experiencias y prácticas de docentes y agentes educativos en el área de música de 10 colegios del distrito. La investigación recoge criterios individuales y colectivos construidos a partir de las experiencias de los docentes participantes para abordar el escenario educativo. Asimismo, se define una serie de categorías que permiten dilucidar problemáticas, aciertos y expectativas tanto de la educación musical en los colegios distritales de la ciudad de Bogotá

como del quehacer educativo del maestro de música en un sentido más amplio, a saber: la auto identificación del docente, la institución y los estudiantes (Bernal y López, 2005).

En primera instancia, Bernal y López (2005) proponen cinco escenarios para abordar las experiencias recolectadas: epistemológico, académico, cultural, social e institucional. Desde este marco definen el proceso investigativo:

> como un entramado de experiencias, significados, prácticas e imaginarios propios del contexto educativo escolar que poco a poco han develado sus dificultades, aciertos y tensiones tanto internas como externas. También fueron entendidas como una herramienta conceptual por medio de la cual se intenta consolidar y sistematizar las secuencias, factores de control y recursos que median el espacio escolar, sus actores, los saberes y el contexto circundante (p.18).

El proyecto surge a partir de la concepción de una idea integradora a través de dos ámbitos de acción de la música específicamente identificados por Bernal y López (2005) como *cultura musical escolar* y *música del campo escolar*. El primer ámbito abarca todas aquellas manifestaciones musicales que permean a la escuela desde lo comercial y lo masivo a través de los medios de comunicación y que forman parte del "entramado social, político, estético, económico y comercial", con el que se convive cotidianamente en la escuela" (p.18). Remite a la permeabilidad de estas otras músicas no académicas y difundidas por los medios masivos que se quiera o no, hacen parte de la escuela desde y como, constante interacción entre individuos que entretejen lazos sociales, emocionales y afectivos a través de ellas. En este sentido son pertinentes las palabras de Cross (2010): "A través de las culturas, la música se presenta activa, interactiva e insertada en un rango amplio de actividades sociales; parece ser un rasgo tan "normal" como el lenguaje en la interacción humana" (p.9).

El segundo ámbito, por su parte, engloba los acuerdos que se establecen desde y para la enseñanza musical dentro de la escuela, los cuales, están atravesados por las relaciones entre los sujetos que participan en esta (docentes, estudiantes, directivos) en torno a la disciplina, los valores sociales y sus significaciones y acciones culturales. En este ámbito se enfoca la forma en cómo las relaciones entre los individuos de la escuela se entretejen en torno a la cultura musical escolar, analizada desde los conceptos de aprendizaje, enseñanza y aprendizaje musical.

Adicionalmente, como parte del proceso de investigación el *Estudio de las Rutas Pedagógicas en el Área de Música* propuso algunas categorías de caracterización de las instituciones participantes referidas a la formación del maestro, la institución y los estudiantes; estas son: son: ubicación geográfica, estrato socioeconómico, cobertura, oferta del área artística en las instituciones, intensidad horaria de la clase de música, espacios para el desarrollo de la clase, información de los profesores e instrumentos musicales.

Las conclusiones de este estudio permitieron visualizar aspectos tanto técnicos como estéticos, de metodologías y didácticas, de creatividad en la obra musical y los propósitos de la educación musical, es decir la música como fin y la música como medio. También se abordaron aspectos tales como la situación del docente de música, los espacios físicos donde transcurre la clase, los instrumentos musicales y las formas de enseñar la música. Entre otras, se identificaron diferencias en la apreciación de una obra musical en contextos escolares y no escolares, siendo los primeros espacios donde la obra se considera *menos artística;* esto se relaciona con el hecho de que, aunque el nivel técnico y sonoro de su interpretación sea adecuado, no se logran los niveles de virtuosismo que requiere una obra de arte. Lo anterior sugiere que las prácticas musicales en a escuela siguen ancladas a la interpretación y virtuosismo instrumental en el marco de las técnicas propuestas por la música académica occidental eurocéntrica.

Desde otra perspectiva, a partir de la didáctica y metodología, se concluye la existencia de cierto estancamiento en la teoría sobre las formas de enseñar en la educación musical, lo cual da espacio para que estudiantes y maestros escojan metodologías y didácticas y asuman diversas formas de empirismo musical. Con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje musical, la investigación encontró que los procesos creativos en el aula de música son discretos en comparación con los ejercicios de repetición y reproducción.

En resumen, la música se entiende como un final que tienden los procesos de sensibilización musical, que progresivamente conducen a procesos más avanzados a través de nociones y exploraciones a nivel técnico y construcción de conceptos que permitirán posteriormente alcanzar niveles superiores y serán parte nuclear del proyecto de vida a aquellos estudiantes que persistan en estos procesos. Al respecto, Bernal y López, (2005) señalan que:

> son muchos los convocados y pocos los elegidos, que ello depende en parte de las rotaciones de maestros y estudiantes, de los temas interpretados, de mantener el entusiasmo, de no desencantarse, de iniciar constantemente procesos que nunca maduran del todo… En suma, el desarrollo musical en la escuela no puede ser visto como arte musical (p. 62-63).

Investigación Educativa y Pedagógica en Bogotá: Estado del Arte 2000-2004

El trabajo de Camargo, Calvo, Pineda-Báez, Pedraza Ortiz, Guzmán Rodriguez & Halima Duss (2006), por otro lado, hace énfasis en la relación entre investigación docente y práctica pedagógica y las problemáticas que surgen del maestro como investigador en su contexto académico, laboral y profesional en los niveles de educación preescolar, básica, secundaria y media. Esta investigación, que se realizó con la finalidad de aportar al trabajo del *Observatorio de Educación y Pedagogía* y funcionó en el marco del proyecto institucional *Diseño, montaje y*

funcionamiento del Observatorio de Educación y Pedagogía en Bogotá. analizó reportes documentales de prácticas pedagógicas y educativas de docentes de maestros y maestras de instituciones públicas y privadas. El 69% de las instituciones públicas (colegios distritales) participantes presentaron un alto volumen de investigación realizada por maestros frente al 9,1% de las instituciones privadas consultadas.

Con respecto al planteamiento metodológico, esta investigación esta planteada como un estado del arte con un corpus conformado por trabajos de investigación, producciones de maestros, tesis de maestría y tesis doctorales sobre pedagogía y educación en los niveles de preescolar, básica primaria y secundaria y media realizados entre los años 2000 y 2004 en la ciudad de Bogotá,

Para el análisis de los datos se definieron nueve categorías o ejes de indagación: pedagogía, ciudad y escuela, pedagogía e infancia, pedagogía, escuela y culturas juveniles, pedagogía y poblaciones vulnerables, pedagogía y poblaciones diversas, educación y sociedad, educación y política educativa, educación y sistema educativo y educación y niveles educativos. Camargo, Calvo, Pineda-Báez, Pedraza Ortiz, Guzmán Rodriguez & Halima Duss (2006) subrayan que "la tensión con respecto a la investigación educativa y pedagógica en el Distrito Capital: la tensión entre la investigación como profesión y la investigación que convoca al maestro" (p.144).

En este sentido, el documento concluye que el maestro está más enfocado en el trabajo investigativo a partir de su práctica pedagógica y las disciplinas escolares, mientras que otro tipo de investigaciones de corte educativo se concentra en la teoría y metodología. En este sentido, no puede decirse que el maestro no investigue ni produzca conocimiento a partir de su práctica pedagógica; aunque no pertenece a las mismas comunidades científicas de los investigadores más

formales, aborda otro tipo de problemáticas desde otras epistemologías a partir de sus prácticas, pero debe conciliar y crear redes más cercanas entre la investigación pedagógica y la investigación educativa y de orden científico. En este orden de ideas, el maestro debe procurar mejorar sus procesos narrativos y de sistematización de experiencias en pro de cultivar ese conocimiento producido y reproducirlo y publicarlo en los distintos contextos académicos y educativos, generando protocolos que permita intercambiar conocimiento frente a aquellos que realizan investigación de forma profesional.

Prácticas Pedagógicas en el Campo Musical y Articulación con los Tres Ejes Fundamentales de la Música en Secundaria en Seis Instituciones Educativas Distritales De Bogotá

Correa Tribín, López Murcia y Molina Díaz (2016), por su parte, proponen una caracterización de las prácticas pedagógicas de los docentes en Educación Artística Musical de secundaria a partir de la enseñanza de los tres ejes fundamentales de la música en seis Instituciones Distritales de Bogotá. Para ello, toman como referente teórico los principios del Grupo de la Historia de las Prácticas Pedagógicas, dirigido por Olga Lucía Zuluaga, buscando articular y analizar el lugar del maestro como sujeto del saber y su relación con las instituciones educativas distritales, y el saber pedagógico visto desde los saberes propios de la educación musical a partir de tres ejes fundamentales: desarrollo audio-perceptivo, desarrollo instrumental y apreciación Musical.

A nivel metodológico esta investigación utilizó un enfoque cualitativo de corte descriptivo-explicativo en el marco del cual se definió la aplicación de encuestas y cuestionarios para delimitar su objeto de estudio, así como el uso de entrevistas semi-estructuradas a los seis docentes participantes para la recolección de los datos.

El análisis de los datos mostró la necesidad de reforzar el conocimiento de las prácticas pedagógicas en maestros y maestras del área de música (en especial por parte de aquellos vinculados a la Secretaría de Educación de Bogotá) sobre temas como la legislación educativa, métodos pedagógicos y didácticas de enseñanza y aprendizaje. Así mismo, se identificó que el desconocimiento de temas como la evaluación, diseño curricular, modelos y corrientes pedagógicas, políticas públicas y lo concerniente a legislación educativa es un factor que afecta la práctica pedagógica de los docentes de música desde los tres ejes fundamentales propuestos.

Finalmente, la investigación arroja algunas sugerencias realizadas a maestros y maestras del área de música, así como a las instituciones de formación docente en relación con el mejoramiento de su saber pedagógico para evitar rupturas en sus prácticas de enseñanza. Adicionalmente, se hace énfasis en el fortalecimiento de la formación en lineamientos curriculares y de pedagogía musical, así como una mejor contextualización musical de los estudiantes y de su entorno para mejorar procesos de enseñanza-aprendizaje en busca de un aprendizaje significativo. Cabe señalar que este conocimiento debe ser parte de la formación general de los docentes y no solo de los docentes de educación musical.

Estado del Arte del Área de Música en Bogotá D.C.

En 2009 Beatriz Goubert Burgos en conjunto con el grupo de investigación *Cuestionarte* y con el respaldo institucional de la Alcaldía Mayor de Bogotá estableció el *Estado del Arte del área de música en Bogotá* como respuesta al cuestionamiento de las mejoras en la política pública en cultura a partir de la toma de decisiones, información y evaluación. Esta investigación aborda todos los niveles educativos a partir de cuatro dimensiones (creación, formación, investigación y circulación) definidas desde el marco teórico de las Políticas Culturales

Distritales para Bogotá entre los años 2004-2016; en este caso se hizo énfasis en los hallazgos referidos con la educación básica y media. En la revisión se destacaron por localidades las instituciones públicas y privadas que sobresalen por su aporte en la formación musical, la conformación de grupos musicales y la generación de proyectos. Asimismo, se planteó un análisis de las condiciones de los docentes, su formación, saber y conocimientos dentro de la matriz escolar.

El estudio identificó que la mayoría de las propuestas analizadas están atravesadas por un lineamiento de artes integrales, lo cual sugiere un lugar secundario de la música con respecto a otras áreas o eventos específicos. Así mismo, se encontró que la falta de recursos es un factor limitante para el surgimiento de procesos de aprendizajes óptimos desde las etapas iniciales lo cual se evidencia posteriormente en la adquisición de habilidades y destrezas musicales tales como el lenguaje musical, la afinación y el manejo de instrumentos. Goubert (2009) también advierte sobre una carencia de docentes con formación musical para conducir estos procesos musicales, especialmente en la etapa básica y por ello es necesaria la actualización de los docentes de música en temas pedagógicas referentes a sus prácticas y a sus saberes de la materia. Finalmente, se subraya la necesidad de profundizar en la adquisición del lenguaje musical en la formación a lo largo de los 11 años que dura la etapa escolar, pasando de procesos de sensibilización a la profundización en la aprehensión del lenguaje musical, su teoría y su práctica, especialmente en los grados superiores.

Para concluir, la investigación hace hincapié en la importancia de promover y divulgar en redes académicas de las experiencias y prácticas por parte de docentes del área, así como sus problemáticas y limitaciones, con miras a generar incidencia en las políticas, la gestión institucional y la formación docente.

Estado del Arte de la Didáctica de la Música desde una Revisión de la Revista Eufonía en los Años 2014-2015

El trabajo de Martínez-Palacio (2016) complementa los hallazgos y las conclusiones de los demás antecedentes en tanto proporciona información sobre los conceptos e ideas que se tiene con respecto a la didáctica de la música en el ámbito educativo musical. A través de la revisión sistemática de los artículos publicados en los años 2014 – 2015 de la *Revista Didáctica de la música Eufonía* el investigador aborda las problemáticas que enfrenta la educación musical en el marco institucional y su pertinencia en el currículo.

Desde una mirada global y local, Martínez-Palacio (2016) señala la predilección de otras asignaturas en los procesos de diseño curricular, la desaparición de la asignatura de educación musical en muchos países y el desarrollo en otros de cursos con serios problemas de didáctica evidentes en la selección de los contenidos, las metodologías y los recursos. El autor relaciona gran parte de esta problemática con las características de la formación del profesorado de música y a su capacidad de contextualizar su práctica y conocimientos para una sociedad en constante movimiento y cambio, valga decir, sus posibilidades de transformar los métodos de acuerdo con las necesidades y exigencias del contexto educativo actual.

Con esta perspectiva, el documento plantea el establecimiento de un estado del arte con base en las fases propuestas por Hoyos (2000) y que son: fase preparatoria, fase descriptiva, fase constructiva, fase interpretativa y una fase de extensión. A lo largo de ejercicio se encontró que ninguna de las publicaciones y artículos analizados plantea una definición o un discurso claro sobre el concepto de didáctica y/o de didáctica de la música; de acuerdo con el investigador, estos términos tienen un uso indiscriminado y su uso se confunde constantemente con el uso de herramientas educativas, actividades y contenidos curriculares.

En palabras de Martínez-Palacio (2016):

> Son los autores los que mencionan a la didáctica para referir las estrategias contempladas en el desarrollo de currículos, guías o herramientas educativas, a una población en específico teniendo en cuenta sus condiciones de contexto y edad. No se hace uso de la didáctica como un antes, durante y después de la situación didáctica (p.56).

Con respecto a los cuatro conceptos propuestos por Astolfi (1998, citado por Martínez-Palacio 2016): Transposición didáctica, contrato didáctico, objeto-obstáculo y situación didáctica, el investigador encuentra que en los artículos analizados estos no se desarrollan a pesar de ser conceptos ampliamente validados por investigadores y referentes de la educación. En lo correspondiente a la población de interés de los artículos revisados se encontró un sesgo marcado hacia el trabajo en la educación secundaria a pesar de que el alcance de la revista apunta a todos los niveles educativos: primaria, preescolar, educación profesional, formación para maestros y educación no formal. Esto sugiere un cierto desconocimiento o falta de formalización de las experiencias de otros niveles, lo que resulta fundamental para hacerse a un panorama real de la educación musical.

Para concluir la revisión de este antecedente, cabe citar a Martínez (2016):

> Es importante comprender la didáctica más allá de la mirada reduccionista de actividades lúdicas o recreativas y más allá de herramientas educativas, es importante servirnos de la didáctica como un área de conocimiento tal como las demás disciplinas lo han hecho. Permitiéndoles la configuración de sus saberes en saberes enseñables por medio de nuevas estrategias para las nuevas generaciones, teniendo un pensamiento más ecosistémico de la música, en el que la música hace parte de vivir y el convivir de todo ser en desarrollo de sus funciones sociales. No la música como abstracción de realidades

> lejanas en el tiempo, sino como un componente vital en el desarrollo de toda cultura enmarcada en una época o fracción en la línea de tiempo de la humanidad (p. 62).

Conclusiones Antecedentes

La revisión de estos antecedentes permitió identificar concordancias, puntos de encuentro y puntos de distanciamiento entre los autores y los planteamientos analizados que sirven de referente para el abordaje del foco de interés en la investigación.

Con respecto a las concordancias, las cinco investigaciones muestran a partir de distintos tipos de metodologías y enfoques de diferente orden, una caracterización de la práctica y saber pedagógico y la relación entre las ciencias de la enseñanza y otros saberes que no son exclusivos del orden científico necesariamente (Martínez,2008). Los documentos también resaltaron similitudes en la caracterización de los sujetos, instituciones, métodos de enseñanza y formas de enseñar en el análisis de la práctica pedagógica dentro de los contextos escolares, ya sea desde el área de música o desde las otras áreas del conocimiento que se integran en la matriz escolar. Tanto las investigaciones consultadas como la presente están atravesadas por la referencia a elementos como la interacción maestro-estudiante, métodos y metodologías, la didáctica, el reconocimiento del otro a partir de la transformación de la práctica pedagógica del docente de música en los escenarios sociales en los que funciona la institución educativa y la apuesta del docente por el desarrollo de habilidades como resultado de estos procesos y propuestas pedagógicas alternativas.

Con respecto a los puntos de distanciamiento, se identificó un subgrupo conformado por las investigaciones *Estudio de las Rutas Pedagógicas en el Área de Música* (López y Bernal, 2005) y *Prácticas Pedagógicas en el Campo Musical y Articulación con los Tres Ejes Fundamentales de la Música en Secundaria en Seis Instituciones Educativas Distritales de*

Bogotá" (Correa Tribín, López Murcia y Molina Díaz, 2016) que proponen trabajos de corte etnográfico, a partir de un enfoque cualitativo con docentes del área de educación artística musical de colegios distritales de Bogotá. Las dos investigaciones dan cuenta del análisis y estudio de las prácticas pedagógicas de los docentes tomados en la muestra; sin embargo, la primera se centra o enfoca más en aspectos como la institución, los estudiantes y la auto identificación del docente desde dos ámbitos de estudio: música del campo de la cultura y música del campo escolar, mientras que la se orienta hacia elementos de la formación docente, políticas públicas, recursos, evaluación y procesos de enseñanza-aprendizaje y desarrollo de habilidades.

Por otro lado, se identificó un segundo grupo conformado por los documentos *Investigación Educativa y Pedagógica en Bogotá: Estado del Arte 200-2004* (Camargo, Calvo, Pineda-Báez, Pedraza Ortiz, Guzmán Rodriguez & Halima Duss, 2006), *Estado del Arte del área de música en Bogotá D.C* (Goubert, 2009) y *Estado del Arte de la Didáctica de la Música desde una revisión de la revista Eufonía en los años 2014-2015* (Martínez-Palacio, 2016) que tienen convergencias desde su enfoque y metodología. No obstante, aunque coinciden en el recurso a un enfoque cualitativo desde una metodología de investigación documental y estado del arte, los tres difieren en sus objetos de estudios. Así, mientras que el primero apunta a la caracterización de distintas problemáticas y objetos del conocimiento a partir del conocimiento educativo y pedagógico de maestras y maestros de la ciudad de Bogotá de preescolar y educación básica y media, el segundo se centra en el análisis de procesos formativos musicales en la ciudad de Bogotá en todos los niveles abordando además aspectos referidos a la circulación, creación y divulgación de las artes musicales en los escenarios y círculos artísticos de la ciudad, y el tercero analiza artículos publicados en una revista de circulación internacional sobre la didáctica musical.

Marco Conceptual

En este apartado se incluye la definición de los conceptos que son más relevantes para la caracterización de las prácticas pedagógicas aquí propuesto. En primera instancia se retoma el concepto de estado del arte como referente metodológico, ya que si bien es claro que el alcance de este documento no es el de un estado del arte la revisión de esta modalidad de investigación en la perspectiva constructivista fue clave para el desarrollo del abordaje documental. Posteriormente se introduce el concepto de educación musical para situar el énfasis específico que se pretende privilegiar en este trabajo, se presenta a profundidad el concepto de práctica pedagógica y se definen los conceptos a partir de los cuales se definieron las categorías de análisis del corpus documental.

Estado del Arte como Método de Investigación

De acuerdo con Londoño, Maldonado & Calderón (2016):

> El estado del Arte se puede definir como una modalidad de la investigación documental que permite el estudio del conocimiento acumulado escrito dentro de un área específica; su finalidad es dar cuenta del sentido del material documental sometido a análisis, con el fin de revisar de manera detallada y cuidadosa los documentos que tratan sobre un tema específico (p.10).

En este orden de ideas, el estado del arte se convierte en un método de investigación que conducen a la generación de conocimiento nuevo y/o a reformular hipótesis ya formuladas. En la medida en que los estados del arte no solo se conciben como la acumulación de obras, documentos, ideas o investigaciones ya realizadas, estos se constituyen en un método investigativo avalado por la rigurosidad de unas etapas y pasos que el investigador debe estructurar y seguir de acuerdo con el objetivo que se haya planteado en su investigación.

Bajo estas premisas, el estado del arte debe procurar ser un ejercicio crítico de análisis estricto de la literatura, artículos y demás documentos hallados en la revisión documental previa con miras a entablar una dialéctica con las tendencias y movimientos actuales. En este sentido, un estado del arte no puede reducirse a la producción de un documento que describa minuciosamente y con pormenores, los hallazgos y descubrimientos de distintos autores sobre un tema u objeto de estudio en específico; también debe dar cuenta críticamente de la postura del investigador recopilador frente a estos hallazgos, de manera que estos puedan confrontar, respaldar y/o contribuir al mejoramiento de enfoques y teorías de distinto orden. Con esta perspectiva Londoño y cols. (2016), citando a Vargas y Calvo (1987), señalan que:

> Un Estado del Arte consiste en inventariar y sistematizar la producción en un área del conocimiento, ejercicio que no puede quedar reducido a simples inventarios, matrices o listados; es necesario trascender cada texto, cada idea, cada palabra, debido a que la razón de ser de este ejercicio investigativo es lograr una reflexión profunda sobre las tendencias y vacíos en un área o tema específicos (p.11).

El Estado del Arte como Enfoque Constructivista

De acuerdo con Páramo (2006) la postura epistemológica adoptada en una investigación determinará la forma en que se haga uso de las técnicas e interpretación sobre la información recolectada y estas mismas serán las que determinen el enfoque epistemológico.

En este sentido, no es la técnica de recolección la que define y sustenta la práctica investigativa, sino la perspectiva y sitio desde donde se problematiza el objeto de estudio, la forma de recoger la información y su posterior análisis. (Páramo, 2006). Así mismo, el investigador se sitúa en la posición desde la cual quiere dar respuesta a su interrogante a partir de lo que ha observado, la información recolectada y la interpretación que ha dado a los datos. En el

Estado del Arte, y para la presente investigación, se asume una posición con un enfoque y una postura constructivista que se concibe como un proceso donde se interactúa a través de los documentos con las posturas, teorías y conceptos de otros investigadores siempre en diálogo constante con ellos a partir de las preguntas e indagaciones a los textos en pro de la construcción de conocimiento.

Es evidente el desfase que existe entre estas teorías, conceptos y la realidad, lo que supone en palabras de Zemelman (S.F.) la búsqueda de una constante resignificación que, aún siendo un trabajo complejo, es tarea central de las ciencias sociales, sobre todo de aquellas de sus dimensiones que tienen que ver con la construcción de este conocimiento. Teniendo esto en el horizonte, el enfoque constructivista del Estado del Arte también cuestiona al sujeto implicado en la construcción de las perspectivas, nociones y conceptos. Frente a esto, Serrano y Pons (2011) afirman:

> El sujeto que construye el conocimiento es, para cualquier tipo de constructivismo, un sujeto activo que interactúa con el entorno y que, aunque no se encuentra completamente constreñido por las características del medio o por sus determinantes biológicos, va modificando sus conocimientos de acuerdo con ese conjunto de restricciones internas y externas (p.5).

Ahora bien, las múltiples miradas que se obtienen de la realidad a partir de esta dialéctica constante entre el investigador y los textos, así como su posterior interpretación, debe ir en permanente comunión a lo que se espera hallar o encontrar en los documentos desde lo epistemológico por encima de los métodos; es decir, que el investigador construye su interpretación para dar respuesta a un objeto de estudio en pro de sus aportes a este, nuevos

conocimientos o para refutar otros igualmente. Guevara (2016), citando a Cifuentes y cols. (1993), plantea que:

> Desde la construcción de los estados del arte se pretende recuperar reflexivamente esas distintas lecturas que se han venido produciendo sobre un determinado aspecto de la realidad social, para avanzar en la comprensión de este complejo entramado de conocimientos y desde distintas posturas epistemológicas, teóricas y metodológicas tratar de dar cuenta del hecho social particular en estudio (p.173).

Guevara (2016) propone tres dimensiones o criterios en el desarrollo del enfoque constructivista en un Estado del Arte: el ontológico, el epistemológico y los instrumentos. Desde estas dimensiones el investigador debe dar cuenta de las múltiples realidades que se encuentran, del marco histórico, social, teórico y cultural, así como de la interpretación y construcción teórica de nuevo conocimiento.

El Estado del Arte como aporte en la Investigación Pedagógica

Esta investigación se ubica en el marco de la dicotomía entre la investigación desde lo educativo y lo pedagógico, es decir, desde la investigación educativa y la investigación pedagógica, campo en el cual existen múltiples formulaciones sin que pueda vislumbrarse un consenso definitivo sobre los conceptos fundamentales. No obstante, las ambigüedades que plantea la pluralidad de autores y miradas, resulta pertinente y enriquecedor contar con la perspectiva y los aportes de los actores que intervienen la realidad educativa y pedagógica de interés, así como la consideración de todos los aspectos que puedan influir en sus dinámicas cotidianas como los planes de educación y las políticas públicas.

Tomar al maestro investigador como eje central de la investigación y situar la discusión, límites, dimensiones y propiedades de sus prácticas para pensar y promover iniciativas que se

traduzcan en mejoras del sistema educativo es una de las ganancias de esta aproximación. Al respecto Calvo (2008) precisa que la investigación educativa necesita reconocer los saberes que se producen en la investigación que realizan los maestros, así se base en teorías sustantivas y en estudio de casos. Por el contrario, la investigación pedagógica está relacionada con la calidad de la enseñanza, de allí la importancia de contar con maestros investigadores tal como acontecen en el Distrito Capital (Calvo, 2008, p.163).

Restrepo (1996), por su parte, define a la investigación educativa en los siguientes términos:

> generalmente la centrada en lo pedagógico, sea ella referida a los estudios históricos sobre la pedagogía, a la definición de espacio intelectual, o a la investigación aplicada a objetos pedagógicos en busca del mejoramiento de la educación, como es el caso de la indagación sobre el currículo, los métodos de enseñanza y demás factores inherentes al acto educativo (tiempo de aprendizaje, medios y materiales, organización y clima de la clase, procesos de interacción o comunicación.) (p.21).

En este sentido, se reconoce al maestro como investigador a partir del fruto de la sistematización de sus prácticas donde resuelve inquietudes de las disciplinas escolares, saberes y conocimientos de docentes, estudiantes y demás actores en el contexto educativo y sociocultural de la matriz escolar (Calvo,2008).

Así mismo, la aproximación a un Estado del Arte como conocimiento estratégico que busca el análisis crítico, reflexivo y propositivo desde los interrogantes surgidos a través de la recolección de la información, su comprensión y posterior argumentación, es decir, que se reflexiona sobre las prácticas pedagógicas en la búsqueda de modelos pedagógicos actuales que

den cuenta según Calvo (2008) de: qué se enseña, cómo, a quién, con qué medios, orientaciones y en qué contexto (p.166).

Finalmente, y en este mismo sentido, Páramo (2006) menciona:

> Los estados del arte que se fomenten y desarrollen en América Latina en torno a las problemáticas y fenómenos sociales, particularmente en educación deben plantear nuevos retos metodológicos y preguntas de investigación lo suficientemente sugestivos y retadoras para los nuevos investigadores sociales que incursionan en los niveles de maestría y doctorado, como para ampliar el alcance de los proyectos de investigación que se proyecten, formulen y financien frente a su utilidad, relevancia e impacto en las ciencias sociales en los países de la región (p.209).

Educación Musical

Ala luz de las nuevas perspectivas y horizontes epistemológicos desde el campo pedagógico musical, y en un mundo en constante movimiento y transformación, no solo dentro del ámbito educativo, sino también, desde lo sociocultural y las formas de ver y entender este a través de las diferentes cosmovisiones como las define Illicachi (2014), el abordaje de la educación musical exige una postura crítica. En esa vía, hablar de educación musical implica plantear preguntas contundentes sobre los propósitos, finalidades, pertinencia y contextos de la Educación Musical actual; ¿para qué sirve la Educación Musical en el mundo de hoy?, ¿cuál es su finalidad y pertinencia en el siglo XXI?, ¿cómo se ha transformado a partir de la didáctica?

Al respecto, algunos de los pedagogos musicales más reconocidos del siglo pasado como Dalcroze, Martenot, Orff, Kodaly y Williems proponen ciertos criterios que definieron la práctica de la Educación Musical a partir de metodologías activas en el marco de una concepción más general de la formación, fundamentada en el desarrollo integral tanto físico como psíquico del

estudiante. Desde esta perspectiva, se rechaza una enseñanza exclusivamente teórica y promueve el recurso a estructuras participativas y de creación que den cuenta de procesos más vivenciales a través de nuevas formas de enseñanza y aprendizaje (Muñoz, 2003)[2].

