

**Análisis de los procesos de recontextualización oficial y pedagógica y sus implicaciones  
en la formación. El caso de la Licenciatura en música de la Universidad Pedagógica  
Nacional**

**Autor**

**Luis Castellanos Sánchez**

**Trabajo presentado para optar al título de Magister en Educación**

**Universidad Pedagógica Nacional**

**Facultad de Educación**

**Maestría en Educación**

**Bogotá – Colombia**

**2019**

**Análisis de los procesos de recontextualización oficial y pedagógica y sus implicaciones  
en la formación. El caso de la Licenciatura en música de la Universidad Pedagógica**

**Nacional**

**Autor**

**Luis Castellanos Sánchez**

**Directora**

**Olga Cecilia Díaz Flórez**

**Universidad Pedagógica Nacional**

**Facultad de Educación**

**Maestría en Educación**

**Bogotá – Colombia**

**2019**

## **AGRADECIMIENTOS**

A “el guionista”, Dios en primer lugar, pues esta maestría fue la mayor prueba de entereza que me ha forjado en virtudes que siempre pensé ajenas, pero que al final pude estructurar para mi, como tecnologías del yo.

A mi familia, mi refugio en la caída, mis referentes de lucha.

A mi esposa, la luz de una sincronía universal al rescate.

A Juan Carlos Arias, voz de la franqueza y soporte emocional.

A cada profesional relacionado con este trabajo.


A mi asesora, Dr. Olga Cecilia Díaz, por sostener mis luchas y esperar mi reestructuración.

## **DEDICATORIA**

A todo aquel que se sienta acabado, al derrotado, al desesperanzado.

*“Goodbye to all my yesterdays, Goodbye, so long, I'm on my way”*

JBJ -Everyday

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realidad y Conciencia</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 1 de 5</b>	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Tesis de grado de Maestría de Investigación
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Análisis de los procesos de recontextualización oficial y pedagógica y sus implicaciones en la formación. El caso de la Licenciatura en música de la Universidad Pedagógica Nacional.
<b>Autor(es)</b>	Castellanos Sánchez, Luis Eduardo
<b>Director</b>	Díaz Flórez Olga Cecilia
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 253 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	RECONTEXTUALIZACIÓN, SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN, TEORÍA DE TRANSMISIÓN CULTURAL, EDUCACIÓN ARTÍSTICA, EDUCACIÓN MUSICAL.

<b>2. Descripción</b>
<p>La presente investigación analiza la dinámica de Recontextualización de las orientaciones discursivas de la educación artística/musical del Campo Intelectual de la Educación artística, en el Campo de recontextualización Oficial y en el Campo de recontextualización Pedagógica, centrado en la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional, para analizar y evidenciar las implicaciones de dicha dinámica en la configuración del programa.</p> <p>Esta investigación opta por la perspectiva teórica del sociólogo británico Basil Bernstein, con los desarrollos de su discípulo Mario Díaz, que da cuenta de una teoría de transmisión y reproducción cultural. La recontextualización es una dinámica que describe la transformación de textos (elaboraciones de los discursos) de un contexto primario a otro secundario, ofreciendo elementos de análisis de relaciones de poder y control de los procesos de producción, reproducción cultural. Respecto a la perspectiva artística, los discursos relacionados en esta investigación corresponden a las elaboraciones de la educación artística contemporánea que fundamentan a la política oficial de dicho campo en Colombia.</p> <p>La investigación se sitúa en las tres últimas actualizaciones del programa de la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional en aspectos estructurales que permiten una correlación de campos de recontextualización. Estos aspectos son la justificación, pertinencia, propósitos de formación, aspectos curriculares, concepción de sujeto y formación en investigación, los cuales tienen conexiones con elementos del campo de recontextualización oficial, del</p>

campo institucional, y operan con orientaciones del campo intelectual de educación artística.

La ruta analítica parte de la identificación de las nociones centrales de educación artística que operan desde el campo de control simbólico y de producción. Se ubican las tensiones de estas nociones con el campo oficial y se elabora un primer nivel de análisis. A partir de esta etapa, se identifican dinámicas y tensiones con el campo institucional y se elabora el análisis del campo de recontextualización pedagógica, para identificar implicaciones para la educación musical en el programa de la Licenciatura en Música.

### 3. Fuentes

Para el desarrollo de la presente investigación se consultaron 18 documentos de política y normatividad provenientes de los campos de recontextualización. En torno a la recontextualización pedagógica se consultaron 15 documentos normativos y 3 documentos del programa de la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional. También se trabajaron libros y artículos relacionados con la teoría de transmisión cultural, específicamente sobre el modelo del discurso pedagógico de Basil Bernstein.

Aharonián, C. (2004) Educación, arte, música: *Educación musical ¿para qué?*. Montevideo: Editorial Tacuabé.

Aharonián, C. (2011) *La Enseñanza de la música y nuestras realidades: XVII FLADEM: Conferencia ¿otredad como autodefensa o como sometimiento?*. Guatemala.

Alvarado, R. (2013) La música y su rol en la formación del ser humano. Ciudad: Santiago de Chile, Editorial: Universidad de Chile.

Bernstein B. (1981). Códigos, modalidades y el proceso de reproducción cultural.

Bernstein B. (1985) Hacia una teoría del discurso pedagógico: Universidad Pedagógica Nacional.

Bernstein B. (1990) La estructura del discurso pedagógico. Madrid: Morata

Bernstein B. (1990) Poder, educación y conciencia: *Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure Editorial S.A

Bernstein B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico: Clases, Códigos y Control (Volumen IV)*. Madrid: Morata.

Congreso de la República (1992) Ley General de Educación superior 30 de diciembre de 1992.

Congreso de la República (1994). Ley General de Educación 115 de febrero de 1994.

Congreso de la República (1997). Ley General de la Cultura 397 de agosto de 1997.

Díaz, M. (1993). El campo intelectual de la Educación. Santiago de Cali: Textos universitarios, Universidad del Valle

Díaz, M. (1995) Aproximaciones al campo intelectual de la educación. En: *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Larrosa J.

Díaz, M. (2000) Bernstein y la Pedagogía. Aproximación inicial. En: *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Díaz, M. y López, (Editores). Bogotá: Magisterio, colección Seminarium. Versión digital disponible en Red.

Díaz, M. (2010): Hacia una teoría del discurso pedagógico. En: *Del discurso pedagógico – problemas críticos*. Bogotá D.C: Editorial Magisterio.

Díaz, M. López, N. (2001) *El discurso pedagógico oficial y la educación superior en Colombia*. Primera edición. Colciencias- Universidad Surcolombiana, Bogotá D.C

Fernández – Jorquera. (2017) El sentido de la educación musical en una educación concebida como motor de la economía del conocimiento: una propuesta de marco filosófico, en *Revista Electrónica Complutense de Investigación*

*Musical*, Ed 14, 95-107.

Fladem, (2014) Recorriendo el camino del conocimiento musical: *de lo sensorial a lo cognitivo*: VIII Encuentro Fladem. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.

Flores D, (2015) El arte a través de la mirada de Bourdieu. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla.

Gardner, H. (1994) Educación artística y desarrollo humano. Primera edición. Ed Paidós, Barcelona.

Mariscal, C. (2013) Bourdieu y el arte. La construcción de un «punto de vista». *En: Revista Question – Vol. 1, N°37 (Verano 2013)*. Universidad de Buenos Aires, Argentina.

MEN (1996) Serie lineamientos curriculares Indicadores de logros curriculares

MEN (1998). Decreto 0272 del 11 de febrero de 1998.

MEN (2003). Decreto 3456 de diciembre de 2003

MEN (2010). Orientaciones Pedagógicas para la educación artística en básica y media.

MEN (2010). Decreto 1295 del 20 de abril de 2010, por el cual se reglamenta el Registro Calificado de programas de educación superior.

MEN (2010). Decreto 2450 del 17 de diciembre de 2015

MEN (2016). Resolución 02041 del 3 de febrero de 2016

MINCULTURA, (2010), Construcción de una política pública para la educación artística en Colombia Balance 2002-2010.

PAEZ, O. (2007) *La educación estética y artística para la educación primaria, secundaria y media: una mirada desde la legislación educativa*. Tesis de Grado: Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C.

TOURINÑAN, J. (2010) *La música como ámbito de educación. Educación “por” la música y educación “para” la música*. Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, España.

RUÍZ, C. (2000) *Educación por el arte de H. Read*: Conferencia de cátedra UNESCO. Manizales, Colombia.

SANCHEZ, G. (2010) *Educación estética y educación artística. Reflexiones para una enseñanza creativa*: Revista Aula. Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, España.

UPN (1999). Acuerdo 019/1999 por el cual se adopta el estatuto académico. Consejo Superior. Bogotá D.C

UPN (2000). Proyecto curricular de música. Documento ampliado.

UPN (2004). Acuerdo 034/2004 por el cual se adopta el estatuto académico. Consejo Superior. Bogotá D.C

UPN (2006). Acuerdo 035/2006 por el que se expide el reglamento académico de la Universidad. Consejo Superior. Bogotá D.C

UPN (2009). Proyecto Licenciatura en música. Renovación de registro calificado

UPN (2010). *Documento proyecto educativo institucional*. Universidad Pedagógica Nacional

UPN (2016). Documento maestro Licenciatura en música. Renovación de registro calificado.



## 4. Contenidos

La investigación abordó la dinámica de recontextualización de las orientaciones discursivas de la educación artística/musical en el campo Oficial y en el Campo Pedagógico representado por la Licenciatura en música de la Universidad Pedagógica Nacional, estableciendo relaciones entre estos. La apropiación teórica y metodológica está fundamentada en la perspectiva teórica de Basil Bernstein y en los discursos de educación artística contemporánea. Para dar cuenta de los distintos niveles de recontextualización, la investigación agrupa los contenidos en cuatro capítulos de la siguiente manera:

El primer capítulo es una aproximación a la perspectiva teórica de Basil Bernstein, que contextualiza las nociones principales para la comprensión de la recontextualización. Junto a esto, se presenta la perspectiva metodológica de la investigación, que describe la apropiación de la dinámica de recontextualización como una ruta analítica. Se construye el problema a partir de la necesidad de un análisis sociológico para las dinámicas de construcción de la Licenciatura en música que establezca relaciones complejas fuera de lo meramente artístico.

El segundo capítulo establece el primer nivel de análisis entre los discursos de la Educación Artística y el Campo de Recontextualización Oficial. Estos se fundamentan entre los documentos elaborados por los intelectuales, y todo el marco legislativo propio de la educación artística y el discurso oficial que lo legitima.

El tercer capítulo se enfoca en el Campo de Recontextualización Pedagógica, con el campo institucional como dinamizador, estableciendo elementos constitutivos de la Licenciatura que se pueden contrastar en tres actualizaciones del programa (2000-2016) y que permiten relacionar los otros campos de recontextualización.

El cuarto capítulo presenta el panorama de las implicaciones de la recontextualización en las orientaciones de los discursos de la educación artística/musical en la Licenciatura en música y su respectiva implicación en la configuración del programa.

## 5. Metodología

Esta investigación de carácter analítico analiza la recontextualización a partir de nociones de la perspectiva de Basil Bernstein que son reenocadas metodológicamente para la identificación de las implicaciones de los movimientos de texto de contextos primarios a contextos secundarios. A partir de esto, la perspectiva metodológica de esta investigación se aborda en 4 fases:

### **Identificación y selección del corpus documental**

Esta fase buscó e identificó toda documentación pertinente de los niveles de recontextualización oficial y pedagógica relacionados con la educación artística en Colombia y que repercutieran en el proyecto educativo de la Licenciatura, en sus últimas tres actualizaciones del programa, es decir, del año 2000 al 2016.

### **Identificación de la dinámica de los agentes del campo**

A partir de la sistematización del corpus documental, se identificaron actores que participaron en la elaboración de texto en los distintos campos de la recontextualización. Se construyeron entrevistas semiestructuradas para recolectar información de estos actores y delimitar elementos específicos de cada etapa cronológica de los campos.

### **Análisis de recontextualización**

Con todos los datos y marcos teóricos sistematizados, se construyen matrices de análisis que permiten evidenciar la orientación de los discursos del Campo intelectual de la educación artística en la legislación vigente para este campo en el sistema educativo colombiano. Se identificaron orientaciones en la formación, propósitos de los documentos, principios dominantes, organización del conocimiento y contextos de desarrollo. Posteriormente, el análisis se concentró en las relaciones de ese nivel de recontextualización con el campo de recontextualización pedagógica, con matrices que

permitían contrastar los tres periodos del programa.

#### **Análisis de los cambios e implicaciones en el Proyecto Educativo del Programa**

A manera de conclusión, se describen las implicaciones evidenciadas en el proyecto de formación de la Licenciatura en música y sus orientaciones en educación artística/musical.

### **6. Conclusiones**

El capítulo cuarto describe un panorama de las implicaciones de la recontextualización en las relaciones de los distintos campos de delimitación de esta investigación. Se evidencia una solidez en las orientaciones de los discursos de la Educación Artística hasta su orientación en el CRO. Existen reenfoques respecto a los usos de la educación artística con dos cambios específicamente: uno con propósitos de formación ciudadana y otro con propósitos de acondicionamiento de competencias que permitan un desarrollo integral del sujeto en la concepción de capital humano y talento laboral.

El campo de Recontextualización Pedagógica es el que presenta mayor tensión y dinamiza de manera considerable las orientaciones discursivas y los propósitos de la educación artística/musical. A partir del análisis de los tres periodos del programa, se evidencia que la tensión música-pedagogía repercute en la configuración del programa con unas implicaciones medidas en nociones de la perspectiva de Bernstein: clasificación, enmarcación, autonomía relativa, aislamientos, selección, distribución, organización, ritmo, secuencia, entre otros.

La recontextualización pedagógica es una dinámica potente que determina estructuras de transmisión cultural en la educación artística/musical, que de ser consideradas, pueden establecer nuevos paradigmas en la configuración de nuevas actualizaciones del programa de la Licenciatura en música y en la construcción de los discursos educativos del arte.

<b>Elaborado por:</b>	Luis Eduardo Castellanos Sánchez
<b>Revisado por:</b>	Olga Cecilia Díaz Flórez

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	14	04	2019
--	----	----	------

## Tabla de contenido

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>15</b>
<b>CAPITULO I. PERSPECTIVA TEÓRICA Y METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	<b>19</b>
<b>1.1 Contextualización del autor y sus desarrollos teóricos</b> .....	<b>19</b>
1.1.1 Basil Bernstein y las teorías de la reproducción cultural.....	21
<b>1.2 Perspectiva teórica: Control simbólico, Referencia inicial</b> .....	<b>24</b>
1.2.1 Discurso regulativo general – texto privilegiante: principios dominantes .....	27
1.2.2 Discurso Pedagógico Oficial: campo de recontextualización .....	29
1.2.3 El campo de reproducción oficial: estructura organizativa para la colocación del DPO. ....	30
1.2.4 Campo de recontextualización pedagógica .....	32
<b>1.3 PERSPECTIVA METODOLOGICA</b> .....	<b>35</b>
1.3.1 Planteamiento del problema .....	35
1.3.2 Esquema general de la investigación.....	45
1.3.3 La Universidad como agencia de la recontextualización: Licenciatura en música de la Universidad Pedagógica Nacional.....	47
1.3.4 La recontextualización como propuesta metodológica .....	48
1.3.5 Delimitación del análisis: Objetivos y alcance del estudio .....	50
1.3.6 Fases de la perspectiva metodológica y corpus de la investigación. ....	52
<b>CAPITULO II. IDENTIFICACIÓN Y ANÁLISIS DEL CAMPO DE RECONTEXTUALIZACIÓN OFICIAL</b> .....	<b>58</b>
<b>2.1 Campo de recontextualización oficial de la educación artística</b> .....	<b>58</b>
2.1.1 Campo del arte y campo intelectual del arte.....	59
<b>2.2 Discursos de la Educación Artística (EA) y sus nociones centrales</b> .....	<b>64</b>
<b>2.3 Campo de recontextualización oficial: Educación estética, artística y musical en la política oficial de Colombia</b> .....	<b>80</b>
2.3.1 Política oficial de la educación estética, artística y musical.....	81
2.3.2 Análisis de recontextualización oficial de los discursos de la educación artística..	93
<b>CAPITULO III CAMPO DE RECONTEXTUALIZACIÓN PEDAGÓGICA: EL CASO DE LA LICENCIATURA EN MÚSICA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b> .....	<b>104</b>
<b>3.1 Contextualización histórica del Programa</b> .....	<b>104</b>

<b>3.2 Elementos que configuran la recontextualización pedagógica en la Licenciatura en música .....</b>	<b>108</b>
3.2.1 Justificación, pertinencia y propósitos de formación. ....	110
3.2.2 Aspectos curriculares.....	114
3.2.4 Formación en investigación.....	123
<b>3.3 Proceso de Recontextualización Pedagógica de la Licenciatura en música .....</b>	<b>124</b>
3.3.1 Proyecto curricular de música – Año 2000 .....	125
3.3.2 Proyecto Licenciatura en música – renovación de registro calificado año 2009... ..	140
3.3.3 Programa Licenciatura en música – renovación de registro 2016.....	160
 <b>CAPITULO IV PANORAMA DE LAS IMPLICACIONES DE LA RECONTEXTUALIZACIÓN EN EDUCACIÓN ARTISTICA/MUSICAL EN LA LICENCIATURA EN MÚSICA .....</b>	<b>178</b>
<b>4.1 Cambios en las orientaciones de los discursos .....</b>	<b>178</b>
<b>4.2 Implicaciones para el campo de recontextualización Oficial.....</b>	<b>189</b>
<b>4.3 Implicaciones para el CRP: Licenciatura en Música Universidad Pedagógica Nacional .....</b>	<b>200</b>
4.3.1 Relaciones entre lo pedagógico y lo disciplinar .....	200
4.3.2 Orientaciones curriculares privilegiadas en el programa .....	209
<b>4.4 Algunas consideraciones finales .....</b>	<b>220</b>
 <b>REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS .....</b>	<b>224</b>
 <b>ANEXOS.....</b>	<b>228</b>
<b>1 Ley General de Educación y el arte .....</b>	<b>228</b>
<b>2 Lineamientos curriculares e indicadores de logro curriculares .....</b>	<b>231</b>
<b>3 Lineamientos curriculares de la Educación artística en Colombia. ....</b>	<b>237</b>
<b>4 Otros documentos del discurso oficial .....</b>	<b>241</b>
<b>5. Ejemplo de matriz de análisis.....</b>	<b>242</b>
<b>6. Ejemplo de entrevista.....</b>	<b>243</b>

## Índice de tablas

<b>Tabla 1</b> Fases del desarrollo metodológico de la investigación. ....	52
<b>Tabla 2</b> Textos de referencia para el análisis de la recontextualización oficial y pedagógica de la presente investigación.....	53
<b>Tabla 3</b> Síntesis comparativa de la justificación del programa de LM-UPN.....	110
<b>Tabla 4</b> Síntesis comparativa de los planteamientos sobre la pertinencia del programa de la LM - UPN .....	111
<b>Tabla 5</b> Síntesis comparativa de Propósitos de la formación en el programa de la LM -UPN .....	113
<b>Tabla 6</b> Síntesis comparativa de la fundamentación teórica del programa.....	114
<b>Tabla 7</b> Síntesis comparativa de las competencias del programa .....	116
<b>Tabla 8</b> Síntesis comparativa del Plan general de estudio – organización del conocimiento del programa LM-UPN.....	117
<b>Tabla 9</b> Síntesis de comparación de la concepción de sujeto del programa.....	122
<b>Tabla 10</b> Síntesis de comparación de la formación en investigación del programa LM-UPN .....	123
<b>Tabla 11</b> Recontextualización de los procesos en núcleos problema del ciclo de fundamentación – año 2000 .....	132
<b>Tabla 12</b> Recontextualización de los procesos en núcleos problema del ciclo de profundización – año 2000.....	133
<b>Tabla 13</b> Relación del perfil del profesional de programas en educación con los núcleos integradores del proyecto curricular- año 2000.....	137
<b>Tabla 14</b> Recontextualización de la formación investigativa en el proyecto curricular- año 2000.....	140
<b>Tabla 15</b> Recontextualización de la justificación proyecto licenciatura en música 2009. ....	142
<b>Tabla 16</b> Recontextualización de los propósitos de la resolución 3456 de 2003 en principios rectores del proyecto Licenciatura en música – 2009.....	145
<b>Tabla 17</b> Recontextualización de fundamentación teórica del programa 2009 en tres planos. ....	148
<b>Tabla 18</b> Recontextualización estructura curricular programa 2009. ....	150
<b>Tabla 19</b> Recontextualización de núcleos integradores del plan de estudios licenciatura 2009.....	152
<b>Tabla 20</b> Recontextualización de aspectos curriculares resolución 3456 de 2003 en ciclos de formación licenciatura en música 2009.....	153
<b>Tabla 21</b> Recontextualización de las componentes de formación en licenciatura en música 2016.....	171
<b>Tabla 22</b> Recontextualización formación en investigación licenciatura en música 2016. ....	176
<b>Tabla 23</b> Modos en que se expresa la orientación hacia un currículo integrado y flexible en la licenciatura en música 2009-2016.....	211
<b>Tabla 24</b> Expresiones del currículo agregado en la Licenciatura en música 2009-2016. ....	213
<b>Tabla 25</b> Características de los criterios de selección CRP Licenciatura en música 2009-2016.....	216

<b>Tabla 26</b> Criterio de selección del CRP de la licenciatura en música – saber fundante/interdisciplinar 2009-2016 .....	217
<b>Tabla 27</b> Focos de intervención pedagógica de la dimensión estética para desarrollo de indicador de logro curricular. ....	234
<b>Tabla 28</b> Relación de procesos de desarrollo integral humano de la dimensión estética..	235
<b>Tabla 29</b> Dimensiones del indicador de logro curricular relacionadas con educación artística.....	237

## Índice de ilustraciones

<b>Ilustración 1</b> Esquema metodológico de la investigación.....	45
<b>Ilustración 2</b> Ubicación e identificación del CIA respecto a la recontextualización.....	63
<b>Ilustración 3</b> Línea de tiempo discurso oficial del campo de educación artística en Colombia.....	82
<b>Ilustración 4</b> Relaciones de poder y control en el campo de recontextualización oficial de la educación artística en Colombia.....	103
<b>Ilustración 5.</b> Recontextualización de competencias – Licenciatura en música 2009.....	156
<b>Ilustración 6</b> Ubicación de EA como región especializada.....	179
<b>Ilustración 7</b> Panorama de la región especializada de la Educación Artística .....	180
<b>Ilustración 8.</b> Ubicación del CRO en la investigación.....	181
<b>Ilustración 9.</b> Clasificación y enmarcación campo institucional.....	187
<b>Ilustración 10.</b> Clasificación y enmarcación de los campos relacionados al CRP.....	189
<b>Ilustración 11</b> Música para los grados 7° - 8° - 9° .....	193
<b>Ilustración 12.</b> Recontextualización del discurso instruccional.....	199
<b>Ilustración 13.</b> Relaciones pedagogía-música en campos de recontextualización.....	207

## INTRODUCCIÓN

La recontextualización se entiende como el proceso de transformación de un discurso primario, cuyo origen está en un marco de producción discursiva, a un discurso secundario –discurso recontextualizado– que opera en el campo de reproducción discursiva. ¿Qué le sucede a un discurso primario en su desplazamiento a los contextos de otras regiones discursivas? Desde la perspectiva teórica de referencia de esta investigación (Bernstein, 2001, Díaz, 2001), en el cambio de lugar, en el movimiento de la teoría, métodos, conceptos y prácticas, se producen transformaciones que alteran sus posiciones en el campo. Este desplazamiento, con sus consecuentes transformaciones, denominado recontextualización, será el objeto de estudio de este trabajo de grado, delimitado en un contexto y período específico: el programa de Licenciatura en música de la Universidad Pedagógica Nacional en su última década.

A través del discurso pedagógico, que no es un compendio de textos sino el principio que apropia, recoloca y reenfoca selectivamente a otros discursos para constituirles un nuevo orden, se configura un reordenamiento que funciona en el marco de la reproducción cultural. A partir de unas reglas distributivas que determinan las condiciones de los actores de la transmisión cultural, el discurso pedagógico funciona como un regulador de la comunicación de categorías especializadas, que por medio de la recontextualización, constituyen sujetos pedagógicos (Bernstein, 2001). Este entrelazamiento de discursos, de un contexto primario a uno secundario, es el que hace parte de la reproducción de la división social del trabajo y permite comprender las relaciones sistémicas que la legitiman. En la dinámica se pueden originar tensiones o conflictos entre campos que constituyen

posiciones de considerable interés para describir las relaciones entre “poder, la ideología y el discurso de reproducción cultural” (Díaz, 2010, p. 82), y los efectos de éstas en la configuración de la conciencia de los sujetos.

Esta investigación aborda la dinámica de recontextualización que se desarrolla en la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional en el periodo 2000-2016 (tres actualizaciones del programa), con el fin de analizar y develar implicaciones de orientaciones discursivas respecto a educación artística/musical y sus cambios, en la configuración del programa. El abordaje desde la perspectiva de Basil Bernstein, permite analizar las relaciones de poder y control presentes en una de las “Licenciaturas insignia” en la construcción de conocimiento, política y procesos de formación en la educación artística y musical del país.

La investigación se organiza en cuatro grandes capítulos. El primero es una aproximación y síntesis de las elaboraciones teóricas de la perspectiva, que pretende contextualizar especialmente al artista/músico, para el cual, este tipo de perspectivas teóricas son de apropiación ajena y poco común en su ejercicio profesional. Este apartado explicita nociones claves para la comprensión de la dinámica de recontextualización, desde una ubicación histórica del autor, hasta la especificación de aquellos conceptos pertinentes para comprender los aspectos de la teoría de reproducción cultural del sociólogo británico. Finalizando el capítulo, se presenta el abordaje metodológico de la investigación en el cual se sustenta el problema elaborado a partir de esta perspectiva teórica, cuyas nociones ofrecen un modelo analítico del proceso de transmisión cultural. A partir de la construcción del problema se identifican varios campos de recontextualización: el primero corresponde al campo de producción de discursos en la educación artística, que es en sí un primer movimiento de textos del arte, el cual se establece como contexto primario para esta



investigación. También se identifica un campo de discursos oficiales en torno a la educación artística que configuran el discurso pedagógico oficial, y el campo institucional que hace parte de la recontextualización pedagógica, así como el contexto del programa de la Licenciatura en música que opera como contexto secundario, receptor y generador de las transformaciones que conllevan perspectivas y concepciones sobre la educación artística en el ámbito de lo que representa un programa de formación de maestros. Teniendo en cuenta el corpus documental del campo, se delimita la investigación en tres periodos históricos del programa y sus respectivos discursos oficiales e institucionales, para ser contrastados y analizar las implicaciones para la licenciatura. El proceso metodológico se establece en cuatro fases: Identificación y selección del corpus documental, Identificación de la dinámica de los agentes del campo, a través de entrevistas semiestructuradas, , análisis de la recontextualización y fase de descripción de implicaciones en el proyecto educativo del programa.

El segundo capítulo materializa los discursos de la educación artística (EA) y el de recontextualización oficial (CRO) relacionado con el campo artístico, agrupando elaboraciones propias de la educación artística y los discursos oficiales que de una u otra forman influyen en la dinámica de recontextualización. Se identifican las elaboraciones que desde el control simbólico se formulan para la formación artística y sus construcciones desde las nociones de estética, educación artística y educación musical. Las tres categorías guardan una relación jerárquica, que posteriormente se identifica en el análisis de la política oficial del campo. Finalmente, se establece un primer nivel de análisis de la dinámica de recontextualización oficial y la recolocación de las orientaciones discursivas de la EA, teniendo en cuenta las entrevistas y conceptos de los actores del campo.

El tercer capítulo aborda el campo de recontextualización pedagógica. Este apartado contextualiza a la Licenciatura en música y clasifica aquellas categorías en donde es posible establecer conexiones con el CRO y las nociones centrales de la EA. Se describen y contrastan las características principales de la justificación, pertinencia, propósitos de formación, aspectos curriculares, la concepción del sujeto y la formación en investigación de las tres propuestas de programa desde el año 2000 hasta el año 2016. Para cada una de las propuestas de la Licenciatura, se identifican las dinámicas de recontextualización a partir del análisis documental de sus referentes (documentos maestros), políticas institucionales, formulaciones de la política oficial, vínculos con la EA y el testimonio de directivas de cada uno de los programas.

Finalmente, el capítulo cuarto presenta una panorámica de la dinámica de recontextualización y sus implicaciones en las orientaciones discursivas que constituyen el programa de la Licenciatura en Música. Se profundiza en las tensiones identificadas en el Campo de Recontextualización Pedagógica y sus particularidades originadas en los agentes que lo constituyen. La relación pedagogía-música se identifica como la dinamizadora de contradicciones con la recontextualización de las nociones de la EA, con la política oficial e institucional y con la misma propuesta de la Licenciatura. Finalmente, se evidencia la potencia de la recontextualización en la comprensión de los procesos de formación desde la conformación de estructuras de transmisión cultural en la educación artística y en los discursos que configuran el campo artístico.

# CAPITULO I. PERSPECTIVA TEÓRICA Y METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

## 1.1 Contextualización del autor y sus desarrollos teóricos

Basil Bernstein (1924 – 2000), es un sociólogo británico cuya perspectiva desarrollada en casi 30 años de trabajo investigativo nos ofrece un análisis y una gramática que busca dar cuenta de los procesos de transmisión cultural, y sus efectos en la producción de formas de subjetividad, tal como lo precisa Mario Díaz<sup>1</sup> (2010), discípulo y continuador de su obra. El trabajo de Bernstein se constituye en la construcción sistemática de una teoría que da cuenta de las relaciones entre la escuela y la sociedad, en la que se articulan los macro y micro niveles del análisis sociológico. Díaz (2010) aclara que desde este tipo de abordaje es posible establecer criterios de análisis para una teoría general de la reproducción de clases y los procesos de transmisión cultural, en los contextos de producción y reproducción, tales como el trabajo, la familia y la educación. Estos contextos toman forma en procesos de transmisión que constituyen dispositivos de control y reproducción que configuran modalidades de estructuración de lo social. En este apartado se describirán las nociones pertinentes para la comprensión del análisis que aborda esta investigación que permita dar cuenta de la dinámica de recontextualización oficial y pedagógica y sus implicaciones en la educación musical en un programa de formación y un contexto particular: la Licenciatura en música de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional.

Uno de los aportes centrales de la teoría desarrollada por Bernstein en el campo de la sociología es la constitución de herramientas de análisis del lenguaje como reguladores de

---

Doctor en Sociología de la Educación de la Universidad de Londres.

<sup>2</sup> Bernstein (2001), aclara que Bourdieu y Passeron se ocupan más de la relación con la comunicación pedagógica, destacando las diferencias entre los adquirentes con respecto a una forma de comunicación

la experiencia que permiten comprender los contextos de producción y reproducción cultural, lo que da lugar a la conformación de reglas que permiten identificar y analizar las relaciones de poder y control que configuran la construcción de la experiencia social, superando algunas de las limitaciones de otras teorías de la reproducción cultural (Bernstein, 1988; Díaz, 2001). El esfuerzo teórico de Bernstein devela la dialéctica existente en las realizaciones del poder y las formas de experiencia del sujeto presentes en los procesos de producción, reproducción y transformación de la cultura.

Las elaboraciones teóricas del autor son transformaciones permanentes, que mantuvieron una continuidad, dando forma a una teoría de la reproducción cultural a partir del análisis de códigos sociolingüísticos y códigos educativos, que según el autor (1988) guardan una relación más o menos explícita con el estructuralismo de Durkheim y la postura ideológica del marxismo, lo que permite ver la riqueza teórica que contiene su tesis (Bernstein, 2001). Estas continuas transformaciones de su pensamiento han concentrado su esfuerzo en describir el cómo se reproducen y cambian los rasgos macro institucionales de la sociedad y cómo pueden estos internalizarse en los niveles más micro o específicos de la interacción cultural en contextos cotidianos como la familia, la escuela y el trabajo (Díaz, 2010).

En Bernstein se identifican tres momentos de la perspectiva teórica del sociólogo británico que al reconocerlos es posible dar cuenta de los tipos de modificaciones y reelaboraciones (Díaz, 2010): Un primer momento previo a 1971, en el que su preocupación se centró en el lenguaje y en los aspectos educativos; en estos primeros trabajos relacionados con la conformación de la noción de código, que se presentará más adelante, abordará su incidencia en la comunicación y la escuela. El segundo momento, posterior a 1971, su preocupación esencial es el análisis de los límites que generan las relaciones de poder y de control social, y que vincula con su esfuerzo anterior sobre los códigos sociolingüísticos

pero ahora vistos como principios regulativos del sistema de reproducción. Por último, el periodo a partir de 1980, en el que desarrolló su trabajo alrededor del discurso y la práctica pedagógica, vinculando todo el ejercicio teórico de etapas anteriores para la comprensión del dispositivo pedagógico como condición de producción, reproducción y transformación de la cultura (Díaz, 2010). Es en este último momento en el que se encuentra inscrita esta investigación.

Al identificar los distintos momentos en los que cambia y se complejiza la postura teórica de Bernstein, según Díaz (2010) se evidencian rasgos en los que se concentran estos cambios:

1. La transformación de los códigos sociolingüísticos en códigos educativos.
2. El paso de un tratamiento descriptivo de la familia y la escuela a un tratamiento analítico de los medios, contextos y prácticas de producción, reproducción y transformación de la cultura.
3. La inclusión de la escuela (con sus diferentes niveles) y de otras agencias, dentro de un campo especializado de producción/reproducción discursiva (campo de control simbólico. (p. 19)

### **1.1.1 Basil Bernstein y las teorías de la reproducción cultural**

Según Bernstein (2001), lo común a las teorías de la reproducción cultural es asumir que la educación es “un transmisor de las relaciones de poder externas a ella” (p. 171). Aun cuando el autor comparte este supuesto, se va a distanciar de él al identificar el vacío existente en estas teorías, ya que no solo se ha de hacer análisis de lo transmitido, sino que estas deberían concentrar gran parte de su tarea en el análisis de la transmisión. Esta postura lo diferencia de otras teorías como la de Bourdieu, Jhonson, Willis, o Foucault. Según

Bernstein (2001), el modo de comprender la educación en algunas teorías de la reproducción cultural permite dar cuenta de su capacidad de transmitir las relaciones de poder, pero no el cómo se da dicha transmisión. Por tal razón, su esfuerzo se orienta a entender la cuestión de cómo se pasa del macronivel de análisis al micronivel, con los mismos conceptos, lo que permite que la teoría sea capaz de ocuparse de la producción, transmisión y adquisición de la cultura (Bernstein, 2001). Esto lo aleja de posturas como la de *Bourdieu y Passeron*, quienes proponen que toda acción pedagógica está basada en una arbitrariedad cultural<sup>2</sup> que posee una autoridad que valida su comunicación. Así mismo, el autor cuestiona el cómo las teorías de la transmisión cultural asumen una teoría de la comunicación con un doble sesgo o de la comunicación distorsionada, definido por el autor en dos sentidos: primero, la comunicación es distorsionada a favor de un grupo dominante ocupándose la teoría del análisis de los mensajes o pautas de dominación expresados en términos de rituales, valores y códigos de conducta; y segundo, la distorsión de la cultura y conciencia del grupo subordinado de una manera cerrada, atribuyéndole a este último menor valor. Por tanto, las teorías de la reproducción cultural para Bernstein carecen de significados de descripciones específicas y serán, paradójicamente “teorías de comunicación sin una teoría explícita de ésta” (Bernstein, 2001, p. 173).

Otra problemática que identifica Bernstein (2001) es que estas teorías carecen de posibilidades de descripción de las agencias<sup>3</sup> que ubican los discursos. Así mismo, el autor

---

<sup>2</sup> Bernstein (2001), aclara que Bourdieu y Passeron se ocupan más de la relación con la comunicación pedagógica, destacando las diferencias entre los adquirientes con respecto a una forma de comunicación legitimada culturalmente, que de las relaciones dentro de la comunicación misma. “Esto establece una arbitrariedad cultural que es independiente de la acción pedagógica, lo que la hace operar en un nivel de abstracción muy alto y no permite reconocer las modalidades de realización y formación de la transmisión”. (Bernstein, p. 173)

<sup>3</sup> La noción de agencia en la perspectiva de Bernstein abarca no solo la institucionalidad oficial, sino también los distintos espacios en los que se puede plantear un dispositivo pedagógico.

reclama que toda teoría de la reproducción cultural debería poder generar principios de descripción de sus propios objetos, además, solo vislumbran las relaciones externas de poder transportadas por el sistema, sin preocuparse por la descripción de quiénes las portan, ya que carecen de principios de descripción. Para el caso de la teoría elaborada por Bourdieu, destaca que esta posee conceptos que se describen por sus funciones (autoridad arbitraria, comunicación arbitraria, comunicación y autoridad pedagógica, *habitus*) en vez de los aspectos específicos que conforman estos conceptos. Estos aspectos son los que lo diferencian de estas otras teorías y son los que lo impulsan en su trabajo conceptual.

Estas problemáticas revelan la preocupación del sociólogo Británico por las relaciones entre discursos, relaciones sociales, la división social del trabajo y los sistemas de transmisión creadores de conciencia.

En esta teoría el discurso se asume como una categoría<sup>4</sup> en la que los sujetos y objetos se constituyen dentro de un orden específico, en el cual siempre está presente el poder como generador de una división social del trabajo que es cada vez más compleja. Esta complejidad se orienta hacia la producción de un orden que ayuda a configurar formas de conciencia a través del discurso pedagógico (Bernstein, 2001).

La noción de discurso pedagógico será central en esta perspectiva, pues este opera sobre todo el sistema de la cultura y sus significados. En este sentido es un dispositivo generativo de “lo significado”, es decir, es un principio para apropiarse de otros discursos, que constituyen según Díaz y Bernstein (2010) el dispositivo de reproducción a través de reglas específicas que regulan relaciones entre categorías como lo son transmisores y adquirentes, una teoría descriptiva de todos los objetos inmersos en la transmisión. Por lo tanto, el

---

<sup>4</sup> Para Bernstein, las categorías sociales (agentes o discursos) están constituidas por la división social del trabajo y las prácticas se constituyen en las relaciones sociales (Díaz, 2001, p. 55).

discurso pedagógico no puede entenderse como repertorio de textos o de contenidos, tampoco es un discurso específico, sino, tal como lo aclara Díaz (2001), es una gramática para la generación de textos y prácticas recontextualizadas; razón por la cual también se entiende como un dispositivo de recontextualización que opera como mecanismo “para efectos de reproducción de la cultura o de la producción de nuevas modalidades de cultura” (p. 27). En tal sentido, es un principio ubicador y desubicador de “otros discursos especializados que los pone en una nueva relación recíproca e introduce un nuevo ordenamiento interno temporal” (p. 27)

## **1.2 Perspectiva teórica: Control simbólico, Referencia inicial**

Para el modelo analítico de esta investigación la noción de control simbólico es de vital importancia, ya que permite entender el campo<sup>5</sup> en el que el discurso pedagógico tiene desarrollo y así mismo los procesos de recontextualización que convergen en la institución, unidad académica y programa objeto de estudio (Universidad Pedagógica Nacional – Facultad de Bellas Artes – Licenciatura en música). La noción de control simbólico en la perspectiva Bernsteiniana constituye “el medio a través del cual la conciencia toma una forma especializada, a partir de formas de comunicación que ubican a sujetos, agencias, discursos en una distribución de poder y ayuda a la conformación de las categorías de las culturas dominantes” (Bernstein, 2001 p. 139)<sup>6</sup>. El control simbólico no solo permite la configuración del poder sino que también da la posibilidad de la transformación de

---

<sup>5</sup> Aquí es importante precisar que la noción de campo que usa el autor, proviene de la tradición conceptual desarrollada por Bourdieu y que alude a una noción estratégica que “describe una instancia relativamente autónoma, estructurante de posiciones, oposiciones y disposiciones, que abre la posibilidad de establecer las bases sociales de generación de los discursos y prácticas que circulan en las instituciones del sistema educativo” (Díaz, 1993).

<sup>6</sup> Bernstein (2001) aclara que esta noción permite traducir las relaciones de poder a discurso y viceversa, lo que plantea al campo de control simbólico como vital para la comprensión y desarrollo del discurso regulativo general y el discurso pedagógico oficial, donde la recontextualización toma forma.



relaciones en la reproducción cultural; no se trata de una noción determinista. La conformación de las formas de conciencia a partir del campo de control simbólico se opone directamente a las del campo de producción<sup>7</sup>.

Bernstein (2001) ubica agencias y agentes que se especializan en los códigos<sup>8</sup> que dominan la cultura, vistos como estructuradores de clase, que actúan en la distribución de los significados y las posiciones sociales especializadas que generan (Díaz, 2010). Parte de la orientación de estos códigos, depende del campo de control simbólico que regula los medios-contextos de los recursos discursivos. Es importante aclarar dos aspectos fundamentales sobre este campo:

1. El campo de control simbólico posee agencias y funciones discrecionales, muy especializadas y sus respectivas ideologías, muy variadas y heterogéneas.
2. En este campo no existe una ideología compartida por los agentes dominantes, a diferencia del campo económico en el que si se presenta una tendencia a mantener una ideología común. Por lo tanto, el campo simbólico puede transformar formas de conciencia en cierto grado, dependiendo de la autonomía que posea frente al Estado. Esto permite que la división social del trabajo de este campo pueda variar con cierta independencia (Bernstein, 2001).

La autonomía relativa es un concepto central para todas las teorías de la reproducción cultural, pues permite identificar las relaciones que se generan entre los campos económico y simbólico (cultural), y la relación Estado-educación. Según Bernstein (2001), este concepto se deriva de Durkheim y permite denotar un espacio de relativa independencia del

---

<sup>7</sup> Este campo en esta perspectiva teórica hace referencia a la producción de los discursos del campo económico y sus formas de comunicación. (Bernstein, 2001, p.140)

<sup>8</sup> El código es una de las principales referencias teóricas que plantea Bernstein para el estudio sociolingüístico del dispositivo. “Estos son principios que regulan la comunicación y sus valores son funciones de estructuras sociales diferentes” (Díaz, 2010, p. 21).

sistema educativo que como dispositivo, permite brindarle a sus agentes una autonomía sobre los contextos en los procesos de reproducción y recontextualización cultural. De esta forma, el campo de control simbólico tiene distintos agentes que funcionan con esa autonomía relativa y, que dependiendo de su localización, configuran orientaciones de los discursos. En el caso del control simbólico, estos discursos no necesariamente estarán ligados a los objetos de producción (económica) y si tendrán relación con los recursos discursivos que dan formas de conciencia a los sujetos. Estos últimos serán también clasificados por sus funciones en el sector público o en el privado<sup>9</sup>, lo que les permitirá también influir en el campo de producción. Estas características de los agentes permiten ubicarles en una amplia arena donde sus funciones pueden ser mixtas, pues los agentes de control simbólico pueden también hacer parte del campo de producción.

Sin embargo, algunas agencias de control simbólico pueden operar en el campo de producción debido a las funciones en las que prestan un servicio o crean un producto susceptible de ser comercializado; esto sin abandonar su impacto en la construcción de formas de conciencia. Esta aclaración es pertinente para la presente investigación, ya que Bernstein (2001), considera que las artes pertenecen a este grupo de agentes de control simbólico que poseen funciones compartidas con el campo de producción, lo que va a ser importante en el análisis del modelo. El control simbólico y sus agencias con su respectiva autonomía relativa, están sujetas a la política, normativa, economía y regulación del Estado. La orientación ideológica de los agentes del control simbólico dependerá de su localización en la división social de trabajo y del rol que posee la educación para la construcción de la conciencia que les configurará su función.

Es posible afirmar que, desde esta perspectiva, el discurso funciona como un recurso simbólico que articula su propia voz<sup>10</sup>, regulando su mensaje, incluyendo sus potenciales contradicciones como fuentes de cambio. Por lo tanto, la noción de control simbólico permite decir que el discurso en Bernstein no es un conjunto de significados relacionados sino que es una práctica de producción y clasificación de estos. El discurso es una “práctica de regulación de textos<sup>11</sup> conformados en el campo de control simbólico y cuyo transmisor es el sistema educativo” (Díaz, 2010, p. 58).

### **1.2.1 Discurso regulativo general – texto privilegiante: principios dominantes**

Las diversas agencias del Estado ubican los límites de la autonomía relativa dentro de aquellos principios dominantes que se refieren a las relaciones de poder y control que legitiman un universo de categorías de naturaleza discursiva heterogénea con sus respectivas prácticas y relaciones sociales. Todos los discursos de la arena o agencias del Estado, están atravesados por estos principios que permiten la configuración de textos privilegiantes, producidos con sesgos que confieren privilegios de clase, género, raza en cualquier representación pedagógica dominante.

Es importante aclarar que una de las funciones de los discursos del Estado es producir, reproducir y legitimar los principios dominantes. Díaz (2010) plantea esta aclaración al identificar la importancia que tienen estos discursos en la reproducción de las categorías culturales dominantes y sus relaciones sociales dentro del campo de producción y dentro del campo de control simbólico. A estos discursos que hacen parte del sistema legal, político y administrativo del Estado se les denomina Discurso regulativo general (DRG),

---

<sup>10</sup> Díaz (2010), se refiere a la voz como el discurso. Esta voz, implica categorías “y puede considerarse la marca puesta por la relación sujeto-discurso” y fija límites de lo que es un mensaje legítimo. (Díaz, 2010, p. 57)

<sup>11</sup> El texto es “la forma de las relaciones sociales hecha visible, palpable, material” (Díaz, 2010, p. 57)

pues se configura como discurso regulativo oficial que define los límites de lo que puede ser un discurso legítimo y un orden privilegiante “que se relacionan con el orden e identidad dominante” (Díaz, 2010, p. 61). Estos principios dominantes son en sí un substrato de creación de discursos y prácticas dentro de lo que Díaz (2010) llama “organización del consenso”, pues permite el diálogo entre posturas ortodoxas y heterodoxas para la configuración de los principios, convirtiendo esto en una condición esencial para la legitimación de distintos grupos sociales. La reproducción del consenso se realiza mediante agencias de control simbólico, lo que permite la transformación de las contradicciones a través de la realización ideológica y prácticas que configuran las formas de conciencia. Lo que significa que no existe un solo discurso unificado sino un conjunto de diversos discursos conformando un marco organizacional del Estado que puede diferir incluso de los discursos del campo de control simbólico y sus agencias; dicho consenso permite el carácter regulativo de esos discursos.

Díaz (2010) señala como objetivo principal del DRG el establecimiento y la construcción de un orden en el que las relaciones sociales y las identidades dominantes incorporan una ideología que lo hacen posible, legitimando diferencias que permiten la distribución del poder entre grupos sociales. Es una especie de marco común dentro del cual se pueden tramitar todos los conflictos en torno a las relaciones de poder y sus modalidades de control. Esta dinámica permite que el debate no conforme discursos homogéneos e incluye a aquellos discursos que en determinado momento también excluye. En conclusión, el DRG en esta investigación no se puede perder de vista como substrato material para la creación de principios dominantes y a sus agencias de control simbólico como protagonistas de su reproducción.

### **1.2.2 Discurso Pedagógico Oficial: campo de recontextualización**

El discurso pedagógico, según Díaz (2010), opera sobre todo el sistema de la cultura y sus significados, trabaja como el dispositivo que genera lo “significado” (Díaz, 2010, p. 39). El discurso pedagógico interviene como un principio de recontextualización transformando el discurso primario y lo reelabora bajo la óptica de otros campos, sin embargo, no es posible localizarlo en el nivel de las realizaciones.

El discurso pedagógico permite “la regulación de la producción, reproducción y distribución de textos pedagógicos” (Díaz, 2010, p. 41), es decir, las materializaciones de los discursos en los que genera movimiento. Por lo tanto, este DP permite establecer límites que regulan a los discursos recontextualizados en el proceso de transmisión y adquisición; los textos que surgen en este proceso son los textos pedagógicos y conforman lo que se conoce como currículo<sup>12</sup>. De esta manera, las agencias del Estado producen legislaciones específicas que legitiman el dispositivo en el universo educativo, mediante un control legal y político sobre las agencias, agentes, discursos y prácticas de la reproducción cultural. El DPO (discurso pedagógico oficial) se convierte entonces en el aparato legal que le permite tener al Estado un control sobre la función del discurso pedagógico en la recontextualización. Esto hace que todo discurso, práctica y relación social, estén atravesados por la recontextualización y puede tener varios grados de penetración o de autonomía frente a la expansión del poder. Díaz (2010) afirma que la función del DPO es “producir y legitimar las condiciones institucionales generales que permitan una

---

<sup>12</sup> Bernstein aclara que el DPO responde para efectos del consumo, a la articulación de distintos agentes y agencias de campo de producción y campo de control simbólico, en donde los textos son relacionados a partir de formas de poder y control. Las acciones sobre estos son función de autonomía o dependencia respecto a las agencias pedagógicas del Estado (agencias que ubican esos procesos de recontextualización). (Díaz, 2010)

regularización de las prácticas de control simbólico en la educación y el mantenimiento de las relaciones sistémicas<sup>13</sup> por la educación” (Díaz, 2010, p. 67).

Otra característica del DPO es que no solamente corresponde a los principios dominantes, sino que también permite la coexistencia de posiciones diversas, discursos primarios de distintas posturas ideológicas que también serán legitimados en la cultura dominante de la escuela, por medio de modos específicos de adquisición, permitiendo considerar las orientaciones deseadas de los sujetos. Por lo tanto, el DPO posee en su gramática un principio de selección por medio del cual orienta “los límites de qué y el cómo del proceso educativo como transmisor de la reproducción cultural” (Díaz, 2010, p. 43).

Esta gramática del DPO, es descrita por Bernstein (2001) como un proceso de colocación y descolocación de textos. El primer efecto que tiene es el de desubicar, es decir, extraer al discurso primario de su práctica y contexto, le elimina su base social y sus relaciones de poder iniciales; la transformación de este se da de una práctica concreta a una “imaginaria”<sup>14</sup> o virtual que lo recoloca. El discurso regulador general es la “precondición”, pues es el que brinda el principio selectivo al DPO y le da un orden moral y principios de recontextualización (Bernstein, 2001).

### **1.2.3 El campo de reproducción oficial: estructura organizativa para la colocación del DPO.**

---

<sup>13</sup> Con relaciones sistémicas, Díaz (2010) se refiere a las relaciones entre los productos de la educación y su respectiva realización discursiva.

<sup>14</sup> Bernstein habla de la capacidad del discurso pedagógico como creador de sujetos imaginarios, que reclaman características propias después de ser recolocados. (Bernstein 2001 p. 189) Estos sujetos imaginarios son aquellos que, a través de una práctica virtual, descoloca el discurso original,

El sistema educativo constituye en general este campo en donde todos los discursos de educación se reproducen selectivamente. Lo constituyen agencias y discursos (categorías) especializados con sus respectivas prácticas, espacios y relaciones sociales que permiten la reproducción del discurso pedagógico. Díaz (2010) lo plantea como una determinación del Estado, pero no siempre está subordinado a este, pues algunas agencias de control simbólico lo han y lo siguen dinamizando en su constante variabilidad (Díaz, 2010).

Su función inicialmente se enfoca en reproducir competencias específicas y especializadas que según Bernstein (2001), incorporan prácticas morales que son relevantes para la reproducción de los principios dominantes (Díaz, 2010). Para dicha tarea, el CRO está constituido por una compleja red que estructura experiencias que preparan a los individuos para actuar en escenarios económicos, políticos, administrativos y sociales. Todo esto determina los elementos organizacionales de la reproducción como lo son la clasificación del tiempo y del espacio, la clasificación del conocimiento, de su adquisición y transmisión. El sistema educativo como lugar de desarrollo de las relaciones de reproducción cultural, es substrato de creación y desarrollo de medios para el campo de producción (económico) y de control simbólico, por lo tanto, no es un engranaje total que corresponde siempre al Estado, pues éste funciona en el CRO como mediador de las relaciones sistémicas de la educación (Díaz, 2010). Estas relaciones sistémicas en la educación se podrán dar en dos vías: una que se enfoca en la producción- reproducción de recursos discursivos (de nuevo en el campo de control simbólico) y otra en la producción- reproducción de recursos físicos y materiales; para ambos casos el producto del discurso pedagógico está disponible con sus respectivos grados de correspondencia, dependencia y proximidad. Esto permite encontrar una correspondencia entre la educación y la producción de identidades profesionales a través de la reproducción de habilidades y competencias para el campo de producción y de posturas

ideológicas de las disposiciones para el campo de control simbólico, ubicando al sistema educativo como engranaje fundamental de las teorías de reproducción cultural. Estas relaciones sistémicas proporcionan al sistema educativo “recursos para la producción y reproducción de auto conceptos, aspiraciones e identidades sociales diversas”, por medio de prácticas instruccionales (creación de competencias- habilidades) y regulativas (creación de formas de conciencia) que responden a prácticas de recontextualización de cada campo (Díaz, 2010, p. 74).

El Estado entonces va a funcionar como mediador que actúa selectivamente en el campo de reproducción ante las necesidades de ambas posturas (económica y simbólica). Cada una, desde lo educativo, tendrá demandas que se transforman en políticas que variarán activamente el discurso pedagógico oficial y su campo de reproducción. Ahora bien, el contexto de reproducción puede tener un gran número de agencias con relación directa o indirecta con la educación. Esta puede relacionar a la familia, a las prácticas cotidianas con el Estado, lo que conforma una interrelación compleja de discursos que también hacen parte del control simbólico en el campo de reproducción.

#### **1.2.4 Campo de recontextualización pedagógica**

Sobre esta dinámica esta investigación dará cuenta de un análisis que tendrá en cuenta las nociones teóricas anteriormente descritas. En primer lugar, es importante clarificar la noción de recontextualización. Díaz y López (2001) la describen como “el conjunto de principios, reglas y prácticas que subyacen al proceso de transformación de textos y discursos de un contexto primario de producción discursiva a un contexto secundario de reproducción discursiva” (Díaz, 2010, p. 51).



Una de sus funciones principales de la recontextualización, es la de generación de formas de conciencia que se constituyen en los procesos educativos que interviene, y que a su vez, modifican el conocimiento. Por consiguiente, la recontextualización requerirá de criterios de selección, abstracción, de desubicación – reubicación (como se describió también en el DPO), de desenfoque y reenfoque, y prácticas, generadas en los campos específicos ya sea de producción o control simbólico. Según Díaz y López, todo texto que entra en el proceso de recontextualización deja de ser el mismo por tres motivos:

1. El texto cambia su posición en relación con otros textos, prácticas y posiciones.
2. El texto es modificado mediante reglas.
3. Al texto se le otorga una nueva posición y se reenfoca para su reconceptualización. (Díaz y López, 2001, p. 52).

La recontextualización deduce unas reglas para su construcción y estas se desarrollan en el discurso pedagógico. Los discursos intervenidos pueden ser de orden instruccional, esto es, aquellos orientados a vehicular destrezas, habilidades, competencias en relación con el campo de producción (económica), o discursos de orden regulativo, de tipo social en canon con el campo de control simbólico<sup>15</sup>. Cabe aclarar que estos dos discursos<sup>16</sup> no están totalmente aislados y pueden compartir arenas, agentes y agencias dependiendo la autonomía con la que son conformados. El discurso instruccional puede tener varias realizaciones que responden a distintas formas de realización social, y a su vez, son generadores de distintas formas de relación social en los campos de producción, al ser

---

<sup>15</sup> “El discurso pedagógico es una regla que inserta un discurso de competencia, de habilidad de diverso tipo al que se le llama discurso instruccional, en un discurso de orden social que domina al primero” (Bernstein, 2001, p. 188)

<sup>16</sup> “La regla fundamental de la gramática del discurso pedagógico es la regla de recontextualización mediante la cual una competencia se incluye en un orden y un orden es la condición fundamental para la transmisión/adquisición de una competencia. Estos dos órdenes constitutivos del discurso pedagógico han sido denominados *discurso instruccional* y *discurso regulativo*. El primero regula la transmisión de competencias y de habilidades especializadas y el segundo regula la forma como se construye un orden, relación e identidad social” (Díaz, 2001, p. 85)

también discursos recontextualizantes (Díaz, 2010). Una de estas realizaciones de discurso instruccional, es el discurso expresivo (Díaz, 2010), que se compone de prácticas recontextualizadas que se agrupan en las “artes expresivas”. El discurso expresivo es una recontextualización del campo cultural y opera en los subcampos de recontextualización que son materia de esta investigación

El campo de la recontextualización tiene inherentes todas las reglas del discurso pedagógico, y su ejercicio trabaja sobre la autonomía relativa que posee la educación. Este campo es creado por el Estado el cual selecciona agentes de diversos niveles para su control; agentes pedagógicos que se encargan de pensar el Qué y el Cómo de lo que configura, la práctica pedagógica en tanto a conocimiento e instrucción (D. Expresivo) (Díaz y López, 2001). Su estructuración depende del contexto de recontextualización, del contexto en el que el discurso primario pasa a un contexto secundario<sup>17</sup> con los criterios de su intervención. Evidentemente las posiciones ubicadas en este campo pueden ser contrarias o complementarias construidas por la especialización del discurso como tal. Díaz y López (2001) plantean que estas posiciones se pueden examinar de acuerdo a tres niveles:

- a. La voz y el mensaje como el discurso autorizado
- b. El agente que alude a los patrocinadores, es decir, las agencias.
- c. Las identidades como el resultado de la especialización pedagógica. (Díaz y López, 2001 p. 57).

Otra característica importante del campo de recontextualización, es que lo que se reproduce en las agencias (escuelas, sistema educativo) también suele estar mediado por el contexto cultural primario del sujeto (familia, comunidad). Esto quiere decir que el campo puede

---

<sup>17</sup> el discurso primario se entiende como el contexto primario de producción discursiva. El discurso secundario, se refiere a el contexto secundario de reproducción discursiva. (Díaz, 2010)

incluir como parte de su práctica a todos los discursos recontextualizados del sujeto en su cotidianidad con la familia, la comunidad, grupos de pares, esto con “para efectos de control social y con el objetivo de hacer más efectivo su propio discurso regulativo” (Díaz, 2010, p. 81). Esto plantea que el campo tiene una considerable dinámica de reproducción en una área de conflicto que no busca relaciones estables necesariamente, donde se evidencia el complejo proceso.

### **1.3 PERSPECTIVA METODOLOGICA**

#### **1.3.1 Planteamiento del problema**

La recontextualización, desde la perspectiva teórica de Basil Bernstein, se comprende una transformación de los discursos de un contexto de producción a un contexto de reproducción. Esta transformación se entiende como resultado de la generación de cambios ideológicos, nuevas tendencias en el conocimiento o conflictos en el proceso de transmisión cultural. Una de las funciones principales de la recontextualización es la generación de formas de conciencia que se constituyen en los procesos educativos, por medio de la modificación de la orientación, organización del conocimiento y sus prácticas.

