



ARTE Y PEDAGOGÍA: LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN MÚSICA Y SU CONTRIBUCIÓN AL SABER PEDAGÓGICO



Guillermo Andrés Villegas López¹

Resumen

El presente artículo busca dar a conocer los resultados de la investigación titulada: “caracterización de las pedagogías artísticas universitarias: *un aporte al saber pedagógico desde el área de música*”. Esta tiene como objetivo principal caracterizar las prácticas pedagógicas de formación musical y su contribución a una pedagogía del arte. El diseño de la investigación se enmarca en el paradigma cualitativo-comprensivo, retomando aspectos del estudio de casos. Los resultados demuestran que los maestros del programa de Maestro en Música y Licenciatura en Música de la Universidad de Caldas se caracterizan por ser unas prácticas abiertas a las posibilidades; entender las posibilidades y potencialidades que tiene cada estudiante, configurado como un sujeto cargado de complejidad, de constructos socio-culturales diferentes a los del maestro, así como un interés marcado por cualificar constantemente sus prácticas a través de seminarios, talleres y de la reflexión no escrita.

Palabras clave: Saber pedagógico, Práctica pedagógica, Arte y pedagogía, Narrativa docente, Experiencia.

¹ Licenciado en música, Universidad de Caldas, Instructor SENA, stick_control@hotmail.com.



Introducción

El presente artículo investigación busca divulgar resultados del proceso investigativo, partiendo de los relatos de los maestros vinculados a los programas de licenciatura en música y maestro en música de la Universidad de Caldas y sus concepciones acerca de la pedagogía y, cómo a partir de sus discursos se establecen las bases para aportar al saber pedagógico desde el contexto universitario.

Entender las realidades subjetivas construidas a partir de las experiencias personales es, desde el punto de vista narrativo una forma válida de legitimar y validar la voz de los maestros como actores partícipes en la construcción de la teoría acerca de la enseñanza; reflexionar sobre estas cuestiones contribuye a robustecer el archivo existente relacionado con los discursos de la pedagogía y la enseñanza.

Visto desde la perspectiva del arte, el maestro es un sujeto que se asume en una doble función: por un lado, está su rol como artista y con criterios estéticos, y por otro, su rol como pedagogo y formador de formadores. Estar inmerso en el contexto de la enseñanza de la música hace que inevitablemente el maestro se vuelque a pensar la responsabilidad que tiene como sujeto transformador.

La pedagogía universitaria

Entendiendo el contexto universitario como epicentro donde confluyen diversas áreas del conocimiento, se hace necesario destacar la confluencia que tienen las diferentes disciplinas y discursos que se manejan dentro de las aulas, ya que cada una de estas tiene sus propios objetos de saber —configurando modos de enseñar y aprender—. Lo pedagógico se establece como puente entre los saberes específicos: Es el docente quien posee el saber disciplinar y el saber pedagógico.

Esto hace que en la universidad necesariamente sean los docentes los que tomen las riendas de su acción y sean los responsables de legitimar lo pedagógico, independientemente de sus conocimientos específicos.

Según Zuluaga (1999) es necesario replantear las concepciones que se tienen acerca de la pedagogía en el ámbito educativo, así como las dinámicas referentes a la pedagogía en todas sus perspectivas hace que los procesos que se dan al interior de las aulas no reconozcan las reflexiones y prácticas de los docentes como algo que se encuentra ligado al ámbito de la pedagogía.

En las Facultades de Educación la investigación debe perseguir, como objetivo central, la ubicación de las necesidades, tanto teóricas como experimentales y de observación que demandan los replanteamientos exigidos, hoy, a la Pedagogía, desde muy diversos ámbitos. El trabajo para responder a tales exigencias debe ser asumido por los intelectuales cuya identidad se deriva del saber pedagógico, es decir, los maestros. (Zuluaga, 1999, p. 19).

Dentro del contexto universitario, los docentes muchas veces asumen como suficiente el saber disciplinar para poder orientar los procesos educativos dentro del aula; el desconocimiento de lo pedagógico como campo propio de los docentes hace que las prácticas educativas adquieran matices instrumentales y tradicionalistas.