Para efectos de esta investigación se propone delimitar la función de la Educación Musical partiendo desde la dimensión macro-pedagógica (relativa a la influencia de las políticas educativas, las leyes generales de educación, los planes y programas de educación, y enfoques pedagógicos) que permite una comprensión más social de los procesos involucrados en el ejercicio educativo. Bajo esa premisa, resulta pertinente revisar el *Plan Nacional de Música Para La Convivencia* (Ministerio de cultura, 2009), instrumento a través del cual el Gobierno Nacional desde el 2002 define los criterios con los cuales define la política de Estado orientada al fortalecimiento de la enseñanza de la música. De acuerdo con el documento de la Pontificia Universidad Javeriana (2014) se menciona que:

> El Plan Nacional de Música para la Convivencia, pretende establecer una política de Estado hacia la música, que contribuya a fortalecer la expresión musical individual y colectiva como factor de construcción de ciudadanía, y a favorecer la sostenibilidad del campo musical a través de la inversión pública continuada y de la articulación de actores, en condiciones de equidad (p.20).

Cabe anotar aquí que el análisis que acá compete desde las prácticas pedagógicas en el área de educación musical aspira a recolectar esa evidencia de la construcción de una expresión musical tanto individual como colectiva no solo, a partir de un lenguaje disciplinario sino, como resultado de una ciudadana equitativa en los contextos escolares.

---

[2] Estos aspectos también se refieren en el componente de la Didáctica, que se abordará más adelante con mayor detenimiento.

En lo atinente a aspectos como la definición de la función y el objetivo de la Enseñanza Artística- Musical. pueden encontrarse referencias en el *Plan Decenal de Educación*, que cada década plantea unas directrices específicas referidas a la enseñanza.

En esa línea la Pontificia Universidad Javeriana (2014):

> La función de la educación artística en la escuela, sumada a la reflexión docente, en cuanto al rumbo y el sentido del arte en la educación escolar: la relación alumno-maestro, es semejante tanto para formar artistas, como para formar seres humanos. En ambos casos, la materia prima son los seres humanos. Pero, sí existe una gran diferencia si esta relación está abonada en el campo de la academia (la formación artística) o de la escuela (la educación integral) (p.19).

Por otro lado, se puede caracterizar a la Educación Musical como una acción educativa en la cual se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje con relación a la música y que se comprende a partir de un sistema educativo, planes de estudio, métodos, enfoques pedagógicos, instituciones y maestros/as. Según Chinchayo (2018) "la educación musical también puede referirse a ámbitos y enseñanzas muy distintos, entre otros los relacionados con la música en la educación obligatoria, la música en instituciones de educación no formal (por ejemplo, las escuelas de música) o en instituciones especializadas, como es el caso del conservatorio" (p.19).

En Colombia las políticas públicas, los planes y programas de educación y la Constitución Nacional de Colombia configuran un marco normativo que orienta la formulación de leyes a través de criterios, objetivos y finalidades destinados a promover, proveer y garantizar el ejercicio, acceso y goce a la educación artística de orden nacional, departamental, local e institucional. El Ministerio de Cultura (2015) a través de su documento "Lineamientos de Iniciación Musical" menciona:

> La formación musical tiene, desde el Plan Nacional de Música para la Convivencia-PNMC un propósito específico en la construcción de un pensamiento crítico y creativo. El desarrollo de una vida ética y estética requiere de una educación reflexiva y propositiva, que reconozca las potencialidades y limitaciones de cada quien, que invite a una mirada comprensiva y humana de sí mismos y de los demás. La música se ubica en este marco como posibilitadora de procesos de formación de pensamientos y actitudes en las que, desde la imaginación, la creación y lo sensible, los "otros" son vistos desde la curiosidad y la apertura, más que desde el estereotipo y la amenaza, desde la "imaginación narrativa" (p.11).

Bajo este prisma, las prácticas pedagógicas analizadas en la presente investigación aspiran a recoger esos datos que den cuenta de esa educación musical inclusiva, para todos y todas, donde no solo se potencie la adquisición de un lenguaje disciplinar específico, sino que dé cuenta de procesos de desarrollo de pensamientos y bases fundamentales para el ser humano a partir del reconocimiento de alteridades y otredades como parte de la vida.

Con estos elementos puede definirse la función de la educación musical hoy día como aquella que genera vínculos entre los sujetos, un desarrollo emocional, social y cognitivo, así como, valores sociales, políticos y éticos a partir de propuestas pedagógico-musicales, estructuradas a partir de los planes y políticas de educación, las cuales potencian el desarrollo de habilidades del pensamiento, la apreciación estética del arte y de las formas de comunicación, así como, una comunión intercultural de los miembros de una comunidad y una construcción de nación.

De modo similar, Gamboa (2016) sostiene que:

> La educación musical es un factor importante en la formación del ser humano; desarrolla su sensibilidad, su sentido de la estética, sensorialidad, afectividad y ayuda a valorar tanto la cultura propia como otras. También, es el surgir de un nuevo lenguaje de comunicación humana en donde intervienen factores como la convivencia, el respeto y la interacción entre personas que buscan un fin común, fin que se puede describir como expresión artística por medio de la música, cualquiera sea su manifestación (p.212).

Como puede verse, esta definición de Educación Musical enmarcada en los elementos de orden legislativo y jurídico también incluye aspectos emocionales y afectivos que la vinculan al espectro psicológico y actitudinal. Entender así a la educación musical, destacando su papel en el desarrollo de competencias y habilidades de orden sensorial, comunicativo, interpretativo, cognitivo y expresivo, para ubicarla como agente potenciador de las dimensiones humanas.

Ahora bien, según Rodríguez y Luna-Nemecio (2019) la educación musical puede orientarse al desarrollo sostenible a partir de una propuesta que contemple en sus bases epistémicas y metodológicas la formación con perpsectiva social, el enfoque por competencias y la transdisciplinariedad (p.136). Incluso, Touriñan & Longueira (2010 como se citó en Rodríguez & Luna-Nemecio, 2019) señalan que:

> Se sitúa la acción educativa-musical desde una perspectiva sociocultural y política, para vincular la práctica musical en colectivo a la pervivencia de la vida humana, a propiciar espacios de enseñanza-aprendizaje cuyo criterio sea la vida, no solo en el sentido biológico, sino social, político y cultural. La educación musical, como práctica social, cultural y política, ámbito general de educación (p.136).

Finalmente, desde el contexto local, se han encontrado para la puesta en marcha de programas y planes de Música en la educación pública en los colegios del distrito de Bogotá,

documentos tales como *Artes Plásticas-Música-Capacidades ciudadanas y convivencia* (Posada Bernal 2014) y *Currículo para la excelencia académica y la formación integral-Orientaciones para el área de Educación Artística* (Cáceres Cadena, 2014). En estos documentos se consignan algunas orientaciones de lo que se propone para la Educación Artística en Música en las instituciones públicas escolares, los centros de enseñanza musical y los programas de aprovechamiento del tiempo libre como el 40x40 y los centros de formación y creación artística CREA del Instituto Distrital de las Artes [IDARTES][3].

Si bien es cierto, que se le da a un sector de la población oportunidades de acercamiento al arte a través de estos programas, cabe interrogar su efectividad para consolidar procesos desde propuestas innovadoras e investigativas que den cuenta de aprendizajes significativos en los cuales se incluyan la adquisición de habilidades sociales, políticas, culturales y estéticas. Se enfatiza en la importancia de resaltar las experiencias de una enseñanza musical innovadora y no, como resultado de una política educativa destinada solo y exclusivamente a responder a un presupuesto, a unos esquemas orquestales y a unos repertorios específicos.

Práctica Pedagógica

El concepto de Práctica Pedagógica se formula a partir de las dimensiones, propiedades y elementos constitutivos que la conforman, a fin de utilizar dichos elementos en el análisis de la presente investigación. En esta definición se toma como premisa la identificación del maestro como poseedor de un saber pedagógico desde el cual es posible generar una crítica y reflexión constante de lo que realiza, es decir, de su práctica. La reflexión y crítica que el maestro asume de

[3] Sin embargo, esta investigación se aleja un poco de esa concepción de "aprovechamiento del tiempo libre" que se ha enunciado como consigna en algunos de estos planes y programas de educación musical, donde se siguen utilizando esquemas y métodos tradicionales en la educación musical.

esta práctica se expresa en modos y formas de actuar que responde tanto a sus posturas frente a su conocimiento como su forma de ver y entender el mundo y la forma en que las representa a partir de constructos sociales, políticos, estéticos, éticos, académicos, psicológicos, emocionales, afectivos y filosóficos que adopta el maestro de forma directa o indirecta. Estos aspectos se ven reflejados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en su interacción con la comunidad y las esferas institucionales y en la transformación de su propia práctica y la del currículo.

Planteamientos de autores como Hans Gadamer, Donald Schön y Stephen Kemmis frente al saber pedagógico, la reflexión del maestro y las arquitecturas de las prácticas alimentan estas concepciones. Además de estas definiciones, se retoman los planteamientos de Tamayo (2017) quien propone una articulación entre estas tres dimensiones en la investigación *La Práctica pedagógica como categoría de análisis* a partir de fenómenos que caracterizan la práctica pedagógica desde las dimensiones macro, meso y micro pedagógicas y que recogen aspectos del ser docente desde su identidad como sujeto-maestro, la forma de ver e interactuar con el mundo, sus percepciones y capacidades, así como su contexto sociocultural (Tamayo, 2017).

Finalmente, se alude a los conceptos, análisis e interpretaciones de tres investigadores colombianos como Olga Lucía Zuluaga, Alberto Martínez Boom y Mario Díaz, todos pertenecientes al grupo de historia de la práctica pedagógica colombiana, para contextualizar análisis de la presente investigación.

La Práctica Pedagógica desde el Saber Práctico y la Reflexión del Maestro

El Saber Práctico Según Gadamer

Gadamer (citado por Herrera, 2018) formula a través de una serie de características y propiedades la delimitación del saber pedagógico, el cual, es transformado o adaptado según el

contexto formativo y de acción en el que está inmerso el docente. Así mismo, también es constitutivo y referido a la cotidianidad de esta acción. En Gadamer (1997, citado por Herrera, 2018):

> Esta comprensión comporta, (…) entender los motivos y las finalidades de la práctica, y los posibles modos de actuar en las circunstancias particulares de cada acción, toda vez que el saber práctico es una forma de saber "orientada hacia la situación concreta, [que] en consecuencia, tiene que acoger las 'circunstancias' en toda su infinita variedad (p.11).

Esta comprensión que se da de los motivos y finalidades de la práctica está atravesada por lo que Hans Gadamer denomina como *Racionalidad Práctica*: la comprensión que cada ser pueda llegar a tener sobre el medio más adecuado para realizar su práctica y su finalidad. Sacristán (2002 citado por Valdés y Turra-Díaz, 2017) retoma a Gadamer para decir que la reflexión acerca de la práctica formativa -al considerar su contexto de realización y las condiciones concretas en que se desarrolla el trabajo del profesor- es el eje central de esta racionalidad.

Por otro lado, y en referencia a la acción, la racionalidad práctica tiene un carácter ético en tanto define lo conveniente e inconveniente, lo correcto y lo incorrecto y no puede ser pasada por alto (Herrera, 2018). Esta racionalidad permite situar otros dos elementos constitutivos de esta antes de ejercer la acción, a saber: la capacidad de deliberación y la capacidad de juicio. En relación con este punto, Herrera (2018) afirma que:

> Los profesores, en cuanto agentes del saber pedagógico, interpretan en cada acción, decisión y juicio el saber pedagógico del modo en que se interpreta una pieza musical. Ellos son quienes deciden cómo y cuándo actuar de determinada manera, en que hacer énfasis, que priorizar y qué no, qué, de todo lo recibido, puede ser vigente para un momento dado (p.12).

Los planteamientos de Hans Gadamer permiten situar un espacio de reflexión y crítica constante desde el maestro hacia los procesos que determinan su práctica pedagógica a partir de una deliberación, un juicio y una acción. En el espacio en que se ejerce una práctica a través de la implementación de una acción pedagógica se pone de manifiesto la formación del maestro y su capacidad de análisis respecto a la toma de decisiones y resoluciones en torno a su labor pedagógica como sujeto poseedor de un conocimiento, pero también, como sujeto poseedor de emociones y acciones que deben ser analizadas periódicamente a través de mecanismos de reflexión y crítica constante.

La práctica pedagógica de los maestros y maestras de música en el área de Educación musical en los textos y experiencias analizadas pone en evidencia un saber pedagógico conectado con ese saber práctico que menciona Gadamer, que surge como una práctica innovadora. Los profesores en cuanto agentes de su saber pedagógico deciden cómo transformar su práctica, en qué hacer énfasis y en qué momento (Herrera,2018).

El estudio y análisis de las prácticas pedagógicas a partir de lo propuesto por Hans Gadamer pone en primer plano este saber práctico y lo hace visible a través de estas experiencias, contribuyendo así al mejoramiento de la práctica pedagógica, su vinculación con el currículo y resituando el estatus de maestros y maestras de educación artística musical instituidos no solo como agentes educativos en el aula sino también, como agentes investigadores e innovadores de esa práctica pedagógica musical.

La Reflexión del Maestro

Uno de los aspectos centrales en la definición de la práctica pedagógica su dimensión reflexiva, que supone el pensar permanente sobre sus lineamientos, sus finalidades y resultados,

así como el contexto en el cual se está llevando a cabo. El maestro docente gestiona esta reflexión casi al mismo tiempo que sucede la acción, es decir que la teoría puesta en contexto a través de la praxis forma un sincretismo inmediato entre estas dos, donde el maestro analiza, juzga y resuelve.

No obstante, no es una conducta que surja como consecuencia a una programación automática o que se realice de forma mecánica sin ser consciente de esta; por el contrario, es una actividad que tiene toda una carga intencional, de forma consciente, la cual se hace visible de acuerdo con la relación que se tenga con las estructuras del pensamiento y las experiencias (Carr, 1995). En este ejercicio, el profesional, docente o maestro, muchas veces se descubre racionalizando y reflexionando al tiempo que la práctica va sucediendo; o en palabras de Schön (1998) “el saber desde la acción también reconoce que algunas veces pensamos en lo que estamos haciendo" (p.60). Al respecto, Schön (1998) formula dos maneras de reflexión dentro de la práctica profesional: la reflexión desde la acción y la reflexión desde la práctica, enunciando la reflexión desde la acción en estos términos:

> La reflexión de un profesional puede servir como correctivo sobre aprendizaje. A través de la reflexión puede hacer emerger y criticar las comprensiones tácitas que han madurado en torno a las experiencias repetitivas de una práctica especializada, y puede dar un nuevo sentido a las situaciones de incertidumbre o únicas que él pueda permitirse experimentar (p.66).

En efecto, el profesional reflexiona para construir nuevos significados, teorías y postulados en torno a su práctica. Esta misma reflexión desde la acción contribuye a fortalecer y promover aquellos elementos que han surgido como consecuencia de esa práctica constante y que han nutrido su experiencia. Siguiendo a Schön (1998) puede pensarse que, en nuestro contexto, la práctica pedagógica del docente de música se nutre de los “sobre aprendizajes” provenientes de la

implementación de los esquemas propuestos por proyectos educativos institucionales, programas musicales ya establecidos y de los currículos estandarizados en torno a una idea de pedagogía musical encontrando allí elementos para madurar sus propuestas pedagógicas, reflexionar sobre ellas y así, investigar e innovar en torno a estas en su propia práctica. Adicionalmente, a partir de las acciones que realiza su práctica pedagógica musical, el docente tiene la oportunidad de construir nuevos significados en relación con aquellas acciones o situaciones que pasaban desapercibidas muy posiblemente debido al "sobre-aprendizaje" que muchas veces se da por seguir al pie de la letra un plan de estudios, malla curricular o propuesta pedagógica.

Al respecto de la reflexión desde la práctica Schön (1998) plantea lo siguiente:

> Cuando un profesional reflexiona desde y sobre su práctica, los posibles objetos de su reflexión son tan variados como los tipos de fenómenos ante él y los sistemas de saber desde la práctica que él les aporta. Puede reflexionar sobre las normas y apreciaciones tácitas que subyacen en un juicio, o sobre las estrategias y teorías implícitas en un modelo de conducta. Puede reflexionar sobre los sentimientos respecto a una situación que le ha llevado a adoptar un curso particular de acción, sobre la manera con la que ha encuadrado el problema que está tratando de resolver, o sobre el papel que ha construido para sí mismo dentro de un contexto institucional más amplio (p.67).

En este sentido, esa reflexión sobre la práctica involucra no solo formas de realizarla desde la pedagogía sino también comprensiones diversas sobre ese ser docente a partir de los sentimientos y emociones. En el caso de la educación musical estos contenidos pueden afloran aún mucho más lo que puede impulsar una reflexión que apunta a la comprensión de su práctica en referencia a un contexto que lo hace gestor no solo de conocimiento sino de emociones.

Ahora bien, la conceptualización de la reflexión del maestro en función de estos dos puntos formulados por Donald Schön, se convierte en un aspecto central de la práctica pedagógica, pues esta no solo se asume como un comportamiento determinado por unas funciones vinculadas a un ejercicio, sino que implica un dinamismo asociado a la constante reflexión del docente sobre las acciones que la determinan y sobre los procesos que la producen y llevan a su realización. Cabe aquí subrayar que la intención de la reflexión del maestro no debe quedarse como simple y llana teoría en libro muerto. Esta debe implicar cambios también, desde esas posturas y formas de ver y entender el mundo a través del contexto donde realiza la práctica, y que puede ser transformada desde esos mismos aspectos sociales, políticos, estéticos, éticos, académicos, psicológicos, emocionales, afectivos y filosóficos, que conforman el saber pedagógico del maestro y maestra de música.

Finalmente, se puede observar como desde lo planteado por Gadamer a partir del *Saber Práctico* y lo propuesto por Schön en la *Reflexión del maestro*, se definen dos elementos constitutivos fundamentales de la práctica pedagógica: la reflexión constante en torno al saber y la forma en cómo materializar ese saber. Estos elementos propician tienen el potencial de generar espacios para mejorar la práctica a partir de las acciones, aprendizajes y nuevos significados que se obtengan a partir de esa reflexión.

La Arquitectura de las Prácticas

La práctica para Kemmis (2014) es:

> Una forma de actividad humana cooperativa socialmente establecida, en la que las disposiciones características de los acuerdos entre acciones y actividades son comprensibles en torno a las relaciones y los discursos, y en la cual, las personas y los objetos

involucrados, se distribuyen en relaciones características. Por tanto, este entramado de discursos, acciones y relaciones están vinculados a un proyecto común" (p.31).

Esto quiere decir que, la práctica está compuesta por discursos, acciones y relaciones que involucran a personas y objetos con características en común dentro de esta práctica, y en la cual se maneja un lenguaje compartido (Herrera, 2018).

En este mismo sentido, Kemmis (2014) define la práctica pedagógica como el proceso en el cual los jóvenes y adultos están iniciando su proceso de comprensión, modos de actuar y las formas en las cuales se relacionan con otros y con el mundo. Esto potencia la expresión de su personalidad, su autodesarrollo y la autodeterminación, orientando el ejercicio pedagógico hacia el bienestar de cada persona y el de la humanidad.

Estas definiciones de la práctica, referidas a formas y modos de actuar dentro de un contexto, están conectadas por relaciones, acciones y discursos que generar un espacio de interacción entre los sujetos y objetos a los que afecta esta práctica con el fin, de potenciar habilidades, competencias y comprensiones entre ellos, y desde y para las dimensiones humanas con miras al desarrollo integral, del ser humano (Martínez, 2009). En este sentido, Kemmis (2014) fórmula lo que él denomina *las Arquitecturas de las prácticas* que concibe la práctica a partir de tres dimensiones o arreglos:

- la primera, definida desde los arreglos discursivos culturales atravesados por el lenguaje, que se despliega en la dimensión del espacio semántico en la cual se posibilita el lenguaje y los discursos utilizados dentro de la práctica. En esta dimensión se tiene especial valoración de lo que es relevante para decir, y especialmente lo que es apropiado para describir, interpretar y justificar en la práctica.

- la segunda, definida desde el espacio tiempo-físico, incluye los arreglos de orden material y económico, los cuales posibilitan las actividades que se desarrollan en la práctica. En esta dimensión, es importante tener en cuenta lo que puede hacerse en medio de los espacios físicos establecidos de la escuela como salones de distinto tipo que se ubiquen tanto adentro como afuera del espacio escolar.
- la tercera, formulada desde el espacio social, se corresponde con los arreglos sociopolíticos que posibilitan las relaciones entre personas y objetos que suceden en las prácticas (Kemmis, 2014). En esta dimensión se incluye lo planteado por Habermas (1987, citado por Kemmis, 2014) acerca de las funciones organizacionales, reglas y roles en una organización; por los requerimientos comunicativos de los procesos del mundo de la vida, se alcanzan estos entendimientos compartidos, acuerdos prácticos sobre lo que se debe hacer y solidaridades sociales.

Plantear el análisis de las prácticas pedagógicas de docentes de música a partir de la propuesta de Stephen Kemmis (2014) permite abordar la complejidad de la práctica pedagógica musical tan solo en el reconocimiento de lo que se sitúa como primera dimensión de su arquitectura; el plano discursivo en la enseñanza de la música sitúa una relación con el lenguaje marcada por la emocionalidad, empatía y adaptación en torno a la interacción entre los sujetos que hacen parte de esta práctica: lo que la música comunica.

En lo que refiere a la segunda, a partir de los espacios físicos y el tiempo, es evidente que la práctica pedagógica musical necesita ser reconocida de igual forma por poseer y contar con esta clase de espacios para su desarrollo y que en muchas ocasiones, los docentes de esta práctica musical no cuentan con estos espacios. El análisis de la práctica desde esta dimensión plantea

preguntas fundamentales como la siguiente ¿de qué manera se desarrolla la práctica pedagógica musical en otros espacios no convencionales o adecuados su implementación? En el caso del factor tiempo, este afecta la práctica pedagógica musical en el contexto escolar de dos maneras: la primera por no contar con las suficientes horas dentro del cronograma y horario escolar para realizarse. La segunda, porque se dispone algunas veces del tiempo de esta práctica para otras actividades de orden institucional como eventos, preparación de exámenes, reposición de clases de otras asignaturas y otras de esta misma índole.

Finalmente, con respecto a la tercera dimensión es evidente la importancia de considerar la práctica desde el arreglo espacio-social que propone Kemmis pues no solo en la asignatura de música se desarrolla una habilidad musical en torno al lenguaje propio de la misma, sino, tal como se ha mencionado anteriormente, la clase de música así como los proyectos que a esta convergen, deben propiciar a través de esa práctica pedagógica musical, habilidades sociales, políticas y estéticas entre otras a partir de la potenciación de pensamiento crítico en sus participantes, y la forma en que estos, aprenden a relacionarse con el mundo y la vida a través de la música.

La Práctica Pedagógica como Categoría de Análisis

A partir de los fundamentos dados por Karin Knorr-Cetina (1981) a partir de su texto: The micro-sociological Challenge of Macro-Sociology: Towards a Reconstruction of Social Theory and Methodology, Julieta Tamayo (2017) analiza la práctica pedagógica a partir de tres dimensiones: macro, meso y micro respectivamente.

A esto, y como punto de partida, se toma la práctica pedagógica no solo desde la interacción maestro-estudiante y las diferentes acciones que suceden en el aula relacionadas con

los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que, también abarca todas las acciones y actividades que el maestro realiza dentro del espacio y tiempo escolar (Tamayo, 2017).

En este sentido, en la realidad social se pueden distinguir estas tres categorías o dimensiones que propone Knorr-Cetina (1981), las cuales, cada una de ellas tiene un modo de relación o forma de interacción de los sujetos con las instituciones y el espacio que la conforman.

Así mismo, la práctica pedagógica al ser un espacio de convergencia de los sujetos y objetos que la constituyen, así como sus diferentes interrelaciones entre estos, presenta distintas significaciones que simbolizan los procesos que dan un sentido de realidad a los sujetos de forma intersubjetiva (Tamayo, 2017). De acuerdo con Tamayo (2017) "en la realidad social pueden identificarse diferentes dimensiones. Su complejidad remite a ver desde lo macro y a ver desde lo micro las formas más sencillas y las más complejas interacciones, por lo cual es conveniente hacerlo desde diferentes disciplinas" (p.4). Así mismo, Salles (2001 como se citó en Tamayo, 2017) menciona que el vínculo micro – macro tiene un componente epistemológico evidente… que se refiere a cómo conocer la realidad y a cómo se transforma en objeto de conocimiento.

Por otro lado, se puede identificar la práctica micro social desde los elementos que la componen tales como: procesos mentales e individuales, preferencias personales e interacciones primarias: cara a cara (Tamayo, 2017). Así también, existe un elemento que permite identificar a la práctica pedagógica como una práctica social, es decir, según Tamayo (2017) que "las prácticas pedagógicas entendidas como prácticas sociales, son representaciones que explican la contextualización de las estructuras estructurantes-estructuradas de la realidad educativa concretadas en las micro-situaciones de acción pedagógica que implican las subjetividades mediatizadas por las mismas estructuras intro-yectadas e institucionalizadas (el habitus) por el sujeto (p.6).

Dimensión Macro-pedagogía

Esta dimensión está constituida desde el plano sociocultural y las políticas de educación que atraviesan los proyectos pedagógicos desde un marco jurídico a partir de la constitución y la ley general de educación. Según Tamayo (2017) aquí confluyen aspectos como:

> Los principios y los fines educativos explícitos en la Constitución y la Ley General de Educación, lo que se transfiere al modelo pedagógico y curricular en los planes y programas de educación con los que tiene contacto directo el/la maestro. Así mismo, los conocimientos explícitos de los fundamentos filosóficos y pedagógicos del modelo, esto es, los enfoques pedagógicos que asumen los/as docentes. Finalmente, las teorías explícitas que operan en la práctica respecto a los paradigmas que sustentan el proceso de enseñanza y de aprendizaje (p.7).

En este sentido, el análisis de la práctica pedagógica musical en esta dimensión se observa a partir de cómo estos modelos y enfoques pedagógicos afectan o aportan a la práctica docente de los docentes partícipes de esta investigación. Así mismo, de qué forma, los paradigmas inmersos en teorías didácticas se dinamizan en torno a estas prácticas.

Dimensión Meso-pedagogía

En esta dimensión está integrada por todo el trabajo que realiza el maestro en su cotidianidad en el contexto institucional. En este sentido, Rockwell (1989 como se citó en Tamayo, 2017) define este las condiciones materiales, tanto físicas como de organización y gestión de la escuela, así como el contexto social y cultural de la misma. De esta forma, esta dimensión sirve de insumo para el análisis de esta investigación desde el quehacer cotidiano del

maestro en el aula, su función organizacional dentro de la institución a partir de un proyecto institucional y, la propuesta investigativa e innovadora de su práctica.

Desde esta dimensión, la práctica pedagógica musical se asume desde las propuestas de maestros y maestras de música en torno a la mejora de su práctica desde la investigación e innovación. Así mismo, como estos maestros a partir de su contexto escolar y las condiciones que tienen en este para llevar a cabo su labor, desarrollan esta desde un saber y una permanente reflexión de su práctica en el aula. Acá, se conjugan los elementos ya mencionados anteriormente desde Gadamer y Schön a partir de ese saber pedagógico, saber práctico y la reflexión del maestro.

Dimensión Micro-pedagógica

Esta dimensión comprende al maestro como protagonista de sus prácticas, donde se reconoce como sujeto histórico, psico-social. Así mismo, desde la concepción del ser docente, es decir desde la identidad que tiene de su práctica y su labor, de qué forma percibe el mundo y los constructos que ha elaborado de este. Esta dimensión está enmarcada por el contexto individual del docente, acá, se analiza su saber, conocimiento, valores y normas así como sus habilidades cognitivas, sociales y emocionales (Tamayo, 2017).

Finalmente, en esta dimensión, se analiza cómo ese docente de música se reconoce como sujeto-docente a partir de un conocimiento o saber, guiado por unas intenciones que delimitan su práctica así como, la manera en como emociones y habilidades influyen en el desarrollo de su práctica y, como este ser docente o sujeto docente entiende su labor a partir de la manera de ver y entender el mundo.

Mecanismos que configuran la práctica pedagógica

Tamayo (2017) propone tres mecanismos que configuran la práctica pedagógica: la escuela como escenario de la práctica, las interrelaciones socioculturales en la escuela, las intenciones y las creencias del docente (p.9).

En este sentido, la escuela como escenario de la práctica nos ubica en un espacio físico donde se tejen desde la cotidianidad realidades objetivas y subjetivas. Estas realidades están condicionadas de igual forma por las limitantes que se suscitan dentro de este espacio escolar, y las cuales delimitan de cierto modo la práctica del docente. Sin embargo, estas limitantes también se convierten en algo familiar para el docente desde su labor, y con las cuales aprende a desarrollar su práctica, pero que en cierto grado, limita el proceso de enseñanza-aprendizaje y pone de manifiesto la creatividad del docente. En este sentido, desde la educación musical, el docente se ve enfrentado a este tipo de mecanismo muchas veces al no contar con un espacio físico y materiales para desarrollar su práctica.

En este sentido, este mecanismo que propone Tamayo sirve para analizar estos espacios físicos a los que se ven enfrentados los docentes del área de música a través de algunas preguntas que nos ayudarán de guía: ¿qué tipo de espacio físico y materiales cuentan en su práctica estas experiencias? ¿Qué tipo de aprendizajes se dan tanto en la clase de música como en los proyectos asociados a ella en estos espacios? ¿De qué manera el docente transforma su práctica adaptándose a estos espacios?

