

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Universidad de Pedagogía</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 101	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado para la especialización en pedagogía modalidad a distancia.
Acceso al documento	
Título del documento	El currículo de historia de la música en las universidades: una aproximación desde las epistemologías feministas.
Autor(es)	Jenny Lizeth Ariza Ariza
Director	Luis Alejandro Ramírez Orjuela
Publicación	2022
Unidad Patrocinante	
Palabras Claves	Currículo, epistemologías feministas, historia de la música, teorías críticas.

2. Descripción
<p>El trabajo de fundamenta en el análisis sobre el currículo del área de historia de la música, se trabaja el currículo formal y los discursos de los docentes encargados de tales asignaturas, que son quienes lo crean, analizan y reproducen. En esos dos aspectos se busca conocer ¿Cómo se aproximan a las epistemologías feministas desde el currículo? ¿Cómo se presenta y analiza la presencia de las mujeres en las clases? ¿Cuáles son los conocimientos de los profesores sobre las epistemologías feministas y las discusiones de la musicología feminista? ¿Cuál es su posición sobre el papel político y la importancia del pensamiento crítico en las clases de historia de la música?</p>

3. Fuentes
<p>Las fuentes utilizadas para desarrollar este trabajo de grado se basaron en los syllabus otorgados por las universidades seleccionadas y las entrevistas semi estructuradas con dos docentes por programa académico seleccionado con un promedio de duración de 55 minutos.</p>

4. Contenidos

Los contenidos abordados en este documento son:

- Descripción del proyecto: Introducción, Antecedentes, Planteamiento del problema, Objetivo general, Objetivos específicos, Justificación.
- Marco Teórico: El papel político del currículo, El currículo Oculto, Las Críticas al currículo desde las epistemologías feministas, y La práctica docente y el currículo.
- Metodología
- Discusión de resultados: Currículo tradicional de historia de la música, Syllabus: en las tres universidades estudiadas, Objetivos, Contenidos, Posturas y supuestos de los docentes con las epistemologías feministas en el currículo.
- Conclusiones: A manera de conclusiones: Cuando hablar de mujeres no es suficiente.
- Referencias
- Anexos.

5. Metodología

La metodología adoptada para la siguiente investigación es de carácter cualitativo que pretende comprender cómo funcionan e interactúan las partes (syllabus y docentes) en el conjunto currículo, con un enfoque de investigación crítico-interpretativo que pretende descubrir los cómo y porqués del currículo del área de Historia de la Música en las tres universidades seleccionadas, reconociendo los alcances y límites de esta investigación al no tener un análisis etnográfico en el aula.

- *Identificar las universidades que harán parte del estudio,*
- Trabajo de campo: *recolectar los syllabus*, Creación del instrumento: Entrevista semiestructurada, *aplicación del instrumento,*
- Procesamiento de información y análisis de resultados,
- Diseño y escritura del trabajo final.

6. Conclusiones

- Es preciso reconocer el papel político del currículo que permite introducir el pensamiento crítico.
- Se necesita que los docentes reconozcan el feminismo como un cuestionamiento epistémico, filosófico y político.

- Se requiere superar la función de la educación superior en Música como una educación técnica desencarnada a una enfocada en las personas y la práctica musical.
- Se ve necesario que lxs docentes cuenten con formación en educación con enfoque en género.
- Para que lxs docentes puedan incluir las epistemologías feministas en sus clases se requiere que vean su práctica docente como un proceso continuo de reflexión, cuestionamiento constante y actualización para así poder aproximarse a las epistemologías feministas.
- Apropiarse de la educación histórica como parte fundamental de la formación del músicx profesional.
- Se debe que reconocer que la inclusión de mujeres compositoras en el canon no es suficiente: se deben analizar los por qué, cómo y para qué.

Elaborado por:	Jenny Lizeth Ariza Ariza
Revisado por:	

Fecha de elaboración del Resumen:	22	06	2022
--	----	----	------



EL CURRÍCULO DE HISTORIA DE LA MÚSICA EN LAS UNIVERSIDADES:
UNA APROXIMACIÓN DESDE LAS EPISTEMOLOGÍAS FEMINISTAS.

JENNY LIZETH ARIZA ARIZA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA

MODALIDAD A DISTANCIA

Bogotá D.C. 2022

EL CURRÍCULO DE HISTORIA DE LA MÚSICA EN LAS UNIVERSIDADES:
UNA APROXIMACIÓN DESDE EPISTEMOLOGÍAS FEMINISTAS.

Trabajo de grado presentado para optar al título de especialista en pedagogía

Presentado por

JENNY LIZETH ARIZA ARIZA

Director

LUIS ALEJANDRO RAMÍREZ ORJUELA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA

MODALIDAD A DISTANCIA

Bogotá D.C. 2022

Contenido

1. INTRODUCCIÓN	8
1.1. Antecedentes	9
1.2. Planteamiento del problema	20
1.2.1 Objetivo general	21
1.2.2 Objetivos específicos.....	21
1.3. Justificación.....	21
2. DISCUSIÓN TEÓRICA	25
2.1. El papel político del currículo	25
2.1.1 Currículo oculto:	29
2.2. Críticas al currículo desde las epistemologías feministas	31
2.3. La práctica docente y el currículo	40
3. METODOLOGÍA	43
4. EL CURRÍCULO EN DISCUSIÓN	50
4.1. Currículo tradicional de historia de la música.....	50
4.2. Syllabus: en las tres universidades estudiadas	53
4.2.1 Objetivos	53
4.2.2 Contenidos.....	55
4.3. Posturas y supuestos de los docentes con las epistemologías feministas en el currículo..	61
5. A MANERA DE CONCLUSIONES: CUANDO HABLAR DE MUJERES NO ES SUFICIENTE.....	65
6. REFERENCIAS	70
7. ANEXOS.....	74

Tablas

Tabla 1 Malla curricular Universidad Pedagógica Nacional.....	46
Tabla 2 Malla curricular Universidad Distrital Francisco José de Caldas - Facultad de Artes ASAB	47
Tabla 3 Malla curricular Universidad Incca de Colombia	47
Tabla 4: Ficha 1: Instrumento, entrevista semi-estructurada.....	48
Tabla 5: Ficha 2: Ordenamiento de Opinión Individual según entrevistados	50
Tabla 6 Análisis de contenidos y bibliografía de los Syllabus de las tres universidades	59
Tabla 7 Objetivos programas de Historia de la Música - Universidad Pedagógica Nacional.....	75
Tabla 8 Contenidos de las asignaturas de Historia de la Música Universidad Pedagógica Nacional.	75
Tabla 9 Bibliografía Universidad Pedagógica Nacional	76
Tabla 10 Objetivos de las asignaturas de Música arte y contexto - de la Universidad Incca.....	78
Tabla 11 Contenidos de las asignaturas de la Música arte y contexto - Universidad Incca.....	78
Tabla 12 Bibliografía Música arte y contexto - Universidad Incca.....	80
Tabla 13 Objetivos de Sistemas musicales de la ASAB	81
Tabla 14 Contenidos de Sistemas musicales de la ASAB.....	81
Tabla 15 Bibliografía Sistemas musicales ASAB.....	83
Tabla 16 Pregunta 1: Objeto de una formación histórica de la música en los estudios de música universitarios	89
Tabla 17 Pregunta 2: El plan curricular de historia de la música está inmersos los contenidos mínimos que debe tener para la formación del músico, cómo se desarrollan los procesos de modificación del currículo	90
Tabla 18 Pregunta 3: Es relevante o importante un análisis desde el género y la epistemología feminista a la historia como eje transversal integrado al currículo	92
Tabla 19 Pregunta 4: Conocimiento previo sobre las epistemologías feministas y las investigaciones realizadas en musicología sobre la historia de la música y el canon.....	93
Tabla 20 Pregunta 5: Integrar la perspectiva feminista en el currículo actual: tiempo, metodología, géneros musicales, bibliografía, análisis de la representación.	95
Tabla 21 Pregunta 6: Desarrollar un pensamiento crítico, en este caso orientado al género, desde las clases de historia de la música.....	97
Tabla 22 Pregunta 7: La perspectiva de género está siendo empleada en la enseñanza universitaria de la historia de la música en el país	98
Tabla 23 Pregunta 8: El papel político de representación y justicia social que se reproduce a través del currículo	99

1.

INTRODUCCIÓN

En 1992 Betty W. Attenbury escribía:

“La omisión es un maestro poderoso. Muchos lectores han sido estudiantes en cursos de historia de la música en los que no se mencionó a una sola mujer compositora. Y muchos jóvenes han venido a clase de música y se han rodeado de un mar de fotografías de compositores masculinos. Años de experiencias musicales que contienen muy pocas referencias a "la música que ella escribió", dejan una imagen duradera en la mente de los estudiantes impresionables. La imagen se vuelve muy clara para todos los estudiantes: las mujeres no han escrito y ni lo hacen.”¹ (Attenbury, 1992, p. 26)

Veintisiete años después Alejandra Quintana (Investigadora y Magister en Estudios de Género) durante el Festival Mujeres en la Música Nueva presenta una ponencia en la cual narra una anécdota profesional que le sucedió en el 2004 cuando era docente del área de historia de la música de la Universidad Javeriana, en ese momento propone al decano de la facultad incorporar la historia de las mujeres en la música de forma transversal en el currículo, a lo que el decano le responde y ella narra de forma parafraseada:

“Puede ser algo adicional, complementario, ilustrativo, una opción, como una electiva o como un interés de investigación, pero no hacer parte del núcleo fundamental de la disciplina porque la historia de las mujeres en la música no [inaudible] es preciso en la formación que impartimos a los estudiantes introducir el sentido de la objetividad y la calidad una visión ética y analítica por eso hay que cuidarse de adoctrinar en el campo de los estudios de género”²

Respuesta que la lleva a renunciar a su plaza profesoral y editar un libro “Mujeres en la Música en Colombia: El género de los géneros” (Millán de Benavides & Quintana Martínez, 2012), agrega que después de siete años de insistencia pudo abrir una electiva en

¹ “Omission is a powerful teacher. Many readers have been students in music history courses where not a single woman composer was mentioned. And many youngsters have come to music class and have been surrounded by a sea of pictures of male composers. Years of musical experiences that contain very few, if any reference to "the music she wrote" leave a lasting image in the minds of impressionable learners. The picture becomes very clear for all students - women have not written and do”

² Alejandra Quintana (2019) “Mujeres y músicas: la normalidad de la excepción en Festival Mujeres en la Música Nueva, FMMN. <https://www.youtube.com/watch?v=xMjoxRmDe5k> Consultado el: 04 de abril del 2022

dicha universidad llamada “Música, Mujeres y Géneros”, sin embargo, Quintana hace énfasis en que tal como lo predijo el decano, esta no hace parte del núcleo central de la formación musical y depende de la voluntad política del encargado del programa, agregando que además sufrió violencias basadas en género por parte de colegas por cuestionar la omisión sobre el tema de género en la universidad.

Lastimosamente estas anécdotas son similares a mi experiencia como música, que entro a cursar en el 2008, en la carrera en general y en mis clases de historia de la música específicamente, ellas no contaban con un enfoque de género, tampoco se discutió y reconoció aspectos centrales de esa asignatura como: la conformación y legitimización del canon, la modernidad y la estética en la visión filosófica del quehacer musical, el supuesto de objetividad implícito en la formación histórica, compositiva y analítica de la carrera, la legitimidad o parcialidad de una historia que omite el análisis de género en su estructura, la cual decidió por muchos años no incluir a las mujeres como sujetos activos, ni tampoco al género como una categoría histórica analítica válida, relevante y necesaria.

Debido a ello, y a las conversaciones con redes de investigación en musicología con enfoque de género que pertenezco, a los relatos de alumnas recién graduadas en las que comentan que aún sigue sin abordarse de forma profunda en sus universidades, nace este proyecto para dar un panorama sobre la inclusión de las epistemologías feministas en el currículo de Historia de la Música en las universidades de la ciudad de Bogotá, Colombia.

1.1. Antecedentes

Se han producido en el ámbito académico nacional en las últimas décadas algunas investigaciones y artículos de reflexión sobre el currículo, la educación musical y la asignatura de historia de la música, así como simposios de investigación por ejemplo, los encuentros de investigación realizados por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en 2014 y 2018, el libro “Educación Superior en Colombia” de este año editado por Luz Dalila Rivas Caicedo y Natalia Castellanos Camacho, en estos se pueden encontrar análisis sobre la pertinencia de la asignatura en la educación musical del estudiante, análisis sobre los libros de texto utilizado, el manejo del tiempo-espacio, algunos análisis de programas de música a nivel nacional de diferentes ciudades, explicaciones sobre futuras reformas a programas de estudios musicales y cómo algunas

universidades integran una mirada decolonial en sus currículos, sin embargo, en estos documentos analizados así como algunas de los encuentros de investigación sobre el tema (Música, profesión y trabajo: Apuntes para la educación superior en Bogotá organizado por el IIEDU³) ha mostrado que no se ha incluido un análisis o reflexión del currículo de historia de la música desde las epistemologías feministas.

A continuación, presentaré las conclusiones referentes al currículo de historia de la música encontradas en aquellas investigaciones previas, lo cual es solo una parte de los alcances de dichas investigaciones.

Blanca Luz Morales, presenta su artículo del año 2012 “Historia de la Música en los Programas de Licenciatura en Música” resultado de su tesis doctoral (sustentada en 2011) en la Universidad de Barcelona (España), cuyo trabajo de campo lo desarrolló en el 2005, en la cual hace un análisis comparativo de la enseñanza de la historia de la música en los programas de Licenciatura en Música en Colombia. Lo realiza desde la metodología de la pedagogía comparada que analiza contenidos, estrategias metodológicas y enfoques pedagógicos.

La pregunta de investigación de dicho estudio era “¿Cómo se están generando los procesos de enseñanza de Historia de la Música, dentro de los programas de Licenciatura en Música en Colombia?” (Morales Ortiz, 2011). Como parte de estos antecedentes presentaré únicamente los resultados otorgados sobre el currículo, cabe destacar que su marco teórico del análisis del currículo se ubica en la postura tradicional, la cual se preocupa por el cómo se organiza, el cuándo se enseña, el cómo se enseña y cómo se evalúa, sin un cuestionamiento crítico y posmoderno a las características del conocimiento seleccionado para participar de ese currículo, y su bibliografía referente al currículo es anterior al siglo XXI, así mismo sus referentes teóricos sobre qué es la rama de la musicología son desactualizados incluso para el año de realización de su trabajo ya que ignora por completo los aportes desarrollados desde la nueva musicología, aunque en la actualidad la separación musicología y nueva musicología es obsoleta porque la musicología actualmente es un campo de conocimiento holístico.

³ Una serie de cuatro mesas de discusión disponibles en el canal de Instituto de Investigación en Educación: https://www.youtube.com/watch?v=aKW_hZOWehE&t=3s

Para la autora la enseñanza de la Historia de la Música otorga “conceptos de estética, estilo, morfología, organología, entre otros, que hacen que la música sea vista en un contexto cultural e histórico, contribuyendo de esta forma a una mejor comprensión del hecho musical y al enriquecimiento en la expresión de la práctica musical” (Morales Ortiz, 2011, p. 23)

La investigación estudió los programas de la Universidad Pedagógica Nacional, el Conservatorio del Tolima, Universidad Tecnológica del Pereira, Universidad de Caldas, Corporación Universitaria Adventista, Universidad de Nariño, Universidad del Valle, Universidad del Atlántico, Universidad Industrial de Santander, Universidad del Cauca y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

En los descubrimientos resalta que de los once programas que analizó solo tres de los programas tienen claro los componentes del diseño curricular de historia de la música estos son el Conservatorio del Tolima, Universidad Tecnológica de Pereira y Universidad del Atlántico: los cuales describen el “sentido de la asignatura, objetivos, contenidos, evaluación, distribución tentativa del tiempo por tema, indicaciones metodológicas y de organización de la asignatura y bibliografía” (Morales Ortiz, 2011).

Encontró que el enfoque y la razón de ser del currículo de la Historia de la Música es “el de estudiar la música del hombre a través de su historia, incluyendo información relacionada a los hechos, personajes, fechas y acontecimientos más importantes de los diversos períodos históricos” (Morales Ortiz, 2011), con excepción del perteneciente a la Universidad Industrial de Santander. Morales, argumenta que existe “un desequilibrio entre los contenidos programáticos del espacio académico y su contextualización con el entorno sociocultural colombiano” (Morales Ortiz, 2011), “solo cinco programas, es decir el 45,45% desarrollan temáticas relacionadas a la Historia de la Música colombiana; esto lo hacen las universidades: Tecnológica de Pereira, de Caldas, de Nariño, del Atlántico y del Cauca” (Morales Ortiz, 2011).

Con respecto al currículo que fue uno de los aspectos que ella investigó encontró que “objetivo general de estas asignaturas es el conocer la *evolución* [cursivas propias] de la música a través de diferentes periodos históricos” estas fueron las asignaturas del Conservatorio del Tolima, el Tecnológica de Pereira, la Corporación Universitaria

Adventista y la U.P.T.C., se menciona también la conveniencia de “tener en cuenta el contexto histórico, artístico, político, entre otros, que sea correspondiente al periodo que se esté trabajando” (Morales Ortiz, 2011)

Estas asignaturas “son desarrolladas según un orden cronológico, desde la Antigüedad o la Edad media hasta el s. XX y entre las temáticas planteadas incluyen formas, estilos, géneros musicales, principales compositores y obras, características musicales de diferentes periodos y evolución o desarrollo de los instrumentos. Los periodos musicales contextualizándolos con las características artísticas, sociales, políticas, culturales, entre otras, del periodo que se estudia”. Buscando “concebir la historia de la música como fenómeno social y cultural y no como hechos aislados” (Morales Ortiz, 2011) de los programas analizados ella encontró que sólo cinco tienen aclarada la distribución de tiempo por tema tratado en el currículo, estas son la U. Pedagógica Nacional, el Conservatorio del Tolima, la U. Tecnológica de Pereira, la Corporación Universitaria Adventista y la U. del Atlántico (Morales Ortiz, 2011)

En lo referente a la Bibliografía la investigación de Morales encontró que “es muy pobre y en su mayoría desactualizada (...) Cabe resaltar que el programa que utiliza más bibliografía es el ofrecido por la Universidad Industrial de Santander, con 64 libros y el que menos utiliza es el de la Universidad del Atlántico, con 5 libros, y el promedio de libros señalados en la bibliografía de los diferentes programas es de 22,6, teniendo como el libro más antiguo uno que data del año 1905, perteneciente a la Universidad de Nariño, y Como libros más recientes se encuentran dos textos del año 2003, que pertenecen a las universidades Pedagógica Nacional y del Atlántico. (...) La mayoría de los textos que se utilizan fueron editados entre 1980 y 1989 y corresponden al 35% de la bibliografía. El 4,88% de la bibliografía corresponde a textos editados entre el año 2000 y el 2006.” (Morales Ortiz, 2011)

Morales también estudia el perfil del docente de Historia de la Música y encontró que la mayoría son hombres, nueve son mujeres, con edades desde veinte hasta setenta años. Encuentra que dos de estos no tienen título de pregrado, diez sólo título de pregrado, cinco tienen especialización y cuatro maestrías, no había ningún profesor con doctorado. La mayoría con pregrado en música, dos son en otras áreas, abogado y artes. “De los nueve

docentes que tienen título de postgrado, seis lo han hecho en el área de la música. Actualmente tres maestros están cursando un postgrado, pero solo uno lo está haciendo en el área de la Música” (Morales Ortiz, 2011)

A su vez encuentra que “el nivel de investigación en Historia de la música es bajo; solo ocho de los veintiún docentes han elaborado o dirigido tesis o investigaciones en el campo de Historia de la Música. La mayoría de los trabajos que se han realizado, tratan las características musicales de una región o periodo, o temáticas relacionadas a la organología” (Morales Ortiz, 2011). Nueve de los veintiún profesores no han realizado producciones académicas, del restante “siete han escrito ponencias, conferencias, ensayos o artículos, dos libros, dos han elaborado folletos y programas de mano y uno ha escrito libros, ponencias y trabajos varios” (Morales Ortiz, 2011). La autora resalta sobremanera la hoja de vida de los docentes de la Universidad Pedagógica Nacional ya que son los más preparados. Esta investigación, en el análisis del currículo que hace no menciona en ningún momento un enfoque desde las teorías epistémicas feministas ni tiene como bibliografía la musicología feminista.

Otra investigación de largo aliento es la de Casas Figueroa, Escobar Valencia y Burbano Parra realizada sobre el currículo de historia de la música en doce programas de pregrado en Colombia, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Bosque, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Central, Universidad de Antioquia, Universidad EAFIT, Instituto Departamental de Bellas Artes, Universidad del Valle, Universidad del Cauca, Universidad de Nariño, Universidad de Caldas y Universidad del Atlántico, esta investigación fue publicada en el 2014, su objetivo fue “caracterizar las tendencias de formación en Historia de la música en programas de pregrado o Licenciatura en Música en Colombia, y establecer algunos estándares de calidad relacionados” (Casas Figueroa et al., 2014, p. 377).

Esa investigación, toma como base de su análisis: la Historia de los Estilos, la Historia social de la música, y la Historia cultural. Establece que la historia de la música vista como la historia de los estilos es la visión tradicional y la remonta hasta Guido Adler con su establecimiento de la musicología como rama que analiza el estudio del canon, es decir ‘los autores que merecen ser estudiados y las obras que merecen de estudiadas’ (Casas

Figuroa et al., 2014, p. 288) Sin embargo, las autoras reconocen este enfoque como limitado ya que ignora los aspectos sociales, económicos y culturales que participan en su creación, a su vez, la ubica en contraste con la historia social de la música, que la vincula con el surgimiento de la ‘nueva musicología’, la cual intenta otorgarle el carácter social al estudio del canon.

Las autoras aseguran que el insertar el carácter social, cultural e histórico de la música desde la nueva musicología es lo que permite el estudio de las músicas no cultas (Casas Figuroa et al., 2014, p. 390), dicha afirmación deja claro que, para las autoras, se puede estudiar el canon y los repertorios aislados de su carácter social, de forma ahistórica y ausentes de cultura, aspecto que se alinea con la *esencialización* de la música como expresión estética por sí misma, la cual será problematizada en este documento, aun así las autoras se contradicen en párrafos posteriores al expresar “El anterior modelo de estudio de la historia musical tiene en cuenta los contextos, procesos y agentes que subyacen en las obras, autores y repertorios musicales; esto permite acabar con la idea de que la música es un arte autónomo del medio en el cual surge.” (Casas Figuroa et al., 2014, p. 390), ya que al asumir que sólo mediante la integración y la reivindicación de la música como una práctica social es lo que permite el estudio de las músicas no cultas, esta afirmación mantiene la dicotomía de: la música en sí misma, y la música con función social, lo cual ubica a la música ‘culta’ (canon) como la que puede ser estudiada sin su función social ya que su valor es intrínseco, por lo cual sumar el aspecto social, los procesos y contextos son añadidos que no tienen inferencia directa o con igual relevancia para su valor de estudio como si lo tienen las músicas no canónicas, lo cual en el fondo entendían el valor en sentido estético y desde una teoría musical ahistórica y descontextualizada. Este conflicto ontológico es claro y no explicitado en la formación de pregrado en música durante las clases de historia.

Casas Figuroa et al, en su investigación analizaron los datos recogidos desde las siguientes categorías: Elementos de la música que se incluyen en el de desarrollo de la asignatura: interpretación y audición, musicología, tendencias y modelos de trabajo para la

historiografía musical, métodos tradicionales, estudio de compositores, repertorios, historia de estilos.

Su descubrimiento sobre la cátedra de historia de la música fue que los profesores orientan su práctica docente hacia: la estética, el repertorio, los períodos o estilos musicales y estos pueden estar vinculados a una interpretación históricamente informada y los contextos de las obras. Resalta que la asignatura de historia de la música se centra en *la audición*, buscando lograr una escucha consciente, relacional y formal, es decir: ¿cómo escuchar la música?, ‘escucha inteligente’ ubicación temporal, compositores, estilos, y de instrumentación. (Casas Figueroa et al., 2014, p. 400-1)

Así mismo describe que hay tendencia hacia el estudio de la música occidental y en algunos casos música latinoamericana y colombiana con muy poca presencia de otras músicas. Las investigadoras resaltan que cuando los profesores tienen formaciones posgraduales en musicología o áreas afines a la historia, sociología o antropología existe un proceso de presentar la obra musical en la contextualización de los procesos históricos musicales, reconociendo sus características formales y estructurales y las condiciones tanto del compositor como de su localización y su época. La obra de arte se muestra, en parte, como un producto de su tiempo y de su contexto, con la marca particular del momento histórico que vive el propio creador. Agrega que estos enfoques incluyen aspectos de análisis de partituras.” (Casas Figueroa et al., 2014, p. 402).

Con ello buscan abordar: historia de vida de los compositores, cambios que sus obras generaron en la historia, así mismo la cátedra sigue un orden cronológico: antigüedad hasta s. XX en Europa. Un entrevistado manifiesta que aborda “la explicación de la música desde la música en sí misma y desde la historia cultural”, y estudian someramente otras historias musicales, buscando enfocar “sobre repertorios, historia de los estilos, canon de compositores y cronología” (Casas Figueroa et al., 2014, p. 402-3). Sobre todo, en la asignatura de historia de la música se busca entender las transformaciones de la música en un sentido evolutivo. Algunos docentes manifiestan que buscan integrar sobre la funcionalidad de la música, sin especificar cómo.

El estudio encuentra que la Historia de la Música “se enfatiza la música de corte académico, de herencia e influencia europea, y persisten los nacionalismos.”, sin embargo,

“no se aborda únicamente la historia de los estilos, existe un enfoque de historia social, en el que se encuentra inmersa la historia de los estilos, así como los actores del fenómeno musical como compositores, intérpretes, directores; entre otros, en las músicas académicas europeas (...) Con un peso preponderante en todos los programas académicos estudiados están las músicas académicas europeas”, el peso preponderante en todos los programas académicos estudiados está en las músicas académicas europeas, aunque “un interés a trabajar la historia de la música latinoamericana y colombiana, enfatizando la de corte académico de herencia e influencia europea, con gran persistencia de los nacionalismos”, no se aborda una historia de la música popular, y su objetivo es “favorecer el desempeño del músico pues reconoce las prácticas musicales en la sociedad, en un determinado contexto y en un determinado momento”. (Casas Figueroa et al., 2014)

Las dos investigaciones anteriores estudian un total de diecisiete programas a nivel nacional, analizando en común seis programas, los cuales fueron: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Caldas, Universidad de Nariño, Universidad del Atlántico, Universidad del Cauca, Universidad del Valle.

Juan Ochoa Escobar en el 2011 publica el artículo llamado “Geopolíticas del conocimiento en la educación musical universitaria en Colombia”, en el cual analiza los programas de educación musical en Bogotá: Conservatorio de la Universidad Nacional, la Carrera en Música de la Universidad Javeriana y la Carrera de Artes Musicales de la Universidad Distrital (Facultad ASAB: Academia Superior de Artes de Bogotá), este artículo hace parte de su tesis de la Maestría en Estudios Culturales, en la cual investiga los supuestos que configuran la educación musical universitaria.