En suma, el problema de investigación busca indagar la forma en que los docentes del programa de licenciatura en música y maestro en música de la Universidad de Caldas llevan a cabo su práctica pedagógica en el aula, ya que según otras investigaciones (Jaramillo & Gaitán, 2008; Quintero C. & Torres, 2010) relacionadas con el ámbito universitario demuestran que los docentes ejercen su acción partiendo de su saber disciplinar, es decir, guiados más por lo que saben, relegando aspectos de la pedagogía que también son valiosos para las prácticas pedagógicas: La reflexión en el aula, los modelos pedagógicos, los aportes de las teorías del aprendizaje, la didáctica, entre otros.

Referentes conceptuales

Dentro de la búsqueda de referentes cabe destacar algunas tesis doctorales, artículos académicos y tesis de maestría que enfocan sus objetos de estudio hacia las artes, pero desde diferentes perspectivas; educación artística, enseñanza de la historia de la música en las universidades del país, estudios comparativos a la luz del currículo, entre otros, iluminan la investigación.

Según Ceballos, López et al. En su investigación *la educación artística en Caldas: realidades y prospectivas* (2004) “las instituciones educativas de básica secundaria en Caldas presentan serias limitaciones para desarrollar adecuados procesos formativos con los estudiantes del área de educación artística” (p. 154). Esto tiene relación directa con factores asociados con la infraestructura, la cualificación docente, los recursos financieros y planificación (articulación con el currículo que dé coherencia a los procesos que se adelantan en las instituciones).

Siguiendo en esa dirección, Castillo, Sostegno, & López-Arostegi (2012) en su investigación *Arte para la inclusión y la transformación social* exponen claramente el uso que tiene el arte para combatir los diferentes tipos de exclusión social, entendida esta como una problemática que afecta las relaciones entre las personas.

a) Si hablamos de la exclusión como una ruptura económica el arte nos puede ayudar a conseguir oportunidades de ocupación y empleo.

b) Si hablamos de la exclusión como un proceso de desvinculación de las redes sociales, el arte nos ofrece caminos de encuentro, comunicación y re-afiliación.

c) Si hablamos de la exclusión como pérdida de derechos sociales y oportunidades para el ejercicio de una ciudadanía activa, el arte puede constituir un espacio de participación social y una herramienta fundamental de transformación social mediante la sensibilización, la denuncia y la propuesta de alternativas. Y, también, un instrumento para el reconocimiento y valoración de las diferencias y la transformación de aquellos elementos culturales generadores de discriminación en función del sexo, la edad, el origen o la discapacidad, entre otros (p. 21).

Sin embargo, el docente universitario configurado como formador de formadores entiende la importancia que tiene el arte para la sociedad y expresa la necesidad de que se rescaten algunos aspectos propios de la cultura en la cual se encuentra, pues considera que es precisamente ese, el rol que asume el maestro de educación artística como tal; la transmisión de valores culturales que expresen a través de las diferentes manifestaciones artísticas los rasgos propios de cada cultura y de su contexto.



Las convergencias como establece Ortiz (2006) obedecen a categorías que se relacionan con la valoración de las asignaturas artísticas y musicales; la formación integral a través de las artes; interrelación entre las asignaturas musicales y artísticas; la relación de los componentes artísticos con otras áreas del conocimiento; a las deficiencias formativas, entre otras. Sobre estas, los docentes universitarios manifestaron cierto grado de convergencia en la mayoría y, en relación a las deficiencias formativas, vistas estas como las limitantes existentes (factor tiempo, material, capital humano, etc.) para ejecutar la formación, los docentes expresaron que hay dificultades que se deben trabajar:

Carencia de tiempo para impartir dignamente las asignaturas musicales y artísticas; falta de adecuación de los planteamientos didácticos a la realidad actual; ausencia de saberes básicos de lo que es el arte, la manera como se practica y los fundamentos psicopedagógicos que permiten la adecuación a la escuela de hoy (Ortiz, 2006, p. 461).

Estudiar las dinámicas que se dan al interior de las prácticas de los docentes en música abrirá las puertas para el debate y la discusión para el mejoramiento de la cualificación docente. Analizar los discursos de los maestros a la luz de su experiencia, ligadas a las características del contexto, permitirá dilucidar de qué manera las limitaciones presentes en la formación inciden en las prácticas pedagógicas.