El segundo mecanismo propuesto por Tamayo se basa en las interrelaciones socioculturales en la escuela. En este mecanismo se integran las relaciones de todos los sujetos de la comunidad escolar, es decir, la manera como se entablan las relaciones con padres de familia y las relaciones entre maestros. A esto, este mecanismo resulta apropiado para el análisis, ya que

desde las experiencias estudiadas de los docentes del área musical, este mecanismo se ve reflejado en estas a partir del trabajo con la comunidad escolar en total, es decir, que los docentes de música muchas veces no solo se limitan a la interacción maestro-estudiante sino también, y como se pudo observar en las experiencias, se trabaja con padres de familia, con sus pares y con los directivos.

Finalmente, el tercer mecanismo propuesto por Tamayo son las intenciones y las creencias del docente. En este, se pone de manifiesto los propósitos y fines de su función pedagógica a partir de los procesos cognitivos y metacognitivos que asume el maestro desde la construcción de su saber a partir de sus experiencias, y de las habilidades que desarrolla a través de su práctica.

Es así como, a partir de la integración de estas tres dimensiones y los mecanismos que se suscitan en ellas, se logra realizar un análisis de la práctica pedagógica musical desde la perspectiva de las políticas y planes de educación que afectan a la misma, y de cómo el docente asume, transforma y realiza esta práctica a partir de estas.

Así mismo, desde lo que asume el maestro como conocimiento y saber, y que se construye también a partir de su experiencia, su relación con miembros de toda la comunidad escolar y el cómo, integra todos estos elementos en su práctica, constituye al docente como gestor integral en el proceso enseñanza-aprendizaje con la finalidad de promover un bienestar en toda la comunidad educativa, y reconocerse él, como sujeto docente, sujeto histórico, sujeto político y sujeto emocional dentro de su contexto y en las esferas institucionales a las que pertenezca. Por lo tanto, también se reconoce a través de las limitantes que tiene para ejercer su práctica desde estas tres dimensiones, que muchas veces conlleva a causar afectación en el proceso enseñanza-aprendizaje al no contar con los elementos básicos y necesarios para llevar a cabo su práctica,

como son, los espacios físicos y las condiciones y materiales que necesita en estos, pero a su vez, cómo también, a pesar de esto, se reconoce como sujeto creativo, crítico y político muchas veces en pro de mejorar estas condiciones que limitan su práctica.

Por último, para el objeto de estudio de esta investigación estas tres dimensiones son analizadas a través del relato de las experiencias de docentes de música en nuestro contexto pedagógico musical escolar, donde se vivencian estas limitantes, considero que aún más que en otras asignaturas.

En este sentido, la falta de espacios físicos como salones especializados para el área, la falta de instrumentos en buen estado, la negociación que se hace con otros profesores por horarios, permisos y, de qué forma esos otros como pares, directivos y padres, ven los procesos de formación musical.

Por último, de qué forma, la proyección y promoción de proyectos tanto de aula como los llamados extracurriculares y su reconocimiento no solo dentro de un currículo sino como medio para el desarrollo de habilidades pueden mejorar la práctica pedagógica de los maestros y maestras de música en el contexto escolar.

La Práctica Pedagógica Desde Tres Autores Colombianos

La práctica pedagógica en el contexto colombiano tiene referentes importantes desde lo formulado por los integrantes del grupo de Historia de la práctica pedagógica en Colombia desde el año 1978. En este, desde su fundadora Olga Lucía Zuluaga y otros importantes pedagogos e investigadores se ha escrito sobre distintas problemáticas en torno a la historia de los saberes escolares, la memoria activa del saber pedagógico y la pedagogía en el movimiento pedagógico entre muchos otros que, según el grupo de historia de la práctica pedagógica dicen “que podrían

ser enunciados, al igual que sus entrecruzamientos en lo disciplinario a lo biopolítico y a lo gubernamental".(Grupo Historia de la práctica pedagógica, S.F.; párr.. 3).

Al respecto, y como soporte para el análisis de la presente investigación, se toma los conceptos e interpretaciones que formulan sobre la práctica pedagógica, investigadores como: Alberto Martínez Boom, Mario Díaz y la misma Olga Lucía Zuluaga.

En este sentido, el saber pedagógico juega un papel fundamental como consecuencia de esas prácticas y experiencias pedagógicas que se suscitan en el contexto escolar visto este como, un espacio donde se vive una realidad que trae consigo unos mecanismos de análisis y unas soluciones a los problemas que esta realidad plantea o lo que según Ibíd (como se citó en Martínez, 1990) dice que "se trata de un conjunto de instrumentos para investigar la realidad, en lugar de dogmas sobre su naturaleza; medios para operar esta realidad más que soluciones teóricas a los problemas que esta realidad plantea" (p.165). Es decir, que como resultado no solo de la formación académica de un maestro surge este saber, también, se construye a partir de la experiencia y vivencia que se da en la comunión con su contexto escolar, es decir con una realidad atravesada por la institución, los estudiantes, la didáctica y el entrecruzamiento o relaciones que se dan entre las ciencias y disciplinas no necesariamente científicas.

A esto, Zuluaga (1987 como se citó en Martínez, 1990) menciona que:

> El saber nos permite explorar desde las relaciones de la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana de la escuela y el entorno sociocultural que lo rodea, pasando por las relaciones con la práctica política, hasta llegar a las relaciones de la pedagogía con la didáctica, su campo de aplicación y de articulación con los saberes enseñados (p.41).

En consecuencia, es importante resaltar cómo esas prácticas pedagógicas desencadenan en otras relaciones dentro de un marco escolar donde se pueda analizar las formas de enseñanza, las

epistemologías en las que se basan y se validan, así como, el contexto donde se aplican y de qué forma se aplican a una interdisciplinariedad o transversalidad con esos saberes enseñados como lo plantea Zuluaga (1987). Además, cómo a través de esa práctica pedagógica, se entablan relaciones en torno a la formación de sujetos políticos, sujetos socioculturales que se forjan en los espacios de participación que se suscitan en el escenario escolar y, que muchas veces trasciende los muros de la escuela convirtiéndose en espacios de participación dentro de un contexto social, comunitario y familiar que se vivencia fuera de ella.

En este punto, Martínez (1990) converge en unos puntos en común en torno a la práctica pedagógica y la sitúa con tres elementos esenciales para que esta se dé "una institución, la escuela; un sujeto soporte de esa práctica; el maestro, y un saber, el saber pedagógico" (p.11).

Así mismo, menciona que esta relación a partir de la conjugación de estos tres elementos se da de una manera dinámica, en constante movimiento por lo que nunca llega a ser estática ni estable.

En este sentido Martínez (1990) menciona "la práctica pedagógica se constituye así en una práctica de saber en donde se producen reflexiones sobre diversos objetos y de este modo las relaciones entre los elementos que la conforman se recomponen permanentemente superando la imagen de algo estático y perfectamente definido" (p.12).

Cabe mencionar que, a partir de esas dinámicas y cambios constantes en estas prácticas pedagógicas se consigue redefinir estas mismas, pero también, se logra entablar otros discursos pedagógicos en torno a las formas y métodos de enseñanza, sus fines así como, el entramado social y político que está inmerso dentro del imaginario de la escuela y que brota en expresiones culturales, artísticas, políticas y sociales dentro y fuera de ella, generando un cambio mismo en estas formas de aprendizaje que no se limitan a seguir unos métodos ya establecidos, sino que,

persiguen conseguir la disrupción en estos procesos de enseñanza aprendizaje a partir de la investigación e innovación muchas veces, pero que lamentablemente, aún el maestro no es consciente de su alcance como investigador e innovador de su práctica y saber, lo que conduce a que las investigaciones e innovaciones se quedan exclusivamente en el aula y no se visibilicen a la comunidad tanto académica como científica.

Por otro lado, Díaz (1990) sitúa la práctica pedagógica a partir de los discursos que se han tejido en torno a ella a partir de la identidad del maestro, su historicidad y los cambios que ha sufrido la pedagogía en el contexto educativo colombiano.

A esto, Díaz (1990) menciona:

> Quizás uno de los rasgos más significativos del desarrollo intelectual de la educación en Colombia durante esta década ha sido la forma como el campo de la educación se ha abierto tanto a la posibilidad de estudio y comprensión de los problemas del maestro, de su historicidad, de las leyes sociales y discursivas que regulan la selección y organización del conocimiento escolar y las prácticas pedagógicas, como a la búsqueda de alternativas pedagógicas y modalidades investigativas que relevan la participación, la interpretación y la inclusión de los sujetos colectivos escolares a los procesos educativos de la escuela (p.2).

En este sentido, es válido preguntarse por esos procesos desde la historicidad de la práctica del maestro de música hasta la comprensión misma de esta, su identidad y los problemas que se han suscitado en torno a esas modalidades investigativas que menciona Díaz (1990), y de qué forma esa participación, interpretación e inclusión de los sujetos colectivos en los procesos escolares educativos se dan en los docentes de educación musical a partir de las experiencias a

analizar desde sus prácticas pedagógicas y el contexto en el cual están inmersas. Así mismo, Díaz (1990) menciona sobre la práctica pedagógica como:

> los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela. La regulación, por ejemplo, del conocimiento, se refiere a la descontextualización, re contextualización ideológica del conocimiento generado en el campo de producción intelectual (p.15).

En consecuencia a esto, se interpreta lo pronunciado por Díaz (1990) como el significado que obtienen las prácticas a través de diferentes dimensiones cognitivas e intelectuales que sustentan los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que le dan propósito a la práctica del maestro a partir ese saber pedagógico que construye como sujeto histórico, político, social y académico que le permite obtener a través de una experiencia, un conocimiento y producción intelectual que contextualiza de acuerdo al momento, al contexto y a los tiempos. Algo similar, a lo que Gadamer (1997) planteó a partir del saber práctico y el saber pedagógico.

La Práctica pedagógica del docente de música y el reconocimiento del otro

Cuando se habla de participación, por lo general se entiende como una acción en la que un individuo o un grupo de individuos pertenecientes a una comunidad, sociedad o estado, toman parte en algo, de forma activa o pasiva y que posee un interés en común para los miembros de esas comunidades, sociedades o estados.

En este sentido, Hart (1993 como se citó en divulgacióndinámica.es, 2017) menciona que la participación es “la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que se vive”.

De ahí que, existan varios tipos de participación: ciudadana, política, social y comunitaria. (divulgacióndinámica.es, 2017). Ahora bien, A esto, al respecto, considero que estos espacios de participación configuran también, la práctica pedagógica del docente de música, donde a partir de esa dimensión Meso y de acuerdo a Tamayo (2017) se basa en las interrelaciones socioculturales en la escuela a partir de la interacción de sus integrantes y los intercambios de intereses, dinámicas, ideas y posturas de diferente índole que surgen como respuesta a esa misma interacción en contraste con las creencias y posturas del docente.

Por consiguiente, desde las nuevas miradas pedagógicas y educativas que intervienen y afectan la misma práctica pedagógica para transformarla en contraste a una escuela en permanente cambio y llena de matices, es necesario que esta participación se promueva desde la misma práctica pedagógica del docente.

En este sentido, elementos de una escuela diversa que pretende ser inclusiva y, donde se generen procesos a partir del reconocimiento del otro, desde la alteridad, otredad y en ese mismo sentido, se configuren dinámicas de convivencia y desarrollo integral, son apuestas que se planifican, ejecutan y evalúan a la luz de un saber y formación pedagógica que se contextualiza a una realidad con miras a la transformación de la práctica misma.

Por tanto, a partir de esta categoría, se analizan los elementos que constituyen, transforman e innovan la práctica pedagógica del docente de música en torno a procesos de participación, desarrollo integral y convivenciales que se generan como respuesta a ese contexto de la escuela actual: inclusiva y diversa.

En este sentido, a partir de esta categoría, se analiza la forma en la cual se dan estos espacios de integración de la comunidad escolar a partir de la práctica pedagógica de docentes de

música y, donde se genera la integración de toda la comunidad educativa desde los estudiantes, docentes y directivas, familia y estamentos oficiales como secretarías de educación y alcaldías.

Así mismo, el análisis de esta categoría configura esos espacios que se dan como resultado de la práctica pedagógica musical y su influencia en otros espacios de integración en la esfera institucional y en el contexto sociocultural. Es decir, que en estos espacios no solo participan los miembros de la comunidad escolar en torno al desarrollo de habilidades musicales y conformación de grupos musicales y orquestales, sino también, da cuenta de una participación activa por parte de todos los miembros de la comunidad, donde se escucha la palabra del otro, se reconoce desde la alteridad, son inclusivos y diversos. En otras palabras, son un espacio para existir.

De acuerdo a Sarto y Venegas (2009):

> No se constituye una comunidad si sus miembros no se sienten parte de la misma y no se desarrolla ese sentimiento si cada uno de ellos no se considera valorado, apreciado, si no participa en sus decisiones, en sus proyectos. Para transformar la escuela en comunidad es necesario el acuerdo y la participación de todos sus miembros. La inclusión se conforma y desarrolla sobre la participación y el compromiso de todos los implicados: profesores, alumnos, familias y otros profesionales y también con el apoyo y participación de la comunidad social inmediata, el barrio, el pueblo, sus vecinos, sus instituciones (p.41).

De igual forma, la investigación analiza cómo, a partir de las apuestas pedagógicas que realiza el docente de música a partir de su saber, su experiencia, su contexto y sus deseos, se ven concretizados a través de su práctica, otros procesos cognitivos, emocionales, formativos, que potencializan distintos tipos de habilidades, pensamientos, sentimientos y emociones.

Es así como, a partir de lo establecido por María Isabel Calvo Álvarez en su texto "Participación Educativa" (2009) se sustenta teóricamente el espacio de participación escolar a partir de aspectos como: participación y comunidad, educación y participación, y participación de los miembros de la comunidad en la escuela (Sarto y Venegas, 2009) como elemento en la configuración de la práctica pedagógica del docente de música.

De esta manera, también se propicia a partir de la práctica pedagógica musical procesos que atañen a la educación intercultural, a las teorías de pensamiento crítico, creativo y divergente así como, las inteligencias múltiples, procesos de aprendizaje constructivista y el uso de tecnología, software y sistemas digitales.

Por otro lado, desde esta categoría, también se genera esa mirada y relación con el otro, desde la diversidad y diferencia. Igualmente, su reconocimiento desde la identidad de cada sujeto dentro del contexto escolar y su rol en el espacio participativo.

En este sentido, se sustenta esta diversidad, diferencia, alteridad y otredad que se suscita en este espacio, desde los relatos de Sandra Guido Guevara en su texto "Diferencia y Educación: Implicaciones del reconocimiento del otro" (2010) y a partir de lo formulado por las Maestras Anyella Marcela Parra Gutiérrez y Claudia Estela Vallejo Villota en su tesis de Maestría titulada Las Prácticas Pedagógicas en la Básica Primaria: Un Espacio para Reconocer al Otro (2013).

Complementando lo anterior, también se analizan estas prácticas pedagógicas a partir de la Educación como elemento transformador de la convivencia donde confluyen distintos tipos de relaciones construyendo redes dialógicas a partir del hacer y de la emoción, conviviendo cotidianamente entre "lo deseable y lo no deseable, lo legítimo y lo ilegítimo, lo hermoso y lo feo, lo honesto y lo deshonesto, lo aceptable y lo no aceptable… en el convivir de la comunidad (Maturana, 1999, p.10-11).

Finalmente, desde el valor formativo de la música desde lo propuesto por Pedro Alfonso Conejo se analizan estas prácticas pedagógicas como apuestas en el desarrollo socio afectivo, emocional, el trabajo cooperativo, la responsabilidad y la sana convivencia.

La Didáctica

Para comenzar este apartado se expresa que la didáctica forma parte de ese saber pedagógico y saber práctico del maestro, y que surge como categoría de análisis a partir de los datos encontrados en los documentos estudiados.

Así mismo, que para esta investigación, se concibe esa didáctica a partir de los métodos, las formas y estilos de enseñanza que buscan finalidades puntuales no solo desde la comprensión musical, sino también, como medio en la integración de sujetos en torno a experiencias que posibilitan y potencian habilidades cognitivas, sociales, políticas y emocionales de los sujetos partícipes de estas mismas. En este sentido, también se concibe el análisis de esta didáctica a partir de la investigación y la innovación que se da como consecuencia de las prácticas en estos escenarios de educación musical y que se visibilizan a partir del análisis de estas, desde la práctica, la didáctica, los espacios de participación escolar y el ser-docente.

Es así como, en este capítulo se citan también a modo de contextualizar sobre el concepto de Didáctica, su función e importancia en la pedagogía lo formulado por Comenio y Pestalozzi hasta los referentes del siglo XXI como Sacristán, Hashimoto y el mexicano Ángel Díaz Barriga Soto, a modo de encontrar cercanías y distanciamientos en torno a ellos y la forma en que sus conceptos se alinean con el análisis de la práctica de maestros y maestras de educación musical.

Así mismo, se define desde la didáctica musical las características y fundamentos de esta, a partir de lo propuesto por algunos de los pedagogos, músicos, investigadores y psicólogos más sobresalientes en la pedagogía musical de los siglos XX y XXI a partir de los textos “Didáctica

de la música" de Juan Gómez Espinoza (2015), "El desarrollo de la comprensión musical del niño en primaria, estéticas del Siglo XX" de Enrique Muñoz Rubio (2003), y "Metodologías Musicales en el siglo XXI" de Vicent Lluís Fontelles (2019), y Didáctica de la Música en la Educación Secundaria Competencias Docentes y Aprendizaje de Josep Lluis Zaragoza Muñoz (2009).

La didáctica según varios autores

Para Picardo (2005) la didáctica es "un sentido de investigación de las leyes del proceso de enseñanza, sus principios, objetivos, organización del trabajo docente –educativo, los métodos y medios, y el proceso evaluativo de toda la acción didáctica" (p.79). Así mismo, esta didáctica inmersa en el proceso enseñanza-aprendizaje propicia elementos para la adquisición de distintos tipos de habilidades y en la cual también, se involucran emociones, sentimientos y rasgos de personalidad de los sujetos que participan en esta. Es este mismo sentido, considero que la didáctica debe enfocarse también de la misma forma en la práctica musical, más aún cuando en esta, existe un constante intercambio de prácticas sociales según (Mandoki, 2006), donde estos sentimientos, emociones y personalidades juegan un papel importante en la conformación de estructuras sonoras y musicales como resultado de estos procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, la didáctica para Comenio (2008 como se citó en Mayurí, 2019) la definió como:

> Un fundamento esencial para el desarrollo de la enseñanza y la obtención de resultados positivos, buenos, provechosos y útiles, como un recurso para vencer el tedio, el aburrimiento y la monotonía, factores aún vigentes en la docencia contemporánea, y para hacer de la clase un acto entretenido, movilizador de la atención de los estudiantes y catalizador del interés (p.11).

Vinculado a esto, es innegable que desde las pedagogías activas que se dieron en el siglo XX hasta las nuevas propuestas pedagógicas y didácticas del siglo XXI, se busca fortalecer primero que todo, esa motivación por parte del estudiante para acercarse al conocimiento, es decir, que en estas prácticas pedagógicas musicales y a través de la didáctica, se debe buscar también, no solo, el entretenimiento de estudiante, su aprovechamiento del tiempo libre y lo que algunos llaman buenos hábitos, sino que, debe propiciar ambientes de aprendizaje que movilicen y retengan el interés de los estudiantes o participantes en estas prácticas musicales.

En este mismo sentido, y un siglo más tarde, Pestalozzi a través de su método de enseñanza, formuló un proceso que surgía de la intuición como paso previo en la obtención de ideas claras, según el estadio mental del niño (Mayurí, 2019). A partir de lo formulado por Pestalozzi encuentro concordancia con algunas didácticas musicales que surgen a partir del reconocimiento e intuición del aprendiz con la música, donde la teorización, en especial, esa planteada por el pensamiento eurocéntrico musical, muchas veces limita e impide la adquisición de otras formas y maneras de apreciar, aprender y difundir la música.

Ahora bien, algunos autores concuerdan con que reducir la didáctica a un simple proceso de técnicas de enseñanza aprendizaje es apartarla de un pensamiento crítico donde se puede suscitar más que un resultado, producto del proceso enseñanza-aprendizaje, donde se integren procesos de investigación e innovación, reestructurando el concepto de didáctica que muchas veces permanece anclado a ese concepto del arte de enseñar sin permitírselo otras posibilidades. A esto, Sacristan (1989 como se citó en Mayurí, 2019) dice “La Didáctica, como disciplina científica a la que corresponde el guiar a la enseñanza, tiene un componente normativo y otro prescriptivo (…) es ciencia, arte y praxis” (p.12). A esto, nada más acertado que este concepto de Sacristan si se compara con lo que lleva a cabo una educación musical, donde se debe conjugar la

ciencia desde la física del sonido, con el arte a partir de la estética, las formas, estilos y, la práctica que es el sentido de la música y de lo sonoro.

Sin embargo, y desde otra arista, Hashimoto (2006 como se citó en Mayurí, 2019) dice:

> La Didáctica no es una ciencia (…) la Didáctica es una tecnología de la educación y como tal estructura, desarrolla, y transforma el proceso de enseñanza-aprendizaje con el propósito de viabilizar la formación eficiente, eficaz y con calidad del estudiante. Es tecnología, (…) porque utiliza la técnica en el proceso formativo conscientemente y basada en la ciencia y reflexiona acerca de ellas para mejorarlas y porque tiene un fin determinado (p.12-13).

Es así como, a partir de estas definiciones y conceptos realizados por estos autores, se encuentra un punto de convergencia entre la finalidad y objetivo que tiene la didáctica.

Aunque, algunos de ellos no la consideran una ciencia, sino una disciplina, la didáctica está atravesada por un fin común a partir del arte de enseñar. Sin embargo, esta también se debe redefinir a través de una reflexión más crítica que logre integrar otros elementos a la misma, desde procesos investigativos, de innovación y como producto y resultado de estos, nuevas apuestas formativas que se encaminan no solo a los asuntos disciplinares y académicos de la pedagogía musical en este caso, sino también, al desarrollo de habilidades, destrezas, emociones y sentimientos.

A este respecto, los procesos didácticos que se dan en la escuela hoy día, y en la educación musical, no solo deben responder a alcanzar unas metas de enseñanza- aprendizaje, sino, deben ayudar al maestro en el desarrollo de pensamiento, personalidad y valores en sus estudiantes. A esto, Díaz (2019) dice sobre el papel de la didáctica como herramienta para el maestro es:

> Coadyuvar en desarrollar diversas formas de pensamiento de los estudiantes, como capacidad de razonar, argumentar, inferir, observar, deducir, clasificar, analizar, sintetizar, entre muchas más, así como elementos que les permitan construir un proyecto para su vida, desarrollar otros ámbitos inherentes al ser humano y a la tarea educativa, como es la capacidad lúdica, el desarrollo de lo estético, su capacidad de comprenderse como seres humanos y desarrollar comprensión, respeto y solidaridad hacia sus compañeros (p.12).

Justamente, es en esta afirmación, donde se encuentra concordancia con estos ejercicios didácticos que surgen de los docentes de música a través de sus prácticas y que coinciden con ese papel del maestro frente a la didáctica, y en cómo esta no es tan solo una herramienta que permite la transmisión de un conocimiento, sino, es un elemento del cual, debe apropiarse el maestro dentro de su práctica pedagógica, sí desea la transformación de esta, de sus contenidos, de las formas de enseñanza y, de lo que los estudiantes realmente en un mundo como el de hoy deben saber, comprender, pensar y sentir.

La Didáctica Como Potenciador De Habilidades

En este sentido, Díaz (2019), concibe estos procesos didácticos que deben desarrollarse como potenciador de las dimensiones y pensamiento del ser humano. No solo, se debe asumir la didáctica como un mero componente instrumental o como herramienta utilizada para el diseño de estrategias, metodologías y evaluaciones a fin de conseguir y alcanzar un saber. También, la didáctica debe responder más allá de lo instrumental y técnico para consolidarse de igual forma como una episteme en el campo pedagógico, y que el docente posea no solo un "cúmulo de herramientas, técnicas o dispositivos" según lo planteado por (Díaz, 2019), sino también, posea una comprensión de los procesos en juegos desde su práctica pedagógica y que se entretejen a partir de las relaciones que surgen entre "estudiantes, docentes, los saberes disciplinarios, la

cultura y las intencionalidades explícitas e implícitas de un proyecto curricular y de una política educativa" (p.13).

Por otro lado, esta perspectiva que da Díaz Barriga sobre la didáctica, sustenta el análisis de esta investigación en esta categoría, ya que, y en concordancia con lo formulado por el mismo Díaz (2019), no se analiza exclusivamente la didáctica generada en la práctica pedagógica de docentes en el área musical desde, lo obtenido por los estudiantes, sino, a partir del desarrollo de su aprendizaje y su proceso cognitivo. También, se observa y estudia las diferentes esferas y dimensiones que corresponden a la integralidad del ser humano a partir de procesos que generen pensamiento crítico, creativo, valores y otro tipo de saberes que están vinculados a cada uno de los estudiantes a partir de los procesos individuales de cada uno. Es decir, que la didáctica para esta investigación, no se mira exclusivamente desde el proceso enseñanza-aprendizaje como resultado de un método de educación musical en particular, sino también, esta debe responder a esas formas que surgen como respuesta a un cambio educativo y pedagógico que se suscita en la escuela del siglo XXI, a partir de didácticas innovadoras donde, como resultado de estas, se dé la integración de aspectos tanto académicos desde lo cognitivo, métodos que potencialicen el desarrollo de todo tipo de pensamiento en especial el crítico y el creativo, habilidades y destrezas, valores y emociones, así como, las formas evaluativas en estos procesos.

De la misma manera, donde se vea reflejado la integración de toda la comunidad educativa desde los diferentes espacios que la componen, es decir, el contexto escolar, contexto familiar, contexto social y los espacios de participación en torno a estos.

La Didáctica Musical

Hoy día, la didáctica musical enfrenta también varios retos en busca de no sucumbir en métodos y formas del pasado que no vayan en paralelo con los cambios del mundo y, por sobre

todo, que no respondan a esa búsqueda de potenciar en los sujetos otras posibilidades de conocimientos, experiencias, vivencias, pensamientos, sentimientos y emociones, que se dan a través de la música. A esto, se puede decir que uno de los fines de la educación musical en etapas escolares no es crear músicos o artistas que dominen a la perfección códigos, símbolos, herramientas y la interpretación instrumental que busca la educación musical en una etapa más avanzada y profesional. Por el contrario, considero que uno de los fines que debe alcanzar la educación musical desde la didáctica en etapas escolares es potenciar el surgimiento, desarrollo y evolución de un ser integral a partir de lo cognitivo, emocional, espiritual, social, psicológico, político y cultural, es decir, a partir de las dimensiones básicas de un desarrollo humano integral como lo plantea (Martínez, 2009) que se consolide en proyectos de vida en los sujetos.

Así mismo, a partir de ese saber pedagógico y práctica pedagógica el docente tiene una misión relevante en la aplicación de una didáctica que busque el desarrollo de estas dimensiones humanas a partir de la forma cómo integra ese saber pedagógico y práctico que menciona Gadamer, la forma como construye sus espacios de aprendizaje y reflexión a través de una arquitectura de esa práctica, y la manera como se relaciona y divulga esa misma con las esferas sociales y educativas de su contexto, desde los planes de educación, su interrelación con los otros sujetos (estudiantes, padres, comunidad), y la forma como se reconoce en medio de esta didáctica.

En este sentido, Díaz (2019) menciona que:

> Uno de los grandes retos en el trabajo docente consiste no solo en elegir la información que puede ser relevante y de interés para el estudiante, sino en construir estrategias para que ese contenido incluya elementos que confronten al alumno, que le permitan desencadenar una serie de ideas y expresiones- en ocasiones desordenadas que le ayuden

a concebir que el aprendizaje es un proyecto personal y no una tarea que debe cumplir (p.14).

Ahora bien, en el análisis puntual desde la didáctica musical, esta investigación se respalda en referentes que desde esta concepción e interpretación de didáctica ayuden a la misma a encontrar en esas experiencias estudiadas coincidencias, convergencias y distanciamientos en torno a la didáctica como medio para la promoción y potenciación, no solo de habilidades y conocimientos musicales sino, que integren en sus metodologías la obtención de otras facultades humanas como resultado de estas.

Por otro lado, es preciso también situar dos conceptos que fluctúan dentro de la didáctica: el método y la metodología.

En este sentido, se habla de método para referir al procedimiento o manera en que se consigue algo, en este caso, a través de un método se puede enseñar cualquier ciencia o disciplina, y el cual, tiene como objetivo un propósito específico planeado con anterioridad.

Así mismo, la metodología es la forma en la que se planificaron las actividades, recursos, estrategias y procedimientos a partir de una meta.

De acuerdo a Fontelles (2019) esta metodología responde a preguntas como "¿De qué manera conectaremos los aprendizajes? ¿De qué manera incidiremos en los aspectos que necesitan tratamiento desde perspectivas diversas? ¿De qué manera distribuiremos el espacio en la clase, el tratamiento de las actividades, el uso de recursos? ¿Qué tipo de material utilizaremos? (p.103).

Es así como hoy día, desde las nuevas propuestas teóricas de la didáctica musical no podemos desconocer estas metodologías que surgen como respuesta a esas nuevas formas de enseñanza-aprendizaje y que se caracterizan desde la investigación musical de acuerdo a

Fontelles (2019) “por el cruce disciplinar, el foco de indagación y el cruce con otras áreas de estudio” (p.103).

En este mismo sentido, estas nuevas propuestas didácticas en la educación musical a través de la práctica pedagógica de docentes de música deben dar cuenta de estas dinámicas que se suscitan dentro de marcos investigativos y de innovación, y que se caracterizan por ese cruce disciplinar con otras áreas de estudio.

Es así como, los referentes que se proponen como sustento a este tipo de didáctica responden a distintas corrientes, pensamientos y etapas de la música, de la pedagogía, la sociología y la psicología.