El discurso pedagógico (DP) funciona como una modalidad de comunicación especializada “mediante la cual la transmisión y la adquisición se ven afectadas” (Díaz, 2010, p. 39), por lo tanto, a través de la recontextualización se reformula un “discurso primario que tiene una gramática especializada de producción propia, que en el proceso de reproducción es selectivamente intervenido por los principios dominantes de la cultura” (Díaz, 2010, p. 40). Sin embargo, es necesario tener claro que el discurso pedagógico no es un compendio de

textos, contenidos y no ha de ser identificado con las características de los discursos primarios que interviene, pues éste se refiere a la gramática que permite la generación de textos; es una especie de “catalizador” que dinamiza la transmisión cultural. Así, el discurso pedagógico establece las reglas para entrelazar los discursos y se inserta como principio recontextualizador (Bernstein, 2001). Este autor aclara que en la dinámica de apropiación, relocalización, reenfoque, y selección específica de discursos, el DP “constituye su propio orden” (p. 189). Las agencias del Estado lo legitiman a partir del Discurso Pedagógico Oficial (DPO), el cual regula la producción, reproducción y distribución de textos pedagógicos; entendiendo texto como producto general de un discurso<sup>18</sup> (Díaz, 2010).

Estos textos que se articulan en el discurso pedagógico configuran elementos constitutivos de proyectos educativos como por ejemplo, el currículo. Su producción, articula un conjunto de agentes y agencias que, según Bernstein (2001) se ubican en campos diferentes: en el campo de producción (económico), y en el campo de control simbólico (producción de ideologías). Las relaciones de estas agencias y agentes con los textos se establecen a partir de formas de poder y de control sobre estos campos y la funcionalidad que posean frente al proceso de reproducción cultural.

Así, el DPO puede entenderse como una manifestación de las realizaciones de poder y se constituye como el discurso oficial de las agencias del Estado, las cuales producen

---

<sup>18</sup> En esta perspectiva teórica el discurso es una noción abstracta y polisémica que se presenta como resultado de una construcción, de una producción que va más allá de una simple realización del lenguaje que debe considerarse como el producto de una red compleja de relaciones sociales. Así, el discurso desde este tipo de perspectiva, “no se reduce a intenciones específicas de un sujeto que quiera articular significados, pues es él quien se ubica en los enunciados a partir de su dinámica en la reproducción cultural”. (Díaz, 2010, p. 47)

legislaciones específicas que legitiman este dispositivo<sup>19</sup> en el universo educativo, mediante un control legal y político de discursos y las prácticas de reproducción cultural. El DPO se convierte o se manifiesta en el aparato legal que le permite al Estado configurar un control sobre la función del discurso pedagógico y su principio recontextualizador. Al respecto, Díaz (2010) precisa que la función del discurso pedagógico oficial es “producir y legitimar las condiciones institucionales generales que permitan una regularización de las prácticas de control simbólico en la educación y el mantenimiento de las relaciones sistémicas<sup>20</sup> por la educación” (Díaz, 2010, p. 67).

Existen grandes esfuerzos y elaboraciones de legitimación de la producción intelectual y las relaciones sistémicas de la educación artística. Sus dinámicas bien pueden ser consideradas como elementos importantes del universo educativo y como conformadoras de códigos que se ven implicados en la transmisión cultural.

Según Hemsy (2010), el “campo de la educación artística” y en especial la educación musical, posee la difícil tarea de recuperar el ritmo natural de los cambios que se dan a nivel educativo en la sociedad actual. Hasta hace unos 30 años, existía un apogeo de discursos en educación artística y musical que ampliaban las prácticas humanistas de este campo. Sin embargo, teóricos como Hemsy, Aharonian y Vega (2010, 2004), identifican un periodo de dificultad a partir de los años 90 en tanto que toda tendencia pedagógica del campo artístico comienza a manifestar fragmentación en lo epistemológico y en lo práctico,

---

<sup>19</sup> Partiendo de la composición de un dispositivo lingüístico visto como un sistema de reglas formales que permiten toda “comunicación y que opera en todo nivel gracias a lo innato y a lo interaccional” de los sujetos (Bernstein, 2001, p. 182), la noción de dispositivo en esta perspectiva refiere a todo el sistema de reglas que permiten la producción, reproducción y la transformación de la cultura. La recontextualización hace parte de estas reglas que permiten la comunicación especializada del proceso educativo. (Díaz 2010).

<sup>20</sup> Las relaciones sistémicas se refieren a las relaciones entre los productos de la educación y su potencialidad para la realización de recursos discursivos y físicos en otros contextos (Bernstein 1977; 1981, citado por Díaz, 2001, p. 67).

debido a la tendencia a la normalización masiva y global de las enseñanzas superiores centradas en aspectos estrictamente cognoscitivos (Hemsey, 2010), lo que afecta considerablemente el campo artístico en general. El movimiento de los textos en la actual dinámica de recontextualización parece estar respondiendo a discursos que pueden estar afectando las relaciones sistémicas de la educación artística<sup>21</sup> en general y esto debido a un DRG que parece responder a la globalización en términos de desarrollo económico y al pensamiento neoliberal. En un contexto como ese, las tensiones surgen al tener en cuenta que la educación artística es la educación de lo sentido, que permite comunicar la experiencia de la mente respecto a lo que percibe, en donde se materializan sentimientos e ideas en objetos estéticos, involucrando principios de forma y creación (Ruiz, 2000, p. 85), elementos que son de gran discusión en una perspectiva del sistema educativo actual que no operan bajo estos intereses, ya que es difícil legitimar el papel de estas materializaciones.

Por lo tanto, los programas de formación en educación musical han enfrentado diversas transformaciones derivadas de los procesos de recontextualización, en los que el discurso pedagógico oficial no ha sido explícito, como práctica discursiva de poder y control, en la necesidad de justificar, viabilizar y legitimar a este tipo de programas en una realidad nacional que permita transformar prácticas artísticas (reconociéndolas como la institucionalización de la educación artística y sus modalidades pedagógicas de reproducción cultural) en discursos oficiales de la educación.

Desde el año 2014 el Foro Latinoamericano de Educación Musical FLADEM viene debatiendo las condiciones de la formación de educadores musicales en el nivel universitario, con interrogantes sobre el ejercicio profesional de los licenciados en música

---

<sup>21</sup> Estas relaciones son las que permiten relacionar lo artístico con otros campos como el económico, el cultural. Así mismo, incluso la afectación de las relaciones sistémicas sugiere una dificultad sustancial para que se pueda hablar de “campo” de la educación artística.

frente a las realidades del sistema educativo, las particularidades del discurso disciplinar específico y si los esfuerzos responden a lo materializado por la Ley General de educación 115 de 1994, la ley general de cultura de 1997 y la expedición de los lineamientos para la educación artística del MEN del año 2000, estos últimos aún vigentes y sobre los cuales no se han propuesto actualizaciones. (FLADEM, 2014). Dichos cuestionamientos implican profundizar y analizar la recontextualización de los discursos que intervienen en esos procesos de formación, identificar la influencia de los discursos exógenos, provenientes de los campos de control simbólico, de producción y del campo intelectual de la educación y que afectan la educación artística en la orientación de los discursos y los procesos de formación en los programas de licenciatura.

La recontextualización permite identificar y analizar los esfuerzos de legitimación de los programas de formación en educación musical en el contexto del sistema educativo colombiano en donde el DPO se constituye como mecanismo activo de relaciones sociales que establecen, legitiman y priorizan la formulación de programas de formación de carácter profesionalizante que minimizan el papel de la educación artística e incluso humanística. Lo anterior puede encontrar explicación en la investigación publicada en el libro: *“Entre las exigencias de calidad y las condiciones de desigualdad: Formación inicial de profesores en Colombia”* (2018), donde se presenta una radiografía de los principios dominantes que legitiman los discursos que convergen en el campo de la formación de profesores, donde se describen las implicaciones de la formación de capital humano y el impacto que esto genera en la formulación de la política educativa de Colombia. A partir de dicho contexto y con una mirada Bernsteiniana, el DPO del sistema educativo colombiano produce principios de selección de discursos y contenidos que son pedagogizados para regular la transmisión, aprendizaje, evaluación y generación de conciencias pedagógicas de los sujetos en torno a

un panorama de desarrollo económico; panorama que responde a necesidades educativas frente a la “creciente perspectiva empresarial y de mercado que determinan acciones en el sector educativo” (Arias y otros, 2018, p. 20). Por lo tanto, los educadores del arte también están sujetos a este contexto general en donde no solo se ven inmersos sus procesos formativos sino también, su discurso disciplinar. Para dar cuenta de cómo afecta esta perspectiva la educación musical, es necesario identificar las transformaciones que sufren las orientaciones de los discursos de la educación artística al campo de recontextualización oficial y al campo de recontextualización pedagógica. Esto conlleva también a analizar, los efectos de los discursos que se formulan en el contexto primario, y cómo afectan la organización del conocimiento en proyectos educativos de este campo, así como las implicaciones generales para la institucionalización, desarrollo y proyección de la educación artística. En ese orden de ideas, es importante identificar las implicaciones de una recontextualización oficial direccionada a cumplir con un discurso pedagógico oficial que ha fijado “su orientación a una educación en términos de desarrollo, modernización y capital humano” (Arias y otros, 2018, p. 29), conceptos y perspectivas que han tomado fuerza en el campo educativo y que han afectado la orientación de la educación musical como programa de formación.

Para el caso de esta investigación, se concentra el análisis en la recontextualización oficial y pedagógica, esta última en el caso particular del Proyecto educativo de la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional, siendo este uno de los principales referentes en la formación superior de esta disciplina artística en el país. A lo anterior se suma que este es uno de los programas que participa activamente en la elaboración de los discursos que conforman el DPO, que son recontextualizados y a su vez, se constituyen como espacio de recontextualización pedagógica. Este escenario permitirá analizar la



dinámica de recontextualización oficial y pedagógica en relación con la educación artística y la educación musical en particular.

Bajo esta perspectiva, la licenciatura en música de la Universidad Pedagógica Nacional se presenta como contexto de análisis de los cambios que se producen tanto al interior del discurso pedagógico oficial como de sus relaciones con los campos de control simbólico y el campo de producción de la educación musical.

Se hace necesario problematizar el alcance de este proceso y su permeabilidad en asuntos propios de las orientaciones de los discursos disciplinares específicos y la conformación del licenciado en música en relación con los procesos de recontextualización a los que se ve sujeto. De esta forma, la investigación busca e identifica qué elementos de la educación artística llegan a los programas de educación musical en distintas coyunturas históricas en aras de analizar el impacto de sus orientaciones e identificar qué sucede con las perspectivas y cómo afectan la constitución de un proyecto educativo.

Las instituciones de educación en general presentan conflictos y tensiones que dinamizan los procesos de recontextualización. En la educación musical, el análisis de recontextualización no se aborda de manera sistemática debido a la falta de documentación en algunos casos de los distintos corpus documentales que puedan registrar los cambios en las orientaciones discursivas y sus transformaciones en la formación de identidades pedagógicas o formas de conciencia. El movimiento de los textos del campo intelectual de la educación artística, merece un análisis en cuanto a lo que está pasando con éstos en la metamorfosis hacia el contexto secundario de los escenarios de reproducción discursiva. En la educación musical se hace necesario plantear el interés de poder comprender los procesos que mueven los textos, y reconfiguran los discursos, los cuales transforman el

conocimiento de forma teórica, práctica y como lo plantea Díaz (2001), en lo oficial y en lo local, lo que impacta directamente en la comunicación pedagógica del arte. Para este campo artístico, sin duda alguna, es una propuesta *sui generis* proponer un análisis de recontextualización, lo que ubica a la presente investigación en un esfuerzo que establezca las bases teóricas iniciales que permitan constituir una cultura académica (Díaz y López, 2001) que analice y plantee nuevas posibilidades en las formas de conciencia de los educadores musicales, lo que acercaría considerablemente la producción discursiva de este campo a la academia y al campo intelectual de la educación.

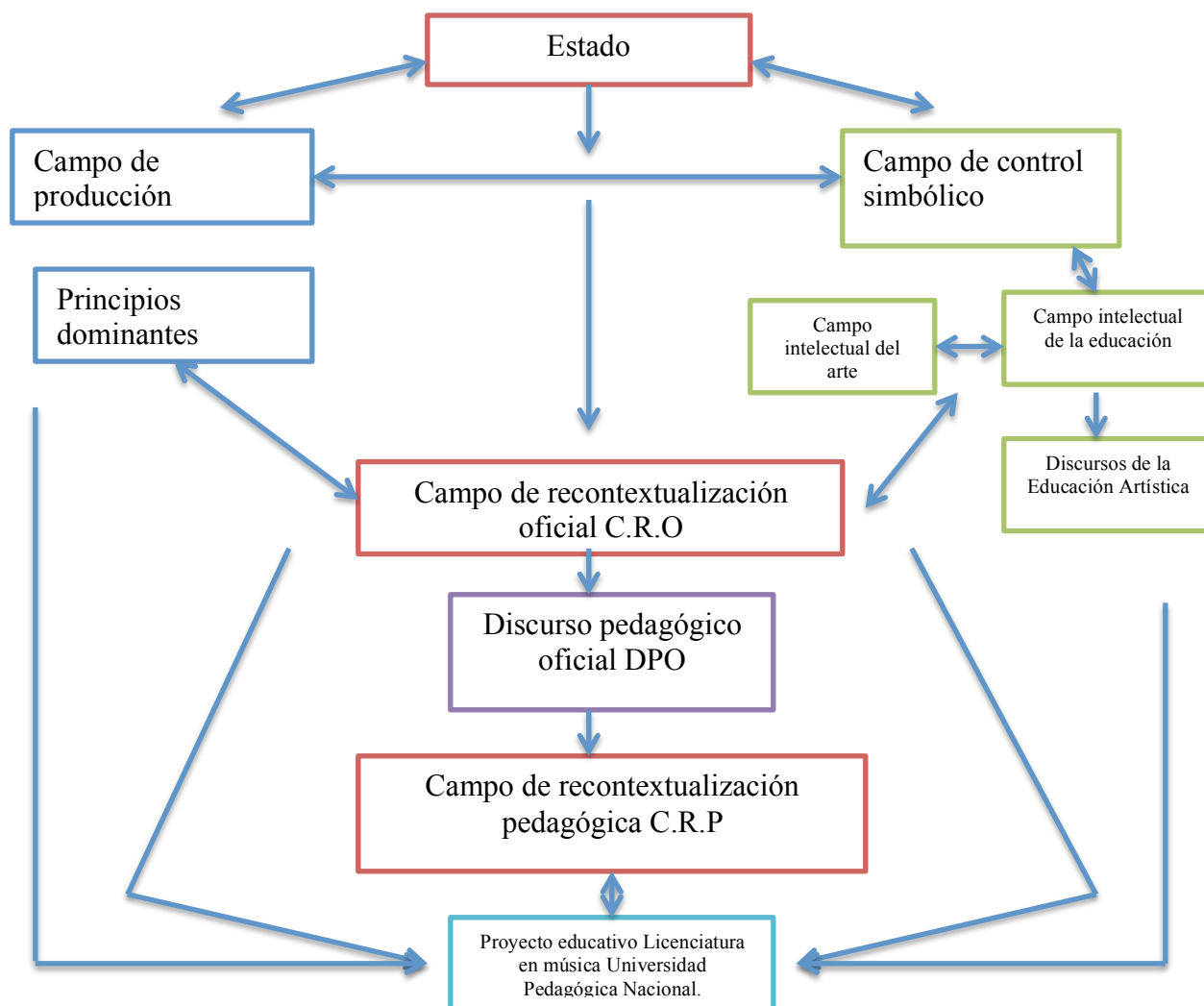
El alcance del análisis de la recontextualización en un programa como el de la Licenciatura en música de la Universidad Pedagógica Nacional, permite identificar tensiones originadas por principios recontextualizadores de un contexto académico que se autodenomina “multicultural” caracterizado por el compromiso que tiene la licenciatura con el posicionamiento de la música y las artes en el sistema educativo y su valoración como una “forma de conocimiento”, que pretende responder a elementos epistémicos, prácticos, de apropiación y transmisión (UPN-LM, 2016, p. 15). Dicho análisis permitiría identificar las formas del “cómo” de esa recontextualización y los impactos de la pedagogización y sus formas de responder a un discurso regulativo general en el que se encuentra inmerso el programa; éste Discurso Regulativo es generalmente estudiado desde perspectivas estéticas pero no educativas o sociológicas. Por lo tanto, la licenciatura como contexto de análisis de los cambios e impactos en la formación musical es ideal porque la recontextualización la dinamiza en un contexto de posiciones que la constituyen en medio de tensiones, y conflictos que buscan un predominio discursivo. Entender el porqué de esto, le permitirá configuraciones y orientaciones más relevantes con el contexto nacional. Parte de las actuales configuraciones del programa responden a necesidades específicas de la sociedad,

contextos laborales que reubican las orientaciones discursivas del campo intelectual de la educación artística. En este espacio se ubican programas como el Proyecto Filarmónico Escolar de la Orquesta Filarmónica de Bogotá, Fundación Batuta, Plan Nacional de música para la convivencia, CREA, CLAN, entre otros. Estos son potenciales contextos de recontextualización pedagógica. Los principios presentes en estos contextos dan lugar a la circulación de teorías y prácticas de ese contexto primario del campo intelectual de la educación artística a un campo de reproducción pedagógica. En cualquiera de estos contextos a los que la Licenciatura responde, el discurso pedagógico y sus principios de recontextualización, componen discursos instruccionales y regulativos que permiten agrupar de forma “especializada el conocimiento disciplinar en currículos, unidades, con una selección organizada y sistematizada” (Díaz, 2010, p. 81), también mediados por los contextos primarios de la comunidad, de los estudiantes y las relaciones sociales; esto último permite estudiar influencias externas en el campo de recontextualización pedagógica y las afectaciones resultantes en la orientación de la formación en educación musical.

Al tener en cuenta estos contextos “locales”, el proyecto educativo de la Licenciatura busca operar con una autonomía relativa frente al control que tiene el Estado en la regulación de sus procesos. Dicha autonomía le permite al proyecto educativo la generación de diálogos multiculturales y el movimiento de texto de otros contextos primarios. Al respecto, Bernstein (2001) afirma que la autonomía relativa se refiere a “delimitar un espacio en donde la independencia de determinada institución o agente, permite distanciarse estratégicamente del sistema educativo sobre contenidos y los procesos” (p. 177). La licenciatura en música de la UPN también presenta dinámicas bajo este marco de autonomía relativa que configura elementos específicos bajo su propio criterio, posibilitando que los diversos textos que se movilizan en su interior, también puedan

producir elaboraciones intrínsecas al mismo proceso educativo del proyecto, esto es, que se privilegie la relación *dentro* del contexto y no *entre* contextos. Sin lugar a dudas, este es el nivel en donde el proceso de recontextualización adquiere más complejidad y el cual vale la pena analizar, lo que permite identificar aquellas implicaciones que puede tener dicha dinámica en la educación musical. A partir de estas consideraciones, la pregunta que orienta la presente investigación es: ¿Qué cambios e implicaciones se producen en la orientación de los discursos sobre la educación artística-musical, en el proyecto formativo de la Licenciatura en música de la Universidad Pedagógica Nacional, derivados de la recontextualización oficial y de recontextualización pedagógica que se ha producido en la última década?

### 1.3.2 Esquema general de la investigación



**Ilustración 13** Esquema metodológico de la investigación. Adaptado de Díaz (2010, p. 80)

El modelo de recontextualización que ofrece la perspectiva de Bernstein se constituye en sí mismo en una ruta metodológica de análisis que posibilita el análisis del desarrollo de dicha dinámica, en distintos niveles de la estructura del Estado y permite conocer sus implicaciones en determinada arena, ya sea del CRO o del CRP. A diferencia del modelo original propuesto por Díaz (2010) y Bernstein (2001), esta investigación no parte de un

campo internacional en tanto que la educación artística en Colombia no cuenta con directrices explícitas o elementos referentes desde organismos multilaterales internacionales para su conformación y regulación.

Por lo tanto, se parte de la arena del Estado y sus principios dominantes. El campo de producción alberga estos principios dominantes que corresponden a una ideología específica de la sociedad, influenciada por relaciones sistémicas que sostienen un modelo y cuyos discursos provienen tanto del campo de control simbólico como del campo de producción. En el campo de control simbólico el espacio corresponde al contexto donde los discursos toman su forma especializada frente a dichos principios dominantes del DRG. Sin embargo, en este campo operan dos subcampos de vital importancia para esta investigación: el Campo Intelectual de la Educación<sup>22</sup>, noción ya desarrollada por Díaz (1993, 1995) y el Campo Intelectual del arte<sup>23</sup>. Los dos contienen los discursos que orientan a la educación artística – musical y legitiman la producción de sus contextos primarios, como punto de partida del movimiento de textos en la recontextualización.

De esta forma, los principios dominantes y las nociones del campo de control simbólico y sus subcampos, permiten un primer nivel de recontextualización oficial. En este “se evidencian potenciales fuentes de conflicto, donde la inercia o la resistencia de rasgos políticos son determinantes para los elementos constitutivos del CRO” (Díaz, 2010, p. 82). Por lo tanto, el Discurso Pedagógico Oficial se vehiculiza gracias a la legislación que legitima el CRO e impacta directamente el Campo de Recontextualización Pedagógica. El complejo proceso de movimiento de textos que conforman el proyecto educativo de la

---

<sup>22</sup> Es un campo con una relativa autonomía social, en donde se desatan luchas y pugnas entre grupos de intelectuales que buscan control de posiciones y orientaciones de los discursos educativos. (Díaz, 1995).

<sup>23</sup> Bajo la misma lógica y uso de la noción de campo, el campo intelectual del arte alberga con la misma relativa autonomía social, las luchas entre los eruditos del arte que buscan legitimar lo que realmente es “arte”.

Licenciatura en música de la Universidad Pedagógica Nacional son la arena principal de análisis del CRP, pues es aquí donde se establece un campo de reproducción cultural.

### **1.3.3 La Universidad como agencia de la recontextualización: Licenciatura en música de la Universidad Pedagógica Nacional**

La universidad es un espacio donde se relacionan los campos de recontextualización. El discurso pedagógico permite en el espacio universitario, mezclar distintos niveles de la dinámica y la influencia mutua de discursos, legitimando la institucionalidad y enriqueciéndose a partir del campo de recontextualización pedagógico (Díaz y López, 2001). Las tensiones y conflictos que surgen en estas instituciones tienen su origen al ser espacios regulados por el Estado y sus políticas oficiales pero, a su vez, son espacios para la autonomía relativa; es decir se instalan en la tensión derivada de ser espacios de recontextualización pedagógica y estar regidos por la recontextualización oficial (Díaz y López, 2001), por tal razón, producen y a su vez reproducen los discursos.

El espacio de la universidad es por lo tanto un campo de producción y reproducción cultural que, según Díaz y López (2001): “se entiende como una institución que crea conocimiento, que interpreta y reconceptualiza las condiciones nacionales o regionales, paradigmas teóricos y forma a los sucesores de la comunidad académica” (Díaz y López, 2001, p. 24). Por lo tanto, producen conocimiento y lo dinamizan en distintos niveles de su operatividad, poniéndolo en confrontación con la sociedad y sus respectivas necesidades; asumen o desarrollan paradigmas en constante transformación con impacto directo en los procesos académicos . Estas transformaciones ubican a la universidad como el lugar en el que la sociedad busca respuestas ante sus constantes cambios y demandas, abarcando todo tipo de enfoques formativos, generando relaciones sistémicas con el campo de producción,

con propósitos de lo que Díaz y López (2001) llaman citando a Boavetura de Sousa Santos: “multiversidad” (p. 26).

Para el caso de la licenciatura en música de la Universidad Pedagógica Nacional, en su más reciente documento maestro, se presenta como una “propuesta estatal, de naturaleza pública, que pretende espacios de formación con la producción de pensamiento educativo, pedagógico y didáctico” (UPN- LM 2016, p. 15). La licenciatura en música justifica al “campo artístico” desde la perspectiva de Bourdieu, como un sistema de relaciones objetivas “que pueden ser de alianza o conflicto, de concurrencia o cooperación entre distintas posiciones sociales” (UPN-LM 2016, p. 16), con toda posibilidad de acción determinada por los agentes vinculados al “campo de lo artístico”. Es interesante poder entonces ubicar la dinámica de recontextualización para identificar las tensiones entre contextos y dentro del contexto que la misma licenciatura considera en su documento maestro. Trasladar este análisis a la Licenciatura en música posibilita reconocer las orientaciones de los discursos que comprenden a la educación artística y visualizar las implicaciones que estas tienen en la conformación de un proyecto educativo multicultural de educación artística/musical, que suele ser considerado como una “cenicienta” en términos de importancia para los principios dominantes del sistema educativo colombiano.

#### **1.3.4 La recontextualización como propuesta metodológica**

La dinámica de recontextualización y sus reglas son la manifestación de un discurso pedagógico que es en sí el principio recontextualizador. La manifestación del dispositivo pedagógico, en donde estas reglas están ubicadas, es una propuesta metodológica analítica



de gran alcance para toda investigación en la que se ejerza una comunicación pedagógica que favorece la reproducción cultural.

El dispositivo posee “ordenamientos que se convierten en condición de la producción, reproducción y transformación de la cultura” (Bernstein, 2001, p. 185). El dispositivo es el mecanismo que Bernstein (2001) interpreta como la gramática interna de ese principio recontextualizador del discurso pedagógico, compuesta por reglas distributivas, de recontextualización en donde se ubica el marco metodológico de esta investigación y reglas de evaluación (Bernstein, 2001). En una dinámica jerárquica, el abordaje metodológico del dispositivo empieza por la identificación de las reglas distributivas que regulan las relaciones entre poder y grupos sociales, junto con la producción y reproducción de formas específicas de conciencia (Bernstein, 2001). Estos elementos conformaron condiciones específicas para lo que en esta investigación se llama discursos de la educación artística, concebido como resultado de una primera recontextualización entre el campo intelectual del arte y el campo intelectual de la educación (campo de producción de discursos educativos, Díaz, 1993, 2010), ambos hacen parte del campo primario de producción discursiva que conforman el qué y el cómo del discurso pedagógico, en este caso el qué y el cómo del DP que interviene los discursos de la educación artística.

Las reglas de recontextualización del discurso pedagógico, como ya se aclaró, son las que configuran la comunicación especializada; en el marco metodológico y analítico de esta investigación se concentra en la dinámica de lo que opera a través de estas reglas y que permiten relacionar los discursos que permiten la transmisión y adquisición; elementos que hacen parte del funcionamiento y operatividad de proyectos educativos que transmiten la cultura.

Por lo tanto, la propuesta analítica de la recontextualización permite identificar, describir y analizar la orientación de los discursos de una forma de comunicación especializada que hace parte del discurso pedagógico de la educación artística y la educación musical. De esta forma, es necesario identificar en la dinámica de recontextualización las relaciones de poder y control que permiten el movimiento de textos del contexto primario al secundario y reconocer las tensiones o conflictos que modifican los principios del discurso pedagógico, en niveles macro que constituyen al campo de recontextualización oficial, hasta el nivel micro del campo de recontextualización pedagógica en el proyecto educativo de la Licenciatura en Música de la UPN.

El estudio de la dinámica de recontextualización como marco metodológico para la investigación, por tanto, se concentra en los productos derivados de las reglas distributivas y abre la posibilidad a futuros estudios en torno a las reglas de evaluación y por ende los efectos derivados de las prácticas pedagógicas.

### **1.3.5 Delimitación del análisis: Objetivos y alcance del estudio**

La investigación se concentra las últimas tres actualizaciones de programa de la Licenciatura en Música, generadas entre los años 2000 al 2016, que corresponden al periodo en el que el marco oficial en artes se constituyó, a partir de visión de la Ley General de Educación que proporciona objetivos en los que la educación artística puede desarrollarse y el contexto disciplinar que brindan los Lineamientos curriculares para la educación artística del año 2000 que aún tienen vigencia.

El primer nivel de análisis corresponde a la recontextualización oficial de este campo. Este análisis identifica los discursos que configuran la educación artística en Colombia y su posible desarrollo en la orientación de los principios dominantes de la política oficial en

artes. Toda selección, organización y distribución de estos discursos por parte discurso pedagógico, se identifica con el fin de delimitar qué orientaciones discursivas se desplazan al campo de recontextualización pedagógica, es decir, un primer análisis de recontextualización que es selectivo con los discursos que se confrontan con los principios dominantes del sistema educativo colombiano.

Posteriormente el análisis se concentra en el CRP, identificando la orientación de esos discursos, tanto del campo intelectual de la educación artística como el marco de la política oficial proveniente del Estado, y sus relaciones con la selección, organización y distribución en torno a la construcción del Proyecto Educativo de la Licenciatura en música, en sus tres últimas actualizaciones, las cuales se vinculan con coyunturas específicas de reformas impulsadas en la regulación de la educación superior en el país. Teniendo en cuenta principios que describen las relaciones de poder y control desde esta perspectiva (Clasificación y Enmarcación), el análisis de recontextualización se focaliza en identificar:

- Categorías
- Contenidos del proyecto educativo
- Formas de transmisión

Para el abordaje metodológico de éste análisis, se plantean los siguientes objetivos que permitirán desarrollar los diferentes momentos de la investigación:

### **Objetivo General**

Identificar y analizar los cambios que se producen en la orientación de los discursos sobre la educación artística y musical y sus implicaciones en el proyecto formativo de la

Licenciatura en música de la Universidad Pedagógica Nacional, derivados de la recontextualización oficial y de la recontextualización pedagógica, en las últimas tres renovaciones del programa.

### Objetivos específicos

- Identificar las orientaciones de los discursos del campo de recontextualización oficial y del campo intelectual de la educación artística.
- Identificar las relaciones de los discursos institucionales con los discursos del campo de recontextualización oficial.
- Comprender las transformaciones en la organización del conocimiento y las orientaciones en la formación que se configura en la educación musical en el proyecto educativo de la Licenciatura en música UPN a partir de los procesos de recontextualización oficial y pedagógica generada en el período 2000 al 2016.
- Analizar los cambios en las orientaciones de los discursos de la educación artística y musical y las implicaciones derivadas de la recontextualización pedagógica para el proyecto educativo de la licenciatura en música UPN (justificación, currículo, formación investigación y concepción del sujeto).

### 1.3.6 Fases de la perspectiva metodológica y corpus de la investigación.

Para el desarrollo de los objetivos anteriormente descritos, la perspectiva metodológica comprende cuatro fases de desarrollo. Estos momentos son:

**Tabla 1** Fases del desarrollo metodológico de la investigación.

Fase	Abordaje	Estrategias metodológicas
<b>Identificación y selección del corpus documental</b>	Identificación del corpus documental relacionado con Campo de recontextualización Oficial, Campo de Recontextualización Pedagógica y	Sistematización del corpus a través de reseñas. Elaboración de matrices para sistematización documental. Desarrollo de la sistematización en

	Campo Intelectual de la Educación Artística.	torno a:: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientación de formación</li> <li>• Organización del conocimiento.</li> <li>• Aspectos estructurales del Proyecto Educativo.</li> </ul>
<b>Identificación de la dinámica de los agentes del campo</b>	Entrevistas a actores que hicieron o hacen parte del Campo de Recontextualización Oficial y del Campo de Recontextualización Pedagógica.	Entrevistas semiestructuradas con los agentes de cada campo.
<b>Análisis de recontextualización</b>	Identificación de la dinámica de recontextualización y su interrelación con los niveles de influencia en el Proyecto Educativo UPN- LM	Desarrollo de análisis generados en matrices de análisis y su relación con elementos transversales de la perspectiva teórica y los tres periodos de actualización del proyecto educativo UPN- LM
<b>Análisis de los cambios e implicaciones en el Proyecto Educativo del Programa</b>	Identificación de los cambios en las orientaciones de los discursos y las implicaciones para el proyecto UPN- LM	Análisis de los procesos de recontextualización

*Fuente:* elaboración propia.

### Fase de Identificación y selección del corpus documental

**Tabla 2** Textos de referencia para el análisis de la recontextualización oficial y pedagógica de la presente investigación.

<b>Campo de Recontextualización Oficial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Políticas estatales</li> <li>• Marco legislativo para la educación artística.</li> <li>• Lineamientos y orientaciones pedagógicas del campo artístico.</li> <li>• Marco legislativo para la formación de maestros.</li> <li>• Influencia de los discursos del campo intelectual de la educación artística en la formulación de políticas.</li> <li>• Entrevistas a agentes creadores de la política oficial en artes.</li> </ul>
<b>Campo de Recontextualización Pedagógica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientación discursiva que fundamenta el proyecto educativo desde el campo intelectual de la educación artística.</li> <li>• Documentos maestros de las últimas tres actualizaciones de la Licenciatura.</li> <li>• Entrevistas a los actores dinamizadores de la recontextualización.</li> </ul>

*Fuente:* elaboración propia

Esta fase buscó e identificó toda la documentación pertinente de los niveles de recontextualización oficial y pedagógica relacionada con la educación artística en Colombia

y que repercutieran en el proyecto educativo de la Licenciatura, en sus últimas tres actualizaciones del programa, es decir, del año 2000 al 2016. El corpus documental en torno a este campo no es abundante y en general, su campo de recontextualización oficial posee poca legislación específica que se construya a partir de la orientación discursiva que propone la educación artística. Por lo tanto, en esta fase se identifican las orientaciones de los discursos que constituyen en las últimas décadas la visión de la educación estética, la educación artística y la educación musical, propuestas de esta manera con intención jerárquica.

- Discursos de la Educación Artística: Se identificaron 18 documentos que tuvieron influencia en la elaboración de la política oficial y que representan esfuerzos teóricos de artistas por instaurar este conocimiento como parte de un campo.
- Campo de recontextualización oficial: El principal documento en Colombia en torno a la regulación en la educación artística son los “Lineamientos curriculares para la educación artística” (Ministerio de Educación Nacional -MEN) del año 2000 que aun están vigentes. Le complementa las Orientaciones pedagógicas de la educación artística para básica y media (MEN, 2010)..También se contemplan como parte del corpus de análisis: la normatividad con 5 documentos que parten de la Ley General de Educación y que regulan la conformación de los programas de educación artística en educación superior y 2 documentos pertenecientes a programas no formales pero vinculados a la normatividad como espacio de “práctica pedagógica” del campo.
- Campo de Recontextualización pedagógica: El corpus documental de este campo lo componen los tres documentos maestros de la Licenciatura en música de la

Universidad Pedagógica Nacional, que responden a las últimas tres actualizaciones del programa.

Todos estos documentos fueron reseñados bajo dos estructuras que permitían su sistematización y categorización. Se utilizó principalmente la estructura de reseña trabajada en otros espacios académicos de la Maestría y la Ficha Analítica construida en el marco de la presente investigación (Ver Anexos 2 y 3).

### **Fase de Identificación de la dinámica de los agentes del campo**

Un elemento fundamental para complementar el corpus documental es la perspectiva de los actores inmersos en el proceso de recontextualización. Para ello se diseñó una entrevista semiestructurada como instrumento de recolección de datos seleccionado para profundizar e identificar elementos claves para el análisis de la recontextualización. En el caso del CRO los objetivos de la entrevista fueron:

- Identificar tensiones presentes en el momento de creación de la política o normativa relacionada con la educación artística.
- Identificar la influencia de las orientaciones discursivas del campo intelectual de la educación artística en la elaboración de la política o normatividad.
- Identificar la influencia de otro tipo de discursos o conocimientos en la elaboración de la política o la normatividad, ya sean relaciones con lo económico o directrices de estamentos multilaterales.

Para el caso de la entrevista semiestructurada del campo de Recontextualización pedagógica, sus propósitos y ejes temáticos abordados fueron:

- Tensiones, conflicto o condicionantes de orden institucional u oficial en la conformación del proyecto educativo.

- Tensiones, conflicto o condicionantes en la orientación de los discursos que conforman el programa.
- Influencia de discursos exógenos al campo artístico para la elaboración del programa.
- Influencia de los estudiantes en la creación del programa.
- Realidades del contexto que ofrecen nuevos elementos a la dinámica de recontextualización.

Para las entrevistas se seleccionó un agente clave participante en la creación de los lineamientos curriculares de la educación artística y tres actores participantes de las distintas actualizaciones del programa de la Licenciatura en música de la UPN (Ver Anexo 4. Propósitos y contenidos de las entrevistas semiestructuradas).

#### **Fase de análisis de recontextualización**

A partir de los procesos de sistematización se inicia la fase de análisis de la recontextualización. En torno a la recontextualización Oficial y su matriz de análisis, se buscó reconocer la orientación de los discursos de la educación artística en la legislación vigente en el sistema educativo colombiano. Se identificaron orientaciones en la formación, propósitos de los documentos, principios dominantes, organización del conocimiento y contextos de desarrollo.

Posteriormente, el análisis se concentró en las relaciones de ese nivel de recontextualización con el campo de recontextualización pedagógica. El propósito general era identificar qué de todos esos discursos se desplaza al proyecto educativo de la Licenciatura y en qué aspectos estructurales de éste se generan afectaciones. El análisis se delimitó a elementos como la organización del conocimiento, aspectos curriculares,



justificación y propósitos del programa, perfil de los estudiantes y egresados, desarrollo del enfoque investigativo, en diálogo con la perspectiva teórica y en particular con los principios de selección, organización, distribución de los contenidos de formación y la dinámica del discurso instruccional y regulativo.

### **Fase de Análisis de los cambios e implicaciones en el Proyecto Educativo del Programa**

Finalmente, se concluyen las implicaciones evidenciadas en el proyecto de formación de la Licenciatura en música para las tres actualizaciones en torno a:

- Principios dominantes
- Organización del conocimiento
- Propósitos del programa
- Perfil de aspirantes y egresados
- Investigación del campo

## **CAPITULO II. IDENTIFICACIÓN Y ANÁLISIS DEL CAMPO DE RECONTEXTUALIZACIÓN OFICIAL**

### **2.1 Campo de recontextualización oficial de la educación artística**

En este capítulo se define a la educación artística como conjunto de discursos recontextualizados a partir del movimiento de textos del campo intelectual del arte y del campo intelectual de la educación, para lo cual, en un primer nivel de análisis se precisarán las nociones que constituyen la educación artística y que son materia de recontextualización en el discurso oficial colombiano, por tanto configuran posiciones, agentes y prácticas que regulan la circulación de textos entre el contexto primario de la producción discursiva y el contexto secundario. Estas nociones y elaboraciones sobre estética, educación artística y educación musical provenientes del campo de producción y que harán parte del Campo Intelectual de la Educación, conforman textos oficiales que legitiman procesos educativos a través de las artes; aclarando que las agencias del Estado no son las únicas que participan de los procesos de recontextualización. Este primer movimiento de textos en el discurso oficial permite analizar y dar una mirada a la normatividad y evidenciar el impacto de la educación artística en la conformación del discurso oficial.

El resultado de este análisis es determinante para poder evidenciar el proceso de recontextualización pedagógica, ya que los textos y sus movimientos llegan a ser parte de proyectos educativos o procesos de formación en los que es importante evidenciar la permeabilidad de las nociones, de la normatividad que las regulan y posteriormente, las orientaciones que dichas transformaciones brindan a la reproducción de la cultura.

### 2.1.1 Campo del arte y campo intelectual del arte

Antes de profundizar en la dinámica de recontextualización es importante definir los campos que intervienen en ella, para lo cual se profundizará en una de las nociones estructurales de esta investigación: el campo intelectual del arte (CIA).

La noción de campo de Bourdieu, vista como metáfora espacial, se entiende como “lugar específico en donde sucede una serie de interacciones, de relaciones objetivas que pueden ser de alianza o conflicto, de concurrencia o de cooperación entre posiciones diferentes, socialmente definidas e instituidas, independientes de la existencia física, ideológica y política de los agentes que la ocupan” (Flores, 2015). Esta metáfora espacial de Bourdieu le permite a Bernstein ver un campo de producción de discursos que va más allá de un compendio de agentes creadores o fundadores de conocimiento. La noción de campo establece en Bernstein, la ubicación de “una arena de dominio discursivo que tiene propósitos de control sobre la producción, circulación y movimiento del texto” (Díaz, 1995, p. 1), es decir, el campo como “resultado de relaciones de fuerza y lucha de todo agente que intervenga en la conservación o en la transformación de las formas de poder económico, político y cultural” (Díaz, 1995, p. 2).

Respecto al arte, la perspectiva teórica de Bourdieu lo considera parte del campo cultural, en donde posee relación con diversos campos, presentándolo como una práctica, como un “bien simbólico y como un hecho social” (Mariscal, 2013, p. 336). Para Mariscal (2013), la sociología del arte en Bourdieu permite verlo como una práctica, en tanto hace parte de un *habitus*<sup>24</sup>, y como un bien simbólico en tanto está insertado en una economía que

---

<sup>24</sup> Flores define Habitus (2015) como “una interiorización de las reglas de juego del campo, una formación y una estructura interna. Es una manera de crear y generar disposiciones mentales a través de los medios y de los sentidos; interiorizando en los sujetos dentro de un campo: las normas, la disciplina y las conductas que se repetirán de manera espontánea o natural, en la medida en que son aprehendidas”. (Flores, 2015, p. 2).

compromete relaciones de sentido y de poder. Esto pone al arte en relación con dos facetas desde esta perspectiva: una mirada simbólica, es decir “arte por el arte” (Flores, 2015) y una relación con lo económico que lo vislumbra como bien cultural con un comercio. Bourdieu, citado por Flores (2015), identifica un desinterés económico por parte de algunos artistas y este se convierte en el interés real que regula las luchas al interior de sus prácticas, es decir, posiciones que refieren al poder en tanto dominante/dominado en relación con los tomadores del poder político y económico. De manera similar al campo intelectual de la educación, las “relaciones o luchas que no se ejercen en torno a lo particular sino que se llevan a cabo como formas de dominación estructural ejercidas por medio de mecanismos de control de mercado cultural” (Díaz, 1995, p. 2), le permiten al arte presentarse como un campo que manifiesta su autonomía y/o correspondencia ante factores económicos y prácticas sociales.

Otra de las afirmaciones de Bourdieu (1980) en la conferencia: “¿Y quién creó a los creadores?”, sobre la necesidad de concebir el arte como un campo, es por la condición inminentemente social de su creador, del artista que lo construye, “pues su relación con otros campos lo determinan como producto de su entorno y como creador del mismo” (Flores 2015, p. 3), con una posición estructurada o configurada frente a un capital específico que le define (Mariscal, 2013).

Según Mariscal (2013), la autonomía del campo del arte permite la institucionalización de “reglas de arte” que funcionan como principios de legitimación, percepción, aceptación y reconocimiento de lo que es artístico, de acuerdo con un contexto social en donde están inmersos (p. 341). Así, la conceptualización de campo es asumida como una noción

estratégica que describe lo estructural en disposición-oposición como base de discursos y prácticas, mas allá de la individualidad (Díaz, 1995), y en las particularidades de lo artístico, esto es en la legitimación de los agentes que determinan qué es o no arte dentro de las estructuras del campo consentidas por relaciones de poder (Flores, 2015).

Al igual que lo que propone Díaz (1993, 1995) frente al campo intelectual de la educación, el campo intelectual del arte no puede ser enmarcado en la suma de agentes y discursos que acumulados de forma progresiva, con determinada continuidad hegemónica y con un listado de sujetos que se definen representaciones de escuelas de pensamiento. El campo intelectual del arte, al igual que el campo intelectual de la educación, ha de ser aquel en el que sus sujetos, discursos, prácticas, agentes definen un sistema de luchas en la cual existan posiciones, oposiciones que permitan fijarle al campo su estructura (Díaz, 1995).

La importancia de reconocer el arte como un campo es que hace posible determinar que su constitución plantea relaciones indisociables con otros campos. Al respecto, Flores (2015) destaca por ejemplo la referencia que hace Bourdieu frente a la “indisoluble relación de la sociología del arte y la sociología de la educación”, en tanto que se genera una “estandarización” de lo correctamente percibido como arte, lo cual es validado y reproducido por instancias educativas (Flores, 2015, p.3). Esta relación no puede ser determinada solo por el campo del arte sino que depende de la dinámica de otros campos; en este caso, existe relación entre la sociología del arte y la educación gracias al campo de poder y sus formas de dominación.

El campo intelectual del arte también puede ser identificado como un subcampo del campo de control simbólico, producto de la división social del trabajo, en el que el arte genera su producción discursiva manifestando posiciones, oposiciones y prácticas que reproducen lo

que se define legítimamente como arte y lo que se vehiculiza en relación con otros campos. El CIA hereda las complejas contradicciones que Bourdieu enmarca en el campo cultural, ya que el arte es “un bien simbólico con una lógica de la economía<sup>25</sup> propia del campo donde todo tiene una racionalidad específica” (Flores 2013, p. 2).

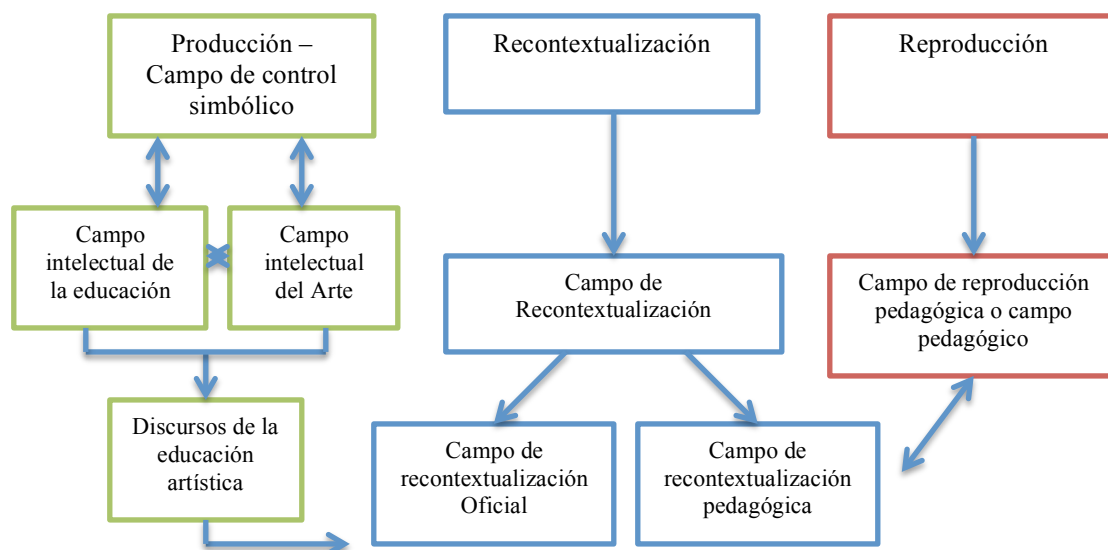
La postura teórica de Bourdieu frente al arte y la cultura, permite ver a la obra de arte y a la producción en este campo como un conjunto de relaciones del agente frente a su contexto (Mariscal 2013). De esta forma se descentraliza al sujeto y se fijan límites más generales para la producción del campo y permite pensar al arte como un sistema de relaciones y no como una manifestación de una subjetividad de origen superior, un talento excepcional o una expresión “esotérica” y se abre la posibilidad de su estudio desde un análisis científico (Mariscal 2013). De esta forma, es posible configurar el campo intelectual del arte y de esta forma, reconocer las tensiones y pugnas que pueda tener en relación al campo intelectual de la educación, identificando “límites discursivos que dependen de su estratificación y luchas internas que legitiman prácticas y discursos, su legitimidad simbólica” (Díaz, 1995, p. 5).

Al igual que el CIE, el Campo intelectual del arte guarda una delimitación en relación a otros campos externos como el campo de producción, del Estado, de control simbólico y pedagógico. Esto depende de las relaciones que establezcan sus agentes con las agencias en las que puedan intervenir de los otros campos. Similar al CIE, éste campo guarda una relativa autonomía en la selección de su producción y práctica discursiva. Sin embargo, su dinámica en el campo educativo dependerá de los límites que el CIE estructure frente a

---

<sup>25</sup> Relacionado a la “economía general de las prácticas”. En Mariscal (2013) esto permite pensar el arte como decisiones analíticas y fundamentadas teóricamente que capta comportamientos sociales en su propia lógica (Flores, 2015)

procesos sociales que interviene (Díaz, 1995), límites establecidos en la recontextualización entre estos dos campos.



**Ilustración 14** Ubicación e identificación del CIA respecto a la recontextualización. Basada en Díaz, 1993, p. 39.

Similar a lo que plantea Mario Díaz (1993, 1995) para el CIE, el CIA crea, modifica y transforma el proceso de producción del discurso del arte, manteniendo una relativa autonomía frente a las disposiciones de un campo estatal, y con los campos donde tiene acción, como el campo de producción, pedagógico y simbólico. La concepción del arte como producto de procesos de institucionalización y no como procesos de subjetividad elevada (Mariscal, 2013), dándole legitimación y reconocimiento discursivo desde una perspectiva sociológica, le permitirá entrar en conflicto constante con todos esos otros campos. El resultado de estos conflictos se manifiesta en el campo de recontextualización. Allí serán regulados los movimientos de los textos y prácticas de un contexto primario a uno secundario (Díaz, 1995). Como se evidencia en la figura anterior, esto permite identificar un primer nivel de recontextualización a partir de las tensiones entre CIE y CIA,

como contextos primarios que originan los discursos de la educación artística, que son discursos educativos. El contexto secundario se manifiesta en los diversos campos en los que esa producción tiene legitimidad, como los campos de recontextualización Oficial y Pedagógica, en el que estará sujeto a los límites que el discurso regulativo general le relacione. El campo de recontextualización presenta sus subcampos oficial y pedagógico; en el campo de recontextualización oficial, se puede visualizar la desubicación y ubicación de los discursos en los textos oficiales que vinculen al arte en alguno de los campos con los que tenga relación. La recontextualización funciona selectivamente en términos de lo ideológicamente estratégico del arte, relacionado al discurso regulativo general en el que está inmerso, lo que permitirá tener un control sobre los agentes, agencias, prácticas que intervienen en la reproducción cultural de la concepción del arte y lo educativo de éste. En cuanto a la recontextualización pedagógica, los discursos de la educación artística se manifestaran en agencias con una relativa autonomía de lo oficial, para encontrar institucionalizarse en diversos niveles de los campos en los que interviene.

## **2.2 Discursos de la Educación Artística (EA) y sus nociones centrales**

Los discursos de la educación artística como contexto primario, producto de una primera recontextualización entre el CIE y el CIA, son constituidos gracias a agencias, agentes, que pueden crear contextos discursivos<sup>26</sup>, controlando sus medios de comunicación que están definidos por distribuciones de poder específicas de los campos en donde a su vez, se recontextualizan. Las luchas internas que componen el CIA están determinadas por la “legitimidad simbólica” (Díaz 1995, p. 5) que reflejan su división social de trabajo, es

---

<sup>26</sup> Refiriéndose a medios, formas de comunicación, formas de reproducción cultural, Díaz 1995.



decir, sus fraccionamientos de clase<sup>27</sup>. Sin embargo, las luchas internas de los discursos de la educación artística reflejan un esfuerzo teórico serio por ser constituidos como un campo, pero sus dinámicas de conformación aun están muy fragmentadas como tal. Es por eso, que la ubicación de la educación artística, se remite a la denominación de discursos educativos que se componen por las tensiones entre CIE y CIA. Como se apunto en la perspectiva teorica, el dinamizador de esa tensión es un discurso instruccional expresivo, que es un discurso recontextualizante cada vez mas presente con la ampliación y expansión del campo cultural en la sociedad (Díaz, 2010). Por lo tanto, las realizaciones de este discurso expresivo son derivaciones de funciones regulativas, impulsadas por discursos educativos. Desde la perspectiva teórica de Bernstein, el arte está en relación más directa con el campo de producción en tanto que posee funciones del control simbólico pero no es considerado como elemento especializado de éste (Bernstein, 2001). Esto es debido a que produce un *servicio* que aunque pensado desde el control simbólico, le permite operar de forma “contable” como es el caso de los conciertos, recitales y performance masificados, más relacionado con la producción económico. Y por el otro lado, está la relación con el campo de control simbólico que se remite a un *texto*, que crean recursos discursivos como contexto primario, como es el caso de las orientaciones de la estética, la educación artística, musical y sus discursos dominantes, producto de los subcampos CIE y CIA (Bernstein, 2001). De acuerdo con esto, los límites externos de la educación artística se establecen en relación con los vínculos que genera con estos otros campos, y le otorga autonomía, como es el caso del CIE (Díaz, 1995) para actuar selectivamente sobre las orientaciones susceptibles a recontextualización oficial y pedagógica.

---

<sup>27</sup> Una legitimidad simbólica que manifiesta una hegemonía muy característica del pensamiento eurocéntrico en términos estéticos de la música occidental.

Las siguientes nociones están relacionadas con la funcionalidad del arte en lo que aquí hemos denominado la intersección entre el campo intelectual del arte y el campo intelectual de la educación, de los que se derivarán, discursos recontextualizados para fundamentar aquello que se concibe como educación estética, educación artística y educación musical, y que también serán objeto de recontextualización en los campos oficial y pedagógico.

### **2.2.1 Educación estética**

La conformación de la relación entre estas dos nociones ha sido materia de numerosos debates desde la antigüedad. La polémica gira en torno a la definición de su utilidad, alcances y finalidades en la humanidad (Páez, 2007). Los puntos en común en los que estas discusiones han encontrado eco son la relación entre la apreciación de lo bello y la formación en el buen gusto y lo artístico como medio para materializar dichas nociones. La estética se encargaría, en términos generales, del análisis y resolución de conflictos en torno a la contemplación de los objetos estéticos que transmiten una experiencia de lo sentido o de lo que se denomina desde la perspectiva de Alexander Baumgarten como “conocimiento sensible” (Páez, 2007, p. 26); de esta forma, la estética se relaciona con el sentido “espiritual” de las cosas manifestadas en el sentido artístico del ser (Sánchez, 2010, p. 22).

Muchos han sido los pensadores involucrados en la definición y delimitación de los alcances de la estética a través de la historia. Algunos como Baumgarten, Kant, Hegel, Schiller y Comte han realizado sus aportes en torno a lo que algunos consideran como la perfección del conocimiento sensible, de la belleza como finalidad subjetiva y sin fin, de las ideas absolutas como formas sensibles, de los principios de libertad y ennoblecimiento de la belleza por medio de la educación, y de todos los aportes del positivismo en lo descriptivo del arte (Páez, 2007). Contradictorios en algunos puntos y concordando en otros, estas

perspectivas teóricas influyen directamente en las posturas teóricas de lo estético que se consideran legítimas en el actual campo intelectual del arte. Según Sánchez (2010), algunas de estas perspectivas se mantienen como “fuerzas opuestas al razonamiento lógico cognoscitivo, y se justifican en la percepción de los valores como resultado del desarrollo de la observación y la atención, valorando los estímulos que contiene la esencia de las cosas” (Sánchez, 2010, p. 25). El desarrollo de la observación y de la atención, coloca al deseo y a la búsqueda del placer como elementos determinantes en la definición de objetos estéticos no necesariamente utilitaristas y si con la intención de que el individuo pueda encontrarse a sí mismo en el ejercicio de la construcción del conocimiento estético (Sánchez, 2010), lo que convierte a la estética en un proceso fundamental en la conformación de la identidad del ser. Según esto, la educación estética debe entonces enfocarse en propósitos como:

- Ampliación de los rangos sensoriales y sensibles
- Contemplación de las ideas
- Práctica de la imaginación
- Aumento de las habilidades comunicativas
- Capacidad de selección y decisión en la construcción de representación simbólica
- Formación del juicio estético
- Compartir y enseñar a transmitir sentimientos (Sánchez, 2010)

El constante cambio en las orientaciones de lo estético, se articulan en el propósito actual del desarrollo de la capacidad personal del sujeto, lo que relaciona su autoestima, su imagen, y la capacidad adaptativa a los entornos. Esta orientación más contemporánea, permite vincular lo educativo como puente entre la comprensión de lo bello como recurso

integral en la formación y la coexistencia de nociones artísticas que hacen parte de la construcción de identidades culturales heterogéneas, a través de discursos instruccionales expresivos (Díaz, 2010).

El pensamiento de Herbert Read, uno de los críticos del arte de más renombre en los últimos años, es uno de los que actualmente se mantiene en vanguardia de los discursos educativos del arte y su perspectiva es considerada una de las más importantes a tener en cuenta. Su preocupación principal es la formación integral y su punto de partida es Platón: *“el arte debe ser la base de la educación”* (Ruiz, 2000, p. 4). Para Read, tal como lo sintetiza Ruíz (2000), la finalidad de la educación debe ser la de fomentar el crecimiento que cada ser humano posee individualmente, armonizando la individualidad con la “unidad orgánica” de los grupos sociales a los que pueda pertenecer el sujeto (Ruíz, 2000). Read (2000), considera que los individuos desde temprana edad deberían, a través de la educación, entrenar toda potencialidad en concordancia con su entorno sin desconocer las disonancias y dando libertad a la toma de rumbos con visión de largo alcance. Ruiz (2000), analiza que en la obra de Read, la función más importante de la educación es la de la orientación filosófica y psicológica, y por lo tanto, la educación estética es de vital importancia. En esta perspectiva la educación estética va más allá de lo artístico (este sería solo uno de sus medios), ya que abarca toda posibilidad en la que se pueda expresar la conciencia, la inteligencia y el juicio en armonía con el contexto de los sujetos. De esta forma, a los anteriores propósitos de la educación estética, se le suman o están en concordancia los propósitos de Read:

- “la conservación de la intensidad natural de todos los modos de percepción.
- coordinación de los modos de percepción y sensación con el ambiente.
- Expresión del sentimiento en forma comunicable” (Ruíz, 2000, p. 84)

Para esto, Read establece formas de lo “técnico”, aspectos de la educación estética relacionada con los sentidos, lo que da lugar a la música, el diseño, la danza, la artesanía, la poesía y el teatro. Desde Dewey<sup>28</sup>, Read materializa el objeto estético, lo que funciona como un traductor y enfatiza que dicha materialización, debe estar acompañada de “procesos llevados por maestros muy bien entrenados para que guíen debidamente el proceso; maestros que permitan ver “al arte como representación, así como la ciencia es explicación” (Ruíz, 2000, p. 85), una afirmación polémica dada la recontextualización del discurso expresivo en relación a funciones regulativas y la fuerte clasificación de los discursos académicos (Díaz, 2010).