Saber pedagógico

Partiendo de las ideas de (Cárdenas, Soto, Dobbs, & Bobadilla, 2012; de Tezanos, 2015; Díaz, 2004; Díaz, 2006; Foucault, 1979; Zuluaga, 1999), los saberes son fruto de las relaciones entre personas mediadas a través del lenguaje y la escritura. “De esta manera el saber se puede tomar como la categoría más amplia de un área de conocimiento” (Zuluaga, 1999, p.26). Visto así, el saber se relaciona con las personas y el contexto al que pertenecen. Estas últimas crean y modifican sus acciones ya que son los sujetos los que están bajo el ordenamiento de las construcciones sociales.

Los saberes tienen la posibilidad de trascender la historia, porque estos aportan las bases para desarrollar creencias que son validadas a través de las prácticas sociales. Esos saberes se materializan en documentos de diversa naturaleza, arraigando y validando a través de las acciones que tienen las personas respecto a ese saber. Según Zuluaga (1999) Las formaciones discursivas cumplen con cuatro características básicas que van haciendo que el discurso sobre un objeto adquiera su forma. “El primero se relaciona con el discurso y su relación con los objetos, esto es en consideración con los diferentes horizontes que tiene un campo de conocimiento frente a — diferentes objetos²; el segundo tiene relación con la formación de las enunciaciones³; “el tercero por la formación de los conceptos y el cuarto por las reglas de formación de las elecciones temáticas” (p.29).

² Mencionando un ejemplo foucaultiano, la relación que tiene la medicina con sus múltiples objetos: la enfermedad, la clínica, el diagnóstico, la prescripción de patologías.

³ Según Foucault (2010) las formaciones enunciativas tienen su base en los antecedentes de la formación discursiva, los cuales pueden ser caracterizados a través de la emergencia de reglas que, de manera sucesiva y simultánea se relacionan con la realidad.



Teniendo en cuenta lo anterior, el saber pedagógico toma sus raíces en las interacciones que tienen las personas en los escenarios educativos y que versan acerca de la enseñanza. Fruto de esas interacciones, teniendo en cuenta a Foucault (1979) son los discursos expresados en el archivo⁴ frente a un objeto común. La cantidad de áreas del conocimiento y la contribución que hacen las ciencias que las rodean, fundan discursos sobre los que se generan nuevas perspectivas que se relacionan con las diferentes aristas del saber.

Según Quintero y Torres (2010) “las prácticas educativas requieren de una reflexión sistemática, la cual va dejando memoria escrita como base para reconstruir el sentido histórico y cultural de una nueva sociedad” (p. 43). Esto quiere decir que darle una mirada con criterios científicos a la realidad de los maestros se configura como un recurso valioso para aportar a los saberes que se relacionan con la pedagogía, el rol de la escritura es el de contribuir al saber pedagógico. “[...] El saber pedagógico se materializa en la escritura sistemática y reflexionada del profesor” (Quintero C. & Torres, 2010, p. 45).

Práctica pedagógica

El sentido de la práctica pedagógica encuentra en (de Tezanos, 2015; Jaramillo & Gaitán, 2008; Zuluaga, 1999) referentes para su conceptualización en el contexto actual. De Tezanos (2015) muestra la importancia de la práctica pedagógica como insumo necesario para la construcción del saber pedagógico, así como la legitimación de la profesionalización del maestro en su quehacer.

La enseñanza se asume como el campo sobre el cual reposa la acción docente, siendo el maestro el sujeto encargado de establecer la relación epistemológica. Por otra parte, Jaramillo & Gaitán (2008) definen el concepto como una cuestión que reúne múltiples elementos: los factores contextuales, los constructos culturales de los sujetos de enseñanza y los sujetos de aprendizaje, el clima institucional. Así, las relaciones que se gestan al interior de la institución educativa van forjando los modos de hacer de la práctica pedagógica, la cual es susceptible de variabilidad y transformación.