Así bien, como referentes en la aproximación de la música contemporánea como método didáctico a partir de sus trabajos con el sonido, la música concreta y el paisaje sonoro utilizaremos a los compositores e investigadores Murray Schafer, Michael Chion y François Delalande. Sin embargo, no pueden quedar afuera referentes que han realizado su aporte al campo de la educación musical, desde otras áreas del conocimiento y disciplinas formulando teorías y conceptos en torno a la práctica musical.

En este sentido, pedagogos, músicos, sociólogos y psicólogos como: Howard Gardner, Susan Hallam, David Hargreaves y Keith Swanwick entre otros conforman esta larga lista de apoyo al análisis de estas didácticas musicales que surgen como respuesta a la formación tradicional en música y que buscan, el desarrollo integral del sujeto a partir de su formación no solo musical sino sonoro ambiental.

En este mismo sentido, se destacan estudios y aportes desde el pensamiento crítico y creativo, la sociología crítica, las inteligencias múltiples y la música como objeto significativo y de sentimiento.

Finalmente, también se realiza un análisis desde lo concerniente a la innovación didáctica musical a partir del uso de estrategias no convencionales, el uso de software y herramientas electrónicas así como herramientas digitales y plataformas que contribuyan al fortalecimiento de la investigación e innovación de la práctica pedagógica musical en nuestro contexto escolar público.

Ser-Docente

Finalmente, la categoría "Ser-Docente" aborda los temas que conciernen al maestro respecto a la conformación de este como sujeto del saber, su relación con los contextos y esferas institucionales así como, las intenciones, expectativas, finalidades y resultados que este proyecta de su práctica pedagógica a partir de las apuestas formativas que formula, y que están vinculadas, no solo a un aspecto académico-institucional sino también, a lo emocional, espiritual y cultural a partir de su identidad. También, es el reconocimiento que él mismo posee de su práctica como transformadora e innovadora en beneficio de la educación donde, a partir de sus expectativas, experiencia, conocimientos y deseos, planifica y desarrolla diferentes actividades en pro de alcanzar estos objetivos, y donde se reconoce como actor fundamental de su práctica.

Por otro lado, en esta categoría se analizan esos relatos, experiencias y saberes de los docentes que surgen en su práctica pedagógica, y que se configuran en nuevos espacios y ambientes de aprendizaje, y en la relación con los miembros de la comunidad educativa. De acuerdo con Matus (2013):

> Se propone, la necesidad de construir una nueva Identidad Docente desde la valorización de espacios colectivos de reflexión pedagógica, reconociendo que la promoción del debate acerca de "los saberes y haceres", entre docentes, es un aporte al desarrollo profesional entre pares, contribuyendo a la mejora de las prácticas pedagógicas

> favoreciendo el tránsito desde sus tradicionales prácticas aisladas hacia el desarrollo de aquellas colaborativas, propias de una nueva Identidad que se valida en la construcción colectiva (p.75).

Es así como, esta categoría se sustenta a partir de lo propuesto por Linda Grace Matus Rodríguez a través de su texto "La Construcción De Una Identidad Docente, ¿Un Desafío Para La Política Educativa? (2013), la identidad del docente de música, el reconocimiento de su rol, la relación con sus pares y con la esfera institucional, así como la construcción de conocimiento en torno a lo individual y colectivo en su práctica pedagógica.

Diseño Metodológico

Tipo de Investigación

La presente investigación se realizó a través de un enfoque cualitativo de carácter hermenéutico-interpretativo bajo la modalidad de investigación documental a partir de seis, documentos hallados y seleccionados sobre las prácticas pedagógicas de docentes de música en los colegios del distrito de Bogotá publicadas por el IDEP entre los años 2010-2019.

La Hermenéutica-interpretativa

Se entiende el paradigma hermenéutico interpretativo como la forma de comprender a partir de la interpretación, los distintos fenómenos que se suscitan en las esferas de la vida, y que son producidos por los sujetos en sus distintos contextos y que, a su vez, han sido consignados, descritos y guardados en textos y documentos de distinta clase. De acuerdo con Arráez, Calles y Moreno (2006) este paradigma se encarga de "una actividad interpretativa que permite la captación plena del sentido de los textos en los diferentes contextos por los que ha atravesado la humanidad" (p.174). Por consiguiente, son los textos los que a través de las experiencias de los sujetos en un contexto determinado y de acuerdo con su historicidad establecen conexiones entre ellos, el autor, el investigador o intérprete y la realidad, con el fin de hallar significados, teorías y explicaciones en torno a un fenómeno en particular.

Diferentes autores han aportado a la comprensión del lugar del investigador y su orientación en el ejercicio hermenéutico. Para Schleiermacher (2002, citado por, Arráez, Calles y Moreno, 2006):

> La multiplicidad de los significados está en el intérprete y su pragmática más no en el texto. Es decir que la explicación no es literal, sino dilucidación del sentido y del espíritu, donde el intérprete sostendrá un diálogo con el texto que implica diferentes puntos de

> vista, diversas concepciones dadas por su momento histórico, indudablemente disímil del texto y de su autor (p.75).

En virtud de lo anterior se entiende al intérprete o investigador como un ser autónomo, que, a través del diálogo con los textos, construye imágenes, subjetividades, objetividades y significados de acuerdo con su capacidad de discernir a partir de su formación tanto intelectual como espiritual, su experiencia, contexto y forma de entender el mundo. Sin embargo, algunas veces, también es preciso que el investigador o intérprete, formule sus interpretaciones en concordancia con un objetivo específico y en torno a un contexto histórico, académico, político y social, que dé cuenta de una realidad, afirmando o contradiciendo posturas teóricas y/o epistemológicas que puedan estar presentes en los textos y, que son parte de la historicidad de las prácticas analizadas.

Cabe resaltar que la concepción de sentido planteada por la hermenéutica en relación con la construcción de los significados de las cosas, la interpretación de las palabras y de los textos en torno a un contexto del cual forman parte (Arráez et al. 2006) no es abstracta, se valida a partir de situaciones concretas y reales excluyendo inicialmente, preconceptos y prejuicios. De acuerdo con Gadamer (1997) esto es posible en tanto la elaboración de esa interpretación se de a partir del fenómeno o fenómenos observados en los textos de acuerdo con su contexto histórico a través de la voz del autor.

En este sentido, Gadamer (citado por, Páramo, 2011) menciona que:

> Quien desee comprender un texto tiene que estar dispuesto a dejar que este le diga algo. Una conciencia hermenéuticamente adecuada debe mostrarse sensible, de manera preliminar a la alteridad del texto. Dicha sensibilidad no presupone una neutralidad

> objetiva o un olvido de sí mismo, sino una clara toma de conciencia respecto de las propias presuposiciones y los propios prejuicios (p.203).

Vale la pena anotar que cuando se habla de contexto histórico este se refiere tanto al del autor del texto como el de su intérprete; existen dos contextos históricos a tener en cuenta en el desarrollo de la lectura e interpretación de los textos y ambos influyen en la construcción de significados (Rojas, 2011). Como puede verse, la interpretación de los textos no debe reducirse a la comprensión de las palabras y sus significados, valga decir esta hermenéutica no se basa exclusivamente en el lenguaje como lo formulan Schleiermacher (2002) y Humboldt (1995). Por el contrario, para Dilthey (como se cita en Habermas, 2000), la hermenéutica es la vía de comprensión e interpretación de las ciencias humanas, mismas que no pueden normarse en sus procedimientos por las ciencias naturales.

Por consiguiente, la interpretación de los textos también se realiza con base en la observación de las acciones que se suscitan en las prácticas humanas en sus distintos espacios como el pedagógico en este caso, analizada desde las experiencias que presentan los documentos seleccionados.

Bajo esta misma perspectiva, García, De la Caridad y Latorre, (2017) afirman que:

> La hermenéutica permite penetrar en la esencia de los procesos y fenómenos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento al ofrecer un enfoque e instrumento metodológico para su interpretación desde niveles de comprensión y explicación que desarrolle la reconstrucción (interpretación) del objeto de investigación y su aplicación en la praxis social (p.68-69).

Es así como, la interpretación de los textos no solo busca la comprensión de un fenómeno en particular, sino también, a partir de esta interpretación aspira generar conocimiento nuevo a

partir de un método investigativo y riguroso que a su vez encaje en un contexto pedagógico como método de enseñanza (Humboldt,1995).

Para la presente investigación, la interpretación se asume desde la hermenéutica a partir de la lectura y análisis de los documentos que narran las experiencias y prácticas pedagógicas de docentes de música, tomando elementos de la historicidad misma de estas prácticas como forma de validación, reconocimiento y comprensión. Así mismo, interpreta y comprende los fenómenos tanto pedagógicos como sociales que se desenvuelven en estas a partir de los métodos, la comunidad y el docente.

Desde esta perspectiva se asume el fenómeno de la práctica pedagógica como algo palpable, estructurado y sistemático, buscando otras formas de comprenderla e interpretarla, desde el lenguaje, la acción, la teoría, el pensamiento, las creencias y las cosmovisiones de los sujetos que las vivencian.

Diseño de investigación. La Investigación Documental

El presente trabajo de investigación está sustentado y fundamentado en primer orden como una investigación documental en la modalidad estado del arte que se sustenta en la búsqueda de documentos que permitan consolidar a través de una línea de tiempo determinada, la recuperación y trascendencia del conocimiento acumulado sobre un objeto de estudio específico (Londoño, Maldonado y Calderón, 2016).

La investigación documental proporciona un gran abanico de oportunidades para su realización, en particular en una época donde la acumulación de información y su difusión ha adquirido dimensiones descomunales. La conformación de sociedades de la información impulsadas por los desarrollos de las redes tecnológicas ha permitido el acceso a un amplio volumen de datos y documentos que anteriormente estaban restringidos según las condiciones

institucionales, económicas y geográficas del investigador. La investigación documental tiene características que permiten ubicarla tanto en el campo de la investigación cualitativa como de la investigación cuantitativa. Como estrategia tiene un propósito definido y busca la construcción de un conocimiento nuevo. Como diseño metodológico permite analizar sobre lo que se ha hecho o investigado en algún campo del conocimiento y la manera como ha sido abordado, elaborado e interpretado. También, como proceso que supone el cumplimiento de normas de rigurosidad que permitan concluir en documentos nuevos de los cuales se obtenga nueva información, mejoras o transformaciones en relación con el objeto de estudio. Finalmente, como actividad científica, promueve la generación de hipótesis con el uso de sistemas heurísticos y hermenéuticos a partir de principios epistemológicos (Páramo, 2011).

La investigación documental supone el desarrollo de al menos dos grandes fases, una primera de selección y búsqueda de documentos y una segunda de sistematización y análisis de la información. Cabe señalar que la búsqueda de documentos ya no se restringe al material escrito; hoy en día, el concepto de documento abarca una serie de elementos que van desde los manuscritos, textos, libros, fotos y películas hasta todo el material digitalizado con el uso las nuevas tecnologías, páginas web y archivos informáticos.

A este respecto, Cázares, Christen, Jaramillo, Villagarzón y Zamudio (2000 citados por Páramo, 2011) sostienen que:

> La investigación documental depende fundamentalmente de la información que se recoge o consulta en documentos, entendiéndose este término, en sentido amplio, como todo material de índole permanente, es decir, al que se puede acudir como fuente de referencia en cualquier momento o lugar, sin que se altere su naturaleza o sentido, para que aporte información o rinda cuentas de una realidad o acontecimiento (p.197).

En cuanto a la recolección de material, Páramo (2011) sugiere como principios orientadores para garantizar la integridad del proceso los siguientes: de finalidad, de coherencia, de fidelidad, de integridad y de comprensión (p.198).

Criterios para la Selección de Documentos

Para la presente investigación se tomó como punto de partida la búsqueda, identificación y ubicación de documentos que abordaran el tema propuesto. Una vez se hizo un primer ejercicio de mapeo a continuación se realizó la selección del corpus definitivo teniendo como criterios específicos la temporalidad, área del conocimiento o disciplinar, nivel de educación formal y ubicación.

- Desde *la temporalidad* se seleccionaron los documentos publicados en los medios, revistas y/o repositorios del IDEP entre los años 2010 y 2019, que dieran cuenta de las prácticas pedagógicas realizadas por docentes de música desde el área de Educación Artística teniendo en cuenta la sugerencia de Páramo (2011) con respecto a limitar la ventana de búsqueda a un máximo 10 años de antigüedad.
- Con base en el criterio de *área del conocimiento y disciplinar*, se eligieron documentos sobre las experiencias de docentes de música vinculados a la Secretaría de Educación de Bogotá desde el área de educación artística que describieran y narraran sus prácticas pedagógicas en el contexto escolar público de la ciudad de Bogotá. Cabe anotar que, no se incluyeron experiencias de docentes de otras áreas ni experiencias de tipo interdisciplinar, aunque estas aportaran elementos constitutivos de la música o sus proyectos giraran en torno a un elemento musical. Se consideraron como docentes de música a aquellos que poseen un título universitario como Licenciados en Pedagogía Musical, Licenciados en Educación Musical, Maestros en Artes Musicales y Músicos titulados en ejercicio docente.

- Con base en el criterio de *nivel educativo* se seleccionaron aquellas experiencias de docentes de música vinculadas a los tres niveles de educación formal definidos por el MEN y establecidos en la Ley general de educación (Congreso de Colombia, 1994): preescolar, básica primaria, secundaria y media.
- Por último, en lo que respecta a la *ubicación de los documentos*, se privilegió la búsqueda en el repositorio tanto digital como físico del IDEP por ser una fuente oficial e institucional que se enfoca en la producción, publicación y divulgación, de proyectos de investigación y de innovación, así como de las experiencias pedagógicas de docentes del distrito bajo estos mismos criterios. Bajo esta premisa se realizó una búsqueda rigurosa en los micrositios y repositorios tanto físicos como virtuales del IDEP y en sus publicaciones, libros y revistas.

Como resultado de este proceso se estableció una primera selección de 15 documentos que posteriormente se redujo a seis documentos. Cabe mencionar que algunos de estos documentos son el producto de investigaciones institucionales, producciones de maestros y tesis de maestría, que han realizado estos docentes en instituciones tales como la Universidad Pedagógica Nacional.

Sistematización y análisis de la información

Partiendo de la premisa de que el estado del arte es ante todo una modalidad investigativa que apunta al análisis del conocimiento acumulado en una disciplina o un área de estudio y con base en la revisión documental realizada en el marco conceptual de esta investigación, se tomó como referencia para el proceso de sistematización y análisis de los datos algunos de los criterios propuestos en las estrategias asociadas al estado del arte mencionadas por Gómez, Galeano, y Jaramillo (2015), en su texto *El Estado del Arte: una metodología de investigación*, así como las fases que refiere Londoño y cols. (2016). De acuerdo con Gómez, Galeano y Jaramillo (2015) la apuesta de este ejercicio se enfoca en *recuperar para describir* y en algunos casos *recuperar*

para trascender reflexivamente; su finalidad es principalmente criticar y reflexionar sobre los conceptos investigados.

Con estas coordenadas, se definieron dos fases, una heurística y otra hermenéutica, para organizar el procedimiento (ver tabla 1). A continuación, se describe cada fase con las acciones y los procedimientos correspondientes.

Tabla 1 Fases procedimiento

Fase	Acciones
Heurística	Indagación Identificación y Selección Clasificación y sistematización
Hermenéutica	Análisis e Interpretación Construcción Teórica

Fuente: Elaboración propia.

Fase Heurística

Indagación

Esta fase se realizó la búsqueda de información e indagación en las bases o banco de datos seleccionados a través de los siguientes pasos: identificación del tema u objeto de estudio de la investigación, indagación sobre los antecedentes e información del tema u objeto de estudio, la exploración de fuentes y la elaboración del listado correspondiente.

Posteriormente se revisaron los repositorios, micrositios y publicaciones tanto físicos como digitales del IDEP para ubicar los documentos que dieran cuenta de investigaciones previas sobre el tema de las prácticas pedagógicas de los docentes de música desde el área de educación artística en colegios distritales de la ciudad de Bogotá. La indagación se enfocó en los artículos, revistas, repositorios y micrositios publicados desde el año 2010 hasta el año 2019 y que abordaran experiencias, sistematizaciones, entrevistas, artículos, vídeos, documentales,

conferencias y libros acerca de la práctica pedagógica realizada por docentes vinculados a la SED en el área de educación musical.

Identificación y Selección

Ya con la primera revisión realizada, se procedió a identificar y seleccionar el material potencialmente útil para la investigación, con el fin de iniciar la lectura analítica y comprensiva de estos textos. Como resultado se este ejercicio se identificaron diez fuentes para abordar la primera lectura, estas son:

- Premio de Investigación e Innovación Educativa desde el año 2010 hasta el año 2019 incluyendo las cartillas de los postulantes.
- Revista Aula Urbana desde el tomo Núm. 75 hasta el Núm. 120.
- Revista Educación y Ciudad desde el tomo Núm. 18 hasta el Núm. 40
- Serie Compartiendo Saberes la cual está conformada por 24 textos.
- Cartografías pedagógicas la cual está conformada por 26 textos.
- Proyecto UAQUE
- Serie Investigación: "Sistematización de experiencias pedagógicas que transforman la escuela".
- Acompañamiento a experiencias pedagógicas: Una apuesta sentipensante para la configuración de comunidades de saber y práctica.
- Educación para el siglo XXI. Innovación, TIC e Inclusión.
- Tejiendo saberes que transforman y emancipan la escuela. Una experiencia de sistematización con maestras y maestros. (Ver anexo N. 1).

Clasificación y sistematización

Terminado la identificación y selección de las fuentes, se procedió a consultar en cada una de ellas los documentos existentes que abordaron experiencias pedagógicas desde el área de música e incluyeron elementos de análisis desde la práctica pedagógica realizada por docentes de música en colegios del distrito desde el año 2010 hasta el año 2019. Para la clasificación y sistematización de la información que se desprende de estas fuentes a partir de la lectura analítica, se diseñó un primer instrumento el cual fue una ficha bibliográfica donde se recogió la información de estos documentos y más puntualmente, la información de los documentos que cumplían inicialmente con los criterios de selección (ver anexo 2).

El material se clasificó y sistematizó a fin de determinar faltantes y teniendo presente el criterio de saturación de información. En la tabla 2 se presentan las 15 unidades de estudio de 113 documentos consultados en las fuentes anteriormente descritas que fueron identificadas en esta etapa.

Tabla 2. Documentos identificados en etapa de clasificación y sistematización

N.	Documento	Autor	Año	Ubicación
1	El Club de Música	Blanca Luz Morales Ortiz	2010	Repositorio Digital IDEP https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/225
2	La música como expresión Lúdica	Gustavo González Palencia	2010	Repositorio SED http://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/1023
3	Big Band La Merced	Gustavo Alfonso Rosas Gómez	2010	Repositorio SED http://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/1023
4	Ton y Son de la Convivencia Escolar	Rocío Cárdenas Cifuentes	2013	Premio de Investigación e Innovación Educativa https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/780

5	Memorias del Seminario Internacional Ciudadanía y convivencia: un espacio de reflexión desde la educación y la pedagogía: En cuentos y en cantos	Henry Wilson León Calderón	2013	http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Memorias%20Seminario%20Ciudadanaia%20y%20Convivencia.pdf
6	Musicoterapia para promover habilidades sociales en niños y adolescentes	Programa UBAQUE	2015	Repositorio Digital IDEP https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/731
7	La orquesta: una alternativa para el desarrollo integral de los educandos en la IED Guillermo León Valencia	Carlos Humberto Motta	2015	Repositorio Digital IDEP https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2284
8	Explorando y Formando mi Identidad Musical	Mauricio Orozco Mesa	2015	Cartilla postulaciones al Premio de Investigación e Innovación Educativa http://www.idep.edu.co/premio/wp-content/uploads/2017/05/CARTILLA_INNOVACION_2015.pdf
9	Creación Musical, Identidad y Diferencia, una Suite Escolar	Kevin Enrique Pérez Suárez	2015	Cartilla postulaciones al Premio de Investigación e Innovación Educativa http://www.idep.edu.co/premio/wp-content/uploads/2017/05/CARTILLA_INNOVACION_2015.pdf Repositorio Universidad Pedagógica Nacional http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/871
10	Cartografías Pedagógicas y Construcción de Saberes: Creación de canciones	Liliana Hernández Pesano	2015	Repositorio Digital IDEP https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/732 Centro Virtual de Memoria en Educación y Pedagogía http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/?p=5575

11	El Reconocimiento y la sensibilización artística como herramienta de resignificación del escenario escolar y los derechos de las niñas y los niños	Ludwing Leonardo Correa Alarcón	2016	Repositorio Digital IDEP Maestros, maestras y derechos de la niñez: una aproximación desde la escuela https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/242
12	Musiflautas por la paz; una estrategia para disminuir la agresividad en los niños y niñas del Colegio Técnico Jaime Pardo Leal	Nancy Estela Díaz Arias	2016	Repositorio Digital IDEP https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/260
13	La experiencia musical en el Liceo Femenino Mercedes Nariño	Francisco Mario Franco Martín	2017	Repositorio digital IDEP https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/258
14	La experiencia estética como puerta al saber, hacer y ser. "Resignificando la experiencia estética desde las prácticas educativas en artes a través de la sistematización de experiencias en tres contextos formativos	Héctor Sneyder Martínez Pereira	2017	http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/7886
15	Armonías de paz. La educación musical en la promoción de competencias socio emocionales para la ciudadanía y la convivencia	Daniel Jiménez Jaimes	2019	Repositorio Digital IDEP https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2373

Fuente: Elaboración propia

Los 15 documentos corresponden efectivamente a experiencias que desde el área de Educación Artística contienen elementos pertinentes para el análisis desde la práctica pedagógica musical y fueron gestionados y llevados a cabo por docentes de esta área. Sin embargo, en una última revisión y confirmación sobre la formación académica y profesional de los docentes que

trabajaron estas experiencias, se logró comprobar que solo 6 documentos de los 15 que se seleccionaron inicialmente, cumplían con el criterio de área de conocimiento y disciplinar, el cual establece, que deben ser realizados por licenciados, pedagogos, maestros en música o músicos titulados en ejercicio docente. La tabla 3 se presentan los documentos que finalmente fueron seleccionados para el corpus y el análisis.

Tabla 3. Documentos seleccionados para la muestra final

Documento	Autor	Año	Ubicación
El Club de Música	Blanca Luz Morales Ortiz	2010	Repositorio Digital IDEP https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/225
Ton y Son de la Convivencia Escolar	Rocío Cárdenas Cifuentes	2013	Premio de Investigación e Innovación Educativa https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/780
Explorando y Formando mi Identidad Musical	Mauricio Orozco Mesa	2015	Cartilla postulaciones al Premio de Investigación e Innovación Educativa http://www.idep.edu.co/premio/wp-content/uploads/2017/05/CARTILLA_INNOVACION_2015.pdf
Creación Musical, Identidad y Diferencia, una Suite Escolar	Kevin Enrique Pérez Suárez	2015	Cartilla postulaciones al Premio de Investigación e Innovación Educativa http://www.idep.edu.co/premio/wp-content/uploads/2017/05/CARTILLA_INNOVACION_2015.pdf Repositorio Universidad Pedagógica Nacional http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/871
El Reconocimiento y la sensibilización artística como herramienta de resignificación del escenario escolar y los derechos de las niñas y los niños	Ludwing Leonardo Correa Alarcón	2016	Repositorio Digital IDEP Maestros, maestras y derechos de la niñez: una aproximación desde la escuela https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/242
Armonías de paz. La educación musical en la promoción de competencias socio emocionales para la ciudadanía y la convivencia	Daniel Jiménez Jaimes	2019	Repositorio Digital IDEP https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2373

Fuente: Elaboración propia

Fase Hermenéutica

Análisis

Posterior a la clasificación y sistematización del material, con la ayuda del software MAXQDA 2020 y de un segundo instrumento diseñado para esta fase (Matriz analítica de datos, ver anexo 4) se inició el proceso de análisis e interpretación, el cual se llevó a cabo en varias etapas.

Como primer paso, se seleccionaron unas palabras claves que se vincularon en los seis documentos, con el fin de establecer unas categorías apriorísticas que delimitaran la búsqueda de los datos a seleccionar junto, con otras que ya se tenían establecidas con base en la lectura de antecedentes y documentos preseleccionados para el marco conceptual.

En un segundo momento, se realizó una codificación abierta que arrojó unas categorías emergentes en torno a los segmentos que fueron seleccionados en las unidades de estudio, a partir de las categorías apriorísticas inicialmente propuestas.

En un tercer momento, se realizó una codificación axial donde se delimitan los datos que se obtienen de los segmentos seleccionados en la codificación abierta, y se construyen con estos, unas nuevas categorías y subcategorías.

Finalmente, en un cuarto momento, se realizó una codificación selectiva donde se establecen y redefinen las categorías y subcategorías iniciales y se obtienen datos que se vinculan en torno a una categoría central que atraviesa las demás.

Interpretación y Construcción Teórica

En esta fase, y con las categorías y subcategorías ya definidas, se inicia un proceso de triangulación de los datos a partir de la triangulación interpretativa. Esta triangulación partió de la realidad que se percibe en los documentos a través de las experiencias, percepciones, reflexiones

en torno a un fenómeno o práctica en este caso, y que están plasmadas a través de experiencias, relatos o entrevistas en los documentos. Del mismo modo, se confrontó este fenómeno analizado con una teoría que conceptualiza el fenómeno analizado, con el fin de profundizar y comprender su análisis. Finalmente, se relacionaron estos dos, con la voz del investigador a partir de su saber y conocimiento.

Para Tezanos (1998, citado por Páramo 2011), el proceso de interpretación supone la triangulación por lo menos de tres aspectos: la realidad o información analizada a través del texto descriptivo, la teoría acumulada (conceptualizaciones que profundizan la comprensión de la situación estudiada) y el (la) observador (a) investigador (a) (sujeto situado en un horizonte histórico, portador de experiencias, saberes, prejuicios y conocimientos (p.261).

Finalmente, se construyó el documento crítico reflexivo desde la mirada del investigador y que establece al final, el estado del arte de estas prácticas. Este documento crítico reflexivo, da cuenta también de los núcleos temáticos hallados en las unidades de estudio analizadas, así como, sus unidades de análisis. Asimismo, realiza una caracterización de los docentes que realizaron estas prácticas desde aspectos como su formación profesional, la forma en que se vincula esta a sus investigaciones y los colegios donde realizaron estas experiencias e investigaciones.

Instrumentos Implementados

Unidades de Estudio

La unidad de estudio corresponde a cada uno de los documentos hallados y validados para la investigación, los cuales fueron consignados y analizados en un primer momento en un formato de revisión documental o ficha de revisión documental (ver anexo 2).

Instrumentos

La ficha de revisión documental

Este instrumento (ver anexo 2) contiene los datos descriptivos de las unidades de análisis, así como el tópico relevante de la investigación, proyecto o experiencia pedagógica. En la tabla 4 se presentan los ítems con los que se estructuró este instrumento.

Tabla 4. Estructura ficha revisión documental

Ítems de los datos descriptivos	ítems que conforman los tópicos relevantes
Título de la publicación	Descripción general (Objetivos y Justificación).
Fecha de publicación	Fundamentación teórica (Categorías y Enfoques).
Título del proyecto	Metodología del proceso de sistematización (Fases, población participante, recursos y mecanismo para la recolección de fuentes de información)
Autor/es	Análisis e interpretación
Palabras claves	Resumen
Lugar de creación	Referentes bases
	Observaciones

Fuente: Elaboración propia

La matriz analítica de datos

Esta matriz (ver anexo 3) se utilizó para el análisis de los datos y en su diseño se tomó como referente a la matriz propuesta hecha por Gómez Vargas, Galeano Higuita, y Jaramillo Muñoz, (2015). En esta, se consignan los datos descriptivos de cada unidad de estudio, la categoría, subcategoría, pregunta guía, dato de la unidad de estudio, voz del investigador, voz desde la teoría, autores o referentes teóricos y bibliografía.

Análisis de Resultados

Unidades de Estudio Seleccionadas

Como resultado de las seis unidades de estudio seleccionadas para este fin, en este apartado se encuentra un listado de los núcleos temáticos hallados en estas, así como sus unidades de análisis.

Del mismo modo, un listado de las instituciones educativas donde fueron llevadas a cabo estas prácticas pedagógicas y por último, un listado de la formación académica y profesional de los docentes protagonistas de estas prácticas pedagógicas.

En un segundo apartado, se realiza una descripción cualitativa de estas unidades de estudio, la cual, es un reflejo en forma narrativa, de la información consignada en las fichas de revisión bibliográfica.

En este sentido, aspectos como las fuentes, enfoques, categorías y metodologías, año de publicación, formación del investigador y una descripción o resumen de estos documentos conforman esta parte.

Finalmente, se realiza el análisis e interpretación de los datos seleccionados utilizando para ello la triangulación interpretativa. En este mismo sentido, este análisis de los datos y segmentos escogidos para este fin, se organizaron a partir de unas preguntas guías que fueron surgiendo a la voz de la interacción entre texto e intérprete a través de la lectura, y que responden a aspectos estructurales de las tres categorías construidas.