### **2.2.2 Educación artística**

El concepto del arte posee un solo objeto en donde todas las perspectivas coinciden a pesar de los debates y en ocasiones sin salida: la belleza. El fin del arte a través de la historia y en los distintos pensamientos occidentales que le han dado forma es la belleza y lo que esta proporciona. Por lo tanto el arte es aquella manifestación que se forma como una “tentativa que lo justifica” (Páez, 2007, p. 49), materializa los propósitos de la educación estética; lo que proporciona está impulsado por el deseo y su interés de representación. Desde el pensamiento de Read, dicha forma de concebir el arte es fundamental para encontrar su esencia en los procesos educativos y esto debido a los tres instintos que posee el ser humano, que según Schiller son:

- El instinto sensible: permite la relación con lo material.

---

<sup>28</sup> Desde Dewey “la materialización en un objeto modelado traduce los sentimientos y las ideas” (Ruiz, 2000, p.85).

- El instinto ideal: permite relacionar las formas.
- El instinto estético: acceso a la contemplación y la distinción de la apariencia y la materia (Ruíz, 2000)

La belleza está en cada uno de estos instintos, por lo tanto, el arte juega un papel fundamental en la construcción de los conceptos que puedan desprenderse de ella.

La educación artística es de esta forma, una educación con diversos modos de expresión que permiten involucrar todas las facultades del pensamiento, desde la lógica, la sensibilidad, la memoria hasta el intelecto (Ruíz, 2000), en la exploración de lo bello, lo sensible, lo sentido.

Actualmente los discursos de la educación artística contemplan la posibilidad de formación que permite al sujeto en toda su “globalidad”, encontrar los aspectos expresivos y comunicativos que conforman su “universalidad indivisible del ser”. (Sánchez, 2010, p. 28). La educación artística entonces se apoya en la fuerza de la expresión y la comunicación del lenguaje simbólico, proponiendo singularidad en la experiencia de un aprendizaje en sí misma. Dicha singularidad hace que sus procesos pedagógicos se fortalezcan en la “ampliación de los horizontes de los sentidos y en la búsqueda de una calidad perceptiva de lo propio con el entorno, reconociendo los objetos, la naturaleza y edificando el ámbito cultural universal” (Sánchez, 2010, p. 29). Sánchez reafirma los propósitos de la educación artística citando a Susanne Langer (1966), para quien “la educación artística es la educación del sentimiento” a partir de lo que planteó Flaubert en 1869 (Sánchez, 2010, p. 29). Dicha afirmación refleja la importancia de los procesos creativos y su vivencia, hasta conseguir el objeto que construye el arte; este proceso educativo dota a los sujetos de recursos que serán utilizados en la producción artística o en la vida frente a su entorno social. Por lo tanto, la educación artística es proceso y producto,

enseñando a valorar la fuerza simbólica de las propuestas artísticas en la formación integral del sujeto (Sánchez, 2010).

La educación artística permite valorar el proceso creativo, como formación para la vida al desarrollar los potenciales emocionales de los estudiantes. De acuerdo con perspectivas como la de Violeta Hemsy y Galo Sánchez (2010), la educación artística debe encontrar en los contextos escolares cuatro momentos que propician los procesos creativos (Sánchez, 2010, p. 30).

- Sensibilización: donde se despierta, se descubre, se plantean inquietudes y necesidades.
- Identificación: aquí se reflexiona y se adquieren estrategias de identificación y de reconocimiento.
- Desarrollo: búsqueda de respuestas a partir de la exploración creativa.
- Producto: la manifestación del yo creativo, la representación simbólica de lo que se convirtió como objeto artístico y su finalidad comunicativa.

Estos momentos permiten que la educación artística potencie la capacidad expresiva de los sujetos, lo que desde Dewey es “intensificar la vida”.

Esta visión de la educación artística ha inspirado a grandes pensadores contemporáneos sobre los nuevos referentes a considerar en este campo en relación con las necesidades actuales en torno a la formación de los sujetos. Al respecto, Gardner (1994), plantea que la educación artística no debe pretender que los estudiantes sean capaces por sí solos de integrar el conocimiento perceptivo y motor de la producción artística. Desde tempranas edades el conocimiento formal, conceptual, sensitivo de las artes es un componente importante que se debe ver como un “legado cultural en el que los maestros deben buscar

hacer sentir comodidad y familiaridad para que dichas formas de conocimiento sean progresivamente exploradas” (Gardner, 1994, p. 76).

En esa búsqueda de la formación integral Gardner aporta la necesidad de constituir a la educación artística como un proceso con ritmo, secuencia y evaluación conforme a cada individuo (en términos de la perspectiva de Bernstein). En su libro “Educación artística y desarrollo humano” describe la necesidad de cuestionar las limitaciones que traen los principios del desarrollo humano en la actualidad para la educación artística y su propósito de modular los valores de la cultura, y de la identidad de los sujetos a educar. Para esto, Gardner plantea ideales constituyentes de los procesos artísticos en la necesidad de responder a la edificación de los valores de la cultura de la sociedad contemporánea. Contrasta el hecho de que en la etapa inicial de formación existe una gran cantidad de recursos a la mano para la exploración artística, pero conforme las etapas de desarrollo humano van avanzando, la presencia de lo artístico disminuye, independientemente de las metas que tenga el sujeto en su proyecto de vida. La educación artística según Gardner (1994), debe iniciar con la introducción de un conocimiento conceptual y formal que permita una exploración firme de cualquier manifestación simbólica que el estudiante pretenda, lo que le permitirá establecer un vínculo poderoso con la expresión artística .

Los “proyectos de envergadura<sup>29</sup>” y su alcance deben estar siempre incluidos en la conceptualización del conocimiento artístico desde las primeras etapas de aprendizaje; para Gardner este elemento constituyente es de vital importancia dado que “el sujeto puede ver en ejercicio sus habilidades artísticas *per se*, y en relación con su entorno social; este proceso y su decurso permiten establecer elementos de evaluación acordes con el contexto artístico” (Gardner, 1994, p. 77). Esto está en total acuerdo con el planteamiento de Read

---

<sup>29</sup> Es una propuesta metodológica de Gardner (1994), que busca integrar el conocimiento artístico en su todo.



respecto a la conexión indisoluble de percepción e imaginación, pues establecen relaciones dinámicas, como en dichos “proyectos de envergadura”, integrando en su totalidad a la experiencia estética, siempre en relación con aspectos sociales que destaquen la formación integral de los sujetos en relación con su entorno (Ruíz, 2000).

En las siguientes etapas, conforme los estudiantes crecen<sup>30</sup> en el proceso formativo artístico, Gardner (1994) ve necesaria la continuidad de los proyectos, solo que los estudiantes están ahora en la capacidad de diseñarlos en torno a sus intereses y necesidades. Esto debe seguir acompañado de elementos conceptuales fundamentales como los referentes históricos, críticos y analíticos del arte. Esto permite manejar un equilibrio para que el arte no sea visto como una forma auxiliar de conocimiento amenazado por las formas regulares de simbolización, sino como una representación simbólica de carácter valioso y necesario. “En las artes, existen niveles de desarrollo, así como grados de pericia, y estos deberían formar un telón de fondo para cualquier régimen educativo” (Gardner, 1994, p. 79). Esta premisa del autor no sugiere fragmentar o categorizar en subdisciplinas o niveles de avance, ya que lo considera poco holístico, sino que los niveles de desarrollo van de la mano con la evolución personal en relación con el contacto con producciones artísticas. La educación artística no debe plantearse como la acumulación de elementos, de cuerpos de saber y de elementos técnicos; el conocimiento artístico debe estar relacionado con lo fundamental de los intereses del desarrollo del sujeto (Gardner, 1994).

Independientemente del momento que intervenga la educación artística y de acuerdo con Read y Ruíz (2000), sus procesos deben conservar una “visión integradora que apunte a la

---

<sup>30</sup> El proceso del que hace referencia Gardner es en la etapa escolar del sujeto. Sin embargo, los procesos artísticos del contexto de esta investigación pueden tener puntos de partida que cronológicamente no están ubicados en esa perspectiva. La educación artística en nuestro contexto no suele acompañar la secuencia escolar de forma regular por no ser un área de conocimiento priorizada a pesar de ser fundamental.

universalidad donde coexista lo múltiple y lo complejo, teniendo en cuenta el conocimiento de lo adjunto, de lo cercano” (Ruíz, 2000. P. 89).

### **2.2.3 Educación musical**

Los discursos de la educación artística que orientan la conceptualización de la educación musical, consideran que la música es un lenguaje universal que puede ser un trasmisor de expresión, capaz de traducir mensajes de carácter emocional y se le asume, por tanto, como una herramienta privilegiada para el desarrollo del ámbito afectivo de los sujetos (Tourriñan, 2010). Por esta misma vía, la música puede reorientar procesos educativos pretendiendo insertar o aproximar la diversidad de la creatividad cultural. Esto último se sostiene en la capacidad de la música de proporcionar áreas de intervención que desarrollan competencias<sup>31</sup> sociales capaces de poseer una finalidad, donde los recursos cognitivos, afectivos, sociales y meta cognitivos, permiten alcanzar objetivos y realizar tareas (Tourriñan, 2010).

En concordancia con estos propósitos en la educación estética y en la educación artística, la educación musical vehiculiza las intenciones del desarrollo integral del sujeto al revelarse como potenciadora de las dimensiones generales de la intervención pedagógica – inteligencia, voluntad y afectividad- que permiten el mejoramiento de habilidades netamente musicales, así como todas las aportaciones que se pueden proporcionar al desarrollo integral de las personas en el “orden de la experiencia axiológica” (Tourriñan, 2010, p. 7).

---

<sup>31</sup> En este caso la noción de competencia se entiende como organización del conocimiento en una red funcional con su propósito.

La música se considera según Elliot (1995), como una práctica humana que utiliza la construcción auditiva y temporal como plataforma para fomentar valores primarios como el placer, el gusto, el auto crecimiento y el autoconocimiento. Está presente de forma inherente en lo multicultural porque involucra prácticas del orden social en constante cambio; aborda una gran cantidad de objetivos y funciones culturales, lo que permite la construcción social y la identidad de los sujetos (Alvarado, 2013).

En este mismo orden, en la formación del ser humano, la educación musical considera que su labor desarrolla elementos del orden perceptivo, creativo, de conciencia, y sus respectivas relaciones disciplinares en sumatoria de sus ámbitos instrumental, auditivo y estético.

La educación musical como ámbito de desarrollo en la educación, en términos generales, plantea discursos en torno a la construcción y desarrollo de las personas desde la experiencia estético musical, finalidad que puede estar presente ya sea en la educación básica o en la orientación profesional. Estos dos fines son distintos pero comprenden el contexto de desarrollo actual de la educación musical: un primer contexto de educación musical como elemento de desarrollo integral, en donde la difusión del arte es un trasmisor cultural que fomenta la construcción de identidades sensibles y un segundo contexto, de formación profesional, en donde se organizan necesidades que resuelvan lo técnico, laboral, investigativo, productivo, que garantice la formación de profesionales capaces de unificar el hecho musical y su enseñanza con todo fenómeno de la sociedad actual.

El contexto anteriormente presentado, responde a unas dinámicas históricas que le han proporcionado a la educación musical sus discursos. Cada una de las etapas por las que ha atravesado, tienen un aporte que se mantiene en el orden de lo metodológico y orientan las dos visiones de finalidad de la educación musical, definiendo elementos para los propósitos

de esta en contexto y elementos que deben tener los profesionales de estos discursos. Violeta Hemsy de Gáinza, una de las teóricas más influyentes en la actualidad de la educación artística/musical, refiere seis periodos de desarrollos, que han sido fundamentales para agrupar los discursos que se han acoplado a los fines de la educación musical:

- Periodo de los precursores: influencia de la escuela nueva, escuela activa, enfoques metodológicos como los de Pestalozzi, Decroly, Montessori.
- Periodo de los métodos activos: Es un periodo de la construcción de métodos musicales prácticos en donde surgen ideas progresistas como las de Dewey, enfatizando en una educación para todos. Una educación musical vivencial, desde el cuerpo, el movimiento. Se profundiza en el sujeto de la educación
- Periodo de los métodos instrumentales: Como el caso del método Orff, se concentra en los conjuntos instrumentales, es un periodo enfocado en la ejecución del instrumento, en la necesidad de solucionar problemas de su abordaje. Se centra en la importancia del folclore.
- Periodo de los métodos creativos: Se comparte el ejercicio de creación, en este periodo los sujetos vinculados al proceso crean su objeto musical.
- Periodo de transición: todas las perspectivas anteriormente descritas comienzan un proceso de transformación hacia el periodo de la tecnología educativa, la expansión y globalización.
- Periodo de nuevos paradigmas: Es la etapa por la que atraviesa la educación musical actualmente. Los discursos pasan de los métodos a los modelos, que son producciones colectivas que suponen tendencia multicultural y secuencial de

contextos específicos, que se concentra en develar el cómo se aprende y cómo se transmite. (Hemsey, 2004).

De acuerdo con esto, la educación musical recoge todos aquellos intereses que pretenden una educación integral y que se han configurado con los intereses de cada coyuntura histórica, configurando paulatinamente la universalidad de la que habla Read (Ruiz, 2000). El estudio retrospectivo de Hemsey (2004), permite ver que la educación musical vincula elementos que posicionan a la música no como adorno, sino como “energía y actividad vital”, como lo plantea Ruíz (2000): “la música como canal de los sentidos que permite la transformación de los contextos” (Ruiz, 2000, p. 94).

Uno de los más importantes musicólogos del mundo, el Uruguayo Coriún Aharonián (2011), manifiesta que dicho fin capaz de funcionar en los contextos es la sensibilización. Se plantea como un terreno muy difícil de tratar dada su subjetividad pero que le da al acto educativo la posibilidad de trabajar a favor y no sobre la sensibilidad. Para dar forma a sujetos que sean más libres, se hace necesario potenciar al máximo su intelecto sin dejar a un lado la sensibilidad. Se debe ver al lenguaje musical de una manera similar al lenguaje de la palabra respecto al funcionamiento en la psicología de los individuos, lo que permite que las respuestas afectivas y los automatismos sean estimulados en toda etapa de desarrollo. Los contextos sonoros se convierten en una especie de lengua materna que la educación musical debe considerar para potenciar sus fines formativos (Aharonián, 2011).

Contrario a esto, una parte importante de la educación musical, se ha presentado como un compendio de discursos y formas de enseñanza que se han instaurado en la profusión de modelos cognoscitivos de orden tradicional (Hemsey, 2010). Esto genera conflicto en las concepciones generales de lo que proponen los discursos de la pedagogía musical y su

realidad en los contextos que interviene. Partiendo de esto, este autor destaca que en la educación musical la práctica es fundamental. Se debe priorizar lo que Piaget constituye como “motivación” y dicha afectividad permite la construcción de las acciones y la toma de conciencia (Hemsey, 2010). Se debe concebir al aprendizaje como natural, de forma integral y no lineal, ya que su lógica debe ser de lo global a lo particular, y de forma activa, dado que el contacto con la realidad debe ser directo, esto es, integrar los estilos musicales, formas de aprendizaje y autoaprendizaje, pedagogía musical abierta relacionada con el contexto sonoro que interviene.

Todo maestro puede darle un tratamiento a la música de maneras naturales, orgánicas, que permitan la motivación a través de la creatividad, el desarrollo físico y la reflexión inteligente; la educación musical “sistematiza e integra eficazmente la musicalidad con experiencias creativas de los estudiantes” (Hemsey, 2010, p. 35). Todos los discursos de la educación musical actual, concientizan sobre la importancia de los procesos naturales y espontáneos del conocimiento, partiendo de perspectivas flexibles de abordaje de la experiencia estético sonora. Esto permite considerar que la calidad artística del suceso sonoro, no es un elemento al que se accede linealmente y se le permite ver como una realidad integrada que se da de forma natural partiendo del trabajo sensitivo que permite el desarrollo físico, sensible e intelectual (Hemsey 2010).

La pedagogía musical que funcione con estos intereses, acordes a la formación integral que formula Read (2000), focaliza necesidades musicales de los estudiantes, que al ser abordadas, incentivan la participación de los procesos hacia el cumplimiento de objetivos

de forma más efectiva<sup>32</sup>. El trabajo sobre la música del entorno de los estudiantes es fundamental para que el elemento técnico – teórico cobre sentido sobre la práctica.

Lo anterior denota una tendencia al constructivismo como un ideario pedagógico que parece ser común para el discurso del sistema educativo. Sin embargo, Hemsy, Aharonian, Elliot, Read, entre otros, coinciden en que los modelos pedagógicos en torno al arte, pueden construirse a partir de la deconstrucción y posterior reconstrucción de lo ya propuesto, permeándose de las modalidades actuales de la sociedad. Los actuales modelos de educación musical están invirtiendo este orden a pesar de su tendencia constructivista, y lo que intentan es acomodar una praxis que coincida con planteamientos teóricos acomodados. “La pedagógica musical parte de la realidad, del hacer en el entorno social y natural y su juiciosa observación para proponer metas lucidas” (Hemsy, 2010, p. 40).

Finalmente, otra tendencia de los discursos de la educación musical está en la retoma de los principios generadores de metodologías como la de Edgar Willems, quien propone pensamiento, formas de trabajo y experiencias en torno a las fases de musicalización como la iniciación, la educación del oído musical, el sentido rítmico, el sentido armónico, y la musicoterapia con fines de formación general. Esto en respuesta al contexto actual del profundo énfasis cognoscitivo de los procesos que dan un orden ilógico a las secuencias básicas de aprendizaje en la música, en donde se antepone siempre la teoría sobre la práctica<sup>33</sup>.

Según Hemsy (2010), el orden de los modelos curriculares en educación musical, se ha convertido en una tendencia jerárquica en donde toda práctica está subordinada al elemento teórico; incluso se llega a cambiar el orden de los dos primeros, pero sigue existiendo la

---

<sup>32</sup> Una educación general más efectiva. (Ruíz, 2000). Se percibe aquí un viraje conductual.

<sup>33</sup> La tendencia actual mantiene intactas formas de aprendizaje clásicas heredadas del modelo del conservatorio de música del siglo XIX.

prelación (Hemsey 2010). La forma de integración del sistema de las tres categorías es la noción de competencia, de forma transversal. Este discurso de la competencia es asumida actualmente por la educación musical como la esperanza de salida de los modelos anacrónicos actuales que intentan persistir. Se presenta como una innovación, pues para el lenguaje artístico la referencia de planificación de procesos deja de ser el saber conceptual netamente y se da prioridad a la organización de conocimientos que sean funcionales en situaciones prácticas de contextos específicos. Las competencias básicas son entonces un instrumento de acción en donde metodologías como la de Edgar Willems puede establecer direccionamientos lógicos en secuencialidad pragmática y real. La educación musical ve a la noción de competencias como un intento por restituir la integralidad aunque su virtualidad sigue siendo “un producto desprovisto de realidad”, (Hemsey, 2010, p. 45). Para este autor, la experiencia musical sigue siendo difícil de integrar en el currículo con toda su vitalidad y atributo de originalidad. Los esfuerzos ahora se concentran en el planteamiento de modelos que cuenten con “conexiones entre las preocupaciones de la sociedad y las prácticas educativas que le permitan ser un elemento fundamental en el currículo del sistema educativo” (Fernández –Jorquera, 2017, p. 102).

### **2.3 Campo de recontextualización oficial: Educación estética, artística y musical en la política oficial de Colombia**

Según Bernstein (1984), la recontextualización oficial ocurre en la desubicación de los textos de discursos que son seleccionados para ser ubicados en textos oficiales. Los objetos, temas y enunciados que están inmersos en esos textos son ideológicamente reconocidos y legitimados (Bernstein, 1984). Por lo tanto, la implementación de discursos políticos y la regulación del espacio pedagógico dependerán de la correspondencia ideológica en la selección de dichos textos. Otra aclaración importante de Bernstein (1984), es que la

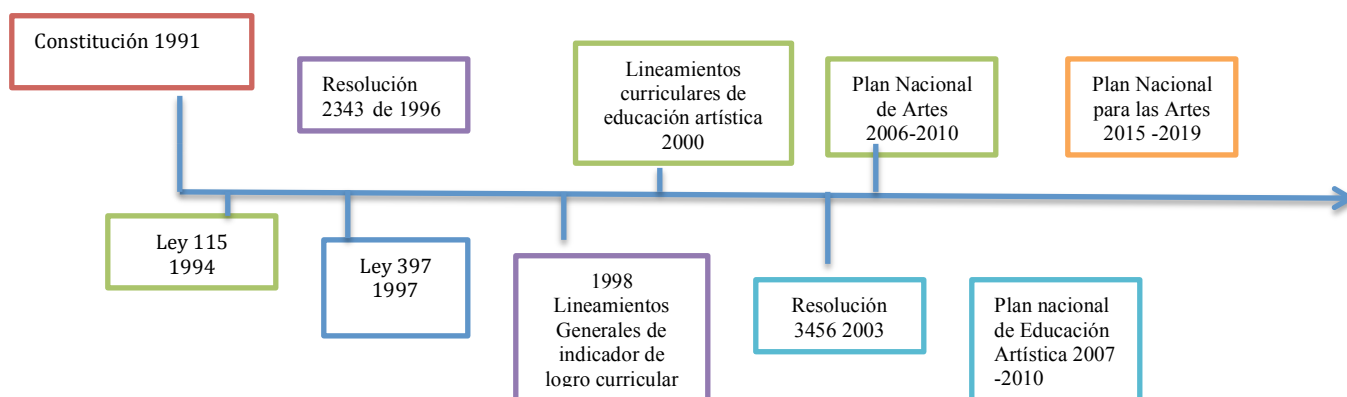


recontextualización pedagógica no solo es un mecanismo para la estipulación de regulaciones, sino también “un marco en donde se fijan límites de lo que puede estar en el campo de reproducción” (Bernstein, 1984, p. 17). A continuación se presentan los discursos educativos que configuran el discurso pedagógico oficial que recontextualizan los discursos de la educación artística y donde se pueden leer las posiciones que regulan la circulación de textos respecto a la educación estética, artística y musical en Colombia.

### **2.3.1 Política oficial de la educación estética, artística y musical**

En primer lugar, es necesario aclarar que en el campo de recontextualización oficial no se presenta la división de estas nociones centrales de los discursos de la EA. Las agencias de recontextualización oficial del Estado agrupan todo texto que tenga que ver con el arte en un solo tratamiento teórico, en el que la mayoría de las veces tampoco es una enunciación directa. Es necesario hacer la pesquisa de aquellos elementos que se recontextualizan, y permiten la conformación de un discurso pedagógico que facilita la reproducción cultural (Díaz, 2010) en las arenas y/o agencias que ven en la educación artística (educación musical) un eje fundamental para la consecución de un discurso regulativo general. Desde Díaz (2010), el análisis del campo de reproducción oficial requiere de explorar el carácter de las categorías, prácticas y sitios involucrados en los procesos de transmisión que permiten la producción de conciencias pedagógicas (Díaz, 2010). La política oficial permite observar relaciones sistémicas en el campo de control simbólico y de producción, potenciando sus medios, contextos y posibilidades de cambio. En el caso de la educación artística en Colombia dichas relaciones son de un carácter ambiguo y es necesario develar cuáles podrían ser esas categorías y prácticas que hacen parte de estos discursos educativos que permiten la descripción de los efectos de la recontextualización en estas disciplinas. A

continuación, se contextualiza el discurso oficial de la educación artística en una línea de tiempo que ayuda a ubicar cronológicamente la descripción posterior.



**Ilustración 15** Línea de tiempo discurso oficial del campo de educación artística en Colombia.

A partir de la Constitución Nacional de 1991 se plantea la aspiración de configurar un Estado y una sociedad democráticas, apoyadas en la necesidad de resaltar la diversidad cultural como fuente de desarrollo. La Constitución del 91 define al país como un Estado de derecho organizado como república unitaria, pluralista y multicultural (Páez, 2007). Bajo este contexto, los discursos de la educación artística de la época concuerdan con la valoración del pluralismo como generador de ambientes democráticos que permitan un espacio propicio para el reconocimiento de la diversidad cultural como posibilitadora del desarrollo, la educación y la nación.

La orientación en la visión educativa y cultural cambia considerablemente para esta coyuntura histórica que establece tanto nuevos derechos como la apuesta por el desarrollo integral de los ciudadanos. La educación se establece como derecho, servicio público y cuya función social, implica favorecer el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica, y

otros bienes y valores de la cultura. (Art. 67 Constitución de 1991). Sumado a esto, la educación se convierte en el mecanismo por el cual todo ciudadano llegará a ser formado a través del respeto por los derechos humanos, en la práctica del trabajo, la democracia y la recreación como herramienta para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente (Artículo 67).

Respecto a la cultura y su orientación, la Constitución del 91 establece que el Estado debe promover el acceso a la cultura en igualdad de condiciones para todos sus ciudadanos y que lo debe hacer a través de la educación como mecanismo de enseñanza científica, artística, técnica y profesional, para construir una identidad nacional (Art. 70 Constitución de 1991). Con este propósito, la Constitución del 91 se propone el reconocimiento de toda diversidad cultural, promoviendo la investigación y el desarrollo para la difusión de los valores culturales del país. En este sentido, se puede destacar que la Constitución del 91 establece una relación sistémica entre la educación y la cultura. De esta forma, se establecen las bases que fundamentarán las normas que desarrollan estos preceptos a través de la Ley General de la Cultura 397 de 1997 y la Ley General de Educación 115 de 1994.

La Ley General de educación (ver anexos) se convierte en un pilar determinante para la regulación del mecanismo que permitirá la construcción de esa visión de nación que propone la Constitución Nacional de Colombia. A los propósitos del artículo 67 de la Constitución y del artículo 5 de la Ley General de Educación, los cuales viabilizan los propósitos de la educación artística, la Ley General de Cultura complementa en su artículo 71 que “la búsqueda del conocimiento y la expresión artística son libres; los planes de desarrollo económico y social incluirán el fomento a las ciencias y en general a la cultura” (Ley 397 de 1997). Por lo tanto, los propósitos de la Constitución política de 1991, su coyuntura histórica, los objetivos de la Ley general de educación y su relación sistémica

con la cultura, permiten establecer en la ley de la cultura una utilidad o fin que justifica la orientación de los discursos de la educación artística en la sociedad colombiana, siendo esta un conjunto de discursos educativos que permiten la formación de ciudadanos integrales a partir de escenarios que dan legitimidad a una orientación de las expresiones artísticas que generen identidad cultural y desarrollo socioeconómico para la nación (Páez, 2007).

Tanto la estructura académica, la infraestructura artística y los propósitos de la Ley de Cultura tienen como plataforma de desarrollo todo el sistema educativo del país<sup>34</sup>. Esto debido a que cada uno de los principios fundamentales de esta Ley (13 en total), tienen una estrecha relación con la infraestructura educativa en todos los niveles formales, no formales e informales del país. Así, la educación artística y su consideración en el discurso oficial de Colombia, permite que “la familiarización, valoración y respeto por los bienes artísticos y culturales” se determinen como fundamentales para la construcción del perfil de ciudadano (Páez, 2007) y a su vez, determinantes para la construcción de nación en términos de desarrollo económico y social. En los artículos 21 y 22 de la Ley 115, los discursos de la educación artística asumen los objetivos de ofrecer formación artística para educación básica, a través de expresiones que van desde la representación, la música, plástica, literatura hasta la expresión corporal y de valorar los bienes culturales a través de la apreciación artística, la comprensión estética y la creatividad a través de los medios de expresión artística disponibles (Art. 21 Ley 115, 1994). De esta forma, la educación artística se instaura como un área de obligatoriedad y por lo tanto, sus discursos se ven regulados y legitimados por reglas implícitas del sistema educativo. Por lo tanto, los objetivos de la educación artística deben estar en sintonía con las demandas del contexto

---

<sup>34</sup> Todo proceso de conservación de valores, costumbres y patrimonio cultural es un proceso educativo, que sensibiliza a las comunidades y les hace conscientes de aquello que del orden cultural les da identidad social.

que plantean reformas educativas en beneficio del desarrollo económico, las globalización, las nuevas tecnologías y el desarrollo de competencias (Páez, 2007). Es importante tener en cuenta esta orientación en los propósitos de la Ley, ya que según Páez (2007), las reformas educativas para Latinoamérica de dicha coyuntura histórica, incluida la Ley 115 de 1994, responden a acuerdos a los que se llegaron en cumbres internacionales en donde se promulgaron acciones para las necesidades básicas de aprendizaje, transformaciones productivas con equidad y estrategias generales para la educación<sup>35</sup>.

En un primer momento, la interpretación de la Ley General de educación permite establecer una autonomía relativa para las instituciones de todos los niveles en términos de estructura y propuesta curricular, pues se plantea tanto la eliminación del currículo único como la perspectiva descentralizadora de la dinámica académica a través del proyecto educativo institucional. Sin embargo, aunque dicha autonomía se propicia, esto no significa abandonar por completo el control y las regulaciones para establecer los mínimos necesarios para la construcción de referentes comunes de formación para el país. En esta dirección es que la Ley 115 de 1994 reordena el sistema y se establecen tanto los lineamientos curriculares como los indicadores de logro. En términos normativos, a través de la Resolución 2343 de 1996 se propone un diseño de lineamientos generales para los procesos curriculares del sistema educativo formal en virtud de dicha autonomía, en concordancia con la necesidad de establecer la unidad nacional. Según el artículo 6 de esta resolución, la estructura del currículo debe estar constituida por relaciones sistémicas que permitan organizar y establecer prioridades, respecto a los objetivos comunes del sistema

---

<sup>35</sup> Páez (2007) cita la Conferencia Mundial de Educación para todos de 1990, la Reunión de ministros de Educación en Quito – UNESCO de 1991 y las orientaciones del Banco Mundial en su documento “Prioridades y estrategias para la educación” de 1995. (Páez, 2007, p. 42).

educativo, alcanzando grados de autonomía, articulación y jerarquización y convergencia, al servicio del desarrollo integral humano y los propósitos de nación (MEN, 1996, p. 6). En dicha perspectiva, la resolución establece los siguientes indicadores de logro para la educación artística en básica y media:

- “Muestra sorpresa y apertura hacia sus propias evocaciones, recuerdos, fantasías y lo manifiesta con una gestualidad corporal y elaboraciones artísticas seguras y espontáneas.
- Denota interés por observar la naturaleza y se relaciona con los otros y las cosas movido por sus gustos, confiado y sin temor.
- Coordina su motricidad expresivamente; se aproxima y explora la naturaleza y su entorno socio cultural inmediato; simboliza, afirma y comparte respetuosamente intuiciones, sentimientos, fantasías, y nociones en el juego espontáneo y en sus expresiones artísticas; describe los procedimientos que ejecuta; transforma creativamente errores, accidentes e imprevistos.
- Manifiesta gusto y pregunta sobre las características de sus expresiones artísticas y sobre el entorno natural y socio cultural.
- Maneja nociones básicas de elementos propios del lenguaje artístico, los asocia con su mundo cotidiano y los expresa a través de la escritura, el dibujo, el modelado y comenta con sus compañeros.
- Manifiesta una actitud de género espontánea y respetuosa, asume sin angustia sus equivocaciones, disfruta los juegos en compañía y los expresa artísticamente, es bondadoso con sus compañeros y colabora en el cuidado de los espacios de trabajo.
- Disfruta con las narraciones de historias sagradas de su comunidad, ritos, leyendas, tradiciones y con las artes autóctonas y universales”. (MEN, 1996, p. 26)

Y adiciona para los procesos de básica secundaria:

- “El Área de Educación Artística se propone el aprendizaje de la experiencia sensible, aprendizaje que se realiza durante todo el ciclo de preescolar, básica y media vocacional, con el fin de lograr el desarrollo de la creatividad de las comunidades educativas, esto implica los siguientes procesos:
  - Proceso de desarrollo del pensamiento contemplativo, imaginativo y selectivo.
  - Proceso de transformación significativa de la interacción persona-naturaleza-cultura.

- Proceso de apropiación de innovación de nociones y conceptos.
- Proceso de formación del juicio apreciativo, comprensivo de sí mismo, de la sociedad a la que pertenece y de su patrimonio natural cultural”. (MEN, 1996, p. 40).

Y para la media:

- “Manifiesta asombro con su propia inventiva y con la significación que ésta tiene en el medio.
- Denota un comportamiento respetuoso y sensible con la naturaleza, con los otros y con el patrimonio cultural; confía en sí mismo y se muestra comprometido con su visión particular del mundo y con su pertenencia a un proceso cultural.
- • Coordina sus habilidades corporales expresivas hacia la construcción de formas con sentido; investiga, incorpora, interpreta, transforma y comunica simbólicamente los procedimientos técnicos que desarrolla; transforma creativamente accidentes, errores e imprevistos.
- • Manifiesta autenticidad en sus propuestas artísticas.
- Manifiesta interés y laboriosidad en el trabajo tanto teórico como artístico, los disfruta y los refiere a su contexto.
- Da razón oral o escrita sobre realidades estéticas y artísticas contemporáneas, del pasado y de su fantasía.
- Configura investigaciones teóricas y prácticas sobre el arte, individuales o colectivas, fundamentada en postulados.
- Manifiesta sin temor sus emociones ante las cosas que lo conmueven.
- Emite juicios mediante ensayos críticos sobre la calidad de su contexto natural y sociocultural, sus propios trabajos artísticos”. (MEN 1996, p. 47)

Los propósitos de la educación artística, toman forma en relación con los objetos de las Leyes de Educación y Cultura con la implementación de este tipo de lineamientos. Se puede evidenciar una recontextualización a través del discurso instruccional expresivo propio de las nociones anteriormente presentadas. Son derivaciones de funciones regulativas, que configuran bases psicológicas/terapéuticas (Díaz, 2010) que se deben abordar para la configuración de ciudadanos integrales. Esta recontextualización del discurso expresivo en el CRO no manifiesta las jerarquías tradicionales de las disciplinas que conforman los discursos de la educación artística. Algunas de estas disciplinas,

especialmente la música, intenta reproducir los modelos culturales dominantes de sus discursos tradicionales. Estos suelen enfocarse a un desarrollo técnico por medio de un discurso instruccional que no considera las transformaciones de la sociedad. En esta resolución, la recontextualización ubica a los discursos de la educación artística en sintonía con las transformaciones de la sociedad colombiana de dicha coyuntura histórica y les brinda legitimidad.

Para el año de 1998, a consecuencia de los desarrollos e interpretaciones de la Ley 115, se formulan lineamientos para todas las áreas y los respectivos indicadores de logro curricular (ver anexos). Los indicadores, para todas las áreas obligatorias, deben ser y expresar la visión de todos los mandatos de la Constitución Política de 1991 y ser considerados como el principal referente para evidenciar que si se están dando indicios de los procesos. Estos procesos deben ser coherentes con la realidad nacional de la coyuntura que el documento describe como “embrollada y sombría”, por lo tanto, el momento histórico para el que fueron diseñados los lineamientos buscaba un sueño de país con “equidad, justicia, democracia participativa, responsabilidad, desarrollo, ejercicio de autonomía, solidaridad, convivencia, descentralización del poder, desarrollo científico, tecnológico y humano, que permitan establecer relaciones sostenibles con los demás países y el planeta” (MEN 1998, p. 12).

Estos lineamientos proponen un enfoque metodológico por dimensiones<sup>36</sup> que reflejan el desarrollo humano como base fundamental del proceso educativo. Estas dimensiones son transversales para todas las áreas obligatorias que propone la Ley y por lo tanto, todo proceso curricular puede alimentarse de cada una de estas de acuerdo a la autonomía y

---

<sup>36</sup> Dimensión corporal, cognitiva, comunicativa, ética, espiritual y estética.



coherencia de los proyectos educativos institucionales. La dimensión estética es expuesta como una categoría integral al requerir muchos de los procesos de las otras dimensiones, lo que le da gran importancia a la sensibilidad en el marco que se pretende desarrollar en la coyuntura. Se evidencia de esta forma que gran parte del propósito de construir nación, depende de la capacidad sensitiva que tenga el sistema educativo en todas sus áreas del conocimiento. Claramente, se recontextualiza la educación artística y sus propósitos, con una estrecha relación estructural de la dimensión estética, y a su vez se deduce como una herramienta de articulación entre áreas. Se puede evidenciar que la orientación de los lineamientos de indicador de logro fomenta la formación integral y no solo justifican su contextualización desde lo social y lo cultural, sino que también ubican su orientación en beneficio de un desarrollo económico y socio-político. Toda esta visión se configura con el objetivo de formar el ciudadano integral propuesto por la constitución del 91. De acuerdo con esto, los indicadores de logro se formulan sobre aspectos en los que el Estado debe estar comprometido para alcanzar objetivos que satisfagan el “bien común” (MEN, 1998, p.11), objetivo que permite un estructuramiento del discurso expresivo de la EA.

Posteriormente, se formulan los estándares de competencia en los que no se incluirá el área de educación artística. Para el caso de la educación artística, el contexto que presenta los lineamientos curriculares se legitima a partir de las intencionalidades de la Constitución del 91 y de su coyuntura histórica: “la antesala de un nuevo milenio, en el contexto de la sociedad del conocimiento”, en la que el sistema educativo es la principal herramienta de desarrollo y progreso para el país. Estos lineamientos pretenden una educación donde existan posibilidades no solo intelectuales y técnicas, sino también posibilidades de tipo estético, espiritual, afectivo y ético para todos los ciudadanos de la nación en equidad y en búsqueda de un “hombre nuevo” (MEN, 2000).

Por su parte, en los Lineamientos curriculares de educación artística, bajo las mismas orientaciones derivadas de la Ley 115 de 1994, establecen las guías o referentes a partir de los discursos de la EA y se puede considerar como el documento referente para la articulación entre lo educativo y lo artístico. Por lo tanto, sus conceptos, procesos, metodologías y visiones son en primera instancia, una recontextualización que da origen a un discurso oficial sin grandes modificaciones de los conceptos de lo que se entiende como educación artística desde la producción de los discursos disciplinares que fundamentan lo que en la perspectiva de Bernstein se denomina una región discursiva que se configura “desde las interfaces entre los campos de producción del discurso y los diversos campos de práctica” (Díaz, 2001, p. 67 ), esto es, tal como lo aclara el autor, dominios especializados que involucran tanto una práctica de recontextualización como un enfoque práctico específico de las disciplinas, que llegan a convertirse en regiones autónomas<sup>37</sup>.

Del año 91 hasta el año 2000, se establece una concepción de educación artística que permite un desarrollo del de sus discursos en articulación con el desarrollo integral del sujeto y su implicación en la construcción de país y ciudadanía. En primer lugar, la dimensión estética como elemento transversal en el currículo de las áreas obligatorias permite lo que Ruíz (2000) llama “articular el arte a la vida”, pues la experiencia sensitiva, la experiencia del objeto estético o de lo bello, ejemplifica llegar a comprender a través del dialogo, de lo concertado<sup>38</sup>. En segundo lugar, la educación artística como “área obligatoria” en la Ley general de educación, significa nuevas posibilidades o nuevos

---

<sup>37</sup> Díaz (2001) ejemplifica como regiones discursivas la arquitectura, la medicina, la ingeniería.

<sup>38</sup> Ruíz (2000), cita la experiencia estética desde Kant para hacer esta comparación: son “formas de imaginación logradas por el acuerdo libre e independiente de las facultades subjetivas” (Ruíz, 2000, p. 79).

paradigmas para el abordaje de sus nociones en términos de pedagogía, metodología, didáctica y objetivos.

En este período se establece el objetivo de plantear una política pública para la educación artística en Colombia por parte del Ministerio de Cultura. Esta institución presenta un balance desde el año 2002, a tan solo dos años de los lineamientos, hasta el año 2010. Según el documento *“Construcción de una política pública para la educación artística en Colombia Balance 2002-2010”*, (Mincultura, 2010) el discurso oficial de la educación artística respondió a un contexto nacional estratégicamente para la preservación y renovación cultural<sup>39</sup> y para la cualificación del talento humano<sup>40</sup>: “más allá de ser fundamental para la cultura, fundamental para las dimensiones sociales y económicas de la nación” (Mincultura, 2010, p. 2). Esto permitió establecer oficialmente un convenio interadministrativo (CA. 455/05) entre este Ministerio y el Ministerio de Educación que formalizó la relación sistémica planteada por la Constitución del 91 y suscitada desde las Leyes 397 y 115, y permitió el planteamiento de los Planes Nacionales de Educación artística. Este convenio trajo consigo una coyuntura donde se planteó el fortalecimiento de la educación superior en artes, la definición de referentes de calidad para las artes, ratificar la presencia de la educación artística en la básica y media, el reconocimiento de la educación artística como un “campo de conocimiento” y el fortalecimiento de la investigación en este (Mincultura, 2010).

En esta primera década de vigencia de los Lineamientos para educación artística y las propuestas de política pública para la EA, el Ministerio de Educación propone otro

---

<sup>39</sup> Según estándar de la Convención para la diversidad cultural de la UNESCO, 2001.

<sup>40</sup> Según Conpes (incluir el número del Conpes) de industrias culturales, 2002.

documento fundamental para el discurso oficial en artes: “Las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística” (2010), formulación que se basa en el trabajo adelantado en torno a grupos focales que concentraron profesionales de estos discursos. Su finalidad es constituirse en “herramienta” para potenciar la experiencia estética, sensitiva, el pensamiento creativo y la expresión simbólica en el reconocimiento del aporte que brinda al desarrollo humano y al fortalecimiento de las competencias básicas. A su vez, para la misma época, el Estado establece las características específicas de calidad para la oferta y desarrollo de los programas de formación profesional en artes, las cuales son producto del mismo marco interadministrativo aunque son desarrollados por el Ministerio de Educación Nacional, dada su competencia para la regulación de la educación superior, que en un primer momento se estructura con la Resolución 3456 del 30 de diciembre de 2003<sup>41</sup>.

Finalizando el 2009 y la vigencia del Plan Nacional de Artes 2006-2010, el MEN se propuso ofertar la educación artística en espacios complementarios de las jornadas escolares, abriendo posibilidades curriculares que se articulan con la educación superior, la educación para el trabajo y desarrollo humano. Para dicho momento se buscaba reglamentar la política de la jornada extendida siempre con miras al reconocimiento de saberes y el desarrollo de competencias laborales (Mincultura, 2010).

Entre los años 2010 y 2019, se impulsan las propuestas curriculares de proyectos educativos en jornada extendida y jornada única como lo son - para el campo de la educación musical- las propuestas de la Orquesta Filarmónica de Bogotá, Batuta, CREA, Plan Nacional de música para la convivencia, entre otros. El discurso oficial en torno a la educación artística para esta coyuntura también se apoya en políticas como el Plan nacional

---

<sup>41</sup> Resolución que contiene los requerimientos mínimos de calidad de los programas de educación superior en artes.

de Educación Artística 2007 -2010 y el Plan nacional para las Artes 2015 -2019, funcionando bajo la misma orientación de formación integral y aplicado para la construcción de nación.

Se propone, además, en el discurso oficial un documento que contextualiza esta segunda década: “*Análisis prospectivo de la Educación Artística en Colombia al horizonte del año 2019*” (Corpoeducación, 2006). Este documento plantea la necesidad de lograr que la educación artística sea un sistema concertado entre Ministerios de Cultura y Educación, en el que se reconozcan las lógicas propias del pensamiento artístico que validen la experiencia estética y artística como valor cognitivo y cultural de los sujetos .

Respecto a la educación superior, el contexto del discurso oficial se remite a la normativa existente para la acreditación de calidad de los programas. La autonomía universitaria que promulgan en esta normatividad, le permite a las instituciones tomar decisiones respecto a las orientaciones de la formación de profesionales vinculados con la educación artística para cumplir con discursos de calidad y cualificación institucional. Este contexto se describirá con más detalle en el siguiente capítulo en el marco del campo de recontextualización pedagógica.

### **2.3.2 Análisis de recontextualización oficial de los discursos de la educación artística**

En un primer nivel de análisis, los discursos vigentes de la educación artística respecto a la educación estética, artística y musical conservan gran parte de sus orientaciones y perspectivas conceptuales de referencia en el proceso de recontextualización oficial, particularmente aquellos discursos que fundamentan y proceden tanto de las disciplinas (filosofía, psicología), como de prácticas recontextualizadas. El discurso expresivo recontextualizador que se evidencia, recontextualiza reglas y principios teóricos del EA en

torno a al desarrollo del conocimiento sensible. Las prácticas técnicas y sus reglas, propias de las disciplinas que conforman los discursos del EA, no se reproducen como parte del modelo cultural dominante, es decir, que el desarrollo técnico que caracterizan a las artes expresivas (Díaz, 2010), como lo son las visuales, acústicas, gráficas, no son eje central de los propósitos del EA en Colombia. La recontextualización oficial de los discursos de la EA es selectivo y prioriza la formación del conocimiento sensible como el carácter legítimo de sus discursos para el campo cultural del país.

El discurso sobre el desarrollo integral del sujeto es uno de estos y es evidentemente una prioridad para la normativa al igual que en los discursos EA. Sin embargo, este discurso sobre el desarrollo integral es establecido como un referente fundamental en la construcción de ciudadanos integrales en las leyes, permitiendo al discurso instruccional expresivo reubicar los textos de la EA en función del contexto colombiano, lo que devela la orientación del principio recontextualizador. El discurso oficial, como aquel que inserta la necesidad de un ciudadano integral, permite ubicar a la educación artística como un instrumento que permite reproducir un discurso de control, en el que las artes se entienden como mecanismo para producir unas subjetividades acordes con el proyecto ético-político de la nación. La formación del ciudadano integral en Colombia es un elemento estructural de un discurso regulativo general y define parámetros para el campo de control simbólico, así, la educación artística, ve recontextualizados sus textos en la necesidad de reproducir los principios dominantes de la cultura en el sistema educativo colombiano. De esta forma, la educación artística se identifica como un discurso educativo de la experiencia sensible, que propicia lo perceptivo y creativo con una innegable trascendencia, que contribuye de manera poderosa a la formación de identidad nacional, esto último acorde a la finalidad de la Ley General de Educación; la educación artística y musical , acrecientan su “sociológica

reuniendo a personas sin discriminación alguna y afianzando el concepto de nacionalidad” (MEN, 2000, p. 60). Existe entonces congruencia y articulación entre las formulaciones que se configuran en torno al discurso regulativo general (Constitución política de 1991- Ley 115 de 1994) y los discursos del campo expresivo específico reflejado especialmente en los lineamientos de la Educación artística (MEN, 2000).

- **Cambios en la orientación de la EA**

En este primer estrato de recontextualización, la necesidad establecida en el campo oficial se acopla a los fines estéticos del campo artístico, es decir, el discurso pedagógico viabiliza a la educación artística y permite la concepción y conceptualización de “ciudadanía”, del desarrollo integral en sus agencias y por lo tanto, se da la dominancia del discurso regulativo manifestado en el campo de recontextualización oficial que relocaliza los objetos de los discursos de la EA; aquí se cumple una de las reglas de recontextualización (Bernstein, 2001). Un asunto a destacar es que los agentes del campo pedagógico y de los campos intelectuales de la educación y el arte, están en disposición y en servicio de fundamentar la política oficial de la EA, lo que produce un efecto de legitimación significativo.

La descolocación de los discursos de la EA es a través del discurso pedagógico como principio recontextualizador que opta por adecuar orientaciones como el conocimiento sensible, la percepción de lo bello, la formación de un sentido crítico estético, las prácticas imaginativas y la representación simbólica de estas, a un discurso instruccional (DI)<sup>42</sup> específico del contexto sociocultural del país, que deriva en competencias específicas para

---

<sup>42</sup> Bernstein (2001) lo define como aquel discurso “que se ocupa de la transmisión/adquisición de principios de orden, relación e identidad en competencias especializadas” (p. 216)

el desarrollo del tejido social que requiere sujetos integrales para su desarrollo económico y social, aquí se percibe que las realizaciones del discurso expresivo anteriormente descritas, responden a funciones regulativas del DRG, lo que permite que el propósito de formar ciudadanos integrales, altere legítimamente los principios teóricos propios de cada “arte expresivas” (Díaz, 2010).

El cambio de las orientaciones de los discursos del EA se da gracias a un principio recontextualizador de orden instruccional en el que desde la Ley General de Educación se recolocan los propósitos de la educación estética/artística/musical hacia habilidades especializadas para la formación del perfil del ciudadano integral. Se percibe en este momento de recontextualización una “intertextualidad” de objetivos del EA de la época: la visión integradora del arte como herramienta educativa desde lo sensible (Ruíz, 2000) Ahora bien, la “intratextualidad” (Bernstein, 2001) de dicha recontextualización está relacionada con las pretensiones de la sociedad democrática y cultural que recolocan los objetivos iniciales de la educación artística y le otorgan a la Ley 115 su carácter único, dando así un primer cambio, aunque sutil, de las orientaciones de los discursos de la EA, es decir, la educación artística con una orientación reguladora de conciencias para el proyecto de nación en Colombia.

La ley General de Educación 115 de 1994 se contempla como una actuación selectiva sobre las demandas de los campos de producción o de control simbólico según corresponda para cumplir con un discurso regulativo general. Las demandas educativas que presenta son la primera directriz para transformarlas en propuestas técnicas y políticas que determinen cambios o variaciones en el campo de reproducción (Díaz, 2010). Así, los propósitos de la educación artística en general, corresponden a dichas demandas educativas que trascienden el objeto estético y la manifestación de lo exclusivamente artístico, para buscar como



objetivo el desarrollo del ser social e individual –ciudadano- a través de un discurso oficial. Aquí se percibe un cambio con los propósitos de la EA, pues la recontextualización oficial deja en segundo plano lo estético puramente, para legitimar a través de las artes en la escuela, la reproducción de los modelos culturales dominantes del campo cultural de la sociedad.

Este cambio en la orientación de los discursos de la EA se manifiesta en la Ley de la Cultura 397 de 1997, en el que de igual manera se establece una recolocación orientada a un contexto de desarrollo nacional:

*8." El desarrollo económico y social deberá articularse estrechamente con el desarrollo cultural, científico y tecnológico. El plan nacional de desarrollo tendrá en cuenta el plan nacional de cultura que formule el gobierno. Los recursos públicos invertidos en actividades culturales tendrán, para todos los efectos legales, el carácter de gasto público social". (Mincultura, 1997, p. 1)*

Aunque la intertextualidad de los propósitos del EA son identificables en el discurso oficial del campo, los desarrollos del sujeto son recolocados en función de la dominancia del DRG. De igual forma los lineamientos para educación artística de la resolución 2343 de 1996 conservan los objetos del CIEA pero inscritos en la Ley 115 y sus propósitos:

*El currículo de las instituciones educativas debe tener en común el concepto de educación y formación del educando, los fines, los objetivos, los grupos de áreas obligatorias y fundamentales y toda aquella formación que, según la Ley 115 de 1994, tiene el carácter de obligatoria, sin que ello implique la adopción de idénticas metodologías o estrategias pedagógicas. (MEN 1996 art. 8)*

Aunque exista cierta autonomía para el manejo de las orientaciones de la educación artística, estos lineamientos presuponen los principios sociales (Constitución del 91) en los que deben inscribirse.

Para el caso de los Lineamientos de indicador de logro curricular, el cambio se manifiesta en la transversalidad que reciben las posturas del EA como dimensión a desarrollar en todas las áreas. Díaz (2010), refiere que el discurso instruccional opera bajo condiciones que pueden modificar el principio de clasificación en la recontextualización. En el caso de estos lineamientos, los discursos del EA reciben un carácter integral que puede articularse con las demás áreas, brindando unas condiciones de clasificación débil (bajos niveles de aislamiento).

En el caso de los Lineamientos para la educación artística, se percibe la leve modificación del EA hacia la orientación de competencias especializadas, es decir competencias propias de las disciplinas como la música, la danza, la pintura, reenfocadas al desarrollo de competencias básicas para los ciudadanos integrales, aunque es el documento que manifiesta mayor “autonomía” en la conservación de los textos del EA.

El documento de las Orientaciones Pedagógicas para la educación artística del MEN (2010), se define como un esfuerzo conjunto que posibilita el desarrollo desde un ser social, cultural y personal (MEN, 2010). En éste documento de política oficial se propone a la educación artística como el campo de conocimiento que le permite a todos los sujetos participación en procesos de adquisición de conocimientos y el desarrollo competencias, valores y virtudes que sean necesarios para vivir, para ser “productivos” a lo largo de toda la vida (MEN, 2010, p.17). La recontextualización de los discursos de la EA en este documento se orienta al establecimiento de relaciones sistémicas, y busca configurar un campo de conocimientos para educación artística, darle más enfoque en una orientación de la productividad y los valores y virtudes requeridos para vivir en sociedad. A partir de esta coyuntura histórica, los documentos oficiales son más directos con la orientación del campo de producción para recolocar los discursos del EA.

En el Plan Nacional para las Artes del año 2006, la educación artística debe articular sus orientaciones en la producción de sistemas que permitan su clasificación en la educación preescolar, básica, media y superior para que puedan existir mecanismos que den cuenta de lo que se busca con “competencias” (Mincultura, 2006). Adicionalmente, se deben garantizar mecanismos que permitan acreditar calidad en este tipo de conocimiento, para lo cual se pone la mira en los programas de educación superior. El cambio en la orientación de los discursos es en términos de calidad y competencias. En dicha coyuntura, la educación artística debe orientar sus propósitos en la formación de ciudadanos que obtengan competencias laborales.

*“La importancia y la articulación de la educación para el trabajo y el desarrollo humano, es un asunto que demanda cada día más la atención en el Ministerio de Educación, por lo que se requiere generar una plataforma que flexibilice el sistema educativo para facilitar el reconocimiento de los saberes, de las competencias laborales y de las posibilidades de desarrollo de carreras más especializadas por parte de personas que no necesariamente entraron al sistema por la puerta de la educación formal”.* (Mincultura, 2010, p. 9)

Esta recolocación de los discursos del EA responde a un contexto en el que se articuló el Plan Decenal de Educación 2006 -2016 con la garantía de la cobertura y la calidad de la educación, también se contempló la pertinencia educativa, esta última relacionada con la formación de capital humano. Así, se planteó el propósito del desarrollo de competencias básicas como herramientas para la construcción de proyectos de vida (Arias y Díaz, 2018). La hoja de ruta del balance de la política pública en educación artística 2002-2010, traza como reto el fortalecimiento del “diálogo entre academia, Estado y sociedad civil que permita la construcción conjunta de políticas públicas pertinentes al contexto nacional en diálogo con el contexto internacional”. (Mincultura, 2010, p. 15). Una vez más respondiendo a relaciones sistémicas con el campo de producción se plantea que: El pensamiento de los estudiantes debe ser flexible y estar en capacidad de relacionar datos,

estructurar contenidos de acuerdo a la población que interviene. Así, los docentes deben hacer propuestas pedagógicas que permitan desarrollar estas competencias acorde con las “problemáticas globales” (Arias y Díaz 2018, p.85). Se plantea de forma directa que los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en competencias son una excelente oportunidad de conexión entre educación y trabajo. Estas competencias se agrupan en tres grupos:

- Competencias esenciales: habilidades básicas, referenciadas en el sistema de formación de capital humano. De carácter básico y ciudadano
- Competencias genéricas: conjunto de sectores. De carácter laboral
- Competencias específicas: actividad profesional concreta. De carácter profesional y laboral. (Arias y Díaz, 2018)

De acuerdo con este contexto,, la orientación de los discursos del EA aunque conserve propósitos de formación integral, estos siguen siendo recolocados en función del contexto nacional. En ese orden de ideas, los discursos de calidad en la educación son otro elemento fundamental para la reorientación del discurso instruccional de la educación artística y su influencia se evidencia en la conformación de proyectos educativos extracurriculares relacionados con la educación para el trabajo y por supuesto en la conformación de programas de educación superior de EA que construyan currículos pertinentes para estas orientaciones.

- **Sobre clasificación y enmarcación**

La regulación del contexto primario al secundario permite mantener la orientación de los textos. La gramática que regula dicho movimiento en la recontextualización oficial permite

mantener las orientaciones con una clasificación<sup>43</sup> débil, ya que no se evidencian aislamientos fuertes entre las categorías de la educación estética, artística y musical de la EA y los planteados de la política oficial debido a la prioridad que se le da a un discurso expresivo que legitima la formación integral a partir del conocimiento sensible y el desarrollo de la percepción, por encima de una formación técnica de habilidades específicas y propias de cada disciplina que conforma a la EA, lo que permite la reproducción de principios dominantes de la cultura; en este caso, la necesidad de ciudadanos integrales y no de artistas de alto desempeño.

Se puede leer una aparente correspondencia incluso en el uso de la noción de campo en concepción y finalidad (Mincultura, 2010). Al respecto, tanto las Orientaciones Pedagógicas (MEN, 2010) como los Planes Nacionales de Educación Artística, asumen la noción de *campo* como elemento que le permite articular el aprendizaje de las artes con sus contextos culturales. Sin embargo, esta política oficial contempla que en el “campo de conocimiento de la educación artística” deben estar comprendidos los fundamentos pedagógicos, conceptuales, y las formas de intervención interdisciplinaria que permiten las relaciones con otros campos (MEN, 2010, p. 14). Lo anterior, que se alude a campo de conocimiento, es distinto a la noción de campo de Bourdieu y sigue cimentado en una clasificación débil.

La especialización de los campos de recontextualización responden a los objetos y necesidades que el discurso regulativo general establece a través de la Ley General de Educación, ya sea en la formación de ciudadanía y nación o en el trabajo específico de

---

<sup>43</sup> Es pertinente recordar que el principio de clasificación en la perspectiva de Bernstein permite referirse a la regulación del aislamiento entre categorías, dando también regulación a las relaciones de poder entre discursos, sujetos y también los grados de aislamiento entre estos (Díaz, 2010, p. 56)

formar profesionales del campo, desarrollar competencias laborales y dar elementos de apoyo al desarrollo de una economía competitiva<sup>44</sup>.

Además, se evidencia una relativa autonomía en dicha clasificación débil (-C) del campo de recontextualización oficial de la educación artística<sup>45</sup>. La normatividad brinda un espacio amplio de reproducción de relaciones de clase y brinda una aparente neutralidad frente a los propósitos específicos de la educación estética, artística y musical.

La localización de esta autonomía es específicamente discursiva, en función de lo epistemológico de la educación artística, sin embargo, los propósitos del marco legal otorgan una funcionalidad específica en el contexto colombiano a dichos discursos, por lo tanto, la relativa autonomía no se evidencia en la praxis de la educación artística en contexto (Actor 01-MEN 1996, entrevista 01-CRP). Esto denota una fuerte enmarcación<sup>46</sup> en los principios comunicativos de la educación artística en su contexto de acción.