Los elementos conceptuales presentes en la definición de práctica pedagógica abarcan diferentes dimensiones sociales, entendiendo que lo social tiene en cuenta el contexto, las interacciones entre las personas (con sus conflictos, tensiones y distensiones) así como los resultados de estas. La práctica pedagógica, desde un punto de vista metodológico, debe ser entendida como las funciones que ejercen los maestros en el salón de clases para transmitir los conocimientos. Son aquellas acciones que rodean el campo de la enseñanza, las cuales se muestran como necesarias al momento de guiar la acción en el aula.

Metodología

Teniendo en cuenta la naturaleza de la investigación, la metodología se inserta en el paradigma cualitativo-comprensivo. Tomando elementos propios de la hermenéutica como base para la comprensión de los relatos de los actores involucrados.

La población con la que se desarrolló la presente investigación es de 3 docentes de la Universidad de Caldas adscritos al programa de Licenciatura en música y Maestro en música. Dos de ellos vinculados como docentes

⁴ Según Zuluaga (1999) el archivo se entiende como el registro de los documentos que hablan acerca de un objeto.



de planta y el otro como ocasional tiempo completo. Teniendo en cuenta la naturaleza de la investigación, el diseño de esta es de corte narrativo-hermenéutico, permitiendo involucrar elementos del estudio de caso.

Los instrumentos y técnicas utilizados en la investigación tienen que ver con la participación del sujeto investigado. El uso de la entrevista, diario de campo, observaciones no participantes y entrevista a profundidad, fueron los instrumentos que dieron el insumo principal para comprender y caracterizar las prácticas de los tres docentes al interior de su acción dentro del salón de clases. Según Hernández et al. (2014) “en la indagación cualitativa, los investigadores deben establecer formas inclusivas para descubrir las visiones múltiples de los participantes” (p. 398), esto se puede lograr a través de los relatos y las narraciones recogidas a partir de las entrevistas y grabaciones.

Resultados

La experiencia como categoría articuladora en la creación de sentido de los relatos permite evidenciar aquellos hitos importantes en la vida de los maestros entrevistados. Gracias a los métodos de investigación narrativa, la voz de los sujetos tendrá cabida dentro del discurso pedagógico, entendido como una de las vías para contribuir al crecimiento del saber pedagógico.

A través del análisis de las entrevistas, los relatos arrojaron diferentes categorías que dejan ver cuáles son las categorías subyacentes a las prácticas pedagógicas y su relación con el saber pedagógico. Para efectos del presente artículo se expondrán las categorías que tienen que ver con la caracterización de las prácticas y el saber pedagógicos en las clases de música en el contexto universitario.

Características de la clase de música.

Parte importante dentro de la investigación tiene que ver con las dinámicas que se manejan al interior de la clase de música en el contexto universitario. Las narraciones dejan ver claramente los recursos pedagógicos más usados por los maestros; su visión respecto al currículo y a los tiempos de enseñanza, la evaluación, el abordaje de problemas de aprendizaje, la reflexión, la investigación como proceso de enseñanza-aprendizaje, así como actividades que hacen parte de la cotidianidad de los maestros en su lugar de acción.

Dentro del análisis de los relatos se puede observar que la clase de música se puede caracterizar por asumir la importancia que tiene el estudiante como sujeto que aprende y que tiene una responsabilidad artística y social; la música asumida como una disciplina que flanquea los horizontes de la estética, los maestros toman como relevante el hecho de que el estudiante sea preocupado por la forma en que se debe interpretar el instrumento, pues es en el discurso sonoro que se puede transmitir la intencionalidad de la obra de arte. Así mismo la comprensión de los conceptos propios de la música (gramática, armonía, solfeo, entre otras) generan dinámicas en el aula que son creadas por los maestros para impulsar el aprendizaje. En ese sentido, la experiencia del maestro es valiosa para enriquecer el saber pedagógico que rodea la enseñanza de la música.