Tabla 5. Unidades de Estudio Seleccionadas

Documento	Objetivo	Propuesta	Metodología	Población	Docente	Publicación

El Club de Música	Desarrollar la sensibilidad musical de los estudiantes estimulando las capacidades de este como oyente crítico y como intérprete. Así mismo, tiene como fin vivenciar una serie de valores que integran y forman la personalidad del ser humano como el respeto, la responsabilidad, la disciplina y la solidaridad	Propuesta está elaborada a partir de seis aspectos: corporal, sensorial, convivencial, cognitiva y espiritual, valores y competencias ciudadanas	Sistematización de experiencias	Estudiantes de quinto grado de primaria hasta grado once de bachillerato	Blanca Luz Morales Ortiz	Publicado en el texto "La música como medio para formar mejores seres humanos" del año 2010
Ton y Son de la Convivencia Escolar	Desarrollar un programa de formación orquestal a partir de los conceptos de convivencia y ciudadanía en la población escolar del Colegio Toberin IED	Propuesta pedagógica demostrativa desde la categoría de Convivencia y Ciudadanía	Propuesta del proyecto ante los directivos, convocatoria a la comunidad escolar, compra y adquisición de instrumentos y conformación de los grupos orquestales	Comunidad educativa (estudiantes, padres de familia, docentes, directivas)	Rocío Cárdenas Cifuentes	Documento publicado en el año 2013 como parte de las propuestas ganadoras en el Premio Investigación e Innovación en su VII versión
Explorando y Formando mi Identidad Musical	En este sentido, las propuestas tanto ganadoras como las concursantes de acuerdo al IDEP (2015) debían ser artículos que cubran: El espectro que va desde la reflexión crítica sobre la escuela como institución y su anclaje en los modelos económicos contemporáneos, acentuando el trabajo colectivo a través de proyectos liderados por los mismos docentes, hasta la puesta a prueba de las teorías cognitivas enlazadas con las pedagogías para el cambio (p.8). Es importante mencionar que aunque esta propuesta no fue ganadora de este premio, sí fue galardonada como mejor propuesta desde el área de arte en el premio Compartir 2.015.	Motivación por las músicas tradicionales a partir de centros de estudios y la conformación de grupos folclóricos infantiles. En este sentido, el proyecto gira en torno a dos ejes o categorías: Cultura Musical y Práctica Musical.	No se específica	Niños y niñas de tercero, cuarto y quinto grado de primaria	Mauricio Orozco Mesa	Documento publicado en la cartilla de propuestas del Premio Investigación e Innovación 2.015
	Visibilizar la voz de los estudiantes de los grados					

Creación Musical, Identidad y Diferencia, una Suite Escolar	de bachillerato convirtiéndose estos, en elementos activos dentro del proceso enseñanza-aprendizaje a partir de la creación musical que de como resultado la composición de una "Suite Escolar".	Propuesta de creación musical	Investigación-creación y sistematización de experiencias	Estudiantes de noveno grado de bachillerato	Kevin Enrique Pérez Suárez	Documento publicado en la cartilla de propuestas del Premio Investigación e Innovación 2.015
El reconocimiento y la sensibilización artística como herramientas de resignificación del escenario escolar y los derechos de las niñas y los niños	Reconocer los espacios de sensibilización artística para la comunidad educativa en especial para los niños y niñas de primero y segundo grado de primaria	Propuesta enfocada a visibilizar a través de la educación musical la creación de espacios que resignifiquen el escenario escolar como centro en los procesos de sensibilización artística, identidad, gusto por el aprendizaje así como, generar procesos motivacionales alrededor de los lenguajes artísticos en especial, la música	Enfoque cualitativo bajo un paradigma de investigación acción educativa, el cual se desarrolla en tres fases: observación y diagnóstico, diseño de la propuesta y ejecución	Niños y niñas de primer y segundo grado de primaria	Ludwing Leonardo Correa Alarcón	Publicado en el texto "Maestros, maestras y derechos de la niñez; una aproximación desde la escuela" que hace parte de la Serie Investigación IDEP publicado por este mismo instituto en el año 2016
Armonías de paz. La educación musical en la promoción de competencias socio emocionales para la ciudadanía y la convivencia	Promover competencias socio emocionales para la construcción de ciudadanía y convivencia a partir de la educación musical	La propuesta pedagógica se fundamentó en la sensibilización y reflexión social a partir de la implementación del modelo socio crítico	El docente implementa dos ejes que se trabajaron simultáneamente: Aprendizaje Basado en Proyectos(ABP), y el enfoque Acción-Participación	Comunidad educativa (estudiantes, padres de familia, docentes, directivas)	Daniel Jiménez Jaimes	Publicado en el año 2019 por ser una de las propuestas ganadoras en el Premio Investigación e Innovación en su XIII versión en la categoría Innovación o experiencia pedagógica demostrativa

Núcleos Temáticos

Los siguientes son los núcleos temáticos que se logran visibilizar y extraer de las experiencias y prácticas pedagógicas en las unidades de estudio analizadas:

Tabla 6. Núcleos temáticos de cada documento seleccionado para la muestra final

Nombre del Documento	Autor	Núcleo Temático
El Club de Música	Blanca Luz Morales Ortiz	Sensibilización artística Didáctica musical
Ton y Son de la Convivencia Escolar	Rocío Cárdenas Cifuentes	Ciudadanía y Convivencia
Explorando y Formando mi Identidad Musical	Mauricio Orozco Mesa	Identidad Musical
Creación Musical, Identidad y Diferencia, una Suite Escolar	Kevin Enrique Pérez Suárez	Identidad y diferencia
El Reconocimiento y la sensibilización artística como herramienta de resignificación del escenario escolar y los derechos de las niñas y los niños	Ludwing Leonardo Correa Alarcón	Escenario escolar y derechos de niños y niñas
Armonías de paz. La educación musical en la promoción de competencias socio emocionales para la ciudadanía y la convivencia	Daniel Jiménez Jaimes	Ciudadanía y Convivencia

Unidades de análisis

Así mismo, como unidades de análisis explícitas en los documentos analizados se configuran las siguientes:

1. Comunidad escolar (Estudiantes, docentes, directivas, padres de familia)
2. Enfoques y didácticas pedagógicas

Instituciones Educativas

Estas son las instituciones educativas donde se llevaron a cabo las experiencias y prácticas pedagógicas de los documentos analizados:

Tabla 7 Instituciones Educativas y Proyectos

Institución Educativa	Experiencia/Proyecto	Año
Colegio Veinte de Julio IED	El Club de Música	2010
Colegio Toberín IED	Ton y Son de la Convivencia Escolar	2013
Colegio Ciudadela Educativa de Bosa IED	Explorando y Formando mi Identidad Musical	2015
Colegio Manuelita Saenz IED	Creación Musical, Identidad y Diferencia, una Suite Escolar	2015
Colegio José Jaime Rojas IED	El Reconocimiento y la sensibilización artística como herramienta de resignificación del escenario escolar y los derechos de las niñas y los niños	2016
Colegio Venecia IED	Armonías de paz. La educación musical en la promoción de competencias socio emocionales para la ciudadanía y la convivencia	2019

Formación Académica y profesional

Con respecto a la formación académica y profesional de los docentes protagonistas de estas prácticas pedagógicas, se logró constatar que todos los docentes de música de las unidades de estudio analizadas en esta investigación, tienen formación como licenciados en Pedagogía y/o en Educación Musical. Así mismo, vale la pena mencionar, que esta constatación se dio en una investigación aparte, pues, no en todos los documentos se especifican estos datos.

A continuación, se muestran las tablas con los estudios encontrados de los participantes:

Tabla 8. Formación Académica y Profesional Estudios de Pregrado de los docentes que hacen parte de los documentos de la muestra final e instituciones donde se cursaron

Nombre Docente	Formación Pregrado	Universidad	Documento
Blanca Luz Morales Ortiz	Licenciada en Pedagogía Musical	Universidad Pedagógica Nacional	El Club de Música
Rocío Cárdenas Cifuentes	Licenciada en Pedagogía Musical	Universidad Pedagógica Nacional	Ton y son de la convivencia escolar
Mauricio Orozco	Licenciado Educación	Corporación	Explorando y Formando mi

	Musical	Universitaria CENDA	Identidad Musical
Kevin Enrique Pérez Suárez	Licenciado en Música	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Creación Musical, Identidad Y Diferencia. Una Suite Escolar
Leonardo Correa Alarcón	Licenciado en Pedagogía musical	Universidad Pedagógica Nacional	El reconocimiento y la sensibilización artística como herramientas de resignificación del escenario escolar y los derechos de las niñas y los niños
Daniel Jiménez Jaimes	Licenciado en Pedagogía musical	Universidad Pedagógica Nacional	Armonías de paz. La educación musical en la promoción de competencias socio emocionales para la ciudadanía y la convivencia

Tabla 9. Formación Académica y Profesional Estudios de Posgrado (Especializaciones, Maestrías y Doctorados) y las instituciones donde cursaron estos estudios

Nombre Docente	Formación Post gradual	Universidad	Documento
Blanca Luz Morales Ortiz	Especialista en Educación para la Cultura Doctora en Música y su Didáctica	Universidad Antonio Nariño Universidad de Barcelona	El Club de Música
Rocío Cárdenas Cifuentes	Especialista en Dirección de conjuntos instrumentales y Especialista en Docencia Universitaria virtual	Universidad Antonio Nariño Universidad Cooperativa de Colombia	Ton y son de la convivencia escolar
Kevin Enrique Pérez Suárez	Especialista en Educación Artística Integral Magíster en Educación	Universidad Nacional Universidad Pedagógica Nacional	Creación Musical, Identidad Y Diferencia. Una Suite Escolar
Daniel Jiménez Jaimes	Especialista en Educación en Arte y Folclor Especialista en Legislación Educativa y Procedimientos Magíster en Educación de la Universidad de los Andes	Universidad El Bosque Universidad Autónoma de Colombia Universidad de los Andes	Armonías de paz. La educación musical en la promoción de competencias socio emocionales para la ciudadanía y la convivencia

Con Respecto a los Maestros Mauricio Orozco y Ludwing Leonardo Correa Alarcón, solo se obtuvo su experiencia de pregrado la cual los cuales cuentan con una licenciatura en

Pedagogía y Educación Musical de la Corporación Universitaria CENDA y de la Universidad Pedagógica Nacional respectivamente. Sin embargo, no se logró obtener datos sobre sus estudios de postgrados. No obstante, en el perfil profesional hallado del Maestro Mauricio Orozco, se observa una trayectoria de más de 20 años en el campo musical desde las músicas regionales y folclóricas de Colombia, lo cual, sustenta su proyecto en torno a la conformación de grupos folclóricos infantiles.

Categorías de análisis

Categoría	Enfoques
La Práctica pedagógica del docente de música y el reconocimiento del otro	● Diversidad ● Inclusión ● Identidad y reconocimiento ● Convivencia ● Desarrollo Integral

Categoría	Enfoques
La Práctica pedagógica del docente de música y su apuesta Didáctica Como Potenciador De Habilidades	● Sensopercepción, imaginación y creación ● Crítico-Social ● Identidad cultural y música folclórica colombiana ● Didáctica Corporal ● Tecnología en procesos didácticos

	musicales

Categoría	Enfoques
La Práctica pedagógica del docente de música en la construcción del Ser-Docente	● Construcción del Ser docente en torno a la relación con otros docentes y directivas. ● La reflexión del maestro sobre su propia práctica pedagógica, su experiencia y la construcción de una identidad docente. ● Condiciones laborales, económicas, físicas y temporales que facilitan o impiden la construcción de Identidad del Ser Docente.

Dentro de este de marco de análisis, se hará uso de unas preguntas guías que contextualizan la lectura, análisis y reflexión de los documentos seleccionados a modo de que haya un hilo conductor en cada categoría y en concordancia con los enfoques que emergen de cada una de ellas.

De igual forma, a continuación, se presenta una tabla con las convenciones que identifican cada documento, de manera que el lector pueda identificar los fragmentos extraídos de las experiencias de cada uno, y que dan sustento al análisis de cada categoría y enfoques observados.

Tabla 10. Convenciones de cada documento seleccionado para la muestra final

Documento	Convención
El Club de Música	Doc.1
Ton y son de la convivencia escolar	Doc.2
Explorando y Formando mi Identidad Musical	Doc.3
Creación Musical, Identidad Y Diferencia. Una Suite Escolar	Doc.4
El reconocimiento y la sensibilización artística como herramientas de resignificación del escenario escolar y los derechos de las niñas y los niños	Doc.5
Armonías de paz. La educación musical en la promoción de competencias socio emocionales para la ciudadanía y la convivencia	Doc.6

La Práctica pedagógica del docente de música y el reconocimiento del otro

Nota: Para el análisis de las categorías desprendidas en esta investigación, se formularon unas series de preguntas guías a fin de contextualizar al lector con el texto analizado, la categoría y el enfoque.

Espacios de integración de la Comunidad Escolar

¿Cómo se gestan los distintos espacios participativos que se suscitan en la práctica pedagógica del docente de música?

Las experiencias de docentes de música visibilizadas a través de sus prácticas pedagógicas y las cuales fueron objeto de análisis para esta investigación, aumentan los espacios de integración de la comunidad escolar a través de estas, resignificando de esta forma, la educación musical y configurando la práctica pedagógica del docente de música; la cual, algunas veces ha sido marginada en nuestro contexto escolar si tomamos en cuenta que, algunas instituciones no cuentan con la asignatura de música integrada a sus currículos o planes de estudio.

Así mismo, acceder a este tipo de educación por fuera de la institución, en algunas ocasiones, requiere que el estudiante y su familia busque centros de estudios privados los cuales, tienen un costo que la mayoría de las veces, los estudiantes no pueden costear. En otras

ocasiones, los proyectos de formación musical locales o gubernamentales, no cuentan con la infraestructura ni capacidad para recibir a un grupo mayor de futuros aprendices musicales.

Doc. 1[4]: *Cabe resaltar que los espacios de formación musical que se ofrecen en Colombia a nivel privado son muy costosos y los que se han diseñado para la población de escasos recursos, tales como Batuta, muchas veces no cumplen con la cobertura suficiente para atender a toda la población interesada (*Morales, 2010, p.10).

Es así como, estos espacios se gestan para disminuir de algún modo, esas brechas de inequidad en los estudiantes generando no solo un espacio de participación sino también, propiciando espacios de sueños, objetivos y proyectos de vida en muchos casos.

En torno a lo anterior, se evidencia que este tipo de proyectos, no solo, beneficia a los estudiantes y a sus familias, sino también, en algunos de ellos, se observa la participación de docentes de otras áreas lo cual consolida estos proyectos no solo, desde lo disciplinar, sino a su vez, desde el campo de lo social, gestando comunidades de aprendizaje y comunión entre todos los miembros de esta sin distinción alguna.

De acuerdo a lo anterior, se observa que el docente de música planifica este tipo de experiencias que lleva a cabo en su práctica pedagógica desde visiones pedagógicas que permitan la construcción del conocimiento desde el interior del sujeto, y a su vez, tejiendo redes que se forjan dentro de la matriz escolar, donde se sustentan y consolidan, otro tipo de aprendizajes.

Por otra parte, este tipo de procesos gestados en la práctica pedagógica de los docentes de música en los colegios distritales de la ciudad de Bogotá, y que fueron objeto de análisis en esta investigación, permiten observar de igual forma, de qué manera, esas prácticas tradicionales en la pedagogía musical, donde se gestaban nichos de sujetos exclusivos con las habilidades y

[4] El Club de Música- Por: Blanca Luz Morales Ortíz-2010

cualidades necesarias para pertenecer a estos a través de un método que conllevaba primordialmente al desarrollo de habilidades musicales exclusivamente a partir del solfeo y la interpretación instrumental, ha dado paso a otro tipo de modelos pedagógicos, más incluyentes, que permiten y facilitan otro tipo de aprendizajes, aptitudes, actitudes y habilidades a partir de las interacciones entre los agentes en palabras de (Bourdieu, 1987) de este campo social denominado Escuela.

Finalmente, se percibe como, a partir de la práctica pedagógica del docente de música y su apuesta por una escuela inclusiva y participativa, se promueven y facilitan estos espacios donde se conjugan la diversidad de la escuela actual desde la interculturalidad que posee esta, la inclusión al integrar a todos los miembros de la comunidad sin exclusión alguna, y por último, donde se fomentan y potencializan espacios de reflexión y construcción en torno a la identidad del sujeto así como, la optimización de procesos de convivencia en torno a esa misma diversidad.

Diversidad, inclusión y Diferencia

¿Está la educación musical llamada a ser la puerta que abra procesos de inclusión y de integración de la comunidad escolar?

> Doc. 2[5]*: La Orquesta abraza a toda la comunidad educativa de la institución, ya que involucra no solo a los estudiantes que la integran sino a los padres de familia, a los docentes, a los directivos y a la comunidad en general, quienes de alguna manera se ven influenciados por el trabajo de esta en el colegio* (Jurado et al, 2015, p.170).

[5] Ton y son de la convivencia escolar- Por: Rocío Cárdenas Cifuentes-2.013.

En este sentido, la educación musical está llamada a abrir las puertas de una verdadera inclusión en la escuela en la medida en que se siga trabajando en beneficio de un desarrollo de habilidades socioemocionales, políticas y democráticas, a partir del reconocimiento y aceptación del otro en modelos pluriculturales, donde, se acepte la diferencia que representa esa otredad, desde, "educaciones nombradas hoy de manera común en las políticas educativas y en los proyectos pedagógicos y que denotan un cuestionamiento a una educación homogénea y destacan la pluralidad y a la irrupción de otros: los vulnerables, los oprimidos, los diferentes, los excluidos, los extraños" (Guido, 2010,p.66).

Doc. 3[6]*: Es el fin de la propuesta generada desde el departamento de artes, la cual tiene como campo de acción un aprendizaje basado en la práctica de las expresiones culturales tradicionales de la región que involucra a estudiantes, maestros, exalumnos, padres de familia, directivas y comunidad en general* (Orozco y Hermosa, 2015, p.4).

Así mismo, el construir ambientes de aprendizaje que permitan la participación e integración, no solo, de la comunidad académica y escolar, sino una participación más activa y comprometida por parte de padres, vecinos e instituciones locales, donde se promueva, se aprecie y se observa los procesos y proyectos en torno a la música como motor de vida, de sueños y de convivencia, más que simples proyectos de aprovechamiento del tiempo libre o como planes extracurriculares. También, lo hace fomentando una identidad cultural que afecta en otros procesos cognitivos y en el reconocimiento del estudiante como miembro de una cultura.

[6] Explorando y Formando mi Identidad Musical- Por Licenciado Mauricio Orozco Mesa y Lic. Luis Javier Hermosa-2.015.

> Doc. 6[7]: *La iniciativa es flexible y participativa, pues posibilita que el estudiante llegue sin conocimientos instrumentales previos y con la libertad de escoger el instrumento que más le agrade. Para que la educación musical sea de calidad y promueva valores democráticos debe abrir las puertas, no solo a quienes tienen capacidades innatas, sino a absolutamente a todos aquellos que quieran participar, con capacidades de disfrute, goce y apreciación, de tal forma que la práctica musical les permita trascender, de consumidores pasivos, a transformadores críticos y creativos* (Chacón et al, 2020, p.56).

Por tanto, la práctica pedagógica del docente de música en estas experiencias centra su reflexión a partir de su formación y experiencia para formular propuestas que tienen impacto en toda la comunidad y así mismo, generando y construyendo, otros escenarios y espacios de inclusión, participación e integración que trascienden el aula.

> Doc. 1: *El Club de Música (el Club) es un grupo que se desarrolla en tiempo extraescolar, en donde tienen cabida todos los estudiantes y egresados con interés especial por la música y disposición para asistir a sus ensayos y presentaciones* (Morales, 2010, p.83).

De igual forma, es importante recalcar que más allá de los procesos disciplinares, técnicos e interpretativos propios de la educación musical, a partir de estas propuestas pedagógicas, también se crean comunidades de aprendizaje donde, se desarrollan un sinnúmero de relaciones interpersonales y sociales entre sus miembros propiciando así, una comunión intercultural, donde a su vez se desarrolla un pensamiento crítico en beneficio también de un pensamiento creativo. Para sustentar esta idea, Arnáiz (2003 como se citó en Sarto y Venegas, 2009) menciona que, "para que estos procesos de inclusión se den y faciliten, deben cumplir algunos criterios, entre

[7] Armonías de paz. La educación musical en la promoción de competencias socio emocionales para la ciudadanía y la convivencia- Por: Daniel Jiménez Jaimes-2019.

ellos, generar una educación intercultural, promover el uso de la teoría de las inteligencias múltiples, un aprendizaje constructivista y la participación de toda la comunidad educativa especialmente los estudiantes" (p.46).

Finalmente, desde la propuesta pedagógica "Creación Musical, Identidad y Diferencia, Una Suite Escolar" del docente Kevin Pérez Roldán, no se rescatan datos puntuales que vinculen su proyecto a fenómenos de inclusión y participación de toda la comunidad en este. Sin embargo, y como se verá reflejado más adelante, su práctica pedagógica alcanza a la comunidad escolar a partir de un proceso de reflexión que el docente realiza en torno a aspectos interculturales, de diversidad e identidad a través de esta.

¿Qué tipo de habilidades, aptitudes y actitudes potencia este tipo de prácticas pedagógicas a partir de la diversidad y la diferencia de los estudiantes en procesos de inclusión e integración?

> Doc. 2: *Para ingresar al proceso musical en la Orquesta los estudiantes se inscriben voluntariamente con autorización de sus padres; inscripción que se renueva cada año y que no tiene ningún requisito en cuanto a conocimientos musicales ni de manejo de instrumentos, porque esto cohíbe y no permite que la persona exprese sus actitudes y aptitudes; por eso no se excluye a nadie* (Jurado et al, 2015, p.166).

Ahora bien, generalmente cuando se conforma algún tipo de ensamble musical, sea este un coro, un grupo de rock o jazz, ensambles de música folclórica u orquestas, se suele convocar, primero que todo, a aquellas personas que tengan un interés en pertenecer a este tipo de asociaciones seguido, por un conocimiento aunque sea mínimo respecto a la música, bien sea, desde la teoría o desde la práctica; esto, con el fin de garantizar en cierta medida, que estos proyectos y asociaciones se consoliden a corto, mediano y largo plazo. Sin embargo, en estas

experiencias vemos como las convocatorias que realizan para ingresar a estos proyectos es destinada a toda la comunidad escolar, sin prerrequisito alguno más que el hecho de querer pertenecer a estos. De esa forma, y tal como lo menciona Zaitegui (citado por Sarto y Venegas, 2009) son procesos para aumentar la participación del alumnado y la reducción de su exclusión en la cultura, en los currículos y en la vida de la escuela (p.45).

> Doc. 3: *A través de las diferentes actividades pedagógicas musicales, se sensibiliza a nuestros estudiantes y a la comunidad educativa, sobre el valor del respeto por la producción artística propia y ajena, se establece un diálogo y un puente de comunicación con las generaciones mayores fortaleciendo el arraigo y el disfrute de nuestras tradiciones culturales, se favorece la sana convivencia, el buen trato y se brindan herramientas para el uso del Tiempo libre (*Orozco y Hermosa, 2015, p.6).

En este mismo sentido, se puede interpretar que más allá de querer llevar a cabo un proceso de índole artístico con proyección musical que de hecho lo tienen, estos procesos pretenden generar un espacio de participación, no solo un aprendizaje musical sino también, un proceso de fortalecimiento en torno a la sensibilización artística, la identidad cultural y las relaciones interpersonales desde el respeto e igualdad entre todos los miembros de la comunidad a partir de la sana convivencia escolar. Por tanto, de acuerdo a (Ainscow, 1997 como se citó en Sarto y Venegas, 2009), la inclusión implica un proceso de una "mayor participación de los alumnos en las escuelas y una reducción de su exclusión de los currículos escolares, las culturas y las comunidades.

De esta manera, estas prácticas pedagógicas ponen de manifiesto esa inclusión de todos los miembros de la comunidad escolar, sustentado y respaldado con el hecho de tener 100

estudiantes inscritos en la primera convocatoria como es el caso del proyecto "Ton y Son de la Convivencia Escolar".

En este mismo sentido, estos espacios de participación como los proponen los docentes de música y que son el resultado de sus prácticas pedagógicas, son un aporte valioso, no solo, como se mencionó anteriormente en la generación de artistas y músicos, sino también, lo hace involucrando en estos, la formación musical con el fin de que los estudiantes adquieran habilidades sociales, cognitivas y emocionales, que les permita convivir en comunidad.

Es así como, la música se expande y adquiere otra propiedad que muchas veces, desde nuestro contexto escolar y en nuestra cultura, está subvalorada. A esto, me refiero cómo, a través de estas prácticas pedagógicas que se ejercen a partir primero que todo del deseo del docente, su experiencia y conocimiento, se gesta un proyecto que vincula a toda la comunidad, desde estudiantes, padres, docentes y que tiene un impacto positivo no solo en la comunidad escolar sino también, en el barrio y sus alrededores.

> Doc. 6*: Posibilitar ambientes democráticos de aprendizaje musical que favorezcan el desarrollo de competencias socio-emocionales en los estudiantes.*
> *• Promover el desarrollo del pensamiento socio crítico y el espíritu creativo, con la composición de obras musicales que sensibilicen a la comunidad escolar.*
> *• Articular, desde la educación musical, el horizonte institucional a la dinámica escolar, dentro y fuera del aula.*
> *• Transformar la práctica docente musical en una educación musical de calidad para la vida* (Chacón et al, 2020, p.52).

Ahora bien, la práctica pedagógica del docente de música busca no delimitar su propia acción remitiéndose a la enseñanza exclusiva de la música desde sus elementos

> estructurales y teóricos, es decir, a la enseñanza del ritmo, la melodía, la armonía y la interpretación instrumental entre otros, remitiéndose tan solo a que, la actividad de los profesores de la especialidad de educación musical esté centrada exclusivamente, en la enseñanza de la música (Conejo, 2012, p. 266). Sin embargo, la práctica pedagógica en su dimensión meso en términos de Tamayo (2017), está configurada por la interacción entre estudiantes y maestros donde se suscitan a partir del encuentro con lo sonoro y musical, una serie de procesos tanto cognitivos como emocionales a través de los distintos ejercicios didácticos y metodológicos que el docente ha planificado para ello. Es decir, que la enseñanza de estos elementos estructurales de la música vista desde un currículo musical, puede generar estos espacios donde, se desarrollan otro tipo de habilidades como las socioafectivas y las socioemocionales.
>
> Doc. 1: *Lo convivencial es el aspecto más fortalecido, según se puede percibir a través de los efectos de la experiencia. La tolerancia, la inclusión social y el hecho de contar con miembros de edades variadas y cursos distintos, que mantienen buenas relaciones entre sí, redunda en el buen ambiente de la institución y en una sana convivencia entre los miembros del grupo (*Morales, 2010, p.10).

De la misma manera, las acciones mediadas en esta práctica pedagógica buscan generar precisamente esas dinámicas y encuentros a partir de lo sonoro y de lo musical, con el fin de potenciar no solo las habilidades musicales en los sujetos partícipes de estos procesos, sino, de igual forma, como se mencionó anteriormente, elementos que mejoren la convivencia dentro de este espacio, y a su vez, consoliden también desde lo individual, un crecimiento y fortalecimiento de los procesos autónomos como eje fundamental que debe surgir en la escuela buscando una formación emocional, inteligente y significativa.

Doc. 5[8]: *Se busca principalmente transformar la percepción que tienen los estudiantes de los escenarios y las actividades de aprendizaje, de manera que puedan establecer vínculos afectivos y motivacionales entre sus procesos de formación, los escenarios escolares y su vida cotidiana (*Rojas, Molina et al, 2016, p.123).

Aunque, no siempre esa potenciación de habilidades, aptitudes y actitudes a partir del relato de los docentes se observa en los documentos, en algunos casos como en el siguiente fragmento del docente Kevin Pérez Roldán, se percibe que esta acción dada en su práctica pedagógica, promueve el diálogo para llegar a consensos que permitan una participación más activa a partir de la toma de decisiones por parte de los estudiantes, en los procesos académicos tanto dentro como fuera del aula.

> Doc. 4[9]: *Para la creación de las piezas musicales se realizó una charla con el fin de presentar la propuesta e invitar a los estudiantes a participar en su construcción, en esta, hubo muchos desacuerdos por los géneros musicales seleccionados, ya que varios estudiantes manifestaron repulsión frente a algunos de los géneros escogidos por medio de la encuesta* (Pérez, 2016, p.83).

Convivencia Escolar un reto para la Paz

¿Qué particularidades, rasgos y necesidades poseen estas comunidades escolares que transforman la práctica pedagógica del docente de música?

Doc. 2*: La población estudiantil de la institución proviene en su mayoría de familias de estratos uno, dos y tres. Son personas que no cuentan con muchos recursos económicos lo que*

[8] El reconocimiento y la sensibilización artística como herramientas de resignificación del escenario escolar y los derechos de las niñas y los niños-Ludwing Leonardo Correa Alarcón y Carolina González Pinilla-2.016

[9] Creación Musical, Identidad Y Diferencia. Una Suite Escolar- Por: Kevin Enrique Pérez Suárez-2016

les impide, por ejemplo, asistir a una academia o escuela particular para complementar su formación con otro tipo de oficios (Jurado et al, 2015, p.166).

En este sentido, es importante ver cómo esta experiencia de la orquesta genera también un espacio donde, la comunidad escolar, la cual posee distinto tipo de población entre ellas una denominada vulnerable, con antecedentes de drogas y violencia familiar entre otros, encuentran un espacio para su desarrollo personal y adquieren a partir de un motivo o expectativa por la labor realizada, mejores patrones de convivencia dentro de la institución. De ahí que, sea imperante mencionar que estos espacios de interacción comunitaria, inclusivos también, demuestran el aporte que esta, es decir la música, hace a la formación de un ser humano desde los valores que se comparten como sociedad, entre ellos, la convivencia y la forma en que estos procesos musicales fomentan otras aptitudes y actitudes en los individuos que hacen parte de estos.