En sus conclusiones encuentra “una fuerte presencia de discursos modernos enmarcados en un proyecto civilizatorio a partir de la música, con claras distinciones entre ‘alta’ cultura y ‘baja’ cultura” (Ochoa Escobar, 2011), también los docentes y directivos de estos programas tenían “la preocupación por alcanzar o no unos ‘estándares internacionales’ de educación musical, así como por responder o no al contexto local” (Ochoa Escobar, 2011). Ochoa encuentra en la Universidad Javeriana y el Conservatorio de la Nacional, planes diseñados a partir “de la tradición de los conservatorios europeos surgidos en el s. XIX” (Ochoa Escobar, 2011), y que con este nace un proyecto

civilizatorio, ya que “el primer artículo del reglamento con el que comienza la Academia Nacional de Música en 1882 dice: ‘Artículo 1. La Academia Nacional de Música tiene por objeto propagar el cultivo de la música en Colombia, y ponerla al nivel a que se halla en los países civilizados’” (Barriga, 2005 citado en Ochoa Escobar, 2011). Este conservatorio en sus inicios estaba pensado en el modelo francés que está fundamentado en la interpretación, a diferencia de la U. Javeriana que buscaba resarcir “la falta de consciencia musical de los egresados de la Nacional [ya que] generaba intérpretes mecánicos, con gran destreza técnica motriz, pero con poca expresividad musical, esta [tenía] un énfasis significativo hacia la formación teórica, además de la instrumental, para generar intérpretes más musicales, más expresivos, más ‘artistas’” (Ochoa Escobar, 2011). Aunque la Universidad Javeriana solo aceptaba el canon en su estructura.

El encuentra en estos dos ejemplos que se construyeron programas de las facultades o conservatorios de música en el supuesto de un conocimiento neutro, universal y deslocalizado, sin embargo, desde críticas internas o externas se ha reconocido que el hecho que estos programas no estén pensados para las necesidades locales hace que sus egresados no satisfagan las insuficiencias del medio (Ochoa Escobar, 2011).

Según Ochoa, caso opuesto es el de la ASAB, la cual comenzó en 1993 inspirado en lo que se llamaba “el estudio de las músicas del Caribe Iberoamericano (o CIAM), una propuesta basada en estudiar músicas locales colombianas y latinoamericanas (así como también algunas músicas de España y Portugal)” (Ochoa Escobar, 2011). Con el cual se pretendía una mirada más diversa a la música e incluir repertorio más diverso y las lógicas de enseñanza-aprendizaje de estas. En la reforma del 2002, la ASAB se desmarca de la propuesta CIAM e incluye las músicas académicas centroeuropeas (Ochoa Escobar, 2011), pero aún mantiene una amplia propuesta de grupos instrumentales de diferentes tipos de música y la asignatura “Músicas Regionales”.

El objetivo de la ASAB “es ofrecer una educación pertinente para el medio musical local, que conozca y se articule con la realidad distrital y nacional” que busque responder a la realidad multicultural del país que pretende a músicos con formación interdisciplinaria, con competitividad y capaces de desarrollarse en músicas de distintos contextos, un ser

humano crítico, con sensibilidad, y capaz de generar tejido social a través de la música (Ochoa Escobar, 2011).

La mirada de Ochoa sobre estos fenómenos se fundamenta en el giro decolonial siguiendo a los autores Walter Mignolo, Catherine Walsh, Ramón Grosfoguel, Edgardo Lander y Santiago Castro-Gómez, por lo cual interpreta este posicionamiento de saberes en la educación musical desde la mirada racial y colonial, que expresa “procesos de distinción social producidos principalmente a partir de la clase y la raza, y como parte de ello una sobrevaloración de la cultura centroeuropea frente a las culturas locales latinoamericanas. En términos musicales, toda la discusión se concentra en la prevalencia y sobrevaloración de la llamada música “clásica” sobre cualquier otra manifestación musical.” (Ochoa Escobar, 2011)

Sin embargo, y como lo expresa, Castro-Gómez⁴, uno de los limitantes de adoptar exclusivamente una mirada decolonial es el reduccionismo histórico que este posee por que utiliza los lentes de la geopolítica que no es funcional para entender los fenómenos locales, ya que se asume que con la fecha de como mítica 1492, y en el s. XVI da nacimiento los proyectos raciales, capitalistas, patriarcales, a la modernidad, y al imperialismo, etc., perspectiva que obvia que los proyectos racistas ya estaban presentes en Europa mucho antes del inicio del colonialismo, las casualidades de los eventos históricos, y reduce al racismo como el eje articulador de las problemáticas musicales. Así mismo lo expresa Regelski (2009), el problema de los posicionamientos postmodernos es que pueden caer en un reduccionismo, ya que como cualquier otra postura teórica tiene puntos ciegos que, no todas las veces, son reconocidos por los mismos autores. En el caso de Ochoa no aborda cuál ha sido analizado el género con respecto a los programas que estudia.

Ochoa Escobar publica un artículo, que se desprende del mismo trabajo de maestría, en el cual analiza los supuestos que mantienen los profesores sobre la educación musical universitaria en Colombia, desde el proyecto teórico modernidad/colonialidad, el de “distinción” de Bourdieu y “textualismo” de Eduard Said. “Los análisis se realizan en lo que aquí se llama un eje horizontal, es decir, los supuestos ideológicos comunes a los

⁴ Santiago Castro-Gómez “Curso giro decolonial Introducción”
<https://www.youtube.com/watch?v=ZelZVPd6IDE>

profesores de los diferentes programas, que constituyen el marco epistemológico que sustenta sus comentarios, actitudes y propuestas sobre la educación musical universitaria en Colombia.” (Ochoa Escobar, 2016)

Él encuentra que los profesores creen que todas las músicas tienen su lugar de origen en las músicas eruditas, y estas poco a poco evolucionan y se complejizan hasta llegar al desarrollo similar al que tuvo Europa, lo cual se manifiesta en la línea hereditaria y de continuidad de los “grandes compositores”. Y la lógica con la que funciona, se estudia y se enseña la música clásica son válidas y funcionales para cualquier otro tipo de música. En una palabra, se asume a la música clásica como universal (Ochoa Escobar, 2016)

Cardona, Castaño, Mora y Ochoa en su texto del 2018 “Hacia una innovación curricular En las carreras de música de la Universidad de Antioquia: una apuesta por la inclusión”, explican cómo la universidad propuso una modificación curricular integral que incluye los currículos de “Historia de la Música (I-IV), Historia de la Música Académica en Colombia, Historia de la Música Latinoamericana,”. Ellos siguieron las siguientes categorías: La pluriversalidad, La pertinencia, El diálogo de saberes, La flexibilidad, La innovación y El compromiso de la Universidad con la construcción de paz. En este proceso buscan ubicar al estudiante en un contexto que no sólo se acerque a las músicas de tradición escrita centroeuropea y a las masivas, sino también conseguir que el estudiante aprenda sobre las músicas tradicionales latinoamericanas e indígenas. Es por ello por lo que se propuso reemplazar las asignaturas de historia de la música por una “Música y contexto” cuyo currículum es flexible y modificable semestre a semestre, de acuerdo con lo que los profesores encargados diseñen. (Cardona, Castaño, Mora y Ochoa, 2018)

En el 2014 se realiza un Encuentro de experiencias y perspectivas sobre la Historia de la Música en la ciudad de Bogotá organizado por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas Facultad de Artes ASAB, de los seis textos recolectados para el libro publicado encontramos que ninguno de los artículos publicados aborda el currículo de la Historia de la Música desde posturas críticas del currículo, Castillo García ofrece un análisis sobre la concepción del objeto-tiempo en la historiografía musical en cuatro libros de texto sobre la historia de la música, en los que describe existe una mirada lineal, de causa y efecto entre

las épocas históricas, en como estos giran en torno a compositores, obras representativas y estilos, entre otros (Castillo García, 2015)

Castillo García (2015) describe el objeto-tiempo y la historiografía musical en cuatro libros, que coinciden con la estructuración de las cátedras de historia de la música.

En las investigaciones anteriormente descritas encontramos que no se aborda a profundidad cómo está constituida la guía de contenidos desde las perspectivas de las epistemologías feministas, ni responden a las preguntas sí ¿existe presencia de mujeres estudiadas como compositoras, educadoras, mecenas, interpretes, etc. o en su papel social vinculado a la música?

1.2. Planteamiento del problema

La investigación se construye como una actitud frente al conocimiento, el cómo pretendemos entender la realidad y lo que creemos saber, la investigación es la pregunta, es la forma en que interpretamos la realidad, los interrogantes que le realizamos a nuestros objetos de estudio, a las fuentes y a nuestras prácticas. Es, en resumen, una actitud crítica hacia el conocimiento. Por ello, esta investigación aborda el supuesto de la construcción del conocimiento de manera objetiva y absoluta con que fue construido y reproducido el contenido seleccionado para el currículo de la historia musical y que ha sido problematizado desde la musicología por varias décadas.

Lo que conlleva a disputar la construcción de un conocimiento histórico que se creía conocer y el cómo éste entra en dialogo con los valores de la sociedad moderna y los cambios actuales de paradigmas en la sociedad, que con las nuevas interpretaciones ha demostrado que la construcción de un pensamiento histórico se aleja de la objetividad pretendida y encuentra los sesgos implícitos en esta como lo demuestran las epistemologías feministas.

Ahí radica la importancia de realizar investigaciones con carácter pedagógico, en cuestionar lo que ya se creía conocer y su reproducción en la educación día a día en el aula y como los profesores aproximan esos retos en su práctica docente y a problematizar las tensiones dentro de la comunidad académica musical.

La pregunta orientadora del presente trabajo será: ¿Cómo se presentan a las mujeres y se introducen las epistemologías feministas en el currículo del área de Historia de la Música en las universidades?

Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Identificar en los currículos universitarios del área de historia de la música las perspectivas de género y la presencia de las mujeres.

1.2.2 Objetivos específicos

- a) Abordar las críticas hacia el currículo tradicional de la Historia de la Música desde las epistemologías feministas.
- b) Indagar sobre las concepciones de los docentes de Historia de la Música acerca del papel político del currículo.
- c) Aproximarse a la comprensión de las diferentes prácticas realizadas por los docentes para implementar en el currículo del área de historia de la música los paradigmas feministas.

1.3. Justificación

Universidades alrededor del mundo se están viendo interpeladas por los movimientos sociales a cuestionar y modificar sus programas de estudio, algunos campos del conocimiento siendo más reacios que otros.

La formación profesional de músicos en Colombia se caracteriza por una variada oferta de programas, los cuales siguiendo lo exigido por la legislación nacional en torno a las carreras de artes, incluyen en su currículo asignaturas de historia de la música, que se diferencian en: número de niveles, número de créditos, orientaciones de contenido y de enfoque.

Como se puede evidenciar en los antecedentes vemos que las investigaciones realizadas sobre el currículo de historia de la música no abordan un cuestionamiento desde posturas críticas con enfoques feministas del currículo.

Una pedagogía en términos posmodernistas se plantea como uno de los objetivos poner en cuestión los discursos hegemónicos universalistas y totalizantes de corte positivista que rodean la construcción del currículo de Historia de la Música, que es un producto del proyecto ilustrador de la modernidad europea que se dio a través de las instituciones, de los matrices disciplinarios que regulan la producción y legitimización del saber que tenía el proyecto expansionista colonizador.

El saber historiográfico musical que se privilegia en las instituciones está basado en el proyecto ilustrador, el cual entiende a la música como un objeto, como un arte autónomo que se desarrolla de acuerdo a su lógica y estructura interna, lo cual lo convierte en un objeto científicamente medible a través de la teoría musical, la cual le permitió construir esta idea de la música como un campo científico desde premisas positivistas fundamentadas principalmente en la grafía y teoría musical, y con premisas universalistas. Ya que se asume que el análisis, la forma de interpretar y escuchar la música occidental es extensible a todas las músicas y prácticas sonoras del mundo.

Sin embargo, este afán científicista terminó por influir en posturas evolucionistas que ubican a la música centro europea como una expresión superior a otras músicas, sin embargo, dicha premisa no ha sido posible sostenerla ni es posible de demostrar. En los últimos años se ha identificado que esta proposición esconde un aparato ideológico y de poder para su propia legitimación que busca reforzar el pensamiento colonial y socialmente jerárquico, según algunas interpretaciones, pero que no fue pensando originalmente con implicaciones raciales y de género, que son un subproducto de estas. (Kroier, 2012)

Este tipo de formación sigue vigente en la mayoría de las instituciones, la cual se ha visto cuestionada desde la perspectiva posmodernista que está preocupada por las consecuencias del conocimiento en el ámbito social (Elliott, 2001a). Además, la educación musical se haya en una crisis de legitimidad, no ha demostrado las formas en que crea beneficios a la sociedad de la cual pertenece, causando falta de financiación, deslegitimación de la educación musical y artística en general. Lastimosamente en Colombia no tenemos cifras sobre el desempeño laboral de los egresados de carreras musicales a nivel nacional, sin embargo, en cifras presentadas de Reino Unido vemos como el currículo de la educación musical aun principalmente enfocado en el canon clásico sólo

el 25% de los egresados terminan desempeñándose en ese campo, y las orquestas y conciertos en su mayoría son financiados por el gobierno ya que no logran tener recursos suficientes (Regelski, 2009)

El currículo del área de historia de la música principalmente está basado en las obras musicales y el canon, por lo cual se hace necesario la utilización de herramientas conceptuales del feminismo ya que obligarían a pensar de manera crítica este currículo, además ubicado en la particularidad histórico-política de nuestro país, de los paradigmas dominantes, las jerarquías naturalizadas de los conocimientos, los silenciamientos constitutivos de las narrativas, corporalidades y subjetividades no vinculadas a la lógica eurocéntrica - anglosajona.

En la crítica hacia el canon musical se reconoce el papel social que desempeña la música en el mantenimiento de realidades sociales, culturales y económicas que inciden éticamente en el proyecto de una sociedad deseable. Por lo tanto, la mayor parte de la literatura utilizada para esta investigación aboga por la búsqueda de una justicia social en el aula, donde llevan a cabo procesos de construcción de conocimientos con una finalidad ética, pues “la práctica pedagógica busca el bien moral a través de la acción” (Olmos De Montañez, 2008, p. 164), acción traducida en el reconocimiento y problematización de los sistemas que permitieron la construcción de la historicidad musical materializado en los contenidos de los currículos.

Sin embargo, se debe abordar al docente quién es el encargado de su creación, gestión y reflexión pues “el docente asume la enseñanza como una práctica social, política e ideológica” (Olmos De Montañez, 2008, p. 163). Por lo cual, este como un estudio exploratorio sobre los docentes en referente al currículo, necesita abordar cómo ellos analizan, reflexionan y gestionan con el marco de análisis desde el posmodernismo, así se permite llenar un vacío en el conocimiento que se da en las investigaciones precedentes sobre el currículo de Historia de la Música.

Christopher Small describe que los músicos occidentales (por consiguiente, los profesores) tienen “una fuerte tendencia a trabajar más o menos exclusivamente dentro del supuesto de la tradición académica occidental de la música y aceptarlo sin cuestionarse como la música universal” (citado en Gary Spruce, 2001)

Por ello, esta investigación es necesaria para entender cómo los mismos docentes cuestionan su propia práctica, los alcances, limitaciones y contradicciones que implica una modificación del currículo incorporando las epistemologías feministas porque, aunque en las discusiones musicológicas ha sido un tema largamente discutido, aún no han transitado al ámbito pedagógico universitario.

En la pedagogía se privilegia un sujeto que interroga su propia práctica, que reflexiona e investiga entorno a su acción pedagógica, manteniéndose actualizado en las discusiones y debates que se dan en su campo disciplinar, se pregunta por las configuraciones de su propia práctica desde diferentes enfoques: pedagógicos, didácticos, disciplinares, y epistémicos. Es en torno a este último enfoque que girara la presente investigación.

La musicología como disciplina fue la encargada de crear el saber musical especializado que ha configurado el estudio historiográfico musical, por lo cual, se hace necesario, y es lo que pretende esta investigación, abordar críticamente este conocimiento. Los musicólogos quienes serían idealmente los encargados de manejar el currículo de historia de la música necesitan a su vez ser conscientes de su labor como pedagogos, que no busquen “reproducir en su acción educativa modelos pedagógicos, ideológicos y culturales pautados, respecto a los cuales no realiza una reflexión crítica” (Castillo García, 2015)

Según Apple (citado en Olmos De Montañez, 2008, p. 162), la perspectiva crítica privilegia una racionalidad crítica dialéctica, que “promueve la formación política del ser y hacer docente, pues para Aristóteles el hombre es un ‘animal político’ y con Freire somos seres históricos y ese rol es un acto político”. Es por esto, necesario reconocer el carácter político de la educación ya “que la orienta hacia la transformación social y el desarrollo de los pueblos en todas sus dimensiones” (Olmos De Montañez, 2008, p. 163)

Además, la Pedagogía Crítica promueve una epistemología que exige al docente reflexionar, promueve la producción del saber mediante un proceso reflexivo, dialógico, crítico y dialéctico permanente y reflexiona a partir de sus creencias y supuestos (Olmos De Montañez, 2008, p. 170).

2. DISCUSIÓN TEÓRICA

2.1. El papel político del currículo

La propuesta de investigación a desarrollar es de carácter pedagógico, debido a que esta entra en diálogo con los docentes, el área curricular, buscando responder a las preguntas ¿qué se enseña? ¿a quién? y ¿en qué contexto? Analizando desde Tadeu da Silva y Regelski el currículo con una postura crítica desde el posmodernismo, se analiza la crítica feminista al canon y a la enseñanza de la historia de la música desde Koza, Citron, Green, analizando el arte desde el constructivismo alejándose del esencialismo.

Tiene como objeto lograr una reflexión sobre la enseñanza de la historia musical y cuestionar si es necesario o pertinente una innovación de los currículos para que logre abarcar la dimensión de género presente en la historia de la música y así se cuestiona los marcos epistémicos que han marcado esta formación histórica desde hace décadas.

El currículo aparece como objeto de estudio específico en los años veinte vinculado al proceso de industrialización, los movimientos migratorios y la masificación de la escolarización en Estados Unidos, a diferencia de Colombia, donde este no representaba un problema a analizar hasta décadas recientes (Zuluaga Garcés & Herrera, 2009).

Tadeu da Silva sitúa el inicio de la discusión teórica sobre el currículo con el libro de Bobbit “The curriculum” en 1918, ahí el autor describe el “currículo como un proceso de racionalización de resultados educacionales, cuidadosa y rigurosamente especificados y medidos. Así el modelo institucional de esta concepción de currículo es la fábrica, y su inspiración ‘teórica’ es la ‘administración científica’ de Taylor” (Silva, 1999, p.4). Tadeu da Silva considera que este libro sienta las bases para una discusión sobre cómo se debe construir, implementar y reproducir un plan de estudios. Por lo cual, esta descripción de Bobbit encuadraría en las teorías tradicionales, dentro de la categorización que propone da Silva, el expone tres grandes grupos, y sus enfoques de estudio:

- Teorías tradicionales: Enseñanza, Aprendizaje, Evaluación, Metodología, Didáctica, Organización, Planeamiento, Eficiencia, Objetivos.

- Teorías críticas: Ideología, reproducción cultural y social, Poder, Clase social, Capitalismo, Relaciones sociales de producción, Concientización, Emancipación y liberación, Currículo oculto, Resistencia.
- Teorías pos-críticas: Identidad, alteridad, diferencia, Subjetividad, Significación y discurso, Saber-Poder, Representación, Cultura, Género, Raza Etnia, Sexualidad, Multiculturalismo. (1999, p.7)

McKernan encuentra una clasificación un poco diferente, ya que basa su modelo en las ideologías y orientaciones de valor que rondan los currículos a lo largo de la historia que lo lleva a clasificarlos en seis grandes categorías:

1. Racional-intelectual (griego, romano y medieval)
2. Teológico (cristiano escolástico, islámico y judío)
3. Social-romántico (centrado en el niño)
4. Técnico-comportamental (científico-eficiente)
5. Cuidado personal (existencialista, autorrealización, autocrecimiento)
6. Crítico político (equidad- mejorador) (McKernan, 2008)

Estas dos aproximaciones se encuentran en entender el currículo enfocado en el “cuidado personal” y “crítico político” con las de “teorías críticas” y “pos-críticas” y el currículo basado en el “técnico – comportamental” y tal el “basado en el niño” coinciden con las “teorías tradicionales”, así Tadeu deja por fuera el análisis “Racional intelectual” y el “teológico”, pero coinciden en que las teorías críticas (utilizare la descripción de Tadeu de acá en adelante) nacen como una reacción opuesta a las teorías tradicionales. Resaltando que las teorías del currículo parten de generar consenso y de obtener hegemonía. (Silva, 1999, p.6)

Las teorías tradicionales están enfocadas en cómo entregar el conocimiento de una manera efectiva que produzca mejores resultados, llevando a que en las últimas décadas se popularice e implemente una orientación “técnica” de la enseñanza. Estas posturas recibieron un empujón de los desarrollos de la psicoeducación y el conductismo imponiendo un currículo dirigido hacia los objetivos y el comportamiento. Los autores coinciden que esta postura se ha impuesto a nivel mundial casi que acríticamente, y es la dominante en la mayoría de los centros educativos.

Se ha enfocado en la enseñabilidad, el aprendizaje, la evaluación, la metodología, la didáctica, la organización, el planeamiento, la eficiencia y los objetivos. El currículo tradicional para da Silva acepta el *statu quo* como referencia deseable, por lo cual se centran en las formas de organización, elaboración buscando eficiencia, y centrándose en cuestiones técnicas (1999, p.4), llevando a que se posicionen a sí mismas como como neutras, científicas y desinteresadas (Silva, 1999, p.6). Como se evidencia en las investigaciones precedentes sobre el currículo de Historia de la Música, que entre sus conclusiones abarcaban mejorar los métodos, actualizar bibliografía, mejorar la didáctica, entre otras (Casas Figueroa et al., 2014; Morales Ortiz, 2011).

Las teorías críticas y pos-críticas del currículo lo que pretenden hacer es problematizar sobre el ¿qué? de la enseñanza, diferenciándose entre ellas en el énfasis que dan a las diferentes categorías, estas posiciones surgieron de un pensamiento filosófico y de justicia social y equidad.

Desde la teoría del discurso pedagógico se reconoce a la pedagogía como dispositivo de transmisión cultural que responde a criterios de selección implícita o explícitamente y se analiza al sistema escolar como uno que reproduce la cultura, los roles y estatus de inequidad que hay en las sociedades de generación en generación. Por lo cual, las posturas críticas buscan crear un currículo y sistema educativo que se posicione, concientice y sensibilice frente a las inequidades y apueste al descubrimiento de los valores tácitos que sustentan las políticas educativas (McKernan, 2008).

Autores como Freire y Apple buscaban un enfoque hacia la equidad dirigidos al análisis del poder y control, enfocándose en la inequidad social. Estas “teorías están inundadas de la noción de re-construccionismo social, que sugiere a las escuelas como agencias para un cambio cultural, así mismo con el empoderamiento personal y profesional” (McKernan, 2008)

Por lo cual, las posturas críticas reconocen a la pedagogía como actor en el aparato instrumental de la ideología, que funciona como dispositivo de poder y control que estructura y reestructura los códigos culturales dominantes, así mismo es una práctica discursiva, un dispositivo de regulación de discursos/significados y prácticas/formas de acción en procesos de transformación cultural, ya que existe una producción, reproducción

y transformación sobre todo el sistema de la cultura y sus significados. En la sociedad postmoderna los dispositivos pedagógicos se han semiotizado y han convertido a la pedagogía un discurso especializado, transformando los límites conceptuales y ampliado el espectro de las posiciones teóricas y metodológicas que le reconoce como aparato de poder, es decir un dispositivo de control con respecto a las macro y micropolíticas.

Las teorías del currículo se traducen en la pregunta del ‘cómo deberían ser las cosas’, por lo tanto, inevitablemente habrá desacuerdos fundamentales con parte de la población humana, ya que implícitamente es una decisión sobre ¿cuál es el conocimiento más valioso? ¿de quién es el conocimiento que más vale la pena? Debido a esta visión posestructuralista y del discurso, las teorías críticas y proscriticas del currículo “argumentan que ninguna teoría es neutra, científica o desinteresada, sino que está inevitablemente implicada en relaciones de poder” (da Silva, 1999, p.6), posición que respalda las epistemologías feministas desde las cuales se trabaja este texto.

Por lo cual las posturas críticas – políticas buscan exponer los valores implícitos del currículo, analizando problemáticas que sustentan la igualdad en la educación, por ejemplo, relaciones de género, raza, y de clases sociales y sus efectos en el desarrollo escolar, desde la noción de discurso se analiza cuáles son los “efectos de realidad” que estos producen (da Silva, 1999, p.4), por lo cual la pregunta es ¿qué se enseña?

La perspectiva post estructuralista reconoce que la elección es una operación de poder que privilegia un tipo de conocimiento sobre otro y esta nunca debe ser separada del ¿cómo deben ser las personas?, que destaca una identidad o subjetividad como ideal sobre las otras múltiples posibilidades, desde la visión estructuralista, se traduce en ¿cuál es el tipo de ser humano deseable para un determinado tipo de sociedad?, en el fondo lo que hay es una cuestión de “identidad” o “subjetividad” que se preocupa por “las conexiones entre saber, identidad y poder” (da Silva, 1999, p. 5-6).

Esta reflexión llevada al campo musical lleva a Regelski a argumentar que no existe una preocupación activa hacia el currículo, lo que demostraría la desconexión problemática de la educación musical hacia los objetivos y compromisos de la educación en general. El comenta que hay suficiente producción hecha desde la musicología, etnomusicología sobre problemas de justicia social, género, raza e inequidad, pero que difícilmente estos discursos

llegan al salón de clases musicales, ya que esta teorización no puede ser fácilmente aplicada al aula y puede fallar en hacer una diferencia duradera en la instrucción ofrecida (Regelski, 2009, 2021).

Es importante identificar diferentes tipos de currículos, uno formal, que es “aquel documento que describe el curso de estudio en un nivel de detalle que transmite el contenido (conocimiento, comprensión mutua, habilidades, actitudes y valores) para ser dirigidos en la instrucción. Este nivel de detalle expresa el potencial de acción que el plan de estudios se propone promover: la agencia de lo que el estudiante debería ser capaz de hacer (o hacerlo mejor o con más aprecio) como resultado de la instrucción. Este potencial de acción de un plan de estudios lo distingue de un plan de estudios o syllabus que solo describe el contenido que debe ‘cubrirse’” (Regelski, 2021)

Regelski continúa, con el otro tipo de currículo, el currículo vivido, “el plan de estudios instruido, son las lecciones reales que se dan. A menudo se refiere a lo que el instructor ‘entrega’ en ausencia de una secuencia de lecciones estructuradas y musicalmente holísticas. Es importante, entonces, que se pueda reconocer una distinción útil entre ‘instrucción’ y ‘enseñanza’. Porque no toda instrucción resulta en aprendizaje, no toda instrucción resulta en enseñanza.”

Por lo cual es importante a la hora de proponer un análisis del currículo no restringirse únicamente al formal y al syllabus, y por eso en esta investigación se proponen las entrevistas a profundidad con el docente buscando aproximarse al currículo vivido, teniendo presente las limitaciones al no atravesar un proceso de etnografía en el aula.

2.1.1 Currículo oculto:

Así el currículo formal es el explícito y el currículo oculto es el que está implícito, esta noción, que de Silva no la califica propiamente como una teoría, hizo parte implícitamente en los análisis de Bowles, Gintis, Althusser, Dreeben, y de Jackson. Y puede ser analizada desde diferentes perspectivas que definen la deseabilidad o no de los comportamientos que eran transmitidos a través del currículo oculto.

En resumen, el currículo oculto es aquel que contribuye de forma implícita a los aprendizajes sociales relevantes, ya que los estudiantes lo “absorben” de manera informal.

Este “toma la forma de actitudes, valores y ciertos otros tipos de aprendizaje, hábitos y comportamientos que resultan de la estructura institucional de la educación formal misma: las normas, creencias, reglas, rutinas y estructuras sociales de la vida escolar diaria.” (Regelski, 2021)

McKernan cita a de Marris & Le Compte (1990, 242) al expresar que “el currículo oculto consiste en mensajes implícitos dados a los estudiantes sobre el comportamiento socialmente legitimado o 'adecuado', el poder diferencial, la evaluación social, qué tipos de conocimiento existen, qué tipos son valorados por quién y cómo los estudiantes son valorados por derecho propio” (McKernan, 2008), Regelski agrega que este currículo oculto también envía mensajes implícitos “a través de los 'silencios' de lo que se deja fuera”(2021).