Entonces mis clases básicamente se orientan hacia que, hacía que el estudiante haga consciencia de lo que necesita aprender y cómo necesita, y cómo puede hacer para que ese proceso de aprendizaje pueda ser rentable, sea efectivo y que se haga en un plazo pues, prudente, para que también genere motivación [...]



que el estudiante tenga que estar produciendo dentro de la clase, no puede estar pasivo. En mi clase normalmente no, no se toma muchos apuntes porque no hay tiempo, porque no, básicamente lo que hacemos es dinamizar, eh, actividades que pongan el estudiante a producir. Digamos en la gramática musical, hay que cantar todo el tiempo, hay que escuchar con atención y dar cuenta de lo que se escucha, ahí que, escribir lo que se escucha, lo que conocemos como transcripción, hay que construir o producir ehh, hacer melodías, hacer canciones, eh hacer rima, bueno, hay que trabajar todo el tiempo, entonces eh, yo pienso que hago mucho ejercicio, para que el estudiante sea el que trabaje y yo, yo generalmente estoy es observando, yo no estoy, yo no hago mucho clase magistral, hago mucha clase de trabajo, que canto con los estudiantes, se lee, se lee música con los estudiantes, se escribe, se transcribe. (LMD1⁵)

La gestión de procesos autónomos de aprendizaje, así como la necesidad de inculcar un sentido riguroso del concepto de disciplina (entendida esta como la capacidad de establecer periodos de estudio regulares a lo largo del tiempo), de autorregular el aprendizaje y la motivación (Schunk, 2012) son características presentes en las clases de los maestros de música.

El Saber y la práctica pedagógicos en música.

El debate sobre la doble función que desempeña el maestro que enseña una disciplina artística podrá tener sus horizontes más definidos en la medida que los maestros entienden que lo pedagógico también forma parte de su acción y por la naturaleza de su profesión deben mezclar ambas cuestiones.

La postura que adoptan los maestros en sus relatos tiene que ver, en cuanto al saber pedagógico, con la forma en que se aplican los conocimientos de la disciplina al interior del salón de clases. Los procesos de sistematización como propone (de Tezanos, 2015; C. J. Díaz, 2007; Quintero C. & Torres, 2010; Vallone, 2005) tienen lugar, no a través de la escritura de las experiencias, sino a través de la vivencia de las mismas. Sin embargo, los maestros reconocen la importancia de llevar a la escritura su saber para recordar aquellos aciertos que tuvieron lugar en el salón de clases.

Siento que tengo el privilegio de trabajar con placer inmensamente grande, o sea, mi trabajo en clase no es un trabajo, sino que es, es una actividad placentera-. Entonces, las referencias de casos así, excepcionales de que hayan funcionado muy bien, no me llegan fácil a la cabeza igual que las que no. La clase es como muy estable, pero todo el tiempo la estoy disfrutando.

Yo pienso que más que los mismos estudiantes, porque yo todo el tiempo me estoy haciendo preguntas: “¿a ver qué hago pa’ que esto funcione?” Ehh, alrededor desde ese sistema, yo no pienso que si hay un sinsabor, que es de largo aliento y yo siempre le adjudico la responsabilidad a ese sinsabor a la carencia de tiempo, pero también puede ser a la falta de voluntad por hacer una bitácora, una sistematización de las cosas exitosas de ciertos momentos de clase, ahí hay unos momentos de clase que resultan en medio del, en medio del ejercicio, de carácter improvisatorio, no sobre la nada, sino sobre lo que estamos desarrollando y yo

⁵ LDM es el código asignado para categorizar a los maestros entrevistados, de manera que este debe ser leído de la siguiente LMD: Licenciatura en Música Docente 1, 2, etc.



encuentro que hay una herramienta, o de pronto aplico una herramienta, que resulta muy productiva, pero yo no sistematizo eso, eso yo no lo registro, yo no tengo un registro escrito de nada.

A pesar de que algunos estudiantes me lo reclaman: “¿dónde está el registro de esas ideas?” y yo sé, yo las aplico y las luego, las, las vuelvo y las replico, pero no las tengo escritas, entonces eso pienso yo sería, pienso que la falla más grande [...] Yo hago muchas cosas, yo hago, yo me improviso sobre la clase, y casi siempre esas improvisaciones resultan muy buenas, y resultan generadoras de conocimiento de desarrollo de habilidades pero cometo la torpeza de no registrarlas, yo, confío demasiado en mi memoria, porque yo como le dije, las replico, las vuelvo a hacer, las hago con otro grupo, con otro, con otro nivel, y funcionan, pero tengo esa deuda, no sé si voy a tener tiempo para hacerlo, tengo que buscarlo. (LMD1).