Doc. 6: *Existen problemáticas relacionadas con conflictos de convivencia, aumento en consumo de sustancias psicoactivas, desmotivación en los procesos académicos, deficiencias socio emocionales desde la familia y falta de apropiación y construcción de un proyecto de vida* (Chacón et al, 2020, p.51).

De otro lado, estas necesidades y rasgos de la comunidad se convierten en factores que impactan y transforman la práctica pedagógica del docente de música al tener que diseñar estrategias y planes para este contexto donde se interpreta la formulación de estos planes pedagógicos buscan generar habilidades sociales y emocionales dentro de estos espacios, y que se asume como la relación de los individuos con ellos mismos, con otros y con el mundo, lo que para (Kemmis,2014), constituían la arquitectura de la práctica. También, como proceso educativo y formativo desde el ideal de la educación como fin, no solo como la adquisición de

conocimientos específicos en un campo determinado, sino también, y en palabras de Maturana (1999), "educar es crear, realizar, y validar en la convivencia, un modo particular de convivir" (p.147).

En consecuencia, la educación debe asumir la responsabilidad de integrar a los individuos y sujetos que hacen parte de estos procesos, a desarrollar responsabilidad sobre sí mismos, su vida y su entorno. A esto, la convivencia y su optimización dentro de la comunidad escolar, debe surgir en torno a estas ideas que vinculan al ser humano y su relación consigo mismo y con otros en un espacio vital, de comunicación, de interacción y de diálogo, los cuales son posibles, gracias a esa reflexión que el docente hace de su acción y de su práctica, innovando y planteando apuestas y propuestas pedagógicas que fomenten este tipo de relaciones consigo y con los demás.

En este sentido, Maturana, (2009) menciona:

> La participación en un proyecto común desde la dignidad y, por lo tanto, desde la responsabilidad, requiere de conocimientos particulares en el quehacer, respetados por todos los participantes. Para que esto último pase, es necesario que los conocimientos que se adquieren tengan sentido en el ámbito vital en que se realiza el vivir de los participantes (p.148).

Desarrollo Integral

Como resultado de esto, la música hace su aporte en el desarrollo integral del individuo, donde este genera y desarrolla hábitos y habilidades psicomotoras, mentales y socio afectivas que contribuyen al desarrollo de su personalidad (Conejo, 2012). Sin embargo, estos procesos que se dan en la práctica pedagógica del docente de música y que se complejiza en la relación que asume desde las tres dimensiones de la práctica pedagógica propuesta por Tamayo (2017), donde su

condición de maestro desde el saber y la experiencia le permiten diseñar, planificar y concretar este tipo de proyectos en una dimensión micro- pedagógica que se asume desde su ser docente, y que se desenvuelve en su contexto netamente académico laboral.

También, se complejiza y se asume desde la gestión docente y la interacción entre estudiante y maestro dentro de una dimensión meso-pedagógica. A su vez, en esta también se ha complejizado lo relacionado con el espacio físico y sus dotaciones, la cual, casi siempre por lo general, involucra y gestiona directamente al docente de música en la solicitud y persecución para la compra y adquisición de instrumentos.

> Doc. 3: *Para el año 2014 se institucionaliza la asignatura de Música en la sección primaria en las dos jornadas y se destina y empieza la adaptación de un espacio físico para el Aula de Música de Primaria, y se abre un espacio pedagógico para el desarrollo del trabajo* (Orozco y Hermosa, 2015, p.6).

Finalmente, también se configura esta práctica pedagógica desde la relación que se sostiene con los planes y programas de educación donde en muchas ocasiones, la música no se encuentra en ellos dentro de una formación curricular, sino como una actividad extra curricular como suele llamarse. A esto, algunas comunidades escolares presentan sus necesidades desde el aspecto netamente académico, es decir, la ausencia de grupos musicales y de la asignatura de música en otros casos.

> *Doc. 1: Cabe resaltar que los espacios de formación musical que se ofrecen en Colombia a nivel privado son muy costosos y los que se han diseñado para la población de escasos recursos, tales como Batuta, muchas veces no cumplen con la cobertura suficiente para atender a toda la población interesada (Morales, 2010, p.10).*

¿Qué estrategias usa el docente en su práctica para convocar a este tipo de proyectos?, y ¿De qué forma la apuesta pedagógica del docente de música contribuye al desarrollo integral del estudiante a través de estos procesos de inclusión?

> *Doc. 5: La necesidad de resignificación de los escenarios escolares por parte de los niños y niñas del Colegio José Jaime Rojas IED, situación que se evidencia en la apatía de los estudiantes por las actividades escolares, su bajo rendimiento académico y convivencial (*Rojas, Molina et al., 2016, p.123).

La integración de toda la comunidad a partir de estos procesos artísticos gestados en la práctica pedagógica de docentes de música no solo, contribuyen a unos objetivos convivenciales que potencien el entendimiento, respeto y tolerancia entre los miembros de esta comunidad. También, son puntos de encuentro donde el ser humano desarrolla y pone en práctica acciones de responsabilidad, solidaridad y cuidado para con otros de su misma especie o grupo. Es decir que, los procesos formativos que se dan en estos espacios más allá de una instrucción exclusivamente musical se adaptan a la persecución de potenciar y desarrollar valores por parte de los sujetos a los que impactan estos procesos.

En este mismo sentido, hoy día es preciso integrar, de forma natural a nuestro léxico pedagógico y humano, palabras y acciones tales como: la colaboración, solidaridad, empatía y cuidado como algo primordial en el contexto escolar, dentro de los parámetros que rigen esta matriz y, como acción cotidiana en nuestra práctica pedagógica.

> Doc. 1: *En el grupo se fomenta la inclusión social. Todos los estudiantes que quieran pertenecer al grupo pueden hacerlo, no existe ningún tipo de discriminación.*
> *La razón de ser del grupo constituye una invitación para toda la comunidad*
> *Educativa. Se pretende que todos los miembros que integran el grupo se sientan*

aceptados, valorados, importantes (Morales, 2010, p. 31).

Como resultado de estas acciones, y de acuerdo con las intenciones y apuestas pedagógicas que se persigan, están directamente relacionadas con el desarrollo de habilidades como el trabajo en equipo, empatía, adaptación, resolución de conflictos y comunicación entre o, lo que actualmente suele llamarse como habilidades blandas para el siglo XXI.

Es así como, este tipo de estrategias que no solo, integran a la comunidad en torno a una práctica común, sino también, convoca a aquellos miembros más pequeños de esta a participar de ellos, y a la vez, permite que los miembros más grandes y evolucionados en este proceso, adquieran otro tipo de responsabilidades en este, que posteriormente, les permita desarrollar habilidades de tipo socioemocional, no solo, como resultado de una mejor convivencia dentro de estos espacios, sino también, como resultado de una formación integral significativa en busca del desarrollo humano en un mundo y sociedad que clama por estas.

Doc. 3: *Desde el año 2011 cuando empieza a gestarse la propuesta se han alcanzado dos procesos formativos en los cuales los estudiantes más grandes van apadrinando a los más pequeños para motivar su ingreso y crecimiento* (Orozco y Hermosa, 2015, p.6).

Es así como, el docente construye escenarios que propicien estos encuentros dentro de una dimensión que permite entablar relaciones entre personas y objetos según (Kemmis, 2014), y al mismo tiempo, generar una dinámica de entendimientos compartidos, acuerdos prácticos y solidaridades sociales (Habermas, 1987).

De modo similar, este tipo de estrategia que se da en estos espacios de interacción, y que permite también visualizar y percibir cómo, el docente dentro de su práctica pedagógica busca desarrollar este tipo de sistema dentro de su proyecto con el fin de motivar a los miembros de esta comunidad a participar de este, y que contrasta con la propuesta que persigue crear espacios más

democráticos y solidarios que permitan obtener dentro de esta matriz escolar y en estos contextos, un aprendizaje significativo a partir de la formación de personas más críticas y creativas (Chaves, 2001).

Identidad, Sentido de pertenencia y resignificación de espacios

¿Cómo se configuran y construyen a partir de la práctica pedagógica aspectos como la identidad, el sentido de pertenencia y la apropiación dentro de estos espacios?

Doc. 6: *Por lo anterior, el concierto didáctico, interpretado por la Venecia Big Band, es una estrategia pertinente para que los estudiantes de los primeros grados escolares se visibilicen como sujetos de derechos, a partir de los beneficios que otorga la experiencia musical en la escuela, donde nuestros niños y niñas construyen identidad, sentido de pertenencia y apropiación de valores culturales* (Chacón et al. 2020, p.57).

Las dinámicas que surgen a partir de la educación musical son muchas y muy variadas. Encontramos, por ejemplo, las dinámicas que se dan en el aula de música a partir de la interacción entre estudiantes y maestros en torno a un plan de estudios, un currículo y un horario. Sin embargo, fuera del aula, en otros espacios escolares, se logra construir escenarios de interacción que involucran a toda la comunidad como actores pasivos, no como integrantes de una orquesta o agrupación propiamente, pero sí, como sujetos que se involucran en una actividad comunitaria como oyentes y observadores.

Es así como, la estrategia de un concierto didáctico permite precisamente el construir esos puentes entre el aula y otros escenarios y espacios escolares, visibilizando los procesos que se realizan en esta y, haciendo partícipes de estos a toda la comunidad escolar.

Así mismo, es un llamado a que todos los miembros de esta comunidad se sientan reconocidos e involucrados con estos procesos y al mismo tiempo, una invitación a ser partícipes de los mismos sin distinción alguna.

En este sentido, Sarto y Venegas (2009) afirma que, "la inclusión favorece a que todos, alumnos, profesores, padres, comunidad educativa, reconozcan lo diverso y esto empiece a formar parte de la comunidad promoviendo la participación y desarrollando la idea de pertenencia; sin este sentimiento de pertenencia no se alcanza una sociedad inclusiva" (p.53).

> Doc.3: *Todo ser humano tiene por naturaleza capacidades artísticas junto con las condiciones fisiológicas y sicológicas para su desarrollo, pero si no se ponen en marcha estrategias pedagógicas para su educación a temprana edad, no solo se estaría atentando contra uno de los derechos que tienen los niños, niñas y adolescentes, sino que se perdería el mejor momento para hacer florecer todas las cualidades artísticas inherentes a la naturaleza humana* (Orozco y Hermosa, 2015, p.4).

En consecuencia, la práctica pedagógica del docente de música, debe incurrir en propiciar en la medida de sus posibilidades, la participación sociocultural de todos los miembros de la comunidad y, a la formación de sujetos políticos, donde estos construyen identidad, sentido de pertenencia y apropiación de los valores en torno a su contexto y a una cultura.

> Doc. 5: *La muestra de logros a través de las creaciones y participación de los estudiantes, quienes resaltaron la importancia de la resignificación del escenario escolar con la conformación de un coro infantil en el que reivindicaron la importancia de los derechos en sus vidas* (Rojas, Molina et al, 2016, p.122).

¿De qué forma se genera en estos espacios un reconocimiento a la identidad, la diferencia y a otras formas del saber y del ser?

> Doc. 4: *En el mismo marco del festival, dimos otro concierto para un grupo de profesores y cinco cursos, este concierto fue precedido por un conversatorio que di, en el cual se habló de identidad, de diferencia, de algunos aspectos de la colonialidad del saber y del poder, de la idea de raza y muchos asuntos relacionados con la propuesta* (Pérez, 2.016, p. 85).

Desde esta experiencia, es importante ver también cómo estos espacios de interacción comunitaria, no se limitan exclusivamente a integrar a toda la comunidad en torno a los procesos artísticos que se llevan a cabo, también, son espacios de reflexión en torno a los contextos sociales, culturales y políticos que se desenvuelve dentro de la escuela, en el barrio, en el hogar y en la sociedad misma. Para ello, el maestro a través nuevamente de esa reflexión que menciona Schön (1998), y la cual es elemento constitutivo de su práctica, propone dinámicas que vayan más allá del simple ejercicio y acción de la instrucción.

Por tanto, el docente irrumpe en estos espacios a través de una propuesta crítico-social, donde se pone de manifiesto nuevamente, el reconocimiento de cada sujeto desde su identidad, su diferencia y, reconociendo nuevas formas de saber y de ser, desde otras miradas epistemológicas que se suscitan a partir de las propuestas decoloniales.

En consecuencia, este tipo de prácticas pedagógicas llevadas a cabo desde la educación musical donde se invitan a la reflexión de la comunidad a partir de las propuestas pluriculturales, de identidad y desde la diferencia, deben ser llevadas a cabo en la práctica institucional.

Aunque, en los relatos no se menciona puntualmente, el cómo se están integrando las diversas poblaciones interculturales a la escuela y a sus diferentes procesos, es preciso reconocer

que se han roto barreras raciales en esta, la población cada vez es menos homogénea y eso debe reflejarse de igual forma en los espacios de participación de la comunidad a través de la música.

En este mismo sentido, Skliar (2008 como se citó en Guido, 2010) menciona que: la entrada de la diversidad al territorio educativo se encontró relacionada, en especial, con una operación que pretendía transformar las imágenes demasiado homogéneas de los grupos escolares en otras algo más "coloridas", tal vez un poco más "folklóricas", "multiculturales" y/o "interculturales" (p.66).

Ahora bien, al contrario de lo que podría concebirse como una práctica pedagógica musical "tradicional", donde el maestro se destina como sujeto transmisor de técnicas y teorías, estas prácticas se perciben innovadora más aún si, se contextualiza dentro de un currículo donde la educación musical, muchas veces se destina tan solo a la conformación de propuestas artísticas con fines institucionales que exclusivamente se enfoca en la adquisición de técnicas instrumentales y/o conocimientos de índole histórico musical y teórico.

En este sentido, la práctica pedagógica musical sufre una irrupción al centrarse en ese aspecto evolutivo social y político del ser humano, donde se utiliza como pretexto la música para desentrañar ese reconocimiento del ser a partir de su identidad y a su vez, el reconocimiento de los otros a partir de la diferencia.

Finalmente, y con relación a lo anterior, Foucault (1976 como se citó en Zuluaga, s, f) dice:

> Al sujeto de la educación (alumno), se le piensa como susceptible de formarse tanto a nivel espiritual como de conocimientos, haciéndole entrar en los valores culturales de su sociedad y en relación con un saber previamente seleccionado y adecuado, según un modelo preestablecido (p.9).

Por consiguiente, estos espacios de interacción de la comunidad en torno a la práctica pedagógica del docente de música, brinda la oportunidad de encontrar a través de la música, nuevas formas de reconocimiento, de saber y de identidad en sus participantes. Debido a esto, estas apuestas pedagógicas que realiza el maestro de música y que se configuran a partir de las interacciones con este un grupo de sujetos en un espacio social denominado escuela, hace que esta práctica se visibilice como una práctica pedagógica innovadora, al planificar estrategias que impactan a toda una comunidad escolar no solo desde la enseñanza estético musical, sino también, con miras a impactar espacios rezagados dentro de la estructura escolar. También, lo hace involucrando a esos *otros* desde su reconocimiento como individuos y que poseen otras posibilidades, potencialidades y oportunidades. Es decir, aquellos que, por la práctica de otros maestros, el mismo sistema educativo y/o las políticas y planes educativos, no han logrado ser parte de este tipo de procesos y dinámicas. A su vez, cabe nuevamente resaltar como, estás apuestas pedagógicas que realiza el docente involucra otro tipo de habilidades y competencias de carácter emocional, sensitivo y convivencial, donde se integra, se conjuga y se interpreta, los distintos elementos de una escuela diversa e intercultural que convoca hoy en día a ser motivo de transformación e innovación de estas prácticas y, que hace necesaria esta evolución en los procesos artísticos musicales donde a su vez se fomenten, persigan e involucren otras posibilidades de aprendizaje, de integración, de socialización y de reconocimiento del otro a partir de la diferencia que implica cada uno de los sujetos que la componen.

Sin duda, la práctica pedagógica del docente de música a partir de la construcción de estas apuestas pedagógicas desde el reconocimiento, la otredad, la alteridad y la convivencia, potencian en este sentido un desarrollo integral en los estudiantes y en general en toda la comunidad educativa, configurando la práctica pedagógica del docente de música no solo en la construcción

de conocimientos, sino también, como elemento primordial en la construcción social y política de la Escuela.

La Didáctica (Más allá de la teorización)

Es innegable los beneficios que pueden darse en distintas dimensiones del ser humano, a partir de la formación musical de niños, niñas y jóvenes dentro del contexto escolar, a partir de buenas prácticas pedagógicas desde una enseñanza práctica y multicultural (Jorquera, 2017).

Así mismo, el proponer y formular métodos, dinámicas, ejercicios y propuestas didácticas, que surtan un efecto significativo que amplíen las experiencias de los sujetos partícipes de estas experiencias, hacen parte del conocimiento y saber del maestro, que desde su experticia, busca implementar esta clase de didácticas con el fin de potenciar y desarrollar, no solo y exclusivamente competencias musicales como las expresivas-interpretativas o las creativas y las perceptivas (Zaragoza, 2009), sino también, lo hace buscando otra clase de conexiones y estrategias, que permitan establecer otra clase de vínculos que se suscitan como resultado de una práctica pedagógica musical efectiva, encaminada al desarrollo integral del ser en otras dimensiones.

Es en este punto, donde la didáctica toma un papel crucial y fundamental vista esta, no solo, como el arte y la forma de enseñar, sino también, desde una perspectiva un poco más amplia, es decir, desde el cuestionamiento sobre el cómo potenciar y desarrollar, otro tipo de dimensiones y de pensamiento en el ser humano a partir de esta, y a su vez, de acuerdo a Díaz (2019), "coadyuvar en desarrollar diversas formas de pensamiento de los estudiantes, como la capacidad de razonar, argumentar, inferir, observar, deducir, clasificar, analizar, sintetizar, entre muchas más, así como elementos que les permitan construir un proyecto para su vida, desarrollar otros ámbitos inherentes al ser humano" (p.12).

Al mismo tiempo, se puede incluir de igual forma otros tipos de competencias que se generan a partir de la educación musical, y que se vinculan y desempeñan en otras dimensiones y aplicaciones del pensamiento, como las competencias musicológicas y las competencias instrumentales axiológicas y cognitivas (Zaragoza, 2009).

En este mismo sentido, esta investigación documental encontró prácticas pedagógicas que a través del sonido buscan una sensibilización del ser humano, a partir de la escucha activa, la imaginación y la creación, como herramientas didácticas, que consolidan y visibilizan el aprendizaje, a través de ejercicios creativos que podrían aplicarse a su vez, a una transversalidad curricular según Álvarez, Balaguer y Carol (2000), con otro tipo de conocimientos en otras áreas.

Es así como, los elementos hallados en estas experiencias pedagógicas desde la didáctica a partir de la concepción de Díaz (2019), y que integran la práctica pedagógica del docente de música, permiten analizar una serie de estrategias, objetivos y apuestas pedagógicas desde lo que se está enseñando es decir, los contenidos, pasando por un para qué de esa enseñanza, el cuándo, hasta llegar al cómo, es decir, a las formas y métodos que se implementan en la práctica. En tal sentido, en los hallazgos, datos y evidencias que arrojaron las unidades de estudio analizadas, se encontraron procedimientos que desarrollaron y potenciaron habilidades y destrezas en los estudiantes así como, acciones pedagógicas que fomentan valores y aptitudes, que más allá de obtener resultados desde la parte técnica y teórica de la música, buscan un despertar del espíritu, hallar modos y fuentes de comunicación, expresión y creación, como también, concretizar diversos tipos de pensamiento a partir de la reflexión en comunidad en torno a un contexto y a una identidad cultural y musical.

En este sentido, se encuentran dentro de la práctica pedagógica del docente de música en los documentos publicados por el IDEP, ejercicios didácticos que potencian y desarrollan la

sensopercepción, a partir del trabajo con los sentidos y lo corpóreo, propiciando y potenciando la imaginación y la escucha activa como fuente y origen a procesos creativos a partir también de una reflexión y crítica del contexto social, político y educativo, y el cómo, lo perciben, lo analizan y lo transforman los estudiantes y docentes, a través de la música y de lo sonoro.

Aunado a esto, también se encuentran datos desde didácticas que pretenden fomentar la identidad cultural a través de las músicas regionales y folclóricas de nuestro país; rescatar esa herencia cultural y musical y, fomentar procesos formativos a partir de la formación de grupos folclóricos musicales en aquellos espacios carentes de estos.

Doc. 3: *En la cual se acerca al estudiante al reconocimiento auditivo y visual de las expresiones culturales colombianas y a un diálogo con las generaciones mayores* (Orozco y Hermosa, 2015, p.6).

Del mismo modo, didácticas que desarrollan y potencializan la formación integral del ser humano a partir de valores, el fortalecimiento y desarrollo de la personalidad y la sensibilidad musical.

Doc.1*: Con el fin de contribuir al desarrollo armónico de los estudiantes, el Club de Música se plantea desde la formación integral del ser humano. Su objetivo general se centra en desarrollar la sensibilidad musical del educando, buscando el estimular y afianzar su condición de intérprete y oyente crítico, a través de la vivencia de valores como la solidaridad, el respeto, la responsabilidad y la disciplina; teniendo como último fin el perfeccionamiento de la personalidad humana* (Morales, 2010, p.18).

Por otro lado, también se encontraron datos que incluyen al cuerpo como elemento primordial en procesos formativos e interpretativos en lo relacionado con la técnica instrumental en un grupo orquestal y que es utilizado a partir de ejercicios didácticos, no solo para desarrollar y alcanzar niveles técnicos interpretativos dentro de una orquesta, sino también, como elemento

de reconocimiento de su propio espacio, la percepción que tienen de su cuerpo y el descubrimiento de este a través de ese reconocimiento, el cual, a su vez potencia valores y hábitos como la disciplina, el respeto y la concentración.

De manera semejante, estas propuestas didácticas que emergen en estas prácticas pedagógicas podrían vincularse a teorías desde el campo psicológico, pedagógico y social que proponen el desarrollo de pensamiento y diferentes tipos de inteligencia como los propuestos por Howard Gardner y David J. Hargreaves por citar algunos, donde se generen espacios de análisis y resolución de problemas, y se gesten productos y producciones creativas a partir de lo musical y lo sonoro (Fontelles, 2019), pero, que atañan a un contexto político, social, cultural y educativo que trasciende la Escuela.

Finalmente, también se encuentran datos de una experiencia que se aproxima al uso de herramientas tecnológicas y digitales dentro de la práctica pedagógica como vehículo para alcanzar otros procesos musicales y sonoros a través de la edición y grabación de sonido, y que aproxima a los estudiantes a su encuentro con la tecnología y las TIC.

Sensopercepción, imaginación y creación

¿De qué forma nuestra imaginación se vincula a través de un sonido o un elemento sonoro a partir de procesos de subjetividad en torno a situaciones que nos permita expresar emociones a partir de la improvisación, creación y composición de otro sonido, ritmo, frases o, simplemente un elemento sonoro que exprese o comunique, lo que imaginamos, creemos, percibimos y/o evocamos?

Doc. 4: *En nuestros encuentros sonaba una y otra vez la sucesión de acordes creados por Jeison Cubillos, mientras yo invitaba a los estudiantes a escuchar, a habitar esos sonidos, a*

cerrar los ojos, a que pensaran una práctica musical de hombres negros esclavizados que querían ser libres con su música y ese era el ritual para protestar en contra de su interiorización y sometimiento, ese era el universo abstracto recreado para dejar fluir la música, luego de provocado tal estado, los invitaba a cantar, a tararear cualquier sílaba que saliera de sí, todo era válido, los incitaba una y otra vez a exteriorizar los sonidos que vivían internamente, y finalmente la música afloraba (Pérez, 2016, p.84).

Reafirmando la creencia que tengo acerca de la función de la música y en especial, de la educación musical y sonora, y de la cual, deseo y espero que muchos de mis colegas músicos y pedagogos compartan, la música no solo está a disposición de la reproducción de notas y estándares temperados eurocéntricos y hegemónicos. Tampoco, al servicio de un proceso de adquisición de habilidades técnico-instrumentales exclusivamente, y mucho menos, al servicio de una estética que se rige a partir de unos cánones de belleza, técnicas y estilos.

En este sentido, al igual que el concepto de didáctica realizado por Díaz (2019) como una herramienta para potenciar y desarrollar otro tipo de pensamientos y habilidades como resultado del proceso enseñanza- aprendizaje, desde la educación musical, el proceso de enseñanza aprendizaje se da desde un enfoque reflexivo, crea sentido de auto identidad dentro de la comunidad escolar y fomenta un verdadero hábito de escucha y sensibilización a partir de la emoción (Fontelles, 2019, p.113).

En este mismo sentido, la práctica pedagógica en la docencia musical debe propiciar ese reconocimiento a través de la percepción, la imaginación, el afecto y la cognición como formas para adquirir conocimiento y construcción de saberes, es decir, como formas de saber (Greene, 2001).

Igualmente, la música, o lo que conocemos como música en el lenguajear cotidiano, no puede limitarse a comprender estructuras definidas y simples modelos de repetición. En parte, ese es el daño causado por los modelos musicales que se enfocaron en delimitar desde una estética a la música, como aquella que se conceptualiza desde un sonido armonioso y agradable a la escucha y al oído. Es más, antes de ser una disciplina y lenguaje artístico, la música a partir de distintas sonoridades, estructuradas o no, cumple un papel fundamental en el desarrollo del pensamiento humano a partir del despertar de Emociones como lo formula Maturana (1988), la imaginación a través del arte que plantea Vygotsky (2009), y el concepto de percepción que propone Piaget (1991).

> Doc. 5: *La "Sensopercepción": este proceso implica destrezas y habilidades de percepción por medio de la audición (...) La comunicación: que pretende establecer vínculos concretos entre el estudiante, la música misma y el escenario (...) se busca promover un acercamiento a la función de la música en la sociedad, el impacto de la música en el ser humano, y finalmente, la creación como uno de los aspectos más maravillosos del arte (...) que permita generar la expresión personal* (Rojas, Molina et al., 2016, p.128).

En este mismo sentido, Willems (1994) describe algunos elementos de ese mismo proceso de aprendizaje como "la actividad sensorial, la memoria que involucra imaginación retentiva y sensorial, la actividad afectiva con la imaginación retentiva, la actividad inventiva que implica imaginación constructiva con elementos conocidos y la actividad creadora" (p.218).

Es importante ver cómo, a partir de estas propuestas didácticas se potencializa el desarrollo de habilidades comunicativas a partir de esa escucha activa que sobresale una y otra

vez en estas prácticas y, donde se involucra la sensopercepción como una herramienta de atención y enfoque para los estudiantes.

Cabe resaltar, que este tipo de ejercicios y dinámicas, conllevan a hacer uso de varios recursos no solo a partir del sonido, también, y como resultado de esta acción, los estudiantes pueden integrar otras áreas del lenguaje artístico como la pintura, escritura y la expresión corporal.

Así también, esta actividad busca desarrollar la expresividad en los participantes a través de la creación, sin embargo, no se reduce a trabajar aspectos netamente del lenguaje musical.

En este sentido, lo sonoro y el mundo de los sonidos con el que se realiza este ejercicio creativo juega un papel fundamental.

De igual forma, el docente a través de su práctica, diseña y construye todo el entramado de dinámicas, acciones, formas y caminos, que consoliden a lo largo de un proceso su deseo por aplicar este y no otro ejercicio didáctico. A esto, García, Loredo y Carranza (2008), mencionan tres aspectos previos que tiene el docente para la construcción de su práctica: La primera dimensión corresponde al momento previo a la intervención didáctica, en la que se consideran los procesos de pensamiento del profesor, la planeación de la clase y las expectativas que tiene respecto de los resultados a alcanzar. La segunda dimensión comprende la interacción profesor-alumnos al interior del aula, y la tercera dimensión considera los resultados alcanzados, en el contexto de lo ocurrido en los dos momentos previos (p.2-3).

De igual forma, el docente posee un conjunto de condiciones que facilitan y limitan la realización de su práctica de acuerdo a Kemmis (2001), es decir, que a través de ese saber logra establecer unos criterios para plantear y formular estas condiciones con miras a un resultado que

ya ha visualizado con los elementos que hacen parte de esas condiciones institucionales, físicas, estructurales y organológicas.

Así mismo, esta reflexión del docente, tiene desde esa formación previa, la capacidad de decir que tomar de ella, en qué hacer énfasis y de acuerdo al momento (Herrera, 2018).

Ahora bien, enfocándonos en esta experiencia a través de la escucha activa en primer lugar, seguido por un despertar de emociones a partir de esa escucha activa y de la imaginación puesta en un contexto, se interpreta que el hablar de hacer música no se limita únicamente a los modelos formales de composición musical, entendidos estos como aquellos que siguen unas reglas, patrones y estructuras definidos e inalterables en la mayoría de casos.

En este sentido, hacemos música como estrategia pedagógica a partir del sonido, y de lo sonoro, en la medida que se propone expresar a partir de ese sonido aquello que imaginamos, fantaseamos, percibimos, evocamos o nos mueve, es decir emociona.

Igualmente, con el uso de esta clase de ejercicios y apuestas didácticas, se rompe el modelo rutinario de la clase de música, el cual, trae consigo un modelo de repetición de estructuras y notas ya configuradas que en nuestro contexto, aún sigue dominado desde la teoría musical eurocéntrica.

Es así como, a través de este tipo de ejercicios, se crean y fomentan vínculos interpersonales, socioemocionales y creativos, los cuales hacen parte de procesos innovadores que se asumen desde la práctica pedagógica a través de esas apuestas que hace el docente de música por transformar su mismo quehacer, buscando la construcción de conocimiento a partir de una transversalidad, que no solo, como se ya se mencionó, transforme su práctica, sino, además, consolide otras formas de enseñanza-aprendizaje desde la didáctica.