Al considerar como Díaz (2010) que la enmarcación presupone comunicación, el campo de recontextualización oficial está vehiculizando principios de control que reproducen los “límites establecidos” en la clasificación (Díaz, 2010, p. 34), regulando el cómo de la comunicación. Las reglas de manifestación de estos principios de control están presentes en la intención explícita del uso de los discursos del arte en la formación de ciudadanos que construyan país. Si bien la clasificación de las categorías es débil, la comunicación de estas está intencionalmente controlada. Las orientaciones pedagógicas, la dimensión estética de

---

<sup>44</sup> El proceso de transformación educativa en Colombia que presentan los lineamientos de indicador de logro curricular (1998), describe un contexto socio-político y económico que ubica “esfuerzos por mejorar la economía nacional y hacerla competitiva internacionalmente” (MEN, 1998, p. 5)

<sup>45</sup> Autonomía confirmada por el actor 01-1996-CRO. “Se nos dio total libertad y autonomía para la elaboración del documento” (Entrevista 01-CRO). Ver capítulo IV

<sup>46</sup> Es necesario recordar que la noción de enmarcación define la regulación de las prácticas comunicativas entre las categorías, es un principio de control. Regula las relaciones sociales, las interacciones y sus límites. (Díaz, 2010, p. 34)

los Lineamientos de logro curricular, los indicadores sugeridos para la educación artística en la resolución 2343 y los objetivos de los planes nacionales para educación artística son un ejemplo de esto cuando manifiestan que la educación artística tiene como finalidad el desarrollo integral de las personas, ya sea en la concepción académica-instrumentalista, en la concepción funcionalista o en una educación por las artes (MEN, 2010) y legitiman toda una estructura para conseguir políticas públicas que cumplan con dichos propósitos.

## **CAPITULO III Campo de recontextualización Pedagógica: El caso de la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional**

### **3.1 Contextualización histórica del Programa**

La Licenciatura en música es un programa académico de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional que está a puertas de cumplir 48 años de historia. Este programa surgió frente a las necesidades emergentes en los años 60 respecto a la pedagogía musical y su cada vez mayor pertinencia en el contexto escolar. Para dicha época, los conocimientos musicales funcionaban como una asignatura electiva de los programas de educación (UPN-LM, 2009). Para 1971 se da la primera propuesta de programa cuya titulación era maestro “nivel experto en pedagogía musical”. Tras la graduación de la primera cohorte, en 1973 se desarrolló el programa de Licenciatura en ciencias de la educación con estudios principales en pedagogía musical, el cual ya era una propuesta curricular de 8 semestres frente a los 4 de la primera. Esta propuesta estuvo vigente durante 8 años, constituida por un total de 128 créditos y el título sin la exigencia de trabajo de grado para su titulación (UPN-LM, 2009, p. 9). La siguiente reestructuración del programa se dio en el año de 1984, periodo en el cual se hace una actualización de acuerdo con el Decreto Ley 80 de 1980, que derivó en el proceso de reubicación del departamento de bellas artes para quedar adscrito a la nueva Facultad de Bellas Artes y Humanidades, que dió lugar al programa de Licenciatura en Pedagogía musical.

Para la década de los 90 se generan grandes cambios a raíz de las nuevas necesidades de país que trae consigo la Constitución Política de 1991. En respuesta a los cambios que introducen la Ley para Educación superior, Ley 30 de 1992 y la Ley general de educación,



115 de 1994, y en el marco de la autonomía universitaria, la transición de departamento a Facultad de Bellas Artes se da para 1997. De acuerdo con el PEI de la Universidad Pedagógica Nacional formulado en el año 1997 (UPN-LM, 2009), se incluyen las tres funciones básicas de una institución educativa: investigación, docencia y proyección social. Posteriormente la recontextualización oficial del decreto 272 de 1998, se establece una reformulación de la licenciatura y su proyecto educativo. La reestructuración para esta coyuntura se planteó en relación con una lectura de los cambios del contexto mundial, un contexto real<sup>47</sup> y las transformaciones normativas. Este último aspecto es el que tiene mayor influencia en esta coyuntura, pues a partir de la Ley 115 de 1994 (art. 113) se estableció la obligatoriedad de la acreditación previa a los programas de pregrado y las especializaciones en educación, exigencia que se concretó en el Decreto 272 de 1998, el cual definió los requisitos de calidad de los programas de licenciatura y por tanto, a partir de su expedición, los programas contaron con un plazo de dos años (art. 16.º) para ajustarse a las nuevas exigencias y poder contar con la acreditación previa, requisito obligatorio para ofertar un programa .

Así mismo, el análisis y estudio de las problemáticas detectadas en torno a los cambios ya mencionados, da lugar a las reorientaciones que se plantean y que fundamentan el nuevo Proyecto Curricular de música. Este documento presentado en el año 2000, en su visión de proyecto (acuerdo 019/1999), se estableció en una dinámica que permitía la flexibilidad y el diálogo como herramienta para el enriquecimiento de la academia musical (UPN-LM, 2000). Por lo tanto, a partir del acuerdo 020 de 1999- UPN se constituyó el proyecto de Licenciatura en música con una estructura curricular concebida en torno a las relaciones entre ambientes de formación, campos de formación, núcleos integradores de problemas y

---

<sup>47</sup> Refiere a las realidades en las que estaba inmerso el Licenciado en pedagogía musical de la época.

cinco énfasis: Pedagogía instrumental, pedagogía escolar, dirección de conjuntos instrumentales, dirección coral y mediaciones comunicativas (UPN-LM, 2009).

Para el año 2009 y bajo la coyuntura descrita en el capítulo anterior para educación artística, los enfoques pedagógicos, disciplinares y sociales, presentan un proceso de ajuste de la Licenciatura con el propósito de mejorar la calidad académica. Esta renovación se da gracias a un proceso de recontextualización de orden institucional frente a las disposiciones del Estado respecto a los programas de educación superior reflejados en el acuerdo 035-UPN de 2006 y los Planes de Desarrollo Institucional 2004-2008 y 2009 a 2013, que dan directrices frente a unidades académicas y el funcionamiento en dimensiones académica, investigativa, administrativa y de gestión.

De acuerdo con este marco institucional, se establece la necesidad de una propuesta curricular que sea “consistente en el desarrollo de un proyecto educativo de carácter investigativo y pedagógico que busca la formación integral del maestro” (Acuerdo 035, 2006, art 5). Esta coyuntura de ajuste de la licenciatura en el 2009, presenta propósitos en torno a:

- Reconocimiento del sentido de la facultad y la licenciatura en el contexto colombiano.
- Principios de equidad, inclusión, multiculturalidad, divergencia y derechos culturales.
- Definir escenarios políticos de no violencia.
- Epistemología de las artes
- La investigación como práctica cotidiana de la academia.

El enfoque investigativo determinó que el proceso debería ser más autónomo y flexible por parte de los estudiantes y se ajustó la presencialidad de estos. El equilibrio entre la formación en música y la formación en pedagogía se planteó como un aspecto fortalecido, mejorando las condiciones de la propuesta del año 2000 en términos de equidad en la presencia del componente disciplinar, ya que anteriormente se privilegiaba la formación en pedagogía por encima de los contenidos musicales (UPN-LM, 2009).

Para el año 2010, la Licenciatura en Música renueva el registro calificado mediante la resolución 4598 de 2010, respondiendo a las disposiciones del discurso oficial respecto a calidad educativa en programas de formación en educación manifestada en la resolución 1036 de 2007 y la Ley 1188 de de 2009 del Ministerio de Educación Nacional. A partir de ese momento, se inicia el proceso de constitución del comité de autoevaluación, quienes para el año 2013 presentan su primer informe de autoevaluación. Este informe destaca en primer lugar, el enfoque interdisciplinar con la creación de seminarios en donde se problematizan los discursos del campo del arte y la relación global de los discursos de la educación artística dinamizada por la Facultad. Por otro lado, también se destacó la modificación de los cinco énfasis propuestos en el proyecto del año 2000 a solo dos líneas de profundización: Dirección de conjuntos y educación musical, respondiendo según el mismo informe a una realidad musical “más concreta” (UPN-Informe Autoevaluación, 2016). Los seis años posteriores a la acreditación del 2010, sirvieron para que se construyera una propuesta curricular que respondiera a las necesidades del país en “términos de educación musical y política educativa y cultural” (UPN-LM, 2016, p. 10). La nueva propuesta, ya denominada “programa” según exigencias del Decreto 2450 de 2015 y requerimientos institucionales, considera líneas de contexto como la primera infancia, discapacidad, escenarios comunitarios y los escenarios disciplinares para sus prácticas

docentes e investigativas. La propuesta formativa musical también tiene como propósito una activa participación en los circuitos musicales de Colombia, dando lugar a la continuidad del equilibrio entre pedagogía y música. La acreditación de alta calidad actual, mediante la resolución 10708 de 2017, propone una gran mejoría en temas de la investigación, la transversalidad y la flexibilidad curricular, con una especial atención al ciclo de profundización del programa. Esta última propuesta está en operación y cuenta con una vigencia de 7 años hasta el año 2024.

### **3.2 Elementos que configuran la recontextualización pedagógica en la Licenciatura en música**

A partir del modelo analítico de esta investigación, posterior al análisis de los procesos que han caracterizado el campo de recontextualización oficial, la licenciatura en música de la Universidad Pedagógica Nacional hace parte del campo de recontextualización pedagógica (CRP). En general, las relaciones internas en este CRP conforman una serie de tensiones, agentes, discursos, relaciones internas o externas y prácticas que lo estructuran como un campo con relativa autonomía, que “da espacio a la reestructuración reenfoque y cambios” (Díaz, 2010, p. 111) frente al discurso oficial. Para el caso que nos ocupa se trata de analizar la dinámica de la que participa el programa, las tensiones que lo constituyen, los discursos que se vehiculizan y el modo en que posiciona unos discursos con relativa autonomía frente al discurso pedagógico oficial. La licenciatura en música como campo de recontextualización oficial y pedagógica, opera con principios de control sobre la circulación de teorías y prácticas del campo de control simbólico y sus subcampos (CIE - CIA), al contexto de reproducción cultural (Díaz, 2010).

El análisis de recontextualización pedagógica se concentra en documentos maestro en sus últimas tres versiones del programa en forma bidireccional. En un primer nivel, las relaciones que las fundamentaciones del programa establece con las orientaciones de los discursos de la EA y con el Campo de Recontextualización Oficial de la educación artística. En segundo nivel, la relación que tiene estas orientaciones frente a la conformación del programa, posiciones u oposiciones internas y respecto al Estado.

Para poder efectuar el análisis del CRP, es importante identificar las orientaciones discursivas que atraviesan las tres propuestas en torno a aspectos estructurales del programa que puedan reflejar las orientaciones. Para ello es fundamental identificar los referentes y las apropiaciones en la selección de discursos, identificar las tensiones o influencias internas/externas del campo y las elaboraciones sobre el maestro en música y su formación. Estos tres referentes del análisis permitirán, a través de actores del campo que han participado en la formulación y desarrollo del programa, identificar las implicaciones del proceso de recontextualización a partir del análisis documental de las propuestas de la Licenciatura desde el año 2000 hasta el 2016.

A partir de la reseña de los tres documentos se estructuró una matriz de análisis con los aspectos generales del programa que más reflejan los propósitos de los discursos del CIEA y su recontextualización oficial. Estos aspectos son:

- Justificación, pertinencia y propósitos de formación
- Aspectos curriculares
- Concepción del sujeto
- Investigación

A continuación, estos aspectos serán contrastados destacando elementos centrales para la dinámica de recontextualización pedagógica.

### 3.2.1 Justificación, pertinencia y propósitos de formación.

**Tabla 3** Síntesis comparativa de la justificación del programa de LM-UPN

Programa año 2000	Programa año 2009	Programa 2016
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesidad de un programa que responda a las realidades culturales, educativas y musicales que encierran las problemáticas de los licenciados en música.</li> <li>• Programa que responde al contexto mundial, contexto real y contexto legal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alternativa educativa centrada en el sujeto para su reconocimiento como miembro de la sociedad, al entender el valor de la música como articuladora de las acciones sociales y políticas.</li> <li>• La reflexión de las artes en torno a la acción educativa, histórica y social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El compromiso de posicionar a la música y a las artes en el sistema educativo como una forma de conocimiento específico.</li> <li>• Un programa que dialoga con las realidades emergentes en el complejo panorama cultural y social del país.</li> <li>• Programa que pretende aumentar el capital cultural de la nación.</li> <li>• Refinamiento de la conciencia de las cualidades estéticas presentes en el arte y la vida.</li> </ul>

*Fuente:* Documentos maestros de las versiones del programa de la LM-UPN

Para la propuesta del año 2000, se plantea un escenario basado en un campo internacional que conforma una sociedad del conocimiento, a partir de la globalización, que tiene en cuenta el “bagaje cultural” formado por la influencia de los medios de comunicación internacionales. En suma, un “contexto real” al cual el programa debía responder en términos de una “conciencia creciente de la identidad pluricultural de la música nacional” y el “acceso a las manifestaciones culturales- musicales de todos los rincones del mundo por medio de la tecnología y la informática” (UPN-LM, 2000, p.11).

En el ajuste del año 2009, el mundo globalizado sigue siendo el contexto que brinda una compleja relación entre la academia y su realidad, estableciendo la importancia del conocimiento como generador para el desarrollo científico y cultural de una sociedad. Este

pensamiento plantea la necesidad de una pedagogía acorde con estos contextos de diversidad y la superposición de los tiempos, es decir una justificación de un conocimiento desde lo pedagógico de la música.

Para el 2016, la justificación gira en torno a la necesidad de establecer una valoración del campo musical en términos de especificidad epistémica, práctica, formas de apropiación y transmisión, que respondan a la necesidad de lograr los más altos estándares de calidad educativa y de pertinencia social. En este panorama, el documento del actual programa reconoce “la necesidad de pensar a la educación musical y su práctica artística de manera relacional” (UPN-LM, 2016, p. 16), generando un espacio de posibilidades de acción variables, flexibles y relacionándose con distintos niveles: Estado, sociedad, sistema educativo, institucionalidad artística, orientando el currículo hacia la docencia, la investigación y la gestión.

**Tabla 4** Síntesis comparativa de los planteamientos sobre la pertinencia del programa de la LM - UPN

Programa año 2000	Programa año 2009	Programa año 2016
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La pertinencia del programa gira en torno a las concepciones coyunturales de lo público y a las reformas educativas del momento.</li> <li>• La pertinencia social, cultural y económica gira en torno a formar no solo excelentes pedagogos musicales sino también en hacia la formación de ciudadanos “agentes de paz”.</li> <li>• La universidad se muestra como una opción real para la formación de poblaciones de bajos recursos para su posible promoción social y desarrollo económico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El programa manifiesta la pertinencia de retomar el enfoque humanista e integral en la enseñanza musical, ya que manifiesta síntomas de crisis en la educación.</li> <li>• Ante la revolución de los medios masivos de comunicación y el acceso a la información, el programa es una propuesta para ser espacio de diálogo y discurso.</li> <li>• El programa considera pertinente una perspectiva educativa que enfatice en la historia de los procesos sociales para encarar los procesos de su momento y generar cambios en lo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La pertinencia del programa está orientada hacia los usos de la conciencia estética. Esto como elemento fundamental para percibir el entorno y por lo tanto, para cultivar la sensibilidad e inteligencia para forjar sociedad.</li> <li>• Reconocimiento de la multiplicidad, heterogeneidad y riqueza del patrimonio de los ecosistemas musicales.</li> <li>• Pertinencia a partir del reconocimiento de la pluralidad epistémica que caracteriza el contexto sonoro del país.</li> <li>• La pertinencia frente a la</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• La pertinencia institucional va dirigida a la conformación de pedagogos musicales líderes e intelectuales.</li> </ul>	<p>sociopolítico y cultural.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El programa se considera pertinente al preocuparse por una formación disciplinar que sea acorde al dominio de elementos técnicos que den versatilidad a su egresado.</li> </ul>	<p>formación de un egresado competente musicalmente, con capacidad de entablar relaciones en el campo de acción del músico-educador.</p>
--	---	--

*Fuente:* Documentos maestros de las versiones del programa de la LM-UPN

Los tres programas tienen en común la necesidad de responder a una sociedad que materializa en el conocimiento su noción de desarrollo. Para el caso del primer programa, la pertinencia del programa está relacionada con el marco legal de la época, que materializa una gran reforma educativa (a partir de la ley 115) de poca trayectoria, seis años para ser exacto. Por lo tanto, las pretensiones son más de orden educativo que del aspecto disciplinar. En contraste, las versiones sucesivas del programa plantean en su fundamentación de la pertinencia un contexto cultural, académico y laboral más complejo frente a la educación musical, donde se hace necesaria la materialización de un equilibrio entre la formación pedagógica y los contenidos disciplinares. La versatilidad y flexibilidad de los últimos dos programas se relacionan directamente con panoramas de la sociedad y la economía del conocimiento. Para el programa del 2009, la educación musical representa una importancia “capital” para la transformación de las relaciones sociales que se instalan en la comunicación fragmentada gracias a el rompimiento del orden y la jerarquización del saber (UPN-LM, 2009). Por lo tanto, la perspectiva educativa que propone este ajuste al programa es aquella que le enseñe al sujeto a comprender su propia historia de manera integral para el enrutamiento de nuevos procesos sociopolíticos y culturales que para ese momento “parecían conducir a callejones sin salida” (UPN-LM, 2009, p. 36).

En el caso del programa actual, la pertinencia está relacionada con el desbalance que se identifica en cuanto a las oportunidades para la formación docente en el campo musical.



Esta perspectiva tiene en cuenta a todo profesional de la música sin estudios pedagógicos y unifica la versatilidad del campo de acción como elemento fundamental para promover las necesidades emergentes en las tradiciones educativas generales de la educación musical. El programa se hace pertinente a partir del reconocimiento del contexto laboral actual del músico. En ese orden, la licenciatura considera pertinente la creación de espacios en los que esta funcione como “interlocutor y socio estratégico fundamental” en la discusión de política pública entre el Ministerio de Cultura y el Ministerio de Educación (UPN-LM, 2016).

**Tabla 5** Síntesis comparativa de Propósitos de la formación en el programa de la LM -UPN

Programa año 2000	Programa año 2009	Programa año 2016
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brindar conocimientos teóricos y prácticos que formen un pedagogo musical que incida en el desarrollo social, histórico y cultural.</li> <li>• Crear agentes de educación musical colombiana.</li> <li>• Articular a los propósitos de la formación pedagógico-musical las necesidades reales que manifiestan las problemáticas de la sociedad colombiana.</li> <li>• Formar ciudadanos constructores de paz.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Producir, generar y apropiarse conocimientos de orden pedagógico, artístico, musical y de desarrollo artístico – social para la nación.</li> <li>• Crear marcos académicos donde la crítica argumentada, la discusión académica, la investigación permita pensar maneras para enfrentar la vida pedagógica, académica y artística.</li> <li>• Poner de manifiesto un discurso de identidad nacional que permita descifrar y configurar las problemáticas del país.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación humanística.</li> <li>• Generar equilibrio entre las competencias artísticas musicales y la capacidad reflexiva del saber hacer pedagógico.</li> <li>• Generar en los estudiantes un perfil integral (sujetos históricos, éticos, políticos, líderes y gestores) que también considere una trayectoria artística en términos de crecimiento personal, técnico y profesional.</li> <li>• Establecer el conocimiento y el aprendizaje del programa como punto de partida a los procesos de adquisición del conocimiento.</li> <li>• Establecer una maestría que profundice áreas del conocimiento disciplinar que enriquezca la oferta educativa de la universidad.</li> <li>• Retroalimentar procesos de educación musical y artística del contexto como la jornada extendida, CREA, OFB.</li> <li>• Colaborar en la transformación de la política educativa y cultural del país.</li> </ul>

*Fuente:* Documentos maestros de las versiones del programa de la LM-UPN

### 3.2.2 Aspectos curriculares

Este aspecto es el de mayor contenido analítico debido a la diferencia sustancial entre los tres programas. Para dar cuenta de los elementos que comprenden el currículo de las propuestas se dará cuenta de tres aspectos: Fundamentación teórica, competencias, y plan general de estudios con los elementos homologables al análisis de recontextualización.

**Tabla 6** Síntesis comparativa de la fundamentación teórica del programa

Programa año 2000	Programa año 2009	Programa año 2016
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La música como el reflejo artístico de la intencionalidad humana.</li> <li>• La música como un arte contextualizado</li> <li>• El arte musical enseñable</li> <li>• Construcción del conocimiento musical a través de lo sensorial y lo racional</li> <li>• Pedagogía musical como campo de reflexión</li> <li>• Pilares de la pedagogía musical: apropiación técnica, apropiación histórica, social y cultural del arte musical, apropiación de los principios estéticos, apropiación del análisis reflexivo e investigativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodología del programa entorno al aprendizaje significativo.</li> <li>• Adecuación a las dinámicas de los procesos formativos basados en el constructivismo.</li> <li>• Identidad nacional, pluralidad, reflexión pedagógica.</li> <li>• La concepción del músico maestro capaz de desempeñar un perfil flexible, como profesor, gestor, artista, creador de políticas.</li> <li>• Educación musical humanística, más allá de la técnica, que permita un trabajo co-participativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se enmarca en un modelo pedagógico. Pretende dar lugar a la pluralidad pedagógica como elemento clave en la construcción del conocimiento.</li> <li>• Su fundamentación gira en torno a condiciones de flexibilidad, integralidad e interdisciplinariedad.</li> <li>• Dialogo de saberes y la diversidad cultural</li> <li>• Reflexión transdisciplinar entre la música y la pedagogía</li> <li>• Aprendizaje situado.</li> <li>• Didáctica desde la aprehensión, establecimiento de relaciones, la sistematización y la reflexión profesional.</li> <li>• Educación musical como creadora de sujetos autónomos.</li> </ul>

*Fuente:* Documentos maestros de las versiones del programa de la LM-UPN

Para el año 2000, la fundamentación teórica del programa se basa en los rasgos distintivos de la música y sus formas de comunicarse. El programa de esa época destaca la capacidad que tiene el arte musical de transmitir códigos culturales que le otorgan significado a las estructuras sonoras (UPN-LM, 2000). Los discursos teóricos que orientan este programa, hablan de un arte contextualizado que le responde a necesidades históricas, afirmándose

como una herramienta que surge en la cultura y le retribuye. El conocimiento musical para este programa se basa en una etapa sensorial que aborda todo aspecto perceptivo, afectivo, sensitivo del código sonoro, y por otro lado una etapa racional, que abstrae categorías y nociones que conforman sistemas teóricos entorno a la música. Respecto a la pedagogía musical el programa la considera como “campo de reflexión” que ilumina a la educación musical. Esta reflexión se basa en la investigación lo que le permite realmente una verdadera contextualización.

Para el caso del ajuste del programa del 2009, la fundamentación teórica esta mas enfocada en el modelo pedagógico con el que se abordan los elementos teórico musicales del proyecto. Existe una prioridad por destacar la mecánica del constructivismo y el aprendizaje significativo como herramienta desarrolladora de los espacios académicos. La fundamentación teórica de este programa permite la “experimentación pedagógica, metodológica y didáctica” (UPN-LM 2009, p. 41), construyendo los procesos entre maestros y estudiantes alrededor de problemas de aprendizaje que garantizan la necesidad del currículo.

En el programa del 2016, la fundamentación teórica del programa no se enmarca en un solo modelo pedagógico y da lugar a la diversidad de estos. El dialogo de saberes y la diversidad cultural se convierte en promotores del currículo y permiten el encuentro entre los docentes y estudiantes para la construcción de elementos pedagógicos, didácticos y artísticos. El aprendizaje situado que se asume “cuando el contexto de aprender ofrece oportunidades reales de aplicar conocimiento adquirido” (UPN-LM, 2016, p. 21) permite fundamentar a la licenciatura alrededor del contexto, los modos de participación y conocimientos reales. El programa se fundamenta en el reconocimiento de las experiencias previas de los estudiantes y dispone para ello una didáctica como trabajo de intervención social. Lo

anterior como herramienta epistemología, pedagógica, social para la construcción de nación en contexto de post-conflicto.

**Tabla 7** Síntesis comparativa de las competencias del programa

Programa año 2000	Programa año 2009	Programa año 2016
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias pedagógicas</li> <li>• Capacidad crítica, analítica, creativa e innovadora.</li> <li>• Capacidad de desarrollar proyectos que permitan nuevas concepciones, pedagogías y didácticas.</li> <li>• Capacidad de construir comunidad educativa, sociedad civil democrática, pluralista y libre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El documento no es claro con el tipo de competencias que desarrolla en sus estudiantes.</li> <li>• Su concepto de formación hace deducir que desarrolla competencias disciplinares y pedagógicas.</li> <li>• Competencias investigativas</li> <li>• Competencias comunicativas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias alrededor del saber hacer entorno a pensamiento, conocimiento y habilidades.</li> <li>• Competencias abstractas: razonamiento crítico, entendimiento interpersonal, pensamiento creativo, razonamiento analítico, solución de problemas.</li> <li>• Competencias fundamentales: comunicativas, matemáticas, científicas, uso de tecnologías, de segunda lengua y ciudadanas.</li> <li>• Competencias desarrolladas a partir del proyecto curricular: Competencias específico musicales, pedagógicas, investigativas y didácticas.</li> </ul>

*Fuente:* Documentos maestros de las versiones del programa de la LM-UPN

La orientación de las competencias de los tres programas es muy variada. En el 2000 el programa es específico con las competencias esperadas desde la perspectiva de la Ley general de Educación y su contexto de reforma. No hay especificidad en materia de lo específico musical y la atención se concentra en las competencias de orden pedagógico. Para el documento del año 2009, el desarrollo de la investigación y el equilibrio entre lo disciplinar y pedagógico abre la posibilidad a competencias dirigidas a un contexto más complejo que busca versatilidad en los licenciados, sin embargo, el documento no es muy específico con el tema. En el año 2016, existe una especificidad importante que complejiza los elementos constituyentes del currículo. Una serie de competencias abstractas, fundamentales y específicas de la profesión, son especificadas y detalladas en su abordaje y

expectativa en el licenciado. Para este último periodo, pensamiento, conocimiento y habilidades complejizan el conjunto de competencias esperadas de los procesos de la licenciatura.

**Tabla 8** Síntesis comparativa del Plan general de estudio – organización del conocimiento del programa LM-UPN

Programa año 2000	Programa año 2009	Programa año 2016
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructura curricular establecida por ambientes educativos</li> <li>• Campos de formación en dos ciclos: ciclo de fundamentación y ciclo de profundización.</li> <li>• Núcleos integradores de problema y ejes curriculares</li> <li>• No especifica créditos,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructura curricular establecida por componentes.</li> <li>• No es un programa curricular, sino un proyecto curricular al tener a la investigación como base del proceso formativo.</li> <li>• Proceso de formación en dos ciclos: de fundamentación y de profundización.</li> <li>• Las asignaturas y el programa en general gira en torno a preguntas generadoras en torno a los componentes y las necesidades de los estudiantes.</li> <li>• Modalidad presencial.</li> <li>• 170 créditos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La estructura curricular es flexible.</li> <li>• Estructura curricular establecida por componentes de formación, competencias profesionales y expectativas frente al ejercicio profesional del licenciado.</li> <li>• Tres modalidades: presencial, tutorial y autónomo.</li> <li>• Componentes transversales.</li> <li>• Estructura en dos ciclos de formación: Fundamentación y profundización.</li> <li>• El plan presenta estrategias de flexibilidad.</li> <li>• Espacios académicos entorno a seis ejes integradores con preguntas generadoras: Formación específico - musical, formación pedagógica y didáctica, práctica pedagógica, formación investigativa, inglés y electivas.</li> <li>• 170 créditos</li> </ul>

*Fuente:* Documentos maestros de las versiones del programa de la LM-UPN

• **Programa año 2000**

La orientación de los ambientes de formación está en concordancia con el PEI de la Universidad de dicha coyuntura histórica. Estos eran el mecanismo para relacionar la sociedad, la cultura y el sujeto (UPN-LM, 2000). Estos ambientes funcionaban como

elemento transversal en los núcleos integradores de problema en cada uno de los ciclos de formación. Se planteaban 5 ambientes (UPN-LM, 2000):

- i. Ambiente de formación disciplinar musical: según estatuto académico, acuerdo 019/99, permite la constante construcción conceptual, metodología y actitudinal del ejercicio pedagógico-musical.
- ii. Ambiente de formación investigativa: aplicación y prácticas de comprensión científica del saber pedagógico y didáctico del campo musical.
- iii. Ambiente de formación didáctica pedagógica y didáctica: discute y reflexiona alrededor del saber pedagógico que permitieran análisis histórico, analítico y epistemológico de la educación colombiana.
- iv. Ambiente de formación deontológica y en valores humanos: construcción de conciencias integrales en lo pedagógico y en lo musical.
- v. Ambiente comunicativo: manejo de lenguas y las nuevas tecnologías aplicadas a la educación.

Respecto a los núcleos integradores de problemas, se consideraban proyectos interdisciplinarios que articulaban saberes específicos musicales y pedagógico musicales. Estos núcleos corresponden a cada ciclo de formación. El ciclo de fundamentación, que comprendía todas las actividades académicas enfocadas hacia los conceptos necesarios y fundamentales del ejercicio profesional en educación. Este se daba en dos momentos, uno de ubicación que brindaba inmersión en el contexto pedagógico musical y la fundamentación propiamente dicha, que se enfocan a la actividad artística y al desarrollo de competencias cognitivas, comunicativas y pedagógicas. Los núcleos integradores de problemas de este ciclo eran:

- Música, pedagogía y cotidianidad: transición de los conocimientos previos.

- Taller laboratorio: desempeño musical específico a nivel técnico.
- El educando y la audio percepción: formación auditiva y teórica específicamente musicales.
- Pedagogía y pedagogía musical: trabajo específico en la historicidad y contextos pedagógicos de la profesión.
- Lengua extranjera: conocimiento básico de inglés.

Del ciclo de profundización, encargado de la construcción del conocimiento específico musical y pedagógico de carácter interdisciplinar en abordajes más amplios, generando conocimientos a partir de la investigación. Los núcleos integradores de este ciclo eran:

- Pedagogía y pensamiento musical: musicología y modelos pedagógicos de la música.
- Medios de comunicación y pedagogía: manejo de las tecnologías existentes
- Música popular y pedagogía: enfoque en músicas colombianas, optativo.
- Arte musical y necesidades socio-culturales: semillero de ideas y banco de proyectos alrededor de la realidad laboral del pedagogo musical.

Gracias a estos núcleos, y en respuesta a la política oficial de la época, la licenciatura propuso cinco énfasis que proponían sistemas curriculares enfocados en un sujeto de competencias específicas que intervenga eficazmente un contexto (UPN-LM, 2000). Estos eran: Pedagogía escolar, dirección de bandas, dirección coral y mediaciones comunicativas. Finalmente, los ejes curriculares que delimitan la intencionalidad y la direccionalidad del egresado, eran: ser constructores de paz, ser ciudadano, ser agentes de cambio de la cultura musical. Estos ejes están fundamentados en el “saber ser”.

- **Programa del año 2009**

Esta propuesta presenta una estructura basada en los dos mismos ciclos de fundamentación y profundización pero con modificaciones en cada uno de estos. En el ciclo de fundamentación se suma un momento de transición al de ubicación y redefiniendo el de fundamentación propiamente dicha al de “apropiación” (UPN-LM 2009). Los propósitos son los mismos respecto a darle forma a los saberes previos, y la apropiación de estos en la academia. El ciclo de profundización gira entorno la flexibilidad y la articulación de lo interdisciplinar. Los énfasis desaparecen y surgen las líneas de profundización con sus propuestas curriculares optativas para cada una. Respecto a los ambientes de formación, pasan a ser reemplazados por los siguientes componentes de formación:

- Componente pedagógico: cuestionamientos alrededor del ser docente y su contexto.
- Componente disciplinar específico musical: el desarrollo del pensamiento musical, elementos teóricos y prácticos de la música occidental.
- Componente interdisciplinario: la disposición multidisciplinar de educación-música se aborda desde lo histórico, antropológico y sociológico.
- Componente investigativo: cada espacio académico es un proceso de investigación, es un componente transversal en todos los ciclos y componentes.

Se plantean principios rectores que funcionan de manera similar a los antiguos ejes curriculares. Estos están pensados desde las problemáticas del contexto nacional: identidad nacional, pluralidad, reflexión pedagógica, ampliación del concepto de maestro de música y creación de una cultura académica y promoción de la comunidad docente (UPN-LM, 2009, p. 38). Las particularidades de este programa radican en su estructura: en los dos primeros semestres se da prioridad a lo musical para nivelar el contenido disciplinar de los



estudiantes junto con lo pedagógico en calidad de “inmersión”. Los espacios interdisciplinarios se abordan conforme pasan los semestres. La investigación y la práctica pedagógica es contenido de la última parte del programa y se le da énfasis a estos enfoques suponiendo un dominio del discurso disciplinar y pedagógico para dicho momento.

- **Programa año 2016**

Esta propuesta tiene su base fundamental en las políticas institucionales universitarias sobre educación de forma literal. Es un currículo flexible que pretende el encuentro de los paradigmas educativos tradicionales y aquellos emergentes a partir del aprendizaje situado. Los componentes transversales del currículo son básicamente los mismos del programa anterior. En el componente investigativo para este programa se crean dos líneas de investigación: Música y sociedad, y educación musical que se suman a las líneas generales de la facultad. Respecto a los ciclos, se siguen manteniendo el ciclo de fundamentación y profundización con la misma estructura. El elemento que destaca este documento del año 2016 es la orientación del currículo hacia la interdisciplinariedad y la flexibilización. Por lo tanto, la relación música- pedagogía y música-otras artes es de contenido fundamental para el actual programa. La propuesta que plantea pedagógicamente se focaliza en “la formación de la persona, como condición esencial a la hora de pensar la educación artística” (UPN-LM, 2016, p. 32). Todo proceso de conocimiento en la formación de los licenciados con miras al campo del arte contemporáneo se debe forjar desde la interdisciplinariedad en vista de la complejidad de las realidades. Bajo el discurso de la flexibilidad, el actual programa aborda estrategias como la elección de líneas de profundización, espacios optativos, las dos líneas de investigación para los proyectos de grado y la continuidad de estudio de instrumento principal, además de una gran cantidad de propuestas respecto a la flexibilidad

de los espacios académicos y el manejo de los créditos para cursar los ciclos. Estas estrategias de flexibilización corresponden al decreto 2450 de 2015.

El plan general de estudios presenta unos lineamientos pedagógicos del proyecto pedagógico del programa (PEP), basado en la diversidad cultural promulgada en la Constitución del 91, cuyo objetivo relaciona a la educación como dispositivo de “preservación, exaltación, fomento del respeto y reconocimiento de la diferencia cultural” (UPN-LM 2016, p. 37). Por lo tanto, los lineamientos pedagógicos contienen un enfoque metodológico al que llama “diálogo de saberes” que comprende el reconocimiento de los sujetos dialogantes y legítimos en la construcción del saber basado en la diversidad cultural. Este enfoque reconoce la acción educativa como lectora del entorno y generadora de intervenciones didácticas acorde con lo situado en las realidades del contexto.

### 3.2.3 Concepción del sujeto

**Tabla 9** Síntesis de comparación de la concepción de sujeto del programa

Programa año 2000	Programa año 2009	Programa año 2016
<p>El documento no explicita los perfiles del estudiante y del egresado. Se deduce su concepción de sujeto a partir de las competencias esperadas:</p> <p>Sujetos capaces de construir comunidad educativa, sociedad democrática en ambientes pluralistas y abiertos. Deben ser competitivos en el manejo de metodologías y pedagogías de los procesos de aprendizaje-enseñanza musical.</p> <p>A partir de los ejes curriculares, la concepción de sujeto se ve enfocada en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser constructores de paz</li> <li>• Ser ciudadanos</li> <li>• Ser agentes de cambio cultural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formar el perfil de un docente capaz de flexibilizar y adecuar su pensamiento académico y sus prácticas pedagógicas. finir un sujeto capaz de asumir la realidad de país y que cuestione constantemente el papel del licenciado en música en el contexto local, regional y nacional.</li> <li>• Es un sujeto diferenciador con aptitud musical, con formación sólida previa en la disciplina y con un componente vocacional.</li> <li>• El estudiante debe pensar el perfil de músico pedagogo desde el principio articulando la disciplina con la especialización del instrumento musical.</li> <li>• Actitud y ejercicio investigativo constante.</li> </ul>	<p>A partir de la visión institucional: “formar seres humanos en tanto personas y maestros” (Misión UPN):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El aspirante debe tocar un instrumento y desarrollar habilidades musicales y pedagógicas.</li> <li>• El profesional egresado debe ser un ser ético, comprometido, creativo, pedagogo que trascienda el aula.</li> <li>• Un sujeto histórico, líder y gestor de alternativas.</li> <li>• Debe ser un sujeto recursivo, didáctico, con conocimiento de las tecnologías de base y de punta.</li> <li>• Líder de cualquier espacio educativo, capaz de</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El egresado debe ser gesto, promotor, dinamizador de la cultura, mediador, productor – consumidor musical con la intención pedagógica implícita.</li> </ul>	reconocer las características del contexto con la visión de país.
--	--	---

*Fuente:* Documentos maestros de las versiones del programa de la LM-UPN

### 3.2.4 Formación en investigación

**Tabla 10** Síntesis de comparación de la formación en investigación del programa LM-UPN

Programa año 2000	Programa año 2009	Programa año 2016
<p>Funciona como un ambiente formativo transversal a partir del Decreto 272. La investigación para este programa es la herramienta que brinda las prácticas de comprensión y de aplicación del saber musical. Está diseñado para mantener actitudes de indagación que se enriquezcan con cualquier modelo de investigativo. Los núcleos de investigadores se conformaban por un equipo de docentes que se enfocan en la educación musical y otro equipo que diseñaba investigaciones desde la cualificación del campo musical.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es considerada con un sentido formativo a partir de la pregunta por procesos educativos, pedagógicos y didácticos en la música.</li> <li>• La investigación formativa no trata de generar conocimiento nuevo pues pretende propiciar ambientes de reflexión y fundamentar bases de investigación.</li> <li>• Todos los maestros deben ser investigadores para propiciar el ejercicio desde las aulas. A esto el programa le llama investigación de aula.</li> <li>• El programa y sus maestros deben tener postura abierta y disposición al cuestionamiento</li> <li>• La investigación debe estar articulada con la práctica educativa.</li> </ul>	<p>A partir de los objetivos misionales y la estructura del PEI de la UPN, la investigación se debe abordar como un proceso creativo y académico, con innovación y originalidad. Por lo tanto la licenciatura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La investigación debe orientarse en clave científica a atender las a especificidades epistémicas del arte y la educación artística.</li> <li>• Crea grupos de investigación.</li> <li>• Consolida la investigación formativa en las asignaturas.</li> <li>• La investigación ahonda en tres campos: la práctica pedagógica, la práctica artística y las relaciones de música-educación-sociedad-cultura.</li> <li>• Las aulas son laboratorios para la investigación educativa según Decreto 035.</li> <li>• Resultados de investigación como elemento que incide directamente en los procesos de formación.</li> <li>• Perspectiva transversal.</li> </ul>

*Fuente:* Documentos maestros de las versiones del programa de la LM-UPN

En el programa del año 2000 el enfoque investigativo es un ambiente formativo que se orienta a desarrollar una actitud hacia la indagación. No se percibe un desarrollo curricular en los espacios académicos. Aunque se describe como elemento transversal, el programa se centran en el desarrollo de actitudes investigativas en los estudiantes.

En el año 2009, el enfoque investigativo es más estructural, generando preguntas problemáticas en cada uno de los espacios académicos que deben solucionarse a través de la reflexión. A esto el programa le llama investigación formativa.

Para el año 2016, la noción de innovación se articula a la investigación. Con un enfoque similar al del anterior programa, en su última actualización, la investigación se orienta en clave científica en el desarrollo de grupos investigativos más específicos y relacionados con Colciencias y construye líneas de investigación propias del pensamiento musical.

### **3.3 Proceso de Recontextualización Pedagógica de la Licenciatura en música**

Para analizar las implicaciones para la educación musical de la recontextualización en la Licenciatura en música de la Universidad Pedagógica Nacional, se describirá dicha dinámica en cada uno de los programas desde el año 2000 hasta 2016. El análisis tiene en cuenta cuatro niveles: los discursos de la educación artística<sup>48</sup> que en primera medida establece posturas y orientaciones discursivas de los subcampos del Campo de control simbólico, estableciendo “discursos educativos” para la educación artística/musical. En segundo nivel, un discurso oficial que en el marco de la recontextualización oficial, genera implicaciones y promueve la legitimidad para cada programa de la licenciatura. En tercer nivel, un campo de recontextualización institucional que refleja la autonomía relativa del CRO y por último, un cuarto nivel con las dinámicas propias del programa con aspectos particulares del contexto y que no son reflejados por ningún documento oficial/institucional. Para dar cuenta de estos niveles de recontextualización, se utilizarán

---

<sup>48</sup> Es necesario recordar que estos discursos son en sí, una recontextualización del campo intelectual del arte. Es una recontextualización en función de lo educativo, cuyo movimiento ha sido dinamizado por el Campo Intelectual de la educación (Díaz, 1995).

los aspectos anteriormente sistematizados de cada programa, ya que permiten el rastreo de las orientaciones discursivas de la educación artística.

### **3.3.1 Proyecto curricular de música – Año 2000**

- **Justificación, pertinencia y propósitos de formación**

En primer lugar la Justificación de este programa y su coyuntura invita a la música como la “más grande y sublime expresión artística del ser humano” (UPN-LM, 2000, p. 7) a procesos de desarrollo integral y al desenvolvimiento de los sujetos en términos de lo social, lo cultural, el desarrollo intelectual y la estética. Dicha invitación se materializa en un contexto de pluralidad e identidad nacional. La orientación del desarrollo integral propuesta en los discursos de EA en materia de lo estético, artístico y musical es consistente en su recontextualización oficial como se describió en el capítulo anterior. Los proyectos de nación plasmados en la Constitución de 1991 reflejan un contexto propicio para la promoción del discurso del desarrollo integral desde las artes, concebidas como herramienta para el desarrollo humano. Los encuentros con lo artístico ganan sentido hacia lo creativo y reflexivo en los procesos educativos que garanticen un compromiso constante con la actividad artística y, de acuerdo con la perspectiva del desarrollo, el crecimiento tanto físico como mental, implica profundizar en este tipo de conocimiento y sus formas de comprender, para adquirir niveles más altos de entendimiento. Considerar estos referentes de lo artístico, permitirían que su ejercicio haga parte, de forma amplia, de las demás áreas del conocimiento . En función del artículo 67 de la Constitución política y los artículos 21 y 22 de la Ley general de educación, el proyecto curricular del año 2000 de la licenciatura reafirma sólidamente la necesidad de la educación artística en la sociedad colombiana pensando en dicha postura de la EA.

Desde lo institucional, el acuerdo 019/1999 del consejo superior de la Universidad Pedagógica Nacional, define en su artículo 1 los fines del proceso educativo en torno a la “función esencial de promover la construcción del proyecto pedagógico, cultural y político de la nación, preservando y educando en el respeto y la defensa de los derechos humanos, de las libertades democráticas y de la soberanía e independencia de la nación” (UPN-019, 1999, p. 1). Y el artículo 2, concibe la educación superior “como un proceso de formación que posibilita el desarrollo de las potencialidades de manera integral” (UPN-019, 1999). Dicho marco institucional, propició un escenario adecuado para la adopción de los discursos de la EA en el proyecto curricular de música desde lo cultural, y en concordancia al artículo 70 de la Constitución política del 91, el cual manifiesta que en el nuevo proyecto de nación se debe garantizar el acceso a la cultura para toda la sociedad por medio de la enseñanza y la educación permanente en todos los niveles educativos y en todos los niveles de creación de identidad nacional, se justifican las orientaciones de la EA en el desarrollo de estas potencialidades en el proyecto de nación y en el programa. El proyecto curricular de música –año 2000, es una plataforma que garantiza la cultura, la educación e identidad nacional, en una perspectiva de desarrollo integral promovida desde su saber específico, que responde a las necesidades del nuevo proyecto de nación para la coyuntura colombiana de la década del 90.

El campo institucional en función de la pertinencia asume como principio rector la orientación de las acciones institucionales en uso de “las necesidades, intereses y aspiraciones de la sociedad en los contextos local, regional y nacional” (UPN-019, 1999, p. 2). El proyecto curricular de música entiende esta pertinencia como la necesidad que tiene el país de contar con pedagogos musicales capaces de responder a las realidades del país (UPN-LM, 2000). La ley General de Educación al establecer los fines de la educación y los

objetivos de cada nivel del sistema formal, manifiesta dichas realidades y señala los fundamentos y las características a desarrollar en cada nivel educativo ,en virtud de la autonomía educativa. En dicha perspectiva, las necesidades que se le adjudican a la educación artística giran en torno a:

“garantizar la democratización de los bienes y servicios artísticos y culturales que conforman el patrimonio de una nación, así como la democracia cultural, en la cual se valoran y promueven equitativamente las expresiones diversas de las identidades que conforman la nación colombiana, la inclusión de las artes y la cultura como campo de conocimiento en el servicio educativo público”  
(Mincultura, 2010, p. 2)

Por lo tanto, la necesidad de formar profesionales que garanticen el alcance de los objetivos de la Ley general de educación y los principios fundantes de la Ley General de Cultura, describen la realidad a la que el Proyecto curricular de música- año 2000 le es pertinente. Respecto a los propósitos del programa, la necesidad de conformar ciudadanos de paz, guarda una estrecha relación con la coyuntura histórica por la que atravesaba el país en aquel entonces. El conflicto armado colombiano configura propósitos en torno a la educación también destacados en la Constitución Política del 91 en su artículo 22, donde la paz es manifestada como un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento. Dicho propósito no tiene un origen en la EA, por lo que es un discurso que se recontextualiza desde diferentes ámbitos y que es particular al contexto colombiano. No obstante, el desarrollo de la educación artística favorezca el desarrollo de una conciencia nacional y que como consecuencia trae un acople de lo individual y lo social que permite orientar a la humanidad hacia la coexistencia, la tolerancia, la pluralidad y la diversidad (Ruíz, 2000), el propósito planteado en esta recontextualización pedagógica es situacional y específico para el caso sociocultural de la nación.

El Proyecto Político Institucional de la Universidad Pedagógica se plantea en su tercer capítulo, el propósito de apoyar la construcción del proyecto pedagógico de la sociedad colombiana estableciendo estrategias para mejorar la excelencia, calidad y pertinencia académica de los programas (UPN-PPI, 1997). En este marco discursivo la licenciatura responde señalando su interés por ofrecer conocimientos teóricos y prácticos que formen un pedagogo musical apto que incida en el desarrollo social, histórico y cultural, los cuales generan una particularidad en su recontextualización pedagógica, pues aunque se piensen desde los propósitos de la EA, algunos actores del campo de recontextualización pedagógica privilegian la formulación de propósitos propios del campo del arte. En esta dirección, en el proyecto curricular de música-año 2000 existía el debate *“fuerte de los programas en el que se preguntaba si era el músico que se formaba como pedagogo o el pedagogo que se formaba como músico, ya que existían tres corrientes en el programa: la humanística, la pedagógico musical y la musical”* (Directivo 01-2000, Lic. en música. Entrevista CRP-01). De acuerdo con esto, los contenidos teóricos y prácticos que buscaban la excelencia desde lo institucional en torno a las necesidades del discurso oficial entraban en tensiones de acuerdo con la mirada de los agentes del CRP en relación con la EA y el CIA (Campo intelectual del arte). En dicho ejercicio, en torno a los propósitos de la educación artística, en el año 2000 *“se pensaba cuáles eran los principios y los aprendizajes que el maestro de música en ese momento tendría que saber, sobre la importancia de las didácticas, y qué en lo musical era lo fundamental, para plantear un esquema de diez semestres[...] en donde el debate era qué era lo fundamental para la educación artística”* (Directivo 01-2000, Lic. en música. Entrevista CRP-01). Según directivas de dicho programa, los lineamientos curriculares de educación artística del año



2000 orientaron gran parte de estos propósitos que se plantearon como los elementos pertinentes para tener en cuenta en la formación de los agentes de la educación musical.

- **Aspectos curriculares**

La fundamentación teórica del programa considera a la pedagogía como su saber fundante y el musical como el saber disciplinar. El debate teórico *“era el de lograr un equilibrio entre el enfoque pedagógico y el enfoque musical [...] con el proyecto curricular la educación del arte se piensa desde los lineamientos y resoluciones que brinda el Ministerio de Educación y con los discursos que proponía la universidad porque había cambio de proyecto educativo, y en los lineamientos que dio la universidad para todos los programas [...] en los que había un discurso especial en formación en artes”* (Directivo 01-2000, Lic. en música, entrevista CRP-01). En ese orden de ideas, tanto la Resolución 2343 con sus indicadores de educación artística y los lineamientos curriculares del año 2000 de esta área, son el referente teórico de la propuesta conceptual del proyecto curricular de música del año 2000. Una educación artística general, que reflexiona sobre la profesión del pedagogo en estos discursos educativos y que hace énfasis en que no es la misma profesión del artista (MEN, 2000). Los lineamientos consideran que la formación artística adquiere sentido en el patrimonio cultural y en el desarrollo de habilidades que permiten la expresión de subjetividades a través de manifestaciones estéticas. La escuela, por lo tanto, debe hacer una lectura desde lo pedagógico mediante lo artístico como integrador de la cultura y la educación como propuesta de encuentro con lo humano. La escuela debe permitir “al sujeto una mirada amplia sobre el arte pero igualmente le permite ubicarse desde sus intereses en el lugar del arte, permite el reconocimiento del saber instrumental propio de cada disciplina artística y le permite apropiarse de habilidades que el sujeto considera necesarias para su

expresión” (MEN, 2000, p. 23). Lo anterior en función de la necesidad urgente<sup>49</sup> de desarrollar integralmente a la infancia y la juventud e incluso en la búsqueda de sentidos de proyectos de vida (MEN, 2000).

En lo institucional, el Acuerdo 019/1999 como Estatuto Académico, en consonancia con la Ley 30 y la Ley general de educación reconoce la libertad de cátedra, la libertad de aprendizaje y la libertad de investigación (Acuerdo 019, 1999, art. 3) Por lo tanto, los fundamentos teóricos del proyecto curricular de música en su recontextualización oficial e institucional se articulan con los intereses planteados en la EA. Sin embargo, el reconocimiento de la autonomía en el aula proporciona un elemento adicional a la fundamentación teórica del programa: la autonomía conceptual del docente en el aula.

Respecto a lo fundante en la educación musical, el proyecto curricular habla del arte musical enseñable y la construcción del pensamiento musical desde lo sensorial (UPN-LM, 2000). Esta afirmación está en concordancia con los lineamientos de educación artística, que demandan el desarrollo de la dimensión valorativa y estética a través de actitudes sensibles en torno al mundo sonoro particular. La recontextualización pedagógica sugiere que el programa está fundamentado teóricamente para que los pedagogos musicales a través del lenguaje musical formen sujetos sensibles, críticos, analíticos y solidarios, enriqueciendo el patrimonio del país (MEN, 2000). El arte musical enseñable de acuerdo con la política oficial y la EA, gira en torno a la sensibilidad auditiva (timbre, duración, altura, intensidad, dinámica), la sensibilidad rítmica (ritmo, melodía, armonía) y los medios de expresión de este arte (expresión corporal, la voz, la grafía, los instrumentos y su técnica, la tecnología, las formas musicales, los géneros y los estilos). El proyecto

---

<sup>49</sup> Planteado a partir de la Constitución política del 91, la Ley General de educación y el Plan Decenal de educación, en donde se buscan priorizar para atender dicha necesidad. El arte hace parte de esta estrategia. (MEN, 2000)

curricular asume esta orientación como los rasgos de “racionalidad, de orden y de comunicabilidad que permiten configurar una pauta señalizadora, un apoyo específico y disciplinar a los pedagogos” (UPN-LM, 2000, p. 14), reconociendo dos etapas en la construcción del pensamiento musical: lo sensorial, que reúne los elementos descritos en los Lineamientos, y lo racional, que abstrae los conceptos de la realidad científica sonora y le da al pedagogo su fundamentación teórica (UPN-LM, 2000). Para el proceso de recontextualización de lo sensitivo y el enfoque racional, para el año 2000, la directiva 01 resalta que se organizaron equipos de trabajo para definir lo fundamental que debe saber un maestro de música: *“desde lo musical, cada equipo de investigación hizo aporte [...], desde un modelo basado en la pregunta, cada grupo formulaba preguntas orientadoras a partir de los núcleos integradores de problemas”* (Directiva 01-2000, Lic. en música, entrevista 01-CRP).

Frente al plan de estudios, el campo institucional adopta el Acuerdo 019/1999 que define el Estatuto académico en correspondencia con lo establecido en el artículo 69 de la Constitución política nacional y ratificado en la Ley 116 y la Ley 30, que promulgan el reconocimiento de la autonomía universitaria. En este Acuerdo se definen a los programas de la Universidad Pedagógica Nacional como “proyectos curriculares”, entendidos como ámbitos académicos de formación e investigación delimitado y en concordancia con unas demandas sociales; también se definen los ambientes de formación que estructuran las actividades académicas. Estos ambientes son una recontextualización institucional tanto desde los planteamientos normativos (artículo 29 de la Ley 30) que reconoce a las instituciones universitarias autonomía en la creación y organización de las formas académicas determinadas por su campo de acción (MEN, 1992), pero también a propósito de los discursos sobre la flexibilidad que en esta coyuntura ya se empiezan a impulsar en el

país. El proyecto curricular de música recontextualiza cada ambiente alrededor de las orientaciones discursivas de la educación musical y su fundamentación teórica. En el ambiente disciplinar, el proyecto curricular ubica los temas- problemas alrededor de la técnica musical, la interpretación musical (práctica musical) y la construcción conceptual de la disciplina. El ambiente investigativo es nominado como aquel que permite la aplicación del saber musical a través de la “reflexión disciplinada de la práctica educativa” (UPN-LM, 2000, p. 18). En el ambiente de formación pedagógica y didáctica, se desarrolla el proceso “cualificado” de la enseñanza- aprendizaje de la educación musical. En el ambiente de formación deontológica, se relaciona la conciencia responsable del pedagogo musical respecto a la sociedad y el valor estético-ético al que debe contribuir, y para el ambiente comunicativo, se suma el aprendizaje de la segunda lengua y el manejo de las nuevas tecnologías. El proyecto curricular de música añade que la música como lenguaje es un principio comunicativo en permanente ejercicio (UPN-LM, 2000, p. 20). Esta última consideración es un aporte autónomo del proyecto curricular de música pensado desde las nociones comunicativas de la EA. La estructuración por ciclos del proyecto curricular en música también responde a lo establecido por el Estatuto Académico del año 99. Para la conformación de los núcleos integradores de problema (art. 14 UPN-/1999), el proyecto curricular de música presenta una recontextualización pedagógica autónoma. El proyecto decide desarrollar los núcleos de acuerdo con el ciclo formativo.

**Tabla 11** Recontextualización de los procesos en núcleos problema del ciclo de fundamentación – año 2000

Ciclo de formación	Núcleos proyecto curricular de música	Proceso Artículo 14 Estatuto académico de 1999 recontextualizado.
<b>CICLO DE FUNDAMENTACIÓN – UBICACIÓN</b>	Música pedagogía y cotidianidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contextualización</li> <li>• Globalización y síntesis</li> <li>• Comunicación y socialización</li> </ul>
	Taller – laboratorio Instrumental o vocal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión construcción y explicación de fenómenos, de conceptos, de métodos y de</li> </ul>

		instrumentos. • Desarrollo del pensamiento y formalización
<b>CICLO DE FUNDAMENTACIÓN – FUNDAMENTACIÓN PROPIAMENTE DICHA</b>	El educando y la audio percepción	• Comprensión construcción y explicación de fenómenos, de conceptos, de métodos y de instrumentos. • Desarrollo del pensamiento y formalización
	Música, historia y pedagogía	• Comprensión construcción y explicación de fenómenos, de conceptos, de métodos y de instrumentos. • Contextualización • Desarrollo del pensamiento y formalización
	Pedagogía y pedagogía musical	• Globalización y síntesis • Comprensión construcción y explicación de fenómenos, de conceptos, de métodos y de instrumentos. • Contextualización
	Lengua extranjera	• Comunicación y socialización.

*Fuente:* Documentos maestros de las versiones del programa de la LM-UPN

En este ciclo de fundamentación los núcleos integradores ubican las necesidades y expectativas de índole social, educativa y pedagógica de la educación musical y se puede evidenciar una predominancia por los procesos de comprensión y construcción conceptual y metodológica, sobre todo del conocimiento disciplinar. Cuatro de estos núcleos pertenecen a la fundamentación teórica de la música. Dos hacen parte del saber fundante del programa.

**Tabla 12** Recontextualización de los procesos en núcleos problema del ciclo de profundización – año 2000.

<b>Ciclo de formación</b>	<b>Núcleo proyecto curricular de música</b>	<b>Proceso artículo 14 Estatuto Académico de 1999 (recontextualizado)</b>
<b>CICLO DE PROFUNDIZACIÓN</b>	Pedagogía y pensamiento musical	• Comprensión construcción y explicación de fenómenos, de conceptos, de métodos y de instrumentos. • Contextualización • Desarrollo del pensamiento y formalización
	Medios de comunicación y pedagogía	• Comunicación y socialización • Globalización y síntesis
	Música popular y pedagogía	• Globalización y síntesis • Contextualización
	Arte musical y necesidades socioculturales.	• Comprensión construcción y explicación de fenómenos, de conceptos, de métodos y de instrumentos.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contextualización</li> <li>• Desarrollo del pensamiento y formalización</li> <li>• Globalización y síntesis</li> </ul>
	Taller de creación musical	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión construcción y explicación de fenómenos, de conceptos, de métodos y de instrumentos.</li> <li>• Contextualización</li> <li>• Desarrollo del pensamiento y formalización</li> <li>• Globalización y síntesis</li> </ul>

*Fuente:* Documentos maestros de las versiones del programa de la LM-UPN

Para el caso del ciclo de profundización, el saber pedagógico recibe más carga académica en los núcleos integradores y los procesos se concentran en la comprensión, construcción conceptual y su respectivo uso contextualizado. El proyecto curricular usa como referencia directa para el ciclo de profundización los núcleos de saber pedagógico del artículo 4 del Decreto 272 de 1998, especialmente en el contenido del literal b:

“La enseñabilidad de las disciplinas y saberes producidos por la humanidad, en el marco de sus dimensiones histórica, epistemológica, social y cultural y su transformación en contenido y estrategias, formativas, en virtud del contexto cognitivo, valorativo y social del aprendiz. El currículo, la didáctica, la evaluación, el uso pedagógico de los medios interactivos de comunicación e información y el dominio de una segunda lengua” (MEN, Decreto 272, 1998, p. 2).