Esa experiencia que tiene el maestro durante el trasegar en la cotidianidad de las aulas de clase forja el espíritu del saber pedagógico, pues es en el salón de clase donde tiene lugar la acción docente y la construcción de experiencias significativas. Es a partir de la cotidianidad que el maestro puede generar la relación fundante de su saber, porque es en esas partículas experienciales del diario vivir que suscitan los sabores y sin sabores propios de la profesión el maestro.

Toda la experiencia relatada por los maestros en sus historias de vida muestra de qué manera su acción en el aula se torna significativa en tanto sus acciones legitiman lo que se entiende por pedagogía. Es en esa vía que lo pedagógico toma su base, lo que sucede al interior es, desde una perspectiva epistémica, la realidad de la disciplina. Los procesos de enseñanza como son, sin filtros, tienen lugar desde la interacción que tienen los maestros con los estudiantes. Los escenarios sobre los cuales han configurado sus formas de enseñanza, forjado sus propias metodologías de enseñanza, sus adaptaciones y experimentos son el sustento sobre el cual el saber pedagógico toma su materia prima.

Sistematizar estos relatos y contrastarlos con la literatura permite evidenciar de qué manera se corresponde la realidad con la teoría. Corregir, redireccionar o corresponder estas realidades a través de las narraciones permite vislumbrar cómo las unidades de formadores pueden ser re pensadas o re afirmadas pues es, como en palabras de Zuluaga (1999), donde reside el verdadero poder transformativo de la pedagogía como saber y como disciplina.

Las prácticas pedagógicas en música dejan ver el dinamismo que tienen los docentes con relación a múltiples factores del ámbito educativo: la flexibilidad curricular, el interés por formar profesionales íntegros, reflexivos, autónomos y con capacidad crítica demuestra la vocación que tienen por el ejercicio docente.

Yo les recalco mucho eso, la diferencia entre una cosa y la otra, y cómo poder llegar a estudiar con calidad, más no con cantidad --claro-- yo creo que atrás quedo, atrás quedó por lo menos en metales porque vamos a... estamos trabajando con músculos bastante pequeños, y bastante delicados atrás quedó la cosa de que se tenía que estudiar muchísimas horas en el día, pa' poder tocar bien, y ya está totalmente demostrado que es un, es la calidad por la cual nos debemos concentrar no la cantidad (MMD1).



Dejar a un lado la razón instrumental para dinamizar los escenarios educativos tiene lugar en las prácticas pedagógicas en música puesto que el maestro tiene en cuenta que es el proceso del estudiante el que cuenta, su construcción como profesional y no los resultados inmediatos los que determinen la calidad de su aprendizaje.

Entender las diferencias que tiene cada sujeto como entidad compleja (como sujeto que tiene unas construcciones sociales y culturales diferentes) es, desde las prácticas pedagógicas en música, una condición relevante, pues los procesos de aprendizaje se dan de maneras diferentes. Esto se refleja en la individualización de las clases de instrumento, por ejemplo, pues es en ese contexto donde se construyen realidades que trascienden el simple hecho de impartir conocimiento. La actuación del maestro, respecto a otros escenarios tiene diferencias pues el manejo de la clase, el comportamiento del grupo difiere mucho de la cantidad de estudiantes con los cuales el maestro tiene relación.

Uno de los maestros comenta que aspectos son diferentes en la enseñanza de la música en el instrumento, respecto de las clases tradicionales donde existen 20 a 40 estudiantes por salón.

Una clase de trompeta tiene varios elementos, primeramente, uno de los elementos más importantes es el aprendizaje por la imitación, ahí el impartir aprendizaje por medio de conceptos es muy valioso, pero antes que nada el estudiante tiene que vivir esa experiencia para poder entender el concepto que eso es primeramente, digamos que la aprender por imitación y la vivencia de la de las experiencias del concepto que está.

Entonces en ese orden de ideas uno como profesor tiene una obligación, un compromiso con la clase de cualquier instrumentista o de cualquier trompetista en este caso, y es primero, es que las clases son individuales (eso es lo primero) para mí en mi caso y de donde yo lo veo eso es una fortuna, pero también hacen más difícil el trabajo docente, ¿en qué sentido? Que cada persona, independiente del semestre, es un universo totalmente diferente. Es decir, por un ejemplo, yo tengo cuatro estudiantes en primer semestre... no puedo abordar la clase de la misma manera con cada uno de ellos porque unos vienen con unos conocimientos previos como más concretos, más trabajados otros vienen "desde ceros" (como decimos), otros vienen con malos hábitos de estudio, bueno... (MMD1).