Igualmente, a partir de este tipo de didácticas, se potencia a través del sonido de un entorno o entornos, un medio ambiente sonoro de acuerdo a Schafer (1975), así como, la habilidad de escucha activa que no solo se reduce a una escucha enfocada según Schaffer (2003), sino también, a la posibilidad de identificación y abstracción de los sonidos que en ella convergen.

Es así como, el poder de esa escucha a partir de un entorno sonoro o un simple sonido, configura la imaginación como un arma poderosa que sirve y da sustento al proceso creativo. En este, se cumple una serie de etapas que se focalizan a través del sonido y la subjetividad de cada uno de los individuos que realizan una conexión sensorial, emocional y neuronal con esos sonidos. Cabe mencionar que, esta habilidad también dependerá de la construcción e interpretación a partir de la memoria de un sonido, es decir, la idea que se conserve de este a partir de un antecedente sonoro, de su constructo cultural, familiar y social así como, los significados que estos tienen de acuerdo a su contexto (Chion,1999).

Crítico-social

¿De qué forma se contextualiza a los estudiantes en lo social y en lo político desde una propuesta didáctica a partir de la educación musical?

> Doc.6: *Específicamente, son los estudiantes quienes, desde un proceso de sensibilización, escogen las canciones para reflexionar, analizar y articular a las problemáticas sociales propias de nuestra realidad histórica. En ese orden, surgen las temáticas con las cuales se elabora el trabajo individual y grupal, por ejemplo: conflicto armado, inclusión, discriminación, corrupción, racismo, maltrato infantil, etc. Tales acciones llevan a realizar encuentros de reflexión y discusión que se plasman en textos argumentativos, con*

> *los cuales se producen videos y se componen canciones donde el mensaje y la reflexión toman un valor de aprendizaje* (Chacón et al., 2020, p. 53-54).

Es así como, este tipo de ejercicios didácticos que emergen de la práctica pedagógica del docente de música, configuran a partir de ese poder creativo que se potencia en estas dinámicas, un proceso de reflexión y análisis sobre su propio contexto y realidad. Es decir, que al igual que en los espacios de participación, donde se generan otra clase de aprendizajes de orden socio emocional, político, democrático y participativo, desde la didáctica algunas de las experiencias de los documentos analizados, se logra observar la manera en que, la educación musical en sus procesos de enseñanza aprendizaje forja esas redes transversales con otros temas y de la forma en la cual, los estudiantes a partir de estos, desarrollan competencias argumentativas potenciando un pensamiento crítico, social y creativo.

En este sentido, los productos resultado de esta apuesta didáctica y creativa no son, exclusivamente productos o creaciones de índole musical. También, a partir de esta metodología, afloran otro tipo de competencias como las narrativas a través de la construcción de textos, las de orden artístico visual en la producción de videos y la composición de canciones que aunque directamente vinculada con una habilidad musical, involucra habilidades y competencias lingüísticas en esta.

Indudablemente, este tipo de didácticas integra diferentes elementos que potencian habilidades y competencias para la vida a partir de esa capacidad de reflexión que asume el estudiante a través del reconocimiento de su propio contexto con temáticas que impactan desde la escuela hasta lo global.

En este sentido, estas metodologías acercan al estudiante a comprometerse con su acción de aprendizaje a través de temas que le impactan y motivan, y a los cuales les da un valor

significativo. Precisamente, es de esto que Díaz (2019) menciona sobre esas necesidades de acercar al estudiante a su aprendizaje a través de lo que tiene valor y significatividad para ellos.

A esto, Díaz (2019) menciona que "la didáctica se encuentra en una permanente tensión entre la necesidad de acercar al estudiante a lo que establece un plan de estudios y reconocer que solo será aprendido aquello que tenga valor y significatividad para cada sujeto" (p.13).

Didáctica Corporal

¿Cómo se concibe el cuerpo como elemento didáctico?

> Doc.2*: Enseguida comenzamos a trabajar el cuerpo; es necesario relajarlo y prepararlo para interpretar el instrumento: todo esto hace parte de la técnica, porque sin este trabajo preliminar sería muy difícil aprender a interpretarlo. El trabajo comienza en forma personalizada, y a medida que vamos avanzando, los estudiantes van asumiendo la disciplina de estudio individual que requiere concentración, respeto y compromiso, para luego llegar al trabajo colectivo: al montaje de una obra o un repertorio con toda la agrupación* (Jurado et al., 2013, p. 167).

A partir de lo anterior, encontramos didácticas que se asumen desde el cuerpo como medio para desarrollar una correcta y eficaz práctica y técnica instrumental.

En este sentido, estas didácticas confluyen de cierta manera en reforzar el trabajo desde las pedagogías activas que surgieron en el siglo XX en las cuales la educación musical también estuvo impactada desde métodos como el Dalcroze que sitúa al cuerpo o a la acción corporal como la fuente, el instrumento y la acción principal, de todo conocimiento ulterior (Fontelles, 2019).

Doc. 1: *Con relación a la dimensión corporal, los estudiantes son conscientes de la importancia del cuerpo en el canto, y manifiestan la aprehensión de herramientas tendientes a su buen manejo en la producción vocal, especialmente desde la relajación y los ejercicios de calentamiento* (Morales, 2010, p.33).

Así también, es preciso vincular el trabajo con el cuerpo desde la misma óptica y perspectiva desde donde se observa la escucha u otro sentido. Es decir, la percepción de una sensación a partir de los sentidos que nos impulsa hacia algo, una acción, una respuesta, una habilidad o una competencia. Es a partir de esta habilidad cenestésica que el cuerpo reacciona a otros estímulos, potencia capacidades y desarrolla habilidades.

En este sentido, visto desde la educación musical, esta clase de metodología propone el trabajo con el cuerpo como herramienta sensitiva que propiciará otros encuentros y otras sensaciones, potencia y fomenta el desarrollo de habilidades vocales, de expresión corporal así como una conciencia de este cuerpo que integra al resto de sentidos.

Por consiguiente, en rigor, se diría que el cuerpo no es independiente del mundo, sino que, por medio de la percepción, el cuerpo y el mundo permanecen entrecruzados (González y Jiménez, 2010, p.113).

Tecnología en procesos didácticos musicales

¿De qué forma las herramientas tecnológicas se integran en el proceso enseñanza-aprendizaje en el aula de música?

Doc. 3: *Producción Musical, en la cual buscamos acercar a nuestros estudiantes al conocimiento y manejo de todas las herramientas tecnológicas existentes al servicio de la Música, que permiten realizar procesos de Grabación, Edición*

y Producción Musical (Orozco y Hermosa, 2015, p.4).

Ahora bien, no se puede desconocer cómo, en procesos pedagógicos dentro y fuera del aula, el impacto e importancia de la tecnología es un factor determinante que atraviesa el concepto de la didáctica y de la innovación, más aún, si hablamos de alcanzar a través de esta, otros procesos directamente relacionados con la educación musical en competencias y habilidades musicales como las musicológicas, axiológicas y cognitivas (Zaragoza, 2009), y habilidades tecnológicas.

En este mismo sentido, se entiende que esta aprehensión y conocimiento de las nuevas tecnologías en la educación musical a través de editores de partitura, software de grabación y edición de sonido, se incorporan a la escuela como alternativa y complemento a esas habilidades técnicas y teóricas propias que se establecen en los currículos de educación musical.

Desde la anterior perspectiva, Gómez (2015) dice, "en lo que se refiere a la música, por ejemplo, vemos que gracias a la tecnología podemos escuchar directamente una pieza con el timbre de cualquier instrumento sin recurrir a orquestas, sino desde el mismo equipo informático" (p.71).

En este mismo sentido, considero fundamental, que en los currículos de educación musical se comience a integrar como parte de esta, la enseñanza de distintos tipos de herramientas tanto tecnológicas como digitales que nos proporciona el mundo de hoy. En la medida que se integren este tipo de herramientas y aprendizajes en la escuela, se abordarán otros conceptos, temáticas y competencias de la música en la educación.

Así mismo, en el mundo y sociedad actual, donde nuestros espacios tanto familiares como sociales están en constante transformación, con influencias a veces negativas sobre los niños, niñas y jóvenes, es imprescindible que la Escuela del siglo XXI se anticipe a las nuevas

necesidades que plantea este escenario moderno, adquiera y adapte esas propuestas dentro de los currículos y en especial en las materias artísticas promoviendo y fortaleciendo la creatividad (Romero, 2004).

Ser-docente

La praxis pedagógica musical situada en la matriz de la educación escolar, sufre algunas veces también una fractura dentro de este contexto, al no ser reconocida dentro de la institución como un elemento primordial y fundamental en la búsqueda de los objetivos planteados desde un currículo.

Con respecto a esto, Gamboa (2016) menciona:

> Estas representaciones por parte de los directivos llevan a la realización de una práctica pedagógica utilitarista con el fin de cubrir eventos, lo cual hace que en ocasiones se imponga un estilo de educación musical orientado a diferentes eventos y prácticas continuadas de cantos litúrgicos y religiosos que se dan en algunas clases (p. 221).

Así mismo, está práctica, marcada y encasillada para ser presentada muchas veces como referente artístico o como producto estético exclusivamente, impide en ocasiones, observar el poder que tiene en la potenciación de habilidades tanto cognitivas, sociales y emocionales así como, las relacionadas con otro tipo de inteligencias que se integran de forma transversal desde otros campos y áreas del conocimiento con la educación musical.

Sin embargo, la construcción propia de una identidad del docente de música dentro de esta matriz escolar se suscita desde su ser docente, es decir, a partir del reconocimiento tanto social como económico a la labor ejercida, el trabajo con sus pares, colegas y directivas, la relación con sus estudiantes y padres de familia, su identidad como sujeto y la interpretación que tiene del mundo, su contexto, y el espacio físico donde desarrolla su práctica entre otros.

En este sentido, esta categoría de análisis aborda referentes que se encontraron en los datos analizados en las seis unidades de estudio, y que se vincula con lo anteriormente mencionado.

Por lo tanto, en esta categoría se analizan aspectos que atañen a:

- La identidad y auto identificación de ese docente como sujeto reconocido dentro de la Escuela, a partir de su saber, su quehacer y su experiencia.
- La relación que forja con sus pares y la forma en la que estos reconocen o no, su rol en la Institución.
- La gestión docente a partir de la dimensión meso-pedagógica (Tamayo, 2017), y los mecanismos que configuran la práctica a partir del espacio y las condiciones físicas que limitan su práctica desde el aprendizaje y la creatividad.
- La reflexión que asume el docente de música frente a su práctica y la cual, lo enfrenta a la necesidad de investigar e innovar de acuerdo a su contexto y a las necesidades de sus estudiantes.

Así mismo, se observa que la reflexión realizada por el docente de música de su propia práctica pedagógica se realiza con el fin de construir una identidad que le permita reconocerse, evidenciar falencias en su práctica y transformar y trascender esta dentro de un espacio de conocimiento y aprendizaje (Matus, 2013).

¿Cómo incide en la construcción de ese Ser docente la relación con otros maestros y directivas?

La construcción de ese Ser docente por parte del docente de música debería surgir como elemento fundamental a partir del reconocimiento de una identidad que está directamente

vinculada a los sentimientos; las emociones; los saberes; los conocimientos y la experiencia; la cual, el docente pone en juego con base en sus creencias, posturas epistémicas, teóricas y ontológicas tras una serie de acciones y dinámicas con el fin de validar y sustentar su quehacer pedagógico.

En este sentido, este Ser docente integra la dimensión micro-pedagógica (Tamayo, 2017), donde interactúa con otros a partir de unas prácticas sociales que poseen una carga emocional en un contexto sociocultural específico. Para respaldar esta idea, Domínguez, 2005 (como se citó en Tamayo, 2017) menciona que "la persona del maestro se constituye a través de su subjetividad en relación con los otros en un contexto determinado constituye su identidad" (p.7).

> Doc. 2: *Desde siempre tuve claro que el aprovechamiento del tiempo libre era un aspecto clave para aportar en la formación de comunidad, por lo que nunca entendí la persecución de la cual fui objeto por parte de la rectora del momento. Debido a esta situación decidí buscar otro escenario en donde tal vez mi propuesta de trabajo fuera acogida y valorada* (Jurado et al.,2015, p. 165).

Así mismo, las condiciones laborales, su valoración social y percepción que tienen directivos y compañeros, influyen en esa identidad que construye el docente a partir de lo anteriormente mencionado y, que afecta al profesorado de música cuando estos, no encuentran reconocimiento en los espacios donde desarrollan su quehacer pedagógico.

De acuerdo a Matus (2013) se encuentra síntomas de desgaste profesional, dado que la práctica pedagógica se ha realizado en condiciones laborales insatisfactorias, desde el punto de vista de infraestructura, remuneracional y de valoración social (p.79).

De acuerdo con Tamayo (2017), las intenciones de los/as maestros/as, materializadas en los propósitos que pueden explicitar sobre su función pedagógica como docentes, están

enmarcadas por los procesos cognitivos y metacognitivos que crean y sustentan las representaciones que los constituyen y que se sustentan en sus teorías implícitas (p.9).

En este sentido, el docente busca un reconocimiento y valoración a su quehacer pedagógico exponiendo a través de su práctica pedagógica ese saber pedagógico desde su formación académica, pero también, ese otro saber a partir de su experticia.

Por otra parte, el no reconocimiento e invisibilización del quehacer pedagógico del docente de música por parte de sus pares y colegas, es un elemento que impacta no solo en su auto identificación y práctica pedagógica, sino también, en la construcción de un currículo alterno y en la posibilidad de hacer de la Educación Musical un elemento primordial en la Escuela.

Doc. 2: *La realización de ensayos generales, dentro de la jornada escolar, ha sido muy difícil pues no todos los docentes dan permiso para salir de clases a los estudiantes que integran la Orquesta; (...) algunos docentes creen que es una perdedera de tiempo y no ven el alcance del proyecto* (Jurado et al.,2015, p. 168).

En este orden de ideas, se deben propiciar espacios pedagógicos de reflexión colectiva (Hargreaves, 2003), para generar un reconocimiento de cada uno de los actores que se involucran en la escuela, respetando el valor que cada uno tiene dentro de este espacio educativo, desde la emoción, el saber y entendimiento; o en otras palabras, "la preocupación por las consecuencias que tienen las acciones de uno sobre otro" (Maturana, 2003, p.267).

¿Qué relación existe entre la reflexión del maestro sobre su propia práctica pedagógica, su experiencia y la construcción de una identidad docente?

A través de su saber pedagógico y reflexión sobre este, el docente de música se permite realizar análisis críticos que involucran al sistema educativo desde la política pública educativa,

el currículo y la forma en que docentes de música están realizando su práctica pedagógica involucrando en esta, la investigación e innovación.

En consecuencia, esta reflexión en torno a su práctica pedagógica y de qué forma la está desarrollando es lo que de acuerdo a Matus (2013), es la reflexión sobre el "hacer" que resulta clave para construir una profesionalidad reflexiva (p. 84).

Ahora bien, parte de esa propuesta innovadora y progresista que debe tener la asignatura de música en los colegios tanto públicos como privados, debe responder a las nuevas formas de aprendizaje que nacen en este siglo XXI así como, a la adquisición no solo de conocimientos musicales sino, a un trabajo transversal e interdisciplinar a partir de la música como elemento potenciador de pensamiento.

Doc. 6: *Después de casi veinte años de labor docente en el Colegio Venecia, consideré, a partir de un ejercicio personal de introspección pedagógica, que debía revaluar mi práctica educativa frente a las necesidades del contexto nacional del momento* (Chacón et al., 2020, p. 52).

Asimismo, se puede observar cómo, el docente de música a partir de esta reflexión pedagógica atraviesa un camino en busca no solo de la teorización del conocimiento desde la teoría o práctica musical, sino por el contrario, surge también, como una opción de esa misma teorización, la búsqueda de otras configuraciones del ser y para el ser, fomentando otro tipo de experiencias, significados y vivencias a través de su práctica, y que se construyen a partir de lo sensorial, afectivo, imaginativo y creativo en un proceso de enseñanza frente a la realidad de un contexto histórico, social y educativo. Es decir, que esa reflexión construye también una identidad que lo visualiza como Ser Docente desde su campo desarrollando habilidades

cognitivas, sociales y emocionales (Tamayo, 2017) que le permiten transformar y evolucionar su práctica pedagógica.

En este mismo sentido, Freire (2004) menciona "el momento fundamental en la formación permanente de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima" (p.40).

Por tanto, la reflexión que asume el docente de música frente a su práctica y que lo confronta a reformular esta misma de acuerdo a su contexto, también lo invita a reconocer las falencias tanto de la práctica pedagógica ejercida en un colectivo como, desde la escasa realización de investigaciones desde la educación musical, que posibiliten otros escenarios, conocimientos y experiencias pedagógicas y educativas.

Doc. 6: *Parte de la marginación de la educación musical en la escuela ha estado determinada por una marcada ausencia de investigación que sustente otras posibilidades, con las cuales docentes y estudiantes desarrollen estrategias y objetivos algo más pertinentes al contexto* (Chacón et al. 2020, p. 50).

En consecuencia, la práctica pedagógica musical bajo los parámetros establecidos en la micro-pedagogía formulada por (Tamayo, 2017) encamina a descubrir aquellos elementos propios de ese Ser Docente, ser músico, que a partir de sus habilidades tanto cognitivas como sociales y emocionales, se forja una identidad como sujeto docente desde y para su práctica, la cual, es atravesada por la experiencia de un proceso de enseñanza.

Es así como, en estos mismos procesos, también se construye un significado de identidad a partir de estrategias que permitan reconocer y dar cuenta de otras dimensiones del ser humano, es decir, esa relación que se forja a partir de la música o de la práctica musical con la idea de universo, de cosmos, de ética y de afectividad (Willems, 1994).

> Doc.5: *Esta propuesta permite reflexionar acerca de la práctica docente y la importancia de replantear las dinámicas educativas y los discursos pedagógicos, enfocándose en el reconocimiento, sensibilización y apropiación de las artes como alternativa de filiación emocional en los estudiantes, en favor de la creatividad bajo un modelo de aprendizaje significativo, propositivo y real* (Rojas y Molina, 2016, p.124).

Por tanto, esos procesos de reflexión del docente de música para mejorar su práctica pedagógica, constituyen también, un proceso de valoración en torno al reconocimiento de su identidad y estatus dentro de la matriz escolar (Matus, 2013).

Igualmente, las habilidades cognitivas, sociales y emocionales que hacen parte de ese ser humano hecho docente y que, a partir de sus experiencias recoge un cúmulo de expectativas, saberes y conocimientos propios, lo acercan a la construcción de una identidad propia.

> Doc. 4: *La propuesta pedagógica estableció un diálogo comprometido entre los diferentes actores de la investigación y aportó al reconocimiento del valor comunicativo de la educación musical y a la realización de una dialógica horizontal, no posicionada desde el conocimiento privativo del maestro y la necesidad del estudiante de llenarse de contenido, sino desde la apertura a una pedagogía Otra, aún en construcción* (Pérez, 2016, p. 119).

¿Cómo influye el reconocimiento social y económico del docente de música en su Ser Docente?

De acuerdo a Matus (2013), "la profesión docente se presenta desvalorizada social y económicamente" (p.77), esto también impacta a los docentes de educación musical, los cuales

muchas veces tienen otras condiciones dentro de la matriz escolar respecto a su contratación, horarios, jornada y salarios.

Por consiguiente, esta desvalorización social y económica que sufre el docente de música algunas veces, influye en la construcción de su identidad al percibirse como un sujeto no solo con condiciones laborales diferentes, sino también, desde la apropiación de un espacio físico, una dotación y unos materiales con los cuales, pueda realizar su práctica pedagógica.

Aunque, el docente realice su práctica dentro de los espacios no aptos para esta, en horarios extracurriculares y sin instrumentos o salas especializadas para la clase de música, este, termina muchas veces acostumbrándose a esta condición, lo cual, también es un factor de riesgo a su identidad docente pues, queda atrapado en una dualidad entre lo *que es*, y lo que *debería ser* (Matus, 2013).

> Doc. 1: *No obstante, frente a las múltiples iniciativas y buenas prácticas de los docentes de música, muchos de ellos desisten de la idea de conformar y desarrollar grupos musicales por la persistencia de dificultades y obstáculos que se evidencian con mayor fuerza en el caso de los colegios distritales, por ejemplo: la ausencia de reconocimiento económico para el maestro; la reducción de tiempos y espacios que obligan a realizar parte del trabajo en tiempo extra clase de los docentes; la inexistencia de instrumentos y materiales, los colegios no cuentan con instrumentos musicales y la falta de apoyo por parte de los directivos* (Morales, 2010, p. 10).

Sin embargo, también se construye ese Ser Docente a partir del deseo, objetivos y metas que el docente haya planteado como objetivos de su práctica.

En este sentido, el análisis de las condiciones que facilitan y limitan la realización de esta práctica, y que constituyen un elemento en la construcción de ese Ser Docente a partir de su

identidad, se encuentra relacionada también, con la gestión pedagógica y educativa propia del docente, que él mismo realiza y gestiona para proveer y obtener condiciones favorables que le permitan realizar su práctica pedagógica y que le dan reconocimiento a partir de estas acciones.

Doc.3: *A pesar de los tropiezos, la falta de recursos se da inicio a este trabajo pidiendo prestados algunos instrumentos que formaron parte de la dotación inicial del colegio en el aula de música de bachillerato* (Orozco y Hermosa, 2015, p. 5).

En resumen, muchas veces el docente se ve afectado por las distintas condiciones que pueden impactar su quehacer pedagógico, causando una falta de identidad en él, pero, así mismo, también, el docente se ve autoidentificado en la manera en como gestiona esos espacios, materiales, horarios y condiciones en beneficio de su propuesta educativa musical.

En este sentido, esta identificación es asumida a través del reconocimiento que este obtiene de su práctica a partir de su saber y experticia. No obstante, el docente de música, marginado muchas veces como agente primordial en el contexto educativo, se ve expuesto a esta exclusión lo que inevitablemente confluye en una construcción errada de su identidad y de su papel como docente intelectual en la construcción de un currículo y en la transformación de la escuela.

En contraste a esto, la relación con sus pares es un elemento que convoca a construir una identidad propia del docente de música en relación con su contexto. A esto, es necesario pensar como, la asignatura de música y la misma práctica del docente en la institución, muchas veces es ignorada, subvalorada o encasillada a realizar presentaciones y muestras musicales exclusivamente y donde sus propios pares y directivas no reconocen estos procesos como aportes sociales, políticos e innovadores de un currículo sino, como ya se ha mencionado, reduciéndolo tan solo a procesos musicales con el fin de ser presentados exclusivamente en eventos

institucionales o como resultado de proyectos de aprovechamiento del tiempo libre y extracurriculares.

De esta manera se asume que, si el docente tiene esta autopercepción de su práctica en su contexto, se limita su trascendencia y aporte en la escuela, al no reconocerse como un agente que aporte de manera significativa a otras construcciones y agenciamientos a nivel institucional. A esto mismo, se le añade que, las condiciones tanto físicas como laborales de los docentes de música, muchas veces impiden procesos de calidad que puedan trascender a otros escenarios, es decir, que la ausencia de espacios, mobiliarios y materiales, son causa para que la práctica pedagógica del docente de música se vea interrumpida o truncada en la matriz escolar.

Finalmente, la construcción de esta identificación docente se ve también reflejada en la motivación que posee el docente de música por hacer visibles sus prácticas y experiencias. De eso se desprende, tal vez, preguntas que cuestionen el por qué, haya un número tan reducido de investigaciones, publicaciones y experiencias de docentes de música que reflejen sus prácticas y la manera en como se están abordando. A lo mejor, es en este punto coyuntural de la escuela donde, se debe potenciar la investigación y la innovación de las prácticas pedagógicas del docente de música como agente investigador, innovador e intelectual. Sin embargo, para que esto suceda, se requiere una mayor inversión para la mejora de su propio contexto en cuestión de espacios, tiempos, materiales, reconocimiento y salario, que permita ejecutar tanto a docentes como a instituciones, estos procesos de investigación, innovación y sistematización de estas prácticas desde la educación musical.

Conclusiones

La presente investigación tuvo como objetivo general analizar la práctica pedagógica del docente de música en el contexto escolar público a partir de tres categorías: la práctica pedagógica y el reconocimiento del otro a partir de procesos de inclusión e integración que configuran esta, la didáctica vista desde la apuesta por potenciar y desarrollar otro tipo de habilidades, competencias y saberes a través de la educación musical, y el Ser docente que construye su identidad desde su práctica, la visión que tiene del mundo, su contexto y el reconocimiento que obtiene de su quehacer y ejercicio pedagógico.

Así mismo, preguntas tales como: ¿Qué tipo de enseñanza musical se imparte actualmente en las instituciones escolares públicas de Bogotá? ¿Cuáles son sus contenidos y objetivos? ¿Qué aspectos significativos y /o propositivos aportan al desarrollo del ser humano? ¿Potencia habilidades del pensamiento? ¿Cuál es la didáctica que implementa el docente de música y que tipo de comprensión genera? ¿Es inclusiva? Fueron esenciales porque guiaron y nutrieron la investigación desde un primer momento, es decir, formularon un horizonte a alcanzar.

En este sentido, desde mi curiosidad pedagógica la cual fue el motor que impulsó esta investigación, quise indagar desde un contexto escolar, en este caso, el contexto escolar público de la ciudad de Bogotá, la práctica pedagógica del docente de música enfocada en el licenciado en pedagogía musical, el maestro en artes musicales y el músico profesional en ejercicio docente. Sin embargo, también fui consciente de las limitaciones que tenía en el proceso de investigación debido al tiempo y a las circunstancias que se viven en estos momentos debido a la pandemia. Por tanto, la investigación la centré exclusivamente en hallar, rescatar e interpretar aquellas prácticas pedagógicas de docentes de música, que se hubieran visibilizado a través de diferentes documentos en el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico-IDEP.

Pero ¿por qué el IDEP? Como se mencionó en el párrafo anterior fui consciente de las limitaciones que tenía mi investigación debido al tiempo y a las circunstancias, pero aún más, debido a la envergadura que suponía el construir un estado del arte desde el contexto que formulé, es decir, el contexto escolar público en la ciudad de Bogotá.

En este sentido, el IDEP me ofrecía desde su misión, visión y objetivos, un referente grueso de consulta que se enfoca en el fortalecimiento y gestión de la investigación e innovación en el campo educativo por parte de docentes, reconociendo sus saberes y aportando a la calidad educativa en la transformación pedagógica (http://www.idep.edu.co/?q=node/25) lo cual, me motivó para indagar en las publicaciones y documentos que hacen parte del amplio repositorio de este Instituto. Sin embargo, y a sorpresa mía, pude constatar que existe un grupo muy reducido de documentos que evidencien la práctica pedagógica del *Licenciado(a) en pedagogía musical, del Maestro(a) en artes musicales o de músicos(as) profesionales* desde lo publicado por el IDEP entre los años 2010 y 2019.

En este mismo sentido, se evidencia también que existe un número mayor de publicaciones de proyectos que surgen en torno a la Educación Musical en prácticas pedagógicas dentro y fuera del aula, que han llevado a cabo docentes de otras áreas del conocimiento distintas al lenguaje artístico musical.

Como consecuencia a esto, Por consiguiente, el trabajo desde la Educación Musical en proyectos transversales o interdisciplinares que se desarrollan en torno a esta como herramienta o como recurso didáctico, lo están desarrollando docentes desde el área de sociales, filosofía y licenciados y licenciadas en Educación básica. También, encontré experiencias de proyectos orquestales que son dirigidos por Licenciados en Danzas y Teatro desde la parte de Educación Artística.

Con respecto a lo anterior, queda el cuestionamiento en torno a la producción intelectual de los docentes de música a partir de la investigación que se realiza en el aula o en proyectos dentro de la escuela. A esto, este cuestionamiento se remite a preguntarme el por qué?, el licenciado en pedagogía musical, el maestro en artes musicales y el músico profesional en ejercicio docente no están visibilizando o publicando sus experiencias pedagógicas e investigaciones a través del IDEP; lo cual, conllevó a otro cuestionamiento que desafortunadamente en esta investigación no se logra responder, pero que se establece como punto de partida, y una acción de mejora tanto por parte del Instituto como por parte de los docentes de música; y es sencillamente, el llamado a visibilizar sus experiencias y prácticas pedagógicas a través de las publicaciones y medio que tienen el instituto.

Así mismo, al IDEP, a aumentar los espacios de participación y visibilización de estas apuestas, experiencias y prácticas pedagógicas que realiza el docente de música a través de semilleros, grupos de investigación y publicaciones que se enfoquen en la Educación musical y en la práctica pedagógica del docente de música desde sus distintas dimensiones, reconociendo la práctica pedagógica del docente de música como una práctica que surge de un saber y que merece ser reconocido también como un proceso intelectual en busca de otorgar esa identidad docente y un estatus, tanto a la docencia como a la educación musical.

Ahora bien, desde la mirada como investigador, el trabajo realizado desde la búsqueda, recolección de material, lectura, análisis e interpretación, me permitió no solo, evidenciar estos vacíos respecto al estado de las publicaciones y proyectos por parte de docentes de música, sino también, en contraposición a lo hallado, constatar lo nutrido y fortalecido del saber pedagógico de los docentes en Colombia y más puntualmente en Bogotá, que se refleja en un sinnúmero de documentos de carácter pedagógico, educativo, social y político que atraviesan temas desde la

práctica pedagógica, el currículo y la didáctica, la investigación e innovación, la formación docente y la diversidad e interculturalidad en nuestra Escuela entre otros.

De este modo, y desde mi perspectiva pedagógica y a partir de mi experiencia como docente de música, considero y aspiro que, se puede lograr que la Educación Musical tenga realmente una trascendencia dentro del currículo, un impacto pedagógico desde la transversalidad e interdisciplinariedad que propone la Escuela en el siglo XXI, y la oportunidad de resignificar la identidad docente del licenciado, maestro o músico en ejercicio docente desde el reconocimiento de su *ser docente* a partir de su saber pedagógico, su experticia, sus expectativas, deseos y práctica muchas veces marginada en nuestro contexto escolar como se mencionó en varias oportunidades a lo largo del documento.

No obstante, a través de los documentos hallados, analizados e interpretados, se logra establecer aspectos que nutren y fortalecen esa práctica pedagógica docente y su relación con la comunidad escolar, las didácticas que asume y la configuración de su identidad a partir de una reflexión constante que hace el mismo docente de su práctica y quehacer pedagógico inmerso en un contexto social, político y educativo, atravesado por lo y emocional y lo humano.

En este sentido, considero también que los docentes los cuales fueron partícipes de estas experiencias analizadas están contextualizando su práctica pedagógica con respecto al mundo y a la sociedad que integran en el siglo XXI, y que está en constante proceso de transformación, una sociedad líquida en palabras de Bauman. De ahí que, considere los aportes realizados por estos, de gran impacto no solo pedagógico sino social y político si se quiere interpretar, de los estudiantes y del docente mismo en la vida escolar.

Así mismo, concluyo que estas experiencias e investigaciones de docentes de música halladas en los documentos del IDEP, van en concordancia con el concepto de innovación

pedagógica formulado por el mismo Instituto, lo cual, permite que los docentes de música, transformen e innoven su práctica pedagógica dentro y fuera del aula, como aporte a la construcción de nuevos sentidos de la Escuela, buscando una participación más activa de la comunidad escolar en estos procesos educativos, y a partir de didácticas que impacten en los estudiantes potenciando otro tipo de habilidades y competencias como respuesta a una Educación para nuestros tiempos.

En este sentido, se logra observar cómo, la participación en los espacios tanto de aula como fuera de esta dentro de estas prácticas pedagógicas de los docentes de música, logran consolidar la mayoría de las propuestas, proyectos e investigaciones analizadas, en torno a aspectos que atañen a lo intercultural, la educación inclusiva, el reconocimiento del otro, la diferencia, el desarrollo integral y la convivencia escolar.

En concordancia con lo anterior, se puede concluir que estas prácticas pedagógicas focalizan un horizonte a alcanzar más allá de la adquisición de habilidades netamente técnico-instrumentales y teórico-musicales que respondían antiguamente a una pedagogía musical tradicional, que situaba al estudiante como aprendiz de una técnica instrumental y una formación teórica exclusivamente y, la cual giraba en torno a un docente director.

Es así cómo, estas propuestas se consolidan en la obtención de habilidades y competencias socio emocionales, socio afectivas potenciando autonomía en los participantes de estas y donde se reconoce la diferencia, la inclusión de todos los miembros de la comunidad, y un reconocimiento del otro desde su sentir, saber e identidad en una escuela intercultural.

En paralelo a lo anterior, desde la didáctica se observan procesos de percepción, creación y socialización, los cuales son concretizados por parte de los estudiantes a través de un producto artístico.

Así mismo, se destaca también, la manera como, a partir de las didácticas planteadas por algunos docentes, se potencian procesos de discernimiento, reflexión y expresión, en torno a una problemática de un contexto local, nacional y global, que integra aspectos políticos, sociales, culturales y educativos, los cuales son elementos de reflexión y crítica por parte de los estudiantes, generando así, propuestas y ejercicios de creación, composición musical y sonora, en torno a estos.

En este mismo contexto, se observa la transformación y aplicación de otras formas de enseñanza aprendizaje de la música en la etapa escolar que responden a consolidar otro tipo de habilidades en los estudiantes, pero que a su vez, se corresponde con otros tipos de pensamiento, análisis, visiones y forma de actuar en su práctica por parte de los docentes de música, desprendiéndose de formatos rígidos que se formulaban a través de teorías eurocéntricas, formas de concebir la música y a su vez, finalidades de la educación musical.

No obstante, los docentes de música partícipes de estas experiencias están planificando el contenido de su asignatura en concordancia con los lineamientos y estándares para la educación artística sugeridos por el Ministerio de Educación, potenciando el desarrollo de competencias desde: la Sensibilidad; la Apreciación Estética; y la Comunicación.

Cabe destacar que, los distintos tipos de orquestas, grupos instrumentales, corales, formatos y ensambles de Rock, Jazz y música folclórica siguen empleándose como recursos en el desarrollo de habilidades musicales interpretativas e instrumentales en la educación musical en la práctica pedagógica de los docentes de música analizada.

Por consiguiente, desde la mirada del investigador, se sugiere que, así como es necesario el visibilizar aún más la investigación que están realizando los docentes de música en este contexto, también, es la oportunidad para abordar otro tipo de formatos que permitan la inclusión

de herramientas tecnológicas y digitales así como, el desarrollo de unas habilidades sonoras que pueden surgir a partir del tratamiento, desarrollo y creación de obras más conceptuales a partir del sonido, y que se desligue de la teoría eurocéntrica musical, sus formatos y sus estructuras.

De manera similar, se observa también cómo, siguen existiendo elementos que afectan a la construcción de una identidad docente del docente de música desde el reconocimiento que obtiene a su quehacer pedagógico por parte de compañeros y directivas, las condiciones físicas donde ejerce su práctica, así como, la falta de instrumentos, materiales y dotación, al igual que, los espacios donde lleva a cabo su práctica pedagógica.

Si bien es cierto que la falta de asignatura de música en algunas instituciones públicas escolares de acuerdo a las experiencias expuestas por algunos docentes así como, las condiciones del entorno educativo, siguen afectando la construcción de una identidad por parte del docente de música y la falta de reconocimiento e importancia de la Educación Musical dentro de la matriz escolar; el docente de música debe también, seguir preparándose y adquiriendo una formación constante a fin de que pueda encajar en el contexto educativo no solo como un agente de enseñanza artística musical sino también, como un agente educativo que puede proponer y formular elementos de mejora al currículo desde la educación musical.

Es así como, la práctica pedagógica del docente de música desde estos tres elementos abordados (el reconocimiento del otro, la didáctica y el Ser docente) configuran a esta con miras a alcanzar nuevos horizontes y apuestas pedagógicas para una escuela que se vislumbra inclusiva, intercultural y dinámica. Donde la convergencia de estos tres elementos en la práctica diaria, donde aspectos como la alteridad, la otredad y la diferencia se entrelacen en propuestas didácticas que promuevan esta clase de ejercicios y apuestas pedagógicas musicales donde se integre a toda la comunidad educativa y, donde el docente de música logré consolidarse como un

agente de trasformación social en la escuela, un intelectual, un investigador y un innovador de su práctica pedagógica.

Bibliografía

Alcaldía Mayor de Bogotá. (s.f de s.f de 1.994). *Instituto Para La Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico*. Retrieved 20 de Septiembre de 2.020 from Instituto Para La Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico: http://www.idep.edu.co/

Arráez, M. Calles, J. Moreno de Tovar, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, vol. 7, núm. 2, diciembre, 2006, pp. 171-181.

Bernal, H., & López, A. (2.005). *CAMINAR APRENDER MUSICAR: ESTUDIO DE LAS RUTAS PEDAGÓGICAS EN EL ÁREA DE MÚSICA EN LOS COLEGIOS DISTRITALES DE EDUCACIÓN BÁSICA DE BOGOTÁ.* BOGOTÁ.

Bourdieu, P. (2000). Cosas Dichas. Barcelona, España: Editorial Gedisa, S.A.

Calvo, G., Camargo, M., & Pineda, C. (2.008). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el distrito capital. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación* , 163-174.

Camargo, M., Calvo, G., Pedraza, A., Pineda, C., Halima, F., Gutiérrez, M., et al. (2.006). *Investigación Educativa y Pedagógica en Bogotá: Estado del Artes 2000-2004.* Chía: Universidad de La Sabana.

Carr, W. (1995). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica.* Madrid, España: EDICIONES MORATA. S. L.

Chaves, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. Revista Educación (25), 59-65.

Chinchayo, B. (2018). *Educación Musical y Nivel de Fortalecimiento De la Inteligencia Emocional de los Niños y Niñas del Quinto Grado de Primaria de la IE. N.54078-Juan Espinoza Medrano, Andahuaylas.* Perú: Tomado de: https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/30279/chinchayo_ps.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Cifuentes, M., Osorio, F., & Morales, M. (1993). Una perspectiva hermenéutica para la construcción de estados del arte. *Cuadernillo de trabajo social* (3), 1-32.

Conejo, P. (2012). EL VALOR FORMATIVO DE LA MÚSICA PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES (2), 263-278.

Correa, H., López, C., & Molina, C. (2016). Prácticas pedagógicas en el campo musical y articulación con los tres ejes fundamentales de la música en secundaria en seis instituciones educativas distritales de Bogotá. *Prácticas pedagógicas en el campo musical y articulación con los tres ejes fundamentales de la música en secundaria en seis instituciones educativas distritales de Bogotá* . https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/533.

Cross, I. (2.010). La Música en la Cultura y la Evolución. *Epistemus* , 9-19.

De Tezanos, A. (1998). Una etnografía de la etnografía. Bogotá: Antropos.

Díaz, Á. (2019). La didáctica: entre el olvido y la omisión. *El Mundo de la Educación* (11), 10-15.

Díaz, M. (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. *Pedagogía y Saberes*, 14-27.

Díaz Rosero, M. & Tobar Bedoya, J. (2014). CAUSAS DE LAS DIFERENCIAS EN DESEMPEÑO ESCOLAR ENTRE COLEGIOS PÚBLICOS Y PRIVADOS: COLOMBIA EN LAS PRUEBAS SABER11 2014. Trabajo presentado para optar por el

título de Magister o Magistra en Economía de la Pontificia Universidad Javeriana. https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/21046/DiazRoseroYennyMarcela2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Espitia, J. (2.014). *Sistematización de Experiencias-Módulo 1.* Bogotá, Colombia: Secretaría de Educación del Distrito UNIMINUTO.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* . México: Editorial S.XXI, .

Gadamer, Hans Georg (1997), "La historicidad de la comprensión como principio hermenéutico", en Verdad y método, vol. 1,Salamanca, Sígueme, pp. 331–377.

Gamboa, A. (2017). Educación Musical:Escenario para la Formación de un Sujeto o Pariente Pobre de los Curriculos escolares. *SABER, CIENCIA Y Libertad , 12* (1), 215-224.

Gómez Vargas, M., Galeano Higuita, C., & Jaramillo Muñoz, D. (2.015). EL ESTADO DEL ARTE: UNA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* , 423-442.

Gómez, M., Galeano, C., & Jaramillo, D. (2.015). EL ESTADO DEL ARTE: UNA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 6(2)* , 423-442.

Goubert, B., Zapata, G., Arenas, E., Niño, S. (2009). *ESTADO DEL ARTE DEL ÁREA DE MÚSICA EN BOGOTÁ D.C.* Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte-Observatorio de Culturas.

Guido, S. (2010). Diferencia y Educación: Implicaciones del reconocimiento del Otro. Pedagogía y Saberes (32), 65-72.

Habermas, J. (2000), "Ciencias sociales reconstructivas vs. Comprensivas (verstehende)", (ponencia en conferencia sobre moralidad y ciencias sociales, en Berkeley, 1980), en Conciencia

moral y acción comunicativa, Trad. Ramón García Cotarelo, Barcelona, Península. pp. 31–55.

Hashimoto, E. (2006). ¿Leyes pedagógicas o leyes didácticas? *UMBRAL, Revista de Educación, Cultura y Sociedad , 11*, 76-86.

Hemsy De Gainza, V. (2010). Temas y problemáticas de la educación musical en la actualidad. *Aula 16* , 33-48.

Herrera, J. (04 de 12 de 2.017). *Youtube*. Retrieved 13 de 10 de 2.020 from Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=ajvQmmDbJHM&list=PLm5YaV25Viqkpn77zNrjBu2ZmHnLqwOb9&index=2

Herrera, J. (2.015). El saber pedagógico: entre las maestrías de profundización y las maestrías de investigación. *Nodos y nudos* , 7-13.

Herrera, J., & Martínez, Á. (2.018). El saber pedagógico como saber práctico. *Pedagogía y Saberes, 49* , 9-26.

Hoyos Botero, C. (2.000). *Un modelo para investigación documental guía teórico-práctica sobre construcción de estados del arte con importantes reflexiones sobre la investigación.* (S. Editora, Ed.) Medellín.

Illicachi , J. (2014). Desarrollo, educación y cosmovisión: una mirada desde la cosmovisión andina. *Universitas XXI (21)* , 17-32.

Illich, I. (1985). La sociedad desescolarizada. México: mundolibertario.org.

Jurado, F., Pinilla, N., Ramirez, F., Gallo, C., Pinilla, R., Berrío, B., et al. (2.013). *Premio a la investigación e innovación educativa 2013.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Kemmis, S. (2014). *Changing Practices, Changing Education.* . Singapore: Springer. science+business media.

Londoño, O., Maldonado, L., Calderón, L. (2016). *GUÍA PARA CONSTRUIR ESTADOS DEL ARTE.* Bogotá, Colombia: Corporación Internacional Redes de Conocimiento - International Corporation of Network of Knowledge.

Mandoki, K. (2.006). *Práctias Estéticas e Identidades Sociales.* México: Siglo XXI Editores.

Manrique, H. (2020). SABER Y CONOCIMIENTO: UNA APROXIMACIÓN PLURAL. *Acta Colombiana de Psicología, 11(2),* , 89-100.

Martínez, A. (1990). Una mirada arqueológica a la pedagogía. *Pedagogía y Saberes* , 8-13.

Martínez, A. (2008). *Teoría Pedagógica. Una mirada arqueológica a la pedagogía. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en el siglo XIX.* Bogotá D.C, Colombia: Cooperativa del Magisterio, Ed. La imprenta Editores.

Martínez, M. (2009). Dimensiones Básicas de un Desarrollo Humano Integral. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana. , 8* (23), 119-138.

Maturana, H. (1999). TRANSFORMACIÓN EN LA CONVIVENCIA. Santiago de Chile, Chile: DOLMEN EDICIONES.

Maturana, H. (2003). *El Sentido de lo Humano.* Santiago de Chile: Colección Hachette /Comunicación .

Matus, L. (2013). LA CONSTRUCCIÓN DE UNA IDENTIDAD DOCENTE, ¿UN DESAFÍO PARA LA POLÍTICA EDUCATIVA? . *Revista EXITUS , 03* (01), 75-87.

Mayurí, F. (2019). *DIDÁCTICA CONTEMPORÁNEA CICLO III MATERIAL DE LECTURA PARA EL ANÁLISIS CRÍTICO.* Lima, Perú: Coordinación Académica de Posgrado .

Ministerio de Cultura. (2015). *Lineamientos de Educación Inicial.* Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (S.F). *La Práctica Pedagógica Como Escenario de Aprendizaje.* Bogotá: MEN.

Muñoz, E. (2003). *EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN MUSICAL DEL NIÑO DE E. PRIMARIA: LAS ESTÉTICAS DEL S. XX.* Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Patiño, R. (2.016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Revista Folios* , 165-179.

Pontifica Universidad Javeriana. (2014). *Pruebas Ser Evaluando Nuevas Formas de Aprender.* Bogotá: Secretaría de Educación.

Restrepo, B. (1996). *Investigación en Educación.* Bogotá, Colombia: INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, ICFES.

Rodríguez, O., Luna-Nemesio, J. (2019). Educación musical para el desarrollo sostenible: una revisión documental . *Revista da Abem , 27* (43), 132-149.

Rojas, I. Hermenéutica para las técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales: una propuesta. Espacios Públicos, vol. 14, núm. 31, mayo-agosto, 2011, pp. 176-189 Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México

Samper, A. (2013). Perspectivas y desafíos para la educación musical en Colombia en el Siglo XXI: Una mirada desde el Departamento de Música de la Pontificia Universidad Javeriana En Colombia. *Revista Javeriana: El Pensamiento Cristiano En Diálogo Con El Mundo. Medio Ambiente Universal Y Desarrollo Sostenible.(794)* , 102-111.

Sarto, M., & Venegas, M. (2009). Aspectos Claves de la Educación Inclusiva. Salamanca, España: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad .

Secretaría de Educación del Distrito. (2014). *Currículo para la excelencia académica y la formación integral. Orientaciones para el área de Educación Artística.* Bogotá: ADN Grupo Gráfico.

Serrano, J., & Pons, R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa , 13* (1), 1-27.

Tamayo, J. (2017). LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA COMO CATEGORÍA DE ANÁLISIS; ACERCAMIENTOS DESDE SU CONSTRUCCIÓN COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN . *CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA-COMIE*, (pp. 1-12). San Luis Potosí.

Téllez, O. (2007). Las Cosas que no pueden enseñarse en la clase de música. *Didac, 50, Arte y Educación* , 31-35.

Valdés, M., Turra-Díaz, O. (2017). RACIONALIDADES CURRICULARES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE HISTORIA EN CHILE. *Diálogo Andino* (53), 23-32.

Varios. (2.008). *PREMIO A LA INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA Y PEDAGÓGICA.* Bogotá: Instituto para la investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

Zemelman, H. (s,f de s,f de S,F). *Repository.unad.edu.co.* Retrieved 21 de Febrero de 2021 from repository.unad.edu.co: https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/5564/Documento7.pdf?sequence=1

Anexos

Anexo 1 Documentos consultados

NOMBRE DEL DOCUMENTO	AÑO DE PUBLICACIÓN	UBICACIÓN
Premio de Investigación e Innovación Educativa	2010	Repositorio del IDEP https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/784
Premio de Investigación e Innovación Educativa	2011	Repositorio IDEP http://www.idep.edu.co/premio/wp-content/uploads/2016/11/2011/premios.html
Premio de Investigación e Innovación Educativa	2012	Repositorio IDEP https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/262
Premio de Investigación e Innovación Educativa	2013	Repositorio IDEP https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/780
Premio de Investigación e Innovación Educativa	2014	Repositorio IDEP https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/781
Premio de Investigación e Innovación Educativa	2015	Repositorio IDEP https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2243
Premio de Investigación e Innovación Educativa	2016	Repositorio IDEP https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2260
Premio de Investigación e Innovación Educativa	2017	Repositorio IDEP https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/945
Premio de Investigación e Innovación Educativa	2018	Repositorio IDEP https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/1402
Premio de Investigación e Innovación Educativa	2019	Repositorio IDEP https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2373
Cartilla postulaciones al Premio de Investigación e Innovación Educativa	2014	Repositorio IDEP http://premiosed.idep.edu.co/wp-content/uploads/2017/05/CARTILLA_INNOVACION_2014.pdf
Cartilla	2015	Repositorio IDEP

postulaciones al Premio de Investigación e Innovación Educativa		http://www.idep.edu.co/premio/wp-content/uploads/2017/05/CARTILLA_INNOVACION_2015.pdf
Cartilla postulaciones al Premio de Investigación e Innovación Educativa	2016	Repositorio IDEP http://premiosed.idep.edu.co/wp-content/uploads/2019/04/CARTILLA_INNOVACION_2016.pdf
Cartilla postulaciones al Premio de Investigación e Innovación Educativa	2017	Repositorio IDEP http://premiosed.idep.edu.co/wp-content/uploads/2019/04/INNOVACION_2017.pdf
Cartilla postulaciones al Premio de Investigación e Innovación Educativa	2018	Repositorio IDEP http://premiosed.idep.edu.co/wp-content/uploads/2019/04/premios_innovacion.pdf
Cartilla postulaciones al Premio de Investigación e Innovación Educativa	2019	Repositorio IDEP http://premiosed.idep.edu.co/wp-content/uploads/2020/05/premios_innovaci%C3%B3n_2019_web.pdf
Revista Aula Urbana N. 75 hasta 120	2010-2019	Revistas IDEP https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/issue/archive
Revista Educación y Ciudad N.18 hasta el N.40	2010 2019	Revistas IDEP https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/issue/archive
Serie Compartiendo Saberes 24 Textos	2010-2019	Repositorio Digital IDEP http://www.idep.edu.co/derechos_ninez/pdf/
Cartografías Pedagógicas y Construcción de Saberes	2015	Repositorio Digital IDEP https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/732 Centro Virtual de Memoria en Educación y Pedagogía http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/?p=5575
Programa UAQUE: Prácticas éticas, estéticas y afectivas para la con-vivencia escolar Potenciación de experiencias pedagógicas en Con-vivencia escolar	2015	Digital IDEP https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/731
Sistematización de	2019	

experiencias pedagógicas que transforman la escuela. Una apuesta por el reconocimiento docente		Repositorio Digital IDEP https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2212
Acompañamiento a experiencias pedagógicas: una apuesta sentipensante por la configuración de comunidades de saber y práctica	2019	Repositorio Digital IDEP https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2211
Educación para el siglo XXI: Innovación, TIC e inclusión	2020	Repositorio digital IDEP https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2388
Tejiendo saberes que transforman y emancipan la escuela. Una experiencia de sistematización con maestras y maestros	2020	Repositorio Digital IDEP https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2385
Memorias del Seminario Internacional Ciudadanía y convivencia: un espacio de reflexión desde la educación y la pedagogía	2013	Repositorio Digital IDEP http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Memorias%20Seminario%20Ciudadanaia%20y%20Convivencia.pdf
La experiencia estética como puerta al saber, hacer y ser. "Resignificando la experiencia estética desde las prácticas educativas en artes a través de la sistematización de experiencias en tres contextos formativos	2017	http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/7886
Experiencias	2010	http://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/1023

artísticas que transforman contextos en los colegios de Bogotá: Festival artístico escolar 2010		

Anexo 2. Formato de Revisión Documental

FORMATO DE REVISIÓN DOCUMENTAL				
DATOS DESCRIPTIVOS DE LA PUBLICACIÓN				
Titulo de la publicación				
Fecha de publicación				
Titulo del proyecto				
Autor/es				
Palabras claves				
Lugar de creación				
Tópico relevantes de la publicación				
Descripción General	Objetivos			
	Justificación			
Fundamentación teórica	Categorías			
	Enfoques			
Metodología del proceso de sistematización	Fases			
	Actividades			
	Población participante			
	Recursos			
	Mecanismos para la generación de fuentes de información			
	Análisis e interpretación			
Resúmen				
Referentes base				
Observaciones				

Anexo 3. Matriz de Análisis de Datos

DOCUMENTO	CATEGORIAS	ENFOQUE	PREGUNTAS GUÍA	DATOS RELACIONADOS CON LA CATEGORÍA	Tipo de relación ubicada desde la voz del investigador	Referencia teórica desde donde se lee el tipo de relación	BIBLIOGRAFÍA	AUTORES
DOCUMENTO PREMIOS INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN Ton y son de la convivencia escolar 2.013-Innovación Rocío Cárdenas Cifuentes	DIDÁCTICA	Sensopercepción , imaginación y creación	¿Cómo se concibe el cuerpo como elemento didáctico?	Enseguida comenzamos a trabajar el cuerpo; es necesario relajarlo y prepararlo para interpretar el instrumento: todo esto hace parte de la técnica, porque sin este trabajo preliminar sería muy difícil aprender a interpretarlo. El trabajo comienza en forma personalizada, y a medida que vamos avanzando, los estudiantes van asumiendo la disciplina de estudio individual que requiere concentración, respeto y compromiso, para luego llegar al trabajo colectivo: al montaje de una obra o un repertorio con toda la agrupación.	Una de las primeras estrategias o didácticas que se encuentran en las prácticas pedagógicas analizadas surgen a partir del trabajo con el cuerpo. De allí, se desprende una serie de ejercicios a través de él que permiten una preparación inicial del estudiante para adquirir capacidades desde el aspecto rítmico, motriz y expresivo a través del cuerpo. Así mismo, estos ejercicios le permitirán a su vez, desarrollar capacidades sensoriales y perceptivas, de relajación y concentración potenciando así una disciplina y rigurosidad a la hora de la interpretación musical.	Así mismo, la metodología es la forma en la que se planificaron las actividades, recursos, estrategias y procedimientos a partir de una meta. De acuerdo a Fontelles (2019) esta metodología responde a preguntas como "¿De qué manera conectaremos los aprendizajes? ¿De qué manera incidiremos en los aspectos que necesitan tratamiento desde perspectivas diversas? ¿De qué manera distribuiremos el espacio en la clase, el tratamiento de las actividades, el uso de recursos, qué tipo de material utilizaremos? Desarrollar las capacidades rítmicas, motrices y expresivas del cuerpo- Desarrollar las capacidades sensorial y perceptiva, de relajación y concentración y valorar el silencio	La didáctica: entre el olvido y la omisión. Ángel Díaz Barriga (2019) Metodologías musicales Siglo XXI-Fontalles	Ángel Díaz Barriga Luis Fontalles

DOCUMENTO	CATEGORIAS	ENFOQUE	PREGUNTAS GUÍA	DATOS RELACIONADOS CON LA CATEGORÍA	Tipo de relación ubicada desde la voz del investigador	Referencia teórica desde donde se lee el tipo de relación	BIBLIOGRAFÍA	AUTORES
DOCUMENTO PREMIOS INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN Ton y son de la convivencia escolar 2.013-Innovación Rocío Cárdenas Cifuentes	Reconocimiento del Otro	Diversidad, inclusión y Diferencia	¿Qué tipo de habilidades, aptitudes y actitudes potencia este tipo de prácticas pedagógicas a partir de la diversidad y la diferencia de los estudiantes en procesos de inclusión e integración?	Para ingresar al proceso musical en la Orquesta los estudiantes se inscriben voluntariamente con autorización de sus padres; inscripción que se renueva cada año y que no tiene ningún requisito en cuanto a conocimientos musicales ni de manejo de instrumentos, porque que esto cohíbe y no permite que la persona exprese sus actitudes y aptitudes; **por eso no se excluye a nadie.**	Generalmente, cuando se conforma algún tipo de ensamble musical, sea este un coro,un grupo de rock o jazz, ensambles de música folclórica u orquesta, se suele convocar primero que todo, a aquellas personas que tengan un interés en pertenecer a este tipo de asociaciones seguido por un conocimiento aunque sea mínimo respecto a la música desde la teoría o la práctica. Esto, con el fin de garantizar en cierta medida, que estos proyectos y asociaciones se consoliden a corto, mediano y largo plazo. Sin embargo, en esta experiencia de la maestra Rocio Cárdenas "Ton y son de la convivencia escolar" vemos como la convocatoria que realiza para ingresar a la orquesta es destinada a toda la comunidad escolar, sin prerequisito alguno más que el hecho de querer pertenecer a esta.	La inclusión implica un proceso de una "mayor participación de los alumnos en las escuelas y una reducción de su exclusión de los currículos escolares, las culturas y las comunidades" (Ainscow, 1999, p. 7). Todos los niños tienen capacidades y potencialidades singulares, por lo que distintas características exigen respuestas diversas. Tienen necesidades no sólo físicas, psíquicas o sensoriales, sino también como consecuencia de situaciones sociales y culturales desfavorecidas o por carencias del propio sistema escolar. Estas respuestas deben venir desde el centro escolar y desde la comunidad, a través de los distintos servicios, programas e instituciones de la misma (Sarto y Venegas,2009)	Aspectos clave de la Educación Inclusiva. Mª Pilar Sarto Martín, Mª Eugenia Venegas Renauld (Coordinadoras) Capítulo: Participación de la Comunidad. María Isabel Calvo Álvarez. Facultad de Educación - INICO. Universidad de Salamanca (2009)	María Isabel Calvo

DOCUMENTO	CATEGORIAS	SUBCATEGORIA	PREGUNTAS RELACIONADAS	DATOS RELACIONADOS CON LA CATEGORÍA	Tipo de relación ubicada desde la voz del investigador	Referencia teórica desde donde se lee el tipo de relación	BIBLIOGRAFÍA	AUTORES
DOCUMENTO PREMIOS INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN Ton y son de la convivencia escolar 2.013-Innovación Rocío Cárdenas Cifuentes	SER DOCENTE	Micro-pedagogía-Autoidentificación	¿Cómo incide en la construcción de ese Ser docente la relación con otros maestros y directivas?	Desde siempre tuve claro que el aprovechamiento del tiempo libre era un aspecto clave para aportaren la formación de comunidad, por lo que nunca entendí la persecución de la cual fui objeto por parte de la rectora del momento. Debido a esta situación decidí buscar otro escenario en donde tal vez mi propuesta de trabajo fuera acogida y valorada (Jurado et al.,2015, p. 165).	En este sentido, las condiciones laborales, su valoración social y percepción que tienen directivos y compañeros influyen en esa identidad que construye el docente a partir de lo anteriormente mencionado y, que afecta al profesorado cuando estos, no encuentran espacios de reconocimiento donde desarrollar su quehacer. De acuerdo a Matus (2013) se encuentra síntomas de desgaste profesional, dado que la práctica pedagógica se ha realizado en condiciones laborales insatisfactorias, desde el punto de vista de infraestructura, remuneracional y de valoración social (Matus, 2013, p.79).	Diversos estudios psicológicos desarrollados con profesores chilenos, los cuales señalan que éstos han estado enfrentando en los últimos años a los síntomas del denominado "desgaste profesional" o burnout (Pontificia Universidad Católica, 2000; CORNEJO, 200; CLARO 2003; ARÓN, 2000, entre otros), dado que la práctica pedagógica se ha realizado en condiciones laborales insatisfactorias, desde el punto de vista de infraestructura, remuneracional y de valoración social (Matus, 2013, p.79)	Matus, L. LA CONSTRUCCIÓN DE UNA IDENTIDAD DOCENTE, ¿UN DESAFÍO PARA LA POLÍTICA EDUCATIVA? 2013	Linda Grace Matus