Crítica transpuesta al currículo de la historia de la música, cuestiona cómo durante tanto tiempo se ha concentrado primariamente en un estudio de la historia de la técnica compositiva del canon de las ‘grandes obras’, teniendo como consecuencia dejar por fuera a gran parte de las prácticas musicales de la historia global, e incluso de la historia misma de Europa Central y la anglosajona, y efectivamente a las mujeres que han hecho música.

Regelski así mismo recuerda como en muchas ocasiones el currículo oculto está tan naturalizado por los profesores que es invisible incluso para ellos mismos, y que este seguramente fue apropiado durante el periodo de formación de los mismos docentes también sin ser conscientes de ello, en el campo musical se expresa a través del ¿qué se considera como buena música?, lo cual da como resultado que en muchos casos incluye únicamente el canon eurocéntrico y anglosajón, que a su vez define cuál música es adecuada para su estudio. Así mismo, extensivo al ‘silencio’ sobre la música popular, étnica, y las músicas cotidianas en efecto les enseñan a los estudiantes que estas otras músicas (a menudo músicas que identifican como "suyas") no valen la pena incluirlas en el plan de estudios. (Regelski, 2021)

Por consiguiente, esas decisiones acerca del qué se estudia generalmente se refieren a qué músicas se incluyen, es decir una decisión sobre ¿cuál es la música que es más valiosa para el aprendizaje de los estudiantes y la sociedad? Cualquier decisión curricular

es una decisión de valores, lo cual ha tendido a dejar a la institución en una postura tradicional y protectora, no siempre dispuesta a ceder ante las reflexiones dispuestas.

Regelski, desde su propuesta de filosofía praxial de la música propone que “un currículo de música general que se enfoca en ‘Grandes Obras’ a menudo es aburrido para los estudiantes en comparación con un currículo que aborda la música como una praxis social importante y siempre contemporánea, como algo que pueden hacer ahora y más adelante en la vida.”

Por lo cual, se propone la necesidad de un análisis del currículo constante en el aula, con el idealismo del profesor investigador, quién es más que un simple funcionario técnico que trasmite un currículo, sino es a su vez un sujeto que problematiza sus clases, y no ve el currículo como un conocimiento dado y neutro, piensa en construir una educación que sea una preparación para la vida, que refleje su papel como ciudadano de una democracia, buscando abandonar ese supuesto que menciona Regelski ha mantenido a la educación musical ajena a la discusiones educativas.

2.2. Críticas al currículo desde las epistemologías feministas

Antes de entrar a discutir el currículo de historia de la música desde las epistemologías feministas es importante reconocer dónde se ubica esta investigación y el ¿por qué? de este marco, es importante aclarar que educación en historia musical en las universidades se encuentra contenida en lo que Aníbal Quijano llama ‘Colonialidad del saber’ (Germana, 2010), dando mayor predominio a la enseñanza de la historia de la música académica centro europeo y anglosajona, decisión que se ha fundamentado en unos supuestos de objetividad estéticos y enmarcado en el proyecto humanista de la modernidad.

Ya varios investigadores han hecho críticas a este modelo educativo (Castillo García, 2015, 2018) (Valero Pacheco, 2017; Walker, 2020). Así como también una crítica a los supuestos en la educación musical universitaria en Colombia desde los marcos analíticos otorgados por Bourdieu (Ochoa Escobar, 2016).

Reconociendo que los programas en educación musical del país se encuentran ubicados en este espacio teórico, y la necesidad de una reforma general para una educación en el s. XXI, causan que este documento se hable principalmente desde una perspectiva del

feminismo tradicional, es decir, no desconoce que idealmente se debe abordar la interseccionalidad, el feminismo decolonial y otros. Ya que la educación musical en el país, como lo demuestran los antecedentes, mantiene un enfoque al currículo tradicional de historia de la música que dedica mayor espacio de enseñanza a la historia de la música académica centro europeo.

Reconoce que el sujeto histórico mujer y el género no es equivalente en diferentes momentos históricos ni tampoco en todos los contextos culturales (Herranz, 2020a, 2020b), y se basa en “la musicología feminista (...) que estudia los aspectos lingüísticos, semánticos, formales, metodológicos, estructurales, sociales, políticos y culturales teniendo a las mujeres, en cuanto sexo y género, como fundamento central. Las fuentes y referencias de origen proceden sin duda de la teoría feminista, así como de la crítica literaria feminista, pero también y mucho de la acción política feminista.” (Manchado Torres, 2003)

Sumando que en las investigaciones precedentes sobre el currículo de historia de la música o sobre la educación musical la indagación sobre el tema de género ha estado relegado y poco visibilizado, este documento se centrará en una visión sobre cómo se trabaja la categoría género en las historias de la música occidental. Lo cual ha hecho que varias autoras concuerden en que la musicología y la música en general es una de las áreas del arte más conservadoras obligándola a quedar relegada teóricamente (Baker, 2003, p. 9). A diferencia de la etnomusicología, la cual desde sus inicios se preguntó sobre el rol de las mujeres en las sociedades pre industriales (Koskoff, 2014), la llegada de las epistemologías feministas a la musicología se produjo relativamente tarde, y fue mayormente reconocida en el espacio académico por McClary, por lo cual se la interpreta como posmodernista, pero mucho antes ya muchas mujeres se enfocaron en principio en la investigación en historia compensatoria logrando la mayor producción en la década de los ochenta y noventa sobre todo en ‘redescubrimiento’ de compositoras, y a partir de la década de los 2000 la producción se ha enfocado mayoritariamente en intérpretes, y los diferentes roles que las

mujeres cumplían en el espacio musical europeo: docentes, mecenas, cantantes de ópera, etc.⁵

En la historia reciente el currículo desde la teoría crítica se había enfocado en la variable de clase como la que determinaba la reproducción cultural de la desigualdad y las relaciones jerárquicas en la sociedad capitalista principalmente, cayendo en un reduccionismo económico ya que ignoraba otras dimensiones de la desigualdad, llevando a que las críticas surgieran desde las perspectivas críticas de raza (Bradley, 2007) y de género y las que se suma en las últimas décadas el decolonialismo (Walker, 2020).

Debido a los avances teóricos, filosóficos y políticos que habían alcanzado las feministas poco a poco se fueron integrando a la teoría crítica de la educación musical y el currículo, trayendo a discusión que las líneas de poder en la sociedad no están únicamente estructuradas por el capitalismo sino además por el patriarcado. Da Silva explica el proceso que estas críticas han atravesado, en primer momento se concentraron en las cuestiones de *acceso*, es decir, como el currículo estaba construido e influenciado por el género, como ciertos estereotipos vinculados al géneros, creencias y actitudes profundamente arraigadas en las personas e instituciones condicionaron ciertos imaginarios de espacios masculinos y femeninos, y así calificar como inferiores a los segundos. En esta primera etapa se analizaron, entre otras cosas, los materiales educativos, curriculares y los libros didácticos. (Las teorías pos-críticas Silva, 1999, p. 5)

Aunque Da Silva hace un abordaje sobre las críticas del feminismo al currículo se queda un poco corto al no abordar plenamente todos los matices que tienen las teorías feministas. Roberta Lamb (1994) nos ayuda a entenderlo desde la educación musical, ella hace un análisis en la década de los noventa sobre las diferentes perspectivas filosóficas y diferencias de objetivos entre las diferentes posturas, explica como el feminismo liberal estaría preocupado principalmente con la búsqueda de igualdad de oportunidades en una educación musical para profesoras y alumnas, así como que en el currículo las mujeres compositoras sean agregadas, es decir, que se unan al canon de los grandes trabajos,

⁵ Para ver un recuento histórico sobre la investigación musicológica con énfasis en género ver la ponencia de Dr. Pilar Ramos López “Escribir hoy sobre la historia, la música y las mujeres” conferencia de apertura CAM 2020-2021. CePIA UNC, “Congreso Argentino de Musicología 2020/2021: Apertura” <https://www.youtube.com/watch?v=nKuu5jCN7TA&t=1784s>. Consultado el 20 de enero del 2022.

buscando políticas y acciones para impulsar una equidad a diferentes niveles en la educación musical, que coincidiría con ese primer momento que establece da Silva, el del *acceso*.

La mayoría de la producción se centraba en recabar información sobre las compositoras sin llegar a replantearse su metodología y categorías historiográficas, las cuales se concentran principalmente en estudios de tipo ‘historia compensatoria’

Algunos de los análisis enfocados en el *acceso* en la educación musical son, por ejemplo, los libros de: “Music, Gender, Education” de Lucy Green (1997) traducido al español en 2001, que aborda de forma sistemática las distintas facetas desarrolladas por la mujer dentro de la música y como estas son proyectadas en la educación musical. El artículo de Vicki D. Baker realizado en el 2003 sobre los libros de texto de historia de la música y cómo estos han incluido a las mujeres músicas, la conclusión que ella expone es que existe un pequeño número de mujeres compositoras en los textos, y señala además antecedentes de investigaciones realizadas en los años del 84, 92 y 94 que ofrecen resultados similares. Baker analiza libros en diferentes ediciones y descubre como las más recientes (década de los noventa) van aumentando la participación de la mujer en los mismo, sin embargo, constituyendo una minoría. (Baker, 2003).

Otra investigación similar es la de Julia Eklund Koza en “Picture This: sex equity in text books illustrations”, quién analiza las representaciones de mujeres en libros de texto, discutiendo así el autoritarismo de estos, ella señala la cantidad de imágenes de mujeres y el sexismo dispuesto a través de los estereotipos sobre los instrumentos que interpretan las mujeres, y señala la exclusión, sub representación y estereotipación de las actividades musicales y roles de los géneros en el campo musical, es decir la división sexual del trabajo (Koza, 1994b).

Da Silva menciona que a partir de ahí nace una segunda etapa donde el énfasis se desplaza del *acceso al qué* del *acceso* ya que “no se trata simplemente de aumentar el acceso a las instituciones y formas de conocimiento del patriarcado sino de transformarlo radicalmente para reflejar los intereses y las experiencias de las mujeres” (Las teorías pos-críticas Da Silva, 1999, p. 6) porque el simple acceso puede volver a las mujeres iguales a hombres en un mundo *definido* por los hombres. Es decir, lo que se cuestiona en el análisis

feminista es el supuesto de neutralidad – en términos de género- del mundo social, y en este caso del educativo.

La crítica continúa por la línea del marxismo y de la sociología al exponer que las epistemologías siempre son una cuestión de posición, por lo cual dependiendo de mi posición se tendrán puntos ciegos, aspecto que comparte Regelski(2009) sobre el posicionamiento que implica escoger cuáles posiciones privilegiar sobre otras, siendo al final una cuestión de perspectiva. Por lo cual, la epistemología feminista enfatiza que el conocimiento dominante es masculinista.

Este enfoque en principio estuvo centrado en ambientes universitarios en los departamentos de “estudios de la mujer” o “Women Studies”, que según da Silva se enfocaban en la enseñanza universitaria de temas feministas y de género con poca preocupación por otros niveles educativos, y después se preocupó por la inclusión en el currículo. Por lo tanto, se preocupó por las formas de enseñanza que reflejaran los valores feministas como un formato contrapropuesto a las prácticas tradicionales, es decir, un ambiente de aprendizaje colectivo, comunitario y cooperativo, en contraposición al individualismo y el espíritu de competencia. Da Silva concluye que

“Ninguna perspectiva que se pretenda ‘crítica’ o pos-crítica puede ignorar las estrechas conexiones entre conocimiento, identidad de género y poder teorizados por estos análisis. El currículo es, entre otras cosas, un artefacto de género: un artefacto que, al mismo tiempo, corporiza y produce relaciones de género. Una perspectiva crítica del currículo que dejase de examinar esa dimensión del currículo constituiría una perspectiva bastante parcial y limitada de ese artefacto que es el currículo” (Las teorías pos-críticas, Da Silva, 1999, p. 8)

Lamb establece que “la evidencia que la música tiene género se establece a través de la preparación de los músicos, la producción musical y la recepción de las obras musicales. (p.60)

Otras posturas son por ejemplo el feminismo radical, que concibe la opresión de la mujer como la más profunda y extendida de las opresiones, critica el androcentrismo del canon y la búsqueda de una estética ginocéntrica, e indicaciones de lo femenino en la música. Lamb incluye, además, la perspectiva social marxista del feminismo que buscaría

analizar las razones de la inequidad social en términos de diferencia de clase y acceso a la música, así como el valor del arte dentro de la misma sociedad, resaltando los efectos de poder y ausencia de poder, reproducción y creación, y se resalta cómo el arte en sí es político.

En estas ramas se pueden encontrar trabajos como el de Sophie Drinker “Music and Women” (1948), que al alejarse del positivismo y centrar su estudio en los procesos musicales logra descubrir las convenciones sociales y culturales que ocultaban a la mujer “Gender and the Musical Canon” de Marcia Citron (1993), que analiza la música clásica occidental y crítica el concepto de canon, describe cómo se ha construido, sus procesos y cómo su perpetuación afecta la participación de las mujeres en la música.

Es desde esta perspectiva que muchas musicólogas y docentes se inclinan a despreciar el enfoque de historia de la música centrado en “el gran compositor”, ya que esta categoría históricamente se ha construido androcéntricamente, por eso solo abandonando este parámetro se logrará expandir un enfoque hacia las directoras, productoras, educadoras, *performers*, mecenas y muchas actividades que realizaron las mujeres a lo largo de la historia, aparte de la composición.

Lamb agrega cómo un feminismo psicoanalítico estaría preocupado, entre muchas otras, por las representaciones de lo femenino y lo masculino dentro del fenómeno sonoro. En esta rama se ubica la obra icónica de “Feminine endings, Music, Gender and sexuality” (1991) de Susan McClary, “Musicology and Difference. Gender and sexuality in Music Scholarship” Ruth A. Solie (1993), Alejandra Quintana “Un acercamiento femenino al lenguaje musical romántico” 2004, entre otros.

Finalmente, un posicionamiento del feminismo posmodernista ubica al arte como un producto de prácticas culturales (definiciones de arte, artísticos, música, masculino y femenino, *self and self-knowledge*) por lo cual buscaría examinar cómo estas diferentes representaciones son realizadas y qué significan en relación con la teorización de la educación musical. Algunos textos que se hayan en este espectro serían: Marcia Herndon “Music and Gender”, Pilar Ramos en 2003 “Feminismo y música. Introducción crítica”, entre muchas otras.

Lamb va más allá explicando que la educación musical por mucho tiempo se ha entendido como una educación enfocada en la estética, sin embargo, ella analiza que una crítica feminista de la estética está enfocada (al igual que la filosofía praxial de educación musical) en una crítica del formalismo, universalismo, la exclusividad del objeto artístico, y (hasta cierta extensión) la definición de arte como una actividad separada de otras prácticas culturales. (1994, p.65) Sin embargo, la autora resalta que la filosofía praxial de la educación musical no habla sobre la ‘otredad’ – sexo, género, clase – por lo cual ignora las diversas relaciones de poder implicadas en “las largas tradiciones que proporcionan a los practicantes/profesores/alumnos musicales de estas prácticas un conocimiento constructivo sobre quiénes son en relación consigo mismos, con los otros y con los otros del pasado” (Lamb, 1994)

Conjuntamente, Lamb resalta que la crítica feminista a la educación musical debe ser a su vez una labor práctica porque no es suficiente con “deconstruir” el canon tradicional descubriendo sus sesgos y ceguera de género, sin reconocer que el conocimiento musical es transmitido dentro y a través tipos particulares de instituciones, y que dichas instituciones muchas veces se encuentran reacias a cambiar, recordando que la educación no es un elemento neutral, que bien puede ser responsable de normalizar y reproducir sociedades desiguales, o pueden servir como una herramienta, dentro de tantas, de transformación para unas ciudadanías en igualdad (Martínez Martín, 2016).

Además, es importante avanzar más allá de los objetivos del feminismo liberal y radical, y apelar a uno poscolonial que reconozca los mecanismos de poder y la multidimensionalidad de los múltiples problemas de desigualdad de género, y su unión con la ciudadanía y la educación, que no reproduzca las lógicas económicas dominantes de desigualdades sociales, por lo cual se hace necesario “discernir qué modos de vida son deseables en la sociedad, [para así] determinar qué contenidos curriculares han de seleccionarse y qué métodos pedagógicos son los más adecuados...” (Martínez Martín, 2016).

Por ello y si pensamos en una “educación que sea capaz de visibilizar las desigualdades, tomar conciencia sobre ellas, romper con los mecanismos de su normalización y crear, generar y construir alternativas de acción” como propone Freire

(Martínez Martín, 2016), necesitaría una inclusión de los múltiples enfoques feministas, para así no reproducir los mecanismos que recluyen a las mujeres en los espacios privados, como se hizo en la historia de la música y es la razón por la cual se las aisló del relato oficial.

En conclusión, una aproximación desde las epistemologías feministas al currículo de historia de la música lograría problematizar varios niveles, primero, ésta reconoce la categoría de mujer y la de género como un aspecto esencial en la construcción histórica y del cómo se ha creado un relato histórico que deja por fuera a las mujeres. Segundo, problematizaría la figura del ‘gran genio’, el canon, y la historia de la música como la narración de las técnicas compositivas de la música académica europea, ya que reconoce cómo este enfoque contribuye a invisibilizar la participación de las mujeres, es decir, se reconoce que se hace necesario incluir el performance, el mecenazgo y el público, etc.

Agregando a esto, una postura feminista al currículo estable una crítica al universalismo, al formalismo, a la exclusividad del objeto artístico, y la definición de arte como una actividad separada de otras prácticas culturales. Llegando incluso a una problematización en sí misma de la estética musical abordando ciertas propuestas de algunas investigadoras sobre una estética femenina, además de abordar la representación de lo femenino y lo masculino en las músicas y performances estudiados.

Resaltando cómo desde una postura post modernista, la educación es una instancia que reproduce los sistemas de dominación dispuestos por lo cual, también la perspectiva feminista cuestionaría las instituciones, los libros de textos, y el currículo mismo.

Por ello, y aunque cabe resaltar que la parte de esta literatura musicológica con un enfoque de género está en inglés, algunas investigadoras han escrito propuestas de libros de texto que buscan presentar una contra propuesta con enfoque de género sobre la enseñanza de la historia de la música, ya que mucha de la literatura especializada está pensada para un nivel de discusión de posgrado, y los libros tradicionalmente utilizados para guiar la enseñanza de la historia de la música tal como lo demuestra Baker (2003) tímidamente incluyen un enfoque de género.

Buscando contrarrestar y ofrecer un material a los docentes que les sea funcional en el aula de clase, en el 2009 Gemma Salas Villar escribe un libro “Música y músicas” que

propone una guía de coeducación para nivel secundario porque encuentra que “es la falta de formación en cuestiones de género del profesorado en todos los grados de enseñanza primaria, secundaria y superior. Y en lo que respecta a la Música, la situación se amplía a todos los grados del conservatorio, la educación musical en magisterio y en la musicología universitaria” parte de la génesis del problema, el libro se propone “restaurar la posición de la mujer en la música a través de lo que se ha denominado ‘Historia compensatoria’, investigar si existe un lenguaje musical femenino distinto al masculino y por último, desde un enfoque plural ha indagado en las construcciones de género impresas en la música dando lugar a los ‘estudios de género’ o musicología de género.” (Salas Villar, 2009)

Julie C. Dunbar, escribe el texto “Women, Music and Culture: an Introduction”, escrito pensado para nivel de pregrado que cubre la mayor parte de los periodos musicales de la música académica occidental y a su vez presenta ejemplos de música popular y otros músicas del mundo, se distancia de la perspectiva tradicional de la historia para incluir los papeles de compositoras, productoras, consumidores, performances, técnicas, madres, educadoras y oyentes, siempre buscando que se considere el papel del género y el poder en música, cómo las tradiciones espirituales intervienen en la música, y cómo las mujeres son percibidas a través de las culturas. (Dunbar & Julie C, 2011)

Un libro menos reciente es el editado por Karin Pendle, titulado “Women and Music: A history”, cuya primera edición fue de 1991, al igual que el de Dunbar aborda más ampliamente la historia de la música al incluir el performance, la composición, la enseñanza y el patronazgo, pensado para otorgar material a los profesores de musicología y de cursos de historia. (Pendle, 2001)

La versión de Karin Pendle de 1991 coincide con esa visión anglo-eurocéntrica de la historia de la música que se centra en la mujer blanca, de clase media y burguesa, que deja por fuera muchas expresiones musicales y formas de ser mujer, aspectos que buscan reparar en la edición del 2001, incluyendo prácticas musicales tradicionales, jazz, y de músicas populares de diferentes espacios geográficos. Por ello, y teniendo en cuenta la poca alfabetización que tiene el país en idioma inglés, es necesario que se creen proyectos en español que tengan una postura más amplia y plural hacia la construcción histórica musical

que permita incluir a las otredades de mujeres que pueden quedar por fuera al enfocarse en esa tradición anglo-europea.

Otros textos, que pueden ayudar son: “Músicas y género: Tradiciones heredadas y Planteamientos recientes” editado por Zapata, Botella y Yelo, del 2021, el artículo de López-Peláez Casellas “Una breve aproximación al canon musical en educación desde una perspectiva de género” en Sophia, Vol. (9), o “Educación musical y género: una perspectiva inclusiva desde el currículum de aula” de Lorena Valdebenito Carrasco publicado en Revista NEUMA, Año 6 Volumen 2, por nombrar algunos.

Dentro de esta variada oferta existen revistas especializadas en educación musical, género e historia que han asumido el lugar de discusión sobre estos aspectos como: Music Educators Journal, Quaterly Journal of Music Teaching and Learning, British Journal of Music Education, Journal of Historical Research in Music Education, Philosophy of Music Education Review. También se han establecido redes activas dedicadas a este tema a nivel mundial, como Gender Research in Music Education (GRIME), el Subcomité de Educación de Women in Music (WIM) o la International Alliance for Women in Music (IAWM).

Por lo cual construir un currículum con enfoque feminista permite la expansión y flexibilización de los límites sobre los contenidos que deberían ser abordados en la construcción de un currículum de historia de la música.

2.3. La práctica docente y el currículum

Esta investigación de carácter pedagógico actúa sobre los actores vinculados a la institución (docentes) y sus prácticas, en un proceso de análisis y autoobservación, que se registra a su vez en la comprensión de la práctica pedagógica, ya que tiene como sujeto investigativo al maestro o maestra y su práctica docente en las aulas de clase, en la que debe desarrollar un diálogo con el currículum propuesto en el syllabus, negociar con él, reproducirlo y reflexionarlo, y pensar su propia práctica. Esto exige el reconocimiento del maestro como un intelectual que entiende la enseñanza articulada a la pedagogía como una disciplina práctica y enriquecedora para sus estudiantes.

La pedagogía es el saber propio del docente, que con preguntas transversales y permanentes en el acto educativo se cuestiona ¿qué se enseña?, ¿a quién se enseña?, ¿para

¿qué enseñar?, y ¿cómo enseñar?, ¿con qué medios?, ¿orientaciones?, ¿en qué contextos?, ¿qué es importante enseñar?, ¿qué sujetos intervienen en los procesos de enseñanza?, ¿cuál didáctica/actividad es propicia para cada área de enseñanza?, ¿cómo mejorar los procesos de evaluación?, ¿cuándo evaluar?, ¿qué contexto permite ciertos tipos de aprendizajes?, y por eso necesita adoptar los enfoques críticos, para cuestionar la construcción del sujeto, la reflexión sobre el poder, el conocimiento, la cultura, la historia, la subjetividad, la alteridad, el contexto y la socialización.

Por ello el docente está en un campo de disputa, debe transmitir unos conocimientos pero debe ser crítico con ellos, debe apelar a la sensibilidad para lograr una comunicación asertiva y potencializadora de las capacidades de sus estudiantes, debe estar en constante formación ya que los conocimientos con el tiempo son cuestionados, expandidos y existen nuevos descubrimientos, debe negociar con la institución a la que pertenece, adaptarse a las condiciones que le son impuestas para enseñar, los medios e incluso los métodos que le exigen utilizar, así mismo debe adaptarse a las normas a nivel nacional que abordan como debe ser el proceso de enseñanza, y reconocer cómo el docente está inmerso en el sistema económico, en esta época el neoliberal que desprecia su labor y la ve como improductiva, en medio de políticas educativas, debe conocer la didáctica necesaria para poder enseñar adecuadamente, y así mismo debe legitimar su posición de profesor frente a los alumnos ojalá tratando de evitar la posición fácil de erudito y autoritario que inserta conocimiento en las mentes inmaduras de los alumnos.

Además, debe transitar su conocimiento disciplinar al campo pedagógico para que pueda ser aprendido por los estudiantes en diferentes etapas vitales, y nutra y cuestione la bibliografía que utiliza, experiencia, y el modelo comunicativo que este adopte.

Por ello, es fundamental que la práctica docente se convierta en este campo de reflexión y así logre impactar al currículo que se acerca en la institución educativa en la cual participa, puesto que desde la perspectiva que se adoptada en este trabajo, un docente que no se cuestione, actualice y conozca sobre las discusiones que se dan en el campo de la epistemología feminista tanto en el campo de la educación musical como el de la musicología histórica no podrá integrar elementos de ellas que alimenten su práctica

pedagógica y le permitan un posicionamiento en el aula de clase en contra o favor, reconocimiento limitantes y posibilidades.

Ya que un desconocimiento puede llevar incluso a reproducir estrategias didácticas que no producirán el efecto deseado, por ejemplo, incluir a las mujeres en la historia de forma anecdótica y superficial, sin realmente analizar los factores a profundidad, esta estrategia aún utilizada en muchas aulas seguirá perpetuando los mismos principios de fondo que desde las epistemologías feministas se cuestionan, por eso es fundamental que el profesorado se forme en clave de género. Que sea un asignatura esencial en la formación, ya que esta favorece “a) Cuestionamiento de los mandatos de género; b) Concienciación sobre las posiciones de poder desiguales; c) Inclusión de temas de género desde la diversidad y no solo «temas de mujeres»; d) Problematización de los asuntos relacionados con la masculinidad hegemónica; e) Reconocimiento del legado e historia de las mujeres (construcción de una genealogía de las mujeres); f) Deconstrucción de los estereotipos asumidos por hombres” (Martínez Martin, 2016), y esto es relevante porque “las prácticas de los docentes están moldeadas por fuerzas culturales, sociales y políticas a gran escala” (Dwyer, 2015)

Así mismo un profesor que reconozca la particularidad historia de la estética de la música, su función y limitaciones estará mucho más inclinado a cuestionar el currículo tradicional y podrá reconocer al canon como un producto histórico de una época, tiempo y política, el cual debe ser problematizado en el salón de clases no simplemente reproducido acríticamente, manteniendo las estructuras simbólicas a las cuales les es funcional, así mismo podrá reconocer las estructuras políticas y sociales que mantuvieron al mismo canon como supuesto máximo de la creación musical.

La tesis doctoral de Dwyer “Unpacking the habitus: exploring a music teachers values, beliefs and practices” analiza esta relación precisamente y explora la extensa literatura al respecto y afirma que “Existe evidencia sustancial en la literatura que respalda la afirmación de que los valores y creencias de los maestros tienen un efecto poderoso en su práctica docente, y que estos dan forma a las experiencias de aprendizaje musical de los estudiantes.”(Dwyer, 2015), la autora agrega además que efectivamente

en los salones de clases occidentales esos valores están implícitamente inmersos en los valores de la tradición musical occidental.

Por ello se hace especialmente pertinente una actitud crítica hacía los propios valores y creencias muchas veces no explícitos o consientes que pueden llegar a tener los docentes en su práctica diaria, ya que además se enfrentan a una institución que encarna aquellos valores y los trasmite, ya sea explícitamente o no, mensajes sobre el aprendizaje de la música, para quién es y cómo se aprende (Dwyer, 2015). En este caso, un currículo y una actitud del docente que carece de conocimientos sobre la pedagogía feminista, las epistemologías y la reflexión filosófica, se transmite así a los estudiantes quienes en su vida profesional si no encuentran un ambiente adecuado para su cuestionamiento pueden apropiar dichas creencias y continuar con la tradición musical que contribuye a invisibilizar las discriminaciones, menosprecio de las mujeres y personas y las diversas músicas.

3. METODOLOGÍA

A partir de la revisión de antecedentes y respondiendo al paradigma epistémico elegido se adoptó una investigación cualitativa para comprender cómo funcionan e interactúan las partes (syllabus y docentes) en el conjunto currículo, con un enfoque de investigación crítico-interpretativo que pretende descubrir los cómo y porqués del currículo del área de Historia de la Música en las tres universidades seleccionadas, reconociendo los alcances y límites de esta investigación al no tener un análisis etnográfico en el aula.

El objetivo de esta investigación es aportar una descripción rica sobre los currículos de área de Historia de la Música. Por lo cual se adopta un modelo de análisis deductivo, del estudio de caso de las tres universidades seleccionadas (Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas – ASAB-, Universidad Incca de Colombia) en la ciudad de Bogotá que proporcionan una descripción holista del problema de investigación, debido a los diferentes énfasis y perfiles que tiene cada programa de las universidades seleccionadas.

La metodología es de tipo descriptivo y analítico, con enfoque cualitativo y se desarrolla en las siguientes fases:

La metodología es de tipo crítico interpretativo, desde el enfoque cualitativo, ya que busca entender los porqués. Se desarrolló en las siguientes fases a partir de la revisión teórica de la crítica al currículo en la educación musical desde las posturas críticas de la pedagogía, y desde el feminismo.

- *Identificar las universidades que harán parte del estudio*, se seleccionaron tres programas de la ciudad de Bogotá con enfoques diferentes para lograr tener una mirada holística sobre el problema de estudio.
- Trabajo de campo, *recolectar los syllabus* de los programas seleccionados: la carga horaria de la misma, cantidad de semestres, diseño del currículo, material bibliográfico que nos permite utilizar la estadística descriptiva para ver cómo se presenta el género en el currículo.
- Se realizó un análisis de los currículos de historia de la música a la luz de la revisión teórica para *crear el instrumento*, el cual derivó en el diseño de una entrevista semiestructurada a profundidad
- Trabajo de campo, *aplicación del instrumento*, ya que en la investigación reconoce a los sujetos (docentes) como activos en el proceso de reflexión en la construcción e implementación del currículo, y este instrumento permitió reconocer sus posturas ideológicas, epistémicas y sus creencias ontológicas con respecto a la historiografía musical articulado desde posturas postmodernas y críticas.
- Procesamiento de información y análisis de resultados, se utilizaron tablas para clasificar y analizar las respuestas otorgadas por los docentes, y la información dispuesta en los currículos formales.
- Diseño y escritura del trabajo final.

Estas fases explicadas a mayor profundidad se desarrollaron de la siguiente forma.

1. **Revisión teórica:**

a) Revisión de los antecedentes sobre investigación del currículo de historia de la música o de supuestos en la educación musical universitaria en Colombia.

b) Revisión de aportes hacia la crítica del currículo desde la epistemología feminista desde lo pedagógico, musicológico, y filosófico.

c) Revisión de las críticas de la epistemología feminista hacia la historia de la música, la educación musical y el canon.

2. **Selección de Universidades participantes para el estudio:** se accedió al SNIES (Sistema Nacional de Información de la Educación Superior) y se buscaron los programas de profesionalización de nivel de pregrado presencial y de 10 semestres de duración de la ciudad de Bogotá reconocidos por el Ministerio de Educación Nacional, se decidió optar por una visión holística de la formación profesional seleccionando tres programas (mantener una cifra manejable para la duración del proyecto) que tuviesen diferentes perfiles, por lo cual se adapta de tres programas de música de la ciudad de Bogotá como representantes de algunos de los diferentes enfoques de la educación. Dos programas de universidades oficiales, y una universidad de carácter privado.

El de la Universidad Pedagógica Nacional cuyo código SNIES es 146 con reconocimiento del Ministerio de Educación como “acreditación de alta calidad”, su programa de música de educación superior se encuentra en el campo detallado de las ciencias de la educación y el título otorgado es de Licenciado en Música, se selecciona este como un modelo de programa de licenciatura.

El de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas cuyo código SNIES es 908 con reconocimiento del Ministerio de Educación como “acreditación de alta calidad”, su programa de música de educación superior se encuentra en el campo detallado Música y Artes escénicas y el título otorgado es Maestro en Artes Musicales, como ejemplo de un programa ecléctico desde su creación que busca la integración de las músicas nacionales en el currículo.

La Universidad Incca de Colombia, una universidad privada cuyo código SNIES es 9548 con reconocimiento del Ministerio de Educación como “registro calificado” su programa de música de educación superior se encuentra en el campo detallado Música y Artes escénicas y el título otorgado es Maestro en Música, cuyo perfil de egresado expresa la importancia de la investigación en la formación profesional, institución que además tiene

convenio con el programa del Ministerio de Educación Colombia Creativa, el cual es uno de profesionalización de personas que se han desempeñado en la música toda su vida y optan por este programa para obtener el título de pregrado, quienes acceden a este convenio entran a la universidad a partir del sexto semestre.

3. **Trabajo de campo, análisis de syllabus** de las asignaturas de Historia de la Música de los programas seleccionados: la carga horaria de la misma, cantidad de semestres, diseño del currículo, material bibliográfico que nos permite utilizar la estadística descriptiva hacer un análisis de estos y sistematizarlo.

En el cual se encontró la distribución en los programas del área de Historia de la Música de la siguiente manera, todas asignaturas de carácter obligatorio:

Universidad Pedagógica Nacional: La resolución de acreditación de alta calidad publicó el 25/05/2017 con una vigencia de 4.5 años, que aún se encuentra vigente porque está en proceso oportuno de renovación de su Acreditación en Alta Calidad, reconocida previamente mediante resolución emitida por el Ministerio de Educación Nacional, la extensión de la vigencia se da conforme con el Acuerdo 02 de 2020 emitido por el CESU.

Tabla 1 Malla curricular Universidad Pedagógica Nacional

Universidad Pedagógica Nacional			
Semestre	Créditos	Nombre	Componentes
III	2	Historia de la Música I	Integrados*
IV	2	Historia de la Música II	
V	2	Historia de la Música III	

Universidad Distrital Francisco José de Caldas: La resolución de acreditación de alta calidad salió el 01/03/2021 con una vigencia de 6 años, los syllabus analizados son Sistemas I, II, IV del 2018 y III y V del 2016, en la cual los docentes encargados expresan que no fueron consultados para las modificaciones del 2018, además de que la institución aún no les ha establecido tiempo de trabajo que han solicitado para hacer una actualización aún mayor, que pone de manifiesto como los docentes enfrentan dificultades a nivel burocrático para poder encargarse complementemente de su labor docente.

Tabla 2 Malla curricular Universidad Distrital Francisco José de Caldas - Facultad de Artes ASAB

Universidad Distrital Francisco José de Caldas – Facultad de Artes ASAB			
Semestre	Créditos	Nombres	Componente
I	2	Sistemas musicales I	Contextualización y formación Socio-Humanística
II	2	Sistemas musicales II	
III	2	Sistemas musicales III	
IV	2	Sistemas musicales IV	
V	2	Músicas Regionales de Colombia I	

Universidad Incca de Colombia: Este plan de estudios está fundamentado en la resolución del registro calificado cuya resolución salió en 07/09/2015 con vigencia de 7 años, la cual se vence este año. En la nueva solicitud de registro calificado realizado por la universidad el año 2021 se hace una modificación al plan de estudios que hace una modificación a las historias pero que a la fecha no está en vigencia hasta que la nueva resolución sea aceptada por el Ministerio. (Comunicación personal Decanatura de artes 22-02-2022)

Tabla 3 Malla curricular Universidad Incca de Colombia

Universidad Incca de Colombia		
Semestre	Créditos	Nombre
V	2	Música y Arte en Contexto I (Edad Media y Renacimiento)
VI	2	Música y Arte en Contexto II (Barroco)
VII	2	Música y Arte en Contexto III (Clasicismo)
VIII	2	Música y Arte en Contexto IV (Romanticismo)
IX	2	Música y Arte en Contexto V (siglo XX)

4. A partir de la revisión teórica y del análisis de los currículos de historia de la música y de la revisión teórica se **creó el instrumento** que se utilizó, el cual consistió en una entrevista a profundidad semi estructurada que buscó entender la razón de ser de un currículo de historia de la música en la universidad, ¿cómo se debería abordar la inclusión de la mujer en la historia de la música?, ¿cómo los docentes entienden el papel político del currículo de acuerdo a la invisibilización que ha tenido la mujer en el mismo?. Buscó comprender cómo los docentes asimilan su labor pedagógica y subjetividades con respecto a la crítica de la epistemología feminista al canon y la

educación universitaria de historia de la música que desde décadas atrás están dominando los simposios, coloquios a nivel mundial de musicología.

Instrumento:

Tabla 4: Ficha 1: Instrumento, entrevista semi-estructurada

Ficha 1.		
Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, Especialización en Pedagogía a distancia – Modalidad a distancia.		
Proyecto de especialización:		
Instrumento: Entrevista Semi Estructurada a fondo, análisis de la práctica docente del currículo de historia de la música.		
Datos:	Fecha:	Duración:
Número:	Sexo:	
Formación profesional:		
Experiencia profesional enseñando historia de la música		
Participaciones en simposios, encuentros, ponencias, publicaciones, etc.		
Preguntas:		
1. Objeto de una formación histórica de la música en los estudios de música universitarios		
2. En el plan curricular de historia de la música están inmersos los contenidos mínimos que debe tener para la formación del musico, cómo se desarrollan los procesos de modificación del currículo		
3. Es relevante o importante un análisis desde el género y la epistemología feminista a la historia como eje transversal integrado al currículo		
4. Conocimiento previo sobre las epistemologías feministas y las investigaciones realizadas en musicología sobre la historia de la música y el canon		
5. Integrar la perspectiva feminista en el currículo actual: tiempo, metodología, géneros musicales, bibliografía, análisis de la representación.		
6. Desarrollar un pensamiento crítico, en este caso orientado al género, desde las clases de historia de la música		
7. La perspectiva de género está siendo empleada en la enseñanza universitaria de la historia de la música en el país		
8. El papel político de representación y justicia social que se reproduce a través		

Notas Tomadas durante la entrevista:

Transcripción:

Nota: tabla de creación propia

5. **Trabajo de campo, aplicación del instrumento** a una muestra de los docentes encargados (Uno de la Universidad Pedagógica, dos de la Universidad Incca y cuatro de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas) de las tres universidades, ya que en la investigación reconoce a los sujetos (docentes) como activos en el proceso de reflexión, construcción e implementación del currículo, por eso se hace necesario reconocer sus posturas ideológicas, epistémicas y sus creencias ontológicas con respecto a la historiografía musical articulado desde posturas postmodernas y críticas.
6. **Procesamiento de información y análisis de resultados:** se utilizaron fichas para comprender como se aproximan los docentes al currículo y las discusiones centrales de las epistemologías feministas hacía el currículo de historia de la música.

La ficha no. 2 tiene como objetivo organizar las opiniones centrales de cada entrevistado y así organizar la información para la discusión, se decidió crear una tabla similar para cada pregunta.

Tabla 5: Ficha 2: Ordenamiento de Opinión Individual según entrevistados

Ficha 2.	Ordenamiento de Opinión Individual según entrevistados
Tema:	Pregunta 1
Universidad	
Incca 1.	
Incca 2	
Pedagógica 1	
Pedagógica 2	
ASAB 1	
ASAB 2	

Nota: Diseño de tabla tomado de “Guía metodológica de sistematización de las experiencias 2010” oct. 2010. Dirección general de políticas de desarrollo social – DGPDS

Esta tabla permite organizar y sistematizar las ideas propuestas por los profesores en las entrevistas para así analizar los puntos en común y desacuerdos entre ellos.

7. **Diseño y escritura de la reflexión final.** Se diseña la discusión teórica de acuerdo con la pregunta de investigación y los objetivos.

4. EL CURRÍCULO EN DISCUSIÓN

4.1. Currículo tradicional de historia de la música

Carl Dahlhaus en su libro “Fundamentos de la historia de la música” escrito por primera vez en alemán en 1977, y cuya primera edición en español fue publicada en 1997, analiza las formas como se ha abordado el estudio de la historia de la música, él escribe que el tema principal – aunque no exclusivo – de la historia de la música está constituido por obras importantes que han perdurado en la cultura musical del presente, y que esto no es en sí negativo (Dahlhaus, 1997). Así el autor enfatiza el estudio de las obras como objetos estéticos, el concepto de obra sobre el de acontecimiento, el concepto de continuidad histórica y enfoca la historia de los estilos, la estética además ubica la centralidad de la obra autónoma, cerrada sobre sí misma, y el formalismo.

Morales en su tesis doctoral retoma a Dahlhaus al explicar cómo las obras musicales son relevantes a la historia por su valor estético y así ella hace una aproximación tradicional al currículo de historia de la música que lo define con el objeto de “formar al estudiante a través del análisis, la comprensión y la valoración de las manifestaciones musicales que se han producido en el pasado y en el presente, además de fomentar una actitud crítica y abierta ante la creación, difusión y consumo de la sociedad actual” (Morales Ortiz, 2011, p.101), la autora cita a González (2006) para complementar su descripción al agregar que la asignatura busca el “desarrollo de competencias inclinadas al análisis y al juicio crítico de las obras pertenecientes a un periodo determinado” (Morales Ortiz, 2011, p, 101)

Agrega que dentro de las destrezas básicas de una enseñanza en historia de la música es que el alumno aprenda a:

1. Reconocer formas musicales y géneros, escuelas histórico-musicales de cada momento histórico, estableciendo diferencias entre ellas.
2. Identificar rasgos estilísticos de la música, cronológicos, geográficos de las obras mediante su audición o lectura de partituras.
3. “Valorar la *evolución* [cursivas propias] que ha tenido el estilo musical, teniendo en cuenta sus causas y efectos”.
4. Conocer a los principales compositores y sus biografías.
5. Reconocer auditivamente instrumentos y tipos de agrupaciones vocales o instrumentales de los diferentes periodos.
6. “Considerar los factores del entorno social y cultural, que han determinado el marco normativo de referencia *estética* [cursivas propias] y condiciones de actualización de los diversos fenómenos musicales”.
7. “La música y el sonido como hechos culturales: La música como un lenguaje de un tiempo y un lugar. Componentes culturales que inciden en el hecho musical y en la definición de cultura”.
8. “Adquirir la habilidad de escuchar música y asistir a conciertos con el fin de formar la cultura musical, estableciendo un concepto *estético* [cursivas propias] que permita desarrollar y fundamentar los propios criterios musicales”
9. Desarrollar la habilidad de investigación formativa.

10. “Utilizar los conocimientos adquiridos en historia de la música en la interpretación del hecho musical actual” e integrarlos en la interpretación y producción musical de calidad.

11. Entender “La música como comunicación y recepción del imaginario de cada sociedad y momento histórico: la función social de la música, relación con el sistema de valores de una sociedad en un momento histórico concreto”. (Morales Ortiz, 2011, p. 101-105)

Sobre los contenidos Morales expresa que “deben incluir aspectos históricos, sociológicos y estéticos del lenguaje, de la expresión y de la audición, además de la contextualización del hecho musical desde su perspectiva histórica, sociológica, política, cultural, religiosa y estética” (2011, p, 104). Generalmente estos contenidos se presentan en orden cronológico como la mayoría de las enciclopedias de música o libros de historia de la música que incluye principalmente música occidental y usualmente sigue este formato:

- Música Antigua
- Edad Media a) Monodia Medieval: Monodia, Canto Llano, b) Polifonía medieval
- El Renacimiento
- El periodo Barroco
- El Clasicismo
- Romántico
- Contemporáneo, s. XX
- La música Latinoamericana y colombiana

Así este tipo de currículo centra su énfasis en el canon, al que se describe como el mejor grupo de obras que poseen un gran valor estético, de carácter universal, ahistórico y autónomo.

La creación del canon en Occidente comenzó a gestarse desde la institucionalización de la sala de concierto como muestra de estatus a la nueva clase burguesa en crecimiento en Inglaterra, Francia y el centro de Europa a finales del s. XVIII. Alemania ayuda a esta institucionalización debido a que el nacionalismo alemán que se presentaba al tiempo como alemán y universal, y manifestaba su poder en la crítica musical y la dominación cultural que ejercía durante ese período. Para finales del s. XIX se había

establecido el corazón del repertorio que constituirá el canon moderno que es el que aún se mantiene, otorgándole en ocasiones un carácter de fetiche (Samson, 2001). Sin embargo, “El canon ha sido visto cada vez más como un instrumento de exclusión, que legitima y refuerza las identidades y valores de quienes ejercen el poder cultural. En particular, han surgido desafíos desde los enfoques marxistas, feministas y poscoloniales del arte, donde se argumenta que la clase, el género y la raza han sido factores en la inclusión de algunos y la marginación de otros” (Samson, 2001).

Desde los feminismos Marcia Citron publica un libro entero sobre el tema en el que propone la descentralización del autor en la historia de la música como una forma de remediar las críticas que se le han hecho, ya que el canon “privilegia el documento escrito y la arena pública, que crean y sostienen la fama de un individuo. Al mismo tiempo, resta importancia al proceso, la colaboración, la comunidad, lo privado y la transmisión oral, que jugaron un papel clave en la vida de las mujeres musicales históricas. Además de las actividades populares y de las clases bajas, también importantes para las mujeres, están fuera del radar en tal sistema. Así, la función de autor tiende a excluir una parte significativa de las actividades de las mujeres en la historia; asigna el valor más alto a los compositores y sus reputaciones transmitidas por escrito.” (2007, p. 211)

4.2. Syllabus: en las tres universidades estudiadas

Los Syllabus de las diferentes universidades ofrecen como información en común los objetivos generales y específicos de las asignaturas del área de historia de la música.

4.2.1 Objetivos

Los objetivos de la Universidad Pedagógica Nacional están en la línea de “identificar las características del desarrollo histórico analizando las posibles conexiones entre los períodos histórico-musicales estudiados y caracterizando aspectos relevantes en cuanto al contexto social, estético, artístico y literario” Enfocado en las formas musicales, los géneros y el valor e importancia de los periodos históricos desde la estética.

La Universidad Incca, que decide llamar al área “Música, arte y contexto” por su parte propone “el reconocimiento y contextualización de las corrientes estéticas, enfocándose en

un estudio de las formas, principales exponentes, discriminación estilística, de los diferentes periodos históricos y el análisis. Agrega como preocupación ubicar, comprender y percibir la influencia de diferentes factores culturales, económicos y religiosos, organización social y política en que la música está inmersa para comprender también las funciones, las limitaciones y las libertades de que gozaban los artistas durante el periodo histórico tratado.

La Universidad Francisco José de Caldas ASAB, decide llamar al área “Sistemas” para enfatizar “la reflexión sobre la compleja red de relaciones que se tejen entre el fenómeno musical y otras dimensiones de la existencia humana”, buscando resaltar la idea de la práctica musical porque “comprender una práctica musical sugiere englobar más elementos de los que implica comprender OBRAS MUSICALES [mayúsculas del texto original], invita a pensar en el público, en la danza, en el significado sociocultural del acto, o en los poderes curativos que pudiera tener cierto canto para ciertas personas”, los syllabus establecen que sus objetivos están en de las formas musicales, estilos compositivos, y el de “Conocer las características más sobresalientes de los Sistemas Musicales de la tradición occidental a partir de su contextualización como fenómenos socio- culturales y del análisis musical del repertorio correspondiente” (Castillo et al., n.d.), en los objetivos específicos está el conocimiento de las relaciones entre los contextos socio-culturales y las obras musicales, desarrollar métodos de análisis, comprender las tendencias estéticas y componer en los estilos estudiados.

Las tres universidades tienen en común una cronología del programa de estudios, el análisis formal de la música, los periodos musicales, la división en estilos musicales, y la estética aparece en la Universidad Pedagógica e Incca, con carácter valorativo a la cual varios teóricos de la filosofía praxial de la música y del feminismo musical están en contra (Elliott, 2001b, 2012; Koza, 1994a; Krukowski, 1990; Reimer, 1995), ya que una postura estética de la educación musical en el sentido tradicional otorgado por la filosofía occidental condiciona la adhesión a discursos tradicionales que se enfocan en la “música en sí misma” evitando las discusiones históricas, políticas y contextuales que afectan y están interrelacionados directamente con los fenómenos sonoros, defendiendo un análisis y una

postura sobre las músicas desde el universalismo y la neutralidad que no se ve cuestionada sino justificada en sus supuestos estéticos de valor jerárquicos.

Obteniendo como resultado, en el aspecto que nos interesa analizar, que no existiría razón alguna para agregar un análisis desde la historia de la música de las perspectivas feministas que cuestionan en sí esa separación artificial de la música y el contexto.

Además, desde un análisis post estructuralista feminista la postura estética de la educación musical establece una jerarquía de la mente sobre el cuerpo, la racionalidad sobre emocionalidad, que se vislumbran a través de la discusión sobre lo qué es o no es música y dónde reside su valor. Es decir, privilegia las músicas de salas de concierto al ser concebidas para el acto contemplativo y las otras músicas que sean con objetivos dancísticos con menor valor estético, por decir un ejemplo. Incluso Suzzane Cusick ha propuesto que la música ha tenido que ‘limpiarse’ a sí misma de su feminidad a través de la racionalización (2001).

Otro aspecto relevante es el valor que se establece a lo privado y lo público, la constante dicotomía entre lo ‘bueno’ y lo ‘malo’, lo que constituye el arte y lo que no, que para algunos se ubica en la transcendencia del objeto sonoro y sus significantes legítimos, esta postura tiende a olvidar la relación entre significado y poder, por lo cual se hace necesario señalar como “las mujeres han sido excluidas de los círculos donde se deciden los juicios sobre que constituye un significado legítimo” (Koza, 1994a) de esta, dejando en una posición inferior a las músicas que cumplen un papel funcional y referencial, que desde la perspectiva de Bourdieu es clasista ya que perpetua relaciones inequitativas de poder y de clases.

4.2.2 Contenidos

Aunque los tres programas descritos corresponden a perfiles diferentes de carrera, uno enfocado hacia la licenciatura (Universidad Pedagógica), otro a las músicas populares urbanas (Universidad Incca), y otro mixto entre músicas regionales y clásicas (Universidad Francisco José de Caldas, ASAB), en el currículo de Historia de la música se mantienen similares entre ellas, con la mayor parte del contenido y semestres dedicados a la tradición académica centro europea y anglosajona, teniendo el programa de la ASAB una asignatura,

“Sistemas V”, enfocada en la música académica latinoamericana, y dos niveles de “Músicas Regionales” las cuales son asignaturas teórico – prácticas sobre las músicas en Colombia, y la Universidad Incca un semestre enfocado hacia las músicas populares: rock, jazz, blues, etc, que es “Música y arte en contexto V”. La Universidad Pedagógica es la única que no incluye este semestre extra, sin embargo, en el plan general contienen una electiva de jazz, que no fue analizada en esta investigación al ser electiva.

Los programas de clase de las tres universidades siguen un planteamiento teleológico, cronológico tradicional abarcando casi los mismos periodos históricos y en una separación por semestres muy similar, un recorrido histórico que comienza en el renacimiento, aunque en la Universidad Pedagógica dicho recorrido comienza en el Barroco y concluyen en el s. XX. La Incca propone su primer semestre discutir otras músicas no occidentales como las de China e India y luego al igual que la ASAB propone discutir nociones prehistóricas de la música, y las tradiciones occidentales desde Grecia hasta la edad media y el renacimiento tanto en tradiciones religiosas como seculares. (Más detalles se puede apreciar en el Anexo no.1)

El nivel de detalle y especificación sobre el contenido que es abordado en clase dispuesto en el syllabus es complementado a discreción del profesor encargado de su creación, por ello incluso en la misma universidad encontraremos unos niveles con mayor especificidad a otros que sólo contienen ejes temáticos generales.

La bibliografía que manejan los tres programas es variada, incluyendo manuales y libros de historia ampliamente utilizados a nivel mundial, la Universidad Incca es la que cita la menor cantidad de textos en total con diez referencias bibliográficas, la Universidad Pedagógica referencia veinte y cuatro, y la ASAB con cincuenta y cuatro.

La Universidad Pedagógica Nacional se enfoca en los estilos, formas, escuelas, períodos, tendencias musicales, influencias políticas y una lista de aproximadamente treinta y tres compositores hombres y no presenta a ninguna compositora.

La Universidad Incca ofrece en su syllabus también un enfoque en estilos, formas, escuelas, periodos y tendencias musicales, sumando al semestre de música popular, propone aproximadamente cuarenta y dos ejemplos nombres de compositores, bandas o solistas hombres, y una mujer compositora.

La universidad Distrital Francisco José de Caldas, ASAB ofrece un currículo que privilegia los procesos históricos además de estilos, formas, escuelas, períodos y tendencias musicales, este menciona aproximadamente a veinte compositores hombres en totalidad y cuatro mujeres compositoras.

A pesar de que los tres programas en alguna medida expresan el interés a abordar las relaciones entre los contextos y las músicas los programas de la Universidad Pedagógica y la Universidad Incca se enfocan principalmente en los periodos y los compositores que son más importantes de la historia de la música. El programa de la ASAB es el que menos interés presta hacia la división tradicional de periodos musicales y se enfoca más en los aspectos más amplios de la historia como los procesos históricos que marcaron los cambios estilísticos de la música, sin embargo, mantiene su enfoque en las formas y los estilos musicales.

En términos generales la construcción de los currículos de todas las asignaturas de historia de la música de estas tres universidades corresponde a la descripción realizada en el apartado anterior 4.1, tanto en el orden cronológico de la asignatura, como en los objetivos, centrándose en: las formas musicales, los estilos musicales, en identificar los diferentes periodos históricos y un sentido de valoración estética, y para unos programas los principales compositores que pertenecen al canon. El enfoque contextual que otorga esta aproximación a la historia de la música es funcional solo para enmarcar y justificar las elecciones ya hechas sobre los contenidos que deben ser incluidos en el currículo, más este no permite la discusión y problematización del poder, clase, género y raza en los que esta tradición musical se ha legitimado y sustentado.

Se puede realizar una lectura de los syllabus desde tres niveles de mujer, un primer nivel es el de las figuras: las compositoras, interpretes, mecenas, etc., o sus papeles como contenido a ser abordado en clase, entendiendo que la necesidad de presentar los aportes que han hecho las mujeres en la historia de la música durante las décadas son extensos y que se vieron invisibilizadas de la literatura y la investigación musical por muchas décadas sin razones justificables, en este aspecto (y como estará explicitado en la tabla 7) solo aparecen mujeres en la ASAB en Sistemas IV y en la Universidad Incca en la asignatura Música arte y contexto V, la segunda presentando a cuatro compositoras dentro de trece

ejemplos musicales, y en Sistemas V a una dentro de veintinueve. Los otros niveles de las mismas universidades y la Universidad Pedagógica no incluyen en el plan de estudios la figura explícita de mujeres. Esto se corresponde con algunas de las opiniones expresadas por los profesores entrevistados que manifestaban que incluir mujeres en la asignatura era más fácil en el repertorio del s. XIX en adelante y las músicas populares o latinoamericanas.

Un segundo nivel es a quién se le da la voz autorizada para hablar de historia de la música, en este se buscó qué mujeres aparecen como editoras o escritoras de los textos citados para hacer parte de la bibliografía de los cursos de historia de las diferentes universidades. Se encontró que la Universidad Pedagógica Nacional en sus tres niveles incluye dos referentes bibliográficos editados por dos mujeres, dentro de veinticuatro. Sistemas V de la universidad ASAB, propone cinco referencias bibliográficas escritas y/o editadas por mujeres dentro de dieciséis referencias bibliográficas, y Sistemas II con un texto escrito por una mujer dentro de diecisiete, aunque es evidente que la inclusión de bibliografía escrita o editada por mujeres no es necesariamente equivalente a una aproximación desde las epistemologías feministas a la misma, si es importante reconocer que las mujeres han desarrollado un trabajo de investigación abundante desde la perspectiva tradicional que también está siendo desaprovechado en el salón de clase, ya que vemos que son minoría o totalmente ausentes como es el caso de la bibliografía utilizada en la Universidad Incca.

Se resalta la importancia de incluir a mujeres investigadoras y escritoras para, al igual que a las compositoras, reconocer su trabajo intelectual, investigativo, pero a su vez, se resalta que es necesario la inclusión de una bibliografía con énfasis en género y reflexión desde la musicología feminista ya que esta le permite al estudiantado conocer a profundidad las problemáticas establecidas más allá de la charla común y publica en redes sociales.

Un tercer nivel, es ver si hacen explícito la problematización sobre aspectos de análisis propuestos desde las epistemologías feministas, ejemplo: estética femenina, referencias a los estudios sobre representaciones de lo femenino y lo masculino en las obras estudiadas, especialmente en la ópera, análisis de las condiciones sociales, políticas y

económicas y las diferentes conceptualizaciones que se dan en la historia sobre la categoría mujer y género, o los trabajos interpretativos sobre la forma y la construcción de género, junto a otros enfoques que permite desarrollar un estudio de la historia, que resultan enriquecedores en una comprensión profunda y plural sobre el fenómeno sonoro y la interpretación del mismo. En este apartado ninguno de los programas estudiados incluyó en su guía de contenidos sobre la discusión de temas relacionados o los ejemplos propuestos.

Tabla 6 Análisis de contenidos y bibliografía de los Syllabus de las tres universidades

Disciplina	Ejes de análisis de Syllabus	U. Pedagógica Nacional	U. Distrital José Francisco de Caldas (ASAB)	U. Incca
Historia de la música	Bibliografía escrita por mujeres	Los tres niveles de historia: <ul style="list-style-type: none"> • Beltrando-Patier, M. et altri. Historia de la Música. Espasa Calpe S.A., Madrid, 1996., • Russano, B. Concise History of Western Music, 2nd. edition. W. W. Norton & Company. New York, 2002. 	Sistemas V: <ul style="list-style-type: none"> • Vol. 6: Carredano, Consuelo y Eli, Victoria (editoras) <i>La música en Hispanoamérica en el siglo XIX</i>, Vol. 2: Gómez, Maricarmen (editora) <i>De los Reyes Católicos a Felipe II</i>, • Friedmann Altmann, Susana (Editora). <i>Arte en los noventa: Música</i>. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2004., • Duque, Ellie Anne. "La cultura musical en Colombia, siglos XIX y XX", en <i>Gran Enciclopedia de Colombia</i>, vol. 7. Bogotá: Círculo de Lectores S.A., 2007., Arezt, • Isabel (relatora). <i>América Latina en su música</i>. Bogotá: Siglo XXI, 1985. Sistemas II: <ul style="list-style-type: none"> • Cyr, Mary. <i>Performing baroque music</i>. Usa 1992. Amadeus Press. 	-----

Disciplina	Ejes de análisis de Syllabus	U. Pedagógica Nacional	U. Distrital José Francisco de Caldas (ASAB)	U. Incca
	Mención explícita de mujeres compositoras	-----	Sistema IV: Jacqueline Nova «12 móviles», Kaija Saariaho «Petals», Galina Ustvolskaia - «Composición 1 – Dona nobis pacem» de 13 ejemplos sonoros.	Música arte y contexto IV: Kaika Anneli Saariaho de 29 nombres de compositores.
	Bibliografía con enfoque de género, o literatura feminista	-----	-----	-----
	Análisis, reflexión sobre problemáticas de análisis de género.	-----	-----	-----

Se reconoce que lo propuesto en el currículo formal, representado en el syllabus puede no alcanzar a abarcar todos los conocimientos que se desarrollan en el aula, debido a que el docente por múltiples razones se pueda ver comprometido a cambiar el contenido de las clases o el tiempo no le alcanza para abordarlo complementemente o que incluya mucho más de lo propuesto en el syllabus, por lo cual, se analiza desde las entrevistas a profundidad cómo los profesores ven su práctica pedagógica desde las epistemologías feministas. Aunque otros elementos como un análisis etnográfico de la clase y una discusión con los alumnos sobre su percepción de la problemática abordada, para abordar el currículo vivido, quedan por fuera de los alcances de esta investigación.

Sin embargo, este análisis del currículo formal es pertinente de analizar porque se hace evidente que las problemáticas que han expuesto durante décadas las epistemologías feministas en la musicología están ausentes de lo ‘visible’ y cómo aún siguen ausentes del currículo formal, manteniendo el ejercicio del poder desde el currículo intacto, ya que manifiesta la relevancia que se le da a las posiciones epistémicas que fundamentan la

construcción de un currículo que permite (sin parecerle problemático) la ausencia de las mujeres músicas y los análisis logrados desde el género hacia la historia de la música.

4.3. Posturas y supuestos de los docentes con las epistemologías feministas en el currículo

Decidir hacer un cambio en el currículo para incluir a las mujeres y las posturas epistémicas feministas, significa cambiar el objetivo de la asignatura y otra comprensión profunda de qué es la música.

La educación que observe a la música como un objeto, se va a enfocar en una educación técnica, o “metodolatría” en términos de Regelski (2021), que solo se va a preocupar por la forma más efectiva de entregar un conocimiento, de ahí la propuesta de múltiples metodologías de enseñanza, enfocado en que el estudiante se aprenda el repertorio, aprenda a componer, etc, totalmente aislada de la práctica musical en el mundo actual, de sus implicaciones sociales, sus efectos en la construcción del ser humano. Una visión técnica de la educación musical superior no va a cuestionar los métodos de enseñanza, de investigación, así como tampoco va a problematizar cómo se ha construido el campo de estudio, lo cual pasaría si se adopta una postura desde las epistemologías feministas.

Entender la música como un aspecto centrado en la humanidad, y como una praxis, práctica social nos exigirá cuestionarnos ¿qué es lo que estamos ensañando? ¿cuál es el discurso que trasmite las elecciones que ejerzo en el aula? Por lo que es importante pasar de una educación de la música por la música a una educación musical hecha para personas, que busque que el estudiantado aprenda a expresarse, a habitar el mundo, a participar en democracia, a sentir y vivir la experiencia estética no jerárquica.

Para ello es necesario cuestionar cuáles son los supuestos epistémicos implícitos que se han posicionado en el área de historia de la música, del canon y del qué ‘debería’ ser un músico, porque significa desestabilizar las bases y buscar mejorar la sociedad a través de la educación y de la música, es recordar el juramento hipocrático de la locución latina *primum nil nocere* o *primum non nocere*, que aunque está hecha explícitamente solo para

los prestadores de servicios de salud, los docentes y educadores están involucrados en el desarrollo de los seres humanos, afectan de forma positiva o negativa a niños, jóvenes y adultos, por ello debería ser premisa ‘lo primero es no hacer daño’.

Por lo que, más que la difícil tarea de lograr justicia epistémica, o que “Sousa Santos denomina ‘la sociología de las ausencias’, a saber: lo que parece no-existente ha sido producido activamente como no-existente. Eso significa que se convierte en ausente al ser suprimido, desacreditado, descalificado, marginado, en resumen, por quedar fuera de las modas culturas epistemológicas” (López-Peláez Casellas, 2013), y esto implica que se busque reconocer como una educación que oculta y calla parte de la historia llega a afectar las subjetividades de los seres humanos a quienes enseña, ya que es un problema que no sólo afecta a las mujeres.

Sin embargo, en las entrevistas realizadas a los docentes de las tres universidades se encontró como la mayoría de los estos siguen percibiendo la educación histórica como una enfocada en la contextualización, como una guía de conocimiento general que les permite entrar en una tradición musical, que por lo tanto se enfoca en como surgen los movimientos históricos, la forma musical, en un sentido lineal y hasta ‘evolutivo’⁶ de la misma que explica los fenómenos sonoros actuales, tal como lo analizó Ochoa Escobar (2016), de la técnica compositiva, y de “los cambios de pensamiento, estéticos y filosóficos, los hechos históricos sociales, económicos, políticos y culturales” (Pedagógica 1), pero si esta contextualización en los cambios de pensamiento, sociales, económicos, políticos y culturales no se asumen conscientemente desde una posición crítica en sí misma no será posible que en el aula se dé un proceso de reflexión y de discusión sobre las condiciones políticas, sociales, epistémicas y económicas que generaron que durante tanto tiempo las mujeres fueran excluidas de los contenidos de la enseñanza histórica, dejando en el aula una desconexión que hace que lo social vaya por un lado y lo musical por el otro.

Esto se hace más evidente cuando se analiza lo que gran parte de profesores entrevistados creen que es introducir un pensamiento crítico en el aula no implica necesariamente un posicionamiento de género, ya que en sus respuestas dejan por fuera el

⁶ Esta premisa ha sido ampliamente discutida porque implícitamente establece una jerarquía de las músicas y de los grupos humanos que producen las músicas. (Kroier, 2012)

elemento de género como una variante que está incluida en esa postura crítica, esos docentes se centraron en problemáticas de raza o desigualdad social, y uno de ellos reconoce que en la educación artística musical no se enfoca la enseñanza hacia un pensamiento crítico debido a la concepción de linaje (Incca 1), lo cual tiene relación con lo que los docentes entienden por político, en sus respuestas se enfocan en cuáles son las músicas que se enseñan, señalando la importancia de incluir las músicas latinoamericanas y colombianas en el currículo, y la relación con las protestas sociales, fascismo o racismo, dejando por fuera, de nuevo, la categoría género como una problemática de carácter político. Con esto no se quiere decir que lo anterior no sea político, sino que esa conceptualización sobre lo que es político y el pensamiento crítico necesita ser expandida para que abarque el género, y a los feminismos.

Lo anterior se explica porque la mayoría de los docentes acepta su desconocimiento sobre las epistemologías feministas, y sobre la categoría género en la historiografía y la amplia producción creada desde la musicología feminista, algunos argumentando su falta de interés sobre esos temas o una deuda consigo mismos. Se genera entonces que algunos de los docentes creen que es una epistemología “tendenciosa”, que “busca la superioridad de las mujeres sobre hombres”, o que “pretende el reconocimiento de las obras, trabajo y desempeño de las mujeres por ‘el simple hecho de ser mujeres’”.

El primer argumento demuestra un juicio de valor, que no se expande en su exposición oral y las dos últimas posiciones contradictorias con el reconocimiento que ellos mismos hacen de cómo la historia se ha construido de una forma androcéntrica y patriarcal que ha privilegiado, destinando recursos para investigación, dispuesto el interés general y de publicación de libros hacia aquellos que abordan principalmente o únicamente la producción masculina, ya que, aunque, tal reconocimiento hace explícito que a las mujeres se las dejó por fuera de la historia no porque su producción fuera ‘mala’ sino por ser leídas como mujeres socialmente y por ende se cuestionaba su valor estético, esto ha condicionado que durante nuestra educación, las salas de concierto, y los libros la representación de las mujeres es inferior por prejuicios.

Sin embargo, lo anterior queda anulado al pensar que el buscar que se hable de la problemática, señalar la ausencia no se pretende como un acto político que busque romper

con el círculo vicioso, sino que se vea como un acto que busca instaurar “la superioridad de los géneros” como los entrevistados manifiestan. Se enfatizan frases como que los profesores “agregan a las mujeres al currículo porque son buenas o las leen no por ser mujeres sino por su calidad”, estas expresiones pueden ser leídas de forma similar a la crítica hecha de los estudios raciales sobre el “racial color blindness”, que transpuesto al género llevaría a pensar que es posible, en la sociedad actual, ignorar los sistemas de dominación hacia las mujeres, así ignorando las inequidades de poder, proponiendo que podemos leer el mundo sin que la categoría de género atraviésese los cuerpos de las mujeres.

Sin duda, una inclusión transversal de las epistemologías feministas no se restringe solo a los contenidos, sino que es relevante que en el aula se cambien las formas, tal como lo argumentaron los profesores, pasar de una enseñanza autoritaria a una en que el aula de clase se convierta en un espacio vivo de discusión, de controversia, en donde se construya el espacio para la discusión y la argumentación, una actividad que requiere curiosidad del profesor hacia el qué están pensando los alumnos, que valore sus posiciones y trabaje desde ellas, eso sin duda también hace parte de un tipo de educación con enfoque de género, sobre todo cuando en el aula se busca cuestionar los estereotipos que se reproducen a través de la representación que existe en las músicas sobre las mujeres, en los libros, y en lo imaginarios, y se privilegie un trabajo colectivo.

Razones por las cuales se reitera que la decisión primordial sobre qué enseñar y el cómo enseñar en el aula, depende necesariamente de como los docentes conciben el objetivo de la clase, desde cómo se posicionen frente a la utilidad, objeto y el deber ser del área que enseñan, ya que todo esto delimita la construcción del currículo, la didáctica y la evaluación en el aula. Es buscar trascender del estudio de cronologías, tiempos históricos, de acontecimientos, personajes y hechos significativos de la historia a una educación histórica que el profesor entienda como un espacio adecuado y necesario para el pensamiento crítico, para discutir el cómo se construyó la historiografía, y el porqué de aproximarse a la música desde una pretensión social y cultural, así verá en el área de la historia de la música un espacio en el que se hace necesario discutir desde el pensamiento crítico, es decir, cuestionar el canon, cuestionar la teleología, cuestionar la concepción de la

historia de la música como el estudio de la técnica compositiva, a entenderlo como un proceso complejo, de discusión de discursos, esto le permitirá ver la necesidad de lograr integrar un enfoque desde las perspectivas feministas. En el fondo es considerar la educación como algo más que el simple traspaso de tendencias, prejuicios y contenidos.

5. A MANERA DE CONCLUSIONES: CUANDO HABLAR DE MUJERES NO ES SUFICIENTE.

“Si queremos que los alumnos comprendan estos nuevos conceptos debemos hacerles ver que el carácter gnoseológico de la realidad viene determinado por las relaciones de poder. Tenemos que hacer que sean capaces de ver más allá de la mismidad y de cuestionarse los meta relatos (recordando a Lyotard) que se han construido de la realidad. Queremos que comprendan que la historia (y, en este caso, la historia de la música) es un conjunto de prácticas discursivas que están fuertemente influidas por el autor y por su entorno, que son un reflejo de la cultura hegemónica y que, por lo tanto, están politizadas e ideologizadas” (López-Peláez Casellas, 2013)

A pesar de que en el currículo formal no aparecen casi mujeres todos los docentes mantienen que sí las incluyen en el currículo, unos de forma más natural que otros. La mayoría menciona los casos más emblemáticos Santa Hildegarda de Bingen, Barbara Strozzi, Ana Magdalena Bach, Alma Mahler, Clara Schumann, Jaquelina Nova, Kaika Anneli Saariaho, entre otras, y resaltan que en los libros de texto que ellos consultan hay una representación mínima de las mujeres en la historia, sin embargo, su discurso es problemático porque se ve atravesado en varias ocasiones por el “yo las incluyo porque son buenas, no porque son mujeres”, discutido anteriormente, lo cual, denota un sesgo del cual no están conscientes, manteniendo los estereotipos en pie, esto se puede ver como en libros, videos divulgativos sobre mujeres compositoras se encuentran frases como, parafraseándolas, “su música es tan buena como la de cualquier compositor” (Valencia Restrepo, 2012), estas no discuten el discurso hegemónicos sino que lo legitiman, ya que mantiene que si las mujeres no son escuchadas o estudiadas es porque no son ‘buenas’ o ‘esenciales’.

Además, del no reconocimiento que el sentido del gusto no es objetivo, porque esencialmente no hay un consenso sobre qué es bueno o no lo es. Otra crítica que se le puede hacer a esta visión, que podría parecer obvia, es que los femeninos no cuestionaron la construcción del canon y se demanda la inclusión de las mujeres por el ‘simple hecho de ser mujeres’ sino porque se reconocieron, identificaron y cuestionaron los métodos y discursos musicológicos que sostuvieron la visión de la música como una actividad ejercida únicamente por hombres, y además de resaltar que es un discurso que privilegia a un tipo particular de hombre y a su vez, permitió la participación de un tipo particular de mujer también.

Por ello, Marcia Citron citada en López Peláez Casellas señala que:

“en cuanto a la influencia de la enseñanza del canon en el repertorio estándar, la consideración más obvia implica el papel de la educación universitaria en la configuración de los valores estéticos de los futuros profesionales, así como de los miembros de la audiencia y los consumidores de música. Después de todo, los valores que los estudiantes internalicen serán la base de su elección profesional de repertorio, ya sea como solistas, músicos de conjunto, gestores o posiblemente directores de conciertos o periodistas musicales (...) Por lo tanto, el canon de enseñanza como una influencia importante en la cultura musical futura, es sumamente importante” (1993: 27-28).”

Como lo reconoció uno de los entrevistados, quién manifiesta como durante su maestría en Musicología vio una clase de “Música, mujeres y género” y esto le permitió aprender sobre múltiples mujeres en la historia que hasta el momento no conocía, y así, preocuparse por integrarlas en su práctica docente, debido a que “la propia conciencia sobre la epistemología de la disciplina afecta a la enseñanza” Shaver citado en Funes (2010).

Por lo cual, se hace necesario que los estudiantes, futuros profesores, y los docentes tengan una formación en género para que así logren hacer consciencia sobre lo ‘que se permiten ignorar’ o en términos de los estudios poscoloniales de Dipesh Chkrabarty las “políticas de la ignorancia asimétrica” (1999), pero en este caso aplicado al género, por ello para lograr un cambio que a largo plazo mejore las condiciones sociales y económicas de las mujeres en el campo musical se debe trascender del hacer visibles las voces de las

mujeres olvidadas a hacer una “reconceptualización” de esas voces y del conocimiento, ya que lo que se busca es evitar que saberes que fueron sometidos o ridiculizados se anexasen sin más al canon, es decir al discurso hegemónico (López-Peláez Casellas, 2013), que lleva a un tokenismo cómodo y fácil. Debido a que, como lo estudio Grossman, “mucho de lo que los futuros profesores han aprendido acerca de la enseñanza de sus materias viene de sus experiencias como estudiantes” (Grossman et al., 2005)

El desconocimiento ya previamente señalado de los profesores sobre la musicología feminista, imposibilita la inclusión de las reflexiones en el aula con relación de los feminismos, presentadas anteriormente a los que se pueden sumar, cuestionar el acceso a la educación de las mujeres, estereotipos que han imposibilitado la participación de las mujeres en la esfera pública y la incursión en algunas áreas de práctica musical: instrumentistas en bronce, metales, percusión, sexualización de las mujeres instrumentistas, entre otros. En las entrevistas se abordaron sus propuestas de interpretación de lo femenino y lo masculino en la ópera, sobre lo que unos reconocen que posibilitan ese diálogo en clase porque no reconocen que en ellas se pueda desprender un análisis desde una perspectiva de género, por ejemplo, ¿por qué es una constante en la narrativa de las óperas la muerte de las protagonistas?, y como históricamente las mujeres han sido interpretadas desde el arquetipo de madonna / puta, desde una postura psicoanalítica, estas son interpretaciones que enriquecen el análisis interpretativo de las músicas, esto se manifiesta desde las ausencias en sus discursos sobre como incluir la perspectiva de género en el currículo, ya que la mayoría de los entrevistados se limitaron a pensar que es requerimiento suficiente con la inclusión de las mujeres compositoras en el material de clase.

En las entrevistas se encontró que sólo uno de los profesores conocía las discusiones y la bibliografía de la musicología feminista, aunque no se considera experta, pero si está al tanto de las discusiones al respecto, lo que le ha llevado a modificar sus clases y descubrir como algunas metodologías no sirven, se refiere expresamente a la “inclusión exclusiva” y es como muchos profesores creen que pueden abarcar el tema al dedicar una clase exclusiva a hablar de mujeres o dejar a las que los estudiantes hagan una exposición al respecto. Ve necesidad de discutir el tema en clase, de salirse de la cronología para abordar temas en

específico como por ejemplo, la Opera Fidelio, primera que una mujer es heroína: para poder lograr algo disfrazándose de hombre, pero él cuestiona las posturas más radicales dentro del feminismo que plantean que la delimitación de períodos, estilos y la teleología de la historia es incompatible con una postura feminista por lo cual proponen la eliminación e incluir una “herstoy” que llevaría a una separación completa entre la historia de las mujeres y los hombres. Aunque este mismo docente en su syllabus no incluye bibliografía con enfoque de género, o nombres de compositoras o explicitado un análisis de las problemáticas de género, a esta inquietud él responde específicamente que encontró que la bibliografía los estudiantes por su edad y objetivos lo toman como ‘simples datos’ y no logran aprovechar lo máximo de ellos, por lo cual prefiere llevar las discusiones complejas al salón de clase y escuchar lo que los estudiantes piensan al respecto, y esta postura parte de que él también fue el único que concibió la cátedra de historia de la música con el objetivo de desarrollar el pensamiento crítico, se haría necesario hacer una investigación sobre el currículo vivido y como los alumnos aprecian el abordaje del enfoque de género en sus clases.

Por último, es necesario agregar que se debe perder el miedo a las epistemologías feministas, reconocer cómo esta es una filosofía, una práctica y una postura política que actualmente es necesaria para entender el mundo contemporáneo, además de que ayuda a resignificar el pasado, ya que algunos profesores argumentaron que consideran que lo más apropiado es que sean las mujeres las que se encarguen de una enseñanza desde las epistemologías feministas, incluso llevando a crear una electiva separada (Innca 2), o que solo si hubiese una mujer directora de programa, tal vez, se establecería la necesidad de involucrar este enfoque de manera transversal en la enseñanza, esta postura es problemática debido a que en el campo de la enseñanza hay una división sexual del trabajo que ha dejado a las mujeres mayoritariamente a cargo de la educación en niños, las cifras del 2018 afirman que “El 75,7% de los docentes en primaria son mujeres, mientras que en secundaria lo son el 52%.” (Bonilla-Mejía et al., 2018), y sólo un “38,7% son profesoras de educación superior”⁷ y estas cifras son a nivel general, habrá que investigar cómo es la relación

⁷ Información Poblacional: estadísticas históricas de la educación superior en Colombia: Sistema nacional de Información de la educación superior “Docentes”

porcentual en el campo musical estrictamente, en esta investigación se ha utilizado el masculino para referirse a los profesores encargados de los currículos de historia de la música porque todos los docentes de las tres universidades son hombres.

Entonces en este momento, delegar el conocimiento de las epistemologías feministas y de la musicología feminista a las mujeres significa que no habrá un enfoque de género en la educación superior universitaria hasta que no haya equidad en el mismo campo, además de significar una despersonalización del problema que atraviesa al campo musical mucho más del que es sencillo reconocer.

Grossman et al, manifestaba en su investigación que para la enseñanza disciplinar no es suficiente el conocimiento de la materia, los profesionales debían comprender “cuatro dimensiones sobresalientes del conocimiento de la materia para la enseñanza: conocimiento del contenido, conocimiento sustantivo, conocimiento sintáctico y creencias acerca de la materia” (Grossman et al., 2005), sin la comprensión, reflexión y problematización de estas cuatro áreas no habrá una enseñanza en el aula.

El conocimiento de contenidos, delimita que tanto el profesor se verá dependiente de un libro de texto, la posibilidad de criticarlo y adoptar múltiples textos para nutrir su enseñanza, el conocimiento sustantivo de la asignatura que se refiere a aquellos paradigmas que son el fundamento del área de estudio, los cuales no son claros para los profesores ya que no siempre son discutidos en los procesos de profesionalización, estos pueden tener una estructura dominante que prevalece en el tiempo para algunas disciplinas y en otras pueden ser múltiples estructuras en competición al mismo tiempo, este último caso el que es aplicado a la música. El conocimiento sintáctico, que es el cómo del conocimiento que se aprende y se legitima en el campo de estudio -procesos, metodologías-, este aprendizaje suele suceder en niveles avanzados de formación, allí se aprende entre las diferencias entre la evidencia que es aceptable e inaceptable, suficiente e insuficiente. Sin este tipo de formación el profesor carece de la habilidad de aprender nuevos conocimientos, ya que no sabrán diferenciar si es un buen argumento o es de una naturaleza dudosa, y de pensar que la materia que enseña es en un conjunto de datos que no enseñan, y las creencias acerca de

la materia que delimitan los objetivos perseguidos en el aula de clase. (Grossman et al., 2005)

Es por esto por lo que los y las docentes del área de historia de la música necesitan pensarse como algo más que catedráticos y se piensen como profesores de historia de la música que estén dispuestos a cuestionar su práctica docente, para que así emprendan la complejidad y riqueza que ofrece las musicologías para su enseñanza, además de comprender que el currículo es un hecho histórico, en el cual todo discurso de saber está ligado un ejercicio de poder, y como no todos tienen la posibilidad de ver su conocimiento legitimado como verdadero.

6. REFERENCIAS

- Atterbury, B. W. (1992). Old Prejudices, New Perceptions. *Music Education Journal*, 78, 25–27.
- Baker, V. D. (2003). Inclusion of Women Composers in College Music History Textbooks. *Source: Journal of Historical Research in Music Education*, 25(1), 5–19.
- Bonilla-Mejía, L., Londoño-Ortega, E., Cardona-Sosa, L., & Trujillo-Escalante, L. D. (2018). ¿Quiénes son los docentes en Colombia? Características generales y brechas regionales. *Documentos de Trabajo Sobre Economía Regional y Urbana, Banco de La República, Centro de Estudios Económicos Regionales (Ceer) Cartagena*, 276.
- Bradley, D. (2007). The Sounds of Silence: Talking Race in Music Education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education Electronic Article*, 6(4), 132–162. http://act.maydaygroup.org/articles/Bradley6_4.pdf
- Casas Figueroa, C., Victoria, M., Valencia, E., Parra, B., & Mauro, R. (2014). Miradas desde la Historia de la Música a la formación profesional de músicos en Colombia: resultados preliminares. *Revista de Historia Regional y Local*, 6, 374–412. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345832085012>
- Castillo, F., Leguizamón, D., Acosta, R., Bernal Martínez, M., Lambuley, N., Diego Gómez, J., & Lambuley, R. (n.d.). *Algunos apuntes sobre el área de música y contexto*.
- Castillo García, F. (Ed.). (2015). *Encuentro de Experiencias y Perspectivas sobre la Historia de la Música, Bogotá, Septiembre de 2014* (1st ed.). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Castillo García, F. (Ed.). (2018). *Encuentro sobre músicas populares y tradicionales en la educación universitaria* (1st ed.). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Chakrabarty, D. (1999). La poscolonialidad y el artilugio de la historia: ¿Quién habla en nombre de los pasados “indios”? In *Pasados Poscoloniales*. CEEA, Centro de Estudios de Asia y Africa El Colegio de México.
- Citron, M. J. (2007). Women and the western art canon: Where are we now? *Notes*, 64(2), 209–215. <https://doi.org/10.1353/not.2007.0167>
- Cusick, S. G. (2001). Gender, Musicology, and Feminism. In N. Cook & M. Everist (Eds.), *Rethinking Music* (pp. 472–498). Oxford University Press.
- Dahlhaus, C. (1997). *Fundamentos de la historia de la música* (1st ed.). Editorial Gedisa S.A.
- Dunbar, & Julie C. (2011). *Women, Music, Culture*. Routledge Taylor & Francis.
- Dwyer, R. (2015). Unpacking the habitus: Exploring a music teachers values, beliefs and practices. *Research Studies in Music Education*, 37(1), 93–106. <https://doi.org/10.1177/1321103X15589260>
- Elliott, D. J. (2001a). Modernity, postmodernity and music education philosophy. *Research Studies in Music Education*, 17(1), 32–41. <https://doi.org/10.1177/1321103X010170010401>
- Elliott, D. J. (2001b). Modernity, postmodernity and music education philosophy. *Research Studies in Music Education*, 17(1), 32–41. <https://doi.org/10.1177/1321103X010170010401>
- Elliott, D. J. (2012). *Music Education Philosophy* (Gary E. McPherson & Graham F. Welch, Eds.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199730810.013.0005>
- Funes, A. G. (2010). La enseñanza de la historia y las finalidades identitarias. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales*, 9(9), 87–95.
- Gary Spruce. (2001). Music assessment and the hegemony of musical heritage. In C. Philpott & C. Plummeridge (Eds.), *Issues in Music Teaching* (pp. 118–130). Routledge.
- Germana, C. (2010). Una Espistemología otra: el proyecto de Aníbal Quijano. *Nómadas*, 32, 211–220. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105114733014>
- Grossman, P. L., Wilson, S. M., & Shulman, L. s. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Profesorados. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 9(2). <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART2.pdf>

- Herranz, I. B. (2020a). A vueltas con el género: Críticas y debates actuales en la historiografía feminista. *Historia Contemporanea*, 62, 297–322. <https://doi.org/10.1387/hc.20000>
- Herranz, I. B. (2020b). Historia y género: líneas de investigación y debates recientes en Europa y Norteamérica. *Historia y Memoria, Número Especial*, 143–178. <https://doi.org/10.19053/20275137.NESPECIAL.2020.11584>
- Koskoff, E. (2014). *A Feminist Ethnomusicology Writings on Music and Gender*. University of Illinois Press.
- Koza, J. E. (1994a). Aesthetic Music Education Revisited: Discourses of Exclusion and Oppression. In *Philosophy of Music Education Review* (Vol. 2, Issue 2, pp. 75–91).
- Koza, J. E. (1994b). Picture This: Sex Equity in Textbook Illustrations. In *Music Educators Journal* (Vol. 42, Issue 2).
- Kroier, J. (2012). Music, Global History, and Postcoloniality. *Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 43(1), 139–186. <https://www.jstor.org/stable/41552766>
- Krukowski, L. (1990). Contextualism and Autonomy in Aesthetics. *The Journal of Aesthetic Education*, 24(1), 123–134.
- Lamb, R. (1994). Feminism as Critique in Philosophy of Music Education. *Philosophy of Music Education Review*, 2(2), 59–74. <https://about.jstor.org/terms>
- López-Peláez Casellas, M. P. (2013). Una breve aproximación al canon musical en educación desde una perspectiva de género. *Sophia*, 9, 55–71.
- Manchado Torres, M. (2003). Musicología feminista: ¿Quimera o realidad? *Musical Times*, 144(1883), 6–12. <https://doi.org/10.2307/3650677>
- Martinez Martin, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129–151. <https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- McKernan, J. (2008). *Curriculum and Imagination: Process Theory, Pedagogy and Action Research*. Routledge.
- Millán de Benavides, C., & Quintana Martínez, A. (Eds.). (2012). *Mujeres en la Música en Colombia: El Género de los géneros* (1st ed.). Pontificia Universidad Javeriana.
- Morales Ortiz, B. L. (2011). *La enseñanza de la historia de la música en los programas de licenciatura de Colombia* [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona.
- Ochoa Escobar, J. S. (2011). Geopolíticas del conocimiento en la educación musical universitaria en Colombia. *Acontratiempo*, 16.

- Ochoa Escobar, J. S. (2016). Un análisis de los supuestos que subyacen a la educación musical universitaria en Colombia. *Cuadernos de Musica, Artes Visuales y Artes Escenicas*, 11(1). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.mavae11-1.asse>
- Olmos De Montañez, O. (2008). La pedagogía crítica y la interdisciplinariedad en la formación del docente. Caso venezolano. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(1), 155–177.
- Pendle, K. (Ed.). (2001). *Women & music: a history* (2nd ed.). Indiana University Press.
- Regelski, T. A. (2009). Curriculum Reform: Reclaiming “Music” as Social Praxis. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 8(1). <http://act.maydaygroup.org>
- Regelski, T. A. (2021). Curriculum Philosophy and Theory for Music Education Praxis. In *Educational Philosophy and Theory* (1st ed., Issue 1). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2005.00095.x>
- Reimer, B. (1995). Gender, Feminism, and Aesthetic Education: Discourses of Inclusion and Empowerment. *Source: Philosophy of Music Education Review*, 3(2), 107–124. http://www.jstor.org/stable/40327097?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents
- Salas Villar, Gemma. (2009). *Música y músicas*. Centro del Profesorado y de Recursos de Gijón.
- Samson, J. (2001). *Canon (iii)* (Vol. 1). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.40598>
- Silva, T. T. da. (1999). *Documentos de Identidad Una introducción a las teorías del currículo* (2nd ed.). Autêntica Editorial. Belo Horizonte.
- Valencia Restrepo, D. (2012). Prólogo. In *Universidad de Antioquia* (pp. 64–67). Hombre Nuevo Editores.
- Valero Pacheco, P. P. (2017). Hacia una nueva historia global no eurocéntrica: Un balance crítico. *Trashumante. Revista Americana de Historia Social*, 9, 144–165. <https://doi.org/10.17533/udea.trahs.n9a07>
- Walker, M. E. (2020). Towards a Decolonized Music History Curriculum. *Journal of Music History Pedagogy*, 10(1), 1–19. <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/>
- Zuluaga Garcés, O. L., & Herrera, S. M. (2009). La configuración de campos conceptuales como posibilidad para estudiar las culturas pedagógicas. In A. Martínez Boom & F. Peña Rodríguez (Eds.), *Instancias y Estancias de la pedagogía: La pedagogía en movimiento* (pp. 25–45). Universidad de San Buenaventura.

7. ANEXOS

Anexo no. 1

Tablas: Syllabus, obtenidas de los syllabus, programas de cursos de las tres universidades en estudio.

Todos los syllabus y objetivos dispuestos en las tablas siguientes, los modelos de tabla son de creación propia y los contenidos de las tablas son obtenidos de los syllabus que la universidad generosamente compartió para investigación.

Tabla 7 Objetivos programas de Historia de la Música - Universidad Pedagógica Nacional

Universidad	Asignatura	Objetivo	Objetivos Específicos	Pregunta generadora
Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Bellas Artes	Historia de la Música I	<ul style="list-style-type: none"> Comprender las características propias del desarrollo histórico del Barroco, del Clasicismo, romanticismo, XXXX y los momentos históricos circundantes, analizando los cambios estéticos y de contexto socio-cultural, así como las posibles conexiones entre estos períodos. 	<ul style="list-style-type: none"> Comprender las características del devenir histórico-social, analizando las posibles conexiones entre los períodos histórico-musicales estudiados y caracterizando aspectos relevantes en cuanto al contexto social, estético, artístico y literario. Valorar la importancia de estos diferentes períodos a partir de sus características estéticas específicas. Caracterizar los géneros y formas musicales desarrolladas en estos períodos a partir de la audición y el análisis de obras. 	
	Historia de la música II			
	Historia de la música III			

Tabla 8 Contenidos de las asignaturas de Historia de la Música Universidad Pedagógica Nacional.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Facultad de Bellas Artes (Plan actualizado el 19 de octubre de 2019)		
Historia de la Música I	Historia de la Música II	Historia de la Música III
<p>1. El Barroco: Generalidades. Géneros vocales: ópera, cantata y oratorio. Géneros instrumentales: suite, sonatas y conciertos. La fuga. La teoría de los afectos.</p> <p>2. El Rococó: cambios estilísticos y estéticos con respecto a la música del Barroco.</p> <p>3. El Preclasicismo: La Escuela de Mannheim. El surgimiento del drama burgués y los procesos de la literatura alemana: el Sturm und Drang. El Iluminismo y la forma sonata. La evolución de las sinfonías y sonatas, desde el Barroco hacia la estética clásica.</p> <p>4. El Clasicismo: Haydn y la evolución de los cuartetos de</p>	<p>1. Haydn, Mozart, Beethoven.</p> <p>2. El contexto de lo romántico.</p> <p>3. El siglo XIX: Preludio a la modernidad. La economía y el surgimiento del mercado de trabajo.</p> <p>4. La música programática y la música pura.</p> <p>5. La generación romántica: la canción y la música para piano.</p> <p>6. La ópera romántica y el ballet.</p> <p>7. Wagner y sus influencias en la música del Romanticismo.</p>	<p>Nacionalismo</p> <p>1. Conceptos asociados al nacionalismo.</p> <p>2. El nacionalismo musical.</p> <p>Post-Romanticismo</p> <p>3. Alemania: Hugo Wolf, Gustav Mahler y Richard Strauss.</p> <p>4. Italia: Giacomo Puccini, Francesco Cilèa y Umberto Giordano.</p> <p>Impresionismo</p> <p>5. Estética impresionista en la pintura.</p> <p>6. Francia: Maurice Ravel, Claude Debussy y Erik Satie.</p> <p>Expresionismo</p> <p>7. Estética expresionista en la pintura.</p> <p>8. La Segunda Escuela de Viena: Arnold Schoenberg, Alban Berg y Anton Webern.</p> <p>9. Música de cabaret: Kurt Weill. Arte degenerado.</p> <p>La influencia de la política</p> <p>10. El paso de Rusia del siglo XIX al XX.</p> <p>11. Realismo socialista. Sergei Prokofiev, Dmitri Shostakovich e Igor Stravinsky.</p> <p>Inicios de la etnomusicología</p> <p>12. Música folklórica: Béla Bartók y Zoltán Kodály.</p> <p>Nuevas tendencias y vanguardistas y experimentales</p>

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Facultad de Bellas Artes (Plan actualizado el 19 de octubre de 2019)		
Historia de la Música I	Historia de la Música II	Historia de la Música III
cuerdas.		<p>13. Italia: Los futuristas. 14. Estados Unidos: Charles Ives. 15. Música concreta y electroacústica en Francia: Edgard Varèse, Pierre Schaeffer.</p> <p>Serialismo integral 16. Francia: Olivier Messiaen y Pierre Boulez. 17. Alemania: Karlheinz Stockhausen.</p> <p>Estilos experimentales del arte del s. XX 18. El cubismo. Dadaísmo y surrealismo. Art Brut, existencialismo. 19. Expresionismo abstracto norteamericano. Pop Art.</p> <p>Estilos musicales de la segunda mitad del s. XX 20. Características, sistema dodecafónico y serialismo integral en la segunda mitad de siglo. 21. Músicas aleatoria y minimalista. 22. Inclusión de citas de composiciones de momentos anteriores. Neotonalismo. 23. Música electrónica en la segunda mitad de siglo. Música estocástica. 24. Liberación sonora e implementación de técnicas extendidas. 25. Nuevos conceptos de ritmo y de forma.</p>

Tabla 9 Bibliografía Universidad Pedagógica Nacional

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Facultad de Bellas Artes (Plan actualizado el 19 de octubre de 2019)		
Bibliografía		
Historia de la Música I	Historia de la Música II	Historia de la Música III
<ul style="list-style-type: none"> • BUKOFZER, M. La música en la época barroca. Alianza Editorial. Madrid, 1992. • DUFOURCQ, N. Petite histoire de la musique. Larousse, Lyon, 1961. 	<ul style="list-style-type: none"> • PLANTINGA, L. (1992) La música romántica. Madrid: Ediciones Akal, S.A. 	<ul style="list-style-type: none"> • AUSTIN, W. La música en el siglo XX, vol. I y II. Taurus Ediciones S. A. Madrid, 1984. • MORGAN, R. La música del siglo XX. Ediciones Akal, S.A. Madrid, 1999. • SALZMAN, E. La música del siglo XX. Editorial Víctor Lerú. Buenos Aires, 1979. • STUCKENSCHMIDT, H. La música del siglo XX. Ediciones Guadarrama, S.A. Madrid, 1960. • SALVAT, M. ET ALTRI. La música contemporánea. Salvat Editores, S. A. Barcelona, 1973.
<ul style="list-style-type: none"> • MARTÍN, J. El libro de la ópera. Alianza Editorial, S.A. Madrid, 2001. • PAULY, R. La música en el período clásico. Ed. Víctor Lerú. Buenos Aires, 1974. 		
	<ul style="list-style-type: none"> • BURKHOLDER, J. et altri. Historia de la Música Occidental, séptima edición. Alianza Editorial S.A. Madrid, 2008. • DOREN, C. Breve historia del saber. Tercera reimpresión para Colombia. 	
<ul style="list-style-type: none"> • BELTRANDO-PATIER, M. et altri. Historia de la Música. Espasa Calpe S.A., Madrid, 1996. • FLEMING, W. Arte, música e ideas. Arte y Literatura. La Habana, 1994. • FUBINI, E. La Estética Musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX. Alianza Música. Madrid, 1993. 		

- GROUT, D.J., PALISCA, C.V., BURKHOLDER, J.P. Historia de la Música Occidental, octava edición. Alianza Editorial S.A. Madrid, 2011.
- KAMIEN, R. Music: An Appreciation. The McGraw-Hill Companies, Inc. New York, 1996.
- PALISCA, C. Norton Anthology of Western Music. W.W. Norton & Company, Inc. New York, 1980.
- RUSSANO, B. Concise History of Western Music, 2nd. edition. W. W. Norton & Company. New York, 2002.
- SADIE, S. Guía Akal de la Música. Editorial Akal, Madrid.
- VARIOS: Enciclopedias Salvat, Planeta. Diccionarios New Grove, Oxford, Harvard, partituras y artículos de revistas entre otros

Syllabus Universidad Incca

Tabla 10 Objetivos de las asignaturas de Música arte y contexto - de la Universidad Incca

Universidad	Asignatura	Objetivo	Objetivos Específicos
Universidad Incca	Música arte y contexto I	<ul style="list-style-type: none"> Ayudar al estudiante a conocer y comprender a grandes rasgos los movimientos artísticos, las tendencias estéticas, el contexto y su relación con los estilos y lenguajes musicales que conocemos desde la más remota antigüedad hasta el final del renacimiento. Formar al estudiante a través del análisis, la comprensión y la valoración de las manifestaciones musicales que se han producido en el pasado 	<ul style="list-style-type: none"> Conocer algunas de las obras más importantes de la pintura, la arquitectura y la escultura del periodo estudiado en clase (la edad media y el renacimiento). Comprender la organización social y política de este periodo, con miras a comprender también las funciones, las limitaciones y las libertades de que gozaban los artistas durante el periodo histórico tratado. Informadas, la música que prevaleció en el periodo de tiempo que este curso abarca. Generar vínculos que permitan explicar por qué se dieron estos elementos en la música en ese momento histórico, poniendo en contexto y entendiendo el lenguaje musical como un constante fluir de ideas. Desarrollar la capacidad de discriminación estilística entre las diferentes tendencias y compositores que conforman la música de este periodo. Aportar a desarrollar una capacidad de redacción básica que le permita al estudiante, utilizando terminología académica adecuada, hablar y escribir con objetividad de la música.
	Música arte y contexto II		<ul style="list-style-type: none"> Formar al estudiante a través del análisis, la comprensión y la valoración de las manifestaciones musicales que se han producido en el pasado. Conocer las formas musicales de cada momento histórico. Conocer los principales creadores del fenómeno musical a lo largo de la historia. Percibir la música como una manifestación artística inmersa en la historia, considerando la influencia de factores de tipo cultural, económico y religioso. Desarrollar herramientas básicas de escritura, organización de contenidos, recopilación de bibliografías y presentación oral de trabajos escritos.
	Música arte y contexto III	<ul style="list-style-type: none"> Reconocimiento y contextualización de las corrientes estéticas clásicas, románticas e impresionistas 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar auditivamente cada uno de los periodos estéticos abordados. Identificar los recursos utilizados durante cada uno de los periodos estéticos abordados. Ubicar temporalmente diversos acontecimientos históricos que influyeron o desarrollaron los periodos estéticos abordados.
	Música arte y contexto IV	<ul style="list-style-type: none"> Reconocimiento y contextualización de las corrientes estéticas del siglo XX y XXI. 	
	Música arte y contexto V		

Tabla 11 Contenidos de las asignaturas de la Música arte y contexto - Universidad Incca

Música arte y contexto I	Música arte y contexto II	Música arte y contexto III	Música arte y contexto IV	Música arte y contexto V
<p>1. Introducción: ¿Qué es el Arte? Música Popular vs Música Clásica. Tipos de Música.</p> <p>Música y Arte en el Mundo Antiguo.</p> <p>2. Música en la Sociedad Primitiva, Mesopotamia y Egipto</p> <p>3. Mundo Hebreo, China e India (Música, Arte, y Cultura)</p> <p>Arte y Pensamiento Musical en Grecia Antigua:</p> <p>4. Periodización, Fuentes, Instrumentos, Concepto musical, literatura y filosofía griega.</p> <p>5. Evidencias Musicales, Roma Música y Cultura Herencia Griega.</p> <p>6. Examen</p> <p>7. El canto gregoriano, Notación, Filosofía y Música, Guido de Arezzo, Modos Eclesiásticos, Antífonas y el mundo monástico</p> <p>La Era de las Catedrales I:</p> <p>8. Estilo Románico y Gótico mundo feudal y aparición de las ciudades, Arte Medieval,</p> <p>9. Estilo Románico y Gótico mundo feudal y aparición de las ciudades, Arte Medieval,</p> <p>10. Examen</p> <p>11. Música Secular en la Baja Edad Media: El mundo popular en la Edad Media, Composición Monódica Medieval, Música y Poesía. El canto Épico en la Lengua Vernácula,</p> <p>12. Música al Final de la Edad Media: Ars Antigua y Nova, Formas y Estilos Musicales Polifónicos Medievales</p> <p>13. Introducción a la Música y Arte del Renacimiento: Humanismo, Arte, Concepto y Filosofía. Instrumentos</p>	<p>1. Introducción al Barroco y Opera s. XVII</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concepto del Barroco • Contexto Histórico • Instrumentos Barrocos • Absolutismo y Mecenasazgo <p>Monteverdi y la Opera s. XVII</p> <p>2. Música Religiosa e Instrumental del Barroco s. XVII</p> <ul style="list-style-type: none"> • Música Religiosa en el barroco católica y Protestante, • Música Instrumental • Géneros y Formas s. XVII, • Pachabel Cantata • Antonio Vivaldi 30min • G.P Telemann. <p>3. El Barroco en el Siglo XVIII</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opera Seria y Opera Buffa - • Opera Francesa • J.S. Bach <p>4. Barroco Tardío s. XVIII</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opera Popular y reforma de la Opera- • G.F. Händel – • D. Scarlatti – • Rococó • Barroco Tardío. 	<p>Periodo clásico e ilustración:</p> <p>1. Contexto europeo y racionalismo</p> <p>2. El iluminismo y los enciclopedistas</p> <p>3. La ópera y la música vocal en el periodo clásico temprano</p> <p>4. Franz Joseph Haydn</p> <p>5. Wolfgang Amaedeus Mozart</p> <p>6. La música instrumental: la sonata, la sinfonía y el concierto a mediados de s. XVIII</p> <p>El romanticismo en la música y la sociedad:</p> <p>7. La revolución francesa</p> <p>8. L.V. Beethoven</p> <p>9. La canción y la música para piano</p> <p>10. Schubert, Mendelssohn y Schumann</p> <p>11. La música orquestal en el romanticismo</p> <p>12. Chopin y Berlioz</p> <p>13. Ópera y nacionalismo</p> <p>14. Leitmotiv y armonía errante</p> <p>15. Claude Debussy</p>	<p>Finales del s. XIX colapso tonal:</p> <p>1. Mahler y Strauss</p> <p>2. Schoenberg y Stravinsky</p> <p>Dodecafonía y Klangfarben melodie</p> <p>3. Webern y Berg</p> <p>Ruido y modos de transposición limitada, primera y segunda guerra mundial</p> <p>4. Luigi Rusollo y Olivier Messiaen</p> <p>5. Música concreta y cinta: Schaeffer y Varesé</p> <p>6. Posguerra: Boulez y Stockhausen</p> <p>7. Posguerra: Ligeti y Xenakis</p> <p>8. Escuela de Nueva York e indeterminismo: Cage y Feldman</p> <p>9. Teatro instrumental y Fluxus: Kagel y Fluxus</p> <p>Minimalismo:</p> <p>10. Artes plásticas</p> <p>11. Reich y Glass</p> <p>12. Música espectral y nueva complejidad: Grisey y Ferneyhough</p> <p>13. El romanticismo en la música y la sociedad: El oratorio y la canción</p> <p>14. Nueva simplicidad y posminimalismo: Rihm y Pärt</p> <p>15. Música electroacústica y concreta instrumental: Trevor Wishart y Lachenmann</p>	<p>1. Musicología y etnomusicología: Esclavitud en América</p> <p>Primeras manifestaciones mestizas:</p> <p>2. Blues</p> <p>3. Ragtime y Dixiejazz</p> <p>4. El jazz emigra: Crisis en Nueva Orleans</p> <p>5. Hiperculturalidad y Swing: Swing y Big band en Nueva York</p> <p>6. El swing en Kansas y el bebop: Improvisación en Kansas y nacimiento del bebop</p> <p>7. Blues y rock n' roll: Jump Blues y rock and roll</p> <p>8. Rockabilly y Skyffle: Elvis Presley y el skyffle</p> <p>9. Exploración 40s y 50s: Cool jazz, hard bop y el kind of blue</p> <p>10. Rock y soul: Los Beatles y el soul</p> <p>11. Guerra de Vietnam: Rock psicodélico y Frank Zappa</p> <p>12. Libertad racial: Ornette Coleman y Sun Ra</p> <p>13. Hard Rock y punk: Los Rolling Stones, Sex Pistons y The Clash</p> <p>14. Fusión y confusión: La Mahavishnu Orchestra</p> <p>15. Neoclasicismo y Bebop moderno: Winton Marsalis y George Lewis</p> <p>16. Hip Hop: Gangsta Rap</p>

UNIVERSIDAD INCCA				
Música arte y contexto I	Música arte y contexto II	Música arte y contexto III	Música arte y contexto IV	Música arte y contexto V
<p>musicales y danza renacentista, 14. Música Sacra en el Renacimiento: Música Religiosa de la iglesia católica y protestantismo. Estilos polifónicos renacentistas 15. Música Popular y Madrigal Renacentista: Desarrollo Musical en el ámbito popular en Europa durante el siglo XVI- Revisando el impacto de la imprenta, la aparición de formas musicales propias del renacimiento y el auge del madrigal como principal ejercicio musical en el ámbito popular.</p>			<p>16. Sonorísimo y posespectralismo: Penderecki, Haas y Saariaho</p>	

Tabla 12 Bibliografía Música arte y contexto - Universidad Incca

UNIVERSIDAD INCCA				
Bibliografía				
Música arte y contexto I	Música arte y contexto II	Música arte y contexto III	Música arte y contexto IV	Música arte y contexto V
<ul style="list-style-type: none"> • Guerber, H. A., Edad Media, de la colección Mitos y Leyendas. Traducción de Cristina M. Borrego y otros (2012) Edimat Libros S.A. • Jacobs, Arthur. Breve Historia de la Música Occidental (1990), Monte Ávila Editores. Secco Ellauri, Oscar. Los Tiempos Modernos y Contemporáneos (1958). • Zamacois, Joaquín. Curso de Formas Musicales (1975), Ed. Labor S.A. • J. Peter Burkholder y otros, Historia de la música occidental 7ma edición, ed. Alianza Musical. 	<ul style="list-style-type: none"> • Burkholder, J. Peter, Palisca, Claude, Grout, Donald J. <i>History of Western Music</i>, New York: W.W. Norton and Co, 2006, 7a Edición • Grout, Donald y Claude Palisca. <i>Historia de la música occidental</i>. Madrid: Alianza. 2003. • Claude Palisca, editor. <i>Norton Anthology of Western Music</i>. Vol 1- 2. 1996. NY: W. W. Norton 	<ul style="list-style-type: none"> • Music in the Romantic Era: A History of Musical Thought in the 19th Century 	<ul style="list-style-type: none"> • Oxford History of western music Vol 5 	<ul style="list-style-type: none"> • Yeah! Yeah! Yeah! Historia del pop moderno • The history of jazz

Syllabus Universidad Distrital Francisco José De Caldas- ASAB

Tabla 13 Objetivos de Sistemas musicales de la ASAB

Universidad	Asignatura	Objetivo	Objetivos Específicos
Universidad Distrital Francisco José De Caldas- Asab	Sistemas musicales I	• Conocer las características más sobresalientes de los Sistemas Musicales de la tradición occidental a partir de su contextualización como fenómenos socio- culturales y del análisis musical del repertorio correspondiente.	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender las distintas relaciones que emergen entre las obras musicales y los contextos sociales que les corresponden. • Desarrollar métodos de análisis para el abordaje de repertorios diversos. • Comprender y tener una posición sobre las tendencias estéticas, que, en la cultura occidental, se han dado a lo largo de los últimos 2500 años. • Elaborar distintas maneras de aproximación a los diversos repertorios de acuerdo con sus características y focos de relevancia. • Contribuir en el establecimiento y apropiado manejo de una terminología común de la disciplina para la interpretación y elaboración de diferentes tipos de texto
	Sistemas musicales II		
	Sistemas musicales III	• Brindar un conocimiento básico acerca de las formas musicales y los estilos compositivos más relevantes de los períodos Clásico y Romántico de la tradición europea, así como una mirada al panorama político e ideológico de donde ellos surgieron.	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar talleres de análisis de obras musicales emblemáticas pertenecientes a los períodos clásico y romántico • Componer pequeñas piezas ciñéndose a los parámetros estéticos de dichos períodos con el fin no solo de desarrollar la creatividad sino de incorporar los estilos. • Hacer y comentar las lecturas obligadas al comienzo de cada clase con el fin de que los estudiantes estén iniciados en el tema y puedan participar más activamente. • Realizar exposiciones en las cuales los estudiantes ponen a prueba sus destrezas tanto investigativas como expositivas.
	Sistemas musicales IV	• Conocer las características más sobresalientes de los Sistemas Musicales de la tradición occidental a partir de su contextualización como fenómenos socio-culturales y del análisis musical del repertorio correspondiente.	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender las distintas relaciones que emergen entre las obras musicales y los contextos sociales que les corresponden. • Desarrollar métodos de análisis para el abordaje de repertorios diversos. • Comprender y tener una posición sobre las tendencias estéticas, que, en la cultura occidental, se han dado a lo largo de los últimos 2500 años. • Elaborar distintas maneras de aproximación a los diversos repertorios de acuerdo con sus características y focos de relevancia. • Contribuir en el establecimiento y apropiado manejo de una terminología común de la disciplina para la interpretación y elaboración de diferentes tipos de texto.
	Sistemas musicales V		

Tabla 14 Contenidos de Sistemas musicales de la ASAB

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS- ASAB				
Sistemas musicales I	Sistemas musicales II	Sistemas musicales III (2016)	Sistemas musicales IV	Sistemas musicales V

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS- ASAB				
Sistemas musicales I	Sistemas musicales II	Sistemas musicales III (2016)	Sistemas musicales IV	Sistemas musicales V
<p>Este espacio académico presenta una síntesis de la tradición musical durante casi dos mil años en Occidente, desde la Grecia Antigua hasta la sociedad europea del siglo XVI. Esta sucinta visión del mundo musical antiguo introduce el estudio de las tradiciones musicales en la Edad Media y el Renacimiento, tanto en los ámbitos religiosos como seculares.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arte en culturas prehistóricas y origen de la música • Pitágoras, Aristoxeno, Platón Aristóteles • De la antigüedad a la edad media • La iglesia cristiana • Canto gregoriano • Notación y polifonía • Ars Antiqua • Ars nova • Isorritmia • Paso de la edad media al renacimiento 	<p>Traza un panorama amplio de la historia musical a través de algunos de Sus principales exponentes, como también del estudio y análisis de obras representativas desde 1600 hasta 1750, fechas consideradas como límites (flexibles) de lo que se llegó a denominar el período Barroco.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estado político del Europa. Principales escuelas y técnicas. Línea del tiempo. • La imprenta. Zarlino, la teoría separada de la práctica. El acorde y el público. • El imperio español Los géneros de la música instrumental del renacimiento. Organología. • La sociedad renacentista. La suite. Historia, organización y danzas. • Los Tudor Música cortesana. Madrigal, lute song • La reforma protestante. Lutero, El coral. • La contrarreforma. El concilio de Trento. Palestina. • Italia en el Siglo XVII. Florencia y la camerata. El nacimiento del barroco. 	<ul style="list-style-type: none"> • Principios formales • Principios de análisis estructural • La forma unipartita • La forma binaria • Tema y variaciones • La forma ternaria • La forma sonata • La sinfonía • El concierto romántico • La armonía romántica • Hacia la ilustración (primera parte) • Hacia la ilustración (segunda parte) • La ilustración • El estilo galante • Haydn • Mozart • Beethoven • La era romántica (primera parte) • La era romántica (segunda parte) • La música programática 	<p>Este espacio académico presenta una síntesis de la música en Europa, Norteamérica y parte de Asia y África, en relación con la música culta, desde aproximadamente 1880 hasta las corrientes principales del siglo XX y lo que va del siglo XXI. En el terreno de lo histórico se tratan los principales acontecimientos políticos, sociales y culturales que afectaron la actividad musical a partir de la guerra franco-prusiana, seguido de la primera y segunda guerras mundiales, así como los rasgos característicos que condujeron, entre otras cosas, a la disolución de la tonalidad.</p> <p>1: Introducción general al curso.</p> <p>2: La fase final de los imperios del siglo XIX (Prusia, Austria-Hungría, Francia, Gran Bretaña, Rusia, España y sus colonias).</p> <p>3: Crisis de la sociedad europea a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX.</p> <p>4: Luces de cambio a comienzos del siglo XX: las nuevas vanguardias.</p> <p>5: La extinción del mundo decimonónico: La Gran Guerra y la revolución rusa.</p> <p>6: El período de entreguerras y</p>	<p>Música académica de la tradición occidental en América Latina; el período a cubrir abarca del siglo XVI hasta el presente.</p>

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS- ASAB				
Sistemas musicales I	Sistemas musicales II	Sistemas musicales III (2016)	Sistemas musicales IV	Sistemas musicales V
	<ul style="list-style-type: none"> • Géneros vocales del barroco temprano. • Los Borbones • Géneros instrumentales del barroco temprano. • La guerra de los 30 años • Bach, Telemann, Vivaldi, Haendel • El rito protestante. Pietismo y Calvinismo • Audición de Cantata BWV 106 • La retórica y la teoría de los afectos • Géneros vocales del barroco tardío. • El manierismo <p>Géneros instrumentales del barroco tardío</p>		<p>las artes: la nostalgia del mundo perdido.</p> <p>7: El período de entreguerras y las artes: el deseo de cambio.</p> <p>8: Los grandes conflictos: capitalismo, socialismo, fascismo. La Gran Depresión y la II guerra mundial. Música y política.</p> <p>9: La posguerra: la división económica, política e ideológica del mundo. Música y política.</p> <p>10: Posguerra y música «avant-garde».</p> <p>11: Nuevos medios: música electroacústica.</p> <p>12: Otros frentes estéticos: música experimental.</p> <p>13: Visiones de la post-modernidad: la multiplicidad de estilos.</p> <p>14: Fin de la Posguerra: nuevos posicionamientos ideológicos, políticos y estéticos.</p> <p>15: El cambio de siglo: Nueva complejidad, Espectralismo y la herramienta electrónica.</p> <p>16: Panorama de la música actual en el mundo occidental.</p>	

Tabla 15 Bibliografía Sistemas musicales ASAB

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS- ASAB
Bibliografía

Sistemas musicales I	Sistemas musicales II	Sistemas musicales III (2016)	Sistemas musicales IV	Sistemas musicales V
<ul style="list-style-type: none"> • Caldwell, J. (1991). <i>La música medieval</i>. Alianza Editorial. • Boecio, A. M. T. S., & Moreno, J. L. (2009). <i>Sobre el fundamento de la música: cinco libros</i>. Gredos. • Levin, F. R. (2009). <i>Greek reflections on the nature of music</i>. Cambridge University Press. • Wallin, N. L., & Merker, B. (2001). <i>The origins of music</i>. MIT press. • Bühler, J. R. (1957). Vida y cultura en la Edad Media. <i>Sección de obras de historia</i>. • Hoppin, R. H. (2000). <i>La música medieval</i> (Vol. 1). Ediciones AKAL 	<ul style="list-style-type: none"> • Bukofzer, M. F., Triana, J. M. M., & Nadal, C. J. (2002). <i>La música en la época barroca</i>. Alianza Editorial. • Quantz, Johan Joachim. <i>Essay or a method for playng de traverse Flute</i>. Berlín 1752. Publicado en inglés por Oxford University Press. 1966. • Hottetere, Jacques-Martin. <i>Principles of the flute, recorder and oboe</i>. París 1707. Dover Publications, 1968 • Geminiani, Franchesco. <i>The art of accompaniment a new & well digested method to learn to perform the through bass on the harpsicord with propriety and elegance</i>. Londres 1756 • Cyr, Mary. <i>Performing baroque music</i>. Usa 1992. Amadeus Press. • The Larousse encyclopedia of music. Usa 1979, The Hamlyn Publishing Group.. • Jeppesen, Knud. <i>Counterpoint, The polyphonic vocal style of the sixteenth century</i>. USA. 1992. Dover Publications. • EL MALPENSANTE edición # 31 “Ayer hoy y mañana de la música antigua” de 	<ul style="list-style-type: none"> • Salzer Felix, (1962). <i>Audición estructural</i>. Barcelona: Editorial labor,S.A • Cadwallader Allen y Cagné David, (1998). <i>Analysis of tonal music: a Schenkerian approach</i>. New York: Oxford University. • Fontaine Paul, (1967). <i>Basic formal structures in music</i>. New York: Appleton---Century---Crofts. • Greem Douglas M. (1979). <i>Form in tonal music</i>. Austin: Horcourt brace Jovanovich college. • Brindle Reginald.S (1986). <i>Musical Composition</i>. Oxford University Press. New York 	<ul style="list-style-type: none"> • Paz, J.C. (1971) <i>Introducción de la música del siglo XX</i>. Ed. Suramericana: Buenos Aires. • Smith-Brindle, R. (1987) <i>La nueva música: el movimiento avant-garde a partir de 1945</i>. Melos Ediciones Musicales: Buenos Aires. • Hobsbawm, E. (Ed. 1999) <i>Historia del siglo XX</i>. Ed. Crítica <hr/> <p>Obras abordadas en las sesiones de análisis [audio y partitura]:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Franz Liszt - «Orfeo» • Modest Mussorgsky - «Cuadros de una exposición» • Claude Debussy - «Preludio a la siesta de un fauno» • Igor Stravinsky - «Consagración de la primavera» • Arnold Schoenberg - «Pierrot Lunaire» • Belá Bartók - «Cuarteto de cuerdas No. 5» • Anton Webern - «Cuarteto Op.22» • Olivier Messiaen - «Cuarteto para el fin de los tiempos» • Jacqueline Nova - «12 móviles» • Karlheinz Stockhausen – «Kontra-Punkte» • Pierre Schaeffer / Pierre Henry - «Sinfonía para un hombre solo» • Roman Haubenstock-Ramati «Juegos 2» 	<ul style="list-style-type: none"> • Acosta, Rodolfo. "Música académica contemporánea desde el final de los ochenta", en <i>Gran Enciclopedia de Colombia</i>, vol. 7. Bogotá: Círculo de Lectores S.A., 2007. • "Treinta compositores menores de treinta", en <i>91.9 La revista que suena</i>, no. 24. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2007. • Aharonián, Coriún y Olivera, Rubén. <i>Nuestro Tiempo - Música</i>. Montevideo: Comisión del Bicentenario: 2013/2014. • Arezt, Isabel (relatora). <i>América Latina en su música</i>. Bogotá: Siglo XXI, 1985. • Baker, Geoffrey y Knighton, Tess (editores), <i>Music and Urban Society in Colonial Latin America</i>. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. • Béhague, Gerard. <i>La música en América Latina (una introducción)</i>. Caracas: Monte Ávila Editores, 1983. • Bermúdez, Egberto. "Música: la tradición indígena y el aporte colonial", en <i>Gran Enciclopedia de Colombia</i>, vol. 7. Bogotá: Círculo de Lectores S.A., 2007. • <i>Historia de la música en Santafé y Bogotá, 153-1938</i>. Bogotá: FVNDACIÓN DE MVSICA, 2000. • Castiñeira De Dios, José Luis, ed. <i>La música en el Di Tella: resonancias de la modernidad</i>.

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS- ASAB				
Bibliografía				
Sistemas musicales I	Sistemas musicales II	Sistemas musicales III (2016)	Sistemas musicales IV	Sistemas musicales V
	<p>Neal Zaslaw. Bogotá, 2001.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Donington, Robert <i>The interpretation of Early Music</i>. USA. 1992. W.W. Norton & Company. Inc. • Goldaraz Javier. <i>Afinación y temperamento en la música occidental</i>. España 1995. Editorial Alianza Música 		<ul style="list-style-type: none"> • Galina Ustvolskaia - «Composición 1 – Dona nobis pacem» • Steve Reich - «Tehlim» • Kaija Saariaho - «Petals» 	<p>Buenos Aires: Secretaría de Cultura de la Presidencia de la Nación, 2011.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Duque, Ellie Anne. "La cultura musical en Colombia, siglos XIX y XX", en <i>Gran Enciclopedia de Colombia</i>, vol. 7. Bogotá: Círculo de Lectores S.A., 2007. • Friedmann Altmann, Susana (Editora). <i>Arte en los noventa: Música</i>. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2004. • Goldman, Jonathan (Rédacteur en chef). <i>PLEIN SUD Avant-gardes musicales en Amérique latine au XXe siècle</i>, CIRCUIT, Musiques contemporaines, vol. 17, no. 2. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, 2007. • Madrid, Alejandro. <i>Los sonidos de la nación moderna</i>. La Habana: Fondo Editorial Casa de las Américas, 2008. • Moreno Andrade, Segundo Luis. <i>La Música en el Ecuador</i>. Quito: Municipio del Distrito Metropolitano de Quito, 1996. • Neves, José Maria. <i>Música Contemporânea Brasileira</i>. Rio de Janeiro: Editora ContraCapa, 2008.

Ficha 2.	Ordenamiento de Opinión Individual según entrevistados
Entrevistados	TEMA: Objeto de una formación histórica de la música en los estudios de música universitarios

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS- ASAB				
Bibliografía				
Sistemas musicales I	Sistemas musicales II	Sistemas musicales III (2016)	Sistemas musicales IV	Sistemas musicales V
<ul style="list-style-type: none"> • Allen, W. D. (1941). <i>Philosophies of music history</i>. • Burkholder, J. P., Palisca, C. V., Torrellas, G. M., & Grout, D. J. (2008). <i>Historia de la música occidental</i>. • Historia de la música: la música occidental desde la edad media hasta nuestros días -Espasa-Calpe • Grout, D. J., & Palisca, C. V. (1988). <i>A history of Western music [: Norton anthology of Western music</i>. Norton. • Taruskin, R. (2009). <i>The Oxford History of Western Music</i>. Oxford University Press. • Strunk, W. O., & Treitler, L. (1998). <i>Source readings in music history</i>. WW Norton & Company. • Pirenne, J. (1973). <i>Historia universal: las grandes corrientes de la historia</i> 				<ul style="list-style-type: none"> • Perdomo Escobar, José Ignacio. <i>Historia de la música en Colombia</i>. Bogotá: Plaza & Janés, 1980. • Pinilla, Enrique. <i>La música en el Perú</i>. Lima: Fondo Editorial Filarmonía, 2007. • Rodríguez Álvarez, Juan Carlos. <i>Roberto Pineda Duque: Un músico incomprendido</i>. Itagüí: Eticom-Nuestros Medios, 2010. • Varios autores. <i>Historia de la música en España e Hispanoamérica</i>. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España, 2010 - 2016. • Vol. 2: Gómez, Maricarmen (editora) <i>De los Reyes Católicos a Felipe II</i> • Vol. 3: Torrente, Álvaro (editor) <i>La música en el siglo XVII</i> • Vol. 4: Leza, José Máximo (editor) <i>La música en el siglo XVIII</i> • Vol. 6: Carredano, Consuelo y Eli, Victoria (editoras) <i>La música en Hispanoamérica en el siglo XIX</i>

Anexo 2:

Ficha 2: Ordenamiento de Opinión Individual según entrevistados

La información contenida en las tablas es extraída de las entrevistas realizadas a los docentes de las universidades investigadas. Las entrevistas se realizaron virtualmente vía plataforma Meet, debido a que la entrevistadora se encuentra en la ciudad de Bucaramanga y los entrevistados en la Ciudad de Bogotá. Estas entrevistas se realizaron entre el 14 de marzo y el 7 de abril, con una duración entre 46 minutos y una 1:40 minutos, siendo en promedio una duración de 50 minutos.

No se nombran ni se refiere la hoja de vida de los docentes debido a que se pretende establecer el anonimato. Sólo serán identificados por institución y un número.

Tabla 16 Pregunta 1: Objeto de una formación histórica de la música en los estudios de música universitarios

Ficha 2.	Ordenamiento de Opinión Individual según entrevistados
Entrevistados	TEMA: Objeto de una formación histórica de la música en los estudios de música universitarios
Incca 1.	<p>*Contextualización histórica: la música en una sociedad, como surgieron ciertos movimientos artísticos, que se crean y producen desde la sociedad, respuestas a la época.</p> <p>*Como los cambios tecnológicos generaron cambios en la práctica musical. Ejem: abaratamiento de los pianos en la construcción en masa, trajo que se produjera más repertorio para ese espacio hogareño desarrolla la industria editorial, y eran las mujeres burguesas más virtuosas en el piano en el s. XIX.</p>
Incca 2.	<p>*Considera que depende de los perfiles de los programas y los estudiantes, ya que importa lo que el estudiante busca y la apuesta de la institución.</p> <p>*También observa que se ve como un requisito porque los estudiantes no lo consideran importante: perfiles de estudiantes de producción musical, o músicas populares: jazz, electrónica, reggaetón, cantautoras, etc. Y que la historia del medio evo pues no les interesa.</p> <p>*Analiza que las universidades no tienen un objetivo para esa cátedra.</p> <p>*Cree se dice que la cátedra está enfocada en el contexto, desarrollo de la música, etc. Pero que eso choca con que sea enfocada en música occidental y el perfil de ellos no se ajusta a esa tradición, por eso no tiene claro cuál es el objetivo de esa cátedra.</p> <p>*Cree que la formación historiadora se muestra más importante a nivel de posgrado, por ejemplo, en musicología.</p>
Pedagógica 1	<p>*Comprensión de los hechos históricos sociales, económicos, políticos y culturales alrededor del hecho musical, relacionar y concretar en características musicales específicas: estructuración del sistema serial, forma sonata, etc. Que vienen de la mano de los cambios de pensamiento, estéticos y filosóficos, para lograr una mayor comprensión de la obra de arte.</p> <p>*Revisión de la modernidad en la que se encuentra: paralelos entre fenómenos recientes y los antiguos. Encuentra que es más fácil en la historia del s. XX que del Barroco.</p> <p>*Se pueden presentar herramientas ideológicas: nacionalismo, como cantatas que buscaban establecer patrones de pensamiento amparados por la figura de poder.</p> <p>*Discurso complejo, considera que se ha recibido bien en los estudiantes.</p>
Pedagógica 2.	<p>*Conocimiento general.</p> <p>*Considera que desarrollar los contenidos es difícil porque son poco semestres para tan amplio contenido.</p> <p>*La historia sigue una: lógica causa - efecto, las artes en general.</p> <p>*Se pretende como un espacio para ubicar al estudiante históricamente.</p>
ASAB 1.	<p>*Tiene el potencial de ayudar a los músicos a pensar críticamente, entender mejor, y el porqué de lo que hacen.</p> <p>*Los músicos es producto de procesos históricos, y conocer esos procesos históricos explican el presente y ayudan a proyectar el futuro, a partir de entender de dónde venimos es más fácil saber a dónde vamos.</p> <p>*Ofrece un mapa de decisiones musicales.</p> <p>*Beneficia a buscar y filtrar información relevante sobre un tema y a trabajar con ella, ya que es un desafío navegar entre un montón de información que es distinta a la que tenía un maestro de música hace 50 años.</p> <p>*Otro beneficio es aprender a escribir y leer mejor, a escuchar más, a abrir el panorama, a tener un horizonte estético más amplio.</p>

ASAB 2.	<p>*Dependiendo de para qué y para quien, metas específicas, si es niños, jóvenes o si es un sentido profesionalizante.</p> <p>*La meta es que la música como una tradición cultural, si no tiene consciencia histórica no tiene noción de tradición, en la noción en occidente, que tiene que ver con una historia lineal en el tiempo, acumulativa, entonces para pertenecer activa y conscientemente a una tradición sin conocer la historicidad, saber de dónde venimos.</p> <p>*Pertenecer a una tradición, interpretación: conocer donde fueron creadas, que ha pasado con cierto repertorio, el dialogo con el flujo histórico desde Europa.</p> <p>*Composición: construcción de la historicidad en Europa (Lizt, Meldenshon, Schumann) construyen una noción de pasado, presente y futuro, a pesar de que podamos decir que esa tradición se la inventó la generación romántica, no es así, que va del cambio generacional con la historia de las técnicas compositivas, estructuras, etc.</p> <p>*Sensación de cada paso en la historia una ‘mejoría’ los mismos compositores se veían así, sentido evolutivo, herederos de una tradición, por lo cual al margen de como concibamos la noción de historia eso siempre ha existido, porque así se veían los compositores mismos.</p> <p>*Teoría: creación de teoría, pensada como se estudia, necesario conocer la historia de los repertorios teóricos para pensar cómo se sigue adelante para explorar la música como campo de conocimiento en el aquí y ahora.</p> <p>*Pedagógico: cambios de posibilidades de enseñanza. Andragogía.</p>
----------------	---

Tabla 17 Pregunta 2: El plan curricular de historia de la música está inmersos los contenidos mínimos que debe tener para la formación del musico, cómo se desarrollan los procesos de modificación del currículo

Ficha 2.	Ordenamiento de Opinión Individual según entrevistados
Entrevistados	TEMA: El plan curricular de historia de la música está inmersos los contenidos mínimos que debe tener para la formación del musico, cómo se desarrollan los procesos de modificación del currículo
Incca 1	<p>*Este aspecto depende en su mayoría del interés de los estudiantes, se ofrece como un panorama de cultura general y de conocimiento general.</p> <p>*Encuentra que muchos estudiantes no están interesados, otros un poco más por lo cual varia de los intereses de cada uno y que estén abiertos.</p> <p>*Considera que es difícil incluir un plan de estudios que abarque absolutamente todo, por las muchas variantes, necesariamente se dejaran cosas por fuera.</p>
Incca 2	<p>*Él no ha encontrado en las instituciones que ha enseñado un delineamiento claro sobre el contenido y la forma de enseñar, ya que lo han contratado sin darle un syllabus a seguir, en una institución se lo pasaron al año de trabajar, al final se termina enseñando lo que el docente de turno quiera.</p> <p>*Por eso, él armó el programa creyendo lo que el estudiante debería saber, y como le hubiera gustado que le enseñaran historia de la música.</p> <p>*Aborda el currículo de historia de la música desde un enfoque cultural, expresiones culturas y la música.</p> <p>*Las universidades están creando programas de clase pensando en la comercialización del programa, en la Incca, considera que es un programa más atractivo por ser de las privadas la más económica, enfocándose en otras historias: jazz y rock, historia comercial y s. XX., historia de la industria musical, minimalismo, etc.</p> <p>*El considera una ‘maricada’ cualquier historia del pop, y prefiere cambiar ese tema por música cinematográfica.</p> <p>*Ve como está el énfasis en la música occidental, pero los músicos no tienen empatía con Europa porque son lugares que no conocen, pandemia dificultad de una vinculación con la importancia del área.</p>

	<p>*El nuevo programa de la Incca buscan reducir el tiempo dedicado a la música académica centro europeo y enfocar más en las músicas populares, ya que corresponde mejor con el perfil de la carrera.</p> <p>*Por el nombre de la asignatura aprovecha y hace paralelos entre literatura, arquitectura y pintura en música.</p> <p>*El afirma que como es docente de medio tiempo no tiene poder en las modificaciones curriculares</p>
Pedagógica 1	<p>*Sí.</p> <p>*Ha identificado que la enseñanza de la historia se da desde una perspectiva euro centrista, y tienen a la inclusión de unos mínimos de qué se debe enseñar desde la perspectiva europea, el trata de completarlos en la medida de lo posible con la concreción de los sucesos en Latinoamérica y Colombia, por ejemplo: de nacionalismo en Colombia y Latinoamérica, no con profundidad, pero con responsabilidad histórica, tratando de incluir una perspectiva de historia global.</p> <p>*Trata de completar el currículo al entender los procesos musicales en la música europea y los reflejos o las consecuencias en las dinámicas en las músicas de Colombia y Latinoamérica, principalmente de vanguardia y nacionalismos, s. XIX, XX y XXI.</p> <p>*Nota que hace falta la inclusión de las músicas por fuera de Europa, prehispánicas, faltaría la colombiana y latinoamericana, colonia, trata de integrar esos contenidos en la clase, necesidades de comprensión del contexto.</p> <p>*Considera que, por lo amplio del tema, debe ‘correr’ un montón para alcanzar a cubrir los temas propuestos en el currículo.</p>
Pedagógica 2.	<p>*Considera que es corto el espacio dentro de la carrera para todo lo que se necesita enseñar, dentro de la carrera están impulsando propuesta que se habrá de historia de Colombia y Latinoamérica, ya que ahora esta enfocado en la historia centro europea únicamente.</p> <p>*Ve positivo que la Universidad tenga “Historia del jazz” como electiva, y que siempre está llena, pero eso es un problema también porque es difícil para los estudiantes conseguir un cupo.</p> <p>*Ve que la asignatura es para desarrollar los procesos históricos.</p> <p>*Encuentra dificultad en generar las modificaciones por las negociaciones en la universidad porque el ministerio quiere reducir créditos para impulsar la formación posgradual, y la negociación con las otras áreas que también quieren expandir su currículo.</p>
ASAB 1	<p>*En el plan de la facultad de artes de ASAB si están contenidos los temas mínimos.</p> <p>*En la ASAB, si se quieren hacer modificaciones internas al currículo que no requieran más o menos créditos o asignaturas, se pueden realizar con mucha facilidad. Como área de trabajo, como equipo, se reúnen, estudian e investigan si es necesario y se resuelve. Implica más trabajo si es necesario aumentar créditos, quitar o restar un semestre, o mover en la malla, es más complicado, por el aparato administrativo de esta universidad</p>
ASAB 2.	<p>*Considera después de pasar por muchas instituciones de las américas, Europa y Asia que el mejor pensum que conoce es el de la ASAB.</p> <p>*Ve que su pensum es autocrítico y cuestionante, han sistematizado el porqué del cuestionamiento. Se piensan como servir a la comunidad de la mejor manera.</p> <p>*Más diversos. Ha encontrado que hay un desconocimiento en el continente sobre la historia del mismo continente. Los estudiantes pasan por: músicas populares urbanas, académica occidental, músicas tradicionales de américa latina.</p> <p>*Siempre se están cuestionando entre ellos</p> <p>*Él ha mantenido la lucha con un syllabus hiper detallado para que si cambia el profesor no haya el mismo contenido.</p>

Tabla 18 Pregunta 3: Es relevante o importante un análisis desde el género y la epistemología feminista a la historia como eje transversal integrado al currículo

Ficha 2.	Ordenamiento de Opinión Individual según entrevistados
Entrevistados:	TEMA: Es relevante o importante un análisis desde el género y la epistemología feminista a la historia como eje transversal integrado al currículo
Incca 1	<p>*Es importante, pero no como punto de partida.</p> <p>*No sabe si es importante la categoría género para una estructuración del currículo.</p>
Incca 2	<p>*Reconoce que el interés sobre los temas de las mujeres en las músicas nace principalmente en las mujeres, desde clases que ha tomado y desde su postura como profesor.</p> <p>*Considera que la inclusión de las mujeres en el currículo más que una cosa obligante por el empoderamiento femenino en el pasado debería constituirse como algo natural, porque son obras muy buenas [es repetitivo sobre este punto, al que regresa en varias ocasiones durante la entrevista] y no porque sean mujeres se deben meter en el programa de historia.</p> <p>*Considera que es un espacio que debe quedar en las mujeres, es decir, que ellas son las más adecuadas para abordar esos temas.</p> <p>*Ve necesario si lo que se busca la equidad de género por el discurso patriarcal de la construcción de la historia y por ello en las clases la inclusión de las mujeres las ve valiosas.</p> <p>*Ha visto como ningún pensum está pensado en incluir esos aspectos, considera que de pronto una decana lo concluiría, si no fuera porque el vio la clase no hubiese aprendido.</p> <p>*Nota que no hay un interés en la academia sobre la inclusión de esos temas en el currículo.</p> <p>*Es un conocimiento necesario, y que lo debe abordar por lo mismo, pero sin mayores pretensiones.</p> <p>*Considera más adecuado la creación de una electiva que aborde esos temas “Género, mujeres y músicas” y que esta ojalá sea dictada por una mujer.</p>
Pedagógica 1.	<p>*No reconoce a la perspectiva feminista como necesaria ya que ve el discurso feminista como tendencioso, interpreta que el feminismo es de poner un género encima del otro, y por ello no es adecuado ya que es necesario poner la correspondencia que hay entre los géneros para el progreso de todas las disciplinas.</p> <p>*Considera más adecuada una perspectiva humanista, que se enfoque en compositores independientemente de su género sean visibilizados por sus obras, reflexionan la responsabilidad de reescribir la historia, ubica el ejemplo de Barbara Strozzi y como después de ella, hay 160 años donde no aparecen mujeres en la historia de la música, comenta que pareciera como si las hubieran borrado de la historia de la música.</p> <p>*La historia fue escrita por la parte dominante, poner un género por encima del otro, importancia para el progreso social, deuda por fuera de Europa.</p> <p>*NO solo compositoras, diferentes roles, figuras dentro de la historia de la educación, tratan de encontrar otra información de otros documentos.</p> <p>*Actualización: competencias pedagógicas</p>
Pedagógica 2.	<p>*Sí, pero el interpreta que está en construcción, que aún es un campo de investigación muy reciente.</p> <p>*Es una deuda histórica por cómo se ha construido el canon tradicional y la cátedra que se debe abordar, pero que apenas se está comenzando a dar los primeros pasos.</p>
ASAB 1.	<p>*Un mejor término sería que si es saludable hacer una revisión de la disciplina con preguntas orientadas por el feminismo, en unas cosas si y en otras no. Ha leído autoras que sugieren que la estructura histórica en su médula (la linealidad, la periodización, los nombres de los periodos) participan de la construcción machista de la historia y ha leído a algunas autoras que incluso debería crearse una disciplina aparte que se llame</p>

	<p>“herstory”. Este tipo de revisiones no las considera importantes o saludables. Otras, en otros aspectos particulares si lo son. Por eso considera que debería mirarlo con pinzas porque una epistemología feminista no es una sola cosa porque tiene varias ramificaciones. Tendría que mirar si unas si y otras no.</p> <p>*No sabe si hay una forma masculina de contar la historia. Si hay una forma de contar la historia en la que son favorecidos los hombres. En eso si está de acuerdo y debe ser revisado, y eso es muy importante, pero no cree que haya una historiografía masculina: ahí no logra entender a qué se refieren con eso y no le suena como un gesto integrador, sino atomizador.</p> <p>*No cree que se necesiten más libros de historia: uno para hombres y otro para mujeres. Si es una revisión más blanda en el otro sentido, si lo considera importante.</p> <p>*No hay problema en entrar en conflicto con la historicidad y con la historiografía, pero hay que revisar desde dónde se crea ese problema. Si considera que toda la disciplina, desde la médula, está permeada por algo que hace daño a la igualdad de género, no cree que haya que rechazarla y comenzar de cero.</p> <p>* Si la participación de la epistemología feminista le hace otras preguntas a la disciplina, que no impliquen tener que desbaratarla desde sus cimientos sino construir desde lo que ya existe, ahí si se encuentra de acuerdo.</p> <p>* Considera que la palabra “importante” le confiere un sentido de urgencia del que no se encuentra muy seguro que sea el caso. Cree que es beneficioso. En algunas circunstancias, las reflexiones alrededor de la disciplina, que tengan que ver con el feminismo, son urgentes, otras no. Por eso diría que no es importante “todo el paquete de la epistemología feminista, sino sub-paquetes”.</p>
ASAB 2.	<p>*No sabe, pero el cómo coordinador de ensambles desde 1998 lleva programando música de compositoras, lleva 50 obras de compositoras. Lleva haciendo desde la gestión programando música de mujeres compositoras desde 1993, el considera que lo que al hecho es más de lo que las personas que se consideran como activistas han hecho.</p> <p>*El considera que para él fue natural, que no recurrió a militancia, ni a discursos, por el reconocimiento de equivalencia intelectual. Influencia de su familia: sus madres primera generación mujer de una universidad.</p> <p>*Tuvo profesoras en su formación, y encontró siempre a mujer mucho más ‘pilas’ que él durante su formación.</p> <p>*El considera que es el campo específico donde él se desempeña la música contemporánea ya que estaba inmediatamente conectada con el repertorio de mujeres que no sucede con personas que estudian repertorio del s. XVIII que tienen que tomar seminarios para descubrir que existen, hasta los casos más trillados, como Barbara Strozzi.</p> <p>*Ve como un problema actual con los ismos y el activismo, que hay el problema que si se arma un programa lo primero que se mira es el porcentaje que hay entre mujeres y hombres, y que el campo de la música contemporánea siempre hay muchas mujeres entonces es impensable no programar mujeres.</p>

Tabla 19 Pregunta 4: Conocimiento previo sobre las epistemologías feministas y las investigaciones realizadas en musicología sobre la historia de la música y el canon

Ficha 2.	Ordenamiento de Opinión Individual según entrevistados
Entrevistados	Tema: Conocimiento previo sobre las epistemologías feministas y las investigaciones realizadas en musicología sobre la historia de la música y el canon
Incca 1	<p>*No conoce casi investigaciones, en su medio reconoce algo por diálogos con amigas feministas.</p> <p>*Conoce a Susan McClary (tres textos), Jennie Gottschalk (música experimental), repite que las reconoce porque el tema que estudian le interesa</p>

Ficha 2.	Ordenamiento de Opinión Individual según entrevistados
Entrevistados	Tema: Conocimiento previo sobre las epistemologías feministas y las investigaciones realizadas en musicología sobre la historia de la música y el canon
	<p>-es decir, ejemplo: música experimental y no le es importante si tiene una perspectiva de los feminismos- cree que las elige por eso y no se fija [conscientemente] en que son mujeres o en enfoques de género.</p> <p>*La bibliografía que encuentra hasta el s. XIX tiene poca presencia de mujeres, por lo cual conoce muy pocas, menciona a Clara Schuman, Clara Meldenssohn, Hildegarda de Bingen [no se le ocurren más], afirma que hay pocas mujeres que participaron de la música como compositoras en esos periodos y en los libros las presentan como intérpretes y no como compositoras, cree que se les daría más relevancia, por ejemplo, en una cátedra de interpretación del piano.</p> <p>*[Sobre la presencia de la mujer en la música] Cree que del s. XX y s. XXI en adelante ya ha ido cambiando, más que por libros es porque él está en el medio compositivo.</p> <p>*Libros de texto de la asignatura, se los deja para que ellos lo revisen para saber más.</p> <p>*Ve que hay muchas compositoras que no se mencionan en libros, como Carola Bauckholt, y otras, que para él son muy importantes, él cree que hace la labor de incluirlas y así enriquecer las clases.</p> <p>*Es insistente en que las añade no por 'cuotas' sino porque las conoce y le parece que su labor es destacable.</p>
Incca 2.	<p>*El conocía a Hildegarn Von Bingen, pero después de la clase que tomo sobre género y la música aprendió sobre más mujeres músicas y sobre teoría de género, y de ahí puede incluir lo que incluye en sus clases como profesor, considera que si no hubiese visto esa clase no habría podido abordar ese enfoque en la clase.</p> <p>*No se respalda en algún texto en específico, porque le parece que es más adecuada una electiva de género, mujeres y música como experta.</p> <p>*En Colombia conoce a: Jacquelin Nova.</p>
Pedagógica 1.	<p>*Escaso, no tiene un discurso formado, él se apoya en una visión humanista, antropológica que da validez hacia todos independientemente de si son hombres, mujeres o personas disidentes o diversas.</p> <p>*El conoce, por ejemplo, compositoras de la costa caribe: Daniela Cura,</p> <p>*También conoce una investigación que se está llevando actualmente en el círculo de música contemporánea sobre Mujeres en las vanguardias.</p>
Pedagógica 2.	<p>*Muy poco. Considera que es una deuda consigo mismo.</p> <p>*Considera que a medida que el profesor maneje el tema tiene mayores posibilidades de incluirlas en el aula.</p> <p>*Entiende que la inclusión de las mujeres en la historia se ha dado, principalmente desde el s. XIX.</p>
ASAB 1.	<p>*Esta al tanto de las discusiones de la musicología feminista y así cambiar las clases.</p> <p>*No se considera experto.</p>
ASAB 2.	<p>*No tiene conocimientos al respecto, sobre epistemología, feminismos nada.</p> <p>*Discusión cotidianamente, parte del ambiente familiar.</p> <p>*Susan McClary: "Femenine endings", él hizo una revisión bibliográfica y pensó en su formación sobre a quién se le enseñaba de esa forma y considera que es una sobre dramatización de algo que no sucedió.</p>

Tabla 20 Pregunta 5: Integrar la perspectiva feminista en el currículo actual: tiempo, metodología, géneros musicales, bibliografía, análisis de la representación.

Ficha 2.	Ordenamiento de Opinión Individual según entrevistados
Entrevistados	Integrar la perspectiva feminista en el currículo actual: tiempo, metodología, géneros musicales, bibliografía, análisis de la representación.
Incca 1.	<p>*Piensa en términos de cuotas, y que no las escoge porque son mujeres, sino porque lo que ellas hacen es interesante. Porque es ‘perverso’ hablar de incluir a las mujeres por cuestiones de cuotas y por ‘ser mujer’ y no porque su trabajo sea bueno, aunque reconoce que no es ingenuo y ha existido una invisibilización sistemática sobre mujeres, negros y la comunidad LGTBIQ+, tampoco cree lo que hacen las mujeres sea necesariamente malo, aunque reconoce que la sociedad ha discriminado a las mujeres que buscaban participar en la música y que el paradigma invisibiliza sistemáticamente porque se ha construido de cierta manera, sobre todo hasta el s. XIX.</p> <p>*Un programa de estudios que abarque todo es muy difícil por cuestión de tiempo.</p> <p>*Historia tres: en el que más lo abarca en el contexto de las situaciones sociales, porque se dedicaban más al piano, la vida de las mujeres, la sociabilidad, la clase burguesa, Lo aborda desde el papel de la mujer en esas condiciones en generales, s. XIX por ejemplo que no pudieran salir a la calle en general, el estatus, oficios.</p> <p>*En la Ópera: no sabe cómo abordar la representación femenina porque en muchos casos son papeles que eran interpretados por hombres y eran papeles pensados para mujeres pero que por las condiciones sociales solo los podían interpretar solo hombres, castrati pregunta: ¿Cómo se analiza ahí lo femenino?</p> <p>*Música popular: Billie Holiday, Ella, Vodeviles, enmarcarlo históricamente que está sucediendo y el por qué son representativas dentro de su propio género.</p> <p>*Espera estar abordando a las mujeres en clase lo mejor posible.</p>
Incca 2.	<p>*Habla en clase de las historias de las mujeres músicas: Barbara Strozzi, Ana Magdalena Bach, Hildegarn Von Bingen, Inclusión de Cantantes de Monteverdi, Clara Schuman y el esposo, Papel de las mujeres en la vida de Mozart y Beethoven.</p> <p>*En las clases ofrece que los estudiantes hagan exposiciones y ha visto como casi generalmente son las estudiantes mujeres las que escogen a intérpretes o compositoras mujeres para presentarlas.</p> <p>*El busca no abordar los temas desde los feminismos, ya que no se ve a sí mismo como feminista sino desde la importancia de una historia que se ha construido patriarcalmente, y no desde una vinculación de género de ningún tipo, ni masculino ni femenino, lo más importante es la música.</p> <p>*En la ópera, realmente no lo aborda las representaciones de lo femenino y masculino, él se enfoca en la narración, las historias, por su parecido al cine. Ópera del romanticismo: hace énfasis en que las historias las heroínas siempre se tienen que morir, hace el acercamiento al papel de la mujer, él lo lee que la forma de la pureza del amor se atraviesa a través del amor y el sacrificio de la vida. Visto desde el romanticismo que duele, y el nivel más alto del amor es la muerte.</p> <p>*Los estudiantes deben exponer una ópera del romanticismo: el resultado es que los estudiantes se chocan con las narrativas, las heroínas que es uno de los elementos principales: construidas con perfección y belleza, y la muerte como una perspectiva de inmortalidad, porque todas las mujeres terminan asesinadas, no reconoce si hay un elemento de violencia de género en esas narraciones.</p> <p>*Recalca que no lo hace desde un punto de género sino desde un punto de vista histórico, el discurso no va orientado a una reivindicación de género, ni masculino ni femenino.</p>
Pedagógica 1.	<p>*En el s. XX habla de la ópera como reflejos de las transformaciones políticas, planteado un paralelo entre las contracorrientes políticas y los compositores trataban de mostrar. Se hace la reflexión sobre la crudeza del tema desde la perspectiva del compositor y los recursos musicales</p>

Ficha 2.	Ordenamiento de Opinión Individual según entrevistados
Entrevistados	Integrar la perspectiva feminista en el currículo actual: tiempo, metodología, géneros musicales, bibliografía, análisis de la representación.
	<p>para lograr el impacto en el oyente.</p> <p>*Perspectiva de compositores – espacio de la clase, el syllabus si habla de los centrales, Música y cotidianidad 2, los albores de la humanidad.</p> <p>*Hace reflexiones constantemente en la clase, indicando que hay una responsabilidad de reescribir la historia, buscando visibilizar aquellas compositoras que por el mero hecho de ser mujeres no tuvieron tanta importancia como su contraparte hombres, por ejemplo: Jaqueline Nova, Amparo Ángel.</p> <p>*Trata de incluir la reflexión de como la historia está escrita por la parte dominante.</p> <p>*El habla no sólo de compositoras sino de las figuras relevantes en la educación musical, buscando resaltar a las personas independientemente del género que sean relevantes.</p> <p>*No encuentra en los libros tradicionales a esas figuras relegadas en la historia y deben recurrir a <i>papers</i>, tesis doctorales recientes, debe estar en constante actualización.</p> <p>*Los estudiantes encuentran materiales por fuera del aula y lo llevan a la clase y así fortalece la discusión en clase, rompiendo la unidireccionalidad de la educación.</p>
Pedagógica 2.	<p>*Escuchar obras.</p> <p>*Inclusión de otras áreas artísticas: literatura, moda, plástica, Jane Austen vincula las otras artes,</p> <p>*Clara Schumann, Mahler, etc. siempre mencionarlas y no de una forma anecdótica sino incluyente.</p> <p>*El papel en el arte</p> <p>*Dentro de las actividades que ha propuesto han sido, en ocasiones, a través de veces exposiciones de los estudiantes.</p> <p>*La Opera: representación de emociones humanas, se representan también los masculino y femenino.</p> <p>*Le preocupa la noticia sobre Carmen y las modificaciones de los finales de obra, por los peligros de cambiar la narrativa, conservar la narrativa de la obra, que ya están compuestas y como tal no se deben modificar.</p> <p>*Aborda el papel de la mujer en las sociedades: silenciadas, sin poder, sin acceso debían utilizar un nombre de hombre para poder participar, no se reconocían como creadoras.</p>
ASAB 1.	<p>*No funciona inclusión excluyente, es decir hablar todo el semestre de los hombres y sacar solo una clase para hablar de 3 señoras, para curarse en salud, y siendo políticamente correcto, no funciona, él ve la historia como algo que está vivo Sacar clases que interrumpen la cronología y crea los problemas, cuestionan, los temas complejos y álgidos como el de género en la historia, porque solo llevar a la clase dos o tres compositoras no funciona.</p> <p>*Pros y contras, de la representación, de las cuotas. Llevar a la clase la discusión: los argumentos y las fuentes.</p> <p>*Encuentra ejemplos de música escrita por mujeres, muy buenos en sí mismos, independientemente de si son mujeres.</p> <p>*Una forma particular de mujer que está en el pasado, por que el habla de la revolución francesa hacia atrás entonces, son mujeres que son cercanas a la monarquía, familiares o esposas de músicos muy famosos, blancas, sin tocar la interseccionalidad presentar esos casos es vaciar la clase, y aunque esta pasado de moda las listas de compositoras, lleva la lista y dice “miren lo que hay, hay un montón de mujeres”, es llevar a la clase la complejidad del problema. Porque son problemas de la música, música y medios, música y mecenazgo, música y sociedad al final de cuentas.</p> <p>*Alcanza a abordar la ópera, para utilizar otra ruta que no es solo de las compositoras sino de la como las representan, como la ópera presenta las</p>

Ficha 2.	Ordenamiento de Opinión Individual según entrevistados
Entrevistados	Integrar la perspectiva feminista en el currículo actual: tiempo, metodología, géneros musicales, bibliografía, análisis de la representación.
	<p>mujeres, como hablan, como lo dicen. Fidelio opera, primera que una mujer es heroína: para poder lograr algo disfrazándose de hombre. En la actualización cambios de puestas en escenas de las operas para adecuarse a los estándares de hoy en día.</p> <p>*Busca estar al tanto de las discusiones sobre la musicología feminista y aplicarlo en las clases.</p> <p>*la participación de las mujeres lleva a la clase la discusión presentando argumentos y fuentes, le interesa escuchar a sus estudiantes mujeres.</p>
ASAB 2.	<p>*Para análisis como referentes históricos, o como repertorio.</p> <p>*Cómo el estuvo siempre estudiando con mujeres compositoras y por su espacio, lo más normal es enseñar con ejemplos musicales de mujeres, no tiene que pensarlo mucho, ni por tema de cuotas, o temor por ser crucificado en redes.</p> <p>*Analiza como muchas profesoras que son activistas al respecto en su trabajo de docencia no incluyen mujeres, por ejemplo, en formación instrumental, o enseñando sobre compositoras.</p> <p>*Constantemente incluye compositoras en historia de teoría, historia, análisis, etc.</p> <p>*El cotidianamente lo incluye en sus clases: historia, análisis, ensamble.</p>

Tabla 21 Pregunta 6: Desarrollar un pensamiento crítico, en este caso orientado al género, desde las clases de historia de la música

Ficha 2.	Ordenamiento de Opinión Individual según entrevistados
Entrevistados	Desarrollar un pensamiento crítico, en este caso orientado al género, desde las clases de historia de la música
Incca 1.	<p>*Es difícil y en general no se trata de fomentar el pensamiento crítico en las artes, por la idea del linaje: maestro que es una figura espiritual → eso dificulta el pensamiento crítico, porque al ver a los maestros así no es posible criticarlos. Considera que estas son practicas arcaicas, eso dificulta en general desarrollar el pensamiento crítico en el arte.</p> <p>*El trata de reflexionar el papel de las mujeres en el s. XIX, menciona de nuevo lo de poder salir por seguridad, los oficios que desempeñaban.</p> <p>*En el s. XX, los alumnos le pueden preguntar sobre la diferencia salarial.</p> <p>*Hace preguntas a los estudiantes: ya qué todo artista hace parte de una comunidad y ¿cuáles son las preguntas que se están produciendo en el arte?</p> <p>*No sabe cómo es la recepción en los estudiantes, porque no tiene un mecanismo de retroalimentación.</p>
Incca 2.	<p>*Considera que es a través del contexto, el desarrollo sociocultural, relaciones con la filosofía, acercarse al contexto social, la música y el desarrollo de la música no está ajeno a posturas críticas de la sociedad. Por ejemplo, reivindicación del pueblo negro, Bessie Smith: historias que narra en sus canciones, hippies, medioevo: una postura crítica hacia lo religioso. Así el estudiante puede desarrollar una posición crítica hacia lo social.</p> <p>*Considera que como docente se tiene la posibilidad de potenciar las visiones críticas y la música es una excusa.</p> <p>*Permitir espacios de opinión en el aula.</p> <p>*Considera que, dando cabida a las exponentes, algunas temáticas permiten más que otras,</p> <p>*Resalta [nuevamente]: que no incluye a las mujeres porque sean mujeres sino porque les parezca que son buenas o esenciales dentro de los estudiantes deben conocer.</p>

Ficha 2.	Ordenamiento de Opinión Individual según entrevistados
Entrevistados	Desarrollar un pensamiento crítico, en este caso orientado al género, desde las clases de historia de la música
	*Lo hace intuitivamente pero no necesariamente con un discurso de género.
Pedagógica 1.	*La clase de conciba como un espacio de discusión. *Presentar en la clase contraposición de perspectivas teóricas que incluso vayan en total contravía, y que los estudiantes se vean obligados a tomar posición. *La universidad tiene una perspectiva crítica. *Trans-modernidad: transdisciplinariedad, yuxtaposición de teorías y disciplinas diferentes tratando de interpretar un objeto de estudio que tenga que ser visto e interpretado desde diferentes perspectivas.
Pedagógica 2.	*Considera que depende de la función del syllabus: si se ve como algo mandatorio o como algo que es una guía que se puede navegar libremente, integrado. *Pensamiento crítico dependiendo de cómo el profesor crea el aula, una enseñanza enfocada a la escucha, abrir espacios de dialogo, buscar cercanía con grupos de estudiantes, identificarlos como personas, experiencia humana. *Pensar la historia no como datos y como algo expuesto ahí intocable, abstracto sino relacionarlo con actividades que pasan en el día a día.
ASAB 1.	*No evadiendo el tema: Conversar y escuchar, ver puntos de vista, animarse y conversar en clase, ayuda a forjar un pensamiento crítico, más que leer los textos de afuera. *Los textos ayudan, pero no tanto. Los estudiantes reciben los textos densos e interesantes de musicología feminista como datos, la lectura no la problematizan, y los estudiantes están pensando en otra cosa. *Darle lugar y peso a lo que sucede en el arte. *Escuchar y argumentar, conversar más en clase. *El conoce la literatura sobre todos los temas que involucran una reflexión crítica pero no ha encontrado efectivo que los estudiantes lo aprovechen a través de la lectura por eso decide llevar los temas a la clase y discutirlos ahí. *Que el estudiante sepa buscar, habilidad de filtrar información.
ASAB 2.	*Reflexión acerca de la relación del objeto de estudio y el aquí y ahora del que estamos inmersos. *Proviene de la preocupación de porque no se escuchaba lo del s. xx en el medio entonces él tuvo que reconocer y buscar hacer con su trabajo.

Tabla 22 Pregunta 7: La perspectiva de género está siendo empleada en le enseñanza universitaria de la historia de la música en el país

Ficha 2.	Ordenamiento de Opinión Individual según entrevistados
Entrevistados	La perspectiva de género está siendo empleada en le enseñanza universitaria de la historia de la música en el país
Incca 1.	*No sabe en el país, si cree que los colegas se han preguntado por ello en Bogotá y si han ingresado ciertos cambios, tratan de incluir mujeres. *Visibilizarían de la invisibilizarían y no diferenciar, reconoce que ha tenido amigas y sabe de casos donde se ejercían presiones a mujeres para no ser compositoras de parte de sus profesores, lo cual era una práctica extendida y normalizada, pero que actualmente ya no siente que ese tipo de presiones se ejerzan.
Incca 2.	*No conoce.
Pedagógica 1.	*No conoce.

Ficha 2.	Ordenamiento de Opinión Individual según entrevistados
Entrevistados	La perspectiva de género está siendo empleada en la enseñanza universitaria de la historia de la música en el país
Pedagógica 2.	*Nace de la iniciativa a interés particular del profesor, un tema incipiente, apenas se comienza a abordar a discutir, también debido a lo reciente del pensamiento feminista. Si es necesario que existan las personas interesadas en el tema, pero que aun es reciente en el espacio colombiano.
ASAB 1.	*Con los colegas en la ASAB están al tanto del tema y tratan de aplicarlo a sus clases. *Los docentes en esta universidad para la materia de historia de la música son todos hombres, pero no sabe exactamente cómo la integran en sus clases. *No conoce en otras universidades.
ASAB 2.	*Ha encontrado profesoras que aun teniendo repertorio no lo utilizan. *Sí sabe de colegas que no lo practican, pueden tener el discurso, pero no lo integran en su contenido de clases.

Tabla 23 Pregunta 8: El papel político de representación y justicia social que se reproduce a través del currículo

Ficha 2.	Ordenamiento de Opinión Individual según entrevistados
Entrevistados	El papel político de representación y justicia social que se reproduce a través del currículo
Incca 1.	*Los currículos de historia no están enfocados hace el papel político de representación y justicia social. *En el canon, por ejemplo, se puede abordar en las guerras napoleónicas. *Pero si le parece que es más evidente en historia de música popular: racismo, esclavitud, Billie Holiday, Ella Fitzgerald. Debido a que son figuras mucho más cercanas históricamente que las del canon. *No es un propósito en el programa o en el pensum. *Instituciones privadas no se postulan políticamente – en las oficiales es más fácil – por intereses económicos. *Considera que los estudiantes en generalmente se enfocan únicamente en interpretar bien el instrumento y lo demás no es relevante para ellos, más allá del ‘dato coctelero’.
Incca 2.	*No siente que las cátedras de músicas tengan un contenido político preestablecido, o postura política. *En algunos contenidos permiten que exista esa discusión. *Influencia la postura política de los estudiantes en el desarrollo de las clases: ejem: estudiantes policías. *Depende del perfil y del interés del docente. *Influencia de las condiciones laborales de los docentes, en la forma de enseñanza. *Interpreta lo político como los movimientos sociales que sucedieron en durante el paro en Colombia, nazismo,
Pedagógica 1.	*Afirma que cada actor tiene un papel en el desarrollo del currículo: estudiantes, docentes. *Lugar de encuentro de diferentes enfoques, igualdad antropológica, *El estudiante encuentre una estructura conceptual que el estudiante encuentre una posición y la puedan defender, busca que los estudiantes no piensen igual. *Considera el currículo siempre tiene un papel político, que esta mediado por la literatura que está centrada, reflejo de esas perspectivas políticas, que objetivos, qué relación tiene con mi practica pedagógica lo que se enseña, el tiende a buscar bibliografía para hablar de las músicas latinoamericanas, enfoques nacionalistas y regionalistas.

Ficha 2.	Ordenamiento de Opinión Individual según entrevistados
Entrevistados	El papel político de representación y justicia social que se reproduce a través del currículo
Pedagógica 2	<p>*Considera que este papel se desarrolla dependiendo de cómo se desarrolla de clase a clase, sí se rompe la hegemonía, la evaluación, la dinámica de la clase, las conversaciones que se dan en clase.</p> <p>*Cambiar la relación de los estudiantes: el profesor que sabe frente a los estudiantes que están sólo aprendiendo pasivamente.</p>
ASAB 1	<p>*El currículo de la ASAB, estudia la alteridad, la otredad musical, que a veces está en el pasado, a veces está en el presente, pero en otro lugar del mundo con una cultura distinta a la nuestra, por eso es una oportunidad de como uno se relaciona con el otro. Como se representa al otro en las clases, representar a los músicos del pasado como héroes, el sufrimiento de la vida como obras que vienen del más allá, superar la pobreza o la sordera, abstraerse del mundo y se separan de la cultura, ejemplos de cómo enseñar salieron mal. Por eso siempre hay una preocupación de cómo se representan los otros. Se aprende herramientas para pensar en otros espacios, actuales y artísticos.</p> <p>*No se piensa desde el posmodernismo, desconfianza del impacto hacia la historia.</p> <p>*Una historia de la música posmoderna es una historia que esta dispuesta a pensar sus métodos y sus maneras de operar constantemente, es parte la comparte.</p> <p>*No acepta el rechazo al meta relato y a la meta narrativa, él apoya el pensar críticamente el canon, no abandonarlo, no rechazarlo.</p> <p>*Ha tratado de introducir enfoques de la microhistoria, enfoques de la historia desde abajo.</p> <p>*Otros espacios que no son abordados en la historia: luthieres, el público, la historia de la escucha musical.</p> <p>*No están parados en la historia de los grandes compositores y las grandes obras, preocupados por el sistema – nombre de la asignatura, el ecosistema la red de relaciones que hay entre los bichos y las plantas. Como un complejo Rizoma: donde participan públicos, compositores, hombres, mujeres, reyes, filósofos, revueltas políticas, no le preocupa en lo absoluto que, si en un semestre no habla, por ejemplo, de Händel.</p> <p>*Es un hecho que la musicología histórica se quedó relegada muchas décadas, mientras los historiadores estaban reformulando por completo sus métodos, desde 1940, llevando a una explosión de métodos, pero fue hasta los 90, sobre todo la AMS quién se comenzó a preocupar sobre estas cuestiones, pero al llegar tan tarde a la discusión en la pedagogía de la historia de la música le llegó el coletazo del posmodernismo y la desconfianza hacia el canon y la disciplina muy contaminada de las estructuras del poder, la teleología esta viciada, entonces llegaron a eliminar totalmente las cátedras de historia de la música.</p> <p>*Defiende que estudia música de la cultura occidental, para bien o para mal, porque es en sus aulas de clase solo ha encontrado estudiantes de la cultura occidental. No por un determinismo histórico sino por relaciones causales, que esto responde a esto.</p> <p>*Modificar la disciplina y no enseñar la historia tradicional porque solo representa hombres coloniales, ya que ve el cancelarla como una especie de “Cancel Culture”. Cualquier tema es una oportunidad para discutir y para entender.</p>
ASAB 2	<p>*Lo político como estrategias de coexistencia conectada con ética, una visión aristotélica, como reglamentaciones de la interacción de los miembros de una sociedad para vivir de la mejor manera.</p> <p>*El currículo de la ASAB es muy sano, porque ha cotidianizado el cuestionamiento incluyendo el autocuestionamiento.</p> <p>*Relación dialéctica entre lo que busca el alumno y lo que considera el docente, hay una responsabilidad ética de enseñarle al estudiante cosas que él no sabe que existen,</p> <p>*Le educación tomo estructuras neoliberales, de ofrecerle cosas que no sabe que está buscando porque no saben que existen. El aparato productivo.</p> <p>*Estimula las movilidades, genera procesos de investigación conectado con la creación.</p> <p>*Laboratorio para poder cuestionar las cosas, para saber cómo interactuamos como miembros de una sociedad</p>

Ficha 2.	Ordenamiento de Opinión Individual según entrevistados
Entrevistados	El papel político de representación y justicia social que se reproduce a través del currículo
	*La diversidad de perspectivas de los profesores es estimulante para los alumnos, que no se vea la necesidad de que ellos estén de acuerdo en todo, utilizar los mismos materiales, y las mismas estrategias.