Los cambios en las metodologías de la enseñanza, a lo largo de la experiencia vivida le permiten al maestro discernir sobre cuáles son los elementos de su práctica pueden tener lugar dentro de su acción.

Entonces, empecé a estar, estructurar mis clases, mis cursos en función de que el estudiante tenía que ganar en que la evaluación, y que la evaluación fuera pues como predicada a ese curso, una cosa más colaborativa, más autónoma, más eh, mmm consciente por parte del estudiante, no una obligación, entonces básicamente mis clases se mueven alrededor de eso. Entonces el discurso evaluativo del que, al que había estado acostumbrado toda la vida pues como estudiante de tener que dar cuenta de lo que uno realmente había aprendido en un curso a través de un examen, a través de un sistema algo punitivo pienso que yo quisiera pues como abandonar esa causa de tener que vivir el aprendizaje alrededor de una evaluación de orden punitivo. (LMD1)



Queda evidenciado como el saber y la práctica pedagógicos tiene lugar en las dinámicas de enseñanza musical. Los maestros configuran su acción en el aula con base a las experiencias significativas, a esos encuentros y desencuentros vivenciados a lo largo del camino de la enseñanza.

En una suerte de relación dialéctica, el saber y la práctica conjugan las formas de actuación de cada maestro; sus construcciones culturales y sociales, así como los rasgos de su personalidad son factores determinantes para que esa relación fundante (como diría de Tezanos (2015)) adquieran esas diferencias que se dan de un profesor a otro, pues así se estén orientando contenidos similares, los estilos en la enseñanza poseen matices que los hacen distintos. Las diferencias radican en sus estilos de enseñanza y la forma en que asumen la institucionalidad (todo lo que tiene que ver con los lineamientos curriculares, planeación de clases, evaluación, etc.).

Claramente, por la naturaleza de la disciplina, las diferencias en la enseñanza están relacionadas por la técnica de cada instrumento, así como los componentes teóricos. Los discursos cambian dependiendo de los contenidos que se van a orientar como también influye el grado de desarrollo que tiene el estudiante: sus presaberes, sus aptitudes para interpretar y la facilidad para interiorizar los conceptos propios de la música son factores que inciden en la visión de formación que tienen los maestros. De manera que estas diferencias se reflejan en el maestro al momento mismo de enfrentarse a dos grupos diferentes, pues las estrategias que este adopta varían conforme a las dificultades emergentes en el salón de clases.

En ese sentido, las prácticas pedagógicas en música se caracterizan por ser prácticas heterogéneas pues cada docente asume desde su propia experiencia su propia visión de lo pedagógico. Existe convergencia en la importancia que tiene el estudiante como centro de la actividad pedagógica, sin embargo, cada uno, desde la libertad de cátedra asume sus propias estrategias pedagógicas para desarrollar los contenidos de las clases. Sea en clases individuales o en grupo los maestros tienen claro que la música y la pedagogía deben ir de la mano y, aparte de la formación profesional, de los contenidos propios de la disciplina, los maestros tienen la preocupación por orientar la cuestión pedagógica a sus estudiantes, pues estos como formadores de formadores entienden la responsabilidad que tienen como sujetos transformadores de realidades y de contextos. Replicar esas buenas prácticas en otros escenarios, encarnado desde sus propios estudiantes es el reflejo de su acción cotidiana en el salón de clases.

Conclusiones

Las prácticas pedagógicas en los programas de Maestro en Música y Licenciatura en Música son prácticas que se caracterizan por fomentar la autonomía del estudiante universitario. Los discursos de los maestros parten de la experiencia personal construida por su paso a través de los diferentes escenarios formativos (básica primaria, básica secundaria y media, así como academias de formación musical, cursos de extensión cultural y programas de formación en banda de los municipios). Tales experiencias muestran a los maestros la manera de resolver los problemas que surgen en el salón de clase y que se convierten posteriormente en el insumo para crear herramientas y saberes pedagógicos.