Esta estructura curricular del proyecto de la licenciatura posee ejes curriculares transversales que perfilan la formación del pedagogo musical. Estos ejes: ser constructor de paz, ser ciudadanos y ser agentes de cambio de la cultura musical, son consistentes y congruentes con el perfil del pedagogo descrito en los lineamientos curriculares de educación artística y, a su vez, con los propósitos de la Ley general de educación y la Constitución política del 91. Especialmente los dos primeros ejes, pues el ser agentes del cambio de la cultura musical es una apropiación del proyecto de música. Ni el Decreto 272, ni la Ley 30, ni el Estatuto Académico 019/1999 manifiestan la directriz de establecer estos ejes como tal. Es una propuesta de la licenciatura para generar la integración de elementos

del PEI de la Universidad manifestados en los artículos 11 al 16 del estatuto académico del 99. Frente a esta organización curricular, los actores de dicho programa manifiestan que el criterio fue *“el principio sobre qué es lo fundamental y qué es lo de profundización. De acuerdo con esto se establecieron cinco énfasis y desde el comienzo se preparaba al estudiante para estos. La dirección coral, la dirección de conjuntos, pedagogía, mediaciones comunicativas y la didáctica instrumental, se pensaron a partir de los núcleos integradores de problema, pensando en lo pedagógico, lo musical y lo investigativo. En principio, se pensaba solo en cómo preparar al estudiante para llegar a la profundización”*. (Directiva 01. Lic. en música. Entrevista 01-CRP). Esto evidencia que desde el campo de recontextualización pedagógica se pensó en un criterio específico disciplinar relacionado con enfoques que identificaban perfiles y necesidades laborales del pedagogo musical de la época. Una fundamentación musical y pedagógica que acercaba al estudiante de música a cualquiera de estos cinco posibles perfiles de su interés, en los que ya se encaminaba el proceso académico de forma concreta. La dificultad que se presentó en la estructuración de este proyecto curricular fue: *“cada uno va por lo suyo, no ha habido un discurso que supere a los discursos de épocas anteriores, que manifiesta una división de cuatro corrientes: la humanística quienes creen en los contextos socioculturales, la epistemología, la psicología, la estética, la filosofía; los pedagogos, que hablan de la metodología musical, de nuevas propuestas de formación; los músicos, que no han tenido formación humanística y pedagógica, formados en conservatorio que solamente abogan por la interpretación instrumental; y los teóricos, que no articulan ninguno de los anteriores. Cada especialidad tiene su discurso y no hay diálogos entre todos...”* (Directiva 01, Lic. en música. Entrevista 01-CRP). Esta situación propició un debate importante para el proyecto curricular sobre el conocimiento fundante y la relación entre

pedagogía y música, lo que afectaba la concreción de la organización de los conocimientos en el programa.

Respecto a los ejes curriculares se perfila el desarrollo de las competencias esperadas por el programa. Los lineamientos curriculares de educación artística hablan de la necesidad de un maestro con actitudes y actividades investigativas, que explore el medio que lo rodea, que identifique situaciones problémicas, con una disposición flexible que propicie relaciones respetuosas y democráticas que permitan adecuar los contenidos y las estrategias pedagógicas de manera significativa (MEN, 2000). El Decreto 272 no hace alusión directa a las competencias o alguna directriz específica frente a este elemento, más que su artículo 3, en el que demanda la formación de profesionales con competencias para promover acciones formativas individuales o colectivas (MEN, 1998). Desde lo institucional, el Estatuto tampoco enuncia algún tipo de competencias específicas.

- **Concepción del sujeto**

El estatuto académico de la época no hace referencia específica sobre la concepción del sujeto. Se entiende que la orientación de sus principios rectores, demandan a aspirantes y egresados congruentes con libertades de aprendizaje, de actitudes investigativas, en sentido de la identidad nacional, la ética y el civismo en función del contexto, promoviendo siempre la excelencia académica (UPN-019, 1999). Esta concepción de sujeto si tiene una directriz oficial manifestada en el artículo 3 del decreto 272<sup>50</sup>.

---

<sup>50</sup> “a) Construir para sí mismo una visión y una actitud pedagógica que lo impulse a mantenerse en formación permanente y a orientar la formación de otros para el logro progresivo de mayores niveles de calidad de vida; b) Convertir el conocimiento en potencial formativo a partir de la estructura, del contenido y del valor social y cultural de los saberes, en concordancia con la capacidad de conocer y con el contexto vital de los alumnos; c) Promover para sí y para otros, a través de la formación, los talentos que cada persona puede y debe construir y cultivar en beneficio propio y de su entorno; d) Contribuir con su profesión a crear visiones del mundo, de la vida y de sí mismo, gobernadas por los más altos valores humanos; e) Crear ambientes y situaciones pedagógicas que le permitan a él y al alumno, como sujetos en formación, autoconocerse e impulsarse hacia la



**Tabla 13** Relación del perfil del profesional de programas en educación con los núcleos integradores del proyecto curricular- año 2000

Rasgo del sujeto (Decreto 272)	Núcleo integrador relacionado UPN-LM
Construir para sí mismo una visión y una actitud pedagógica que lo impulse a mantenerse en formación permanente y a orientar la formación de otros para el logro progresivo de mayores niveles de calidad de vida	Música pedagogía y cotidianidad
Convertir el conocimiento en potencial formativo a partir de la estructura, del contenido y del valor social y cultural de los saberes, en concordancia con la capacidad de conocer y con el contexto vital de los alumnos	Taller – laboratorio Instrumental o vocal
Promover para sí y para otros, a través de la formación, los talentos que cada persona puede y debe construir y cultivar en beneficio propio y de su entorno	El educando y la audio percepción
Contribuir con su profesión a crear visiones del mundo, de la vida y de sí mismo, gobernadas por los más altos valores humanos	Arte musical y necesidades socioculturales.
Crear ambientes y situaciones pedagógicas que le permitan a él y al alumno, como sujetos en formación, autoconocerse e impulsarse hacia la comprensión y transformación de la realidad	Taller de creación musical
Desarrollar y mantener una actitud de indagación que, enriquecida con teorías y modelos investigativos, permita la reflexión disciplinada de la práctica educativa y el avance del conocimiento pedagógico y didáctico	Pedagogía y pedagogía musical
Poseer mentalidad abierta frente a otras culturas, ser sensible y crítico ante la multiplicidad de fuentes de información universal y lograr el dominio pedagógico de los medios informáticos e interactivos modernos y de una segunda lengua	Medios de comunicación y pedagogía Lengua extranjera

*Fuente:* Documentos maestro año 2000 del programa de la LM-UPN

En esta tabla, se evidencia que la directriz del artículo 3 del decreto 272 se relaciona en los núcleos integradores del programa, dado que cada uno de estos manifiesta una necesidad a la que el sujeto en formación o egresado debe responder en el contexto nacional. Así mismo, el proyecto curricular sintetiza la concepción del sujeto en: *“un egresado crítico, creativo, reflexivo, autónomo, consciente del papel de educador, transformador del arte en la cultura y la sociedad actual, conocedor de la realidad histórica y política del país y del mundo. El egresado podrá impulsar y realizar acciones conducentes a la convivencia, la tolerancia y el respeto a la diferencia, a la construcción de una nueva sociedad donde*

---

comprensión y transformación de la realidad; f) Desarrollar y mantener una actitud de indagación que, enriquecida con teorías y modelos investigativos, permita la reflexión disciplinada de la práctica educativa y el avance del conocimiento pedagógico y didáctico; g) Poseer mentalidad abierta frente a otras culturas, ser sensible y crítico ante la multiplicidad de fuentes de información universal y lograr el dominio pedagógico de los medios informáticos e interactivos modernos y de una segunda lengua”. (MEN 272, 1998, p. 1).

*impere la honestidad, la justicia y la igualdad de derechos*” (UPN-LM, 2000, p. 29). Según directiva 01 (entrevista 01-CRP), el impacto de esta visión en la concepción de sujeto “*en la gente del año 2000, es que los egresados trabajan sobre los énfasis que se establecían*”. Dichos énfasis respondían como se enunció anteriormente, a realidades laborales del contexto musical en Colombia, por lo que el elemento disciplinar se articula al perfil del sujeto promulgado por la política oficial, en función de ese profesional capaz de liderar espacios de formación colectivos e individuales característicos del campo de la educación musical.

- **Formación en investigación**

En concordancia con el artículo 4 del decreto 272 de 1998, que demanda la presencia de las competencias investigativas como un elemento que debe estar presente durante todo el programa, el proyecto curricular de música propone a la investigación como eje articulador de toda la propuesta. Es una manifestación de autonomía universitaria, en términos que la Ley 30 de educación superior en sus artículos 8 y 9 no enuncian un enfoque explícitamente hacia lo investigativo, como si lo hacen con los niveles de posgrado en los artículos 12 y 13. Pero es el decreto 272 el que establece que el componente investigativo debe estar presente de manera continua en todo el programa. Este elemento constituye la recontextualización institucional, a partir del estatuto académico del 99 en sus principios rectores, donde se manifiesta la necesidad de una libertad en investigación que brinde la posibilidad de producir y validar conocimiento a través de formulación de proyectos. La recontextualización se manifiesta desde los discursos de la EA que fundamentan la política oficial del campo, donde se plantea la necesidad de un maestro que haga innovaciones y reajustes a las acciones curriculares en las que interviene, dando un sentido al aprendizaje en los problemas socioculturales concretos, lo cual surge de una actitud constante en

investigar (MEN, 2000). Estos lineamientos responden a la recontextualización oficial de lo investigativo considerado desde Ley General de Educación que en los objetivos generales de los niveles de educación formal, manifiesta fomentar el “interés y el desarrollo de actitudes investigativas hacia las prácticas educativas” (MEN 115, 1994, artículos 20 y 30) y el inicio o incorporación de conocimientos de investigación a los procesos cognoscitivos relacionados con la realidad nacional desde lo natural, lo político, económico y social.

El Proyecto curricular de música a partir de las necesidades ubicadas por el campo institucional, propone a la investigación como uno de sus pilares articuladores para responder a las realidades nacionales. Esto se plantea según directiva 01 (entrevista 01-CRP) en el momento de establecer los núcleos integradores de la estructura curricular, dinámica en la que todo el departamento de música participó, maestros de planta, ocasionales, catedráticos. A partir de las realidades y necesidades del contexto al que el pedagogo musical intervenía, “cada equipo hacia investigación, y cada grupo hacia una pregunta orientadora” (E.01-CRP) que respondía a estas realidades. Desde esta dinámica investigativa se conformaron los espacios académicos del programa. Por lo tanto, los núcleos estaban en variación constante de los objetos investigativos de acuerdo con la temática en la que se instalaban en relación con la educación musical.

Sin embargo se evidencia que la orientación investigativa era preocupación de los núcleos integradores del ciclo de profundización en relación con la etapa que se pensaba como la “construcción de conocimiento específico musical y pedagógico-musical” (UPN-LM, 2000, p. 25), donde se abarcaba la investigación formativa, es decir, la formación de espacios académicos a partir de las preguntas problémicas de los núcleos. Sin embargo, la orientación de la investigación también pretendía ser procesos de generación de nuevos conocimientos en donde existe una distinción muy concreta entre lo musical y lo

pedagógico (UPN-LM, 2000). A continuación, en la tabla se evidencia dicha relación de los núcleos de integración en el ciclo de profundización con la investigación formativa:

**Tabla 14** Recontextualización de la formación investigativa en el proyecto curricular- año 2000

<b>Núcleo de integración</b>	<b>Recontextualización de la investigación formativa</b>
Pedagogía y pensamiento musical	Herramientas de competencia investigativa en desde lo disciplinar. Musicología y sus bases teóricas
Medios de comunicación y pedagogía	
Música popular y pedagogía	Investigación en función del papel de la música populares y su rol social – comunicativo.
Arte musical y necesidades socioculturales	Investigación desde la práctica docente en función del uso de los saberes y conocimientos del contexto real del pedagogo musical. Se establecen énfasis: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagogía escolar</li> <li>• Dirección coral</li> <li>• Dirección de bandas</li> <li>• Mediaciones comunicativas</li> </ul> La investigación formativa y generadora de conocimiento va de acuerdo a los intereses de los énfasis. Este núcleo es el de mayor incidencia en el enfoque investigativo transversal. Se proponen proyectos de innovación pedagógica.
Taller de creación musical	Investigación en elementos propios disciplinares.

*Fuente:* Documentos maestro año 2000 del programa de la LM-UPN

### 3.3.2 Proyecto Licenciatura en música – renovación de registro calificado año 2009

- **Justificación, pertinencia y propósitos de formación**

Para la coyuntura de esta propuesta curricular del año 2009, existe un elemento clave para la dinámica de recontextualización pedagógica y son los discursos en torno a las exigencias de calidad de los programas. Para la primera década de funcionamiento del proyecto curricular de música del año 2000, el Estado emite un discurso político oficial entorno a las condiciones mínimas de calidad que deben tener los programas de educación superior. Esto se debe a un contexto internacional en el que Colombia inicia procesos al rededor de recomendaciones de organismos multilaterales que destacan la urgencia por mejorar la calidad de la educación en términos de cobertura de las necesidades que enfrentan los países en desarrollo para su articulación en economías basadas en el conocimiento (Arias,

Díaz, 2018). El mejoramiento de estas condiciones de calidad, impulsan reformas que propician independencia intelectual y flexibilidad de los mecanismos de formación. Desde las recomendaciones del Banco Mundial en el año 2003 (Arias, Díaz, 2018), se plantea al estado una necesidad de establecer ejercicios de “supervisión activa” en los propósitos asociados a la educación superior, entre los que están la competitividad, y un ejercicio compartido entre el estado y las instituciones para establecer la normativa necesaria. Aunque este contexto tiene un desarrollo retrospectivo desde los años noventa para Colombia, el proyecto curricular de música del año 2000 no vinculó su estructura a esta visión del sistema educativo debido a su concepción de autonomía universitaria. “La mala interpretación de la ley 30 de educación superior” planteó un escenario en el que se “consideraba que las universidades públicas no rendían cuentas a la sociedad sobre el uso de los recursos ni sobre sus resultados” (Arias, Díaz, 2018, p. 71). La directiva 01 (Entrevista 01-CRP) frente a esto adiciona: *“el primer plan de estudios de la licenciatura en música era un plan muy ambicioso, por semestre cada estudiante veía 15 materias...la secretaria de educación daba unos lineamientos en sus resoluciones, créditos por horas presenciales, tiempo no presencial y los límites de créditos de la carrera. Todo debía ser proporcional... el primer programa se pasaba de todos estos límites, por lo tanto, los pares académicos no dieron la acreditación y se solicitaron modificaciones para obtener el registro calificado”*. El programa se evaluó bien pero no cumplía con los términos de calidad debido a que su interpretación frente al contexto nacional, no contemplaba estas necesidades dentro de su autonomía. Debido a este contexto y a las políticas oficiales emergentes, la conformación del sistema de aseguramiento de la calidad en la educación superior, la reglamentación de los estándares mínimos de registro calificado, mecanismos de evaluación, y el reforzamiento del sistema nacional de acreditación (Arias, Díaz, 2018),

el planteamiento del “proyecto licenciatura en música año 2009” se conformó en vías de renovar el registro calificado teniendo en cuenta el decreto 2566 de 2003, la Ley 1188 y para el caso de la licenciatura, la resolución 3456 de 2003.

La estructura general del programa sigue los parámetros establecidos en el artículo 1 del decreto 2566, en el que la licenciatura da cuenta de cada uno de los elementos constituyentes de los mínimos de calidad. En el artículo 3, el decreto establece los requisitos para la justificación del programa.

**Tabla 15** Recontextualización de la justificación proyecto licenciatura en música 2009.

<b>Criterio de justificación decreto 2566</b>	<b>Recontextualización en el proyecto Licenciatura en música 2009</b>
La pertinencia del programa en el marco de un contexto globalizado, en función de las necesidades reales de formación en el país y en la región donde se va a desarrollar el programa	Lo musical como elemento que desborda lo cognitivo y lo intelectual. Movilización de valores y la participación del arte musical en la construcción de relaciones humanas. La educación musical con dos premisas: el valor de la música como articulador de acciones sociales, políticas y como afirmación del sujeto en el contexto.
Las oportunidades potenciales o existentes de desempeño y las tendencias del ejercicio profesional o del campo de acción específico.	Gestión cultural, promotor cultural, dinamizador de cultura, músicos pedagogos productores, interpretes, compositores. Todo en relación a las necesidades sociales de la nación.
El estado actual de la formación en el área del conocimiento, en el ámbito regional, nacional e internacional.	Momento delicado para la educación artística. Contexto actual de educación musical desarticulado con la sociedad de conocimiento. El campo debe general sus realidades entorno a la acción educativa, histórica y social frente a las labores a desempeñar
Las características que lo identifican y constituyen su particularidad.	Carácter humanista de la formación musical, con perspectiva educativa que hace énfasis en la historia de los procesos sociales articulados con las manifestaciones artísticas. Discursos en relación a la pluralidad musical, la reflexión pedagógica
Los aportes académicos y el valor social agregado que particularizan la formación propia de la institución y el programa con otros de la misma denominación o semejantes que ya existan en el país y en la región.	Producción, generación y apropiación de conocimientos pedagógicos, artísticos y musicales para el desarrollo social y artístico de la nación. Disposición de un discurso sobre identidad nacional
La coherencia con la misión y el proyecto educativo institucional.	Creación de una cultura académica y promoción de la comunidad docente

*Fuente:* Documentos maestros de las versiones del programa de la LM-UPN

En el campo institucional, el estatuto académico adoptado en el año 2004, el acuerdo 034, la universidad en sus funciones esenciales (artículo 1) y en los principios rectores (artículo 2), establece que los procesos académicos que desarrolle, estarán relacionados con la pertinencia social en relación con las necesidades, intereses, propósitos y posibilidades interculturales del proyecto de nación y en relación a los contextos internacionales (UPN-034, 2004). De esta forma, el campo institucional reconoce el contexto descrito anteriormente, que articula el proyecto de nación y la política de condiciones de calidad a la pertinencia y justificación de su operación educativa. Adicionalmente, el acuerdo 035 de 2006, que expide el reglamento académico de la institución, en su artículo 5, estipula que los programas de formación en pregrado deben buscar la formación integral del maestro en pertinencia de las realidades educativas del país (UPN-035, 2006).

Se puede evidenciar como los discursos de la EA entorno a la educación musical, se vehiculizan en condiciones mínimas de calidad relacionadas con las realidades y necesidades específicas del país que trabaja para articular su sistema educativo con el concepto de sociedades del conocimiento. Sin embargo, la orientación del desarrollo integral continua siendo parte de los propósitos de la educación musical en relación con el desarrollo humanista del proyecto licenciatura en música 2009, conservando con solidez los enfoques generales de la EA.

Los propósitos del proyecto licenciatura en música se recontextualizan en función de los mismos criterios de justificación del programa estipulados por el decreto. Sin embargo, la resolución 3456 de 2003 referencia de forma sustancial este ámbito. Esta resolución, define las características específicas de calidad para la oferta y desarrollo de programas de formación profesional en artes. Este discurso oficial, se construyó con participación activa de la comunidad académica en encuentros realizados en seis comités regionales de

educación superior CRES y con participación de otros escenarios académicos. Por lo tanto, según la resolución, se logra definir con altos niveles de consenso elementos de educación superior en estas áreas (MEN 3456, 2003). Los propósitos de calidad entorno a los programas en artes son:

- Formación de pensamiento reflexivo y crítico, que permita la interpretación de la disciplina y su campo de conocimiento teniendo en cuenta todas las implicaciones culturales para el ejercicio de la profesión.
- Fortalecimiento de la vocación artística
- El desarrollo de la sensibilidad para la vivencia estética
- Apropiación de los conceptos necesarios para reconocer el arte y sus formas de construir sociedad.
- Apropiar herramientas para crear y manifestar expresión artística y proponer nuevas interpretaciones de cultura.
- Reconocer y apropiarse los aportes que otras áreas del conocimiento puedan brindar a comprender el fenómeno artístico.
- Desarrollar competencias de comunicación en un segundo idioma.
- Uso adecuado de las TIC
- Desempeño ético y la permanente cualificación en los campos de ejercicio profesional.
- Desarrollar competencias para la intervención social y la gestión cultural.

Estos propósitos a su vez, deben ser aspectos de la estructura curricular de los programas.

El proyecto Licenciatura en música recontextualiza estos elementos en sus principios



rectores de identidad nacional, pluralidad, reflexión pedagógica, ampliación del concepto de maestro en música y la creación de la cultura académica y comunidad docente.

**Tabla 16** Recontextualización de los propósitos de la resolución 3456 de 2003 en principios rectores del proyecto Licenciatura en música – 2009.

<b>Propósito resolución 3456</b>	<b>Recontextualización principio rector</b>
Formación de pensamiento reflexivo y crítico	Reflexión pedagógica: planteamiento de una permanente discusión entorno al aprendizaje de la música.
Fortalecimiento de la vocación artística	Ampliación del concepto del maestro en música: Vocación ampliada conforme a las necesidades locales y el contexto global.
El desarrollo de la sensibilidad para la vivencia estética	Formación humanista: a partir de la búsqueda de la identidad nacional y la pluralidad, se relocalizan los referentes estéticos pertinentes del contexto. El respeto por las estéticas de cada estudiante.
Apropiación de los conceptos	Reflexión pedagógica: El mejoramiento significativo del nivel musical y el reconocimiento de problemáticas entorno a lo pedagógico.
Reconocer y apropiar los aportes de otras áreas del conocimiento	Creación de una cultura académica: Educación humanística en relación con la interdisciplinariedad del programa.
Desarrollar competencias de comunicación en un segundo idioma	Ampliación del concepto de maestro en música: versatilidad global del egresado
Uso adecuado de las TIC	Ampliación del concepto de maestro en música: Contextualización del desarrollo de los sistemas de información
Desempeño-cualificación	Ampliación del concepto de maestro en música: diversificación del perfil del estudiante y egresado
Desarrollar competencias para la intervención social y la gestión cultural	Creación de una cultura académica y promoción de la comunidad docente: Congruencia entre la propuesta y los lineamientos generales.

*Fuente:* Documentos maestros de las versiones del programa de la LM-UPN

Adicionalmente, los propósitos del programa están enfocados en las orientaciones teóricas de los lineamientos de educación artística de una manera mas literal y no específicamente de música. Esto debido a que en el 2009 se concreta la visión de facultad y *“empieza a existir un discurso distinto frente a la postura del arte y pedagogía, porque antes se hablaba solo de educación musical, y en ese momento se debe hablar de arte y pedagogía de forma general[...]* en el 2004 la facultad participo en el Foro educativo institucional de educación artística y a partir de grandes exponentes internacionales, se nos empezó a

*hablar de un discurso general de la educación artística con los cuestionamientos interesantes entorno a lo integrador. A partir de las nuevas resoluciones institucionales y gubernamentales, en el 2004 se plantea el discurso integrador con artes visuales[...]* Desde la pedagogía se pretendió el dialogo común en artes, y el discurso interdisciplinar como principio autónomo de la facultad”. (Directiva 02, entrevista 02-CRP)

Respecto a la pertinencia del programa, un elemento fundamental para la recontextualización pedagógica fue *“el debate fuerte de lo pertinente del arte entorno a la estética. ¿Como era la estética que se trabajaría?, cuál era el concepto. Cuál es la estética que maneja el estudiante y cuáles son las estéticas que brindaría la universidad desde la universalidad del arte”* (Directiva 02, Lic. en música, entrevista 02-CRP). Estas preguntas pretendían ubicar focos de atención pertinentes del campo artístico musical y de esta forma, parte de las realidades sociales que ordena la ley a tener en cuenta, las configuraban en dialogo con el capital cultural de los aspirantes y estudiantes.

- **Aspectos curriculares**

Respecto a la fundamentación teórica del proyecto licenciatura en música, según la Directiva 02, en la recontextualización pedagógica *“para el 2009 se consolida de manera mas concreta el discurso hacia las artes en general, porque se iniciaba una fundamentación teórica entorno a la facultad. Cuando se vincula a la facultad las Artes escénicas, la postura del arte y la pedagogía es distinta, pues deben tener una perspectiva general. A partir del Foro Educativo Institucional de Educación Artística, y el trabajo de Emanuel Aguirre, Ana Maria Barbosa, se planteó la visión entorno al discurso general de educación artística y los cuestionamientos hacia el programa y la facultad. El discurso integrador de este proyecto del año 2009 se planteó en componentes, y el pedagógico específicamente integraba a los tres programas de la facultad, para que desde lo*

*pedagógico se diera un dialogo común. Adicional, el componente interdisciplinar de las artes se plantea una fundamentación teórica entorno a la educación artística desde cada factor. Desde música comenzamos a plantear el discurso con este enfoque. La implementación del enfoque interdisciplinar como fundamento teórico de los saberes específicos, lo planteamos desde la facultad”.* (Directiva 02, Lic. en música 2009, Entrevista 02-CRP). Se evidencia de esta forma, que el caso del proyecto licenciatura en música 2009 reenfocó la fundamentación teórica hacia un discurso mas general de las artes, dando una orientación mas flexible a los propósitos de la educación musical. El componente disciplinar se asume con igual importancia pero planteando concretamente un saber fundante desde la pedagogía como elemento interdisciplinar.

La participación de docentes y de la comunidad educativa en general fue de mayor incidencia que en el proyecto curricular del año 2000. *“Se hicieron mesas de trabajo, y por orden de decanatura, se propusieron incluyendo a los estudiantes. Estas mesas de trabajo giraban alrededor de problemáticas de la facultad”*(Directiva 02 -2009, Lic. en música, entrevista 02-CRP). Esto evidencia que el campo de recontextualización pedagógica tiene una fuerte participación de los estudiantes y sus concepciones de mundo sonoro. El trabajo colectivo de análisis y reflexión de los propósitos de la educación artística/musical tiene una fuerte influencia de las realidades inmediatas del contexto. Las tensiones que giraban en estas mesas de trabajo trabajaron *“lo pertinente de la estética y su conceptualización. Las mesas de trabajo estaban divididas de acuerdo a la estructura curricular. Cada espacio cuestionaba el asunto estético desde los momentos de formación. Se daba una constante pugna entre elementos de contextualización, la visión universal del arte y la postura regional del arte”*(Directiva 02-2009, Lic. en música, entrevista 02-CRP). Adicionalmente, existe una *“mirada de los primeros egresados del 84, de los del 2000 y*

del 2009 que retribuyen el programa. En esta, la corriente humanística- pedagógica y la corriente músico-académica constituyen la división del programa desde su fundación. La fundamentación teórica siempre ha estado en ese debate. En el 2009 se disminuyó el debate y por trabajo del decano de la época, se enfatizó en la disminución de esa división. Que no existiera dicha diferencia y se acabara el discurso del debate sobre el músico – pedagogo o el pedagogo con estudios en música. Sin embargo el debate persistió en la ejecución del proyecto debido a la postura de cada maestro en su aula. Es una situación difícil, pues se percibió que al interior de las aulas se seguía evitando el discurso pedagógico por no tener un carácter interesante para el músico. No había certeza sobre los discursos que circulaban dentro del aula. Fuera de ella, como comunidad educativa si circulaba el discurso de integración. En general, se luchaba por erradicar los discursos medievales sobre que es primero y que es después, porque lo que se planteó fue formar un excelente pedagogo-músico. Un equivalente justo sobre lo que se sabe y el cómo se debe enseñar. Los discursos que fundamentan teóricamente el programa giran alrededor de la música como forma de conocimiento y todo elemento de pedagogía puntual para esta disciplina”. (Directiva 02-2009, Lic. en música, entrevista 02-CRP).

**Tabla 17** Recontextualización de fundamentación teórica del programa 2009 en tres planos.

<b>Aspecto curricular – teórico Resolución 3456</b>	<b>Fundamentación teórica del CIEA</b>	<b>Recontextualización CRP en Licenciatura en música</b>
Formación de pensamiento reflexivo y crítico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contemplación de las ideas</li> <li>• Práctica de la imaginación</li> <li>• Capacidad de selección y decisión en la construcción de representación simbólica</li> <li>• Instinto ideal</li> </ul>	Principio de reflexión pedagógica.
Fortalecimiento de la vocación artística	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación del juicio estético</li> </ul>	Principio de ampliación del concepto de maestro en música

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Práctica de la imaginación</li> <li>• Capacidad de selección y decisión en la construcción de representación simbólica</li> <li>• Instinto sensible, ideal y estético.</li> </ul>	
El desarrollo de la sensibilidad para la vivencia estética	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de selección y decisión en la construcción de representación simbólica</li> <li>• Formación del juicio estético</li> <li>• Ampliación de los rangos sensoriales y sensibles</li> <li>• Contemplación de las ideas</li> <li>• Instinto sensible</li> </ul>	Principios de pluralidad e identidad nacional
Apropiación de los conceptos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación del juicio estético</li> <li>• Capacidad de selección y decisión en la construcción de representación simbólica</li> <li>• Instinto ideal</li> </ul>	Principios de ampliación del concepto de maestro en música
Reconocer y apropiarse los aportes de otras áreas del conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumento de las habilidades comunicativas</li> <li>• Instinto ideal</li> </ul>	Principio de creación de cultura académica y promoción de la comunidad docente
Desarrollar competencias de comunicación en un segundo idioma	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumento de las habilidades comunicativas</li> <li>• Instinto ideal</li> </ul>	Principio de concepto de maestro en música
Desarrollar competencias para la intervención social y la gestión cultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumento de las habilidades comunicativas</li> <li>• Compartir y enseñar a transmitir sentimientos</li> <li>• Instinto sensible, ideal y estético</li> </ul>	Principios de pluralidad, identidad nacional, reflexión pedagógica, ampliación del concepto de maestro en música y creación de una cultura académica y promoción de la comunidad docente.

*Fuente:* Documentos maestros de las versiones del programa de la LM-UPN

En esta tabla se puede evidenciar que el proyecto licenciatura en música 2009 a partir de directrices oficiales, recontextualiza las orientaciones de la EA en sus principios rectores,

manteniendo una solida orientación hacia la formación integral del sujeto, en vías de constituir un profesional con las bases teóricas fuertes en orientaciones estéticas de la escuela musical occidental y su correspondiente uso en contexto. El marco institucional en el Acuerdo 035 de 2006 en su artículo 5 consolida que la fundamentación teórica de cada currículo en la Universidad, debe buscar la formación integral del maestro correspondiendo a las necesidades de la nación, legitimando institucionalmente esta recontextualización.

Respecto al plan general de estudios, en concordancia con el marco institucional (Artículo 5 – 035, 2006), se conforma en la modalidad de proyecto educativo en términos de contenido curricular. Sin embargo, la concepción institucional es de “programas de formación”, vista como una unidad de sentido que ordenan los elementos constitutivos de docencia, investigación y disciplina (Acuerdo 034 de 2004). Esta denominación también esta en concordancia con la política oficial de acuerdo con el decreto 2566 de 2003.

Existen varios elementos particulares en la recontextualización pedagógica de la Licenciatura. En primer lugar, la licenciatura en música adopta la estructura curricular por componentes y no por ambientes como lo estipula el acuerdo 035 de 2006 en su artículo 8. Hace uso de la autonomía universitaria y en cumplimiento del artículo 4 del decreto 2566 de 2003, presenta su organización haciendo una reinterpretación de los ambientes de formación que propone el marco institucional para la organización curricular.

**Tabla 18** Recontextualización estructura curricular programa 2009.

<b>Ambientes de formación Acuerdo 035-2006</b>	<b>Componentes LM-2009</b>
Pedagógico y didáctico	Componente pedagógico
Disciplinar específico	Componente disciplinar específico musical
Investigativo	Componente investigativo
Comunicativo	Componente interdisciplinario – disciplinar

	específico musical
Ética y valores	Componente interdisciplinario
Cultural	Componente interdisciplinario
De cultura cívica y ciudadana	Componente interdisciplinario – pedagógico

*Fuente:* Documentos maestros de las versiones del programa de la LM-UPN

La licenciatura en música hace uso del párrafo del artículo 4 del acuerdo 035, en el que se hace aclaración de que la presentación en ambientes de formación no le impide a programa re organizar a futuro de acuerdo a proyecciones resultantes de la investigación y la innovación institucional (UPN-035, 2006). Algunos ambientes de formación son reagrupados en el componente interdisciplinar de la licenciatura, categorizando todos los discursos comunicativos, axiológicos y cívicos en elementos de dicho componente o en otros a fines. Otro elemento importante es que los componentes son transversales en todos los ciclos de formación.

Frente a la estructura curricular, la directiva 02 aclara: *“se hicieron componentes de formación, a partir de los principios fundamentales que constituyen la labor del pedagogo musical. En el 2009, el reajuste generó la división de los ciclos de formación, los conceptos de núcleos integradores de problema, se homologaron a concepto de área. El núcleo integrador de problema son las etapas. La primera etapa o núcleo integrador de problema era ¿qué trae el estudiante? Y lo que le ofrece la universidad para su ubicación, ese es el debate durante los dos primeros semestres. En el siguiente núcleo o momento, la pregunta era sobre lo fundamental para que aprenda de la disciplina. Aquí esta la formación teórica y la transversalidad de los componentes específico musical y el componente pedagógico e interdisciplinar. Desde lo musical se piensan los espacios académicos que nutren la formación del pedagogo musical. No hay un desligue de lo teórico auditivo ni la formación*

*instrumental y armónica con el piano tradicional como elemento obligatorio para música. De esta forma, cada momento de los ciclos de formación representa un núcleo integrador de problema en el que funcionan los componentes de forma transversal [...] así eran las concepciones de currículo para formar a los maestros de música, para comprender las dinámicas del trabajo colectivo en práctica. Otros ejemplos: en lo pedagógico se inicia con los contextos y se cierra con la epistemología de las artes. Lo interdisciplinar incluye las artes y su historia, y el concepto de interludio, un seminario obligatorio para graduarse que permitían hablar de todos los elementos que no estaban los documentos analíticos y del programa, ejemplo, la política oficial y los escenarios laborales del pedagogo musical”* (Directiva 02-2009, Lic. en música, entrevista 02-CRP)

Se puede evidenciar que el equipo conformador de la estructura curricular de la licenciatura 2009, fue autónomo en criterios de selección y organización del programa. Los núcleos integradores estipulados en el acuerdo 035 de 2006 en el artículo 10, concebidos como “temas generadores de problemas a partir de los cuales se integran y articulan los conocimientos que generan alternativas interdisciplinarias” (UPN-035, 2006, p. 4), se interpretaron a partir de los momentos o fases de los ciclos de formación de la siguiente manera:

**Tabla 19** Recontextualización de núcleos integradores del plan de estudios licenciatura 2009.

<b>Núcleo integrador acuerdo 035-2006</b>	<b>Núcleo integrador licenciatura en música 2009</b>
Análisis, síntesis, comprensión, construcción, interpretación y explicación de hechos, fenómenos, métodos e instrumentos	Ciclo de fundamentación: etapa de ubicación y apropiación
Comunicación, socialización, interacción	Ciclo de fundamentación: etapa de transición
Desarrollo del pensamiento complejo y formalización a través de sistemas y modelos	Ciclo de profundización: etapa de reflexión
Relación, contextualización y globalización	Ciclo de profundización: etapa de significación



Cada etapa de los ciclos genera una pregunta desarrolladora que abordan las temáticas requeridas en los ciclos de formación relacionadas con las realidades del pedagogo- músico en cada una de estas. Por supuesto, permiten clasificar los aspectos curriculares demandados por la resolución 3456 de 2003. En programas de formación musical y afines, la resolución delimita la estructura así:

**Tabla 20** Recontextualización de aspectos curriculares resolución 3456 de 2003 en ciclos de formación licenciatura en música 2009.

<b>Componentes de programas de formación musical y afines- resolución 3456 de 2003</b>	<b>Ciclos de formación y etapas-núcleo generador de problema Lic. 2009</b>
<p>AREA DE FUNDAMENTACIÓN BASICA: comprensión del trabajo profesional de la música. Esto es a nivel teórico, metodológico, práctico, histórico, y social. Se subdivide en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>fundamentación:</b> refiere a los conceptos básicos de las tendencias estéticas, principios epistemológicos, teóricos, historia del arte, de la música y aportes de otras disciplinas en la comprensión de este fenómeno artístico</li> <li>• <b>contextualización y socio humanística:</b> abarca todo conocimiento relativo a un contexto histórico-social del desarrollo de la disciplina, especialmente el contexto al que se va a intervenir.</li> </ul>	<p>CICLO DE FUNDAMENTACIÓN</p> <p>Los cuestionamientos giran alrededor de saberes previos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ubicación y apropiación: refiere a la fundamentación de la resolución 3456.</li> <li>• Transición: se preparan los elementos conceptuales sobre una contextualización del quehacer docente. Refiere a la contextualización de la resolución 3456.</li> </ul>
<p>AREA DE FORMACION PROFESIONAL: Apropian herramientas técnicas, teóricas, metodológicas e instrumentales para que se pueda hacer énfasis es diversos campos de acción de la música. Se subdivide en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Formación en el campo de la profesión:</b> donde los conocimientos del lenguaje musical poseen análisis critico y permiten a los egresados dominar un énfasis elegido</li> <li>• <b>Profundización y complementación:</b> se trabaja específicamente en la modalidad de trabajo que el estudiante elija. En este caso educación</li> </ul>	<p>CICLO DE PROFUNDIZACIÓN: Supone articulación y flexibilidad para el desarrollo interdisciplinar de los procesos. Aplicabilidad de conceptos en realidades el pedagogo musical</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Etapa de reflexión: apropiación del campo educativo y disciplinar en profundidad.</li> <li>• Significación: Procesos entorno a la generación de conocimiento en el campo</li> </ul> <p>Las etapas de reflexión y significación son transversales. Las dos categorías de la resolución 3456 también son transversales en el ciclo de profundización. Se eligen dos líneas de profundización: Educación musical y dirección de conjuntos.</p>

*Fuente:* Documentos maestros de las versiones del programa de la LM-UPN

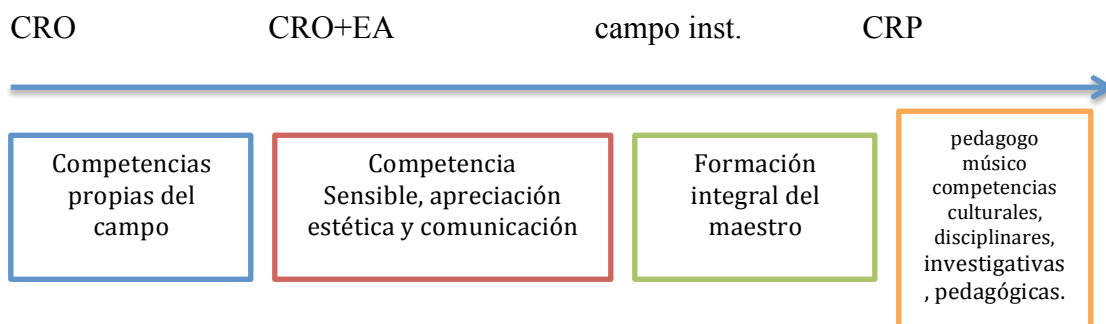
De acuerdo con esto, se evidencia una prioridad en la formación disciplinaria en los primeros semestres y el saber fundante, la pedagogía, toma mas fuerza a mitad y finalización del programa. Continua teniendo la misma “progresividad teórica” que el

proyecto curricular del año 2000. Sin embargo, con el marco oficial e institucional, se evidencia una necesidad de equilibrar los contenidos pedagógicos-disciplinares. Para el año 2009 *“la apuesta constituye un currículo mas equilibrado entre música y pedagogía...los estudiantes deben trabajar el doble que cualquier otro músico, porque uno ve un profesional integral”* (Directiva 02-2009, Lic. en música, entrevista 02-CRP).

A partir de las directrices institucionales, se plantea un Decálogo, lineamientos por parte del Jefe de departamento de la época y el reconocimiento de la voz de los egresados (artículo 14, decreto 2566, 2003). En esa última dinámica, los egresados dan un punto de vista que presenta la necesidad de mas elementos disciplinares en la carrera (Directiva 02-2009). Es decir, programas mas ambiciosos que no contemplan la normatividad vigente y los derroteros de calidad. Por lo tanto, la estructura curricular se mantiene en constantes tensiones sobre la carga que debe existir en el programa para los dos conocimientos fundantes, y estas se manifiestan sobretudo en el aula y la interpretación de cada maestro de su syllabus constituyente en lo que son dinámicas de la recontextualización pedagógica. Sin embargo, estas tensiones y dinámicas son mantenidas en el marco de la Ley 1118 de 2008, que al regular las condiciones mínimas de registro de calidad para los programas de educación superior, obliga a la licenciatura, dentro de las “libertades” en la autonomía universitaria a establecer contenidos curriculares acordes con el programa y el alcance de metas y objetivos, esto dentro de una organización académica que permita el fortalecimiento de los contenidos teóricos y que faciliten las metas del proceso formativo (MEN 1118, 2008, art. 2). Esto se evidencia en que a pesar de las disyuntivas entre el saber pedagógico y disciplinar, el programa estructura sus actividades académicas con un criterio de selección en relación con la fundamentación teórica disciplinar buscando metas establecidas en el saber pedagógico.

Respecto a las competencias esperadas a partir del proceso de formación del proyecto licenciatura en música 2009, se encuentran fuertes referentes en la política oficial. En función del proyecto de nación de la Constitución política del 91 y la Ley general de Educación, el decreto 2566 en su artículo 4 de aspectos curriculares enuncia: “El programa deberá garantizar una formación integral, que le permita al egresado desempeñarse en diferentes escenarios, con el nivel de competencias propias de cada campo. Los perfiles de formación deben contemplar el desarrollo de las competencias y las habilidades de cada campo y las áreas de formación”. (MEN 2566, 2003, p. 4). De acuerdo también con los discursos de la EA, en educación musical y sus discursos contemporáneos, la competencia se ve como una opción interesante de integración de los elementos actitudinales, procedimentales y conceptuales del músico (Hemsey, 2010). Estas competencias propias de la disciplina poseen articulaciones con el desarrollo de otro tipo de competencias pertinentes para el desarrollo del capital humano y la formación para el trabajo como prioridades de la coyuntura de la licenciatura 2009. Los lineamientos de educación artística y las orientaciones pedagógicas de educación artística proponen el desarrollo o la definición de competencias específicas que puedan complementar, motivar o desencadenar el desarrollo de las competencias básicas, en la búsqueda de una educación integral (MEN, 2010) Las competencias en la educación artística se traducen a través del “saber hacer en contexto”(MEN, 2000-2010), poniendo todo un conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades, disposición cognitiva y sociocultural, en un desempeño flexible con un sentido contextual. Las competencias asociadas a la educación artística más importantes son la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación. Los lineamientos de educación artística y las orientaciones pedagógicas son los principales referentes teóricos para

referenciar las competencias que deben poseer los pedagogos músicos para responder a los contextos que estos enfrentan.



**Ilustración 16** Recontextualización de competencias – Licenciatura en música 2009

Por lo tanto, la versatilidad de las competencias del proyecto licenciatura en música están en función del saber hacer en contexto de las necesidades educativas en el campo artístico y su relación con el desarrollo de la nación. Es un elemento relacionado con la necesidad de generar programas de educación superior con registro calificado que garanticen condiciones mínimas de calidad direccionadas al desarrollo cultural y científico de Colombia (MEN-1118, 2008).

- **Concepción del sujeto**

Según directiva 02 (Entrevista 02-CRP) a partir de la concepción del modelo de escuela activa “ *y al aprendizaje significativo, se trabaja a partir de modelos contemporáneos. Esto permite que exista un discurso flexible frente a los modelos pedagógicos de cada profesor y la orientación de la carrera. Esto permite que el estudiante traiga consigo el bagaje de metodologías en las que ha estado inmerso y por lo tanto, sea analista y observador del ejercicio pedagógico. Con esto se busca la formación del profesional*

*reflexivo, que reconozca el saber fundante que es el pedagógico y un saber específico disciplinar. La Universidad lo plantea como general, el saber específico es el de la educación artística. Por lo tanto, la concepción de pedagogo-músico debe ser flexible en términos de considerar los propósitos generales de los discursos que constituyen a la educación artística”*(02-2009-02CRP). La orientación de trabajo intercultural que plantea el acuerdo 035 de 2006 para alcanzar la formación del profesional integral, permite el desarrollo de esta concepción de sujeto en el marco institucional. Por supuesto, el artículo 4 del acuerdo 034 de 2004 también fomenta el desarrollo integral de los educandos como personas dignas que ejerzan una ciudadanía responsable y que potencialicen y desarrollen el pensamiento pedagógico con sentido social. “La formación de profesionales en educación con sólida fundamentación pedagógica, científica, artística, humanística y tecnológica” (UPN-034, 2004, art. 4). La interpretación de este marco institucional por parte del proyecto licenciatura en música 2009 es “*formar al mejor músico-pedagogo [...] que no solo enseñamos notas, sino que también formamos conciencia cívica*” (Directiva 02-2009, entrevista 02-CRP). El ser maestro de música “es una especialidad tan importante y compleja como cualquier otra especialidad dentro del campo musical” (UPN-LM, 2009, p. 40). El proyecto de la licenciatura busca que los licenciados en música se apropien de procesos integrales y educativos que un músico sin formación pedagógica no podría abarcar. Un sujeto capaz de dinamizar la cultura y la educación con un perfil flexible. Por supuesto la versatilidad de este sujeto en la EA, refiere a la necesidad de un maestro en capacidad de orientar los procesos con conocimiento de métodos, temas, y con gran creatividad. Debe permitir un aprendizaje con sentido estético y hacer de este un entretenimiento, una participación activa (Ruíz, 2000). De acuerdo con Read (2000) esta versatilidad busca hacer de todas las personas, sujetos favorables para un mejor despertar

sensitivo del mundo. Esta noción es interpretada por los Lineamientos de educación artística como una herramienta de desarrollo social para la ciudadanía colombiana. El licenciado en música 2009 debe formarse para alcanzar estas concepciones de sujetos en sus procesos, es decir, su concepción es de igual forma integral. Un sujeto que a través de propiciar su modo de conocimiento particular, permite desarrollar la dimensión valorativa del ser humano, pero enfocada al desarrollo del proyecto de nación colombiana del discurso oficial. La directiva 02 resalta que *“la mayoría de los egresados están trabajando sobre los énfasis que el programa planteaba. La renovación curricular observo que había un proyecto que había funcionando mucho y que impactaba el medio sociocultural de la nación y es la dirección musical. Empezamos a ver que en Colombia hay mucha banda sinfónica y los directores de estas son egresados del programa en múltiples municipios al igual que el plan nacional de coros. Lo que estaban haciendo los directores en colegios era impactar con su énfasis en la comunidad. También se evidencio que los egresados del programa están abriendo los programas de otras universidades”* (Directiva 02, entrevista 02-CRP).

- **Formación investigativa**

En el contexto educativo colombiano y las necesidades que se buscan alcanzar como nación, la Ley 1118 de 2008 ve en el enfoque investigativo una formación que establezca elementos esenciales para desarrollar actitudes críticas y la capacidad de buscar alternativas de desarrollo para Colombia (MEN 1118, 2008, art. 2). Es una condición mínima de calidad para los programas de educación superior. El campo institucional lo considera como uno de sus fines académicos donde se ubican propuestas educativas innovadoras inherentes a la construcción de un nuevo país *“y su inscripción a un contexto internacional”* (UPN-035, 2006, p. 1). Por lo tanto la licenciatura en correspondencia a la resolución 2566 que

demanda que “el programa deberá incorporar los medios para desarrollar la investigación y para acceder a los avances del conocimiento” (MEN 2566, 2003, art. 6), y de acuerdo con el planteamiento del marco institucional, interpreta a lo investigativo en sentido formativo transversal del programa. La formación investigativa fundamenta el programa de cada espacio académico, al plantear sus contenidos desde las reflexiones y experiencias que plantean preguntas por los procesos educativos, pedagógicos y didácticos de la música (UPN-LM, 2009). De acuerdo con este enfoque, la concepción de investigación en el proyecto licenciatura en música 2009, no pretende solamente generar nuevo conocimiento, sino generar ambientes de reflexión en los espacios académicos. Esto es el aprendizaje de investigación a través del ejercicio mismo y no desde la teoría, por lo que los maestros del programa son profesionales con enfoque investigativo y potencian en los estudiantes el planteamiento de preguntas que orienten los contenidos teóricos, siempre relacionados con las realidades pertinentes (UPN-LM, 2009). La directiva 02 agrega que *“cada maestro hace su programa y su sílabo con autonomía. La directriz es que cada programa debe tener una pregunta generadora, debido a que esta da respuesta a lo que se aborda en la asignatura. El enfoque del proyecto o espacio académico surge de una interrogante, una pregunta en la que el maestro es libre de estructurar su proyecto curricular, formular sus objetivos y por medio del aprendizaje significativo, plantear un proceso con lo mejor de cada corriente pedagógica y articular la generación de conocimiento. Se pretende con esto generar en el maestro reflexión y que no se establezca lo instruccionalista, es decir, evitar al maestro que solo se preocupa por decir haga y que no reflexione sobre lo que hace. Que caigan en cuenta que el estudiante que tienen, posee elementos que le permiten observar y analizar, elementos claves para la investigación formativa”* (Directiva 02-2009, entrevista 02-CRP).

### **3.3.3 Programa Licenciatura en música – renovación de registro 2016**

- **Justificación, pertinencia y propósitos de formación**

Al igual que el anterior programa, la última actualización ya llamada “Programa Licenciatura en música”, posee un contexto enmarcado en las necesidades y realidades de una nación en busca de vincularse a nivel internacional con los organismos multilaterales y la sociedad de conocimiento. Por lo tanto, el discurso oficial de los programas en educación superior sigue influenciado bajo la óptica de las condiciones mínimas de calidad y su evaluación. Por ende, la renovación 2016 se realiza con la intención de renovar el registro calificado y de buscar obtener la acreditación de alta calidad. El contexto en el que se modificó la Licenciatura se caracteriza por el fortalecimiento del sistema de aseguramiento de calidad en el PND 2010 -2014, que contempló todos los niveles de la educación (Arias, Díaz, 2018). En éste, se manifiestan sistemas de aseguramiento de calidad de la oferta con parámetros transparentes que permiten consolidar a la acreditación como un proceso de certificación de excelencia de acuerdo con parámetros internacionales, a la evaluación de programas de acuerdo con resultados de las pruebas Saber pro, a las certificaciones de los programas de formación para el trabajo y la creación de incentivos para las instituciones acogidas en acreditación de alta calidad. También, se enfatizó en la pertinencia de desarrollar competencias laborales, y competencias básicas que las sustentan, el uso de las TIC y el manejo de una segunda lengua como elementos esenciales para la formación de capital humano (Arias, Díaz, 2018). De esta forma, el sistema de formación de capital humano responde a las necesidades de la sociedad del conocimiento y lo particular del contexto. De acuerdo con esto, la educación de calidad enfocada en el desarrollo de dichas competencias, demandó la transformación de las practicas pedagógicas de los docentes y el



abordaje de conocimientos pertinentes para situaciones de aprendizaje específicas del contexto en desarrollo. El discurso oficial referente sigue siendo la Constitución política del 91, la Ley General de Educación y toda la nueva legislación entorno al contexto anteriormente descrito. El decreto 1295 de 2010 reemplaza al anterior 2566 de 2003. En este comienzan a establecerse los requerimientos mínimos de calidad de los programas en educación superior. En complemento, la nueva presidencia emite un decreto que establece las condiciones de calidad y renovación de registro para los programas de licenciatura, el decreto 2450 de 2010. Adicionalmente, en la resolución No. 02041 del 3 de febrero de 2016 que deroga la resolución 5443 de 2010, se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado. El programa licenciatura en música del 2016 se construye con base en estos documentos oficiales. Esta política oficial establece que la justificación del programa debe girar entorno a la misión, visión y proyección institucional en relación a los indicadores de calidad de educación en el país. Esto incluye la pertinencia, los objetivos, la naturaleza y los propósitos de formación, que deben evidenciar un programa diseñado para proyectar tendencias en investigación, en el alcance de necesidades sociales y de orden laboral, pensando en productividad, competitividad, tecnología y talento humano (MEN-2450, 2015). El marco institucional para esta renovación se remite a los mismos acuerdos 034 de 2004 y 035 de 2005, adicionando la instauración del nuevo Proyecto Educativo Institucional del año 2010. En este último, la calidad se interpreta como:

“la transformación permanente de la cultura institucional, con el fin de garantizar mejores procesos y resultados formativos, investigativos y de proyección social. Procesos que permitan a sus integrantes desarrollarse como sujetos; dar lo mejor de sí mismos en su ejercicio personal y profesional; propiciar la construcción de conocimiento profesional docente, educativo, pedagógico y didáctico; contribuir al reconocimiento de los valores de la nacionalidad y de la diversidad cultural y ambiental, en procura de favorecer un proyecto educativo intercultural y estar en posibilidad de proponer alternativas a las

problemáticas educativas y pedagógicas, pertinentes a las condiciones de los contextos”. (UPN-PEI, 2010, p. 4)

De acuerdo con esta perspectiva, la licenciatura en música 2016 se justifica en el compromiso de posicionar la música como una forma de conocimiento con una especificidad epistémica y formas de apropiación y transmisión particulares que resulten en líderes del debate colectivo y la mediación para una sociedad más justa, democrática y pacífica, a partir de la experiencia estética (UPN-LM, 2016). La justificación del programa intenta responder a los requerimientos enfocados hacia la calidad educativa del decreto 2450 de 2010, pero reinterpretando ésta como la plataforma para el mejoramiento del conocimiento profesional, disciplinar e integral que propone la Universidad Pedagógica desde su recontextualización institucional. Dentro las necesidades que plantea la licenciatura, se encuentra la formación de profesionales creativos que respondan a la demanda de un país asediado por el conflicto social, involucrando al “campo de la educación musical, en el sentido de Bourdieu, pensando sus prácticas artísticas y lo pedagógico como un sistema de relaciones que permiten posibilidades de acción”(UPN-LM, p. 16). La perspectiva que justifica este programa, le permite pensarse desde los diversos niveles que de cierta manera le exige la ley, pero dentro de sus intereses y propósitos discursivos. Estos niveles pueden abarcar la reflexión educativa, el desarrollo integral de la comunidad, el desarrollo disciplinar que tiene impacto en el contexto produciendo música, consumiéndola, el fortalecimiento de la cultura nacional y de competencias básicas de los sujetos. Los propósitos de formación se convierten en el rasgo distintivo del programa, los cuales buscan un equilibrio entre las competencias musicales y el saber pedagógico. En dicho propósito, la formación en la licenciatura permite una sólida formación para que el licenciado busque sus próximos horizontes profesionales. La

pertinencia del programa esta vinculada con la reflexión sobre la incidencia del campo musical en el país. En un contexto en el que han emergido múltiples mecanismos y proyectos de reforzamiento cultural, la política pública en arte ha permitido la creación de proyectos como OFB-proyecto escolar filarmónico, Plan Nacional de música para la convivencia, Jornada complementaria de Bogotá, Jornada única de Bogotá, currículo para la excelencia académica 40x40, entre otros, los cuales demandan profesionales en el campo educativo artístico, que sean aptos para los compromisos adquiridos con la sociedad (UPN-LM, 2016). Respecto a esto, la directiva 04 agrega: *“hay que entender que las licenciaturas en los últimos tiempos han estado movidas por una fuerte legislación gubernamental. Digamos que en el tiempo de unos 10 años se han producido reformas estructurales que han venido de un casi desconocimiento de los planteamientos curriculares a una normatización absoluta de casi todos los campos [...] Esto ha llevado a que las licenciaturas tengan que estar enfrentadas en los últimos tiempos, cada año, cada dos años a una revisión profunda de su currículo para responder a esas exigencias gubernamentales, de tal manera que lo que era una práctica muy libre, en términos de la normatividad estatal, se ha vuelto una práctica muy normatizada, de tal manera que el programa ha tenido que ir respondiendo a esos nuevos decretos que salen [...] entonces, sin duda, todo el diseño curricular resultante de estas demandas estatales, afecta la organización y los propósitos de formación”* (Directiva 04-2016, entrevista 04-CRP) Esto evidencia que la justificación, pertinencia y los propósitos de formación, además de continuar vinculados con los propósitos y perspectivas de la EA, deben reconocer este nuevo discurso normativo de regulación y control en términos de la calidad del sistema educativo. El programa de la Licenciatura en música 2016, *“trata de acomodar la visión que se mantiene del programa, con muy pocas constantes que se han mantenido con los*

*diseños del 84, manteniendo el enfoque básico del programa de siempre” (Directiva 04-2016, entrevista 04-CRP). Los propósitos y la pertinencia de la formación en el programa, mantienen sus perspectivas teóricas de la EA pero se re acomodan en términos de productividad, competitividad y talento humano.*

- **Aspectos curriculares**

*Respecto a la fundamentación teórica del programa 2016, la directiva 04 destaca que “el enfoque del programa es un enfoque muy centrado en la instrumentalización musical propiamente. El diseño actual del programa tiene un fuerte enfoque en la música como área de conocimiento, mucho menos en el área de pedagogía y éste enfoque tiene un alto componente de lo interdisciplinar [...].Entonces la educación musical se entiende como desde el mismo Hacer musical, como desde las propuestas instrumentales, instrumentales no me refiero a la forma de ser instrumental sino a la práctica de un instrumento específico, la participación en los conjuntos, es lo que define que en el mismo Hacer, ya hay toda una potencialidad pedagógica del mismo acto. El entendimiento del arte, pues aquí siempre hay una lucha constante entre lo que es el arte académico de visión centro-europea contra una visión un poco más decolonial, más actual, que aborda por ejemplo músicas tradicionales y, la conceptualización metodológicamente está muy sustentada dentro de todo el corpus teórico de las metodologías musicales del siglo XX, también de procedencia europea, pero no quiere decir que no se tenga en cuenta emergencias de autores latinoamericanos” (Directiva 04-2016, entrevista 04-CRP).*

La fundamentación teórica de esta renovación 2016, esta mas enfocada desde el planteamiento de que lo que se forma es un licenciado en música, pero en el Hacer, en la práctica se forma a un músico que enseña en su vida profesional, pero desde el Hacer musical (Directiva 04-2016). Esta es una perspectiva de discursos actuales de la EA, de la

practica como elemento primario; “un modelo pedagógico no puede ser una construcción aleatoria o arbitraria, sino un producto de la realidad, para la realidad” (Hemsey, 2010, p.40). la educación musical actual busca un cambio ideológico profundo, con propuestas integradas que crecen en dimensión y complejidad de manera no lineal (Hemsey 2010). En el ejercicio del currículo, la respuesta del programa ha sido dar mas peso a la fundamentación teórica musical.

De acuerdo con lo anterior, la fundamentación teórica del programa genera tensiones que coinciden con las anteriores propuesta curriculares, las cuales se enmarcan en la dicotomía de si se es músico o pedagogo. Frente a esta situación la directiva 04 agrega: *“La decisión teórica es que somos Licenciatura en Música; la decisión pragmática es que se producen excelentes músicos, y también excelentes músicos porque, pese a cualquier inconsistencia que pueda haber en la formación, el producto que sale a la vida docente es de muy buena calidad y se desempeña históricamente muy bien. Digamos que en los espacios laborales y en los espacios académicos está muy bien referenciado un licenciado de la Universidad Pedagógica Nacional y del programa de esta estructura; pero el debate central es ese: ¿Esto es un conservatorio o una licenciatura? Y ese debate está todo el tiempo vigente. En la teoría se resuelve la disyuntiva por la licenciatura, lo pedagógico; en la práctica se resuelve por el Hacer musical, pero esa es estructura en el momento actual. Hay áreas muy consolidadas, por ejemplo, la formación musical/teórica es muy consolidada; la formación instrumental es muy consolidada; pero la formación pedagógica no es muy consolidada”*. (Directiva 04-2016, entrevista 04-CRP). Al igual que en los anteriores programas, la fundamentación teórica del programa se establece en la tensión de la dicotomía de si el Saber fundante es lo pedagógico y lo didáctico o si el Saber fundante es lo disciplinar.

Desde lo institucional, al igual que el proyecto de licenciatura 2009, el planteamiento se establece desde la necesidad de formar integralmente al profesional (UPN-035, 2006).

Otra tensión que fundamenta teóricamente el programa es: *“¿qué tipo de música? Siempre estará el debate entre las músicas centro-europeas vs las músicas populares o las músicas de tradición. El programa la ha resuelto con una convivencia medianamente sólida de ambas tendencias, pero se puede caer en la operatividad de que haya demasiados diseños particulares de la licenciatura, ¿en qué sentido? [cita ejemplo] un músico de jazz y músico popular, entonces este músico enfoca el programa por las músicas populares y las armonías de jazz; si se es un músico clásico de formación centro-europea y se tiene el instrumento armónico clásico, entonces se privilegia en la cátedra esa visión centro-europea clásica de la música. Finalmente, el conocimiento musical está de base porque forma como músico, y se puede tener la misma consistencia de una formación de un músico formado en la música popular que en la música centro-europea”* (Directiva 04-2016, entrevista 04-CRP). De acuerdo con esto, las tensiones que constituyen los discursos teóricos del programa, brindan una versatilidad y desde la recontextualización pedagógica, es una “maravillosa ventaja del programa”. Los criterios para definir la estructura curricular están centrados en el maestro y en la electividad del estudiante. Administrativamente genera una dispersión de los enfoques, pero todos son válidos (Directiva 04-2016).

Otro elemento constituyente de los aspectos curriculares de este proyecto es que pese a la influencia de un discurso político que legisle una exigencias específicas o a un discurso intelectual del campo de control simbólico en términos educativos, la estructura de la licenciatura en música ha respondido y responde a diseños curriculares con *“prevalencia de los nichos establecidos. Si se pudieran hacer diseños integrales, globales del aprendizaje musical que no tuvieran la apropiación del canon (escuela centro-europea),*

*esa línea de formación teórica que es una línea de formación canónica que viene de una tradición de quinientos, cuatrocientos años de la academia desde la Universidad Salamanquina, ese proceso de estructuración teórico-musical, es un proceso que se mantiene como una verdad casi incuestionable, entonces, a la luz de las etnomusicologías modernas o procesos de mirada colonial no resistirían el más mínimo análisis; pero a la luz del saber musical instaurado canónicamente posiblemente sería imposible concebir el programa sin eso. [Por ende], la prevalencia de esos estándares está sustentada en una práctica muy consolidada que no es posible entrar a rebatirla de un modo”*(Directiva 04-2016, entrevista 04-CRP). Por lo tanto, la estructura curricular de los elementos disciplinares, sigue fundamentada en los mismos paradigmas del conocimiento musical desde el principio de la carrera. De acuerdo con esta directiva del programa, este factor de la “academia musical” ha sobrevivido a través de los años y a través de los cambios socioculturales y políticos. Sin embargo, dicha perspectiva no concuerda con la postura discursiva y los propósitos de la educación artística actuales, ya que es una formación instruccional que se aleja de la formación integral del sujeto. Es demasiado específica en la disciplina. La educación artística o la visión decolonial posmoderna, la visión de los nuevos roles de la música en la sociedad y de las interculturalidades y de todos esos discursos, están presentes, pero no son fundantes del currículo. Son las influencias centro-europeas, canónicas de la visión académica, de la visión de la universidad, y son supremamente fuertes y validadas. Según la Directiva 04, no se pueden re validar o reformular sin un cambio absoluto, lo cual es muy difícil porque el mismo estudiante y el contexto que trae se resistiría porque éste también busca una práctica musical desde el instrumento (entrevista 04-CRP). En términos de la correspondencia con los propósitos de la educación artística, la Directiva 04 considera que no son muchas las orientaciones de la educación artística

(concepción de los discursos oficiales y EA) que funcionan dentro del programa. Se puede evidenciar una dinámica totalmente autónoma respecto a la visión institucional con su propia organización sistemática de saberes, contenidos curriculares como lo enuncia el artículo 6 del acuerdo 035 de 2006. Sin embargo, es también una dinámica que no corresponde a lo pactado en el documento maestro de la licenciatura (UPN-LM, 2016). Y respecto a la política oficial, se aleja aun mas de la concepción, puesto que el documento maestro cumple con los requisitos pero tampoco se evidencia en él, un referente para la sistematización o control de perspectivas tan particulares del contexto del currículo. Según la directiva 04, esto se debe a que: *“han pasado como 20 decretos y el programa está incólume, ¿qué es lo que se hace? Reacomodar la visión y plantearla a la luz de esas nuevas estructuras, pero el programa como tal sigue vigente y seguirá, porque es muy difícil sustentar un ejercicio de licenciados musicales sin una práctica musical inconsistente, sin esas dicotomías que la hacen tan particular; y ante la institución y ante la ley saldrán 20 decretos, y serán 20 formas de sustentar un proceso”*(Directiva 04-2016, entrevista 04-CRP). Por lo tanto, el programa de la licenciatura presenta en su fundamentación teórica una perspectiva metodológica llamada “diálogo de saberes y diversidad cultural”, que funciona como ejes de articulación para los sentidos de formación de los licenciados en música, reconociendo los contextos particulares y variados en los que están inmersas las tensiones del campo musical en la nación (UPN-LM, 2016). Al presentarse tensiones teóricas tan fuertes, el documento maestro y su propuesta, le apuestan al encuentro entre estudiantes y profesores con el ánimo de fortalecer las distintas miradas del proceso. En congruencia con esto, la licenciatura plantea que su estructura curricular se basa en el “aprendizaje situado”, que es el “proceso situado cuando el contexto de aprender ofrece o refleja oportunidades reales de aplicar los conocimientos adquiridos” (UP-N-LM,



2016, p. 21). El programa destaca que la característica mas importante de este enfoque remite al enriquecimiento de las experiencias con otros y las practicas sociales comunes a mediar. Este enfoque integra al contexto, la situación, la participación, el conocimiento y la actividad en un solo momento como herramienta de aprendizaje. De tal forma que las grandes dicotomías anteriormente descritas, encuentran un equilibrio teórico en función de ese reconocimiento de la autonomía ideológica del maestro y sus estudiantes. Esto hace que la didáctica<sup>51</sup> no sea un elemento prescriptivo, sino que se asume como una herramienta de transformación de los sujetos, enfoque que viabiliza las posturas del EA y las del CIA en equilibrio. Frente a esto, Directiva 03 agrega: *“se sigue trabajando desde la pregunta generadora, para que el maestro sea libre de formular su esquema. Esto permite que el dialogo de saberes, y que el discurso sea variado, enfocado en modelos contemporáneos que dan importancia a los discursos del maestro. Como programa, no nos interesa que todos tengan los mismos discursos o darles unos lineamientos para que todos tengan la misma orientación. El enfoque si, como programa, pero los modelos pedagógicos se les respetan a todos los profesores. Se espera que el modelo no sea un discurso de solo hacer”* (Directiva 03-2016, entrevista 03-CRP). Según el programa, estas características permiten pensar propósitos de formación tan pluriculturales y multifacéticos que lleven a pensar en una renovación de la educación musical en Colombia.

Respecto al plan de estudios y contenidos curriculares, la política oficial para esta coyuntura es muy especifica respecto a los requerimientos. La resolución 02041 establece una estructura basada en la necesidad de garantizar egresados con ciertas competencias que

---

<sup>51</sup> El programa considera a la didáctica como trabajo de intervención social, como disciplina de construcción con base en los problemas de la educación como práctica social (UPN-LM, 2016)

le permitan apropiarse de sus funciones en la sociedad. Respecto a esto, el currículo debe organizarse por medio de componentes formativos y una alta relevancia a la práctica pedagógica y educativa (MEN 02041, 2016). También se le designa al campo institucional, la responsabilidad de organizar los programas de tal manera que sus procesos garanticen una formación en valores, conocimientos y competencias profesionales. Estos tres elementos son la estructura fundamental de los componentes que propone el discurso oficial, y estos deben ser componentes transversales y articulados entre sí. Estos componentes son:

- Componente de fundamentos generales: incluye las competencias generales de comunicación, matemáticas, científicas, ciudadanas, uso de TICs, y de segundo idioma.
- Componente de saberes específicos y disciplinares: El dominio de las competencias específicas y actualizadas del campo en el que se desempeña el programa
- Componente de pedagogía y ciencias de la educación: Competencias pedagógicas y todas las capacidades de intervención-creación de los espacios de formación integral. Este componente en el discurso oficial considera la relación con el contexto, la noción de desarrollo humano, la importancia del desarrollo profesional, el reconocimiento de la institución educativa como centro de desarrollo social y las competencias evaluativas.
- Componente de las didácticas de la disciplina: Este componente busca la articulación entre el saber fundante de la pedagogía y la didáctica con los elementos propios de la disciplina que aborda el programa. Es un componente que articula los anteriores. Exige competencias entorno a el saber hacer de la disciplina, la

investigación, comprensión del lugar de la disciplina, contextualización con el entorno de los estudiantes, manejo de tics articuladas en contexto y disciplina.  
(MEN 02041, 2016)

El campo institucional perfila hasta la fecha de renovación de este programa, los mismos ambientes de formación del acuerdo 035 de 2006. Sin embargo, la licenciatura en música omite las directrices institucionales y en virtud de su autonomía, elige encaminar la estructura curricular en vías de cumplir con la formación de competencias a través de los componentes suscitados en la resolución y su respectiva interpretación en los mismos ciclos de formación del programa anterior . Estos son:

- Componente disciplinar específico musical
- Componente pedagógico
- Componente investigativo
- Componente interdisciplinario

**Tabla 21** Recontextualización de las componentes de formación en licenciatura en música 2016

<b>Componentes curriculares de la resolución 02041 de 2016</b>	<b>Componentes de formación de la licenciatura en música 2016</b>
Componente de fundamentos generales <ul style="list-style-type: none"> <li>• Incluye el desarrollo de competencias generales en comunicación, matemáticas, científicas, ciudadanas, uso de TICs y segunda lengua</li> </ul>	La licenciatura no especifica sobre un componente que desarrolle los fundamentos generales. Es muy específico en el desarrollo de las competencias básicas disciplinares. Sin embargo, algunos de los elementos incluidos en la resolución para el componente de fundamentos generales como las competencias científicas, permiten articular el componente investigativo de la licenciatura en la edificación de los elementos que exige la resolución. Cabe destacar que este componente investigativo en la licenciatura pretende desarrollar las competencias analíticas, el pensamiento productivo, el pensamiento crítico y la comunicación
Componente de saberes específicos y disciplinares <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apropriación histórica y epistemológica del campo disciplinar.</li> <li>• Referentes y formas de investigar en el campo disciplinar</li> <li>• Desarrollo de actitudes frente la academia.</li> </ul>	Componente disciplinar específico musical <ul style="list-style-type: none"> <li>• El programa interpreta este componente como aquel que desarrolla las competencias de pensamiento musical, de interpretación musical en conjunto e individual, del pensamiento creativo y manejo de la información. Existe correspondencia con el</li> </ul>

	componente del discurso oficial.
<p>Componente de pedagogía y ciencias de la educación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominio de las tendencias tradicionales y modernas de la pedagogía y la didáctica</li> <li>• Capacidad de comprensión del contexto del acto educativo</li> <li>• Articulación del desarrollo humano y cultural con el acto educativo</li> <li>• Mejoramiento del proceso y perfilamiento profesional</li> <li>• Competencias en evaluación y autorregulación</li> </ul>	<p>Componente pedagógico</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La licenciatura interpreta este componente como aquel que permite el desarrollo de las competencias docentes, de la reflexión en la acción.</li> <li>• Desarrolla el pensamiento crítico, entendimiento interpersonal y el pensamiento creativo.</li> </ul> <p>La licenciatura genera concordancia con el componente de la resolución.</p>
<p>Componente de didáctica de las disciplinas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento de las prácticas pedagógicas y didácticas de la disciplina</li> <li>• Investigación y apropiación del contexto en articulación con el campo disciplinar</li> <li>• Desarrollo de estrategias pedagógicas para asumir las necesidades educativas del contexto.</li> <li>• Incorporar las TICs en el proceso educativo.</li> </ul>	<p>Componente interdisciplinar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La licenciatura interpreta el componente de la didáctica de las disciplinas como un elemento interdisciplinar en el que se conforman las competencias de reflexión histórica, antropológica, sociológica.</li> <li>• El desarrollo de estrategias pedagógicas que articulan sus discursos con otras disciplinas.</li> <li>• El conocimiento del contexto y la relación con la música</li> <li>• El manejo de las TICs en el proceso de formación musical y de intervención del contexto.</li> </ul>

*Fuente:* Documentos maestros de las versiones del programa de la LM-UPN

Según directiva 03 “*la universidad reconoce la resolución y sus componentes. De hecho los componentes que se plantean tienen que ver con los lineamientos de la universidad, en el ejercicio del saber fundante y el disciplinar. La universidad plantea la orientación en términos generales, es decir, lo disciplinar como la educación artística. Pero el programa plantea lo específico. El debate se extiende a lo institucional en este sentido. La concepción del desarrollo de las competencias disciplinares entra en la disyuntiva de la interpretación del marco legal. Los lineamientos de la universidad deben incluir lo pedagógico, lo disciplinar y ahora lo interdisciplinar o didáctico como lo exige la resolución del ministerio, igualmente el programa de la licenciatura*”. (Directiva 03-2016, entrevista 03-CRP)

De acuerdo con lo anterior, la flexibilidad curricular y la interdisciplinariedad son los elementos más característicos de esta propuesta del 2016, que se proyectan en la perspectiva de la acreditación de calidad de la Universidad. La perspectiva interdisciplinar es propuesta desde el marco institucional buscando el fortalecimiento académico articulando las tareas misionales que buscan consolidar el proyecto educativo de la nación (UPN-PEI, 2010). El programa interpreta este marco institucional como la posibilidad de instaurar el pensamiento interdisciplinar como una propuesta pedagógica que focaliza la formación de la persona como condición esencial para pensar en educación artística (UPN-LM, 2016). Para alcanzar esto, la flexibilidad curricular debe permitir la interrelación de los elementos estructurales del programa y las posibilidades de aprendizaje y maneras de entender. Por lo tanto, los componentes se plantean como transversales, la investigación es un pilar que atraviesa a todo el programa y los ciclos de formación permiten la diversificación de temáticas y la flexibilización de los espacios académicos desde lo metodológico, lo epistemológico hasta lo administrativo. La directiva 04 considera que: *“desde hace 10 años se hizo una reestructuración que convalidaba los procesos interdisciplinarios. Dentro de los planes maestros de la universidad estaba la interdisciplinariedad, la convalidación de saberes, los diálogos interculturales. Todo el diseño curricular desde hace 12 años se da con un fuerte trabajo de lo interdisciplinar, entonces las pedagogías son comunes, los interludios son unos ejercicios de práctica. En el diseño, se propone toda una interdisciplinariedad. Cuando se produjo toda una movilización de la universidad hacia los procesos de paz, también la universidad respondió a esos diseños de estructuras de conflicto y de postconflicto. En este momento se está reevaluando lo que ha pasado desde hace 12 años, de hacer un programa integrado entre las tres licenciaturas, con todo un componente interdisciplinar muy fuerte, y se hace*

*porque responder a los contextos, es una de las tareas misionales de la universidad. Sin embargo, en la teoría se dice que la educación tiene que funcionar en la lectura del contexto, pero pasa mucho que cuando se logra permearlo (el contexto) al currículo, esa realidad ya pasó. Es por eso que las estrategias de flexibilización curricular y de fundamentación teóricas, son aquellas que para el 2016 se fortalecieron en el programa, para encontrar mas sincronía con las realidades”*(Directiva 04-2016, entrevista 04-CRP)

- **Concepción del sujeto**

La estructura curricular esta diseñada para el desarrollo de competencias en los futuros licenciados. Es por esto que la concepción de sujeto para el programa del año 2016 se torna estructural y no solamente como elemento resultante del diseño. La licenciatura del 2016 pretende desarrollar competencias entorno a los cuatro componentes que abarcan los conocimientos del educador según la resolución 02041. De acuerdo con esto, el perfil del egresado es el de “un ser ético, comprometido, creativo, pedagogo que trascienda el aula, un nuevo sujeto histórico, líder, gestor de alternativas y de cambios en los distintos niveles de educación” (UPN-LM, 2016, p. 26). Un sujeto que concuerda con el que demanda la política oficial “el educador con formación específica en pedagogía, didáctica de los saberes escolares, las disciplinas de su campo. Esto le permitiría orientar procesos educativos, promover la formación integral, el desarrollo de valores en consideración de sus contextos particulares” (MEN-02041, 2016, p. 1). Adicional a esto, la directiva 03 destaca elementos propios de la realidad del programa que perfilan al sujeto resultante del proceso de formación: *“las proyecciones de las prácticas docentes en instituciones sociales prestan un servicio social, con todo lo que esto implica. También la profesionalización de COLOMBIA CREATIVA en relación con el ministerio de cultura, fue un proyecto en*

*asociación de música para la convivencia. Profesionalizar a los músicos de oficio que no tenían carrera reconsidera otras facetas de sujetos que pueden hacer parte del proyecto educativo de nación. Se profesionalizaron arreglistas, compositores, interpretes de alta categoría. El icetex apoyó el plan y se involucro la secretaria de educación, la alcaldía de bosa, la policía nacional, diversificando el perfil del egresado. Los planes de concertación del Ministerio de Cultura en los que la universidad es evaluadora, el proyecto de cuerpo sonoro para el arte en primera infancia, los planes integrales del arte en la infancia del país, son influencias y necesidades externas que reconsideran la versatilidad del sujeto. La flexibilidad del perfil del egresado se ve atravesada por elementos que van mas allá de lo que se consideraba el profesor de música de aula” (Directiva 03-2016, entrevista 03-CRP).*

*En adición, la Directiva 04 destaca: “Sin duda estamos en una institución que marca tendencia. Al estar en la Universidad Pedagógica y en la Licenciatura en Música lo que se aplique aquí marca tendencia nacional o incluso internacional. Entonces el perfil del egresado sigue sustentado en una práctica pedagógica muy consistente desde una estructuración musical muy fuerte. El perfil del músico que sale es un muy buen músico con una formación pedagógica que le permite participar en la educación artística sin participar demasiado en los debates, pero si en la operatividad de las mismas políticas. Muchos de los egresados del programa están en las líneas de dirección de las políticas nacionales sobre la educación musical y la educación artística. Están en IDARTES, en el Ministerio de Cultura, en los Programas Nacionales de Música, en todas partes hay egresados del programa con una fuerte presencia en la definición de las políticas, y estas políticas no permean tanto la formación irónicamente. Diría que es más al revés. En las políticas siempre va a estar la misma formación que recibieron, o sea, no se puede esperar mucha transformación del programa desde las políticas ni de las políticas desde el*

*programa. Es una dicotomía bonita, pero es un círculo interesante a partir de la concepción de sujeto que tenemos”.*(Directiva 04-2016, entrevista 04-CRP).

- **Formación en investigación**

Bajo la mirada del enfoque de calidad en la educación, la política oficial establece a la investigación como la herramienta de desarrollo de habilidades críticas y creativas que motiven el avance de las ciencias. El decreto 1295 en su artículo 5 considera el avance y la innovación de las artes como parte del desarrollo del país. De acuerdo con la resolución 02041, los maestros de la licenciatura deben estar en constante ejercicio de investigación disciplinaria y pedagógica con el fin de dar las mejores pautas y conocimientos relevantes a la formación de los futuros licenciados. A continuación se relacionan las orientaciones de estos discursos con la interpretación en el campo institucional y en la licenciatura en música 2016.

**Tabla 22** Recontextualización formación en investigación licenciatura en música 2016.

<b>Orientaciones política oficial</b>	<b>Orientaciones campo institucional</b>	<b>Orientaciones en licenciatura en música</b>
La manera del cómo promover la formación investigativa de los estudiantes o los procesos de investigación, o de creación, en concordancia con el nivel de formación y sus objetivos.	proposición y contraste de teorías y prácticas curriculares, éticas, epistemológicas, pedagógicas y didácticas, en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias, las tecnologías, las técnicas y las bellas artes, a la vez que forma los sujetos propios de ese devenir	Espacios académicos como espacios para la investigación educativa. El aula se plantea como un laboratorio
Descripción de los procedimientos para incorporar el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación en la formación investigativa de los estudiantes	Emprendimiento de investigaciones relacionadas con los medios de comunicación como espacio de socialización	
La existencia de un ambiente de investigación, innovación o creación, el cual exige políticas	El establecimiento y la pertinencia de aplicar procesos educativos hegemónicos en	La investigación se plantea como una actitud que potencia el quehacer musical y docente, desde



institucionales en la materia	contextos particulares y de generar currículos adecuados a las condiciones socioculturales específicas de los grupos poblacionales.	la auto reflexión y una estructura curricular por componentes articulados.
Los resultados de procesos creativos de los programas en artes, podrán evidenciarse en exposiciones, escenificaciones, composiciones o interpretaciones y sustentarse en registro de la obra, estudios sobre el campo artístico y publicaciones en diversos formatos	La construcción de modelos pedagógicos que contribuyan a fortalecer la constitución del sujeto, la construcción de identidad en la diversidad y de equidad en la diferencia	Las líneas de investigación-creación permiten la construcción de un proceso creativo documentado en paradigmas investigativos con productos y objetos estéticos innovadores, sin dejar a un lado lo pedagógico.
La disponibilidad de profesores que tengan a su cargo fomentar la investigación y que cuenten con asignación horaria destinada a investigar	Esquemas y construcciones curriculares donde la investigación es formativa	El programa dispone de profesores con la carga horaria destinada al acompañamiento desde lo metodológico y lo disciplinar. Grupos de investigación
Los productos de investigación en los programas en funcionamiento de pregrado	Estudios que permitan caracterizar el tipo, la naturaleza, la función del conocimiento profesional docente y su impacto en los procesos de reconocimiento, fortalecimiento y reivindicación de la profesión del educador.	Se promueven investigaciones que contribuyan con la transición de la práctica informal a la formalización de las necesidades de los contextos de educación musical. Métodos de solfeo en músicas tradicionales, metodologías para reconocimiento de músicas folclóricas, sistematización de experiencias estéticas del contexto. Desarrollo e la investigación artística, y líneas como la investigación-creación, investigación educativa.

*Fuente:* Documentos maestros de las versiones del programa de la LM-UPN

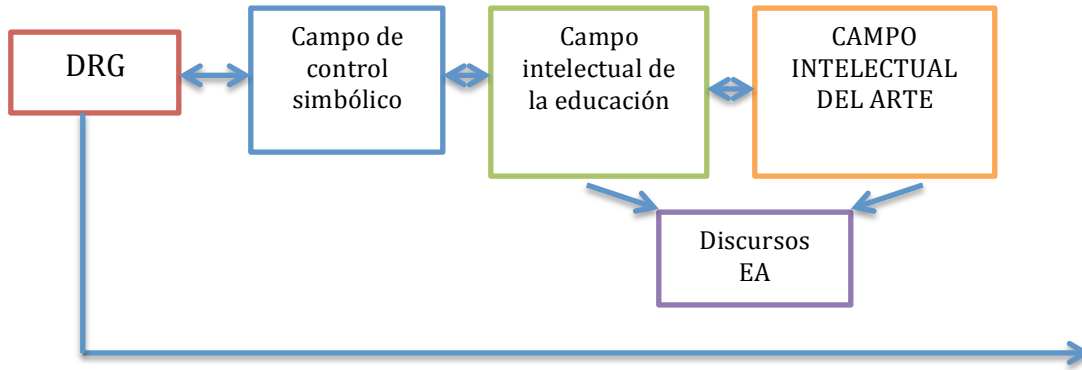
## **CAPITULO IV Panorama de las implicaciones de la recontextualización en educación artística/musical en la licenciatura en música**

En este capítulo final se aborda el análisis de la dinámica de recontextualización desde los discursos de la Educación Artística, el Campo de Recontextualización Oficial, enfatizando en los aspectos relevantes del Campo Institucional, hasta el Campo de Recontextualización Pedagógica. El propósito de este capítulo es el de dar una mirada analítica a los cambios en las orientaciones de los discursos de la educación artística/musical y dar cuenta de las implicaciones para el programa de la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional.

### **4.1 Cambios en las orientaciones de los discursos**

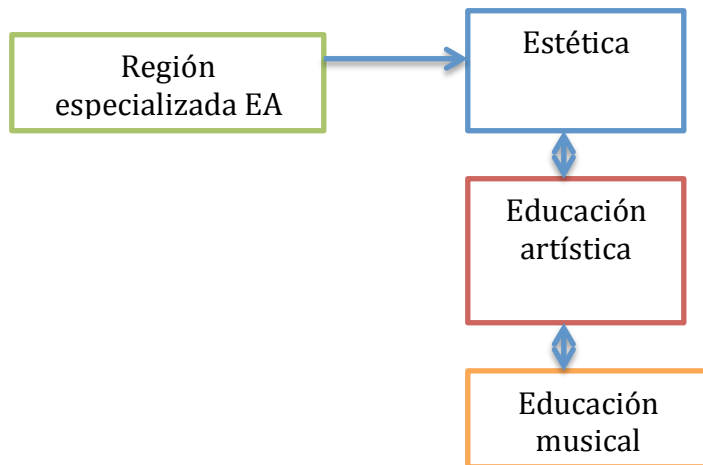
Retomando la idea del primer nivel de análisis planteado en el capítulo 2, los discursos de la Educación Artística surgen de la recontextualización entre el CIE y el CIA. Dentro de lo que implica el control simbólico, la EA funciona como región especializada, con un dominio discursivo-político en relativa autonomía. Sus concepciones de lo educativo en las artes ya son en sí una recontextualización de lo producido en el campo del arte y de las tensiones presentadas con los campos de control simbólico y con el campo de la producción en relación con este tipo de conocimiento dentro de un discurso regulativo general.

En la siguiente ilustración, se puede identificar la ubicación de la región especializada de la educación artística. Se entiende visualmente que su recontextualización originada por varios campos, le impide en primera instancia ser denominada como un campo.



**Ilustración 17.** Ubicación de EA región especializada

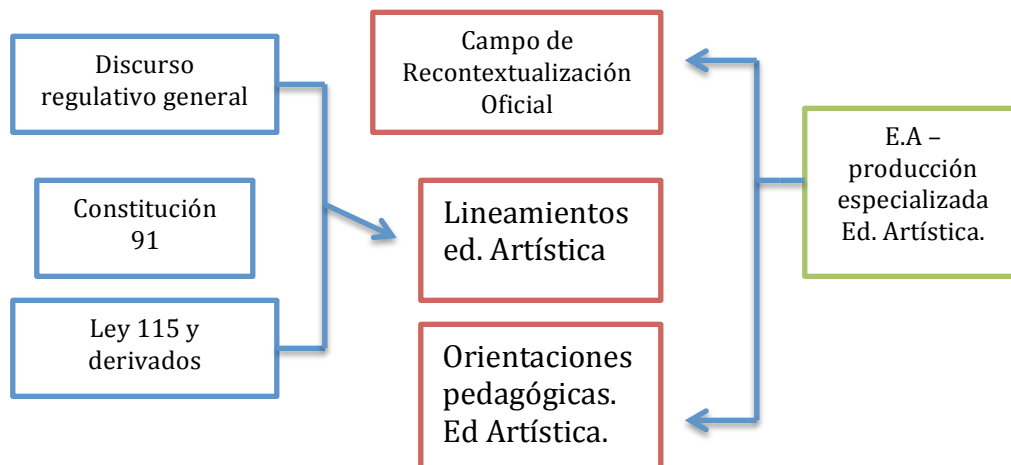
Los discursos de la educación artística, como región especializada y sus elaboraciones, establecen lo especializado del discurso de lo artístico en lo educativo. De esta forma, la educación estética establece unos principios generales en la formación de lo sensible, en la que la educación artística es una de las maneras para lograr dicho propósito al brindar herramientas metodológicas y técnicas para hacerlo. La educación artística desde la recontextualización oficial se establece como el conjunto de discursos que posibilitan un desarrollo integral del sujeto en los que la educación musical se establece como una especialidad particular para los propósitos de la educación estética/artística. En la siguiente ilustración, se identifica la ubicación y jerarquía de los discursos de la región especializada de la educación artística. Se puede evidenciar que la educación musical es una especialidad. La educación artística puede resguardar a más disciplinas. Para el caso de esta investigación, se identifica:



**Ilustración 18** Panorama de la región especializada de la Educación Artística

De acuerdo con esta estratificación de nociones de la región especializada, los discursos que la componen son complementarios unos de otros, y se materializan con un enfoque disciplinar específico. La estética brinda el conocimiento sensible, la educación artística la propone desde sus objetos estéticos y la música es una representación simbólica de todos los discursos anteriores.

Al tener en cuenta esto, se identificaron los discursos que fundamentan la EA, que recogen una visión actualizada de lo educativo en las artes, con posturas de la segunda mitad del siglo XX y que reconocen un papel fundamental del arte para la educación en general, en la formación integral del sujeto y en la noción de desarrollo humano. Posteriormente, se identifica un campo de recontextualización oficial con pocas elaboraciones en torno a las artes en Colombia. Las elaboraciones identificadas en el CRO, preservan de forma sólida las orientaciones de los discursos planteados en la EA con una leve variación generada por el DRG y el Campo intelectual de la educación: el uso de la educación estética/artística/musical para la formación de ciudadanos integrales que comprendan y lleven a cabo el proyecto de nación instaurado en la coyuntura histórica de finales del siglo XX.



**Ilustración 19.** Ubicación del CRO en la investigación

En la ilustración anterior, se puede ver la ubicación del Campo de recontextualización oficial, en el que converge por un lado, la influencia del discurso regulativo general, representado por la Constitución Política de 1991 y la Ley general de educación, y por otro, los discursos de la educación artística como región especializada. El campo de recontextualización unifica y materializa la perspectiva de ambas posturas especialmente en los lineamientos de Educación artística y en las orientaciones pedagógicas de estos discursos.

Se identifica que los discursos de la EA en la recontextualización oficial conservan sus orientaciones y a partir de los principios dominantes del DRG, se enmarcan en los objetivos y propósitos que corresponden al contexto colombiano. Esto evidencia un alto grado de autonomía en la elaboración del discurso oficial de la educación artística en relación con el Estado. En esta coyuntura, la idea de elaborar unos lineamientos curriculares sobre la EA, retomaban el espíritu de reivindicación de la autonomía escolar y de la formulación de los proyectos educativos institucionales planteados en la Ley general de educación, lo cual favoreció una articulación con los agentes del campo pedagógico, quienes contaron con la apertura para impulsar perspectivas académicas que se privilegiaron en la sustentación de

estos lineamientos. Frente a esto, el actor 01 de política oficial refiere: *“la convocatoria para elaborar los lineamientos se dio gracias a lo que se conocía de estos trabajos en contexto, de forma social. Al directivo del Estado le gustó que fuera una construcción colectiva. Existía una autonomía total del equipo en principio para la construcción de los lineamientos”* (Actor 01-MEN 2000, entrevista 01-CRO).

Por lo tanto, esta elaboración del CRO de la educación artística podría catalogarse como una modalidad del principio de clasificación débil, en tanto se generaron pocos aislamientos y por ende, se debilitaron los límites entre los diferentes saberes, discursos y prácticas que conforman la EA<sup>52</sup>. Recordemos que en esta perspectiva, el principio de clasificación se refiere al “grado de mantenimiento de los límites” entre los diferentes órdenes de conocimiento que transmite las instituciones escolares. Por tal razón la clasificación define *qué* discurso ha de transmitirse y su relación con otros discursos en un contexto determinado. De tal manera que en esta coyuntura histórica, los discursos que van a sustentar a la educación artística, entre ellos el de la educación musical, hacen posible la elaboración de textos articulados para conformar el discurso oficial de la educación artística. Esta articulación consiste en el planteamiento de currículos integrales para la EA, en donde se propone promover la dimensión estética a partir de cualquier forma de expresión artística, con trabajo interdisciplinar, que no se enfoque en una “práctica de técnicas elementales sin sentido” (MEN, 2000, p.25). Esto se enfoca en la conceptualización de la EA como “expresión total del ser”, en la que cualquier expresión artística (disciplina) se puede manifestar, lo que da lugar a una forma integradora de la EA.

---

<sup>52</sup> Es importante aclarar que el diseño del área como proyecto pedagógico, es planteada en los lineamientos de educación artística como una constitución interdisciplinar. (MEN, 2000)

Por otra parte, el enmarcamiento, principio que regula *cómo* ha de transmitirse y adquirirse el discurso en el contexto pedagógico, se podría considerar débil, teniendo en cuenta que dicho enmarcamiento es el mecanismo de control en la selección, secuencia y ritmo (Bernstein, 1990) de la transmisión y permite el establecimiento de reglas para los textos del CRO<sup>53</sup>. La traducción de este enmarcamiento débil es la constante enunciación de la política oficial en EA sobre la articulación de los procesos de aprendizaje con los valores del contexto cultural y la experiencia de los estudiantes. La Educación Artística en el currículo se plantea tres retos que ubican como principal paradigma pedagógico al aprendizaje significativo: en primer lugar, el reto de articular las prácticas pedagógicas con la experiencia de los educandos, esto con la necesidad de desarrollar la sensibilidad y la creatividad. En segundo lugar, el reto de articular los signos, símbolos y conceptos propios de la comunidad inmersa en el proceso de aprendizaje, y, en tercer lugar, el reto de evaluar el impacto sociocultural de la EA, al reconocer que su propuesta metodológica es un trabajo que parte de las inquietudes de los estudiantes (MEN, 2000).

En esta coyuntura, los lineamientos de EA y la Resolución 2343, sugieren principios de la comunicación en donde existe una alta participación de los estudiantes para la elaboración de los contenidos. El reconocimiento de las experiencias de los educandos, de sus inquietudes, de su voz, diversifica la posibilidad de explorar distintas formas de expresión (disciplinas). Por lo tanto, este enmarcamiento de valor débil, flexibiliza las posibilidades metodológicas de la EA, lo que justifica el poco aislamiento de los discursos desde la perspectiva del DRG. Esto es porque al reconocer la voz de los educandos, se propicia la

---

<sup>53</sup> Es importante aclarar aquí, que los valores del enmarcamiento (fuerte - débil), están ligados a las variaciones de las modalidades de control y por ende a la regulación de las prácticas comunicativas. Es decir, que para un análisis mas profundo de esta noción, se debe hacer análisis de las reglas de evaluación en la práctica pedagógica. Sin embargo, los documentos aluden brevemente al “deber ser” de dichas prácticas.

exploración de diversos discursos que necesariamente no deben estar fuertemente clasificados.

Los valores débiles de clasificación y enmarcación propician adecuadamente el desarrollo integral de los ciudadanos. La dimensión estética es el medio que el CRO propone para ello y se hace a partir de la “instrumentalización” (MEN, 2000, p.29) de la educación artística y sus posibilidades de articulación que permitan el trabajo sobre la percepción y la sensibilidad. Por lo tanto, en el CRO de dicha coyuntura, no se privilegia una educación artística que se remita al aprendizaje de técnicas y el desarrollo de habilidades especializadas y específicas de las distintas disciplinas artísticas, lo que demandaría una clasificación y enmarcamiento fuerte. Todo lo contrario, pues el carácter “interdisciplinario y transdisciplinario” (Resolución 2343), permiten el auge del Constructivismo en las artes y por ende se definen orientaciones poco rígidas. Sin embargo, existe un debilitamiento de los conocimientos y saberes específicos, por ejemplo, en la educación musical. La clasificación y enmarcamiento débil, implica un desarrollo netamente sensitivo y exploratorio en la música, debilitando el desarrollo específico del racionamiento armónico, rítmico y melódico. Los abordajes de instrumentos musicales también se contemplan desde lo exploratorio y se debilitan las posibilidades de racionamiento y proceso creativo en estos, debido a la poca profundidad de los conocimientos y saberes.

Otra implicación de los valores débiles de clasificación y enmarcación, es el establecimiento de dimensiones propias de la EA, dimensiones de la experiencia sensible que propician el desarrollo integral y propuestas metodológicas del constructivismo. Las dimensiones propuestas en los lineamientos de indicador de logro curricular: corporal, cognoscitiva, comunicativa, estética, espiritual y valorativa, son recontextualizadas por el discurso oficial de la EA como dimensiones de la experiencia sensible intrapersonal, de



interacción con las formas de la naturaleza, interpersonal y de interacción con la producción cultural. Su eje articulador, es la creatividad, que de manera transversal, toma elementos de las distintas dimensiones y disciplinas.

Respecto a los discursos y prácticas en la educación superior, en términos generales, en las políticas institucionales se privilegian principios de clasificación y enmarcación débiles, desde el impulso, en el primer caso, a los discursos que desdibujan los límites entre saberes y conocimientos, desde las formulaciones que buscan flexibilizar el currículo y promover la interacción entre disciplinas, como es el caso de la Resolución 3456, cuyos aspectos curriculares están enfocados al desarrollo de competencias para la intervención social y la promoción de la cultura. Es importante recordar, que según entrevistas de directivas de la Licenciatura en Música de la UPN, los lineamientos de EA son el principal referente para la contextualización de los conocimientos y saberes abordados en el programa<sup>54</sup>, lo que permite el abordaje de perspectivas interdisciplinarias a nivel institucional. Aunque los contenidos específicos de cada disciplina, sugieren una clasificación mas fuerte en la educación superior. En el segundo caso, en los discursos que plantean relaciones más horizontales y de participación activa del estudiante, posibilitan principios de comunicación débiles que habría que analizar en la práctica.

Algo característico de lo anterior, es que la clasificación de sus disciplinas está en función de las realidades y necesidades del país, lo que tiende a debilitar los aislamientos entre contextos, pero también puede generar el efecto problemático de debilitar la formación académica y de privilegiar las orientaciones pragmáticas, utilitaristas e incluso

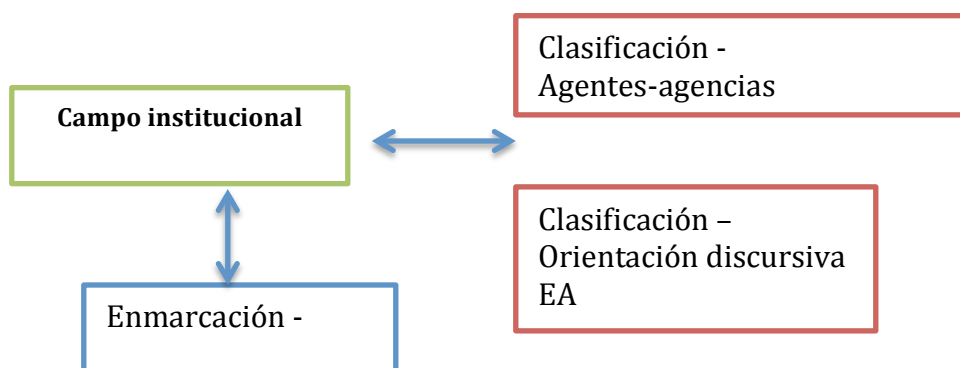
---

<sup>54</sup> A partir de la coyuntura desde la que se aborda la política oficial. Cabe resaltar, que dichos Lineamientos de EA, siguen en vigencia y por lo tanto, continúan siendo el discurso oficial legítimo de la EA.

instrumentales de la formación. Esto es una clasificación débil que se pone al servicio del mercado.

Para el caso de esta investigación, el campo institucional de la Universidad Pedagógica Nacional, está enfocado en la formación integral de profesores de distintas áreas, en concordancia con el DRG. La universidad intenta conquistar de manera permanente una relativa autonomía en el manejo de las orientaciones de los discursos respecto a lo que establece el Estado, no obstante, en algunos períodos establece una mayor cercanía con ellos, especialmente con aquellos que han sido legitimados a través de la participación de los actores del campo pedagógico en su construcción, o cuando los discursos están ubicados en orientaciones epistemológicas que se han convertido en “pensamiento común”, por ejemplo, los discursos educativos relacionados con el constructivismo, la flexibilidad, la autonomía, la autorregulación del estudiante o incluso, en algunos momentos con los discursos de las competencias. El campo institucional adquiere una clasificación débil por los espacios que se da a los programas para que configuren sus propias estructuras curriculares, o para que definan las teorías pedagógicas en que se fundamentan sus prácticas. Esto significa que en la mirada de la Universidad Pedagógica Nacional, las orientaciones de la educación artística/musical tienen poco aislamiento y guardan estrecha relación con los propósitos de formación de la institución alrededor de la integralidad de los sujetos, posibilitando la construcción de programas flexibles, respondiendo a las realidades educativas de la nación. En la ilustración 9 se puede evidenciar la clasificación de doble sentido que tiene el campo institucional. Una clasificación débil entre agentes y agencias, esto es, un bajo grado de aislamiento entre programas y una clasificación débil para las orientaciones discursivas de la EA. Por otro lado, la enmarcación es débil, pues desde los acuerdos institucionales (019-1999 y 035 -2006), los principios rectores aluden a libertades

de cátedra, libertades investigativas y libertades de aprendizaje, armonizando a la comunidad educativa, esto es, teniendo en cuenta la voz de los estudiantes y la integralidad armónica de toda la comunidad educativa.



**Ilustración 20.** Clasificación y enmarcación campo institucional

En el campo de recontextualización pedagógica la dinámica es muy variada. Las orientaciones de formación integral entran en tensión con las concepciones estéticas y especializadas del arte y se generan cambios significativos en las orientaciones en los discursos. En principio, las tres versiones del documento maestro del programa de los últimos 19 años<sup>55</sup>, conservan los propósitos de la EA debido al principio de clasificación débil que les hace operar en relación con las necesidades y realidades del país. A su vez, se pudo evidenciar expresiones de un algo grado de autonomía relativa frente al CRO, al marco institucional y a la región especializada de la EA, fundamentado en los cánones educativos propios de la educación musical ortodoxa, que poseen gran incidencia en las reglas de distribución, recontextualización y evaluación que operan en el marco de la

---

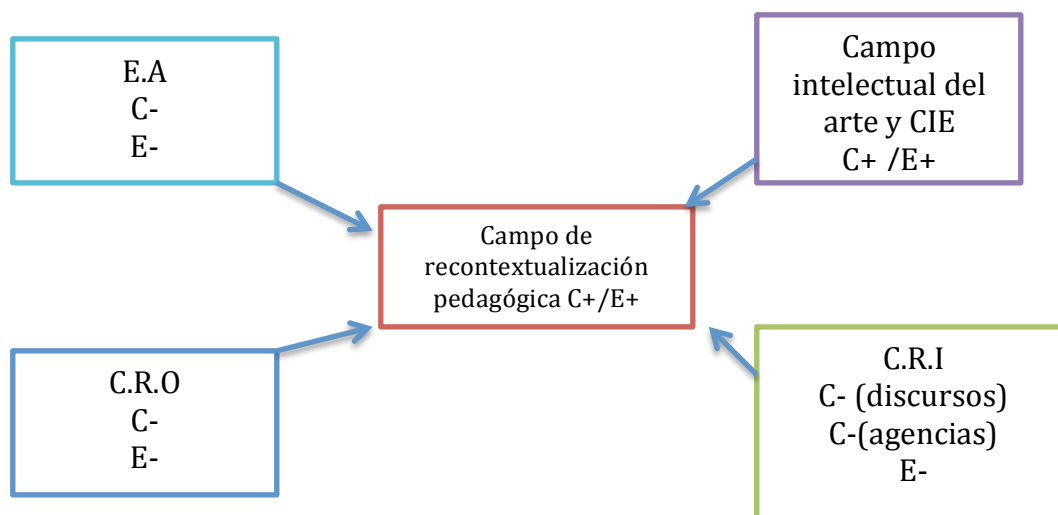
<sup>55</sup> Que es el mismo periodo de estudio del CRO, a partir de la creación de los Lineamientos de Educación artística.

recontextualización pedagógica en el que opera el programa. Existe una incidencia fuerte de las orientaciones de los discursos del campo intelectual del arte en constante tensión con los del campo intelectual de la educación artística; tensiones que desde lo institucional parecieran tener claridad, pero que la recontextualización pedagógica complejiza notablemente. La clasificación en este nivel de recontextualización es fuerte en todos los aspectos y aísla las categorías y las relaciones de poder intrínsecas en estas, lo que se debe a la poca legitimidad de las orientaciones de la EA de parte de algunos actores del campo<sup>56</sup>. El CRP establece una nueva distribución de los conocimientos del campo y las formas de conciencia resultantes en un aparente espacio que continúa legitimando las orientaciones iniciales de la EA, pero con unas tensiones muy particulares que afectan su consideración. En la siguiente ilustración se muestran los distintos niveles de clasificación y enmarcación del campo de recontextualización pedagógica. Respecto a la región especializada EA y sus orientaciones discursivas, la clasificación es débil desde la propuesta de los documentos maestro en especial de los últimos dos programas. La enmarcación que suscita es de igual manera débil, ya que los tres programas se instauran en el aprendizaje significativo, el constructivismo, el aprendizaje situado y el dialogo de saberes como principios de comunicación de sus prácticas. De manera similar, se relaciona con el CRO, el cual a su vez, se considera un referente para delimitar la pertinencia del programa. Por otro lado, se evidencia un gran aislamiento generado por el profesorado relacionado con las orientaciones discursivas del CIA y el CIE que no han sido recontextualizadas (entrevistas a actores CRP). El enmarcamiento en este caso no se puede delimitar sin un estudio profundo de las prácticas pedagógicas del profesorado, pero las entrevistas realizadas y

---

<sup>56</sup> Esta afirmación surge a partir de las entrevistas a los directivos del programa, de las tres actualizaciones desde el año 2000 al 2016.

enunciadas en el Capítulo 3, sugieren una gran diversidad con tendencia a enmarcamientos fuertes, que coinciden con conductismo y prácticas instruccionales rígidas. Por último, el campo institucional permite un bajo aislamiento con las orientaciones discursivas de la EA:



**Ilustración 21.** Clasificación y enmarcación de los campos relacionados al CRP

#### 4.2 Implicaciones para el campo de recontextualización Oficial

Para el campo de recontextualización oficial de la educación artística, la autonomía relativa de los agentes que lo configuraron, le origina tensiones muy particulares del ejercicio artístico. Frente a esto, el actor Oficial 01<sup>57</sup> relata que en principio, el trabajo en equipo en torno a la construcción de los Lineamientos de EA, de varias posturas interdisciplinarias, permitió establecer una visión general de la educación artística a partir de los contextos. La autonomía permitía considerar posturas como la de *“Beristáin que relacionaba lo sensitivo estético y lo científico, a Suzanne Langer, y la educación artística como transmisión que implica el sujeto sensible; a Read como el primero en plantear la educación desde la*

<sup>57</sup> Este actor fue Coordinadora general del equipo de investigación y redacción del documento de los Lineamientos de EA.

*estética, que incluso desde el Ministerio se manejaba para otras áreas; y a Vygotsky a partir de la construcción con el diálogo” (Agente de la política oficial año 1996 entrevista 1,1996, entrevista 01-CRO).*

La libertad ideológica que propicio dicha autonomía relativa, permitió este tipo de referentes que fueron la fundamentación que posibilitó la conformación de equipos de artistas para construir el documento de los Lineamientos curriculares de educación artística (MEN, 2000) elaborado por 100 actores y a partir de talleres desarrollados en las distintas regiones del país. El trabajo incluía videos de la metodología, fundamentados en *“hacer una educación artística como un proceso creativo en sí mismo”* (actor de la política oficial MEN-01/1996, CRO), y se visualizaba un cambio de la educación artística que operaba como educación estética ortodoxa del país. Frente al trabajo que establecía resultados con estas orientaciones, surgieron contradictores del mismo campo de recontextualización oficial que consideraban que estas posturas eran carentes de rigurosidad académica e ideológica. Los enfoques tradicionales e individualistas de lo estético, especialmente en lo musical, establecían paralelismos que buscaban una clasificación más fuerte para proponer lineamientos de carácter rígido. Adicionalmente, debido a las dinámicas administrativas del Ministerio, el constante cambio de directivos generaba transformaciones en la postura ideológica. El proceso atravesó crisis en materia de financiación y apoyo estatal, además de críticas por parte de los otros equipos de currículo de las demás áreas que aludían a la falta de rigurosidad académica.

En el proceso de construcción de estos lineamientos, la autonomía relativa y la clasificación débil del campo generaron una constante tensión en la orientación del discurso instruccional, entre optar por la educación artística moderna y la educación ortodoxa de orden centroeuropeo. Esta tensión se hizo manifiesta especialmente en la formulación de

los referentes de la política oficial, en torno a la educación musical. Estas tensiones también fueron impulsadas desde principios dominantes del DRG. Frente a esto el Actor 1 agrega que: *“El marco conceptual de los lineamientos, el que se publicó, no era el que se planteó en principio. Se modificaron de acuerdo a la llegada de nuevos actores del Ministerio”* (Actor MEN-1996, entrevista 01-CRO). El bajo aislamiento de las categorías permite que estas cambien radicalmente conforme al sesgo ideológico que las intervenga en cualquier momento. Esto genera que las orientaciones sean variadas, con discursos que reivindican la multiculturalidad. Es importante aclarar que esta tensión no fue de orden institucional a nivel de la agencia del Estado responsable del proceso de construcción -en este caso el MEN-, sino que ella fue originada por los actores provenientes de la educación artística, que buscan legitimar visiones<sup>58</sup>, pero sin lograr configurar propuestas alternas. *“Los criterios encontrados coexisten entre las directivas y el equipo de profesionales que construyen el documento [...] los problemas en últimas son los criterios pedagógicos. La escuela activa permitía armonizar estas diferencias”*. (Actor MEN-01, 1996, entrevista 01 CRO). Los textos posteriormente, y a partir de dichas tensiones, fueron acordados y aprobados por todos los participantes.

- **Selección**

Con el principio de clasificación se devela respecto a la selección, la recolocación de las orientaciones de lo estético en función del país y su proyecto educativo. La política oficial de la EA privilegia las orientaciones discursivas en torno a el desarrollo sensitivo, la

---

<sup>58</sup> El actor 01 del CRO, comenta que en el proceso de elaboración de los lineamientos, existían actores externos que se enteraban del contenido que en principio se estaba desarrollando desde lo artístico en contexto. Estos actores al no compartir posición ideológica empezaban a gestionar por medio de otras instancias del Ministerio de Educación, otras posturas obstaculizando el proceso adelantado. (actor MEN-01, entrevista 01-CRO)

contemplación de las ideas, el trabajo de creación en torno a objetos estéticos, entre otros elementos, manera tal que permita el desarrollo de competencias básicas en los ciudadanos. Los indicadores de logro para la educación artística en básica proponen desarrollo de capacidades de percepción. La observación de la naturaleza y la expresión motriz que suscita el entorno, las actitudes de género espontáneas y respetuosas, el manifestar gusto y cuestionar las expresiones artísticas de su entorno y el manejo básico de las nociones de los lenguajes artísticos que se asocian en la cotidianidad (MEN, 1996 y 2000), son reflejo de la orientación privilegiante de la EA que posibilitan la formación de ciudadanos integrales. En la básica secundaria, el desarrollo de los procesos se fija en el pensamiento contemplativo, en la transformación significativa del entorno, en la apropiación e innovación de conceptos y la formación de un juicio apreciativo. Finalmente, en la media, los indicadores proponen materializaciones sobre la inventiva propia de los estudiantes, comportamientos respetuosos y sensibles con su entorno, racionamiento oral y escrito sobre las manifestaciones artísticas propias y del entorno, la creatividad y lo investigativo se proponen como elemento articulado que permite concretar el objeto estético y su representación simbólica. Estos lineamientos denotan un claro objetivo de desarrollar la integralidad en los estudiantes, enfocándose en el desarrollo de la sensibilidad, aumentando el grado de dificultad en cada nivel de formación. Sin embargo, no son específicos respecto a técnicas, habilidades de disciplinas y niveles esperados de estas. Es una clasificación débil que generaliza el discurso de la EA y sus propósitos, lo que implica que el conocimiento y el saber específico de una disciplina artística se vea debilitado desde el discurso oficial. El planteamiento de las dimensiones de la experiencia sensible como base para la formulación de logros e indicadores de logro específico, propone procesos curriculares también direccionados desde lo sensible, enfocados al pensamiento contemplativo, a la transformación simbólica, al



pensamiento reflexivo, y al desarrollo del juicio crítico. Por ende, orientaciones discursivas del campo oficial pretenden darle al profesor un alto grado de autonomía en la selección de los contenidos para alcanzar los propósitos generales de la EA.

**Ilustración 11.** Música para los grados 7° - 8° - 9°

Dimensiones de la Experiencia	Dimensión Intrapersonal	Interacción con la Naturaleza	Dimensión Interpersonal	Interacción con la Producción Artística y Cultural y con la Historia
<b>Procesos</b> Proceso Contemplativo, Imaginativo, Selectivo  <b>Logros Esperados:</b> - Desarrollo perceptivo de las propias evocaciones y fantasías sonoras, de las cualidades sonoras de las propuestas musicales de los otros y de la producción musical del contexto particular.  - Apertura al diálogo pedagógico, cambios y generación de actitudes hacia el mundo sonoro y musical.	- Manifiesta actitud de goce ante el descubrimiento de sus condiciones de inventiva musical. - Produce pequeñas composiciones o propuesta musicales de diferente índole en torno al mundo sonoro y de la música que denotan que escucha, que evoca gustoso, que imagina que muestra disfrute y comprensión de la vivencia sonora y musical de su entorno natural, de la producción musical de con contexto, de otras culturas y de otras épocas. - Comunica espontáneamente los aportes de la clase de música a su vida cotidiana y viceversa.			
Proceso de Transformación Simbólica de la Interacción con el Mundo <b>Logros Esperados:</b> - Desarrollo expresivo de sensaciones, sentimientos e ideas a través de metáforas y símbolos musicales mediante la expresión corporal, vocal, instrumental, gráfica y tecnológica. - Desarrollo de habilidades musicales comunicativas y auditivas que impliquen dominio técnico y tecnológico.	- Se comunica mediante mensajes musicales, particularmente emotivos, de su propia evocación o invención involucrando manifestaciones sonoras de la naturaleza y de la cultura musical de su comunidad, así como regional, nacional o universal. - Controla, orienta y ensaya nuevas habilidades vocales e instrumentales que le permiten, con relativa facilidad, la ejecución de instrumentos tradicionales de su región o el canto a dos voces. En lo posible, maneja también instrumentos electr ónicos (grabadora, computador, etc.).  - Transforma diferentes materiales y selecciona del medio ambiente otros para realizar propuestas de sonorización a diferentes expresiones literarias, plásticas, escénicas, audiovisuales y demás. - Se involucra gustoso en actividades de audición musical en donde pone en evidencia el desarrollo de su memoria musical.			

*Fuente: tomado de los Lineamientos curriculares de Educación Artística (MEN, 2000).*

En la ilustración, se evidencia que no hay especificidad para las dimensiones, en las que los procesos curriculares son transversales. Estos últimos, privilegian el desarrollo general de las habilidades y expresiones musicales, sin ahondar en elementos específicos de la teoría musical de forma, melodía, armonía y ritmo. Esto implica que el saber musical sea asumido de manera superficial, ya que no es necesario ser específicos en el manejo de escalas modales o armonía agregada por ejemplo, para la configuración de ciudadanos integrales.

Los discursos no tienen altos grados de aislamiento pero el Estado tiene un alto grado de control sobre lo que debe conformar el sentido estético de los colombianos. El actor 01 – MEN 1996, declara que los lineamientos fueron un trabajo de pares con un profundo sentido de lo contextual y del impacto de la educación artística en comunidades y sus particularidades. Este fue un trabajo que desde principios del año 92, seleccionó los elementos fundamentales para un currículo en las artes propio para el país. Sin embargo, por criterios del MEN y cambios de los administrativos, el equipo creador fue desarticulado y posteriormente se les exigió entregar lo desarrollado en el año 97. Un nuevo equipo retomó el esfuerzo académico y le dio un nuevo tinte ideológico a los contenidos. El equipo anterior liderado por el Actor 01-MEN 1996, fue tildado de “comunista y guerrillero”(declaraciones de Actor 01 del campo oficial 1996, en entrevista 01-CRO), dado que sus desarrollos no cumplían con los criterios necesarios para la realidad nacional según los nuevos directivos, por incluir enfoques regionales, arte indígena y corrientes de pensamiento libertario. Frente a esto, el Actor 01-MEN 1996 manifiesta que la selección de los discursos presentó tensiones importantes: *“algunos de los intereses de la educación se vieron influenciados incluso por la comunidad jesuita. Existe una influencia escolástica y colonialista en la construcción de lineamientos. El discurso inicial estaba enfocado en el respeto de la diversidad, y toda manifestación para hacer sentir la multiculturalidad. Existió una presión por parte de la (educación correcta) y lo que espera ésta de los contenidos. Se denigraba sobre las conciencias regionales en el asunto estético y cultural; detrás de todo esto existía un elemento político entre las luchas de la escuela activa y la negación del Estado por estos enfoques”* (Actor 01 MEN 1996, entrevista 01-CRO). Sin embargo, el Ministerio no logró desechar por completo los contenidos que ya se habían desarrollado. Es importante aclarar, que estos son los contenidos de formación que se

esperaría, organicen la formación del maestro encargado de la educación artística, esto es, el licenciado o profesional de la educación responsable de estos procesos formativos.

- **Secuencia y ritmo**

Debido a la clasificación débil por la inexistencia de un currículo único, la secuencia de las orientaciones y contenidos de los discursos de la educación artística es flexible, lo que se refleja en los indicadores de logro como se enuncio en el apartado anterior. No existe un rasgo característico de secuencialidad que permita una evaluación sistemática o un discurso instruccional rígido como en otras áreas. Se enfoca directamente en unos propósitos específicos que debe alcanzar el área en todos los niveles del sistema educativo formal en función del proyecto de nación y las realidades del país. Por lo tanto, la “progresividad” se encamina a aumentar el grado de complejidad del proceso. Por ejemplo, en los indicadores de logro respecto a la contemplación de las ideas para la educación básica se concentra en procesos de exploración de las experiencias sonoras que lo rodean (MEN, 1996 y 2000). En básica secundaria, dicho proceso muestra un enriquecimiento de la sensibilidad y de la imaginación creativa. Para la educación media, el mismo proceso contemplativo genera manifestaciones hacia estimular la inventiva musical y su significado en el medio. La evolución del proceso contemplativo está planteado desde la flexibilidad entre las categorías estéticas de los discursos. Por lo tanto, la clasificación débil y la autonomía relativa del campo fueron determinantes en la creación de dimensiones de la experiencia autónomas, frente a las dimensiones dictaminadas en los lineamientos de educación artística del año 2000.

El ritmo<sup>59</sup> que se marca en estas orientaciones a través de una secuencialidad flexible y permite una maleabilidad en el proceso de transmisión, pues al considerarse la educación artística como un hecho creativo en sí mismo, implica un acercamiento fuerte a las orientaciones discursivas del EA y permite un grado enmarcación débil, ya que se proponen paradigmas metodológicos de la escuela activa y el constructivismo, que flexibilizan aun mas el ritmo en los procesos educativos en torno a la EA.

- **Implicaciones de los cambios en las orientaciones del CRO**

En principio, el leve cambio de las orientaciones en el CRO de la educación artística que manifiesta un uso o instrumentalización de esta región especializada como herramienta del sistema educativo para la construcción de ciudadanos integrales, permite establecer nuevos paradigmas conceptuales para lo estético y su funcionalidad. El actor 01-MEN 1996 resalta igualmente que *“los propósitos del discurso educativo en artes no tienen relación en principio con el orden económico, o con intereses ajenos a lo educativo. Se planteó un elemento de prosperidad, un enfoque de desarrollo que buscaba una aceptación ideológica del documento y su orientación”*. Finalmente, el Estado, en cabeza de la agencia regulativa central responsable de este proceso, esto es, el Ministerio de Educación, y en consonancia con la dinámica de articulación con los agentes del campo intelectual del arte y de las instituciones productoras de conocimiento educativo, favorece las orientaciones de la EA debido a la congruencia que encuentra en cuanto a desarrollo integral y la formación de la ciudadanía. Las nociones centrales de educación artística y musical permanecen sin grandes cambios epistemológicos.

---

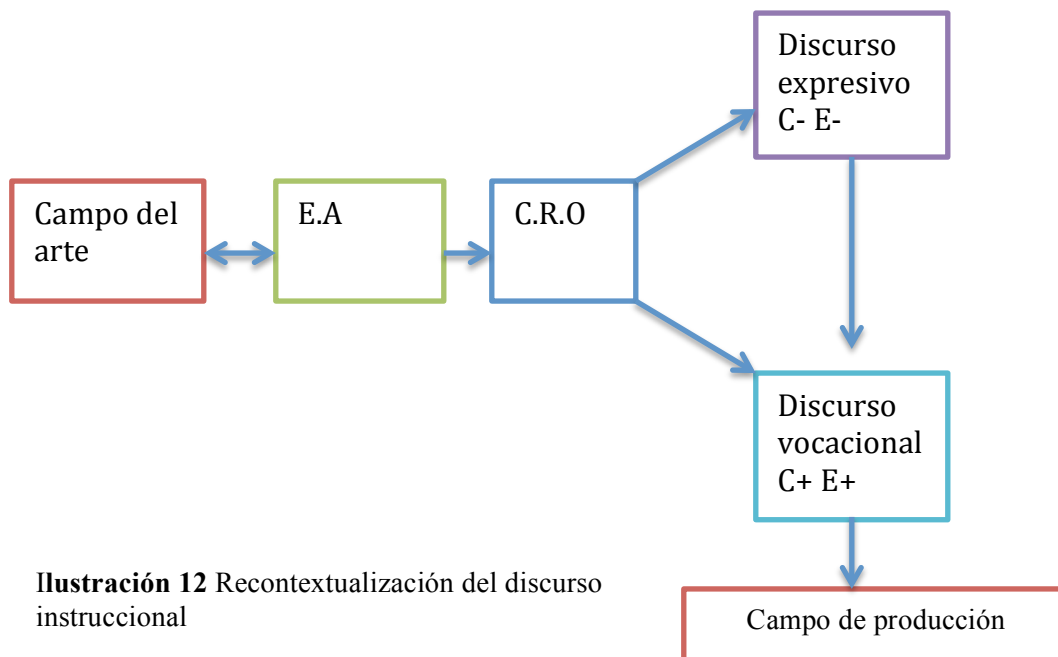
<sup>59</sup> “El ritmo explícito o implícito constituye una derivación de una teoría de la instrucción cuya selección es, en última instancia, un rasgo del discurso regulativo”. (Díaz, 1986, p.12)

Sin embargo, en los últimos años el DRG se relaciona con las visiones de la sociedad y la economía del conocimiento impulsadas en la última década. En ese orden de ideas, las orientaciones sufren su segundo cambio, enfocándose en la adquisición de competencias necesarias para la formación del talento y el capital humano. El Estado desarrolla una gran cantidad de alianzas estratégicas entre agentes para elaborar sistemas de construcción del conocimiento de lo artístico, que permitan reflexionar sobre sus prácticas y por lo tanto, sea posible relacionar este conocimiento con otros saberes (Mincultura, 2010). La definición de la educación artística a partir de este momento incluye el desarrollo y el apoyo de otras disciplinas, articulando la educación para el trabajo y el desarrollo humano, privilegiando el reconocimiento de las competencias laborales y saberes que desde lo artístico puedan impulsar el desarrollo de la nación. Esta postura implica un cambio en la clasificación de la educación artística disminuyendo aun mas su grado de aislamiento, ya que se aproximan las visiones y nociones de competencia académica y competencia laboral y se debilitan las fronteras de estos discursos para propiciar un enfoque centrado en la promoción de la innovación y la creatividad.

En los últimos años, la política pública en educación artística está promoviendo jornadas complementarias para “la mejor utilización del tiempo libre y la oferta de los bachilleratos artísticos en el marco de las competencias básicas, articulándoles con la educación superior y la educación para el trabajo” (Mincultura, 2010, p. 9). De esta forma, se orienta hacia un discurso regulativo, relacionado con la funcionalidad de la educación artística para impulsar el desarrollo del talento humano para una sociedad del conocimiento. El cambio en la clasificación responde a la necesidad de reubicar el discurso instruccional que presupone la matriz de transmisión y sus prácticas (Díaz, 1986). En principio el discurso instruccional expresivo (Díaz, 2010) estaba enfocado al desarrollo del civismo, al desarrollo integral y la

sensibilidad. En este cambio de orientación, se generan transformaciones en el discurso instruccional expresivo enfocado en la adquisición de competencias laborales, competencias básicas especializadas para un contexto de desarrollo económico y social. Para los discursos de la educación artística, implica una transformación en torno a que permita una reproducción de la distribución del poder relacionada con ese discurso instruccional. Esto implica por ejemplo, que los Planes Nacionales de Educación artística, tengan que relacionarse con los CONPES de industria cultural, y que se señale que dicha relación tiene el propósito de preservación de la diversidad cultural, a la vez que refleja una clara intencionalidad del uso de las artes en la cualificación del talento humano en vías de desarrollar económicamente la nación (Mincultura, 2010).

La producción de la EA es una recontextualización de lo contemplado en el campo del arte y sus visiones estéticas legítimas. En el CRO el discurso instruccional inicial, elabora lo que Díaz llama “discurso expresivo” como una realización para mantener relevancia con el campo de control simbólico o de producción. Este discurso expresivo recontextualiza las reglas técnicas o las prácticas de las artes que de forma selectiva reproducen los modelos dominantes de la cultura (Díaz, 1986). En la siguiente ilustración, se grafica a este discurso expresivo que en principio se percibe en el CRO de la educación artística, sin embargo, debido al segundo cambio en la orientación de sus discursos, el CRO está haciendo una transformación del discurso expresivo a un discurso vocacional, de prácticas y habilidades (Díaz, 1986), con una clara recontextualización de las artes enfocadas al campo de producción, ya sea con la adecuación de los sujetos o con la materialización de los objetos estéticos en función de la producción económica (consumo musical, performance masivo, producción discográfica, audiovisual, uso comercial y promocional).



Cabe destacar que aún no se realiza una actualización de los lineamientos de educación artística. Sin embargo, los cambios mas recientes del discurso educativo, comienzan a materializarse en algunos currículos y proyectos educativos de nivel escolar o profesional. Este cambio en la orientación implica una “pedagogización<sup>60</sup>” de lo artístico, de los discursos de la EA, en función de la posición de mercado que predomina en el Estado. Los “optimismos” (Díaz, 2019) de la democratización, de las modalidades individuales de aprendizaje, acompañan la permeabilidad de la pedagogización en todo nivel de la educación. Esto implica que los discursos de la EA en el CRO sean considerados desde una flexibilidad pedagógica que disminuye el rigor y la potencia de sus elaboraciones, empobreciendo su conceptualización de lo estético desde cada disciplina en la formación del sujeto. Respecto a los profesionales en la EA, lo que se promueve y más en educación,

<sup>60</sup> En Díaz, (2019) la pedagogización es un proceso de determinación subjetiva, que se da de forma inconsciente y que le permite al sujeto incorporar posiciones del mercado, del campo de producción, distintas a las posiciones en las que el discurso expresivo podría direccionar. (Díaz, 2019, p. 4)

es la idea del maestro (o el profesional) flexible, polivalente, que se reconfigura y adquiere nuevas competencias, siempre en función de las demandas del contexto. Ahora con dicha pedagogización, la región especializada de la educación artística relaciona elementos de la tecnología, de la economía, la globalización, a partir de las posiciones hegemónicas de los escenarios sociales (Díaz, 2019). Se establece una nueva tensión entre una orientación prospectiva<sup>61</sup> de la educación artística influenciada por una pedagogización y enfocada a un discurso instruccional de carácter vocacional que busca un desempeño en el campo de la producción, una orientación prospectiva que propende alejarse de la pedagogización, priorizando la orientación de la EA<sup>62</sup>, y una orientación retrospectiva<sup>63</sup> de carácter ortodoxo que aunque desactualizada, continua dinamizando en la pertinencia de lo estético y artístico en la educación, alejada de toda consideración del campo de producción. Esta tensión implica que las luchas de la región especializada de la EA no concreten acuerdos potentes que les permita instaurar el campo de la EA, para generar un campo de producción de discursos propios. Las tensiones implican que los discursos de la EA continúen siendo recontextualizaciones de otros campos sin el reconocimiento de contexto primario.

### **4.3 Implicaciones para el CRP: Licenciatura en Música Universidad Pedagógica Nacional**

#### **4.3.1 Relaciones entre lo pedagógico y lo disciplinar**

El campo institucional establece el saber pedagógico como el saber fundante de todo programa de la Universidad, en la coyuntura de los tres programas analizados. Todo el

---

<sup>61</sup> Hace referencia a la orientación hacia futuro de acuerdo con el contexto al que influencia la EA.

<sup>62</sup> Hace referencia a la orientación hacia futuro de acuerdo con los propósitos de la EA sin mediaciones del DRG colombiano.

<sup>63</sup> Hace referencia a la orientación basada en el pasado, de acuerdo con el contexto centroeuropeo de la educación artística, cuya perspectiva no considera ni el contexto, ni las necesidades de éste.



marco de normativa institucional proyecta la formación de maestros integrales en función del proyecto educativo de la nación. Esto quiere decir que el campo recontextualizador de la licenciatura es atravesado en primera instancia por lo pedagógico y por ende, la elaboración de las identidades que se plantean en virtud de lo que implica acoger esta orientación. Por lo tanto, el campo institucional implica una clasificación débil en términos de la especificidad en educación de los programas que se promueven, enfocados en la formación de profesionales de la educación. Ahora bien, todos los acuerdos institucionales plantean una relativa autonomía a los programas en función de estructurar los aspectos curriculares en materia de los saberes disciplinares y su relación con el saber fundante de la pedagogía (Acuerdo 035, 2006). Este tipo de relación es el que genera una clasificación débil en la orientación de los discursos de educación artística/musical en el campo de recontextualización pedagógica.

A partir de esto, para el análisis de los cambios resulta central comprender los distintos énfasis que se producen en torno a la tensión entre el saber pedagógico y el musical: en algunos momentos la orientación del programa se inclina hacia la disciplina, en otros hacia el saber pedagógico, aunque con muy poca incidencia y en otros se intenta equilibrar.

El campo institucional promueve la creación de programas académicos que “buscan la formación integral del maestro preparándolo para las realidades educativas del país, para la interacción de diferentes contextos y para trabajar interculturalmente en diversas comunidades educativas” (Acuerdo 035, 2006, p. 2), a partir de un campo de conocimiento que sea pertinente para dichas realidades. Esto implica que la formación del maestro tiene como objetivo un sistema educativo, en el que ya existen unos planteamientos que refieren unas necesidades y describen lineamientos para abordarlas. De acuerdo con esto, a la Licenciatura en música, en virtud de este marco institucional, y de la recontextualización

del campo Oficial de la educación artística, le corresponde formar maestros integrales que reconozcan las necesidades planteadas en los lineamientos de educación artística y demás documentos que describen el estado actual de la EA en el país. Sin embargo, la dicotomía de saber pedagógico-campo disciplinar, plantea nuevas tensiones que le proponen al programa coyunturas provenientes del campo del arte.

A partir del análisis de los documentos maestro y a entrevistas realizadas a directivas de los últimos tres programas (2000-2016), se evidencia fuertes tensiones entre una visión retrospectiva de la educación musical, que responde al canon formativo Centro-europeo de conservatorio con todas sus concepciones de lo estético y lo social, que se resisten fuertemente a las posturas postmodernas de la educación artística y, la relación que el saber pedagógico, recontextualizado del campo institucional, plantea para la música. Esta segunda postura unifica la orientaciones prospectivas que en el CRO están desarticuladas. Esto es porque en el caso de la Licenciatura, existen esfuerzos por flexibilizar las orientaciones de la EA acorde con el contexto laboral y realidades de los licenciados en música.

Los tres momentos del programa reflejan el choque entre estas dos posturas, que propenden por el desarrollo integral y la educación artística como elemento funcional a la educación en general, o por la formación técnica/habilidad especializada en la concepción de arte y de competencias técnico-instrumentales de desempeño interpretativo musical. Una característica que permite la coexistencia de las dos posturas, es el grado de autonomía relativa, que acomoda toda recontextualización a esta dinámica de tensión. De esta forma, en el año 2000 y frente a la reforma educativa de los años 90, el programa propuso su propio enfoque en la construcción de nación de la época; en el 2009 y 2016, la coyuntura de las políticas de calidad, generaron nuevas perspectivas para la educación y en especial para

la formación del educador, a lo que el programa respondió conservando y acomodando la tensión pedagogía-música. Este acomodamiento consiste en sustentar la formación en ambos saberes, a partir de las exigencias de la ley, sin el reconocimiento de las profundas contradicciones que surgen en la tensión.

El programa en su proceso de recontextualización institucional plantea una clasificación débil, favoreciendo las formulaciones más autónomas respecto a los propósitos de la EA y su respectiva recontextualización del CRO: una educación artística integral y funcional para el país.

Pero como campo de recontextualización pedagógica, la visión de los actores (maestros, estudiantes) trae a la arena discursos pedagogizados (Díaz, 2019) y retrospectivos para definir las particularidades del campo. Aquí es importante recordar que, según directiva 02 del CRP, existe una permanente influencia en los procesos formativos de un grupo de profesorado de formación de conservatorio y otro grupo de profesorado de formación netamente teórica que adentro del aula no reconocen las orientaciones de la EA y priorizan el desarrollo retrospectivo de la música (entrevista Directiva 02, CRP-2009).

En la relación entre los saberes relacionados con la pedagogía y los propios de la música, a partir de las tensiones de los actores del campo, se manifiesta una clasificación fuerte, y se eleva el nivel de especialidad de cada discurso. En el discurso instruccional prevalece el discurso especializado de la experticia en la música, lo que afecta la organización de las relaciones jerárquicas de los saberes. La concepción de la educación artística recontextualizada en el CRO y esperada por el CRI, no goza de la misma continuidad en el campo de recontextualización pedagógica. La clasificación fuerte es dinamizada por el discurso musical y por ende, la relación con el saber pedagógico se subordina en el programa. Es un aspecto muy contradictorio en un programa de educación cuyo saber

fundante es la pedagogía, por ejemplo, la relación llega a incluso a proponer un énfasis en educación musical en una licenciatura de música, compartiendo lugar con un énfasis en dirección musical.

El programa hace esfuerzos por equilibrar estas relaciones de pedagogía-música, sobre todo en el programa del año 2009 con la formulación de un componente interdisciplinar (que no hace parte de los lineamientos institucionales) y la apropiación de discursos en torno a la educación artística en general. Sin embargo, es la recontextualización de los actores del campo pedagógico quienes contraponen sus orientaciones (Entrevistas de directivas 01, 02 y 04 de la LM-UPN, apartados 3.3.1 al 3.3.3). Al respecto, las directivas de los tres programas coinciden en que los esfuerzos institucionales por instaurar un saber fundante llegan hasta el aula de clases; en ese espacio, depende de la libertad de cátedra reconocida al profesor.

Los programas en educación superior de arte compiten con características que los distinguen el uno del otro. A partir de las entrevistas realizadas, se logra evidenciar que una de estas características es el profesorado, “estrellas académicas” (Bernstein, 1990), o “estrellas artísticas” para este campo del arte, que atraen debido a su trayectoria y las posibilidades de orientaciones que sus posiciones pueden ofrecer. A pesar de que la Licenciatura en música no es de una universidad de élite, vincula a su equipo a grandes “estrellas-artísticas-académicas” del campo del arte, y cada uno de ellos proporciona un campo de recontextualización pedagógica particular. Es decir, que se estratifica en varios campos de recontextualización y se genera una “diversidad considerable de discursos pedagógicos” (Bernstein, 1990, p. 90). Esta diversidad puede generar contrastes en la orientación de los discursos a partir de la concepción de cada profesor en su aula, y en la licenciatura, existen muchas posturas que comparten la visión de la música como un discurso instruccional

especializado que reproduce un orden regulativo, una posición cultural dominante de orden estético únicamente y no de orden educativo. La vinculación de este tipo de profesorado le implica a la Licenciatura el incremento de la tensión pedagogía-música y una dificultad en la articulación del propósito del programa con el saber fundante pedagógico.

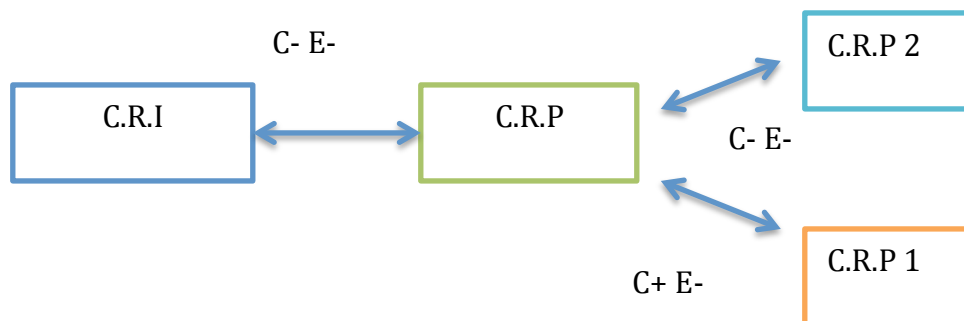
En tanto la relación vertical de la jerarquía de saberes en el programa, es clara la dominancia jerárquica que tiene el saber fundante. Los jefes de departamento, coordinadores, jefes de investigación, guardan jerarquías y relaciones en cuanto al saber fundante y operan dando una condición privilegiante a la pedagogía. Sin embargo, las relaciones horizontales (Díaz, 2010), con la clasificación fuerte se ven altamente aisladas (elemento que se desarrollará en el apartado de selección, mas adelante). Los profesores se separan en discursos/espacios específicos y regulan sus interacciones (Díaz, 2010). El programa ha realizado esfuerzos en la disminución de la clasificación fuerte de la dicotomía, que implicaría orientar la tensión pedagogía-música hacia la concepción de educación artística del CRO, sin embargo, a pesar del discurso interdisciplinar, la identidad educativa predominante del músico intérprete, cierra las posibilidades de dicha orientación del conocimiento. Se evidencian transformaciones leves en algunos transmisores, según directivas 01, 02 y 04, pero la constante del programa desde su fundación ha sido la de permitir la coexistencia del debate alrededor del saber fundante en la Licenciatura sin alcanzar el equilibrio.

Respecto a la enmarcación de la relación pedagogía-música, se define como débil. Dicho valor de este principio, responde a la orientación constructivista que ha enunciado el programa. En el caso del programa del año 2000, el enfoque de análisis reflexivo en relación con las realidades del músico; en el año 2009, el programa se suscribe en el constructivismo; y en el 2016, el aprendizaje significativo y el dialogo de saberes, han

permitido un alto grado de incidencia de la voz de los estudiantes en la configuración de aspectos relevantes del programa y de los espacios académicos. Este enmarcamiento (E-) es el que permite de cierta manera la coexistencia de la tensión, debido a que la ubicación y la socialización de los estudiantes se da en la recontextualización particular de cada espacio académico, reproduciendo las competencias de “cada discurso pedagógico” con un bajo control en la licenciatura. Sin embargo, es importante destacar que la enmarcación está atravesada por la tradición históricamente constituida respecto a lo que implica formar a un músico, que está marcada por una fuerte enmarcación.

Los directivos de la licenciatura han manifestado desde las tres versiones del programa el interés que tienen por no impartir lineamientos y permitir el pensamiento libre del profesorado. Por lo tanto, el grado de autonomía relativa de los maestros es alto, lo que evidencia que sus prácticas pedagógicas compiten entre las dos modalidades, pero esto es objeto de futuras investigaciones.

En la siguiente ilustración, se representan los grados de clasificación y enmarcación relacionados con el CRP. El valor de estos principios con el campo institucional es débil como ya se describió. El CRP 2 tiene bajo valor de los principios ya que es en éste en el que se puede ubicar la propuesta del programa y su interacción con los sujetos que componen la comunidad educativa, en la que las orientaciones de la EA tienen una posición privilegiada. En el CRP 1, están ubicados los actores del campo que no legitiman las orientaciones de la EA y prevalecen en los discursos ortodoxos de la música.



**Ilustración 13** Relaciones pedagógica-música en campos de recontextualización

El campo de recontextualización pedagógica tiene un alto grado de participación de los estudiantes y sus contextos sonoros (UPN-LM, 2016). Por lo tanto, existe también un doble sesgo con la posición del estudiante frente al discurso centro europeo de la música, pues es el estudiante quien en ocasiones busca este tipo de formación y desconoce casi por completo el marco institucional y la implicación del saber fundante pedagógico. Ya en el proceso de recontextualización, el estudiante acepta la tensión y se dinamiza en ella (directiva 04-2016, CRP). Esto significa que el estudiante puede reconocer y legitimar la enmarcación débil/clasificación fuerte de la institución que da lugar a la pedagogía.

Por lo tanto, las relaciones entre música y pedagogía son micro relaciones con sus valores de enmarcamiento y clasificación propios. La dicotomía prevalece con un valor general de clasificación fuerte, con principios de poder y control muy especializados que se reflejan en un ritmo fuerte de adquisición y transmisión del discurso instruccional de habilidades musicales. Los espacios de aprendizaje en esta medida de ritmo fuerte se abren a múltiples extensiones de la licenciatura, y se pedagogizan todas las prácticas musicales y discursos sonoros. Este es el discurso con el que operan algunos profesores de corriente retrospectiva para justificar la transversalidad con lo pedagógico, considerando que cualquier quehacer musical incluye por naturaleza el saber fundante y que el ejercicio práctico devela sus

características (Directiva 04, 2016-CRP) . El ritmo fuerte subordina a los adquirientes al discurso pedagógico y a la práctica reproductiva (Díaz, 2010) de la posición dominante centro- europea de la música (Directivas 01 y 04, 2000-2016, CRP).

Otro elemento característico de la relación pedagogía- música, se presenta en las dinámicas propias del discurso disciplinar. El saber disciplinar contiene en sí mismo una tensión particular del contexto nacional y es la tensión música académica - música tradicional. El elemento de música tradicional se puede entender como parte del espacio pedagógico local, parte de ese saber previo de los adquirientes que cada vez toma más fuerza en el programa (UPN-LM, 2016). Sin embargo, continúa siendo una orientación de clasificación débil, pues aún debe construir dinámicas que le generen espacios especializados. La clasificación fuerte de los espacios académicos y de las orientaciones del profesorado de visión retrospectiva, evita la comunicación con este saber pedagógico local, lo que diversifica más la tensión pedagogía- música debido a la relación que guardan las músicas tradicionales con las orientaciones del CRO de la educación artística/musical (apartado 3.3.2 y 3.3.3 especialmente). Las concepciones de la EA y el CRO de educación artística/musical consideran necesaria la relación del desarrollo integral y la identidad cultural local para llevar a cabo su propósito estético formativo, por lo que la música tradicional hace parte de ese enfoque tanto metodológico como en su abordaje epistemológico (directiva 04, CRP). Por lo tanto, la dicotomía de música académica – música tradicional es una micro relación de que refuerza el paralelismo en la disciplina. Implica más fragmentación del profesorado, poca articulación del plan de estudios y diversificación en la concepción de la formación del sujeto que aspira el programa. Sin embargo, para la directiva 04 del campo de recontextualización pedagógica, este es un elemento que le da una particularidad al



programa, ya que refiere a una diversidad que la hace interesante al mercado (entrevista Directiva 04, 2016-CRP).

#### **4.3.2 Orientaciones curriculares privilegiadas en el programa**

Entendiendo el currículo como la selección de la cultura que se organiza y distribuye como conocimiento oficial o conocimiento legítimo (Díaz, 2007), la recontextualización pedagógica de la licenciatura en música tiene importantes implicaciones en su organización y estructura curricular, que tienen su origen en las relaciones anteriormente descritas entre lo pedagógico y lo disciplinar.

Debido a la orientación de la educación artística en el CRO, el programa durante los últimos 20 años ha trabajado constantemente por asumir el contexto y las realidades disponibles para la educación artística y la educación musical y estructurar un plan de estudios acorde con las necesidades que debe satisfacer en el país. Las orientaciones de los discursos de la EA y sus cambios en el CRO han privilegiado orientaciones de la educación artística adscritas a las concepciones de la transformación sociocultural de la sociedad contemporánea y sus dinámicas en torno al desarrollo tecnológico, económico y social, elementos que caracterizan al Discurso Regulatorio General.

Estos sometimientos de la dinámica social contemporánea también han afectado a las instituciones de educación superior en términos del “desarrollo del conocimiento, de la innovación y la capacidad de aprender” (Díaz, 2002, p. 59). Por lo tanto, lo institucional vira hacia demandas sociales que requieren de mayor flexibilidad en la organización de los currículos para dar espacio a la dinámica de permeabilidad con el entorno real al que pertenecen (Díaz, 2002).

La licenciatura en música y sus últimas tres actualizaciones del programa, plantean esta necesidad de interactuar con las demandas externas relacionadas con el desarrollo del país, a partir de la educación artística/musical pertinente para el contexto, ya sea desde la visión de la formación de la ciudadanía integral o el acondicionamiento de competencias en los sujetos en función de su competitividad y productividad en el entorno social. Esta necesidad se refleja en los esfuerzos del programa por plantear un plan de estudio pertinente para el año 2000 y flexible para el 2009 y 2016, que se entiende como “un proceso de apertura y redimensionamiento de la interacción entre diversas formas de conocimiento u objetos de aprendizaje que constituyen el currículo” (Díaz, 2002, p. 63). Se fundamenta en el saber hacer, buscando una relación directa con el desarrollo del conocimiento en acción.

Debido a las tensiones características de la licenciatura, la flexibilidad curricular del programa a partir de la propuesta del año 2009, se ha enfocado en la diversificación estructural de espacios académicos, con el planteamiento del conocimiento interdisciplinar y con la movilidad del estudiante respecto a la organización del plan de estudios, satisfaciendo la necesidad de los adquirentes, el interés que quiere o cree debe formar. Esto ha generado que la licenciatura en música aumente la cantidad de espacios optativos/transversales en las dos últimas actualizaciones del programa, en donde el estudiante encuentra intereses particulares. Los esfuerzos de flexibilidad curricular evidenciados en esta investigación, desde lo administrativo, están especialmente dirigidos a la adecuación o diversificación de las opciones de formación, organización temporal en función del estudiante, reducción del tiempo del estudiante en la institución y el aumento del trabajo de autoaprendizaje y autónomo, flexibilidad del sistema de créditos . Es decir, que la flexibilidad curricular de la Licenciatura en música apunta a un currículo integrado y

flexible (Díaz, 2007), a partir de la recontextualización institucional que le demanda este tipo de perspectiva para formar integralmente al licenciado en música desde la propuesta curricular del año 2009 hasta la actual. La propuesta del año 2000 refiere mas a necesidades del músico en realidades específicas (UPN-LM, 2000). La estructura de un currículo integrado le permite a la licenciatura vincular las orientaciones de la EA en función de estructurar sus espacios académicos de una forma interdisciplinar y articulada, que le permite ubicar las realidades a intervenir y plantear la organización del conocimiento desde la acción y la investigación.

**Tabla 23** Modos en que se expresa la orientación hacia un currículo integrado y flexible en la licenciatura en música 2009-2016

Currículo integrado y flexible	Aspectos curriculares de la licenciatura en música UPN
Reducción de aislamientos (C-)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Según directiva 02, desde el 2004 el discurso que se construye en torno a la facultad es el de la educación artística en general.</li> <li>• A partir de la creación de las licenciaturas en artes visuales y artes escénicas, los seminarios interdisciplinarios de los primeros semestres se asumen en conjunto con los tres programas y se trabajan problemáticas del arte en general.</li> <li>• Las preguntas problémicas (LM 2009 y 2016) que sustentan los espacios académicos tienen relación con las problemáticas del contexto que un licenciado en música interviene (se percibe este enfoque en el año 2000 pero no es específico).</li> <li>• La movilidad flexible de los estudiantes entre ciclos depende de los créditos cursados. El departamento es autónomo en dar flexibilidad a los créditos para el paso de un estudiante de un ciclo a otro.</li> </ul>
Carácter interdisciplinario	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La creación del espacio Interludio como propuesta de “receso productivo” es un interesante esfuerzo interdisciplinario. En él se suspenden las actividades regulares y se reúnen los programas en torno a problemáticas que no se abordan en el programa. Lo interdisciplinario es estructural, ya que el discurso que propone el programa es de Educación artística.</li> <li>• Las asignaturas electivas brindan oferta académica interdisciplinaria.</li> <li>• Variedad de metodologías en los modos de hacer arte.</li> </ul>
Aprendizaje autónomo y reflexivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La licenciatura brinda líneas de profundización con distintos enfoques. Los espacios académicos de cada una son variados y el estudiante es libre de elegir a partir de su reflexión.</li> <li>• Los espacios optativos del programa también están disponibles a partir de la autonomía del estudiante.</li> <li>• El instrumento (musical) principal es un proceso de desarrollo autónomo y reflexivo. Se puede extender toda la carrera si el</li> </ul>

	<p>estudiante lo desea.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los espacios académicos proponen una cantidad de horas presenciales y un equivalente a trabajo independiente que corresponde al enfoque de la asignatura. Los espacios disciplinares requieren de más carga horaria independiente que de acompañamiento docente. Los espacios pedagógicos tienen más espacio con acompañamiento docente que independiente.</li> </ul>
Articulación de problemas y necesidades	Cada espacio de la licenciatura, desde el programa del año 2000 hasta el actual, surge de una problematización sobre el que enseñar, el que aprende y cómo hacerlo. Los núcleos integradores de problema, o los componentes de formación son elementos transversales a cada espacio académico, donde el programa estructura un abordaje desde lo disciplinar, interdisciplinar, pedagógico e investigativo.
Participación como ciudadanos participativos	Las relaciones con el exterior que plantea el programa desde la práctica educativa son rasgos de participación social. Además, la flexibilidad curricular le permite al estudiante intercambios académicos con universidades nacionales e internacionales, donde se participa como ciudadano.
Relación de tecnología y sociedad, artes y humanidades	El programa enuncia relación con el manejo de TIC como sugerencia del campo institucional y oficial. La relación arte-humanidades se asume desde la fundamentación teórica del CIEA con una orientación general del discurso educativo de las artes.
Interrelación de saberes previos y conocimiento académico, lo escolar y extraescolar, lo científico y tecnológico.	La construcción de las preguntas problémicas de los espacios académicos, según el programa y sus tres actualizaciones, surgen del diálogo con los saberes previos de los estudiantes, que reflejan los intereses y las necesidades del contexto real.

*Fuente:* Documentos maestros de las versiones del programa de la LM-UPN y Díaz (2007)

Se puede evidenciar que los esfuerzos del programa respecto a la flexibilidad curricular se han enfocado en abrir espacios y disminuir el aislamiento de las categorías de su saber disciplinar, con una integración de saberes en relación con el CRO y al marco institucional. La diversificación del programa en cuanto a espacios académicos y la diversificación de las áreas de conocimiento se han orientado a satisfacer las demandas del contexto nacional. Esto se evidencia en el esfuerzo de la licenciatura por establecer relaciones de identidad nacional con la articulación de las músicas tradicionales, las propuestas de práctica pedagógica que relacionan la licenciatura con el exterior y la creación de proyectos como Colombia Creativa que profesionaliza artistas que buscan mejorar sus ubicaciones laborales y sociales en convenio con el Ministerio de Cultura.

Sin embargo, la recontextualización pedagógica y su variada estratificación que gira alrededor de la dicotomía música-pedagogía, implica poca flexibilidad curricular. La apertura de los aislamientos y de las relaciones del conocimiento con los contenidos curriculares están estrechamente relacionados con esta tensión que poco se flexibiliza y se configura en un currículo agregado (Díaz, 2007). La concepción retrospectiva de la educación musical de algunas orientaciones discursivas del programa, genera una formación enciclopédica y descontextualizada de los saberes.

**Tabla 24** Expresiones del currículo agregado en la Licenciatura en música 2009-2016.

Currículo agregado	Aspectos curriculares de la Licenciatura en música UPN – CRP
Colección de asignaturas – autosuficientes	<p>Todo el componente disciplinar musical está conformado en grupo de asignaturas especializadas sin flexibilidad. Estas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación teórico-auditiva (3 semestres)</li> <li>• Lenguaje y gramática musical (3 semestres)</li> <li>• Taller vocal instrumental (2 semestres)</li> <li>• Armonía (3 semestres)</li> <li>• Instrumento armónico (6 semestres)</li> <li>• Instrumento principal (opcional a toda la carrera – denota flexibilidad de créditos)</li> <li>• Análisis musical (3 semestres)</li> <li>• Conjunto (7 semestres)</li> <li>• Optativas de línea de profundización</li> <li>• Optativas de programa</li> </ul> <p>La mayoría de las asignaturas tienen origen en el programa del año 2000, el que tiene mas carácter enciclopédico de los tres.</p>
Mas tiempo – obligatoriedad – cerrado	<p>El ciclo de fundamentación es de un carácter más aislado en categorías del discurso disciplinar. Los espacios académicos musicales obligatorios son cerrados y de poca articulación en sus propuestas generales con los propósitos de la educación artística.</p>
Socialización del estudiante en la lealtad a unas asignaturas frente a otras	<p>El estudiante refuerza el sesgo, siendo un actor de aislamiento que refuerza la tensión música-pedagogía. Directiva 04 destaca que es el estudiante quien “tolera los discursos de la pedagogía”, siempre y cuando se le dé la oportunidad del discurso instruccional técnico musical con determinada estrella académica/artística.</p>
Estratificación de asignaturas en tiempos adjudicados	<p>Los planes de los tres programas están visualizados desde la cantidad de horas presenciales, horas de trabajo independiente, hora de acompañamiento docente y cantidad de horas de trabajo académico. Se estratifican 255 horas de trabajo académico total para las asignaturas de la disciplina que no articulan con lo fundante (pedagógico), sobre el 207 de horas del componente pedagógico que sin embargo, dentro de sus asignaturas existe la tensión música-pedagogía de forma desarticuladora.</p>
Sentido de “propiedad privada” en el	<p>Las directivas de los 3 programas coinciden en que los esfuerzos</p>

profesorado y sus espacios académicos	de articulación y flexibilidad curricular son un discurso institucional que en ocasiones no permea en el aula de clase debido a la estratificación de la recontextualización pedagógica de cada maestro, justificada en la tensión música-pedagogía.
Formación enciclopédica, desactualizada, descontextualizada, aislamiento entre conocimiento y problemas, teoría y práctica.	Los contenidos de las áreas disciplinares especialmente son contenidos de formación musical centroeuropea de conservatorio, con baja articulación con elementos de sus categorías y con los propósitos del campo de educación artística general que demanda el campo institucional

*Fuente:* Documentos maestros de las versiones del programa de la LM-UPN y Díaz (2007)

Las tensiones de la recontextualización pedagógica en la licenciatura en música implican una dificultad en la flexibilización real del currículo. En la tabla anterior, se evidencian dificultades en los patrones de organización del conocimiento asociado al rigor tradicional de estructura de la disciplina y a toda rivalidad académica que surja entre las posturas académicas de los variados “discursos pedagógicos” recontextualizados.

El contexto de producción, oficial e institucional asisten al “surgimiento de nuevos modos de producción y transmisión del conocimiento” (Díaz, 2002, p. 64), que demandan posturas más reflexivas, interdisciplinares y articuladas que deben reemplazar las disciplinas y sus cánones tradicionales (Díaz, 2002). También asisten a la necesidad del mejoramiento de la fundamentación investigativa que deben reforzar la credibilidad en la disciplina y su capacidad de generar conocimiento pertinente para su entorno. Sin embargo, la estratificación de tensiones en el CRP, identificadas en las entrevistas a los directivos de la licenciatura y en la especialidad de los espacios académicos (ver selección), implica una dificultad real por consolidar la flexibilidad curricular en el programa, dejando a ésta como una propuesta de los documentos maestro, pero con poca relevancia para la práctica real del programa (Directiva 04-CRP). La disciplina sigue organizándose de manera tradicional, y requiere un “cambio organizativo” real que no responda al imaginario de la enseñanza musical de conservatorio y si al de una problemática que debilite el aislamiento de las

categorías del conocimiento y viabilice los propósitos de la educación artística, del CRO y concuerde con la intención de formación integral del maestro en una realidad específica de CRI.

De momento, la recontextualización pedagógica le implica a la licenciatura una construcción de currículo desarticulada, ya que sus propuestas organizativas de componentes, de preguntas o proyectos de aula, no son operativizadas por todos los agentes de la recontextualización (entrevista 02 y 04 de directivas CRP, aludiendo a lo que sucede en el aula). El CRP no asimila al saber pedagógico como el referente organizador del currículo, que es el que establece jerarquías desde la perspectiva, justificación y propósito del programa. A continuación se describen algunos criterios de selección, distribución y organización que justifican la baja flexibilidad curricular y sus implicaciones para la licenciatura en música.

#### **4.3.2.1 Selección**

La licenciatura en música en sus documentos maestros, y a partir de la recontextualización institucional, define en sus criterios de selección los contenidos formativos de acuerdo con su relevancia y pertinencia con la realidad que impacta en el contexto nacional. Teniendo en cuenta que el criterio de selección permite “abstraer, extraer, desubicar los conocimientos de las disciplinas y reubicarlos en un campo pedagógico” (Díaz, 2002), lo que recontextualiza el programa es la necesidad de una formación integral dentro de las concepciones de lo estético y artístico de la EA y el CRO. En ese orden de ideas, lo que está planteado en los programas refiere a un desarrollo de los conocimientos articulados con la cultura contemporánea y sus nociones de desarrollo intelectual, tecnológico y social. La selección que sugieren los documentos maestros y algunas directivas, está ligada a

necesidades del campo laboral, el desarrollo de competencias para la formación del ciudadano integral, y las formas contemporáneas de producir y transmitir el conocimiento. En consecuencia, las dos últimas actualizaciones, 2009-2016, han aumentado la oferta de espacios académicos que en teoría, diversifican la construcción del pensamiento disciplinar articulado con el saber fundante.

Sin embargo, la tensión dinamizadora del campo de recontextualización pedagógica, reubica estos criterios de selección a los principios de apropiación de discursos de la orientación centro europea de conservatorio, que complejiza la relación de selección propuesta por el programa como campo institucional.

**Tabla 25** Características de los criterios de selección CRP Licenciatura en música 2009-2016.

<b>Espacio académico</b>	<b>Criterios de selección</b>
Formación teórico-auditiva (3 semestres)	Teoría musical de la lógica del solfeo tradicional, transcripción, configuración del código musical y elementos de este tipo de lenguaje. Aprestamiento de la audición y decodificación, comprensión e identificación del fenómeno sonoro organizado (UPN-LM 2009). Saberes previos sometidos a una acomodación del código académico. El espacio no describe articulación con el contexto sonoro del país, ni con metodologías de sensibilización y percepción auditiva. No formula un componente pedagógico explícito. No plantea componentes investigativo ni interdisciplinar.
Lenguaje y gramática musical (3 semestres)	Desarrollo especializado de la competencia musical. Apropia las reglas internas del pensamiento musical. Sistematización de praxis musicales. Desarrolla los mismos elementos de la asignatura anterior pero en un nivel más avanzado. Posee un alto nivel de créditos y requiere gran cantidad de tiempo presencial y no presencial. No cuenta con componente investigativo, interdisciplinar ni pedagógico.
Taller vocal instrumental (2 semestres)	Pretende la sistematización del saber previo de los estudiantes y la empírica musical. Es un espacio exclusivo para la creación e interpretación musical. La articulación con otros espacios está supeditada a la iniciativa del estudiante. El espacio académico no propone una articulación intencionada. El componente investigativo está asociado a la creación musical. El componente interdisciplinar no específico. El componente pedagógico se asume desde la mecánica del ensayo/error (pedagogización).
Armonía (3 semestres)	El estudiante “debe asumir” este espacio como un complemento de la fundamentación teórico-auditiva y la gramática musical. Se asumen las problemáticas musicales en dimensión armónica. Está enfocada en la armonía tradicional con referentes teóricos clásicos. No tiene componente investigativo, ni pedagógico, ni interdisciplinar explícito. Funciona como un derrotero de



	consideraciones armónicas clásicas.
Instrumento armónico (6 semestres)	El instrumento armónico es el piano, tradición de conservatorio. No considera otros instrumentos armónicos del contexto como la guitarra, el tiple, el cuatro, ukelelé. Acercamiento a lo técnico a partir de repertorio centro europeo de corte clásico- romántico. Quienes ya conocen el piano pueden homologarlo (este ese elemento de flexibilidad que otorga el espacio). No tiene componente investigativo, ni interdisciplinar. El pedagógico se sugiere desde el establecimiento de herramientas para el contexto laboral. Este contexto suele demostrar que no se tiene piano en los lugares a intervenir.
Instrumento principal (opcional a toda la carrera – denota flexibilidad de créditos)	Este es el espacio académico de mayor interés del estudiante. Desarrollo técnico, cognitivo, disciplinar de un instrumento musical a partir de repertorios especializados que buscan la ejecución con suficiencia. Enseñanza altamente especializada. El programa sugiere que no forma un instrumentista “per se”. El componente pedagógico por lo tanto lo debe deducir el estudiante a través de la forma en como aprende, que le da la base para enseñar. El componente interdisciplinar no es explícito. El componente investigativo se asume si el trabajo de grado tiene relación con el instrumento.
Análisis musical	Análisis de las formas musicales a partir de morfología clásica europea. No hay articulación explícita con formas musicales contemporáneas, populares y tradicionales. El componente pedagógico no es explícito, el componente interdisciplinar no está propuesto.
Conjunto (7 semestres)	Práctica musical en diversos formatos. Dos formatos se acoplan a las músicas tradicionales. No son explícitos los componentes interdisciplinarios, investigativos. El componente pedagógico está presente en la concepción de que la práctica musical es un ejercicio pedagógico en sí mismo (pedagogización)

*Fuente:* Documentos maestros de las versiones del programa de la LM-UPN.

Se puede evidenciar que el criterio de selección expresa las relaciones de poder en la inclusión de discursos y prácticas del referente disciplinar dominante, esto también se refleja en algunos espacios académicos del saber pedagógico:

**Tabla 26** Criterio de selección del CRP de la licenciatura en música – saber fundante/interdisciplinar 2009-2016

<b>Espacio académico</b>	<b>Criterios de selección</b>
Música y cotidianidad	Reconocimiento de la música como fenómeno social y configurador de identidades. Permeabilidad de fundamentos estéticos centro europeos.
Seminario Historia de la música	Historia de la música occidental de corte clásico. No hay tratamiento de referentes nacionales.
Seminario interdisciplinar	Vincula hasta cierto momento a los tres programas. Luego se especializa en temáticas específicas del campo educativo musical. Tiende a predominar el aislamiento del saber musical.

*Fuente:* Documentos maestros de las versiones del programa de la LM-UPN

Los espacios correspondientes a la pedagogía explícitamente son seis seminarios durante toda la carrera (programas 2009 y 2016), con menor carga horaria y de créditos que los del saber fundante. Por lo tanto, la recontextualización pedagógica en los criterios de selección del currículo, le implican a la licenciatura un currículo rígido, cuyas unidades académicas están desarticuladas incluso desde su saber disciplinar y a su vez, el saber pedagógico no se asume transversal. Las orientaciones de la EA se desdibujan y predomina la orientación de conservatorio. Algunos saberes desde lo armónico, lo gramatical y la formación de instrumento armónico son descontextualizados y no se percibe la multidimensionalidad o integralidad de las propuestas con los propósitos de la licenciatura.

#### **4.3.2.2 Organización**

La licenciatura en búsqueda de la flexibilidad propone organizaciones por núcleos integradores de problema para el año 2000, y las asignaturas desde ese entonces se organizan alrededor de preguntas problémicas. Sin embargo, existe una contradicción entre la intención de la flexibilidad del programa y la organización por componentes que es una estructura de corte tradicional (Díaz, 2007). En este elemento se evidencia la profunda influencia de los programas 2009 y 2016 de la política de calidad que regula el CRO. Incluso, los ambientes de formación sugeridos por el campo institucional no son tenidos en cuenta para la organización curricular.

Por otro lado, a partir de la identificación de los criterios de selección, se logra evidenciar que los componentes formativos del programa no han sido de carácter transversal como lo enuncian los documentos maestros. Los conocimientos y los grados de relevancia de los espacios académicos están relacionados con la especialidad y la clasificación alta de cada uno. Es decir, que el saber disciplinar dictamina según la especialidad del discurso

instruccional, la relevancia de los saberes, generalmente en relación con el estado de las competencias musicales específicas. La interacción con diferentes contextos, la promoción de la diferencia y la iniciativa del campo (Díaz, 2007), se asume en el Interludio. Las directivas describen este espacio como el momento del semestre en el que se tratan temáticas relacionadas con el ejercicio real del arte y su entorno, y cuyos tratamientos académicos no están considerados dentro del programa. Una organización flexible, asimilaría estas temáticas dentro de sus espacios académicos de la estructura curricular.

La jerarquización de la organización curricular esta dictaminada por una fuerte presencia de lo musical en los primeros semestres con una muy baja presencia de lo pedagógico, especialmente en los programas 2009 y 2016. En el ciclo de profundización, se percibe un equilibrio de los dos saberes, aunque predomina la tensión hacia lo disciplinar. La organización de la licenciatura intenta mantener el equilibrio en todos los ciclos pero la recontextualización pedagógica mantiene a la forma organizativa dominante alrededor de lo disciplinar. Finalmente, dentro de la flexibilización curricular, cuando se da una organización por componentes, y la cual debe contribuir a una formación integral (Díaz, 2002), se entiende que deben existir mecanismos de constante confluencia y articulación. A partir de la síntesis de los espacios académicos de la licenciatura que aparecen en los documentos maestros y a partir de declaraciones de algunas directivas (01-02 y 04 especialmente), se evidencia que no todos los componentes de formación son transversales o de articulación total y los espacios académicos poseen alto nivel de aislamiento entre sí. Por lo tanto, los espacios de carácter disciplinar, en su mayoría, no buscan la articulación con las implicaciones socioculturales que se formulan con la realidad y los propósitos enunciados para la licenciatura en música. Esto implica que la organización curricular, tenga un alto índice de clasificación, con límites rígidos, que aíslan de forma sustancial los

contenidos de la formación, predominando la agrupación especializada de contenidos musicales que dan desbalance al saber pedagógico, lo que repercute directamente en las identidades proyectadas por la licenciatura y las concepciones de sujeto propuestas, pues no habría consistencia en la fundamentación de un “pedagogo- musical” equilibrado.

#### **4.3.2.3 Distribución**

El programa es riguroso en la distribución de los ciclos de formación en términos de ley y de formulaciones institucionales. Brinda las pautas necesarias para un currículo integrado. Sin embargo, la jerarquización vertical (Díaz, 2002) de los contenidos disciplinares en la organización curricular de la licenciatura manifestada en las tensiones del campo de recontextualización pedagógica, implica una formación no continuada y a pesar de que se establezcan herramientas de flexibilidad en créditos y movilidad de ciclos, la formación de los estudiantes y su movilidad en términos de organización del conocimiento se ve obstaculizada. Los ciclos de fundamentación y de profundización plantean competencias específicas que deben estar articuladas con la concepción del sujeto de la licenciatura, pero la tensión música-pedagogía del CRP desdibujan dicha distribución de competencias por la desarticulada organización de la jerarquía disciplinar y el alto aislamiento con la pedagogía.

#### **4.4 Algunas consideraciones finales**

La recontextualización oficial de la educación artística en Colombia, si bien no es basada en un corpus documental amplio, las elaboraciones que hasta el momento posee, permiten orientaciones de pocos cambios respecto a las orientaciones de la región especializada de la educación artística. Aunque su vehiculización esté ligada al desarrollo de la nación y

contextos socioeconómicos, el desarrollo integral desde el objeto estético, la percepción, la sensibilidad, son orientaciones con un alto grado de articulación en el proyecto de nación.

La recontextualización pedagógica de la licenciatura en música es un reflejo del estado actual de los discursos de la educación musical en general. La tradición académica de este campo aún conserva una visión retrospectiva que tiene en crisis a la educación musical (Hemsey, 2010). Esto se manifiesta en que los elementos que constituyen la formación del Licenciado aun poseen dificultades de articulación con los abordajes planteados en los lineamientos e indicadores de logro de la educación artística, que representan el contexto para el que se debe configurar el programa de la licenciatura.

El movimiento de los textos de los distintos niveles de estratificación de la recontextualización pedagógica, plantean problemáticas para la congruencia y pertinencia del programa con el contexto. El escenario de clasificación fuerte, de estratificación y la rigidez académica promulgada por el profesorado, implica una fuerte tensión por parte del profesorado concentrado en categorías del discurso musical, con altos niveles de exclusión de nuevas tendencias postmodernas que son las posturas del programa. La organización frente al conocimiento musical actualizado se debilita en tanto que predomina la visión retrospectiva de cada espacio académico y el discurso pedagógico de la “estrella académica” recontextualizado, lo que se evidencia en la poca articulación de los componentes en los espacios académicos enunciados en los documentos maestros y en declaraciones de las directivas del programa.

Aunque el componente investigativo de la licenciatura en música se considera estructural y transversal, el alto nivel clasificación de los espacios académicos repercute en una baja incidencia o vinculación de procesos investigativos reales, que realmente impliquen la interacción con las realidades a las que el programa responde y que también implique una

articulación potente entre contenidos disciplinares en primera instancia, donde existe también fragmentación, y adicionalmente articulación con el saber pedagógico.

Los artistas son actores de recontextualización complejos. En el gremio de los músicos la comunicación, la colaboración y la movilidad del profesorado es de bajo grado, con un alto grado “privado” y aislamiento de metodologías y apropiaciones en los espacios académicos. Se suscita a partir de esto, una futura investigación que se focalice en las reglas evaluativas y por ende, en las prácticas pedagógicas, donde el análisis de los principios de comunicación y control puede ser de mayor contundencia. Esta investigación plantea una pregunta frente a este enunciado: ¿Es la estratificación de “estrellas artísticas” y su incidencia en la estructura curricular, un elemento desarticulador del programa?.

Respecto a esta investigación, las entrevistas a las directivas alcanzan a develar de manera general que dicha estratificación le implica a la licenciatura el reforzamiento de la tensión música- pedagogía. En vista de la necesidad de un programa con una pertinencia específica, la licenciatura en música puede considerar más a fondo la “comercialización de su discurso pedagógico” (Bernstein, 2001, p. 89), lo cual está enfocado a una identidad proyectada (Bernstein, 2001) específica y estaría en función de lo que las exigencias del contexto demandan y viabilizan la visión particular del pedagogo- músico. Según Bernstein (2001), esto sería una recontextualización enfocada en tanto a procesos de regionalización y los cambios y denominaciones que el contexto demande, y no a la estratificación de la recontextualización a partir de la “modularización” o diversificación de los discursos pedagógicos de las estrellas académicas. Si se prevalece la estratificación con la vinculación de “estrellas artísticas/académicas” se podría manifestar burocratización del profesorado, y con ello, perpetuar actores de visión retrospectiva que no generan capacidad innovadora de los contenidos y las articulaciones de estos con los contextos de aprendizaje.

La diversificación de posturas del programa se vislumbra como una fortaleza, pero analizada desde la recontextualización, denota debilidades del programa respecto a los propósitos y pertinencia de las orientaciones de la formación en EA.

La recontextualización pedagógica tiene tendencia de aislamiento del profesorado, de las unidades académicas y de la estructura curricular en general, frente al campo de recontextualización oficial e institucional. Es poco el grado de permeabilidad del movimiento de textos de estos campos. El alto grado clasificación en las relaciones horizontales, incrementa las relaciones de poder dentro de la disciplina y las relaciones con el saber pedagógico.

Finalmente los cambios que se producen en la orientación de los discursos sobre la educación artística-musical, en el proyecto formativo de la Licenciatura en música de la Universidad Pedagógica Nacional, responden a una instrumentalización de dicha región especializada por parte de la recontextualización oficial, para la formación de ciudadanos integrales en primera instancia y posteriormente, para la adecuación de competencias laborales y de talento humano en beneficio del desarrollo socioeconómico de la nación. Hasta este punto, se evidencia un debilitamiento de los saberes y conocimientos específicos del discurso musical. Sin embargo, la recontextualización pedagógica que se ha producido en la última década, contiene tensiones en las que prevalece el saber disciplinar y las orientaciones de formación de la EA son desdibujadas, lo que implica que la Licenciatura en música plantee una constante pugna por los saberes y conocimientos privilegiados frente a las políticas de calidad educativa y las condiciones de la realidad de la EA en Colombia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aharonián, C. (2004) Educación, arte, música: *Educación musical ¿para qué?*. Montevideo: Editorial Tacuabé.
- Aharonián, C. (2011) *La Enseñanza de la música y nuestras realidades: XVII FLADEM: Conferencia ¿otredad como autodefensa o como sometimiento?*?. Guatemala.
- Alvarado, R. (2013) La música y su rol en la formación del ser humano. Ciudad: Santiago de Chile, Editorial: Universidad de Chile.
- Bernstein B. (1981). Códigos, modalidades y el proceso de reproducción cultural.
- Bernstein B. (1985) Hacia una teoría del discurso pedagógico: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bernstein B. (1990) La estructura del discurso pedagógico. Madrid: Morata
- Bernstein B. (1990) Poder, educación y conciencia: *Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure Editorial S.A
- Bernstein B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico: Clases, Códigos y Control* (Volumen IV). Madrid: Morata.
- Congreso de la República (1992) Ley General de Educación superior 30 de diciembre de 1992.
- Congreso de la República (1994). Ley General de Educación 115 de febrero de 1994.
- Congreso de la República (1997). Ley General de la Cultura 397 de agosto de 1997.
- Díaz, M. (1993). El campo intelectual de la Educación. Santiago de Cali: Textos universitarios, Universidad del Valle
- Díaz, M. (1995) Aproximaciones al campo intelectual de la educación. En: *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Larrosa J.



- Díaz, M. (2000) Bernstein y la Pedagogía. Aproximación inicial. En: *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Díaz, M. y López, (Editores). Bogotá: Magisterio, colección Seminarium. Versión digital disponible en Red.
- Díaz, M. (2010): Hacia una teoría del discurso pedagógico. En: *Del discurso pedagógico – problemas críticos*. Bogotá D.C: Editorial Magisterio.
- Díaz, M. López, N. (2001) *El discurso pedagógico oficial y la educación superior en Colombia*. Primera edición. Colciencias- Universidad Surcolombiana, Bogotá D.C
- Fernández – Jorquera. (2017) El sentido de la educación musical en una educación concebida como motor de la economía del conocimiento: una propuesta de marco filosófico, en *Revista Electrónica Complutense de Investigación Musical*, Ed 14, 95-107.
- Fladem, (2014) Recorriendo el camino del conocimiento musical: *de lo sensorial a lo cognitivo*: VIII Encuentro Fladem. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.
- Flores D, (2015) El arte a través de la mirada de Bourdieu: Puebla: Universidad Autónoma de Puebla.
- Gardner, H. (1994) Educación artística y desarrollo humano. Primera edición. Ed Paidós, Barcelona.
- Mariscal, C. (2013) Bourdieu y el arte. La construcción de un «punto de vista». En: *Revista Question – Vol. 1, N°37 (Verano 2013)*. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- MEN (1996) Serie lineamientos curriculares Indicadores de logros curriculares
- MEN (1998). Decreto 0272 del 11 de febrero de 1998.
- MEN (2003). Decreto 3456 de diciembre de 2003
- MEN (2010). Orientaciones Pedagógicas para la educación artística en básica y media.

MEN (2010). Decreto 1295 del 20 de abril de 2010, por el cual se reglamenta el Registro Calificado de programas de educación superior.

MEN (2010). Decreto 2450 del 17 de diciembre de 2015

MEN (2016). Resolución 02041 del 3 de febrero de 2016

MINCULTURA, (2010), Construcción de una política pública para la educación artística en Colombia Balance 2002-2010.

PAEZ, O. (2007) *La educación estética y artística para la educación primaria, secundaria y media: una mirada desde la legislación educativa*. Tesis de Grado: Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C.

TOURIÑAN, J. (2010) *La música como ámbito de educación. Educación “por” la música y educación “para” la música*. Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, España.

RUIZ, C. (2000) *Educación por el arte de H. Read*: Conferencia de cátedra UNESCO. Manizales, Colombia.

SANCHEZ, G. (2010) *Educación estética y educación artística. Reflexiones para una enseñanza creativa*: Revista Aula. Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, España.

UPN (1999). Acuerdo 019/1999 por el cual se adopta el estatuto académico. Consejo Superior. Bogotá D.C

UPN (2000). Proyecto curricular de música. Documento ampliado.

UPN (2004). Acuerdo 034/2004 por el cual se adopta el estatuto académico. Consejo Superior. Bogotá D.C

UPN (2006). Acuerdo 035/2006 por el que se expide el reglamento académico de la Universidad. Consejo Superior. Bogotá D.C

UPN (2009). Proyecto Licenciatura en música. Renovación de registro calificado

UPN (2010). *Documento proyecto educativo institucional*. Universidad Pedagógica Nacional

UPN (2016). Documento maestro Licenciatura en música. Renovación de registro calificado.

## **Anexos**

### **1 Ley General de Educación y el arte**

Para empezar, la Ley General de Educación 115 de 1994 en su primer título, el artículo 1 define el objeto de la ley en donde se dice que la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social (Ley 115). En torno a este primer enunciado, los lineamientos de educación artística convierten este planteamiento en una de sus justificaciones, pues se señala que lo estético es también un asunto de lo ético, lo que permite la configuración de la cultura, entendida como formas de vivir que permiten dar sentido a la construcción del ciudadano, contribuyendo a la comunicación que permita generar un ambiente de comprensión, solidaridad y valoración mutua (MEN, 2000, p. 2). De igual forma, la ley en su artículo 5 enuncia los fines de la educación, en correspondencia con el artículo 67 de la Constitución Política; uno de ellos es el permitir el pleno desarrollo de la personalidad, viabilizando un proceso integral de formación, en términos físicos, psicológicos, intelectuales, morales, espirituales, sociales, afectivo, éticos cívico. Dentro del mismo artículo también se destaca como fin la necesidad de desarrollar el estudio, la comprensión crítica de la cultura nacional y por lo tanto, de la diversidad étnica y cultural que es lo que fundamenta la unidad nacional y su identidad. Este artículo presenta múltiples elementos que son cruciales para la selección de orientaciones de la educación artística en el discurso oficial. En este mismo artículo, numeral 8, se dice que se debe desarrollar la creación y el fomento de la conciencia de la soberanía nacional y las prácticas de solidaridad e integración con el mundo (Ley 115, 1994, art. 5). No existe una enunciación directa sobre la educación artística, sin embargo, los objetivos de la ley permiten la colocación de los propósitos de los discursos de la EA anteriormente descritos.

Otro punto en el que las finalidades de la educación estética-artística- musical coinciden es en el capítulo 1, donde se estipulan elementos reglamentarios para la educación formal. Su sección primera refiere a todas las disposiciones comunes para aquella educación que se imparte en establecimientos aprobados que permiten los grados o títulos. Se definen los niveles y su organización, preescolar, básica y media. En el artículo 13 se establecen los objetivos comunes en todos estos. Se destacan cuatro objetivos que son:

- Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad derechos y deberes.
- Proporcionar formación ética y moral a partir del respeto a los derechos humanos
- Fomentar el interés y respeto por la identidad cultural de grupos étnicos.
- Crear una conciencia de solidaridad internacional.

En el artículo 14, donde se enuncian elementos de enseñanza obligatoria para todos estos niveles se destaca el enunciado B que dice “el aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de las diversas culturas, la práctica de la educación física, la recreación...” (MEN 115, 1994, p. 4). Éste permite localizar a la educación artística como recurso para cumplir dicho fomento de la diversidad cultural apoyándose de la difusión y promoción del Gobierno. La sección segunda y tercera describen con los objetivos específicos de los niveles de educación correspondientes a preescolar y básica, y que ofrecen a los sujetos elementos fundamentales para su desarrollo psicomotriz, biológico, cognoscitivo, afectivo; dichos elementos se contemplan necesarios para los ciudadanos por lo que son declarados de carácter obligatorio. Estos son:

- Propiciar la formación general mediante acceso al conocimiento, incluyendo el artístico y humanístico, y las respectivas relaciones sociales, culturales que permitan la vinculación del educando con la sociedad.
- Desarrollar habilidades de comunicativas.

- Formación de valores que permitan convivencia participativa y pluralista
- Desarrollo de valores civiles
- La formación artística que permita la expresión corporal, la representación, la música, plástica y literatura.
- La apreciación artística, comprensión estética, familiarización con medios de expresión artística y su conocimiento, que permita valorar y respetar bienes culturales<sup>64</sup>.
- El uso de sentido crítico de los contenidos, formas de información y búsqueda de nuevos conocimientos. (Ley 115, 1994, p. 8)

Teniendo en cuenta todos estos objetos específicos para los niveles de formación, la ley en su artículo 23 determina las áreas obligatorias y fundamentales para alcanzar dichos objetivos y que deben ser congruentes con el proyecto educativo institucional. El literal número 3 enuncia a la educación artística (Ley 115, 1994 p. 8). En la sección cuarta, de educación media, todas las áreas fundamentales serán obligatorias en niveles más avanzados, pero se hace un párrafo para el artículo 31 para que las instituciones hagan énfasis en alguna con fines a perfilamiento profesional. El arte está vinculado a ésta dinámica, sin embargo, la necesidad prima sobre áreas de producción. Esto se evidencia en los objetos de la educación media del artículo 30, donde se desdibuja la necesidad de la formación estética. La educación artística podría mantener procesos en los siguientes objetivos:

- Profundización de un campo de conocimiento de interés y capacidad del educando.
- La incorporación de la investigación al proceso cognoscitivo.
- Vinculación a programas de desarrollo y organización social.
- Capacidad reflexiva y crítica en aspectos de sociedad. (Ley 115, 1994, p. 10)

La ley en su capítulo 2 describe elementos estructurales de la educación no formal, en el cual, el artículo 37 describe su finalidad. Esta deberá poseer interés en el desarrollo del sujeto, reafirmando valores, capacitación en el desempeño artesanal, artístico y

---

<sup>64</sup> Artículo 23 de la Ley General de Educación, 115 de 1994, MEN. Referente a la básica secundaria en educación formal.

recreacional. Este tipo de educación tiene relación con la informal que estipula el artículo 43 como aquella que desarrolle conocimiento libre y espontáneo, de medios no estructurados.

## **2 Lineamientos curriculares e indicadores de logro curriculares**

Este es un documento poco conocido en términos de la educación artística en Colombia, pero relevante en el proceso de recontextualización oficial del campo. Este documento es la selección de las nociones de los discursos del Estado, particularmente el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998) para responder a algunos de los objetivos y mandatos de la ley general de educación, particularmente en lo que se refiere a lo señalado en el Art. 78 que establece que en el marco de la regulación del currículo y de las funciones del MEN, será esta agencia quien “diseñará los lineamientos generales de los procesos curriculares y, en la educación formal establecerá los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos”. Si bien esto no se traduciría en formular lineamientos por área obligatoria y fundamental, sino unos lineamientos generales, como inicialmente se hizo (MEN, 1990), a medida que se fue generando la necesidad de producir mayor unidad y homogeneidad en logros esperados para la educación básica y media, se fueron promulgando sucesivamente lineamientos para todas las áreas y posteriormente se desplazó al campo de la evaluación – lineamientos sobre estándares de competencias (MEN)-, pero también a través del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación y del entonces denominado en la Ley Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.

Un elemento clave es que aunque la ley general de educación plantea un escenario con múltiples posibilidades de desarrollo, la propuesta en concreto es pautar los grados de autonomía que se les brindan a los agentes y actores que hacen parte de la recontextualización. Los lineamientos le permiten a las instituciones acrecentar su grado de autonomía con el propósito de cambiar la mentalidad, los procedimientos y los objetivos del sistema, elevando la calidad de la educación desde sus procesos pedagógicos incluyendo elementos de orden selectivo como guía para el desarrollo de las propuestas curriculares, es decir, una autonomía relativa dentro de las pautas del DRG.

El documento contextualiza estos propósitos desde varios puntos de vista que son determinantes para analizar la orientación de los discursos de la EA en la recontextualización. En primer lugar, estos lineamientos son un esfuerzo para mejorar la aspectos, sociales, políticos y económicos de la nación y hacerla a su vez competitiva a nivel internacional; se buscan soluciones prácticas para el contexto actual del desarrollo integral del sujeto y que permita dar viabilidad a la conformación del proyecto de nación planteado en la Constitución Nacional de 1991. Desde lo educativo y cultural, los lineamientos son una respuesta de un esfuerzo de reflexión y replanteamiento sobre el sentido y finalidad del sistema educativo, para dar mejores resultados en procesos de crecimiento y desarrollo humano (MEN, 1998). En cuanto a lo curricular, los lineamientos son sugerencias de sujeción propuestas por el Estado para que las instituciones reconozcan sus particularidades y se proyecten con propuestas curriculares que permiten descentralizar y dan apoyo a la autonomía como solución al manejo de “tensiones” específicas del sistema.

Los lineamientos a la identidad cultural como referente fundamental, y que son elementos importantes de sujeción de algunos propósitos ya planteados en el EA:



- Metas arduas y atractivas que desde lo creativo dan soluciones prácticas a la situación actual del país.
- La necesidad de formar ciudadanos integrales
- La necesidad de integrar conocimientos o propósitos de las comunidades que no estén vinculados con los marcos oficiales del Estado.

Estas fuentes sustentan un núcleo mayor, en el que la concepción del desarrollo humano es la base fundamental para el planteamiento de los indicadores de logro. Ese es el discurso privilegiante pactado desde la Constitución y que viabiliza la Ley general de educación. Por lo tanto, todas las estrategias de mejoramiento pedagógico están enfocados a ese gran objetivo. El desarrollo humano aparece en el documento como: “un proceso encaminado a aumentar las opciones de la gente, que se percibe a través de una amplia gama de capacidades, desde la libertad política, económica, intelectual y social hasta las oportunidades de llegar a ser una persona sana, educada, productiva, creativa y de ver respetados tanto su dignidad personal como sus derechos” (MEN 1998, p. 21). El desarrollo humano es toda una relación sistémica en sí, que permite agrupar un conjunto de categorías que van más allá de la dimensión personal y atiende lo cultural, los propósitos del interés común. Por lo tanto, esta noción de desarrollo humano es un elemento estructurador del discurso que se promueve para la organización tanto del currículo como de los indicadores de logro.

En los lineamientos, el desarrollo humano se trabaja por dimensiones que agrupan procesos específicos de largo plazo, que se sugieren como guía y no se plantean como verdades absolutas. Todas las dimensiones presentadas que deben ser una guía para el planteamiento

de los procesos curriculares de las áreas, pueden ser vinculadas a los objetivos y prioridades de la educación artística. Sin embargo, la dimensión estética es una de estas, y por lo tanto existe una vinculación con las artes de manera muy directa desde estos lineamientos.

Para este documento de discurso oficial, la dimensión estética es la “capacidad profundamente humana de aprender física, emocional, intelectual y espiritualmente la calidad del mundo de manera integrada” (MEN 1998, p. 51). A groso modo se puede concebir esta dimensión como la más integradora de todas, ya que en su concepción posee procesos de todas las demás dimensiones, lo que conduciría a darle un lugar privilegiado a la educación artística en Colombia.

La concepción de estética de este documento tiene una fuerte relación con la orientación de los discursos del EA. La experiencia estética es considerada como una “manera particular de sentir, pensar, seleccionar, imaginar, expresar, transformar, apreciar y reconocer la presencia de otros, es la capacidad de atribuir la significación personal, social y cultural” (MEN 1998, p. 51).

La dimensión estética de los lineamientos de indicador de logro curricular apunta al desarrollo sensible del sujeto y su relación con el entorno por lo que las metodologías que se sugieren, deben ser de alto grado de creatividad e interactividad para alcanzar dicho fin.

**Tabla 27** Focos de intervención pedagógica de la dimensión estética para desarrollo de indicador de logro curricular.

Conocimiento implicado en la experiencia estética	Elementos metodológicos
Ampliación del registro sensorial y sensible	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimentación de la presencia unificada y cambiante en contexto natural y sociocultural</li> </ul>
Contemplación de imágenes e ideas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejercicios de pensamiento contemplativo e intuitivo.</li> </ul>
El juego imaginativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Juego en actitudes de construcción y actitud fantasiosa.</li> </ul>
La expresividad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilitar espacios de distensión, confianza y respeto.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación verbal, gestual, metafórica y simbólica.</li> </ul>
La capacidad de selección	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contrastes sensibles del ambiente natural, social y cultural.</li> <li>• Técnicas de expresión</li> </ul>
Capacidad de generar representación simbólica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividad recreativa</li> <li>• Técnicas de expresión</li> </ul>
Compartir sentimientos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interacción respetuosa de procesos creativos</li> </ul>
Capacidad de conceptualización	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexiones y análisis sobre la experiencia de relación con la naturaleza y el patrimonio cultural.</li> </ul>
Formación del juicio estético	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación en eventos artísticos</li> <li>• Crítica sobre la producción artística</li> </ul>
Comprensión de visiones del mundo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interacción reflexiva, participativa y productiva con la visión de culturas distintas a la propia.</li> </ul>

*Fuente:* Elaborado a partir de: Desarrollo dimensión curricular de los lineamientos de indicador de logro curricular. (MEN, 1998, p. 52)

A través de las sugerencias metodológicas de la dimensión estética, los lineamientos hablan de un desarrollo en: Desarrollo de sensibilidad Expresividad, criterios de selección, respuesta artística, trabajo en equipo, gusto e interés por el conocimiento, capacidad innovadora, conciencia histórica, juicio estético. Los focos de intervención pedagógica de la dimensión estética, permiten desarrollos de lo integral humano que se reflejan en actitudes, habilidades y conocimientos que se manifiestan de la siguiente manera:

**Tabla 28** Relación de procesos de desarrollo integral humano de la dimensión estética

Proceso	Actitudes, habilidades, conocimientos
De tipo personal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifestación de afecto</li> <li>• Selección y manejo de habilidades, técnicas y medios de expresión</li> <li>• Detección de cambios cualitativos del contexto.</li> <li>• Reconocimiento cognitivo y técnico de los productos elaborados</li> <li>• Seguridad en la interacción con su entorno</li> <li>• Gusto por conocer</li> <li>• Realización de juicios que denotan conocimiento histórico y conceptual</li> </ul>
De tipo social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La escucha sin prejuicio</li> <li>• Respeto por quienes le rodean</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entusiasmo por otras formas de vida</li> <li>• Comparte su punto de vista de manera gustosa</li> <li>• Comparte en tiempo libre</li> <li>• Preocupación por el bienestar del grupo social</li> <li>• Realiza actividades culturales en grupo</li> <li>• Edifica crítica constructiva frente a los trabajos de su grupo social.</li> <li>• Actuar emotivamente para beneficio del grupo social.</li> </ul>
De tipo cultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hace propuestas de investigación cultural.</li> <li>• Desarrolla proyectos educativos y artísticos en beneficio de la cultura</li> <li>• Inquietud de construcción histórica y contextual de los conocimientos</li> <li>• Manifiesta respeto por las costumbres y tradiciones particulares.</li> <li>• Dedicar tiempo a la lectura</li> <li>• Desarrollo de proyectos artísticos extracurriculares.</li> </ul>

*Fuente:* Lineamientos indicadores de logros curriculares. (MEN, 1998, p. 53).

Se puede evidenciar que el desarrollo de la dimensión estética adecua propósitos de los discursos de la educación artística en indicadores de logro. El desarrollo integral se adecua a manifestaciones de lo artístico y sus orientaciones desde lo educativo.

Esta dimensión estética de los lineamientos es una referencia para todas las áreas del conocimiento que promueve la Ley General de Educación, pues está formulada para que todas las áreas puedan articular este tipo de elementos que exigen en los maestros una experimentación desde la vivencia estética. El desarrollo de esta dimensión y estas concepciones en lo curricular brinda a las instituciones y a los maestros una autonomía con una gama recursos que a pesar de todo, son elementos que son supervisados por el discurso oficial. La relación entre la dimensión estética y la orientación de los discursos de la EA es totalmente directa.

Sin embargo, las demás dimensiones que propone el documento de los lineamientos también poseen elementos de articulación con la educación artística y es importante tenerlos en cuenta. Las orientaciones de la EA pueden verse articulados de forma

transversal en otras áreas de conocimiento vinculadas al proceso de construcción de indicador de logro.

### **Dimensiones del desarrollo humano y transversalidad de la EA**

**Tabla 29** Dimensiones del indicador de logro curricular relacionadas con educación artística.

<b>Dimensión</b>	<b>Características que pueden articular con educación artística</b>
<i><b>Dimensión corporal</b></i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todas las estructuras perceptivas tienen como función la relación del sujeto consigo mismo y su entorno. El desarrollo de la capacidad perceptiva es materia de la sensibilidad y el movimiento.</li> <li>• Procesos de formación y desarrollo motriz – físico.</li> <li>• Experiencia corporal</li> <li>• Inteligencia kinestésica y espacial</li> </ul>
<i><b>Dimensión cognitiva</b></i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Su preocupación es “el descubrimiento y la explicación de cómo los humanos llegamos a conocer el mundo circundante para interactuar con el y transformarlo” (MEN 1998, p. 28).</li> <li>• Teorías del desarrollo cognitivo</li> <li>• Teorías del procesamiento de la información.</li> </ul>
<i><b>Dimensión comunicativa</b></i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El trabajo por la construcción del significado, reconocer actos comunicativos, el uso social del lenguaje, aspectos pragmáticos, simbólicos y socioculturales implicados en comunicación.</li> <li>• Procesos de construcción de sistemas de significación.</li> <li>• Los procesos estéticos asociados al lenguaje dado que permiten la construcción del sentido estético, del criterio artístico y toda relación de conocimiento histórico contextual de la obra de arte.</li> </ul>
<i><b>Dimensión ética</b></i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentido y fines de las prácticas sociales.</li> <li>• El deber ser y deber hacer del sujeto</li> <li>• Desarrollo moral en el sentido de la interacción social como punto de partida de construcción del sujeto</li> <li>• Sentimientos, acciones y juicios morales</li> <li>• Reconocimiento de las posibilidades constructoras de sentido de los sujetos</li> <li>• Autonomía moral e intelectual</li> </ul>
<i><b>Dimensión espiritual</b></i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conciencia moral, espiritual y religiosa.</li> <li>• Necesidad de apertura de valores universales en las creencias y convicciones de sentido global.</li> </ul>

Fuente: Lineamientos indicadores de logros curriculares. (MEN, 1998)

### **3 Lineamientos curriculares de la Educación artística en Colombia.**

Después de un contexto dado por la Ley General de Educación, en materia de discursos oficiales, y las orientaciones de los lineamientos de indicador de logro, los lineamientos de educación artística en Colombia son el faro que guía este campo. Desde el año 2000 no

existe una actualización de éste documento, por lo que sigue en vigencia todo su contenido, y aunque dirigido al sistema educativo y sus niveles de formación oficial, también son la guía que permite a programas de educación superior la estructuración de la formación profesional en éste campo, ya que estructura a su vez el contexto en el que tienen viabilidad.

El documento parte de una importante aclaración sobre la exigencia que requiere hablar de lineamientos para un área en la cual las líneas, colores, sonidos, luces y sombras son los elementos a sistematizar. El ministro de educación de la época<sup>65</sup>, Germán Alberto Bula, presenta como intención primaria sobre estos lineamientos, la necesidad de presentar a lo “estético como asunto de lo ético”, ya que permite la configuración de la cultura entendida como formas de vivir que permiten dar sentido a la construcción del ciudadano contribuyendo a la comunicación que permita generar un ambiente de comprensión, solidaridad y valoración mutua (MEN, 2000, p. 2).

Teniendo en cuenta ésta perspectiva, los lineamientos establecen unas competencias claves que la educación artística puede desarrollar en cada sujeto. En primera instancia esta el propósito de enseñar a pensar para que el alumno pueda llegar a “resolver problemas con eficacia y tomar decisiones bien meditadas” (MEN, 2000, p. 3), esto canalizándose en los talentos que posean: proyección en el desarrollo de habilidades como el análisis, la reflexión, el juicio crítico y el pensamiento holístico el cual es presentado como requerimiento del siglo XXI. Todas estas competencias claves del desarrollo cognitivo permiten potenciar la percepción de relaciones, atención al detalle, solución de problemas con múltiples posibilidades, cambio de direccionalidad de las situaciones, la toma de

---

<sup>65</sup> Este documento del Ministerio de Educación Nacional fue publicado en el año 2000. Es importante resaltar que hasta la fecha continua siendo el documento matriz, sin actualizaciones hasta 2018.

decisiones en ausencia de las reglas, imaginación como fuente de creatividad y el enfoque de lo estético y lo ético en contextos limitados.

Los lineamientos contextualizan la perspectiva de la técnica aproximando la funcionalidad del arte al mundo moderno. Manifiestan que toda concepción artística traspasa la línea de lo estético, donde la *instrumentalidad* de la tecnología permite sistematizar y digitalizar muchos aspectos del arte, que si bien no se acercan a la concepción de lo bello, de lo sensible humanamente realizable, si se cambia la concepción de lo estético cuya transformación manifiesta nuevas formas de expresión que deberán asumirse desde la postura educativa. Bajo este contexto, los lineamientos focalizan su atención en el panorama de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, pasando por una pequeña visión retrospectiva en la teoría de algunos estructuralistas como Piaget, Chomsky y Strauss. (MEN, 2000).

Los lineamientos establecen que existe una amplia diferencia entre crear artistas y configurar ciudadanos integrales. De esta forma, el discurso de la política oficial se instaura en discursos de la ciudadanía y orden social, dado que no priorizan la visión académica/específica del área (MEN, 2000). La escuela debe entonces realizar otra lectura de lo artístico, con una óptica en donde éste campo configure la reproducción de la cultura y sus manifestaciones, lo que permite la construcción de individuos en constante encuentro con lo humano. Es una mirada del arte que permite reconocer un saber instrumental de cada disciplina artística y le permite al sujeto apropiarse de habilidades y destrezas que vea necesarias para su expresión estética. Por lo tanto, la educación artística debe dar prioridades que respondan “al desarrollo integral de la infancia y la juventud en concordancia con la Constitución Política, la Ley General de Educación y del Plan Decenal de Educación” (MEN, 2000, p. 17). La educación estética – artística – musical en la

escuela debe enfocarse en promover una identidad nacional, decantada, resuelta, clara, que permita cambiar la visión de sociedad violenta que posee el país. No debe concentrarse en producir espectáculos y grandes artistas, sino que “debe promover nuevas formas de comunicación que partan del respeto y la confianza” (MEN, 2000, p. 24). De esta forma los lineamientos pretenden establecer acuerdos para avanzar socialmente en la conformación de una nación distinta, sin dejar a un lado a las artes tradicionales y los contextos autóctonos. El desarrollo de la sensibilidad, de lo estético, permitirá dar lugar a la interacción “transformadora” que permita comprender el mundo para dar oportunidad de contemplar todo significado simbólico que lo compone. La educación artística como “expresión total del ser” (MEN, 2000, p. 25).

Finalmente, los enfoques de los discursos de los lineamientos de educación artística en Colombia se direccionan hacia la noción de desarrollo integral, eje central para ubicar la funcionalidad de la educación artística en el currículo. Lo definen como “los procesos, saberes, competencias y valores básicos y fundamentales de las personas y de los grupos, en las diversas culturas que integran a la nacionalidad colombiana” (MEN, 2000, p. 29). El desarrollo de lo estético aporta a esta noción en gran medida, y la dimensión de lo sensible se establece como abordaje metodológico desde las siguientes experiencias:

- **Experiencia sensible intrapersonal:** percepción de su realidad exterior cambiante, autoconocimiento, sentido de pertenencia.
- **Experiencia sensible de interacción con formas de la naturaleza:** Percepción, aprecio por la transformación de la naturaleza, observación, sensibilización táctil, auditiva y visual para descubrir.
- **Experiencia sensible extra personal:** interacción confiada, expresiones auténticas y comunicación con lo simbólico del mundo.
- **Experiencia sensible de interacción con la producción cultural:** vida en comunidad, acuerdos, concesiones, generación de ambientes que cultiven formas de sentir el mundo. (dimensiones corporal, cognoscitiva, comunicativa, estética, espiritual y valorativa siguen acompañando estas dimensiones mas a fines) (MEN, 2000, p. 29).



Toda orientación pedagógica debe basarse en la acción, comprendiendo un “contrato social colectivo” que busca desarrollar la personalidad, la libertad fundamental, comprensión, respeto y tolerancia por la diversidad (MEN, 2000, p.34). Los lineamientos exigen crear un contexto propicio para el aprendizaje de estos requerimientos de desarrollo integral donde el sujeto se exprese de manera intelectual y estética (racional, imaginativo, sensibilidad, espiritualidad, expresión, técnica y producción como elementos necesarios en el ambiente educativo) (MEN, 2000, p.35).

#### **4 Otros documentos del discurso oficial**

Los documentos de discurso oficial para la educación artística que direccionan toda política en este campo son los que han sido relacionados anteriormente. A partir de estos, se diseñan documentos que ejecutan y permiten la operatividad de los fines que vinculan a la educación artística. Algunos de estos documentos, que han sido reseñados (anexos) por su pertinencia con el campo son:

- Orientaciones pedagógicas de educación artística para básica y media
- Plan Nacional para las Artes
- Balance de la política pública para la educación artística
- Orientaciones curriculares Jornada extendida- orientaciones para el área artística
- Resolución 3456 del 30 de diciembre de 2003
- Plan Nacional para la Educación artística 2007 - 2010

De manera menos directa respecto a la orientación de discursos del CIEA y el discurso oficial ya descrito, algunas políticas y legislaciones relacionadas con sistemas de acreditación y calidad, son determinantes para el proceso de recontextualización oficial en educación superior de la educación artística. Algunos de estos documentos son:

- Decreto 2450 de 17 de diciembre de 2015
- Resolución No. 02041 del 3 de febrero de 2016

## 5. Ejemplo de matriz de análisis

**Matriz 3.** Orientaciones de discursos de educación artística en la política oficial

Año	Documento oficial	Autor	Concepción del campo	Concepción de la ED. Artística	Propósitos de la ED. Artística	Congruencia CIED
1994	Ley general de Educación 115 - 1994.	MEN	La educación artística en la Ley se considera un área obligatoria para el sistema formal de la educación. artículo 23 enuncia las áreas obligatorias y fundamentales para alcanzar dichos objetivos y que deben ser congruentes con el proyecto educativo institucional. El literal número 3 enuncia a la educación artística (MEN 115, 1994 p. 8)	La ley no especifica una definición de la educación artística.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En el artículo 14, donde se enuncian elementos de enseñanza obligatoria para todos estos niveles se destaca el enunciado B que dice “el aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de las diversas culturas, la practica de la educación física, la recreación...” (MEN 115, 1994, p. 4).</li> </ul> <p>La educación artística podría mantener procesos en los siguientes objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Profundización de un campo de conocimiento de interés y capacidad del educando.</li> <li>• La incorporación de la investigación al proceso cognoscitivo.</li> <li>• Vinculación a programas de desarrollo y organización social.</li> <li>• Capacidad reflexiva y crítica en aspectos de sociedad. (MEN 115, 1994, p. 10)</li> </ul>	Fuerte
2000 (1998)	Lineamientos curriculares de educación artística	MEN	La conceptualización del arte agrupa categorías que permiten manifestar la sensibilidad: lo perfecto, lo admirable, lo disimulado, lo grandioso, lo imponente que abren la discusión sobre el hecho de si el arte posee un conocimiento racional para poderle analizar y que permita transmitirse en categorías y criterios con validación social. Este conocimiento o eje central de sistematización del arte se	La educación artística como generadora de espacios que ayuden a la comprensión de la vida y su complejidad contemporánea, donde pueden “sacar a flote mejores dotes humanas usando las tecnologías pero sin esclavizarse con ellas” (MEN, 2000, p. 16)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La educación artística en la escuela primaria debe enfocarse en promover una identidad nacional, decantada, resuelta, clara, que permita cambiar la visión de sociedad violenta que posee el país.</li> <li>• El desarrollo de la sensibilidad, de lo estético, permitirá dar lugar a la interacción “transformadora” que permita comprender el</li> </ul>	FUERTE

Matriz 4, Recontextualización Oficial de las orientaciones de los discursos EA.

Corpus EA	Discurso recontextualizado	Clasificación	Enmarcación	Política oficial que lo refleja
Educación, arte, música: <i>Educación musical ¿para que?.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Educación artística y musical como desarrollo integral para los ciudadanos libres.</li> <li>Educación artística como acto de creatividad.</li> </ul>	Débil	Fuerte	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ley general de Educación 115 -1994.</li> <li>Lineamientos curriculares de educación artística</li> </ul>
La Enseñanza de la música y nuestras realidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>Educación artística como práctica de valores humanos</li> <li>Educación artística como desarrollo de la sensibilidad y la comunicación social.</li> </ul>	Débil	Fuerte	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ley general de Educación 115 -1994.</li> <li>Lineamientos curriculares de educación artística</li> </ul>
La música y su rol en la formación del ser humano	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollo del autoconocimiento, autocrecimiento y placer.</li> <li>Desarrollo de la conciencia de la experiencia estética.</li> </ul>	Fuerte	Fuerte	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ley general de Educación 115 -1994</li> <li>Lineamientos curriculares de educación artística</li> </ul>
El sentido de la educación musical en una educación concebida como motor de la economía del conocimiento: una propuesta de marco filosófico	<ul style="list-style-type: none"> <li>La educación musical (artística) como generador de conocimiento y competencias para la actual sociedad de la economía del conocimiento.</li> <li>La necesidad de darle una finalidad real a las artes en una sociedad globalizada.</li> </ul>	Fuerte	Fuerte	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ley general de Educación 115 -1994</li> <li>Lineamientos curriculares de educación artística</li> <li>Plan nacional para las artes</li> <li>Balance de la política pública para la educación artística.</li> <li>Resolución 3456 del 30 de diciembre de 2003</li> <li>Decreto 2450 de 17 de diciembre de 2015</li> <li>Resolución No. 02041 del 3 de febrero de 2016</li> </ul>
Recorriendo el camino del conocimiento musical: <i>de lo sensorial a lo cognitivo</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formación de la educación superior en música acorde a los objetos de ley que requieren una ciudadanía con educación musical de calidad.</li> <li>Profesionalización en artes con gran respuesta a contextos laborales específicos.</li> </ul>	Fuerte	Débil	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lineamientos curriculares de educación artística</li> <li>Orientaciones curriculares para la jornada extendida.</li> <li>Plan nacional para las artes</li> <li>Balance de la política pública para la</li> </ul>

## 6. Ejemplo de entrevista

### Entrevista semiestructurada

#### Propósitos de la entrevista:

- Reconocer los referentes y criterios en la selección de los discursos que fundamentan tanto la política oficial y la recontextualización pedagógica en educación artística.
- Identificar dinámicas y tensiones que se producen en la formulación de la política oficial en torno a la educación artística en Colombia (desde la década de los 90).
- Identificar y analizar las implicaciones en el campo de recontextualización pedagógica de la educación artística derivadas de los cambios en la recontextualización del campo oficial
- Identificar las apropiaciones derivadas de la recontextualización pedagógica en la Licenciatura en música de la UPN y analizar las implicaciones en la sustentación del programa.

#### Ejes temáticos para los dos campos de recontextualización (Oficial y pedagógica):

- Referentes, criterios y apropiaciones en la selección de discursos del campo de recontextualización.
- Identificación de tensiones o influencias externas/internas al campo.
- Identificación de elaboraciones sobre el maestro y su formación

### **Propuesta de entrevista a agentes del campo de recontextualización pedagógica**

Las siguientes preguntas están dirigidas a actores que han participado en la conformación del Proyecto Educativo de la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional, espacio de análisis del campo de recontextualización pedagógica. Los participantes han sido creadores de los documentos y agentes legitimadores de estos, ya que algunos han sido coordinadores del programa en el periodo de estudio de esta investigación, que comprende las tres últimas actualizaciones del programa. Por lo tanto, las preguntas que se les formulan se indagan con el fin de establecer sus respuestas en los respectivos contextos históricos del programa.

### **Referentes y apropiaciones en la selección de discursos de los campos.**

1. ¿Cuál fue la posición o el enfoque que se privilegió y a partir de qué referentes en torno a las formas de entender el arte y la educación musical en la coyuntura en la que usted participó en la formulación del programa de formación?
2. Para la educación artística en general, los lineamientos curriculares y sus dimensiones desde lo estético pretenden responder a los objetivos de la Ley General de Educación. Desde el programa ¿de qué manera se han tenido en cuenta estos discursos oficiales para la formulación del programa? ¿cómo influenciaron la organización y los propósitos de formación?
3. Quiénes participaron en su momento en la evaluación y construcción del programa de la licenciatura en educación musical? ¿quiénes lideraron la construcción del documento? ¿qué aspectos primaron en la definición de la orientación del programa?
4. ¿Qué análisis y debates se plantearon respecto a los propósitos de la educación artística en la coyuntura en la que usted participó en la formulación de la Licenciatura?
5. ¿Cuáles fueron los criterios para definir la estructura y la organización de los espacios académicos del programa en el que usted participó? ¿Qué miembros de la comunidad académica participaron en esta construcción?

### **Identificación de tensiones o influencias internas/externas al campo**

1. En el proceso de formulación del proyecto de la licenciatura en el que usted participó ¿identifica la influencia de otras preocupaciones o intereses diferentes a los académicos en torno a la educación artística? ¿Cuáles?
2. En la coyuntura histórica en la que usted participó como directivo del programa ¿Qué relaciones se establecieron entre las orientaciones de la educación artística y otros intereses políticos, económicos, sociales, culturales?

3. ¿De qué manera las políticas oficiales sobre la educación artística han influenciado la propuesta del programa de la licenciatura?
4. ¿Cuáles fueron los debates que se presentaron entre los grupos de profesores en el proceso de definición de la orientación y el plan de estudios del programa?
5. ¿Cuáles fueron las directrices institucionales que condicionaron o afectaron la orientación de los discursos de la licenciatura en educación musical?

### **Identificación de elaboraciones sobre el maestro y su formación**

1. ¿Cuál es el impacto en el perfil de los egresados a partir de la influencia de las orientaciones de las políticas oficiales sobre la formación de maestros y la educación artística?
2. ¿De qué manera se tiene en cuenta la experiencia de los maestros que ejercen en contextos de acción en la elaboración del programa de la Licenciatura?
3. ¿Qué aspectos de las políticas institucionales sobre la formación del maestro tuvieron influencia en la sustentación del programa de la licenciatura en música?

## **SISTEMATIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS**

### **CAMPO DE RECONTEXTUALIZACIÓN PEDAGOGICA**

ENTREVISTA A Directiva 04-CRP en última actualización del programa 2016  
 EJE TEMATICO: Referentes y apropiaciones en la selección de discursos del campo de recontextualización.

	1. ¿Cuál fue la posición o el enfoque que se privilegió y a partir de qué referentes en torno a las formas de entender el arte y la educación musical en la coyuntura en la que usted participó en la formulación del programa de formación?
A.B	Desde la dirección estoy abordando una revisión conceptual de cada una de las áreas. El enfoque que está en el programa es un enfoque muy centrado en la instrumentalización musical propiamente. El diseño actual del programa tiene un fuerte enfoque en la música como área de conocimiento, mucho menos en el área de pedagogía y éste enfoque tiene un alto componente de lo interdisciplinar (entendido como todo aquello que es conjunto a las tres licenciaturas que hacen parte de la facultad de Bellas Artes. Está la Licenciatura en música, la Licenciatura en Artes Visuales y la Licenciatura en Artes escénicas. El enfoque fundamental que hay aquí [Licenciatura en música] es que para ser docente de música se necesita ser un muy buen músico, entonces digamos que siempre a estado la dicotomía en entender el arte y la educación musical, pero a partir del Hacer musical propiamente dicho. Entonces la educación musical se entiende como desde el mismo Hacer musical, como desde las propuestas instrumentales, instrumentales no me refiero a la forma de ser instrumental sino a la práctica de un instrumento específico, la participación en los conjuntos, es lo que define que en el mismo Hacer ya hay toda una potencialidad pedagógica del mismo acto.

	<p>El entendimiento del arte, pues aquí siempre hay una lucha constante entre lo que es el arte académico de visión centro-europea contra una visión un poco más colonial, más actual, que aborda por ejemplo músicas tradicionales y la conceptualización metodológicamente está muy sustentado dentro de todo el <i>corpus</i> teórico de las metodologías del siglo XX, también de procedencia europea, pero no quiere decir que no se tenga en cuenta emergencias de autores latinoamericanos; pero digamos que el pensamiento central del Hacer musical es dentro de las metodologías de bases centro-europeas. Siempre está en el planteamiento que lo que se forma es un licenciado en música, pero en el Hacer, en la práctica se forma a un músico que enseña en su vida profesional, pero desde el Hacer musical.</p>
--	---

	<p>2. Para la educación artística en general, los lineamientos curriculares y sus dimensiones desde lo estético pretenden responder a los objetivos de la Ley General de Educación. Desde el programa ¿de qué manera se han tenido en cuenta estos discursos oficiales para la formulación del programa? ¿cómo influenciaron la organización y los propósitos de formación?</p>
A.B	<p>De todas maneras, hay que entender que las licenciaturas en los últimos tiempos han estado movidas por una fuerte legislación gubernamental. Digamos que en el tiempo de unos 10 años se han producido reformas estructurales que han venido de un casi desconocimiento de los planteamientos curriculares a una normatización absoluta de casi todos los campos; por decir algo en el campo de la práctica educativa y docente se ha llegado, en la última norma, a que tienen que ser cuarenta créditos ubicados del cuarto semestre, que los fundamentos básicos tienen que ser estos y esos, o sea, de una casi inexistente normatización se ha pasado a una normatización supremamente reglamentada. Esto ha llevado a que las licenciaturas tengan que estar enfrentadas en los últimos tiempos cada año, cada dos años a una revisión profunda de su currículo para responder a esas exigencias gubernamentales, de tal manera que lo que era una práctica muy libre, en términos de la normatividad estatal, se ha vuelto una práctica muy normatizada, de tal manera que el programa ha tenido que ir respondiendo a esos nuevos decretos que salen y que lógicamente cuando se hace el diseño curricular, pues está la talanquera, y lo que se busca un poco es mantener el espíritu del programa pero dando cuenta a [...] por decir un ejemplo, que los componentes disciplinar, pedagógico, investigativo e interdisciplinar tenían que tener una carga muy concreta dentro del diseño curricular y lo que se hace en la última versión es decir que todos los componentes de las asignaturas tienen los cuatro componentes transversalizados, que en el ideal es muy interesante porque implicaría que cada asignatura diera cuenta del componente investigativo, del componente disciplinar, del componente pedagógico, algo que en la teoría y en el documento escrito sueña maravilloso pero esa implementación en el aula [...] entonces, sin duda, todo el diseño curricular afecta la organización y los</p>

	<p>propósitos de formación. Un juego que se hace normalmente es tratar de acomodar la visión que se mantiene del programa, con muy pocas constantes se ha mantenido con los diseños del 84, y esa línea se justifica dentro de esa lógica, pero se mantiene el enfoque básico del programa de siempre. O sea, la idea de los componentes integrados es una idea espectacular, que la idea de la asignatura de la identidad de los docentes, como asignatura dentro del programa tuviera en su interior un componente disciplinar, musical, un componente pedagógico, un componente investigativo y un componente interdisciplinar. Desde la fortaleza del documento, usted lo lee y dice, pero que cada profesor implemente ese <i>sillabus</i> con esas cuatro adiciones, pues ya hay una distancia grande; pero digamos que en esa medida está muy bien pensado, se acomoda, porque si tu sumas todos componentes el número de créditos de cada componente está equilibrado; y en el otro componente, que es la fortaleza del programa en el Hacer musical, sólo se le quitaría el disciplinar, pedagógico e investigativo, se le quita lo interdisciplinar, porque es lo específico del saber musical pero se sigue manteniendo que el Saber musical sí es un Saber específico, no es interdisciplinar, pero la pedagogía sí tiene lo específico y lo pedagógico, entonces no aparece por ejemplo una línea de pedagogía completa y didáctica porque se supone que eso está involucrado en todas las [...] que cuando un profesor de instrumento armónico está enseñando un instrumento armónico está aplicando lo pedagógico, lo investigativo y lo disciplinar. Digamos que en eso sería una fortaleza del documento, y revisado ya en la práctica, se centra en la práctica musical.</p>
--	--

<p>3. ¿Qué análisis y debates se plantearon respecto a los propósitos de la educación artística en la coyuntura en la que usted participó en la formulación de la Licenciatura?</p>	
<p>A.B</p>	<p>Pues, hay un primer debate que ha sido persistente, que, aunque es enunciado muchas veces, no se terminará de resolver nunca y es, ¿un músico o un licenciado en música? La decisión teórica es que somos Licenciatura en Música; la decisión pragmática es que se producen excelentes músicos, y también excelentes músicos porque, pese a cualquier inconsistencia que pueda haber en la formación, el producto que sale a la vida docente es de muy buena calidad y se desempeña históricamente muy bien. Digamos que en los espacios laborales y en los espacios académicos está muy bien referenciado un licenciado de la Universidad Pedagógica Nacional y del programa de esta estructura; pero el debate central es ese: ¿Esto es un conservatorio o una licenciatura? Y ese debate está todo el tiempo vigente. Lógico, en la teoría se resuelve la disyuntiva por la licenciatura, en la práctica se resuelve por el Hacer musical, pero esa es estructura en el momento actual. Por ejemplo, vamos a aprovechar la re acreditación institucional para hacer una reforma curricular, ¿si o no? Lógico, hay áreas muy consolidadas, porque, por ejemplo, la formación musical/teórica</p>

	<p>es muy consolidada; la formación instrumental es muy consolidada; la formación pedagógica no es muy consolidada. Por ejemplo, para mí, personalmente, una licenciatura no puede tener énfasis. Pues, puede tener unas líneas de optatividad que el estudiante configura lo que posiblemente podría ser un énfasis desde su interés; pero decir que en una licenciatura fuera de toda la fundamentación, de toda la apropiación de conceptos, de toda la práctica, de toda la experiencia pedagógica, ¿se puedan definir dos énfasis? A mí me parece un contrasentido decir que hay un solo sentido de profundización en educación musical en una licenciatura en música, porque la pedagogía tiene que ser un conocimiento fundante. Ese es el otro gran debate: ¿Es la pedagogía el conocimiento fundante o es la música? Lógico, alguien no puede enseñar música si no es un buen músico, o mejor, no es que no lo pueda ser, sino que en la medida en la que la estructuración musical sea profunda, su labor pedagógica pueda ser más consistente, pero digamos que eso pase en la música y pase en la química y pase en la física, pase en las ciencias naturales o pase en las ciencias sociales. La gran dicotomía es, si el Saber fundante es lo pedagógico y lo didáctico o si el Saber fundante es lo disciplinar. Ese es el otro gran debate que siempre está pensante. El otro es, ¿qué tipo de música? Siempre estará el debate entre las músicas centro-europeas vs las músicas populares o las músicas de tradición. Digamos que el programa la ha resuelto con una convivencia medianamente sólida de ambas tendencias, pero se puede caer en la operatividad de que haya demasiados diseños particulares de la licenciatura, ¿en qué sentido? [cita ejemplo] Yo soy un músico de jazz y músico popular, entonces enfoco el programa por las músicas populares jazz armónico y las armonías de jazz; si yo soy un músico clásico de formación centro-europea y tengo el instrumento armónico entonces privilegio en mi cátedra esa visión centro-europea clásica de la música. Finalmente, el conocimiento musical está de base porque te formas como músico, puede tener la misma consistencia de una formación de un músico formado en la música popular que en la música centro-europea (ya depende de la fortaleza del conocimiento), pero a la práctica tiene mucho que ver que hayan muchos programas particulares, entonces [cita ejemplo] si a mí como estudiante me interesan las músicas del bambuco busco a los profesores de instrumento armónico que me oriente en mis necesidades hacia esa tendencia; si yo, por el contrario, soy un músico de formación clásica y respeto toda esa tendencia entonces voy a buscar esos profesores que me fortalecen esa línea. Hay muchas visiones, a mi modo de ver, particulares, [es decir] muchos programas dentro del programa. Esa convivencia es un debate constante. Si yo me parara dentro del punto de vista del estudiante diría que eso es una ventaja porque diría que es una maravillosa fortaleza del programa, pero en la estructuración global, pues, ¿cuál es la tendencia del programa? Ninguna, porque todas son posibles y todas cohabitan de modo medianamente inteligente. Un bandolista se forma en música tradicional y en su instrumento armónico soporta [...]</p>
L.C	A eso iba la siguiente pregunta, ¿Cuáles son esos criterios para definir la estructura?
A.B	Están muy centrados en el maestro y en la electividad del estudiante. Administrativamente genera una dispersión de los enfoques, pero todos son



	válidos.
L.C	Esa diversidad y esos criterios se comprenden en un equipo de trabajo para hacer ese proyecto, ¿cierto? El documento como tal
A.B	En el diseño del documento queda lo que es oficial. El documento está muy estructurado y tiene muchas fortalezas porque tiene buenos autores, está bien fundamentado, lo elaboran seres senti-pensantes. Tu puedes encontrar un documento muy bien estructurado.
L.C	Ya el criterio...
A.B	En la práctica hay muchas vertientes de la aplicación. No se trata de invalidar ninguna de esas vertientes sino, por el contrario, si yo lo analizo como un par externo, sin estar involucrado, yo diría que esa es una de las fortalezas del programa. Viéndolo desde ese punto de vista, hay enfoques y el estudiante tiene una posibilidad de elección bastante interesante y bastante amplia.

EJE TEMATICO: Identificación de tensiones o influencias internas/externas al campo

	1. En el proceso de formulación del proyecto de la licenciatura en el que usted participa ¿identifica la influencia de otras preocupaciones o intereses diferentes a los académicos en torno a la educación artística? ¿Cuáles?
A.B	Hay una que es muy común a los diseños curriculares y es la prevalencia de los nichos establecidos, refiriéndome al análisis musical y a la armonía. Sería inconcebible un programa de música aquí que no tuviera análisis musical y armonía. Si se pudieran hacer diseños integrales, globales del aprendizaje musical que no tuvieran la apropiación del canon, entonces por ejemplo esa línea de formación teórica es una línea de formación canónica que viene de una tradición de quinientos, cuatrocientos años de la academia desde la Universidad Salamanca nos llega todo ese proceso. Ese proceso de estructuración teórico-musical es un proceso que se mantiene como una verdad casi incuestionable. A la luz de las etnomusicologías modernas o procesos de mirada colonial no resistirían el más mínimo análisis, pero a la luz del saber musical instaurado canónicamente posiblemente sería imposible concebir el programa sin eso. [Por ende], la prevalencia de esos estándares está sustentada en una práctica muy consolidada que no es posible entrar a rebatirla de un modo. Si a mi me preguntan, yo no diría que aquí en el programa de música se pudiera hacer una gran evolución curricular porque también tendría la contrapartida negativa que alejaría a los estudiantes de la circulación con otros campos académicos muy establecidos, porque un estudiante que se forme en una estructura curricular demasiado posmoderna luego va a convalidar esas asignaturas. Yo lo sé porque lo viví cuando las músicas caribes e ibero americanas de la ASAB se hizo, se hicieron unos diseños curriculares con unas asignaturas absolutamente bellísimas, con unos nombres despampanantes, como juegos cromáticos de las estructuras de las músicas tradicionales. Si usted va a convalidar eso en unos procesos canónicos internacionales es muy difícil que se aprueben, y eso les

	sucedió a los estudiantes (o en los procesos de maestría) ¿A qué me refiero con eso? Se podría apostar un diseño curricular absolutamente creativo, yo apostaría por eso.
L.C	Más afincado a lo que pretende la educación artística hoy...
A.B	La educación artística o la visión colonial posmoderna, la visión de los nuevos roles de la música en la sociedad y de las interculturalidades y de todos esos discursos que están presentes pero que no son fundantes del currículo. Para mí, esas influencias centro-europeas, canónicas de la visión de la visión académica, de la visión de la universidad son supremamente fuertes y validadas, y no se pueden re convalidar o reformular sin un cambio absoluto, sería muy difícil también porque el mismo estudiante se resistiría porque el estudiante también busca una práctica musical desde el instrumento
L.C	Desde esa tradición...
A.B	Pero viene formado. Es muy curioso porque un estudiante que venga al programa, diga usted, de Soacha o de Sibaté, y tu pensarías que podría tener una visión particular de la vivencia musical que sería posible invitarlo a que hiciera interdisciplinidades e interculturalidades, a que mirara su propia historia, y en algún punto ese mismo estudiante al que tú piensas que podría funcionarle el proceso de diseño curricular diría: “pero yo lo que vine aquí a aprender fue música. Denme mi instrumento, a mí enséñenme lo que quieran de pedagogía pero póngame un buen profesor de instrumento y le aguanto todas las otras [asignaturas] que usted me quiera poner siempre y cuando usted me ponga un buen profesor de instrumento, siempre y cuando pueda tomar clases con Victoriano Valencia en dirección, siempre y cuando pueda tomar clases con Edwin Guevara en guitarra, siempre y cuando pueda tomar clases de violoncelo [...], siempre y cuando pueda tomar clases de dirección con el maestro Camilo, yo le aguanto que usted me meta todas esas carretas que me ponen a pensar en el sujeto y en la construcción del sujeto, pero que no me falte mi instrumento”, porque finalmente eso es también lo que en la vida profesional le permite transformarse, es decir, en algún momento esas influencias canónicas académicas están muy instauradas. Caso contrario puede suceder en otras licenciaturas donde el estudiante pueda llegar conceptualmente más “virgen”. A este programa puede llegar un chico de 17 ó 18 años con un pensamiento musical absolutamente estructurado, porque viene de 10 años de práctica en su instrumento en una banda municipal, en un conjunto familiar, en unas prácticas educativas no escolares, porque la escolaridad no lo forma en la música, pero sí tiene un pensamiento musical muy estructurado. ¿Qué otra influencia? Bueno, diría que las corrientes de los pensadores latinoamericanos del estilo Silvia Malbran, de todas esas corrientes nuevas de pensamiento, de Aharonián, de músicos como Leo Brower, que tienen unas visiones contemporáneas o tienen unas visiones latinoamericanas de la música.

2. En la coyuntura histórica en la que usted participó como directivo del programa ¿Qué relaciones se establecieron entre las orientaciones de la educación artística y

otros intereses políticos, económicos, sociales, culturales?	
A.B	Al músico le interesa poco la realidad social. Al músico imbuirlo en problemas de realidad social, pero digamos que en esa medida creo que no, porque las orientaciones de la educación artística que se privilegian en la licenciatura en música son muy canónicas también, y las de pedagogía también. Por ejemplo, en el discurso pedagógico son los pensadores del <i>corpus</i> teórico del siglo XX los que fundan toda la práctica musical. También es cierto que es muy difícil reevaluar eso. Por ejemplo, ahora acabó de suceder un movimiento estudiantil donde los estudiantes de música participaron activamente, y fueron la sorpresa dentro del movimiento. Pensar que los estudiantes de la Licenciatura en música estuvieran liderando un proceso social de lucha política por reivindicación del presupuesto nacional marcó hito en la historia, porque por primera vez el programa estaba participando en eso. La formación política y la formación que pretende que esté, digamos que en el programa de música es un poco más difícil de instaurar esa reflexión sobre lo político y lo social, aunque el músico por ejercicio proviene de ejercicios sociales y políticos muy concretos, pero la reflexión es otra cosa. Yo diría que no son muchas las orientaciones de la educación artística que funcionan dentro del programa. Claro, al ser algo cultural creo que es la emergencia de esas funciones no musicales del docente que sí están muy emergentes dentro del proceso. Sí se encuentran estudiantes que hacen procesos de formación ciudadana, procesos de resiliencia, procesos de construcción emotiva desde la música.

3. ¿Cuáles fueron los debates que se presentaron entre los grupos de profesores en el proceso de definición de la orientación y el plan de estudios del programa?	
A.B	No creo que hayan sido muchos los debates, pero digamos que los debates centrales están siempre orientados hacia mantener las estructuras pre estructuradas dentro del programa que emerge. Si usted revisa los programas, las validaciones fundamentales no son muchas. No hay grandes quiebres fundamentales del diseño entre una y otra versión, entonces digamos que el debate no está centrado en la permanencia de tales o cuales elementos, sino cómo se justifica la permanencia de esos elementos dentro de las nuevas exigencias legales.

4. ¿Cuáles fueron las directrices institucionales que condicionaron o afectaron la orientación de los discursos de la licenciatura en educación musical?	
A.B	La directriz más fundamental fue: “esto es una licenciatura en música, esto no es un conservatorio”. Esa es la directriz más firme. Estamos formando licenciados no músicos.
L.C	De cierta manera hay una autonomía entre lo que dice la institución y lo que plantea el grupo de profesores
A.B	Si, porque el diseño curricular se puede sustentan desde cualquiera de las

	<p>ópticas, pero si tu analizas han pasado como 20 decretos y el programa está incólume, ¿qué es lo que se hace? Reacomodar la visión y plantearla a la luz de esas nuevas estructuras, pero el programa como tal sigue vigente y seguirá porque es muy difícil sustentar un ejercicio de licenciados musicales sin una práctica musical inconsistente, por lo mismo que el estudiante viene a buscar; y ante la institución y ante la ley saldrán 20 decretos, y serán 20 formas de sustentar un proceso.</p>
--	--

EJE TEMÁTICO: Identificación de elaboraciones sobre el maestro y su formación

<p>1. ¿Cuál es el impacto en el perfil de los egresados a partir de la influencia de las orientaciones de las políticas oficiales sobre la formación de maestros y la educación artística?</p>
--

A.B	<p>Sin duda estamos en una institución que marca tendencia. Al estar en la Universidad Pedagógica y en la Licenciatura en Música lo que se aplique aquí marca tendencia nacional o incluso internacional. Entonces el perfil del egresado sigue sustentando en una práctica pedagógica muy consistente desde una estructuración musical muy fuerte. El perfil del músico que sale es un muy buen músico con una formación pedagógica que le permite participar en la educación artística sin participar demasiado en los debates, pero si en la operatividad de las mismas políticas. Sustento en que muchos de los egresados del programa están en las líneas de dirección de las políticas nacionales sobre la educación musical y la educación artística. Están en IDARTES, en el Ministerio de Cultura, en los Programas Nacionales de Música, en todas partes hay egresados del programa con una fuerte presencia en la definición de las políticas, y estas políticas no permean tanto la formación como al revés. Digamos que muy buenos egresados del programa de la Licenciatura en Música o de la Licenciatura en Educación Musical, como se llamaba, hacen parte de la definición de esas políticas gubernamentales. Diría que es más al revés. En las políticas siempre va a estar la misma formación pensada que recibieron, o sea, no se puede esperar mucha transformación del programa desde las políticas ni de las políticas desde el programa. Es una dicotomía bonita, pero es un círculo interesante.</p>
-----	--

<p>2. ¿De qué manera se tiene en cuenta la experiencia de los maestros egresados que ejercen en contextos de acción en la elaboración del programa de la Licenciatura?</p>
--

A.B	<p>Lo que pasa es que esos maestros convalidan mucho su formación. Lo más interesante de indagar con los egresados es que, después de estar afuera es cuando más convalidan la formación que recibieron. Si están adentro la critican, pero una vez están fuera en el contexto, ante la valoración del contexto y ante su propio ejercicio dicen: “ah, la formación que recibí es muy consistente”. Entonces si tú llamas a un grupo de egresados a participar del diseño del programa lo que hacen es reafirmar el diseño. Es muy interesante porque afuera valoran más el programa que de adentro, o sea, un profesor ya formado valora</p>
-----	---

	<p>mucho la formación que recibió por lo menos en mi experiencia en lo que hemos hecho de las reuniones de egresados y en la participación de los egresados de los procesos de autoevaluación o de registro calificado. Es una cosa curiosa pero creo que pocas veces se encuentra alguien que esté más contento cuando está afuera que cuando está adentro, pero en el programa de música sucede.</p>
--	--

3. ¿Qué aspectos de las políticas institucionales sobre la formación del maestro tuvieron influencia en la sustentación del programa de la licenciatura en música?

A.B	<p>Muchas en el sentido que, por ejemplo, hace 10 años se hizo una reestructuración que convalidaba los procesos interdisciplinarios. Dentro de los planes maestros de la universidad estaba la interdisciplinariedad, la convalidación de saberes, los diálogos interculturales y todo el diseño curricular de hace 12 años se dio con un fuerte trabajo de lo interdisciplinar, entonces las pedagogías eran comunes, los interludios eran unos ejercicios de práctica, o sea, en el diseño, toda una interdisciplinariedad. Cuando se produjo toda una movilización de la universidad hacia los procesos de paz, también la universidad respondió a esos diseños de estructuras de conflicto y de postconflicto. Tanto es eso, que ahora se está revisando desde los tres programas que eso que estaba tan bien diseñado de alguna manera en la práctica no resultó ser un ejercicio tan valioso. En este momento tú puedes sustentar el programa en formación para la paz, postconflicto, conflicto, guerra y paz y darle toda la estructura, pero el cambio histórico está pasando muy rápido y la academia siempre está rezagada con el cambio histórico. Entonces, cuando ya se logra pensar el programa, esa realidad ya pasó. Digamos en la guerra, en la formación para los campos para la paz, todo eso permea el programa de la visión institucional y luego, cuando ese momento histórico o esa posición institucional cambia, ¿qué hace el programa? En este momento se está revaluando eso que pasó hace 12 años, de hacer un programa integrado entre las tres licenciaturas, con todo un componente interdisciplinar muy fuerte, y se hace porque responder mucho a los contextos, aunque en la teoría se dice que la educación tiene que funcionar, en el contexto, en la lectura del contexto, pero pasa mucho que cuando se logra permearlo al currículo, esa realidad ya pasó. Desafortunadamente, la academia siempre estará rezagada con la realidad social, porque por ejemplo, ya pasó el postconflicto y nunca sucedió, porque está otra vez todo el privilegio de la guerra y otra vez va a tocar volver a valorizar los procesos de la paz y de la educación, la formación, porque estamos frente a la evidencia que dentro de ese proceso se pretende en lo social y en lo político borrar, y si el programa reaccionó frente a esa formulación y ahora vuelve y reacciona, siempre va a estar rezagado. Eso suena muy duro, pero es la verdad porque la academia es mucho más lenta que la realidad social.</p>
-----	---