Esto a su vez abre la puerta para observar la heterogeneidad que se presenta en ámbito universitario pues, cada maestro asume la pedagogía como la vivió, sea a través de la experiencia como estudiante o como maestro. La acción pedagógica viene guiada entonces por ese cúmulo de experiencias personales que difieren de un sujeto a otro.

Teniendo en cuenta lo anterior las prácticas pedagógicas en música se caracterizan por ser unas prácticas abiertas a las posibilidades; entender las posibilidades y potencialidades que tiene cada estudiante, configurado como un sujeto cargado de complejidad, de constructos socioculturales diferentes a los del maestro que enseña pero que tienen, al final, interés común y es el de continuar con el legado del mensaje del arte a través del sonido.

Sin duda los relatos de los maestros dejan ver elementos muy valiosos de la práctica y el saber pedagógico. Es a través de sus propias vivencias que se puede entender de qué manera existe o no correspondencia entre lo prescriptivo (léase teórico) y la acción en el aula. Entender el contexto de los maestros deja entender las características que son representadas al momento de observar las prácticas, también permite aclarar el porqué de la asunción de los procesos de enseñanza como proyecto de vida que afecta directamente la vida de tantas personas que reposan bajo el manto de sus acciones. Entender esas experiencias subjetivas y analizarlas a la luz del saber institucionalizado permite validar todas esas formas de acción en las que tiene lugar el ejercicio docente. Pues es en la sistematización de los relatos que los discursos relacionados con el campo van modificando las actitudes, comportamientos y visiones relacionados con la pedagogía y que, para el caso de esta investigación, hacen relación con la pedagogía de la música.

Queda abierta la puerta para seguir profundizando en el campo de la pedagogía musical. Dilucidar sus características y las relaciones que existen entre arte y pedagogía a la luz del discurso musical es, como toda área del conocimiento, una cuestión inacabada, la cual es susceptible de ser transformada, investigada y repensada para el mejoramiento de la acción docente. Darse cuenta de estas dinámicas al interior del contexto universitario abre el debate sobre la forma en que los maestros asumen su relación con la pedagogía. Entender este hecho contribuirá a seguir mejorando las prácticas pedagógicas musicales en todos sus niveles.



Bibliografía

- Cárdenas, A., Soto, A., Dobbs, E., & Bobadilla, M. (2012). El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización. *Educación y Educadores*, 15(3), 479–496.
- Castillo, R., Sostegno, R., & López-Arostegi, R. (2012). Arte para la inclusión y la transformación social. In *Equipo del Observatorio del Tercer sector de Bizcaia*. Vizcaya: Estudios gráficos Zure.
- Castro, H. J. O., & Txakartegi, G. I. (2006). Formación de profesores para la enseñanza musical y artística: Un estudio comparado. *Educación y Educadores*, ISSN, 9(2), 33–46.
- Ceballos, L. A., & López J., S. B. (2004). *La educación artística en Caldas: Realidades y perspectivas*. Manizales: Editorial Universidad de Caldas.
- de Tezanos, A. (2015). Oficio de enseñar - saber pedagógico: La relación fundante. *Revista Educación y Ciudad*, 0(12), 7–26.
- Díaz, V. (2004). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. *Telos*, 6(2), 169–193.
- Díaz, V. (2006). Formación Docente , Práctica Pedagógica y Saber Pedagógico Víctor Díaz Quero. *Laurus, Revista de Educación*, 12, 88–103. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>
- Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber*.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). Retrieved from www.elosopanda.com/%7Cjamespoetrodriguez.com
- Jaramillo, J., & Gaitán, C. (2008). Caracterización de prácticas. *Educación y Desarrollo Social*, (2), 10–29.
- Quintero C., J., & Torres, F. A. (2010). *Narrativa pedagógica universitaria: Un lente transformador* (Primera ed). Manizales: Editorial Universidad de Caldas.
- Schunk, D. (2012). TEORÍAS DEL APRENDIZAJE: Una perspectiva educativa. In *México: Trillas*. (6ta ed.). Mexico D. F.: PEARSON EDUCACIÓN, S. A.
- Vallone, M. G. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*.
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. (M. Meló G., Ed.). Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores.