

211007
5376
E1

Instituto para la Investigación Educativa
y el Desarrollo Pedagógico - IDEP



000363

**CAMINAR APRENDER MUSICAR:
ESTUDIO DE LAS RUTAS PEDAGÓGICAS EN EL ÁREA DE MÚSICA EN LOS
COLEGIOS DISTRITALES DE EDUCACIÓN BÁSICA DE BOGOTÁ**

80/07/08

5500055

**COLECTIVO POR EL ARTE
INVESTIGADOR PRINCIPAL: HERNÁN FRANCISCO BERNAL BERNAL
COINVESTIGADORA: ADRIANA LOPEZ ARIAS**

**INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO**

IDEP

BOGOTÁ D.C. 2005

*Inventario IDEP
313*

**CAMINAR APRENDER MUSICAR:
ESTUDIO DE LAS RUTAS PEDAGÓGICAS EN EL ÁREA DE MÚSICA EN LOS
COLEGIOS DISTRITALES DE EDUCACIÓN BÁSICA DE BOGOTÁ**

**COLECTIVO POR EL ARTE
INVESTIGADOR PRINCIPAL: HERNÁN FRANCISCO BERNAL BERNAL
COINVESTIGADORA: ADRIANA LOPEZ ARIAS**

**SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA
CONTRATO No. 47 de 2003**

**INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO
IDEP
BOGOTÁ D.C. 2005**

AGRADECIMIENTOS

El grupo de investigación ***colectivo por el arte*** agradece a:

- Los profesores que participaron durante el proceso de investigación
- Las instituciones educativas de Bogotá D.C. que colaboraron
- Los estudiantes y profesores que con su quehacer musical, contribuyeron a la realización del *Festival Distrital de Grupos Musicales Escolares*
- La interventoría por sus orientaciones apoyo colaboración y solidaridad
- La Universidad Pedagógica Nacional, por su servicio de Biblioteca y por la experiencia y conocimiento que nos ha brindado
- La Secretaría de Educación Distrital (SED) y AL INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO –IDEP– por su apoyo, pero sobre todo a cada una de las personas que en su condición de empleados de esas instituciones, derrocharon su amabilidad y su profesionalismo para hacer menos tortuoso el difícil camino de la gestión pública.
- Todos aquellos que nos incentivaron a continuar, sobre todo en los momentos difíciles.
- Dora Carolina Rojas Rivera licenciada en pedagogía musical de la Universidad Pedagógica Nacional, por el valioso tiempo dedicado a la gestión del Festival Distrital de Grupos Musicales Escolares Caminar Aprender Musicar, llevado a cabo en Julio de 2004 en la ciudad de Bogotá DC.
- Ricardo Alfonso Parra Navarrete Auxiliar de Investigación

*...Para esa mano amiga e ignorada,
casi siempre con nombre de mujer,
que a destajo, por contrato o por placer,
muchas veces dispensó un café,
agridulce "tinto" entre nosotros,
para despertar, para pasar los sinsabores de un año
interesante, desafiante, incitante, crucial, cruel,
pletórico de lágrimas de tinta y de papel...*

Hernán Francisco Bernal Bernal

*Dedicado a mi dulce amor: Alexa Viviana Rodríguez
a quien deseo un futuro próspero y feliz, a pesar de estos difíciles
días de trabajo y angustias, en los que intento recobrar su amor...*

Hernán Francisco Bernal Bernal

*A los niños, niñas y jóvenes que sueñan con cometas, canciones,
vientos y estrellas fugaces.*

*A los maestros y maestras que, con paciencia, confeccionan hilo a hilo, las
alas de los sueños...*

Adriana López Arias

CONTENIDOS

PRESENTACIÓN

1.	EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	14
2.	PROCESO DE SELECCIÓN DE LOS 10 GRUPOS MUSICALES ESCOLARES	21
2.1	CARACTERIZACIÓN DE LAS INSTITUCIONES PARTICIPANTES	23
2.1.1	Ubicación geográfica	24
2.1.2	Estrato socioeconómico	24
2.1.3	Cobertura	25
2.1.4	Oferta del área artística en las instituciones	26
2.1.5	Intensidad horaria semanal de la clase de música	26
2.1.6	Lugar para el desarrollo de la clase de música	27
2.1.7	Información de los profesores	28
2.1.8	Instrumentos musicales	29
3.	APUNTES SOBRE EL MODELO DE INVESTIGACIÓN Y EL DESARROLLO METODOLÓGICO	32
3.1	MODELO DE INVESTIGACIÓN	32
3.2	METODOLOGÍA DE TRABAJO	46
3.3	ELABORACIÓN DE LAS HERRAMIENTAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	48
3.3.1	Herramienta 1	48
3.3.2	Herramienta 2	50
3.3.3	Herramienta 3	50
3.3.4	Herramienta 4	51
3.4	DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO	51

3.4.1	Visitas a las instituciones y sus docentes	51
3.4.2	El desarrollo del festival	55
3.5	ELABORACIÓN / DETERMINACIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	58
4.	RESULTADOS Y HALLAZGOS	61
4.1	LA INSTITUCIÓN COMO ACTOR	65
4.1.1	Aspectos normativos y legales	65
4.1.2	Los agentes reguladores	66
4.1.3	Distribución académica de las actividades musicales	67
4.1.4	Situación de los profesores	69
4.1.5	Espacio físico	69
4.1.6	Instrumentos musicales	70
4.2	LOS PROFESORES	72
4.2.1	Autoidentificación	72
4.2.1.1	Formación	72
4.2.1.2	Sobre los repertorios y preferencias	73
4.2.1.3	Sobre el ejercicio de interpretación musical	76
4.2.1.4	Sobre el ejercicio profesional docente	77
4.2.2	Saber música y saber enseñar música	79
4.3	LOS ESTUDIANTES	85
4.3.1	El estudiante clase	85
4.3.2	El estudiante grupo	87
5.	ESTRATEGIAS DE SOCIALIZACIÓN	91
	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	93
	BIBLIOGRAFÍA	96
	ANEXOS	99

LISTADO DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Ubicación Geográfica	24
Gráfico 2. Estrato socioeconómico	25
Gráfico 3. Cobertura	25
Gráfico 4. Áreas artísticas ofrecidas	26
Gráfico 5. Lugar para el desarrollo de la clase de música	27
Gráfico 6. Género de los profesores	28
Gráfico 7. Escalafón de los profesores de música	28
Gráfico 8. Instituciones donde cursaron sus estudios	29
Gráfico 9. Formación de postgrado	29

LISTADO DE TABLAS

Tabla 1. Intensidad horaria semanal de la clase de música	27
Tabla 2. Instrumentos musicales	30
Tabla 3. Estado de los instrumentos musicales	31
Tabla 4. Asistencia al <i>Festival Distrital de Grupos Musicales Escolares</i>	56

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1. Instituciones participantes grupos <i>alfa</i> y <i>beta</i>	22
Cuadro 2. Modos suposicionales	39
Cuadro 3. Programación de las visitas realizadas	51
Cuadro 4. Instituciones participantes en el Festival	56
Cuadro 5. Instituciones asistentes al Festival	57
Cuadro 6. Énfasis del PEI	66
Cuadro 7. Socializaciones del proyecto	91

LISTA DE FOTOS

Foto 1. Niños y niñas haciendo música	53
Foto 2. Niño tocando el tambor	53
Foto 3. Estudiantes tocando flauta dulce	54
Foto 4. Los lugares de ensayo de los estudiantes	54
Foto 5. El docente como orientador de procesos de aprendizaje	55
Foto 6. Afiche <i>Festival Distrital de Grupos Musicales Escolares</i>	57
Foto 7. Invitación <i>Festival Distrital de Grupos Musicales Escolares</i>	58
Foto 8. Instrumentos en regular estado	71
Foto 9. Instrumentos musicales guardados	71

ANEXOS

- Anexo A. HERRAMIENTA DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN
No. 1. FORMULARIO DE INSCRIPCIÓN**

- Anexo B. HERRAMIENTA DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN
No. 2. ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA
DIRIGIDA A ESTUDIANTES**

- Anexo C. HERRAMIENTA DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN
No. 3. ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA
DIRIGIDA A PROFESORES**

- Anexo D. HERRAMIENTA DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN
No. 4. ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA
DIRIGIDA A DIRECTIVO DOCENTE**

- Anexo E. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES**

PRESENTACIÓN

El presente documento corresponde a la sistematización de la experiencia del proyecto de investigación CAMINAR APRENDER MUSICAR: ESTUDIO DE LAS RUTAS PEDAGÓGICAS EN EL ÁREA DE MÚSICA EN LOS COLEGIOS DISTRITALES DE EDUCACIÓN BÁSICA DE BOGOTÁ DC., auspiciado por el INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO –IDEP-, y la Secretaría de Educación Distrital –SED-, por medio de la convocatoria 04 de 2003; fue realizado por el grupo de investigación COLECTIVO POR EL ARTE, entre los meses de Octubre de 2003 y Diciembre de 2004. Lapso de tiempo en el que se planeó y desarrolló: convocatoria a los colegios públicos de Bogotá DC, selección de los grupos escolares participantes, visitas a las diversas instituciones, diseño y desarrollo de entrevistas a docentes estudiantes y directivos docentes, manejo minucioso de la información recolectada, análisis de la misma y un festival musical de grupos escolares que aportó información significativa de los participantes en este proceso de investigación y también contribuyó con el reencuentro de docentes del área de música de Bogotá DC., quienes de manera solidaria permitieron la satisfacción del público presente por medio de la difusión de algunas de sus obras.

Apoyado en todas las acciones antes mencionadas, se logró escribir el presente documento que recoge y analiza con el mayor detalle posible gran cantidad de argumentos e intereses de las partes; si bien existen contradicciones entre las perspectivas de los actores, estas fueron consideradas como elementos fundamentales de información así como parte de la diversidad cultural, por tal motivo no se entra en molestos juicios de valor dando predilección a alguna

argumentación en especial, sólo se expone y analiza la pluralidad hallada como una contribución al desarrollo escolar y al área de música. Cualquier contradicción malentendido o molestia, deberá ser entendido y manejado como una oportunidad para ampliar el debate académico de una manera sana y en búsqueda del desarrollo argumental de la disciplina.

En este sentido, ofrecemos disculpas a los lectores por las posibles limitaciones y errores que siempre rondan la condición humana y de la cual afortunadamente nunca nos podemos desprender, pero aseveramos orgullosos haber brindado nuestro mejor esfuerzo por hacer un aporte significativo que conduzca a mejorar la calidad de vida y de educación en los colegios de Bogotá DC.; así como a exaltar el rostro humano de la escuela, de una niñez y un país urgido de educación, conocimiento, arte, expresión, música y sensibilidad.

Los Autores.

1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Antes de entrar en el planteamiento del problema, resulta importante hacer un par de referencias a manera de ubicación: el primer comentario tiene relación con el tratamiento que ha venido dando la Secretaría de Educación de Bogotá DC y el despliegue del *Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo pedagógico* –IDEP- al promover la investigación y el desarrollo educativo en esta ciudad, durante los casi 10 años de su funcionamiento. En este sentido ha organizado y respaldado por lo menos un foro anual de educación en diversas disciplinas, lo que muestra la dinámica que antecede el objeto de estudio que aquí nos ocupa. De la misma manera ha contribuido con el apoyo de su órgano oficial de difusión escrita -“Magazín Aula Urbana”.

Para el año 2004, las políticas de la Secretaría de Educación de Bogotá D.C. y el IDEP se concentraron en la educación artística¹ y para abordarla planearon dos estrategias: la primera, la realización de foros² en las instituciones educativas distritales, así como en cada una de las 21 localidades; para posteriormente, desarrollar con los docentes de artes de Bogotá, el *IX Foro Pedagógico Distrital*. Este evento se llevó a cabo durante los días 16 y 17 de Junio de 2004, bajo el sugestivo nombre de *pedagogía de los sentidos y la sensibilidad creadora*. La segunda estrategia consistió en hacer la convocatoria 04 del 2003, con el

¹ Cumpliendo así un propósito de La Constitución política de Colombia y la Ley 115 (Art. 22, 23) expedida en 1994 donde se pone de manifiesto la importancia de la educación artística en el ámbito escolar, reconociendo la importancia de los procesos de sensibilidad artística para estructurar la personalidad y consolidar el desarrollo cognitivo social y cultural del estudiante. Tomado de: Convocatoria 04/03 Términos de Referencia, p. 7

² Dando cumplimiento a la Ley 115 del año 1994. Artículos 164 y ss..

propósito de hallar equipos de investigación interesados en indagar las rutas pedagógicas de varias disciplina artísticas.

La segunda acotación, para indicar que "las rutas pedagógicas" surgieron de una idea expuesta por Edgar Torres Cárdenas³, quien en el marco del IV Foro sobre Investigaciones e Innovaciones Educativas, realizado durante Mayo del año 2000 en la caja de compensación familiar COMPENSAR Bogotá DC, presento la ponencia "*Fantasmas y Utopias: Propuesta mínima de aproximación a las rutas de la innovación educativa*". Siguiendo dicho pálpito se trabajo durante varios años con el propósito de precisar y definir conceptualmente el postulado inicial, de suerte que en la convocatoria 04 de 2003 se hizo una proposición considerablemente más madura bajo el título "rutas pedagógicas en el área artística", dentro de las cuales se tiene en cuenta la enseñanza de la música.

Es importante mencionar que el IDEP elaboró un organizador con pregunta básicas sobre: *las rutas pedagógicas, ambientes de aprendizaje y sus fundamentos conceptuales*, idea que abrigó la convocatoria 04 de 2003. En el documento en mención⁴ se presentan los criterios así:

- a) Los escenarios que limitan o potencian los procesos de enseñanza y estudio de las disciplinas en el conocimiento escolar y,
- b) Las prácticas de profesores y estudiantes y las representaciones sobre dichos escenarios y prácticas y su relación con la calidad de la educación escolar.

Desde esa perspectiva la idea se aplica a cinco escenarios: *epistemológico, académico, cultural, social, institucional*.

³ TORRES CÁRDENAS, Alfonso. Asesor Académico del IDEP y profesor Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

⁴ IDEP. Convocatoria Publica 04 de 2003. Pag 9.

Como el asunto no quedaba claro se recurrió a diversas fuentes con el propósito de precisar las ideas, aunque, tampoco se logró allanar el camino, ya que en otro documento simultaneo al de la convocatoria (Junio 14 de 2003), el asesor académico del IDEP inicia exponiendo que las rutas pretenden identificar describir y sistematizar:

- a) Los escenarios que limitan y potencian los procesos de enseñanza y estudios de las disciplinas en el conocimiento escolar.
- b) Las practicas de profesores y estudiantes y
- c) Las representaciones sobre dichos escenarios y prácticas y sus relaciones con la calidad de la educación escolar

Luego aduce que la "*ruta pedagógica*" se aplica al estudio de cinco escenarios: *epistemológico, académico, cultural, social, institucional*⁵.

No satisfecha la duda, se continuó indagando y en otro documento del IDEP se identificaron como elementos constitutivos, los horizontes: *Epistemológico, Académico, Cultural, Social, e Institucional*, así como las *secuencias ejecutadas tanto por el docente, como por el niño en el aprendizaje del área*; allí se adicionó un aparte sobre "*estrategias evaluativas, las secuencias del docente y del estudiante*". A partir de esto, se generó desconcierto al interior del equipo de trabajo, debido a que en unos documentos se presentaban algunos aspectos relevantes y en otros no; por ejemplo, la evaluación; otro caso cuando se enuncia dentro del horizonte epistemológico: "*relación entre el contenido de los textos especializados y el contenido y la orientación de los textos escolares*" el asunto del texto escolar merece minucia: en los colegios no se usan textos (especializados o escolares) para el área de música; en este sentido vale preguntarse cuáles son las razones por las cuales ocurre eso. Sin embargo esa investigación necesita tanto tiempo y recursos que merece capítulo aparte, así mismo ocurre con otras tantas preguntas. Debido a lo anterior, se hizo necesario proponer otros horizontes que

⁵ Torres Cárdenas Edgar, Asesor Académico del IDEP- Junio 14 de 2003

delimitaran los ya propuestos por el IDEP y por la literatura en mención, tal como se explicará más adelante.

A pesar de muchos esfuerzos no fue fácil acomodarse al discurso, se intento argumentar y teorizar con éxitos parciales, encontrando reparos y aciertos grandes y chicos, por ejemplo el horizonte cultural de la música escolar y la enseñanza de música en la escuela se constituyo en un inmenso y fructífero debate: el asunto en cuestión presenta diversas complejidades puesto que el efecto sonoro entra y sale de la escuela de diversas formas y también porque la concepción de música en el colegio tiene representaciones que se hallan atrapadas entre las mentalidades y las practicidades del aparato educativo y sus actores unos juveniles otros no tanto.

No es lo mismo la música para el rector, para el docente, para el estudiante y para los padres de familia, significados a veces contradictorios a veces contestatarios a los cuales no es tan fácil acomodarse. Cabe preguntar y responder incluso a la convocatoria 04 de 2003 del IDEP⁶ quién o quiénes son los encargados de validar la obra artística y cuándo tiene validez, qué sentido social, cultural y académico tiene hacer tal ejercicio y cuáles son los factores que se deben tener en cuenta para realizar esta validación en el espacio escolar.

De la misma manera, en relación con el delicado tema de la calidad expuesto en la convocatoria, es importante mencionar que las condiciones formativas, sociales o económicas de las diferentes poblaciones influyen e intervienen en el desarrollo de sus capacidades, conocimientos y por supuesto, en el acto de mostrar el producto de *calidad* en un escenario. Aunque en música se ha asociado la calidad a unas

⁶ Los términos de referencia de la convocatoria 04 de 2003 citan: "Convocatoria para contratar equipos de investigación pedagógico-artísticos que promuevan la presentación de obras artísticas escolares de los colegios de Bogotá, seleccionen los de mayor calidad, validen su significación pedagógica y artística y realicen la sistematización de sus rutas pedagógicas".

aceptables cualidades técnicas del producto final (como la afinación y el ensamble), es necesario tener en cuenta que las condiciones específicas de cada población, hace que el mismo montaje tenga efectos sonoros distintos aunque los procesos para llegar a él, sean similares; o el caso contrario, procesos totalmente distintos que logran un producto final absolutamente parecido. De cualquier manera un proceso satisfactorio no conduce necesariamente a un buen producto sonoro, ni escuchar un buen producto permite sospechar que es producto de un buen proceso. Estas inquietudes, sobre la validez y la calidad (algo desmesuradas), podrían ser afrontadas en un lapso de tiempo mayor y con recursos adecuados; por lo pronto, no es posible responderlas en un trabajo que pretende dar cuenta de otros aspectos relevantes en el quehacer musical escolar.

Por tanto, las rutas pedagógicas en el área de música, objeto de estudio de la presente reflexión, se han valorado de diversas formas durante el proceso investigativo como un entramado de experiencias, significados, prácticas e imaginarios propios del contexto educativo escolar que poco a poco han develado sus dificultades, aciertos y tensiones tanto internas como externas. También fueron entendidas como una herramienta conceptual por medio de la cual se intenta consolidar y sistematizar las secuencias, factores de control y recursos que median el espacio escolar, sus actores, los saberes y el contexto circundante.

Al entrar en el campo de trabajo con el propósito de identificar las prácticas (implícitas y/o explícitas), encontramos dos ámbitos de acción de la música: el primero fue denominado *música del campo de la cultura*: esta hace referencia a la popularizada por medios masivos de comunicación que forman parte del complejo entramado social, político, estético, económico y comercial; sin embargo, estas manifestaciones musicales logran franquear los muros de la escuela y en su interior, se escucha e intercambia en una especie de mercado negro y algunas veces a hurtadillas, pues no es del todo apoyada por las instancias institucionales. La *música del campo de la cultura* es aquella sonoridad que se “consume” en la

escuela mostrando o evidenciando las influencias externas y otros factores ajenos al campo escolar. Sin embargo, estudiar la incidencia de los repertorios, temas, ritmos y autores del campo de la cultura dentro del espacio escolar, desborda el objeto del presente análisis. No se quiere decir con esto que no sea importante o con un alto componente educativo.

El segundo ámbito fue denominado *música del campo escolar*, allí se tejen y perciben una serie de relaciones constituidas entre los individuos (maestros, estudiantes y directivas) alrededor de la disciplina, los valores sociales y sus significaciones o asignaciones culturales. Se encuentra apoyada en las manifestaciones del campo de la cultura, pero las apropia dentro del campo escolar bajo la normatividad y pertinencia institucional y en relación con los intereses y posibilidades de los actores escolares; asimismo, centra sus acuerdos en el aspecto enseñanza y aprendizaje de la música.

De esta forma, la enseñanza de la música al igual que las prácticas musicales escolares, responden a las lógicas y directrices que enmarcan la cultura escolar, por lo tanto estudiar las rutas pedagógicas en el área de música, necesariamente nos lleva a tener muy presente la conformación de la cultura escolar en general, así como a la identificación de un campo particular de ésta, denominado *cultura musical escolar*. Esta se nutre permanentemente de la identificación de sus concepciones, vacíos, imaginarios e ideales, los cuales permiten ver y abordar con mayor nitidez las problemáticas propias del campo musical escolar, e ir reconstruyéndolo progresivamente para identificar los puentes que, indefectiblemente lo conectan con el desarrollo de la educación, la cultura y la sociedad.

El estudio de las rutas pedagógicas en música en los colegios distritales de educación básica de Bogotá D.C., se reafirma en su frase *caminar, aprender, musicalar*. **caminar**, como los recorridos por la cultura escolar; **aprender**, como la

interacción entre los sujetos, sus imaginarios, concepciones y prácticas que va modificando su relación consigo mismo, el entorno y la sociedad, y **musicar** como las relaciones que se construyen y establecen a partir de la música, entendida ésta como un medio y como un fin que dinamiza en el nivel individual y colectivo significados, valoraciones, expresiones e identidades propios de la cultura circundante.

2. PROCESO DE SELECCIÓN DE LOS 10 GRUPOS MUSICALES ESCOLARES

La descripción que se realiza a continuación, presenta las principales características de las 10 instituciones educativas distritales que participaron con sus grupos musicales institucionales durante el desarrollo del trabajo. En primer lugar, se hace necesario precisar la forma cómo fueron seleccionadas dichas instituciones:

1. Invitación a los docentes reportados por la Secretaría de Educación Distrital nombrados para el área de música, en cualquiera de las modalidades de contratación (interino o en propiedad). Esta invitación se realizó por medio de correo urbano en la tercera semana de Febrero de 2004. Con ésta se adjuntó el formulario de inscripción previamente diseñado.
2. La recepción de formularios se realizó hasta el día 15 de Marzo de 2004.
3. Se recibieron en total 10 formularios. En este punto es importante señalar que se esperaba más inscritos y realizar una elección de acuerdo a los criterios planteados inicialmente en la convocatoria, especialmente el que tenía relación con la calidad del grupo musical. En vista de tal situación, los 10 formularios recibidos fueron aceptados y asimilados como participantes de la investigación.
4. En el mes de Abril se convocó a los docentes de música del distrito con el propósito de conocerlos y aclarar sus dudas acerca de los objetivos del

proyecto y sus fases; de esta forma se pretendía establecer comunicación directa con los mismos, para hacerlos partícipes del proyecto de investigación y del Encuentro Distrital de Grupos Musicales Escolares.

A esta reunión asistieron 35 maestros, los cuales esperaban hacer parte activa del trabajo investigativo, sin embargo, como se mencionó en el punto anterior, durante las fechas de inscripción solo 10 habían entregado la documentación. El asunto se solucionó con el acuerdo de respetar la participación de las 10 instituciones inscritas inicialmente. Con los demás profesores se conformó otro conjunto de maestros encaminado a brindar apoyo al grupo de docentes seleccionados. Se conformaron entonces el *grupo alfa* con los 10 docentes inscritos que fueron parte de la población de investigación y el *grupo beta*, del cual hicieron parte los docentes que manifestaron su deseo de acompañar el Encuentro Distrital de Grupos Musicales Escolares y cooperar en la construcción y validación de las rutas encontradas en el grupo *alfa*.

Los establecimientos educativos que conformaron los grupos *alfa* y *beta*, se describen en el cuadro 1.

Cuadro 1. Instituciones participantes grupos *alfa* y *beta*.

GRUPO ALFA	
IED Reino de Holanda	Antonio Barriga
CEDID Ciudad Bolívar	Estivenson Garcés
IED Vista Bella	Marcela Moreno
IED La Belleza-Los Libertadores	Santiago Chica

* IED: Institución Educativa Distrital; CEDID: Centro de Enseñanza Diversificada Distrital; CED: Centro Educativo Distrital. Es llamativo evidenciar que existen diferentes nominaciones para las instituciones educativas. Al respecto: "Institución educativa es un conjunto de personas y bienes promovida por las autoridades públicas o por particulares cuya finalidad será prestar un año de formación preescolar y nueve grados de educación básica como mínimo, y la media. Las que no ofrecen la totalidad de dichos grados se denominarán *centros educativos* y deberán asociarse con otras instituciones con el fin de ofrecer el ciclo de educación básica completa a los estudiantes". Tomado de: Colombia. Ley 715 de Diciembre (21) de 2001. Artículo 9.

CED* Aldemar Rojas Plazas	Alirio Delgado
IED San Francisco de Asís	Alejandro Medellín
IED Los Pinos	Zeidy Gutiérrez
IED Restrepo Millán	Rafael Rincón
IED Heladia Mejía	Marién Méndez
IED Andrés Bello	Leonardo Garzón
GRUPO BETA	
IED El Jazmín	Ciro Ibarra
IED Enrique Olaya Herrera	David Díaz
IED Tomas Carrasquilla	Alberto Acosta
IED Darío Echandía	Francisco Forero
IED Tuna Alta	Carlos Barajas
Normal Superior María Montessori	Gustavo González
Centro Lestonnac	Gustavo González
IED Venecia	William Toro
IED La Merced	Gustavo Rosas
Instituto Técnico Distrital Juan del Corral	Clemencia Amézquita
IED Alvaro Gómez Hurtado	Rosa Moreno
IED Manuel del Socorro Rodríguez	Darío Jácome
IED Florentino González	Cristina Romero
IED Nuevo Kennedy	Miguel A. Bernal
IED Divino Maestro	Rene Pinzón
IED Manuelita Sáenz	Janeth Herrera
IED Marco Tulio Fernández	Lilia Durán
IED Nidia Quintero	Luis Carlos Quintero
IED Liceo Femenino Mercedes Mariño	Higinio Garavito
IED Garcés Navas	Fernando Dueñas
IED Campestre Monte Verde	Edilma Bernal
IED Bosa Brasilia	Ana María Cala
Instituto Pedagógico Nacional	Javier Riveros

2.1 CARACTERIZACIÓN DE LAS INSTITUCIONES PARTICIPANTES

En este aparte se presenta una descripción de las instituciones participantes correspondientes al grupo *alfa* en el proyecto de investigación *caminar aprender musicar*, teniendo en cuenta algunas características generales en cuanto a localidad, estrato, niveles ofertados, número de estudiantes, áreas artísticas ofrecidas y otros aspectos que se han considerado relevantes. La información presentada fue aportada por el cuerpo de profesores de música interesados en participar, ellos diligenciaron el *formulario de inscripción* (ver anexo A) y suministraron datos relevantes para el desarrollo del trabajo.

2.1.1 Ubicación geográfica. Se presenta en el gráfico 1 las localidades a las cuales pertenecen cada una de las 10 instituciones. Se ve que cada establecimiento corresponde a una localidad diferente lo que plantea la idea de una buena cobertura, aunque la institución no es necesariamente proporcional ni al número de colegios por localidad, ni a la cantidad de estudiantes de la misma; no sobra exponer que algunas localidades no se encuentran representadas razón por la cual tampoco se podría generalizar las conclusiones.

2.1.2 Estrato socioeconómico. Este ítem corresponde al estrato del colegio y no necesariamente al de los estudiantes. Cabe indicar que las modificaciones llevadas a cabo por medio de la Ley 715 y sus decretos reglamentarios, dio un orden diferente a las instituciones, agrupando las vecinas bajo el nombre de Instituciones Educativas Distritales. Sin embargo, los usuarios de dichos establecimientos son de diversas condiciones económicas y sociales, situación que dibuja un panorama heterogéneo al interior de los establecimientos escolares, ya que se evidencia en algunos casos la discriminación y las diferencias entre los estudiantes. Otro punto a tener en cuenta es que los estudiantes de un colegio no son necesariamente de la zona del mismo; en oportunidades atraviesan la ciudad diariamente para aprovechar el cupo del que son beneficiarios.

Gráfico 1. Ubicación Geográfica

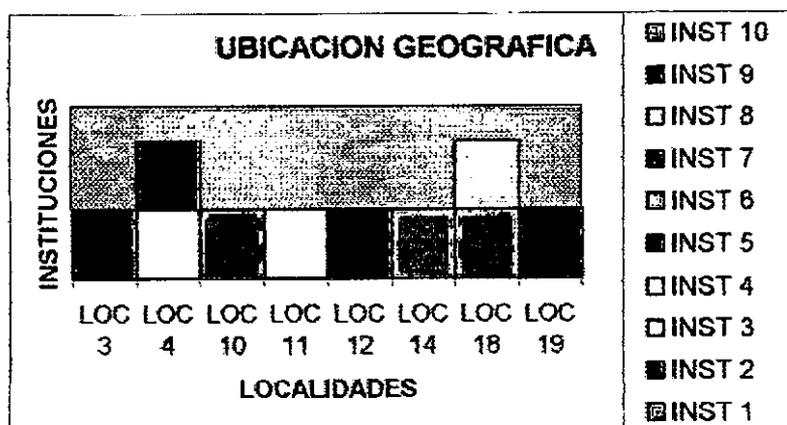
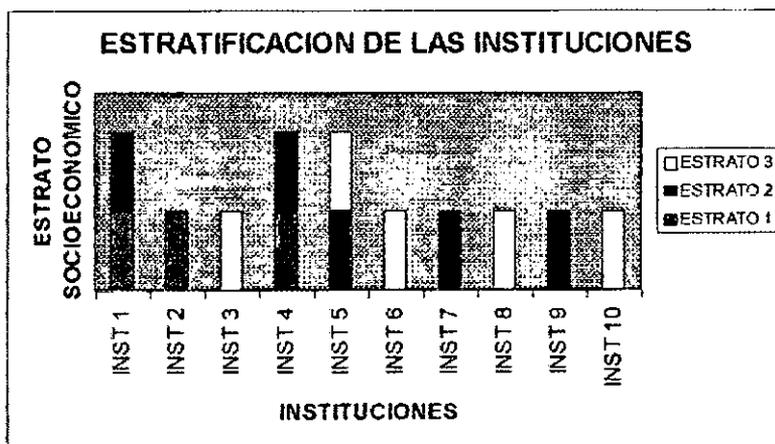
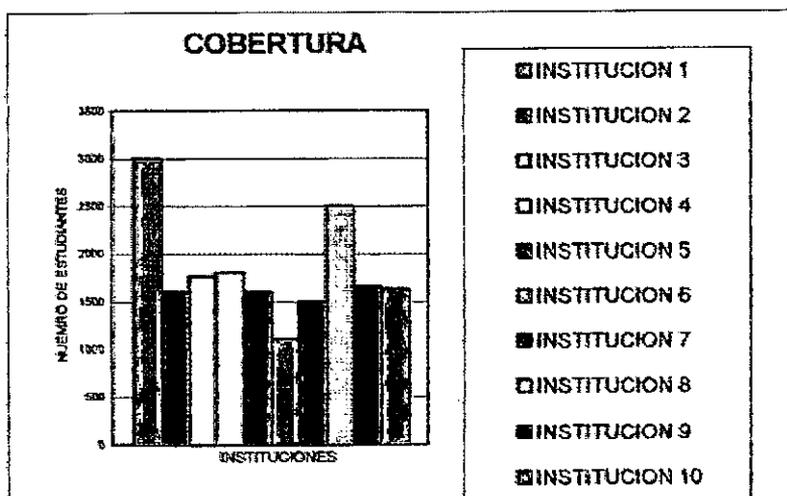


Gráfico 2. Estrato socioeconómico



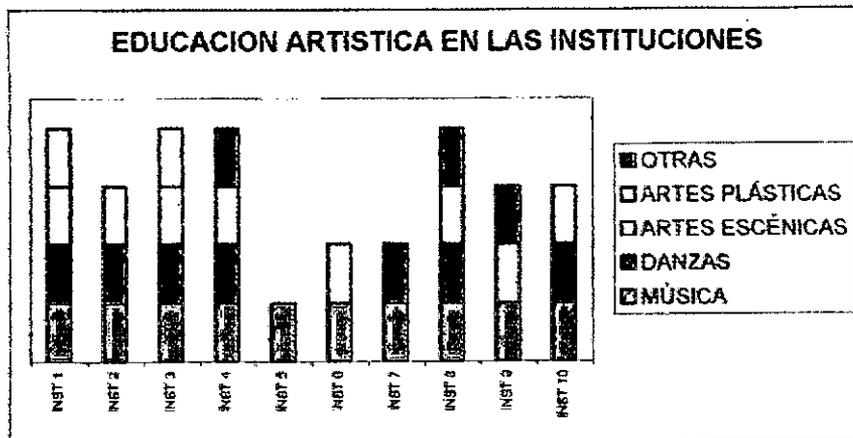
2.1.3 Cobertura. Se presenta la cifra suministrada por los docentes, sin embargo, no se puede confirmar si éste incluye a todos los estudiantes de la institución (agrupación de varias sedes), a los de la jornada o a los de la sede en la cual se encuentra el profesor que dio la información. Es importante mencionar que en algunos casos, las respuestas fueron calculadas teniendo en cuenta el número de inscritos del año anterior, puesto que para la fecha de la pregunta, los proceso de traslado y cancelación de cupos aún no estaba terminada.

Gráfico 3. Cobertura



2.1.4 Oferta del área artística en las instituciones. Como se puede observar, dentro de las áreas artísticas que brinda cada institución, la música es el área más favorecida puesto que es la única que se encuentra en todas las instituciones visitadas. Es importante mencionar que de éstas, ninguna cuenta con un departamento de educación artística, incluso aquellas que tienen varias disciplinas de esa área.

Gráfico 4. Áreas artísticas ofrecidas



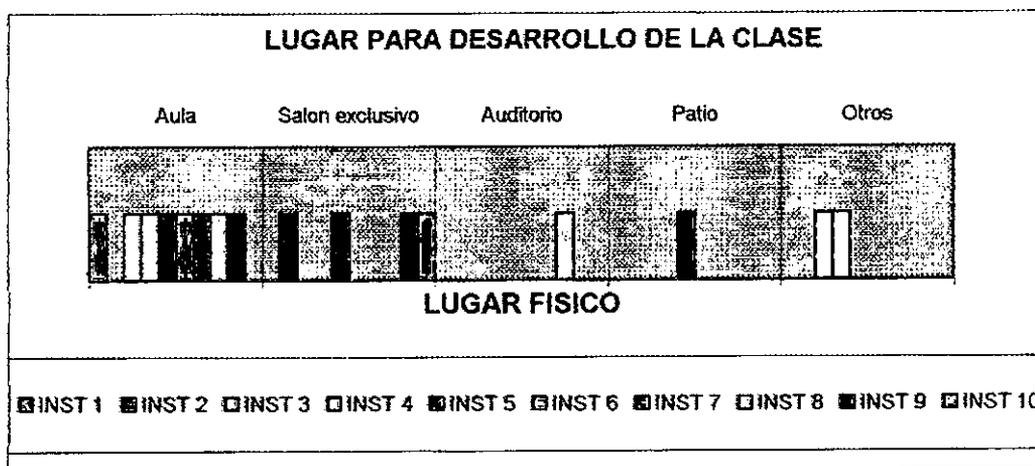
2.1.5 Intensidad horaria semanal de la clase de música. Se presenta la intensidad por cada uno de los grados en la educación básica. Los datos expuestos son los suministrados por los docentes en la ficha de inscripción lo que no quiere decir que sus responsabilidades sean solo el número de horas apuntado; es importante tener en cuenta que en la mayoría de las instituciones hay varios cursos por grado; además de las horas exclusivas de formación específica se agregan, las direcciones de curso, las direcciones de grupo musical (dependiendo de cuantos tenga la institución), eventos especiales (izadas de bandera, días especiales, reuniones de padres, presentaciones fuera del colegio, entre otras) incluso por fuera del horario asignado que representan también tiempo y esfuerzo.

Tabla 1. Intensidad horaria semanal de la clase de música

	BÁSICA PRIMARIA					BÁSICA SECUNDARIA				MEDIA	
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º
INST 1	1					1	1	1	1	1	1
INST 2						2	2				
INST 3	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2
INST 4						2	2	2	2	1	
INST 5										10	10
INST 6						1	1	1	1	1	1
INST 7	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
INST 8						1	1				
INST 9						2	2	2	2	2	2
INST 10						1	1	1	1	1	1

2.1.6 Lugar para el desarrollo de la clase de música. En este ítem se indica el tipo de lugares con los que cuenta cada institución para desarrollar las clases de música. Es importante señalar que la mayoría de las instituciones no tiene aulas especializadas para el desarrollo de la clase de música. Estas, en general, se desarrollan en el aula escolar. Es llamativo el hecho que la institución que tiene PEI con énfasis en artes, no cuenta tampoco con este tipo de aulas.

Gráfico 5. Lugar para el desarrollo de la clase de música



2.1.7 Información de los profesores. Se describen en esta parte las características de género de los profesores, el escalafón logrado, las instituciones donde realizaron sus estudios musicales y los postgrados que han realizado.

Gráfico 6. Género de los profesores

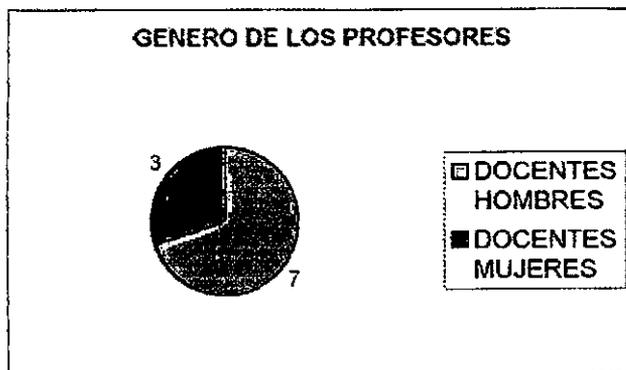


Gráfico 7. Escalafón de los profesores de música

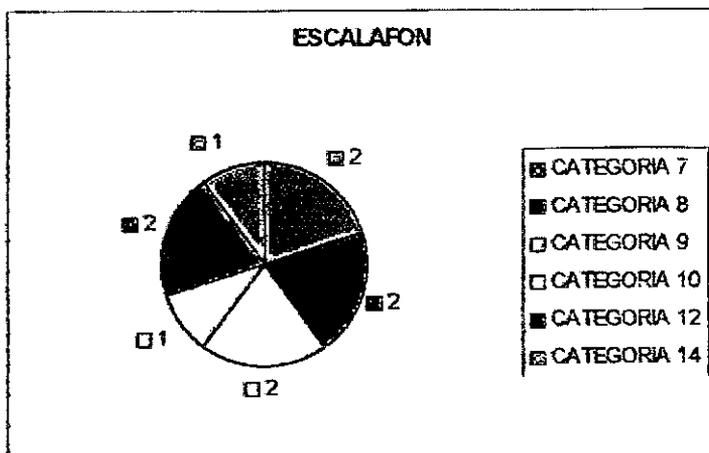


Gráfico 8. Instituciones donde cursaron sus estudios

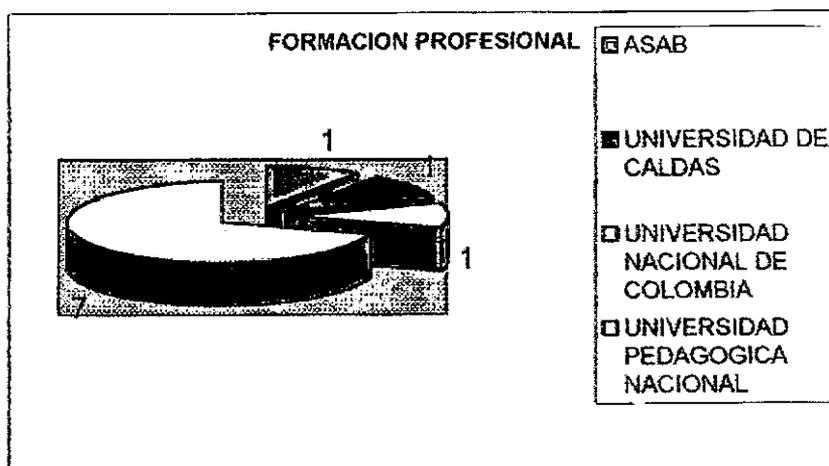
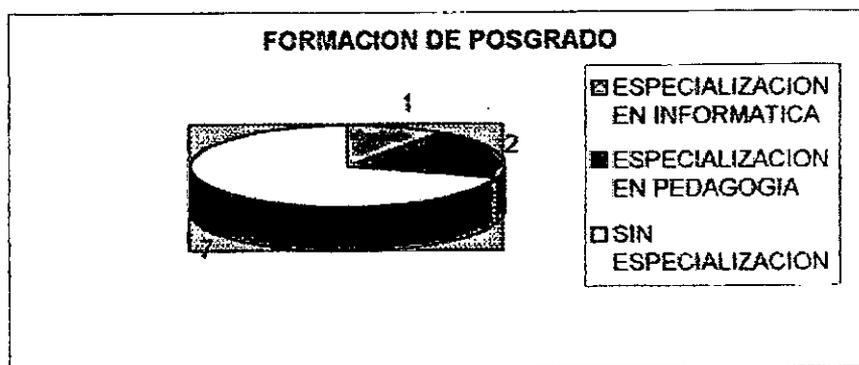


Gráfico 9. Formación de postgrado



2.1.8 Instrumentos musicales. Se muestran en la tabla 2 la distribución de los instrumentos musicales con que cuenta cada institución. No sobra recalcar la marcada diferencia entre unos y otros. La tabla 3 muestra el estado de los mismos.

Tabla 2. Instrumentos musicales

INSTRUMENTOS	INST 1	INST 2	INST 3	INST 4	INST 5	INST 6	INST 7	INST 8	INST 9	INST 10	TOTAL
GUITARRA	6	5	29	8	12	17	12	2	20	1	112
FLAUTA DULCE					70		12		20		102
PERCUSIÓN MENOR	2			20			30		5		57
TIPLE	2		12	1	8		12	2		1	38
TAMBORES FOLCLÓRICOS	2	3	10	3	2	1	2	3	2	2	30
BANDOLA	2				12		12		3		29
TAMBORES BANDA MARCIAL			11				2	1	2		16
METALÓFONO	1						10				11
ORGANETA	1		2	1	1	2	1		1		9
VIOLIN					9						9
TROMBÓN, TROMPETA, FAGOT					8						8
MARIMBA			3	4							7
VIOLONCELLO					5						5
OBOE					5						5
CLARINETE					5						5
FLAUTA TRAVERSA					4						4
CONTRABAJO					3						3
SAXOFÓN					3						3
XILOFONO	1				1						2
LIRA							2				2
BATERÍA									1		1
BAJO ELÉCTRICO					1						1
CONGAS, TIMBALES					1						1
TOTAL	17	8	67	37	150	20	95	8	54	4	460
PORCENTAJE	3,70	1,74	14,57	8,04	32,61	4,35	20,65	1,74	11,74	0,87	

Tabla 3. Estado de los instrumentos musicales

ESTADO	INST 1	INST 2	INST 3	INST 4	INST 5	INST 6	INST 7	INST 8	INST 9	INST 10	TOTAL
BUENO	1	8	46	5	79	7	95	1	52	3	297
REGULAR	16		15	32	39	3		7	2	1	115
MALO			6		32	10					48
TOTAL	17	8	67	37	150	20	95	8	54	4	460

3. APUNTES SOBRE EL MODELO DE INVESTIGACIÓN Y EL DESARROLLO METODOLÓGICO

3.1. MODELO DE INVESTIGACIÓN

El *colectivo por el arte* presentó inicialmente su propuesta apoyada en un modelo de investigación que tuvo en cuenta varios aspectos: el objeto de estudio, la población beneficiada y los posibles allegados al campo de saber próximo a ser abordado (es decir escolares y docentes de arte, fundamentalmente del área música). Desde esta perspectiva se dio por sentado, que las acciones y productos artísticos que emergen de la escuela, se encuentran arraigados a ella y al contexto en donde se sitúa la institución; se consideró que la expresión musical en la misma es holística, es decir integrada por múltiples procesos e interrelacionada con una realidad compleja, que retroalimenta a la comunidad que produce la expresión.

Estas consideraciones se tuvieron en cuenta al momento de diseñar el proyecto, se acudió a un modelo cualitativo de investigación, razón por lo cual la etnografía resultaba adecuada a los propósitos. Sin embargo pronto se hizo evidente una contradicción; se encontró en las pretensiones del IDEP, el interés de trabajar con diez grupos denominados como *muestra*, lo que colocaría la investigación en un perfil cuantitativo. En este sentido se consideró importante conservar los procedimientos diseñados en la propuesta y acondicionarlos a la situación de ese momento, procurando fueran eficazmente desarrollados y capaces de brindar más y mejor información para el beneficio de todos los colectivos y el desarrollo de sinnúmero de conocimientos propios de los diversos actores de este proyecto.

Tal contradicción indujo un paseo más largo de lo esperado, regodeados en la extraña manía de buscar respuesta en los griegos, resultamos mirando las diferencias entre **Parménides y Heráclito**. El primero planteó la inmutabilidad del ser: *“ese ser es único e inmodificable y se manifiesta al entendimiento de una única manera, de tal forma, que está condenado irremediablemente a afirmar o negar, en proposiciones, esa existencia o, de otra manera, a describir las propiedades inmodificables del ser”*¹. A la postre, la inmutabilidad del ser planteada por Parmenides, permitió e impulsó el concepto de verificación entre un punto inicial y su trascurso a uno final.

De otra parte, *Heráclito*, de quien se dice originó la dialéctica: *“considera que el ser ésta siempre en una transformación permanente en la que una parte de la constitución del ser permanece, mientras la otra cambia, para luego estabilizarse e incidir en la transformación de la parte que había permanecido estática. Esa permanencia es la que le da identidad al ser.”*² Afirmó también que cuando se contrastara empíricamente cualquier afirmación sobre las propiedades del ser, éste habría dejado de ser.

No se halló respuesta a la duda pero quedaron dos claves: la primera que la búsqueda era interesante, la segunda que se debería continuar en la averiguación. Se pretendió entonces hacer de las rutas pedagógicas un modelo de investigación, pero sólo se logró divagar por: Los laberintos de Hampton Court en Inglaterra y ratificar que sirvieron de inspiración a los conductistas experimentales a finales del siglo XIX, quienes a la sazón construyeron laberintos en “Y” y en “T” tan útiles para los psicólogos de esa época. Se recorrió el laberinto de Minotauro y la metódica ayuda de Ariadna, otro trecho por el romántico camino de Pulgarcito

¹ GALLEGO BADILLO, Rómulo y PEREZ MIRANDA, Royman. El problema del cambio en las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas. Bogotá, D. C. : Universidad Pedagógica Nacional. 2003, p. 20.

² *Ibíd.*, p. 20.

quien marcó la ruta de su desplazamiento usando pedacitos de pan con el propósito de regresar a casa... sin embargo este colectivo no tuvo esa brillante iniciativa...

Luego se intentó establecer qué es "método de investigación"; según su etimología, investigar es la acción de seguir a partir de un vestigio, rastro, huella, indicio, residuo, recuerdo o duda; es preguntarse e intentar responder con precisión una cuestión, es la pesquisa de algo con el fin de descubrir cómo funciona, es caminar hacia lo desconocido en busca de una explicación, es intentar recorrer los propios pasos y preguntarse ¿cómo llegué hasta aquí? En cuanto a método:

"Se podría decir que un conocimiento es metódico cuando: se delimitó o definió con precisión el aspecto que pretendía ser apropiado (a esto alude el elemento mét), además, puede decirse que un conocimiento es metódicamente adquirido cuando se diseña el proceso de investigación, dando espacio a todos los controles que sean necesarios, en función de aprehender una parcela suficientemente definida de la realidad (es a esto a lo que se remite el ódos, de la palabra método)"³

Después de varias divagaciones más, se debió buscar de nuevo explicaciones desde el modelo de investigación inicial, es decir "etnografía"; cabe indicar que ella, fue en sus inicios una estrategia propia de los trabajos de campo que efectuaban los antropólogos, quienes preocupados por la relación en exceso asediante que entablaban algunos de ellos con las comunidades, se propusieron instaurar algunas directrices que orientaran la observación o establecieran la ética de las relaciones entre el antropólogo y los participantes; dicha metodología fue edificada e impulsada durante todo el siglo XX y por lo menos la segunda mitad del siglo XIX.

³ VARGAS GUILLÉN, Germán. *Tratados de epistemología*. Bogotá, D.C. : Ed. San Pablo. 2003, p. 12.

Esto ocurría bajo la observación de los modelos de corte experimental y con tendencia positivista, provenientes en su gran mayoría de las disciplinas empíricas y las ciencias naturales, ellos, miraban con malos ojos a aquellos que no siguieran su ejemplo, es decir a quienes no recolectaran datos cuantitativos, a partir de los cuales desarrollar los diferentes análisis; para acto seguido correlacionarlos con las variables, previamente establecidas en la mayoría de los casos de manera teórica y férreamente controladas durante la fase experimental. Sin embargo dicha crítica no fue un impedimento, ya que se constituyó en el motor que permitió fundamentar las acciones desarrolladas por el investigador cualitativo antes, durante y después del trabajo de campo.

Los antropólogos fueron acusados por algunos investigadores de otras disciplinas, entre otras cosas de subjetivos y faltos de rigurosidad, debido a la forma de concebir, conceptualizar y abordar la realidad, así como a la manera autónoma de asumir las pesquisas (autonomía caprichosa a juicio de algunos). Sin embargo poco a poco, a la par que desarrollaban trabajos de campo, iban recibiendo adhesiones, argumentaciones y elogios; pero también soportaban agravios, tensiones y reclamaciones, incluso de su propio colectivo; con paciencia fueron encontrando particularidades en su hacer, además identificaron las razones por las cuales se contribuía a la producción científica procediendo de una forma distinta a la planeación experimental, comprendieron que a partir de la narración e interpretación de la experiencia no planificada, también es posible hallar regularidades generalizables, incluso, fuera del grupo social observado, simultáneamente aplicaron tales niveles de observación y generalización a su propio hacer.

Las reflexiones de lo que hacían y cómo lo hacían, maduraron hasta alcanzar algunos acuerdos de grupo, es decir un repertorio de procedimientos relativamente estables, no necesariamente un decálogo de acciones, pero sí, criterios elementales de interacción. Consiguieron incluso cierto reconocimiento y

credibilidad, aunque no en todos los campos de aplicación e investigación. Con no poco esfuerzo esbozaron definiciones parciales del término "etnografía"; veamos a continuación una de muchas posibles:

"Una etnografía es una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos. (Spradley y McCurdy 1972) Las etnografías recrean para el lector las creencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimiento popular y comportamientos de un grupo de personas. En consecuencia, el investigador etnográfico comienza examinando grupos y procesos incluso muy comunes, como si fueran excepcionales o únicos (Erickson 1973) ello le permite apreciar los aspectos, tanto generales como de detalle, necesarios para dar credibilidad a su descripción"⁴

Se plantea el tema de manera superficial, resaltando la complejidad y la densidad que lo acompañan, también para exponer que no les fue fácil llegar a acuerdos, sin embargo se debe reconocer que en esa larga argumentación, se logró una serie de criterios, que no sólo enmarcan la etnografía, sino que además permitieron pensar otros modelos de investigación denominados cualitativos. En tal sentido cabe señalar que durante un lapso de tiempo bastante largo, se mantuvo una divergencia relativamente grande entre los métodos denominados cuantitativos y los cualitativos, situación que en alguna época fue de abierta oposición y en la cual se defendían las concepciones: "científica, objeto de estudio, metodología" de manera que lindaba en el fanatismo, sin embargo la contradicción extrema fue cediendo.

Ya que este tema es demasiado difícil⁵ y extenso no se abordará aquí, pero se expone como telón de fondo para enunciar las características más relevantes de

⁴LECOMPTE J.P y GOETZ M.D. Etnografía y diseño cualitativo en Investigación Educativa. Madrid : Ed. Morata. 1988, p. 28

⁵ Para dirimir este desproporcionado dilema ver:

HUGHES, John. La Filosofía de la investigación Social. México : Fondo de cultura Económica. 1987.

KUNTH, Thomas. La Estructura de las Revoluciones Científicas. México D.F. : Fondo de cultura económica. 1971.

FEYERABEND, Paul K. Contra el método. Barcelona : Editorial Ariel SA. 1974.

las acciones desarrolladas en el presente trabajo. Por tal razón, también cabe mencionar el fortalecimiento de la etnografía a mediados de los años veinte, así como el gran debate y argumentación por los modelos y procedimientos de la investigación suscitados en la quinta, sexta y séptima décadas del siglo XX, época en que entre otras cosas, se incrementó de forma notoria el uso de los modelos cualitativos, situación evidente en la gran cantidad de investigaciones de este corte desarrolladas y publicadas en Norteamérica, bastantes de ellas en el área de educación como señala L'eCompte y Goetz⁶

La polémica ha acompañado desde su plural, diverso y a veces exótico nacimiento, hasta hoy en día a los métodos cualitativos, sin embargo o tal vez por esto, no hay una definición única de ellos. Sus enfoques y objetivos son tan diversos entre sí como los de la antropología, la sociología, la ciencia política, la administración, las comunicaciones, la educación o la atención a comunidades marginales. Todas ellas aportaron en su momento a la construcción y hoy resultan tributarias de su propio invento disciplinar. En definitiva, no existe una única forma de investigación cualitativa sino múltiples enfoques cuyas diferencias fundamentales vienen marcadas por las opciones que se tomen en cada uno de los niveles: *ontológico, epistemológico, filosófico, metodológico, práctico y técnico*⁷.

POPPER, Karl. *La lógica de la investigación científica*. Madrid : Tecnos. 1972.

POPPER, Karl. *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. México : Grijalbo. 1973.

POPPER, Karl. *Conjeturas y refutaciones*. Madrid : Tecnos. 1970.

ADORNO, Teodoro. *La Crítica de la Cultura y la Sociedad*. Madrid : Tecnos. 1968.

ADORNO, Teodoro. *Introducción a la Sociología*. Madrid : Tecnos. 1972

⁶ L'ECOMPTE Y GOETZ. Op cit., p. 44.

⁷ RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J. Y GARCÍA JIMÉNEZ, E. *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga : Editorial Aljibe. 1999.

En cuanto al debate “*paradigma cuantitativo - paradigma cualitativo*” no es tan reciente, Sant’Anna⁸ sugiere que el primero, se nutre de los supuestos filosóficos del realismo, racionalismo, positivismo y de la epistemología científica de Augusto Comte quien viviera entre 1798-1857 y algunos aportes del Círculo de Viena. De manera diferente, el paradigma cualitativo utiliza formulaciones del idealismo, fenomenología y de las epistemologías pseudo científicas de Henri Bergson (1859-1941) y Edmund Husserl (1859-1938). Tema interesante que abarca más de un siglo, y es normalmente estudiado en filosofía de la investigación.

Como el tema es extenso se recurre a L’eCompe y Goez⁹ quienes, para identificar, clarificar, precisar y diferenciar las tendencias cualitativas de las cuantitativas, inventan el término “*modos suposicionales*” apoyado en: “la realidad y su explicación” pero dependiendo de: “los supuestos, del científico social acerca de lo que es una perspectiva legítima sobre ambas”, se resume el tema en un cuadro con la esperanza de facilitar su exposición.

El “asunto” entre los métodos cualitativos y los cuantitativos no termina aquí, otros autores como Cerda y Del Rincón¹⁰ hacen cada uno sus propias inferencias, las cuales no coinciden necesariamente entre sí, y el dilema continúa; se expone a manera de colofón qué tanto los modos cualitativos como cuantitativos recurren a estrategias diferentes que les sirven para fortalecer sus discursos.

⁸ SANT’ANNA, F. . *Estratégias quantitativas e qualitativas de pesquisa educacional: da ação a obser-vação participante. Educação e realidade 8(2), 45-53. (1983)*

⁹ L’ECOMPTE Y GOETZ. op cit, p 29

¹⁰ CERDA GUTIÉRREZ, Hugo. Los elementos de la investigación. Bogotá D.C. : Ed. El Búho. 2000, p. 29.

DEL RINCÓN, Delio, ARNAL, Justo Y LATORRE SANZ, Antonio. Técnicas de investigación en ciencias Sociales. Madrid : Ed. Dickinson. 1995, p. 23 y s.s.

Cuadro 2. Modos Suposicionales

Criterios de la Dimensión: como continuos no como dicotomías	TENDENCIA CUALITATIVA	TENDENCIA EXPERIMENTAL
Hace referencia a la esfera de la teoría en la investigación	Inductiva: <ul style="list-style-type: none"> • Inicia con recogida de datos mediante observación, mediciones, • Construye sus categorías y proposiciones teóricas. • Intenta encontrar o desarrollar una teoría que explique o de cuenta de los datos recogidos. 	Deductiva: <ul style="list-style-type: none"> • Comienza con un sistema teórico a partir del cual desarrolla definiciones proposiciones y conceptos de la teoría y los aplica empíricamente a algún conjunto de datos • Encuentra datos que corroboran una teoría
Se refiere al lugar de la evidencia en la investigación y a la generalización de resultados en otro grupo	Generación: <ul style="list-style-type: none"> • Se centra en el descubrimiento de proposiciones a partir de una o más bases de datos o fuentes de evidencia. • Se ordenan y clasifican grandes cantidades de datos hasta que de ellos surjan las categorías • Inicia sin marco teórico observable • Utiliza notas, diarios de campo, registros de actividad 	Verificación: <ul style="list-style-type: none"> • Prueba proposiciones desarrolladas en otro lugar • Intenta probar empíricamente que una hipótesis es aplicable a varios conjuntos de datos y grupos • Verifica la hipótesis y muestra cobertura. • Puede iniciar sin marco teórico pero ello ha sido
Los modos de formulación y diseño de las unidades de análisis	Construcción: <ul style="list-style-type: none"> • Se orienta al descubrimiento de los constructos analíticos o categorías que pueden obtenerse a partir de la vivencia • Las unidades de análisis se abstraen, se revelan en el transcurso de la observación y descripción. 	Numeración: <ul style="list-style-type: none"> • Unidades de análisis previamente definidas son sometidas a un cómputo o enumeración sistemática; en algunos casos se construye de manera teórica, en otros, empíricamente
La perspectiva desde donde se escribe, el punto de vista del actor que narra	Subjetiva: <ul style="list-style-type: none"> • El etnógrafo describe las pautas culturales y de comportamiento tal como son percibidas por el grupo investigado. • Su propósito es reconstruir las categorías específicas que los participantes emplean en la conceptualización de sus propias experiencias y en su concepción del mundo. 	Objetiva: <ul style="list-style-type: none"> • Aplica categorías conceptuales y relaciones explicativas aportada por observadores externos al análisis específico de las poblaciones concretas

Urgía un modelo de investigación y apareció como hecha a la medida "la etnografía educativa" surgida durante los años cincuenta y con gran reconocimiento durante los setenta por lo menos en los Estados Unidos de Norteamérica y cuyo objeto fue:

"...Aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. Habitualmente, dichos datos corresponden a los procesos educativos tal como éstos ocurren naturalmente. Los resultados de dichos procesos son examinados dentro del fenómeno global; raramente se consideran de forma aislada. La etnografía educativa ha sido empleada para la evaluación la investigación descriptiva y la investigación teórica." ¹¹

Sin embargo se le achacan como puntos débiles: Que sus investigadores provengan de diferentes disciplinas y diversas tradiciones y que no hayan logrado acuerdos, en relación tanto al alcance como al método adecuado; por ello, se le tilda de no ser una disciplina ni autónoma, ni independiente, dejándola solamente en el nivel de práctica empírica en periodo de germinación, en todo caso sin la madurez necesaria. Asimismo las fortalezas se centran en que al igual que los otros modelos cualitativos, ha recibido aportes de la antropología, la psicología y la sociología (en este caso de la educación), así como de la investigación evaluativa; antecedentes que permiten determinar la orientación del campo en mención, el papel asignado a la disciplina y la argumentación apropiada para describir "lenguaje, sistema de parentesco, ritos y creencias, estructuras económicas y políticas, crianza de los niños, etapas de la vida y artes, destrezas y tecnología"¹².

Se hacía imprescindible que la teoría se convirtiera en algo muy práctico, por eso se acometieron varios intentos por articular: la convocatoria del IDEP, el modelo de investigación "etnografía educativa", y el proyecto propuesto por el colectivo por

¹¹ L'ECOMPTE Y GOETZ. op cit, p. 41

¹² Ibid., p. 39

el arte, sin embargo se confirmó la disonancia. A pesar de constantes repasos de la convocatoria del IDEP y de profundizar en tal metodología de investigación, no se logró acomodar el rompecabezas, las partes no encajaron, se encontraban vínculos que enderezaban el modelo de investigación pero desdibujan lo planeado para el proyecto y viceversa. Por ejemplo para la etnografía educativa la idea "escenarios educativos" se halla relacionada con aquello que conlleva un acto educativo: Escuela, familia, iglesia, grupo social y otros. Sin embargo para la convocatoria del IDEP los "escenarios educativos" se corresponden con aspectos al interior del aparato escolar, dentro del cual es posible hallar incidencias de: familia, iglesia, grupo social y muchas otras, lo cual genera una doble perspectiva sobre un mismo asunto, pero sobre todo y a buen juicio, cada uno de estos semblantes una investigación en si misma.

Debido a lo antes expuesto no se hizo fácil reorganizar las acciones, tal situación dificultó la marcha del proyecto, el asuntos de: escenarios y prácticas sonaba bien por momentos, pero luego demasiado etéreo, sin embargo lo realmente desequilibrante es que "cultural", dentro de la convocatoria se encuentra en un orden que al mismo tiempo contiene y es contenido. Por tanto fue haciéndose indispensable comprender que se entiende por cultura, se hizo la consulta y se interpretó como "una realidad en la cual se desarrollan múltiples procesos de orden: físico, simbólico, político, económico, administrativo, cognitivo, evaluativo, dentro de espacios definidos, regulados, apropiados y arreglados, conceptual, física y estructuralmente para el desarrollo de un "encargo social" en teoría propio y autodeterminado. Luego de consideraciones se comprendió que el concepto de cultura y lo cultural no es lo mismo, la primera se corresponde con lo antes esbozado y la segunda es decir "lo cultural" tal y como esta enunciado en la convocatoria con una práctica.

Diferencia demasiado sutil, entonces la duda cambio de rumbo ¿Podemos afirmar que toda práctica es cultural? ¿Acaso lo epistemológico, académico, social,

institucional, no se construye y afirma por medio de prácticas culturales? ¿No estaría lo epistemológico, académico, social, institucional, incluido dentro de lo cultural por ser una práctica? Una cosa más, cuando hablamos de: epistemológico, académico, social, institucional, intuimos que existe un objeto de estudio particular para cada uno de los términos. Sin embargo ¿cuando hablamos de "cultural" de que estamos hablando y cual es su objeto? Luego de ese grosero embate contra el proyecto, en plazos agonizantes se debía, sobre la marcha tomar una decisión.

Se hicieron varias proposiciones de diverso talante entre las cuales se contempló: retomar los horizontes planteados por la convocatoria del IDEP tal y como fueron aceptados, sin hacer ninguna modificación, recomendación, aporte, crítica o berrinche; hacer modificaciones menores e intrascendentes al modelo de investigación. Incluso se recurrió a Expresiones tan extrañas como "etnografía relámpago" realizadas con dos o tres días de trabajo de campo" o hacer un recuento acerca de metodología de investigación para establecer un nuevo modelo. Por supuesto la vocación del camino difícil triunfó por encima de la razón y la urgencia.

Debido a ello de nuevo se recurre a los elementos: ontológico, epistemológico, filosófico, metodológico, práctico y técnico, como base para reorientar el curso de la investigación; de alguna forma preferir uno de ellos es perfilar la investigación en un sentido, es definir el énfasis con que se espera contribuir, sin embargo el criterio más relevante ha tener en cuenta fue la realidad, pues tendrá muy poco sentido responderse en compañía de una comunidad después de un tiempo largo y a veces agotador, preguntas que nunca serán relevantes en su diario vivir; pero además es muy descortés abordar las comunidades sin conocer sus intereses, sobre todo esgrimiendo un esquema preformado y rígido, por tal razón la escogencia o el énfasis que se le pretendía dar resultaba, mas que nunca, de suma importancia, habida cuenta de repercusiones de diversos ordenes (social,

político, económico, afectivo, cognitivo, recursos técnicos) que pudiera conllevar esta decisión y su ejecución práctica.

El colectivo retomó la situación interpretando que no tiene sentido, una discusión ajena al contexto y al interés de las comunidades escolares, en donde se desarrollan las acciones, pero ¿Cuáles son los intereses vitales y preferencias de tales comunidades en los aspectos teóricos, metodológicos, pedagógicos, estéticos e investigativos? ¿Les interesan tales aspectos? ¿Las intencionalidades e intereses de todos los actores son los mismos? En acto de equidad se debió partir de la duda, ya que no se puede estar plenamente convencido que papel le asigna, la comunidad y/o el agente cultural a: la realidad, al arte escolar y al conocimiento implícito en él.

Acaso se lo entiende como generador de realidad, por supuesto al servicio del individuo y al grupo social que labora; pueda que ocurra al contrario, que la comunidad en su afán del diario vivir descarte o evada la posibilidad de analizar en que medida ese "hacer arte escolar" le beneficia como individuo y comunidad, por todo esto se hizo indispensable una pregunta totalmente elemental, corriendo el riesgo que la respuesta fuera proporcional, así las cosas, se pretendió abordar los grupos con el cuaderno en blanco, sin ninguna suposición, sin ningún prejuicio, sin ninguna hipótesis explícita por lo menos.

Simultáneamente manejar los términos propios de la metodología de investigación se constituyó en un reto, no parecía apropiado ninguno, explicación, comparabilidad, generalización, validez, manejo de sesgos, media, promedio, niveles, categorías, estadios, triangulación, muestra, contaminación de la muestra, entre otros son términos que prestan su oficio en alguno de los ámbitos a veces celosos y dogmáticos en oportunidades flexibles. Como fuera en ese momento sólo contribuían a la desorientación y no facilitaban las cosas.

La idea inicial de un modelo de investigación capaz de soportar la experiencia fue desvaneciéndose; en su lugar maduró una interpretación relativamente libre de la perspectiva cualitativa de la investigación, tomando como principio la observación objetiva de la realidad, así mismo se descartó la aplicación de un método experimental o cuasi experimental, en la certeza que resultaría un contrasentido, hacer una investigación en el campo de la educación artística por tales medios. Todo un mar de dudas hasta cuando fue encontrado un argumento que realmente permitía avanzar en algún sentido, si no con más dirección, si con menos tensión:

“La investigación puramente inductiva empieza con la recogida de datos, mediante observación empírica o mediciones de alguna clase y a continuación construye, a partir de de las relaciones descubiertas, sus categorías y proposiciones teóricas (Becker, 1958; Kaplan, 1964). Es decir a través del examen de los fenómenos semejantes y diferentes que han sido analizados, desarrolla una teoría explicativa.”¹³

Tales razones permitieron entender que el proceso de investigación realizado, es de corte inductivo, generativo, constructivo, subjetivo con la capacidad de proponer sus propias hipótesis de trabajo y establecer o reformular categorías de análisis, apoyándose para ello en dos principios, frecuencia de repetición y relevancia de las prácticas evidentes en la realidad, a partir de lo cual se podría pensar en la formulación de una teoría en relación a la funcionalidad, interés, formas de proceder en los actores, pero más que acciones legítimas, se busca establecer la forma en que se logra la legitimación de dichas acciones.

El presente ejercicio de indagación se corresponde poco con un modelo de investigación y mucho con una actitud de: observar, identificar y describir los escenarios y procesos de enseñanza, las prácticas las cotidianidades de los actores (estudiantes, docentes e instituciones) y la diversidad de tensiones, valoraciones, interpretaciones, representaciones a las que está expuesta la

¹³ Ibid., p. 30

educación musical en el espacio escolar. Pero, además, se pretendía hacer una mirada conjunta, lo que significa que varios observadores permanecen en el mismo escenario, averiguando las mismas cosas al mismo tiempo. Al presentar las diversas versiones de cada uno de los asistentes, se hace una comparación y un intercambio de comprensiones entre los investigadores, lo que permite la identificación de congruencias e incongruencias en la percepción de las situaciones, facilitando al mismo tiempo que se opere una mutua corrección de los sesgos involuntarios de cada uno de los participantes.

Esto ocurre por tratarse de una investigación de tendencia cualitativa con un nivel de profundidad de carácter exploratorio, es decir que refiere superficialmente un problema de investigación que no ha sido abordado antes en este campo de formación, pero del cual existen referencias de investigación similares aplicadas a otros contextos¹⁴. El elemento descriptivo se relaciona con la medición de los conceptos o categorías centrales planteados en una investigación.

Investigar en el campo que nos ocupa es un reto, una forma de ampliar las fronteras del conocimiento en relación con lo que sucede entre los distintos actores, factores, espacios y tiempos que conforman la acción educativa escolarizada. Una aventura que se emprende desde distintos ángulos para descomponer e interpretar como ha sido y es la relación del hombre con los conocimientos que lo enmarcan. En este caso la educación musical en el espacio escolar, dicha tarea se aborda convencionalmente con varias herramientas diseñadas con base en un método de investigación y un marco teórico.

Sin embargo cuando se es confrontado por la realidad, por la teoría, por los colegas, se alcanza a comprender (con dificultad valga aclarar) que para este proyecto de investigación el marco teórico no solo no es importante, sino además

¹⁴ HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto, *et al.* *Metodología de Investigación*. Bogotá : Mc Graw Hill. 1988. p. 58.

se fue convirtiendo en un lastre que impide la movilidad y la claridad, un fantasma prejuicioso en los ojos y la mente del observador y no necesariamente existente en la realidad, sería bueno consultar para que sirva un ramillete de pies de página, probablemente para lo mismo que una colección de textos polvorientos e inconsultos en un anaquel, pero además y finalmente la misma metodología de investigación lo dice: "la teoría cuando sea necesaria".

En esta experiencia únicamente se hace un conjunto de observaciones muy detalladas, pero en donde no se busca demostrar, validar o construir una teoría, no se requiere de un marco teórico. Lo cual no quiere decir que en otras situaciones y otros contextos no sea absolutamente imprescindible, además bien cabe reseñar que existe un abundante cuerpo documental al respecto, en el cual buena cantidad de autores con esplendor y detalle han contribuido¹⁵.

3.2 METODOLOGÍA DE TRABAJO

Los expertos recomiendan que los proyectos sean desarrollados por medio de fases (ver anexo E), que permitan distribuir la carga de trabajo de acuerdo a procesos menos intensos y más constantes, de suerte que sea posible mantener un buen ritmo de trabajo y rigurosidad de manera conjunta, por tal razón en este proceso se desarrollaron varias fases.

Sin duda la primera fue el **diseño**; en este momento, se planearon minuciosamente las grandes y pequeñas instancias que se llevarían a cabo y la duración ideal para cada una; situación que sobre la marcha debió ser corregida, pues la fuerza de la realidad modificó en algunos casos los plazos definidos,

¹⁵ Para Ampliar sobre el tema consultar: FREGA, Ana Lucia. La música y su mundo. Buenos Aires: Ed. DAIAM, 1969. PASCUAL MEJIA, Pilar. Didáctica de la Música Para primaria. Madrid: Ed. Pearson Educación, 2002.

también se diseñó cuando se perfeccionaron los cuestionarios destinados a ser usados en el momento de la entrevista.

La planeación estratégica incluyó otra fase grande, denominada **desarrollo del trabajo de campo** diseñado previamente, en este momento también ocurrieron cambios pues no siempre ocurre lo planeado, como fuera los entrevistados también tiene sus ocupaciones que atender y se debió solucionar sobre la marcha cambiando o extendiendo horarios.

El proceso de **recolección y preparación de la información**, y su diseño fue lo más delicado del trabajo de investigación, debido a que no siempre se le concede la importancia que merece, en parte porque recoger información es fácil, sin embargo recogerla de manera apropiada y "limpia" no es tan simple. A sabiendas de esto, con anterioridad a esta fase se prepararon cuatro instrumentos para la recolección de la información, dos dirigidos al docente, otro al estudiante, uno al directivo docente, de suerte que en cada una de las visitas programadas, un integrante del equipo de investigación, dedicaba toda sus esfuerzos al actor escolar que le brindaría la información, se solicitó en todas las oportunidades permiso para grabar tanto las preguntas como las respuestas, que luego de transcritas fueron impresas y comparadas detalladamente con el audio, después de verificar que no existiera falsedad alguna en las transcripciones, se procedió a analizar verticalmente cada uno de los textos interpretando, la importancia dada por cada uno de los entrevistados, a las diversas situaciones planteadas.

La ficha de inscripción (ver anexo A) minuciosamente diseñada desde la perspectiva de la convocatoria fue aplicada, sin la convicción de que colectaría la información adecuada. En cuanto a las entrevistas para docentes (ver anexo B), estudiantes (ver anexo C) y directivos docentes (ver anexo D), diseñadas con demasiada anticipación, desde la idea de horizontes planteados por el IDEP no brindaban solidez y seguridad para la recolección de la información.

Desarrollado este procedimiento para todas y cada una de las entrevistas de los diferentes actores, se procedió a codificar cada una de las respuestas dadas. Transcritas las más de cuarenta horas de grabación y con dicho material codificado se hicieron fichas que fueron tabuladas de acuerdo a las categorías de análisis; cada una de las fichas fue colocada en una tabla una y otra vez en diversos lugares de tal manera, que permitiera su fácil lectura, comprensión y comparación, es decir lo que comúnmente se conoce como análisis horizontal y correlación, de tal proceso se logró un producto del cual se presentan avances en páginas posteriores.

3.3 ELABORACIÓN DE LAS HERRAMIENTAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Las herramientas de recolección de información se construyeron a partir de las categorías propuestas por el IDEP y argumentaciones presentadas al interior del equipo; con base en las categorías definidas se dio paso a realizar las preguntas consideradas pertinentes para cada uno de los actores. Es importante mencionar que aunque todas las preguntas se hicieron a la totalidad de los entrevistados, en muchos casos, las personas no respondieron con precisión o dieron un rodeo; esto se denomina como evasión / negación inconsciente.

Se describen a continuación las herramientas utilizadas por el equipo de investigación para recopilar la información considerada pertinente.

3.3.1 Herramienta 1. Ficha de inscripción: Con su empleo se tenían varias pretensiones, la primera presentar el grupo organizador y hacer evidente el respaldo del IDEP y la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Brindar confianza a los docentes de los diversos colegios del distrito capital. En tal sentido la ficha se entregó por medio de carta, en donde se exponía de manera breve: el propósito

del proyecto, las expectativas al recolectar la información, así como el manejo reservado y objetivo que se le daría, de tal manera se presentó el **Colectivo por el Arte**, y las intenciones dentro de este proceso de investigación.

EL primer grupo de doce (12) preguntas, es decir el encabezado, buscaba información general de las instituciones tales como: ubicación, cobertura tipo de población a la que se atiende en cada una de las entidades, en tanto género y número de estudiantes adscritos a las jornadas, es decir los datos básicos de los distintos colegios, que luego facilitarían la realización de las visitas, además de otros datos, apropiados para medir el impacto de proyecto de investigación entre otras cosas.

Un segundo apartado de ocho (8) preguntas fue denominado **“información académica de música”** diseñado para coleccionar datos de orden administrativo, que inciden directamente en la enseñanza de música en el espacio escolar, tales como el número de horas por grupo, el lugar donde se efectúa, los recursos con que se cuenta. El siguiente grupo, diez (10) preguntas; este destinó a recabar **“información del profesor de música”** en relación con su formación, así como de su experiencia, busca resumir el capital de conocimiento específico musical y didáctico metodológico del área en estudio.

Las diez (10) preguntas en relación con **“el grupo musical”** fueron suficientes para establecer, el repertorio preferido, la antigüedad del grupo, el papel que desempeña dentro de la institución a partir de lo cual se puede intuir, los factores de valoración que hacen parte de los intereses institucionales y el sentido que autodetermina cada uno como colectivo musical, al final las preguntas sobre el uso del escenario cumplen fundamentalmente el papel de funcionalidad logística, para el desarrollo de la muestra, se procuró optimizar de esta forma el tiempo y los recursos disponibles para tal evento.

3.3.2 Herramienta 2. La herramienta de recolección de la información 2 es una entrevista semi-estructurada dirigida a estudiantes; el diseño de la batería de dieciocho (18) preguntas, busca identificar las áreas artísticas con que se cuenta en los diferentes colegios y las condiciones en que se efectúa dicha labor, como existen grupo clase y grupo musical dentro de algunas institución, los interrogantes se dirigen a encontrar información relevante en cada uno de las poblaciones específicas, intentando mirar las prácticas educativas entre ellas la evaluación. Otra característica importante para el desarrollo de este procedimiento, es el diseño, el cual permite que sea igualmente efectivo para un individuo que para un grupo; siendo preferible en el caso de los estudiantes la entrevista en colectivo, pues así se recoge menos información duplicada por los estudiantes, además al desarrollarlo en grupo se captan: diferencias, contradicciones y contra argumentaciones lo que enriquece la información.

3.3.3 Herramienta 3. Consta de veintiocho (28) preguntas, las de encabezado indagan sobre todo la formación de los docentes, su repertorio, preferencias musicales y aspiraciones, así como la dedicación a su trabajo específico y otros compromisos, que para bien y para mal inciden directamente en su desempeño docente. De la pregunta 10 en adelante se busca fundamentalmente información en los aspectos: didáctico, metodológico, evaluativo, contenidos y su secuenciación así como los repertorios, es decir aspectos que tienen directa relación con el campo disciplinar de la enseñanza de la música. A partir de la pregunta 19, se formulan interrogaciones, para establecer características que tienen que ver con lo institucional, bien de manera legal desde el PEI o según sea desde la actitud institucional y de colegas. No se evita por supuesto la búsqueda de información que aporte referencias adicionales sobre otros aspectos ya preguntados como el tipo, número y estado de los instrumentos con los que se cuenta.

3.3.4 Herramienta 4. Considerando relevante los distintos puntos de vista, se diseñó una entrevista con nueve (9) preguntas para ser formuladas a los directivos docentes, con ello se busca establecer cuales son las condiciones del área de música, desde la perspectiva de la administración, en aspectos como: El PEI, la legislación, potencialidades, problemáticas y costos reales del campo musical escolar, también se buscaba recoger información desde la perspectiva de las directivas docentes, en cuanto al desarrollo del área de enseñanza musical o en su defecto posibles tensiones entre las áreas académicas en el espacio escolar.

3.4 DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

3.4.1 Visitas a las instituciones y sus docentes. Durante el trabajo de campo, como se mencionó anteriormente se realizó una visita por institución, en esta visita se observaron las instalaciones y especialmente el o los lugares donde se desarrollan las clases de música. Así mismo se solicitó una reunión con alguna directiva de la institución para obtener información sobre el desarrollo del área de música. El trabajo de campo se realizó a través de visitas programadas a las instituciones del grupo *alfa*; estas se realizaron entre el 23 Abril y el 14 de Mayo de 2004.

Cuadro 3. Programación de las visitas realizadas

FECHA	VISITA
Abril 23 de 2004	IED Reino de Holanda
Abril 27 de 2004	CEDID Ciudad Bolívar
Abril 27 de 2004	IED Vista Bella
Abril 30 de 2004	IED La Belleza - Los Libertadores
Mayo 7 de 2004	CED Aldemar Rojas
Mayo 10 de 2004	IED San Francisco de Asís
Mayo 11 de 2004	IED Los Pinos
Mayo 14 de 2004	IED Restrepo Millán
Mayo 19 de 2004	IED Heladia Mejía
Mayo 19 de 2004	IED Andrés Bello

El objetivo de este tipo de trabajo fue observar detenida y analíticamente algunos aspectos de la realidad educativa de los profesores, estudiantes e instituciones. En este sentido, se aplicaron los instrumentos diseñados para tal fin, como son las *herramientas de recolección de información* 2, 3 y 4. (Ver anexos B, C y D)

Durante las visitas se realizaron observaciones en los siguientes aspectos:

- La clase de música
- El ensayo del grupo
- Lugares especializados

Asimismo se realizaron entrevistas a:

- El profesor de música
- Estudiantes pertenecientes al grupo de música
- Estudiantes no pertenecientes al grupo de música
- Coordinador o directivo docente

Es importante mencionar que no en todas las instituciones se pudieron realizar las observaciones planteadas o las entrevistas propuestas, esto debido a que en algunos casos, el profesor, al saber de la visita por parte del equipo, programaba un ensayo y no la clase como tal; en otros, los compromisos académicos del profesor para dictar sus clases le impedían realizar un ensayo con el grupo a observar. Sin embargo, las 10 visitas se realizaron satisfactoriamente.

Foto 1. Niños y niñas haciendo música

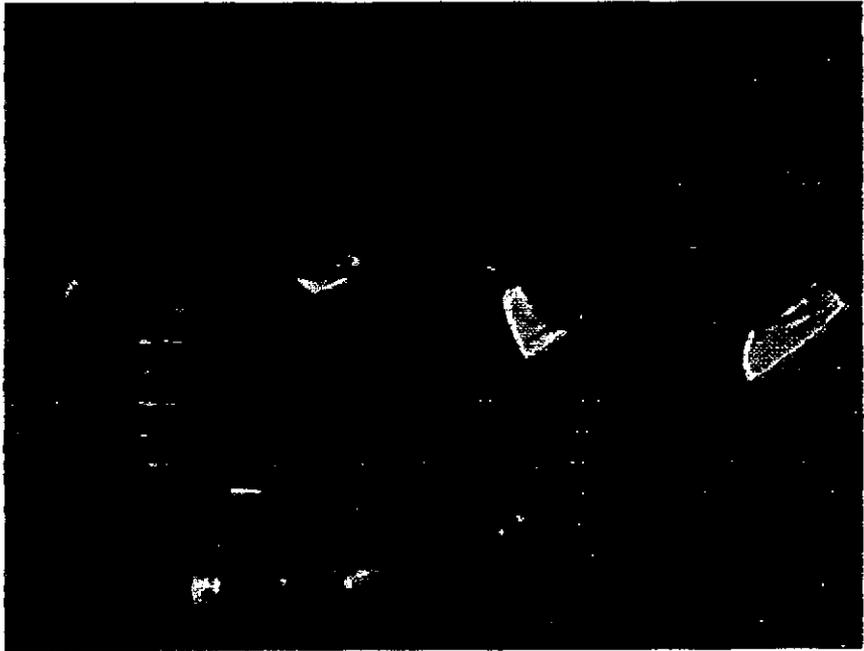


Foto 2. Niño tocando el tambor

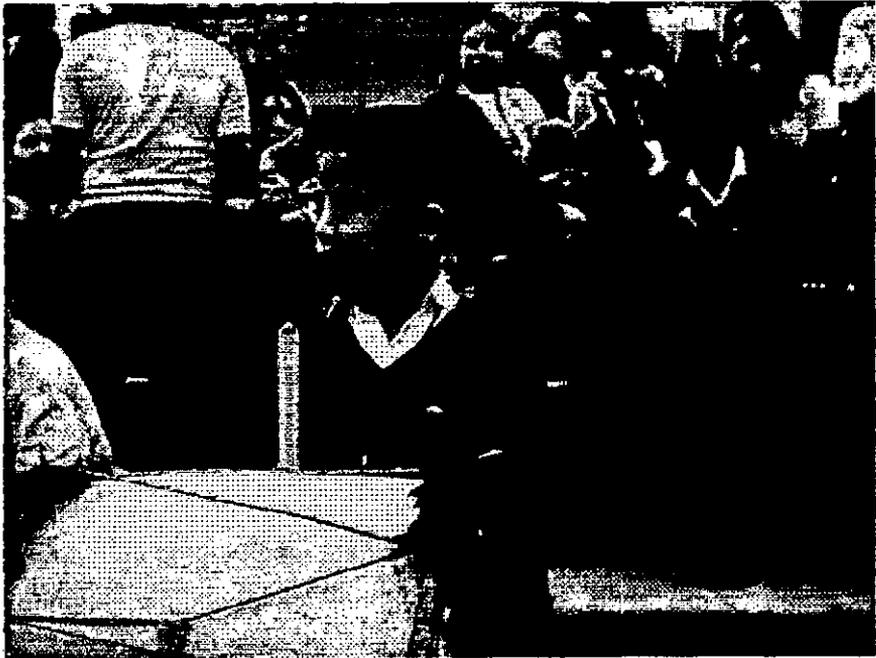


Foto 3. Estudiantes tocando flauta dulce



Foto 4. Los lugares de ensayo de los estudiantes



Foto 5. El docente como orientador de procesos de aprendizaje



3.4.2 El desarrollo del festival El Festival Distrital de Grupos Musicales *Caminar Aprender Musicar* se llevó a cabo los días 28 y 29 de Julio de 2004 en el Auditorio Fabio Chaparro Av. El Dorado No. 66 – 63 de Secretaría de Educación Distrital y contó con la participación de 28 instituciones educativas (grupos *alfa* y *beta*).

Su planeación se realizó durante los meses de Junio y Julio teniendo en cuenta los espacios físicos (consecución del auditorio), los equipos necesarios (amplificación, luces, grabación en video), la publicidad (diseño del afiche, invitaciones y certificados), equipo logístico, refrigerios y comunicaciones y difusión (envío de cartas de invitación, comunicaciones por vía telefónica, fax e internet, prensa y boletines electrónicos).

En cuanto a la participación y asistencia es importante mencionar que el evento contó con la asistencia global de más de 1000 personas distribuidas de la siguiente forma:

Tabla 4. Asistencia al Festival Distrital de Grupos Musicales Escolares

FECHA	Profesores	Estudiantes	Invitados
Julio 28	27	372	15
Julio 29	23	608	26

Se presenta en el siguiente cuadro de manera detallada las instituciones educativas que participaron y asistieron al evento,:

Cuadro 4. Instituciones participantes en el Festival

INSTITUCIONES EN CALIDAD DE PARTICIPANTES	
Julio 28 de 2004	Julio 29 de 2004
Liceo Femenino Mercedes Nariño	IED Juan del Corral
IED Los Pinos – Efraín Cañavera	CED Aldemar Rojas Plazas
IED Heladia Mejía	IED Nuevo Kennedy
IED Sierra Morena	Instituto Pedagógico Nacional
IED República de Venezuela	IED Restrepo Millán
CEDID Ciudad Bolívar	IED La Merced
Centro Lestonac	IED La Belleza - Los Libertadores
IED Enrique Olaya Herrera	IED Vista Bella
IED Álvaro Gómez Hurtado	IED Tomás Carrasquilla
IED Venecia	IED Andrés Bello
IED San Francisco de Asís	IED Manuel del Socorro Rodríguez
IED Darío Echandía	IED Tuna Alta
IED Reino de Holanda	IED Normal María Montessori
IED El Jazmín	

Cuadro 5. Instituciones asistentes al Festival

INSTITUCIONES EN CALIDAD DE ASISTENTES	
Julio 28 de 2004	Julio 29 de 2004
IED Federico García Lorca	IED Manuelita Sáenz
IED Juan del Corral	IED General Santander
	IED Divino Maestro
	IED Campestre Monteverde
	IED Miguel Antonio Caro
	IED Brasilia – Bosa
	IED Tom Adams

Foto 6. Afiche Festival Distrital de Grupos Musicales Escolares



Foto 7. Invitación Festival Distrital de Grupos Musicales Escolares



3.5 ELABORACIÓN / DETERMINACIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Es importante mencionar que las categorías de análisis, permanentemente se fueron reconfigurando, debido a que los horizontes inicialmente planteados por el IDEP¹⁶ se hicieron bastante complejos. Se intentó teorizar pero no fue fácil; sin embargo se logró determinar la importancia de caracterizar los tres actores (institución, profesor y estudiante), cada uno de los cuales empezó a visualizarse con unas características propias de su rol, así como las responsabilidades que sobre ellos recaen, lo que permitió realizar una descripción de cada uno, durante el desarrollo de esta investigación.

¹⁶ Los horizontes planteados inicialmente por el IDEP fueron: Epistemológico, Académico, Social, Cultural e Institucional.

También es posible enunciar que las categorías presentadas a continuación son producto de múltiples discusiones entre los miembros del equipo, quien en aras de valorar el objeto de investigación, vio necesario caracterizar cada uno de los actores que hacen parte del proceso educativo musical. De esta forma se intenta responder la pregunta de cómo son los actores y los factores que inciden en el desarrollo musical escolar.

Autoidentificación del docente: En el complejo mundo de las transnacionales y de los productos culturales propios que ellas producen, se hizo reiterado durante los años sesentas y posteriores, un inmenso debate por la identidad cultural, tema altamente polémico, sobre todo en el caso de América latina quien de alguna forma fue favorecida por diversos alambiques de: conocimiento, política, ideología, expresiones artísticas, filosofía y tecnología.

Esa situación originó la noción de multiculturalidad y pluriétnicidad que ha empezado a ser aceptada por los teóricos después de la década de los ochenta, pero desde la práctica individual se ha venido asumiendo una posición de autodeterminación, ya que se apropia sólo algunos fragmentos del vasto territorio simbólico que se oferta, por tal razón más que "la identidad" se evidencia un fenómeno de autoidentificación y consolidación de un conjunto de valores simbólicamente constituidos, entre ellos los que tienen que ver con la autoidentificación cultural a partir de la música fuera y dentro del espacio escolar, sin embargo dada la complejidad de la música al exterior del espacio escolar y que este proyecto centra sus pretensiones sólo en su interior, se formula la autoidentificación como: una categoría de análisis que dará cuenta de la intención del maestro respecto a sí mismo, sus desarrollos, sus propósitos, sus aspiraciones o sus acciones política para beneficio del espacio escolar.

En este sentido, el maestro tiene un conocimiento específico musical y otro que le permite saber cómo enseñar. El primero, hace referencia al conjunto de

habilidades, procedimientos y estrategias propias de la disciplina y abarca varios aspectos como son: efecto sonoro, estructura gramatical, lecto-escritura musical, técnica instrumental, entre otros. El segundo, es un tipo de conocimiento que se estructura a través de recapitular contenidos teóricos y experiencias sobre los aciertos y errores propios del quehacer del aula. En este sentido, el profesor de música logra construir unos procedimientos y estrategias específicas, para poder enseñar los contenidos musicales que ha capitalizado a lo largo de su vida.

La institución: Hace referencia a las orientaciones y acciones políticas generadas desde la normatividad y canalizadas, en su mayoría por las directivas; igualmente observa la transformación de estos lineamientos en acciones prácticas dentro del contexto escolar. El aspecto institucional, su autonomía y su decisión sobre el manejo de los recursos, deben ser tenidos en cuenta, puesto que el proceso de apropiación de la norma y su puesta en práctica, se constituye en dinamizador o desestabilizador de la gestión del profesor de música.

Los estudiantes: Son usados como referente y punto de análisis en aspectos relevantes que tienen relación con la presencia y permanencia de los estudiantes dentro del establecimiento educativo, el tipo de relaciones que entablan con la música, con los docentes y con la institución, así como el respaldo que brindan a esta última. Asimismo, esta categoría, centra su interés en el tipo de prácticas artísticas escolares y fundamentalmente relacionadas con la expresión musical, en aspectos como la evaluación, repertorio, procedimientos para la conformación del grupo o bien para el trabajo en clase, eso sí, desde la perspectiva del estudiante.

4. RESULTADOS Y HALLAZGOS

Se hace absolutamente prioritario manifestar que el presente aparte del documento, fue difícil de estabilizar debido a que el proceso de decantación de la información se hizo extenso; en consonancia con la magnitud y complejidad que evidencia el objeto de estudio y la minucia con que se interpretó la abundante y diversa información recabada. Se debe agregar que el ámbito teórico y las fuentes documentales, también aportaron nueva información que condujo a cambios en los argumentos, lo que contribuyó a modificar de manera reiterada lo escrito aquí.

El propósito de este aparte es mostrar los elementos, fuerzas e intereses que confluyen dentro del espacio escolar; exclusivamente en el campo de la música. Es posible afirmar que se hace música en la escuela, pero no es adecuado darle la connotación de obra artística musical, debido a varias razones: se puede plantear que el desarrollo del nivel técnico y sonoro es bueno, pero no suficiente ya que no siempre alcanza el virtuosismo interpretativo que requiere una obra de arte. La teoría en oportunidades se deja de lado, prefiriendo en la mayoría de casos los resultados sonoros conseguidos por la vía empírica. El nivel de creación, propio del arte, es discreto, en cambio el nivel de repetición-reproducción es considerablemente elevado; lo que hace desembocar en algunas dudas, en relación con el producto final de la obra musical terminada y en relación con su depuración en el ámbito escolar, es decir con su papel y con su proceso.

Lo que además aviva la vieja polémica en relación con cuál es el papel del arte en la cultura, así como las dudas en cuanto a las cualidades o argumentos

necesarios para convertir en arte una obra, dentro de los cuales la técnica es sólo una entre muchas razones, todo el dilema nos remite a la pregunta, qué es arte o que deberá ser considerado como arte, lo cual se constituye en un fenómeno complejo y de difícil fundamentación teórica, que entre otras cosas no es parte central de este estudio.

Lo expuesto lleva a considerar poco viable hablar de arte en la escuela, por tanto no se habla de él, sino de educación del área artística, en parte debido a que el arte como proceso y producto contiene una serie de elementos adicionales, que no se adquieren con facilidad durante el corto ciclo básico del sistema educativo, en parte, porque la esencia del arte no sólo está constituida de elementos técnicos específicos enseñables durante la escolaridad, sino que a su vez debe poseer valor agregado en términos de ética, estética, abstracción, universalización, factores que no es posible asumir en la escuela y cuando se intenta, normalmente se apropia con criterios distintos al arte "con mayúsculas", sin preocupación expresa de su significado y en todo caso productos más que aptos, adaptados al campo escolar.

Todo esto conduce a intuir que el asunto de la educación musical en la escuela presenta dos perfiles: el primero "la música como fin" da cabida a cierto tipo de formación musical, en muchos casos centrada en una fase inicial de desarrollo, es decir, en aquella en que se brindan elementos básicos de la música, se desarrolla sensibilización musical y se dan unos pasos previos antes de hacer música en sí misma. Sin embargo, lo que se hace en la escuela es sobretodo un proceso de iniciación a la música a través de: nociones, exploraciones, ejercicios básicos, diversas prácticas, desarrollo técnico, alcanzando a veces construcción de conceptos, todos ellos, se constituyen en los puentes que permiten la interacción de los estudiantes con la experiencia artística y cabe la opción de considerarlos semilla para una posterior germinación en el campo del arte y la cultura. No sobra plantear que son muchos los convocados y pocos los elegidos, que ello depende

en parte de las rotaciones de maestros y estudiantes, de los temas interpretados, de mantener el entusiasmo, de no desencantarse, de iniciar constantemente procesos que casi nunca maduran del todo, porque cuando van madurando los estudiantes se gradúan... En suma, el desarrollo musical en la escuela no puede ser visto como *arte musical*.

El segundo, "la música como medio" parodia aspectos de la cultura representándolos en una escala propicia al campo escolar, pero además se sirve de aquella para establecer, el desarrollo de otros factores tales como estrategias, logros u objetivos institucionales. Desde esta perspectiva en la escuela se hace música con propósitos distintos a la música misma, ya que se usa como medio para lograr fines específicos, entre los cuales cabe resaltar su papel como agente socializador, de resolución de conflictos, de reproducción del patrimonio cultural, de formación y cualificación de ciudadanos; como dispositivo para fortalecer la consolidación de valores, el sentido de identidad y el buen uso del tiempo libre.

La actividad musical en la esfera de la institución distrital no puede ser vista como un producto artístico terminado, pues responde a una práctica escolarizada, es decir encaminada a fortalecer unos valores propios del quehacer educativo que no tienen relación directa con los objetivos exclusivamente musicales. Si bien no se puede desconocer que en la escuela se hace música, esta actividad responde a una valoración, una posición, un oficio especial que le ha asignado el sistema educativo, pero no en si misma, si no por lo que puede brindar desde su quehacer.

En suma se podría decir que se hacen dos tipos de música, la música de los procesos y la música de los resultados. Es obvio que la música no sólo brinda estos elementos, también posibilita que cada estudiante tenga la capacidad de obtener nuevos aprendizajes, no sólo técnicos musicales, también experiencias y vivencias de corte social, incluso en algunos casos beneficios económicos, todo lo cual permite desarrollar sus diferentes aptitudes y actitudes.

Es importante mencionar que esta doble función de la música en la escuela, genera una tensión debido a que los actores escolares tienden a polarizarse a favor de la postura que suponen correcta y que lógicamente respaldan con acciones en su práctica diaria, apoyo que no necesariamente es consciente pero en donde se evidencia una concepción de educación y de cultura. Sin embargo no es posible delimitarla entre los actores, pues cada uno tiende a defender su postura como la correcta aunque en oportunidades juega también con la otra opción, en la cual encuentra aspectos relevantes, sin embargo por todo lo expuesto no es fácil delimitar ni definir en que momento los objetivos de: la educación, del maestro o de una institución particular son equiparables, coincidentes o adversos con los objetivos de una educación musical a través de la cual se promuevan y desarrollen las aptitudes netamente musicales.

La escuela formal básica de la Bogotá de comienzos del siglo XXI, dentro de la cual se enmarca este trabajo, es una institución que está tratando de mirarse y reconocerse a sí misma. En parte por ello, la presente investigación tuvo un rumbo propio: pues era necesario realizar una mirada de lo que sucede en el interior de las instituciones educativas, en este caso centrada en la educación musical y específicamente en sus prácticas así como en los factores que inciden en el desarrollo de las mismas.

Enfocar este objeto permite entender que las instituciones educativas están conformadas por el espacio físico y los individuos que las habitan, junto con las regulaciones propias de orden legal, social, moral, ético, estético, cultural y las interacciones, diálogos y tensiones de los mismos. Teniendo en cuenta el complejo panorama expuesto anteriormente, se determinaron tres tipos de actores que soportan las acciones de la cultura, pero además tienen la posibilidad de agenciar y vitalizar diversos esfuerzos que inciden en el desarrollo de las prácticas musicales escolares y que por supuesto, son tenidos en cuenta para desarrollar el análisis, del entramado social de la educación musical.

4.1 LA INSTITUCIÓN COMO ACTOR

Juega un papel en la configuración de las prácticas musicales escolares; asimismo, logra incidir en factores evidentes y constantes que influyen en el desarrollo de estas prácticas y tienen relación directa con los desempeños institucionales.

4.1.1 Aspectos normativos y legales. Son los lineamientos que regulan las instituciones educativas distritales de acuerdo con lo dispuesto en la ley 115 de 1994 y las resoluciones reglamentarias, a partir de las cuales el área de educación artística se establece como un área fundamental y obligatoria en la conformación de la educación formal básica.

En el orden de la normatividad, las instituciones educativas se rigen internamente por el Proyecto Educativo Institucional (PEI), documento que consigna los principios de misión, visión y objetivos de cada institución y da sus directrices principales y el cual es elaborado por la comunidad escolar. Indagando por este documento y su relación con el área de educación artística, encontramos que se encuentra enunciada de forma muy general la importancia de las artes en la escuela para la formación integral del ser, para el desarrollo de la sensibilidad, la expresión y la identidad cultural. De las 10 instituciones que hicieron parte en la investigación, solamente en una se expresó el énfasis del PEI en artes.

Cuadro 6. Énfasis del PEI

INSTITUCIÓN	ÉNFASIS DEL PEI
1	Productividad y comunicación
2	Productividad
3	Creatividad en artes, auto superación
4	Investigación y Creatividad
5	Sin información o en construcción
6	Formación en valores
7	Ciencia
8	Tecnológico, en construcción
9	Ciencia y valores
10	Comunicación

4.1.2 Los agentes reguladores. Las directivas docentes: rectores y coordinadores, son los principales agentes reguladores de carácter institucional existentes en los establecimientos educativos distritales. Ellos se encargan de organizar y orientar el desarrollo académico del establecimiento educativo, así como de administrar los bienes y recursos con que cuentan. Estos individuos pueden ser considerados como un factor decisivo en el impulso de las prácticas musicales escolares, debido a que en sus manos se encuentran las decisiones y gestiones que posibilitan o impiden el desarrollo, desde la clase de música hasta la conformación y mantenimiento de un grupo musical institucional.

Ahora bien, se logró establecer que en general, los directivos docentes reconocen la importancia del desarrollo de actividades artísticas al interior de las instituciones ya que estas permiten: "la sensibilización del estudiante", "el desarrollo de habilidades y destrezas artísticas", "desarrollo de la creatividad", "contribución al desarrollo integral de los niños y niñas", así como "mostrar los talentos y habilidades de los estudiantes que integran la institución y a su vez representarla frente a otras comunidades".

Dada la labor de gestión y administración de recursos que realizan los directivos docentes, se indagó sobre el monto invertido en materiales necesarios para el

desarrollo del área de música; se encontró que en general las instituciones educativas destinan, a juicio de los docentes, un presupuesto muy reducido para compra y mantenimiento de materiales musicales lo que resulta insuficiente para las necesidades; además manifestaron que estos gastos e inversiones deberían ser apoyadas no sólo por la administración pública educativa, sino también por instituciones culturales. Algunos directivos docentes insistieron con orgullo haber invertido sumas considerables, algunas incluso exorbitantes, sin embargo casi ninguno pudo dar cuenta exacta de lo adquirido y menos de la calidad o tipo de uso dado a lo comprado, lo que evidencia una compra influenciada y no necesariamente útil o adecuada.

4.1.3 Distribución académica de las actividades musicales. En este aspecto se observa que las actividades musicales, no cuentan con la misma asignación de horas en todas las instituciones educativas (ver tabla 1). Para describir esta disparidad, en la que influyen muchos factores como el número de cursos, el número de docentes en el colegio y algunas decisiones administrativas, se realizó una agrupación de la siguiente forma:

- **Posibilidad A:** 1 hora a la semana para todos los grados de primero a noveno (1 a 9) Cubre primaria y secundaria
- **Posibilidad B:** 2 horas durante 2 años: principalmente grados sextos y séptimos (6 y 7) sólo cubre una parte de la secundaria
- **Posibilidad C:** 2 horas de sexto a noveno grado (6 a 9) cubre solamente la secundaria

Es importante aclarar que el área de educación artística no es el centro del análisis que nos ocupa, sin embargo toma interés cuando se logra establecer que la asignación del tiempo para el desarrollo de dicha área, se hace de manera

global para (música, plásticas, teatro, danzas) y que cambia de una institución a otra dependiendo en parte de la especialidad o formación de él, o los docentes asignados, por supuesto en el caso que se tenga. Pero además contando con la fuerza de las otras áreas y la capacidad de gestión que tenga el área de artes, lo que se encuentra mediado en parte por el número de docentes, su énfasis académico, el tipo y nivel de formación adquirida, incluso la antigüedad en la institución, ya que ella puede brindar ciertos factores de reconocimiento en virtud del trabajo realizado en años anteriores.

Haciendo la salvedad anterior, acudiendo a la distribución académica y la intensidad horaria descrita anteriormente, así como a la información de las entrevistas con directivas, docentes y estudiantes, se evidencia que el tiempo dedicado a la formación específica de la música es escaso; si hablamos de atender de manera integral el área artística con el mismo número de horas resulta muy insuficiente.

El tiempo asignado por las instituciones a la actividad musical, cumple en la mayoría de los casos, fundamentalmente con los propósitos de clase; un par de privilegiados dispone de tiempo para ensayos del grupo institucional, sin embargo el común denominador muestra que los "grupos musicales" capaces de consolidarse, lo hacen por la realización de actividades extra escolares tales como ensayos y prácticas que no están dentro de la regulación académica, temporal o económica oficial de la institución y que cuenta con la disposición de tiempo libre tanto de los docentes como de los estudiantes, así como del uso de espacios y recursos necesarios, brindados en oportunidades de manera negociada y en otras de forma voluntaria por los colegios; mientras tanto, otros colectivos se resignan a continuar con la antigua práctica, de pedir prestados estudiantes en cada uno de los salones para poder desarrollar los ensayos.

4.1.4 Situación de los profesores. Es importante mencionar que en algunos casos los docentes de música deben asumir otras asignaturas (teatro, danzas, religión, filosofía, biología o cuidar los niños pequeños) situación que contribuye a desmejorar el desarrollo del área de música, ya que se deja de hacer dicha clase, asimismo en este tipo de práctica se deterioran las otras áreas, pues como sea, son dictadas por una persona que cuenta con buena voluntad, pero se desempeña en un área para la cual no está preparado, todo esto conduce a un deterioro de la calidad educativa pero además tienen un impacto negativo en la autoestima de los docentes y la atención a los estudiantes.

Así mismo es importante mencionar que por disposición gubernamental, los docentes especializados en artes que trabajaban en el nivel de primaria, tenían la opción de pasarse al nivel secundario en donde muchos fueron reubicados, los docentes de artes que aceptaron primaria asumieron las responsabilidades y por completo la carga académica de dicho nivel, enseñando todas las asignaturas (matemáticas, lenguaje, sociales, ciencias, etc); no se pone en duda las buenas intenciones de esta política, pero sí se hace evidente cierta desmotivación en los acogidos por la norma, también se puede ver el vacío de la educación artística en el nivel de primaria, grados en donde resulta indispensable fortalecer un trabajo formal y argumentado para beneficio de la comunidad educativa y el país.

4.1.5 Espacio físico. La mayoría de las instituciones no cuenta con una planta física que tenga las condiciones apropiadas para el desarrollo de la asignatura. En música, se requiere de un salón acústicamente adecuado, de tal forma que la práctica musical no interfiera con las actividades que se desarrollan en aulas vecinas, pero además para que no se genere al interior de la misma inhibición, temor o algunas deficiencias técnicas que pueden acarrear lesiones en los diferentes intérpretes y algunos otros efectos de distorsión en el repertorio y las consecuentes dificultades en la agilidad del proceso. En la mayoría de las

instituciones no se cuenta con auditorios y aulas máximas o especializadas donde se puedan apreciar las muestras del trabajo en música (ver gráfico 5).

4.1.6 Instrumentos musicales. En la visita a las instituciones, se logro verificar que el número de instrumentos es limitado (ver tablas 2 y 3), y muchos no se encuentran en condiciones óptimas, los otros no se pueden utilizar debido a las condiciones físicas de deterioro que presentan, ya sea por uso natural o por falta de mantenimiento, guitarras rotas o sin cuerdas, tambores sin parches, organetas sin adaptador, clarinetes sin boquillas, entre otras, son las situaciones que limitan o imposibilitan el acercamiento a la práctica musical de niñas, niños y jóvenes interesados, que solicitan atención a un maestro con el tiempo cronometrado y atiborrado de obligaciones escolares.

Con relación a lo anterior, es importante mencionar, que la existencia de instrumentos musicales requiere de: mantenimiento especializado y mantenimiento general, limpieza, reparaciones varias, actualización de cuerdas; provisión de cuerdas, boquillas, parches, entre otras, lo cual permite que dichos materiales puedan ser aprovechados por diversos grupos incluso, generaciones de estudiantes.

Ahora bien, las clases cuentan con el inventario institucional y algunos instrumentos solicitados por el profesor, siendo el preferido la flauta dulce, sobre todo por su versatilidad y fácil acceso económico; en dicho ambiente también se acude con regularidad al canto acompañado por guitarras e instrumentos de precio moderado. Sin embargo cuando se trata del grupo de proyección, la mayoría de las instituciones no logran proveerlos con instrumental adecuado, debido en parte, a que los instrumentos tienen otras condiciones y por supuesto un costo elevado, incluso una pequeña fortuna, en la cual no es posible pensar sin un buen respaldo familiar; pero tanto en la clase como en los ensayos se desarrollan actividades y aprendizajes valiosos independientemente del costo de

los instrumentos, a lo que se debe añadir la astucia que adquiere el maestro al administrar los recursos materiales, para lograr procesos y resultados incluso en condiciones adversas.

Foto 8. Instrumentos en regular estado

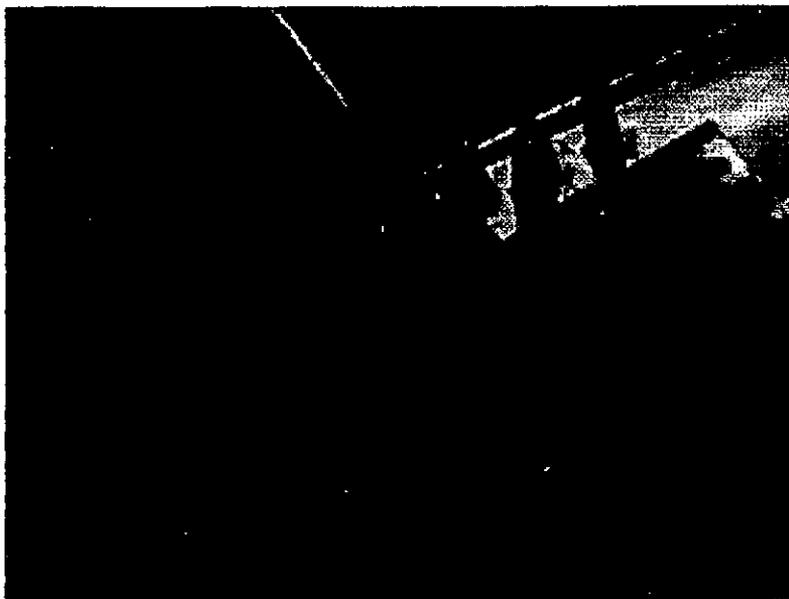
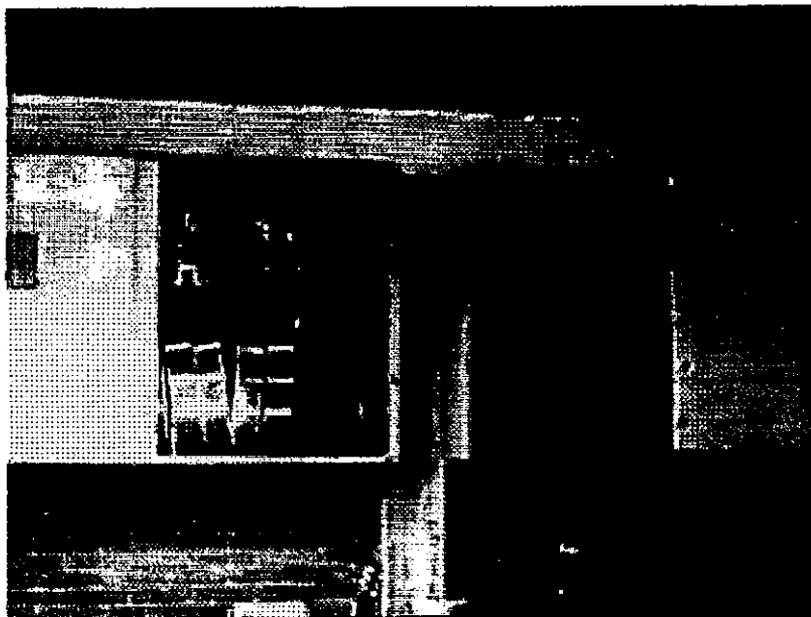


Foto 9. Instrumentos musicales guardados



4.2 LOS PROFESORES

Posterior a la descripción del apartado 2.1.7 en relación con los docentes que hicieron parte del proyecto, se presenta a continuación información relevante recogida por medio de entrevistas, encuestas y visitas realizadas a las instituciones.

4.2.1 Autoidentificación. Es un acto valorativo de sí mismo, aunque no tan simple como mirarse al espejo e intentar responder cómo es la imagen, es reconocerse en un conjunto de acciones, en un rol social con predilecciones limitaciones y aspiraciones, es pensar en lo que se hace, pero también en cómo se logra, es tener autodeterminación, un proyecto de sí mismo, un perfil, o la voluntad de orientar los esfuerzos buscando constituir un campo de acción en la cual estar cómodo y ser autónomo, pero además, reconocido por las propias particularidades, que solo a veces son concientes. A lo largo del proceso y en las respuestas, los actores encontraron ciertos factores que se fueron fortaleciendo en 4 subcategorías que son: formación, repertorio predilecto, ejercicio profesional docente y ejercicio musical.

4.2.1.1 Formación. Es la subcategoría que evidenció los niveles e inquietudes docentes y profesionales de los actores; se encontró que sus antecedentes musicales los influyen fuertemente, es decir el contacto y experiencias musicales que tengan en los niveles formal (escuela primaria, secundaria), no formal (académicas) o informal, así como la influencia musical o los elementos que vivencian y aprenden desde los amigos y el núcleo familiar, son determinantes pues estimulan la vocación artística musical e incluso, la docencia.

En cuanto a la formación académica universitaria, siete de los diez maestros participantes, son licenciados en música y/o pedagogía musical. En tales carreras se incluye formación en dos aspectos: el musical que comprende solfeo, historia

de la música, armonía, análisis musical, piano, instrumento complementario, etc y el aspecto de formación pedagógica, el cual contiene seminarios de pedagogía, psicología y prácticas docentes. Sin embargo el antecedente familiar, social y el proyecto de vida personal, son los factores desencadenantes que le estimulan a preferir uno de los dos ámbitos de formación.

Cuando se indagó sobre el campo de conocimiento, se detectó una problemática y es la limitación que existe para que los docentes, una vez terminada la carrera profesional, accedan a niveles de formación superior en aspectos tanto musicales, como en los didácticos musicales; la razón, la oferta de estos programas es casi nula en el país, pero además los docentes aseguran que no conduce a beneficios económicos considerables y rara vez se logra un reconocimiento de orden académico, situación poco satisfactoria en el orbe de lo colectivo, pero de dicha y plenitud en el campo individual.

Lo cierto es que para lograr la formación tanto en los aspectos pedagógicos musicales como en la disciplina musical, se exige constancia, es decir no basta con conocer y manejar teoría musical, solfeo, gramática, los elementos técnico-musicales, didácticos o metodológicos de algunos instrumentos. Se necesita una práctica gustosa, persistente y placentera a modo de entrenamiento, esto se constituye en motor que permite el acervo cultural y la interacción de todos estos elementos para el beneficio del aula de clase o el ensayo, pero sobre todo se yergue como factor de identidad.

4.2.1.2 Sobre los repertorios y preferencias. Después de mucho interpretar los temas musicales, estos se convierten en algo similar al himno del grupo y el docente, al punto que los demás los identifican por ellos, pero también a partir de esta situación se gesta en cada uno de los actores un proceso de consolidación de la identidad, que encuentra su arraigo en los antecedentes y las experiencias musicales, la formación previa y la que se recibe en la academia, lo cual es

determinante en el conjunto de las predilecciones del docente de música. Sobre este punto se indagó, en aras de identificar la relación que se establece entre el profesor, el repertorio seleccionado y el oficio que se le asigna en el aula; en primera instancia ha de saberse que cada docente tiene claro el tipo de música que ha de enseñarse y lo hace, en segunda instancia se emplea como motivo de inspiración para desarrollar el proceso y como finalidad de la presentación en escena de los diversos grupos musicales conformados en las instituciones, esto ocurre en parte porque el maestro es quien tiene más incidencia sobre el tipo de música, género o repertorio que se trabaja en el aula.

Frente a la pregunta: ¿qué tipo de música prefiere?, los docentes manifestaron en su gran mayoría tener preferencia por la música colombiana, la música clásica. También manifestaron poca afinidad frente a los géneros popularizados o comerciales: vallenato, norteña, ranchera, y algunas formas del *rock*: como el metal, el *death*, arguyendo son músicas que tienen poca relación con la academia y por tal se consideran inferiores. También manifiestan que no les agradan aquellas que tengan un mensaje malo, inmoral o pesado, como los corridos de despecho, por ejemplo.

En la conformación de la preferencia musical se logró discriminar varios momentos: en la etapa infantil no se tiene poder de decisión sobre lo que se quiere oír. Se escucha música de acuerdo con la preferencia del entorno social en que se vive, es decir padres, familiares, escuela, casa o barrio. En la adolescencia y en la etapa juvenil los medios de comunicación, radio, televisión así como los amigos, prácticamente toman la decisión del repertorio a ser escuchado. En la vida adulta, las decisiones sobre la música están relacionadas con el estilo de vida personal que se quiera asumir, allí se podría decir que hay un nivel de conciencia mayor siempre y cuando exista una amplia información y apreciación, en etapas anteriores de formación musical, de lo contrario se actuará

como un consumidor de música comercial; de aquí la importancia de la cátedra de música como formadora de cultura y de agentes culturales.

Algunos principios, concepciones y repertorio son considerados "válidos" y "apropiados" para el contexto escolar y parece provinieran de aquello que los docentes han asimilado como "valido" durante su formación profesional, perspectiva que entre otras cosas, se encuentra muy acorde con los parámetros estéticos y musicales de la universidad en la cual se adelantaron estudios. Asimismo, la música en el espacio escolar se encuentra influenciada por la visión institucional, que ha promovido principalmente el fomento y refuerzo de valores patrióticos y de identidad cultural a través de la música colombiana. El repertorio que se encuentra son los himnos (Nacional, de Bogotá y del colegio), así como el refuerzo de la identidad a través de la consideración de la música colombiana. Esto quiere decir que el docente "debe" incluir dentro del repertorio que trabaja, el sentido de identidad y pertenencia con los himnos, la música colombiana y, si la institución tiene un matiz religioso, con algunas canciones con mensaje.

Se evidenció entonces, que en el espacio escolar confluyen valores estéticos y musicales de diversos géneros y origen. Sin embargo los apropiados por los docentes durante la formación musical universitaria, son en su mayoría de procedencia europea, esto se ve reflejado en la metodología, el tipo de instrumentos que estudian y los repertorios que abarcan.

En sí, las universidades dedicadas a la formación de músicos y maestros de música han priorizado el estilo de la enseñanza, el repertorio y la estética musical de corte eurocéntrico; dicha práctica influye poderosamente las preferencias de sus egresados, por ello la música que suele promoverse como "buena" o "valida" es en su orden la clásica, instrumental, colombiana preferiblemente de la zona andina y se deja de lado el rock, el jazz, bolero, salsa. Generalmente estas últimas, es decir las músicas populares y las popularizadas por medios masivos de

comunicación, se constituyen en patrimonio y oferta hecha por las academias, en una parte por arraigo y gusto, de otro lado porque significa presencia en un campo huérfano de apoyo, además por las ganancias económicas que representa en un mercado ávido y necesitado, lo que también se refleja y contribuye en la escuela.

Retomando el espacio escolar, los docentes reconocen que negocian con los estudiantes el tipo de repertorio que trabajan, pues si bien ellos consideran (de acuerdo a sus gustos y posibilidades musicales) que unos géneros son mejores que otros, saben que el cambio generacional hace que los estudiantes de ahora prefieran otros géneros que no necesariamente ellos dominan, por lo que aquí es importante reconocer que la estética musical del medio circundante influencia poderosamente el interés de los estudiantes por desarrollar experiencias musicales, por acercarse a la música. Como dice un profesor: "hay que encantarlos, darles un poco de lo que les gusta y por esa misma vía, meterles otras cosas que también son importantes en la música para que puedan tener un panorama diferente"

4.2.1.3 Sobre el ejercicio de interpretación musical. La música es un ejercicio que los docentes asumen de distintas maneras; esto se refleja en las preferencias de repertorio, el manejo técnico instrumental y la concepción de música. En este sentido se indagó con el propósito de reconocer que los docentes de música no sólo se desempeñan en el campo educativo, sino también en el campo interpretativo de la música.

Ahora bien, en el transcurso de la investigación se fueron identificando y fortaleciendo ciertas características, hasta conformar perfiles de docente de música, los cuales configuraron una caracterización que no se debe entender de forma rígida ni acabada, sino como unos "circuitos o rutas" en los cuales se mueve dicho docente.

Para el **maestro**, la música es un disfrute; si bien tiene unos buenos niveles de conocimiento musical, y los aplica en su ejercicio docente, la práctica musical aparte de este espacio no es fundamental. Son maestros que desarrollan pedagogías musicales más generales, es decir que prefieren procesos, experiencias y acercamientos a la música de aquellos que no necesariamente tengan talento o aptitudes.

Para el **maestro músico**, la práctica es importante, es decir que al tiempo que enseña, tiene una práctica musical (puede ser o no profesional), colocándolo en permanente relación con el quehacer musical; esto se ve reflejado en su ejercicio docente puesto que considera que allí, desde elementos muy sencillos, también se hace música. Son maestros que trabajan igualmente proceso y producto incluso con grupos numerosos.

Para el **músico**, dicha práctica musical es vital. El ejercicio docente es valorado como un hacer muy básico de la acción musical; este docente, busca trasladar al espacio educativo algunos de los presupuestos de trabajo con los cuales se desarrolla en su ámbito netamente musical, por eso es un maestro exigente que prefiere al estudiante con habilidades y que cuente con el interés y los recursos. Está poco dispuesto a desarrollar procesos con quienes tienen dificultades musicales y prefiere el producto musical más que el proceso, debido a esto, sus grupos de trabajo son reducidos.

4.2.1.4. Sobre el ejercicio profesional docente. Se establece a partir de la labor que desarrollan los docentes en el campo educativo, específicamente en la enseñanza de la música y tiene distintas miradas; estas dependen del tiempo de permanencia en la docencia, así como la preferencia en algún nivel de trabajo; de igual forma éstas están supeditadas a cómo se ven en su ejercicio profesional, cómo es su relación con los docentes de otras áreas y cuál es su proyección profesional.

Todas las respuestas llaman la atención por las inferencias que se puede hacer de ellas. En primer lugar, se encontró que los docentes de música participantes de la investigación, son maestros jóvenes que tienen relativamente poco tiempo de estar trabajando en la docencia (entre tres y trece años). Es importante señalar que todos, sin excepción han trabajado antes de obtener el título y han pasado por varias instituciones y por diversas modalidades de contratación.

En este punto es importante mencionar que el nombramiento resulta ser un hito, el inicio de una estabilidad económica, así como el comienzo de un camino menos agobiante: se expresa la satisfacción de poder trabajar en algo que gusta pero mediado por diversos dilemas. Uno de estos, se extiende a la remuneración económica, pues siempre resulta escasa y tan sólo apaciguada por los pequeños y grandes resultados del día a día, las caritas risueñas de interpretes y público de las fechas especiales. De esta forma, el nombramiento y su consecuente estabilidad, resulta ser un remanso que permite, acometer otras labores.

Sin embargo, el maestro se enfrenta permanentemente al desarraigo por dos motivos: traslados y rotaciones en la ubicación asignada a cada uno de ellos le obliga a apropiarse de contextos distintos, situación que se asimila con el desarraigo pues los maestros sostienen que están desarmados porque no se sienten con arrestos para acometer tareas para las cuales no están preparados: el profesor de música dicta: pintura, dibujo o ética para completar la asignación de horas, o para compensar la carencia de un departamento de artes. En este punto, también se debe reconocer, un par de casos donde se enuncia satisfacción al prestarse para desarrollar tareas en áreas en donde no se fue preparado como docente.

En cuanto a su relación con los profesores de otras áreas, encontramos que los maestros de música todavía luchan contra el imaginario en donde la música es solamente un "goce", un relajo, que se pasa bien todo el tiempo sin aportar ningún tipo de conocimiento. Es importante aclarar que existe respeto entre los docentes

hacia el trabajo desarrollado por el docente de música, sin embargo, la tensión que se genera entre los mismos, se origina en las distintas valoraciones que se dan entre las asignaturas de ciencias, sociales, lenguaje y las del área artística y sus especificidades.

4.2.2 Saber música y saber enseñar música. Durante la observación realizada se logró ratificar que la dinámica de los maestros en el aula, se fundamenta en dos aspectos básicos, el qué enseñar y el cómo enseñarlo, lo primero compuesto por: el repertorio, los contenidos y los elementos teóricos así como los técnicos, el segundo estructurado a partir del grado de complejidad, el tipo de interacción, la forma o manera en que se organizan, muestran, privilegian o posponen determinados temas musicales y por consiguiente los conocimientos que de ello se desprende.

Además cabe señalar: "el qué" y "el cómo" se encuentran profundamente conectados y no son fáciles de identificar y diferenciar entre sí, razón por la cual tampoco es fácil ver los puntos y niveles de relación entre el uno y el otro; la dificultad para discriminarlos como elementos independientes, no solo les resta reconocimiento, también impide que se pueda elevar la calidad de los dos y la relación más benéfica para el uno y para el otro.

"El qué" y "el cómo" se encuentran de tal forma que, cuando se trabaja uno se tiende a perder de vista el otro, lo cierto es que cada maestro, tiene la inmensa responsabilidad de tomar la decisión: bien sea preferir uno a expensas del otro o darles a los dos cierta relevancia y sobre todo equilibrio; fina proporcionalidad que matiza el tipo de acción educativa, que por supuesto es única e incluso principio de identidad para cada maestro, ya que ninguna otra práctica docente mezclará los componentes de esa forma particular, tal acción mediada por el maestro fue burdamente clasificada en tres patrones: maestro, maestro músico y músico, lo

que no es más que tres tendencias en donde se agrupan, de acuerdo con la actitud y el proceder del maestro algunas características de la práctica.

Los perfiles del docente de música definidos anteriormente: maestro, maestro músico, músico juegan con "el qué enseñar" y "el cómo enseñarlo", pero también en dependencia del contexto en que se desarrolle la práctica escolar. La razón: el contexto, la decisión autónoma del maestro, el tipo de saber que preferencia, da por resultado perfiles que el maestro nutre y asume con su postura profesional y su práctica escolar, a partir de la cual logra mejores resultados además de identificar y fortalecer el tipo de saber que lo caracteriza.

La diferencia entre saber música y el saber enseñar música es grande, para el primer propósito se debe hacer referencia, a qué es lo que se sabe y cómo se alcanzó tal acervo musical previo, que los docentes ponen en el "juego escolar". Por un lado está el repertorio predilecto del docente, la estética musical infundida durante su formación, los valores institucionales que se quisieron inculcar y promover en él, recuerdos y conocimientos que se entretajan en la historia de vida y se remontan a los años de infancia. Sin embargo ese saber música del docente, se halla fuertemente confrontado por: las preferencias de los estudiantes (bien sea niños o adolescentes), la música circundante, los criterios y repertorios defendidos institucionalmente, los medios masivos de comunicación, todo ello conforma una amalgama de intereses y poder, que por fuerza del contexto el docente canaliza, y convierte en conocimiento musical para sí y para el aula.

Una cosa es saber música, otra es la posibilidad real del desarrollo musical en el aula; lo que depende en parte de los recursos materiales y el papel que les asigne el maestro, factores que pueden limitar o favorecer el proceso musical pues tales decisiones posibilitan la conformación del grupo, el aprendizaje de un instrumento, la técnica, la grafía etc. En resumen, los recursos con que cuenta la institución, el docente, y el estudiante confluyen en el desarrollo musical. Sin embargo el factor

desequilibrante a favor o en contra, resulta ser el conocimiento y la capacidad que el maestro logre mostrar en el aspecto saber música, no solo por la motivación que inyecta en sus estudiantes, sino también por la reciedumbre de la propuesta, cabe preguntarse entonces, cuál es el papel de el saber enseñar música.

Situaciones como esta obligan hacer una mirada "al cómo"; la evidencia brindada por los docentes durante este año de observación, muestra que la metodología para la enseñanza musical en el distrito se aprende desde el ejercicio práctico, más que desde la academia pero sobre todo de manera ecléctica, razón por la cual se hace difícil hallar unidad y homogeneidad teórica, así como prácticas ceñidas a un modelo o autor determinado, sin embargo no parece muy relevante hacer claridad teórica a un grupo de bachillerato, en el aspecto "saber enseñar música". Así mismo, se debe añadir en relación con la práctica ecléctica, lo que dijeron algunos maestros "por supuesto no es purista pero es funcional".

Dentro de la práctica musical escolar, la de aula puede considerarse como el nivel más elemental, pero no necesariamente el más sencillo de desarrollar, sobre todo porque en él se comienza la formación musical (lo que es sobre todo una pretensión del maestro y el maestro músico), y en términos reales un nivel que contribuye a fortalecer la formación del individuo, en aspectos como: la identidad, los valores culturales, estéticos, la socialización y ahora, de manera mas reciente la convivencia y la paz, proceso que se desarrolla en paralelo al de las experiencias musicales básicas, para lo cual se cuenta apenas con los recursos materiales suficientes y la premisa de no viciar a los estudiantes novicios pero si incentivarlos.

La situación que continúa estando presente y visible en la práctica escolar, es la tensión entre especialización musical y educación musical; la primera, asimilada al grupo de proyección y la segunda a la clase escolar. En este asunto se hace necesario hacer dos miradas; la primera precisión intenta percibir el tipo de

conocimiento empleado para estas prácticas escolares, la segunda mirada logra reconocer que la música puede utilizarse de manera bilateral: por un lado para la educación, la inclusión social, la formación en valores; por el otro, puede ser usada también para buscar la especialización y el reconocimiento social.

Dicha condición genera ambivalencias en el uso de la música dentro del campo educativo escolar, tanto como fuera del él; dentro, porque la educación en teoría democrática, recurre a una práctica selectiva como mecanismo para el fortalecimiento disciplinar en un área. Así mismo, al buscar formación especializada en un área poco convencional e inestable a juicio de la mentalidad escolar, se induce al estudiante a indisciplinas e irresponsabilidades con otras labores académicas, lo que fomenta algunas contradicciones entre los actores escolares, es decir, los estudiantes y los docentes de áreas distantes a la música. Fuera del campo escolar, el costo de iniciarse en saber música, está representado, en cierto menosprecio dado al joven y al acto de conducir al joven a romper el ideal de un futuro seguro, promovido por la escuela. A lo que se debe añadir que fuera del campo escolar, la idea de saber música resulta moderadamente interesante, pero saber enseñar música, alcanza poco entusiasmo o lo pierde casi del todo, ya que sólo es un debate importante en términos teóricos al interior de la academia.

Ahora bien, en cuanto al proceso para enseñar la música en la escuela, se empieza por el nivel sensorial, es decir vivenciar los elementos de la música sin entrar en su conceptualización. Posteriormente se entra en contacto bien sea con un instrumento o con la voz para entretejerlos con lo vivencial. De forma progresiva se pulen esos elementos y se piensa en desarrollar una conceptualización gráfica de lo que se ha vivenciado, por lo que se entra en la parte gramatical de la música, así como en el aspecto histórico de la misma.

Es importante tener en cuenta que durante el proceso de enseñanza de la música descrito anteriormente, se presentan unos agentes reguladores o filtros de selección que generan tensiones entre el talento y las ganas, entre la disciplina y la habilidad, entre la capacidad y el interés. Estos mecanismos y estrategias de preferencia consienten que sólo algunos niños y jóvenes tengan la posibilidad de fortalecer sus aptitudes musicales.

Otro aspecto a observar fue la evaluación, la cual está muy relacionada con los perfiles descritos en el aparte 4.2.1.3. Para el **maestro**, la evaluación no es rígida en términos musicales, es decir es cualitativa en términos contextuales (comprensión de la música, nivel de apropiación, interés, participación) esto para todos los estudiantes con los cuales trabaja. El **maestro músico** mira tanto el desarrollo de procesos netamente musicales como procesos sociales, culturales que se dan a partir de la clase de música. Para el **músico**, la evaluación es en términos de desarrollo técnico musical con los estudiantes que tienen habilidades y para los que no, realiza una evaluación global. Con relación a la calificación, para los primeros es importante, para los segundos es una forma de estimular y de exigir, para los últimos, no es muy trascendental, puesto que el criterio suele ser la presentación en escena. Desde esta perspectiva, los estudiantes también responden al perfil que maneje el profesor en cuanto a la evaluación.

Es importante señalar algunos aspectos de las presentaciones musicales; por un lado, son un parámetro de evaluación que miden el nivel de participación, de ensayos y de disciplina frente a la actividad del docente; son un termómetro del trabajo del maestro. De otra parte, la presentación expresa el producto musical que se aprecia en el escenario, recoge numerosos y finos hilos de construcción previa que por una u otra razón pueden fallar en ese preciso momento y que en instantes tan cortos puede pasar de la felicitación, el éxito o la gloria al rechazo, las críticas, la descalificación y el menosprecio. En suma, tal y como lo expresaba

uno de los profesores participantes "nadie sabe cuanto esfuerzo hay detrás de cinco minutos de una presentación musical".

La evaluación genera tensiones entre el producto musical y el proceso de aprendizaje de la música. Por un lado, el docente se pregunta si preferencia un buen producto en el escenario, con lo cual excluye a algunos estudiantes o si por el contrario favorece un proceso inclusivo para todos los estudiantes, por lo que de alguna manera sacrifica el producto en escena. El primer caso, se corresponde con el perfil del **músico**, en el último con el **maestro** de clase.

Ahora bien, la evaluación y el requisito de la calificación dependen si se hace de manera individual o colectiva. Un docente que en promedio tiene 45 estudiantes por curso y 22 horas de clase a la semana, solo puede dar cuenta del proceso de aprendizaje musical en términos cualitativos generales. Aquí encontramos una fuerte contradicción, puesto que aunque en la escuela no se pretende la "formación musical", es importante realizar una valoración más cercana del proceso que lleva cada estudiante, situación que se ve limitada por la cantidad de aprendices que debe cubrir el docente, unido al poco tiempo que tiene para esto.

Otro punto a tener en cuenta son los factores que inciden en el desarrollo de los contenidos que maneja el profesor. Cada profesor asume un repertorio y de él desglosa unas temáticas dependiendo de sus preferencias y formación musical; sin embargo, aspectos como la intensidad horaria semanal de clase, disponibilidad de materiales e instrumentos musicales, intereses de la institución y de los estudiantes, influyen y determinan los temas que se muestran y fortalecen durante la clase o en las actividades extra-clase.

En cuanto al aspecto técnico instrumental, tenemos que varios factores inciden en su desarrollo; entre estos podemos contar: los recursos materiales e instrumentos musicales con que cuenta la institución, no siempre son del manejo del docente;

los instrumentos que el profesor conoce, no necesariamente son los que existen dentro de la institución. Lo anterior genera tensión entre las aspiraciones del profesor y su diario quehacer: por un lado, la formación musical universitaria especializa a los maestros en un instrumento y sólo manejan de manera complementaria el piano o la guitarra; de otra parte, el trabajo de aula exige el empleo de otros instrumentos, de tal forma que en términos técnico musicales el maestro de música requeriría de mucho tiempo para dominar todos los instrumentos. A esto se debe añadir que los estudiantes quieren vincular instrumentos eléctricos y de nueva generación, los cuales difícilmente llegan al espacio escolar.

4.3 LOS ESTUDIANTES

Como se mencionó anteriormente, durante el proceso de investigación se logró identificar tres tipologías de maestro de música en los colegios distritales explorados, originadas por diversos factores, donde se hizo evidente principalmente su propia formación musical; estas son: el maestro, el maestro músico y el músico. De la misma forma se equipararon dos tipos de estudiante, los cuales, en gran medida, vienen influidos por el perfil que maneja el profesor. En este sentido, se hace importante señalar las características más sobresalientes de cada uno de los tipos de estudiante encontrados: el estudiante clase y el estudiante grupo.

4.3.1 El estudiante clase. Dentro de las instituciones escolares se presenta el espacio académico denominado "clase de música", el cual se encuentra validado por la existencia de recursos físicos (instrumentos musicales, infraestructura física) y humanos (profesor nombrado para desempeñarse en esta área). Los estudiantes *clase* son todos aquellos que tienen acceso a este espacio académico; de este conjunto, hacen parte todos los estudiantes que tienen clase

de música: El estudiante *clase* es la manifestación formal de la actividad musical en la escuela.

Es importante tener en cuenta tres factores que inciden en el desarrollo musical de los estudiantes *clase*: el primero, la mayoría de las instituciones asignan en promedio una hora semanal de música por grupo; el segundo, la cantidad de estudiantes que hay por salón (ronda entre 40 – 50 personas); finalmente, que la realización de un montaje musical requiere de tiempo y disponibilidad para los ensayos, así como desarrollos musicales acordes con las necesidades del montaje. Debido a esto, el profesor aborda con los “estudiantes *clase*” contenidos generales que si bien permiten el acceso a la música, no presentan mayor exigencia musical.

Dicho sea de paso, en la mayoría de los casos el profesor desarrolla durante la clase, temáticas relacionadas con historia o teoría musical; por esto mismo, los estudiantes “*clase*” logran desarrollos sonoros proporcionales al tiempo dedicado por el profesor; es decir, no muy amplios, pues como se mencionó anteriormente, el profesor tiene una hora para 40 estudiantes y no puede dedicar todo el tiempo de la misma a la enseñanza, pues además tiene otros compromisos como evaluar los procesos de aprendizaje de los jóvenes.

Ahora bien, el estudiante *clase* no tiene perspectivas de desarrollo e inserción en el campo de la música, esto se debe a que por un lado, en su mayoría, no cuentan con apoyo familiar para desempeñarse profesionalmente dentro del campo musical; por el otro, el estudiante, en algunos casos se siente excluido debido a la preferencia que muestra el profesor hacia los estudiantes que presentan unos desarrollos musicales sobresalientes dentro de cada grupo. De esta forma, el estudiante *clase* no ve en la música una actividad de proyección profesional y por tanto la asume simplemente como una asignatura más dentro de su plan de estudios.

Dentro de cada curso los estudiantes, se perfilan en diferentes roles, con características propias, los “*clase*” tienen un desarrollo musical inicial, otros estudiantes despliegan capacidades, aptitudes y avances musicales más consolidados, que de alguna manera sirven al profesor para realizar montajes musicales de mayor complejidad; estos son los estudiantes “*grupo*” de los cuales se hará una caracterización a continuación

4.3.2 El estudiante grupo. Dentro de los factores que inciden en el desarrollo de la actividad musical del estudiante que pertenece al grupo musical escolar, se puede contar: el apoyo familiar, la influencia de los medios de comunicación, la formación escolar y actividades musicales extraescolares (por ejemplo la formación que reciben los jóvenes en programas como *tejedores de sociedad*, *batuta*, escuelas de formación artística de la localidad y conformación de grupos musicales externos a las instituciones educativas normalmente con amigos).

Desde esta perspectiva, el estudiante construye sus propios imaginarios en torno a la música, consolida sus propios gustos musicales y establece un nivel musical previo o paralelo¹ a su desarrollo dentro del grupo musical escolar. En este sentido, se hace importante señalar que este estudiante “*tipo*” cuenta entonces con unas condiciones especiales que le permiten acceder y permanecer dentro del grupo.

La primera condición hace referencia al apoyo familiar que recibe el estudiante; esto es un factor determinante para la entrada y permanencia del mismo dentro del grupo musical escolar, un factor importante es la línea generacional y la motivación, así como algunos elementos técnicos musicales iniciales que ella brinda y que llevan a que éste asuma la práctica musical como una actividad

¹ Cuando se dice **previo**, se sobreentiende que en el momento del ingreso al grupo ya se tenían conocimientos musicales; cuando se dice **paralelo** se sospecha un mundo de gustos aprendizajes, conocimientos, incluso repertorio y propuesta sonora en un campo cultural diferente al escolar.

primordial e importante dentro de la institución educativa. Los elementos técnicos musicales recibidos en el hogar a través de padres, abuelos y otros familiares cercanos generan en el estudiante una inclinación hacia determinados tipos de música; de la misma forma, van consolidando sus propios gustos, bien sea por continuidad o por resistencia.

Al presentarse apoyo por parte del núcleo familiar, los estudiantes sienten mayor confianza para el desarrollo de esta actividad tanto dentro del colegio como fuera de él, debido a que por un lado, la familia aplaude la participación en los grupos musicales escolares pues ve en ella la posibilidad de continuidad de la *tradición musical familiar*; por otro lado, en algunos casos, el esfuerzo y rendimiento académico del estudiante es premiado –o castigado–, por parte de la familia con la permanencia o no en el grupo musical.

Ahora bien, el contraste entre los núcleos familiares que logran una tradición musical y aquellos que no la tienen, es evidente; esto se puede afirmar con base en los comentarios que los mismos estudiantes realizan al respecto: *“mi papá siempre me ha apoyado, porque todos nosotros, la familia y mis hermanos somos músicos”, “... muchas veces los padres lo ponen a uno a escoger entre el estudio o la música, porque uno puede descuidar el estudio, pero por lo general los padres aceptan que uno esté haciendo música, además es un orgullo para ellos, por ejemplo en el día de la familia cuando uno canta ellos dicen: ese es mi hijo...”*; en contraste con *“mi familia es muy desconfiada con esto de la música; cuando voy a salir me dicen: ¡ya se va a perder el tiempo...!”*².

Cuando la familia posee una tradición musical, bien sea porque dentro del núcleo hay miembros que tocan instrumentos musicales, cantan, tienen el oficio de músicos o simplemente realizan el ejercicio permanente de escuchar

² Entrevistas realizadas a estudiantes de grados octavo, noveno y décimo.

determinados tipos de música, el estudiante apropia estos elementos y los pone en función del grupo musical escolar.

Asimismo, la familia juega un papel fundamental en el desarrollo musical del estudiante puesto que es ella la encargada de brindar apoyo también económico; por ejemplo la compra de un instrumento musical se convierte en una manifestación de refuerzo y compromiso a la actividad musical desarrollada dentro de la institución escolar.

En general se notan diferencias entre los estudiantes que tienen respaldo familiar y los que no; por un lado, los que son apoyados y vienen con un bagaje musical amplio desde sus familias, son participantes permanentes de los grupos musicales escolares y ven en la música una actividad de proyección profesional. En contrasentido, aquellos estudiantes que no cuentan con un nicho musical en sus familias, ven en la música una asignatura más dentro de sus quehaceres académicos, que les ayuda a pasarla mejor en el colegio y que se constituye como un simple relax.

Ahora bien, la aproximación al saber musical que tiene el estudiante dentro de su grupo familiar, en la mayoría de los casos es vivencial y empírica. Por esto mismo el estudiante entiende y conceptualiza de una manera similar la música. Es importante mencionar entonces otra característica determinante de estos estudiantes, manifiesta en el encuentro y conflicto presentado entre sus previas concepciones de la música y lo que encuentra dentro de la institución escolar.

Cuando el estudiante llega a la escuela y se acerca al área de música, se da un conflicto entre los saberes previos que posee de la práctica musical (el antecedente familiar) y los que le brinda el profesor. Éste conflicto se da debido a que tanto el estudiante como el profesor defienden una posición específica; el primero desde la experiencia, arraigo cultural, afecto y sus propias preferencias

musicales y el segundo desde su bagaje académico y experiencias educativas acumuladas, gustos y formación académica. Estos elementos se convierten en una limitante para la actividad musical del estudiante, a la que se puede agregar otra generada por los recursos y estructuras físicas que envuelven al actor en mención.

Este choque genera en los estudiantes múltiples dilemas entre los cuales es conveniente mencionar: la tensión entre los gustos musicales del estudiante y el repertorio que el profesor escoge para desarrollar la clase, o para dar vida al grupo musical; en este sentido, los conocimientos previos que tiene el estudiante en el tema "música", son revaluados permanentemente en su significación, frente a los planteamientos y contenidos propuestos por el profesor. Por ello, en algunos momentos, el estudiante siente que tiene que olvidar una parte de sí mismo para poder abordar la música de una manera analítica. De esta forma, la actividad musical empieza a ser visualizada por el estudiante como un ejercicio racional, puesto que el profesor privilegia, en algunos casos, el aspecto conceptual.

Algunos estudiantes manifiestan que existe una incongruencia entre lo que ellos necesitan y lo que el profesor les "da". Se evidencia un desconocimiento por parte del profesor de las músicas consideradas como "*cercanas*"³ por los estudiantes; el profesor, conciente o inconscientemente, impone o preferencia un género musical determinado, por lo que se desencadena un enfrentamiento permanente entre estudiantes y profesores; cada uno respectivamente, busca estar acorde con sus propios intereses.

³ Se entiende por *música cercana* aquella que proporciona al interprete u oyente una *experiencia musical vital*. Esta es la configuración de significaciones que se da a la música dentro de un contexto determinado. Ver ZAPATA RESTREPO, Gloria Patricia et al. Universidad, músicas urbanas, pedagogía y cotidianidad. Bogotá : La universidad. 2004, p. 27.

5. ESTRATEGIAS DE SOCIALIZACIÓN

El trabajo de investigación contempló estrategias de socialización con miras a contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación específicamente en el área de música, por supuesto sin desconocer que se pueden dar algunos aportes al campo de la educación artística y a nivel general en las instituciones que hicieron parte del proyecto; tanto como en aquellas que sin serlo acojan con beneficio de inventario las conclusiones y aportes que consideren pertinentes de ser apropiados de esta experiencia. Así mismo todas aquellas que estén en condiciones de establecer un proceso de retroalimentación entre el equipo de investigadores, los participantes y otros colectivos que sobre la marcha han venido mostrando interés.

Por tales razones, se realizaron las siguientes socializaciones:

Cuadro 7. Socializaciones del proyecto

FECHA	LUGAR	TEMÁTICA
Diciembre 16 de 2003	Universidad Distrital (sede Macarena)	Primera socialización con los grupos de investigación en rutas pedagógicas en el área artística.
Marzo 9 de 2004	Biblioteca Virgilio Barco	Socialización del proyecto <i>caminar, aprender, musicar</i> en el Consejo Británico
Abril 1 de 2004	Centro de información Cultural de Barrios Unidos	Primera socialización con docentes de música
Mayo 5 de 2004	Hotel Von Humbolt	Socialización del proyecto <i>caminar, aprender, musicar</i> en el marco del Seminario Nacional de Investigación sobre Música, Ciudad y Pedagogía, auspiciado por COLCIENCIAS y la Universidad Pedagógica Nacional.

Octubre 5 de 2004	Universidad el Minuto de Dios (Museo de Arte Moderno)	Segunda socialización con los grupos de investigación en rutas pedagógicas en el área artística.
Noviembre 18 de 2004	CED Aldemar Rojas Plazas	Segunda socialización con docentes de música
Junio 10 de 2005	CED Aldemar Rojas Plazas	Tercera socialización con docentes de música

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Se presentan las principales conclusiones del trabajo de investigación en cuando a:

El **objeto de estudio** del presente proyecto está soportado por un conjunto de tensiones, entre los actores institucionales y la interpretación que cada uno de ellos hace en relación con la música y la enseñanza de la música en el espacio escolar. Asimismo, cabe señalar que el objeto de investigación fue cambiando en la medida que se profundizó en el trabajo de campo; sin embargo, el estudio continuó rondando las practicas musicales escolares y el papel que le es asignado como parte del complejo andamiaje escolar. También cabe señalar que el objeto de estudio es más complejo de lo esperado y contiene objetos de investigación que en lo posible deberán ser investigados por otros equipos.

Respecto a la **metodología de investigación**, esta sufrió varios cambios a lo largo del proceso dado que el objeto de estudio debió ser perfilado continuamente. Se hicieron ajustes que permitían coherencia metodológica sin perder de vista el objeto de estudio, en el cual se alcanza a identificar actores, posturas y roles que ellos asumen en relación con las prácticas musicales escolares.

En cuanto a los **actores** se muestran fuerzas y tensiones en el desarrollo de la actividad musical. Por un lado, se evidencia que la afinidad que tengan las directivas hacia el desarrollo de la música en el espacio escolar, así como el conocimiento que se tenga de sus complejidades y requerimientos, unido a la simpatía o cordialidad con el docente de música, posibilitan el impulso de las

actividades musicales, lo que se materializa en la gestión y consecución de recursos para el desarrollo de la misma. De otra parte, el docente cumple varios roles y responsabilidades de manera eficiente y simultanea: es maestro, director de grupo, gestor cultural, arreglista.

En el sentido de los **alcances y limitaciones** cabe señalar que el desarrollo de la investigación solamente logra el nivel de exploratorio, es decir únicamente observa los aspectos relevantes sobre los que otros equipos deberán hacer delimitaciones y profundizaciones mas precisas, que enriquezcan otros objetos de estudio. Esto en parte por tratarse de la primera investigación que analiza las prácticas musicales escolares y el comportamiento que asumen los actores allegados a ellas.

A manera de recomendaciones del trabajo, se presentan las siguientes:

- Desarrollar un censo de los centros educativos de Bogotá D.C. Identificando las condiciones y requerimientos en cuanto a: número de docentes, materiales, equipos, espacios e instrumentos.
- Dotar adecuadamente de material para la práctica y la enseñanza de la música, así como de los espacios apropiados para su desarrollo a los centros educativos Distritales de Bogotá D. C.
- Diseñar y desarrollar un plan de actualización, pedagógico y disciplinar específico, dirigido a los docentes de música de las diferentes instituciones públicas de Bogotá D. C.
- Afianzar la investigación disciplinar específica y pedagógica musical como forma de acceso al conocimiento y perfeccionamiento docente, por medio de seminarios de capacitación.

- Promover por lo menos un encuentro anual a nivel zonal, local y del Distrito Capital de los docentes de música, con el propósito de fomentar el desarrollo pedagógico y disciplinar por medio de foros, en donde dar cuenta de resultados de: proyectos de investigación, sistematización de experiencias y prácticas, socializando los resultados por medio de ensayos y ponencias.
- Desarrollar un festival musical anual a nivel zonal, local y del Distrito Capital, para que cada uno de los grupos representativos de los colegios públicos de Bogotá D.C. presente obras de repertorio nacional e internacional, así como los fundamentos pedagógicos y metodológicos necesarios para su desarrollo.
- Hacer una legislación especial en la cual los proyectos de investigación y en general los proyectos dedicados a la educación, tengan excepción tributaria y régimen especial, en donde no existan incompatibilidades con otras labores educativas, todo con el propósito de brindar al docente investigador unas condiciones dignas en su trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

ADORNO, Teodoro. Introducción a la Sociología. Madrid : Tecnos. 1972

ADORNO, Teodoro. La Crítica de la Cultura y la Sociedad. Madrid : Tecnos. 1968.

BAPTISTA, Pilar, HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ, Carlos. Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill, 1998

CERDA GUTIÉRREZ, Hugo. Los elementos de la investigación. Bogotá D.C. : Ed. El Búho. 2000,

DEL RINCÓN, Delio, ARNAL, Justo Y LATORRE SANZ, Antonio. Técnicas de investigación en ciencias Sociales. Madrid : Ed. Dickinson. 1995, p. 23 y s.s.

FEYERABEND, Paul K. Contra el método. Barcelona : Editorial Ariel SA. 1974.

FREGA, Ana Lucia. La música y su mundo. Buenos Aires: Ed. DAIAM, 1969.

GALLEGO BADILLO, Rómulo y PEREZ MIRANDA, Royman. El problema del cambio en las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas. Bogotá, D. C. : Universidad Pedagógica Nacional. 2003, p. 20.

HUGHES, John. La Filosofía de la investigación Social. México : Fondo de cultura Económica. 1987.

KUNTH, Thomas. La Estructura de las Revoluciones Científicas. México D.F. : Fondo de cultura económica. 1971.

LECOMPTE J.P y GOETZ M.D. Etnografía y diseño cualitativo en Investigación Educativa. Madrid : Ed. Morata. 1988.

PASCUAL MEJIA, Pilar. Didáctica de la Música Para primaria. Madrid: Ed. Pearson Educación, 2002.

POPPER, Karl. Conjeturas y refutaciones. Madrid : Tecnos. 1970.

POPPER, Karl. *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. México : Grijalbo. 1973.

POPPER, Karl. La lógica de la investigación científica. Madrid : Tecnos. 1972.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J. Y GARCÍA JIMÉNEZ, E. Metodología de la investigación cualitativa. Málaga : Editorial Aljibe. 1999.

SANT'ANNA, F. . *Estratégias quantitativas e qualitativas de pesquisa educational: da ação a obser-vação participante*. *Educação e realidade* 8(2), 45-53. (1983)

VARGAS GUILLÉN, Germán. Tratados de epistemología. Bogotá, D.C. : Ed. San Pablo. 2003.

WILLEMS, Edgar. El valor humano de la educación musical. México: Paidós, 1989

WOODS, Peter. La Escuela por dentro, La etnografía en la investigación educativa. Ed Paidós Ibérica S. A. Barcelona 1986

ZAPATA RESTREPO, Gloria Patricia, GOUBERT, Beatriz y MALDONADO, Jorge. Universidad, músicas urbanas, pedagogía y cotidianidad. Bogotá : La universidad. 2004.

ANEXO A
HERRAMIENTA DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN No. 1.
FORMULARIO DE INSCRIPCIÓN



**ALCALDIA MAYOR
DE BOGOTA D.C.**

Instituto
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y DESARROLLO PEDAGÓGICO



INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO PEDAGÓGICO
I D E P
GRUPO DE INVESTIGACIÓN COLECTIVO POR EL ARTE

PROYECTO
CAMINAR, APRENDER, MUSICAR:
*ESTUDIO DE LAS RUTAS PEDAGÓGICAS EN EL ÁREA DE MÚSICA EN COLEGIOS DE
EDUCACIÓN BÁSICA DE BOGOTÁ.*

FICHA DE INSCRIPCIÓN

INFORMACIÓN INSTITUCIONAL

COLEGIO _____

LOCALIDAD _____ DIRECCIÓN _____

TELÉFONO _____ FAX _____

ESTRATO SOCIOECONÓMICO _____

JORNADA MAÑANA TARDE NOCHE

CARÁCTER PÚBLICA PÚBLICA POR CONCESIÓN

NIVELES OFRECIDOS	CURSOS POR NIVEL	# ESTUDIANTES
PREESCOLAR <input type="checkbox"/>	_____	_____
PRIMARIA <input type="checkbox"/>	_____	_____
SECUNDARIA <input type="checkbox"/>	_____	_____
MEDIA <input type="checkbox"/>	_____	_____

GENERO DE LOS ESTUDIANTES FEMENINO MASCULINO MIXTO

POBLACIÓN TOTAL APROXIMADA _____

INFORMACIÓN ACADÉMICA DE MÚSICA

1. Señale los niveles y la intensidad horaria semanal de la actividad musical, existentes en la institución.

MÚSICA	NIVELES EN LOS QUE SE ESTUDIA LA ASIGNATURA										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
	INTENSIDAD HORARIA SEMANAL										

2. La clase de música se desarrolla en:

- a. Aula
- b. Salón exclusivo de música
- c. Aula Máxima o Auditorio
- d. Patio
- e. Otros
- f. SeñaleCuál: _____

3. Describa brevemente la actividad musical en cuanto a la existencia de programas y criterios en los que se basa, perspectiva que se busca, logros esperados y evaluación.

4. Existe la actividad musical extra – clase en la institución. *Si su respuesta es no, por favor continuar en la pregunta 7.*

SÍ NO

5. Describa brevemente la actividad musical extra – clase en cuanto a número de horas dedicadas, criterios de selección de los integrantes, edades y cursos preferidos.

6. La actividad extra - clase musical se desarrolla en:

- a. Aula
- b. Salón exclusivo de música
- c. Aula Máxima o Auditorio
- d. Patio
- e. Otros
- f. SeñaleCuál: _____

7. Señale los instrumentos musicales con que cuenta la institución para la realización de la actividad musical

INSTRUMENTOS	X	CANTIDAD	BUEN ESTADO	REGULAR ESTADO	MAL ESTADO
DE CUERDA					
Guitarra					
Tiple					
Bandola					
Charango					
Violin					
Viola					
Violoncello					
Contrabajo					
Otros:					
DE PERCUSION					
Percusión Menor: Panderetas, cajas chinas, guacharacas, triángulo, sistros, claves, etc..					
Tambores folclóricos					
Tambores de banda marcial					
Lira					
Metalófono					
Marimba					
Otros:					
DE VIENTO					
Flauta dulce					
Flauta travesa					
Oboe					
Clarinete					
Saxofón					
Otros:					
ELECTRICOS					
Organeta					
Guitarra Eléctrica					
Bajo Eléctrico					
Otros:					

8. Señale los equipos y materiales de apoyo para las actividades musicales:

EQUIPOS Y MATERIALES	X
Materiales en audio: Discos, Cassettes, Discos Compactos	
Televisor y Proyectores (Betamax, VHS, Video Beam)	
Materiales en video: Videos, Video Láser	
Grabadoras	
Equipos de amplificación	
Equipos de grabación	

INFORMACIÓN DEL PROFESOR DE MÚSICA

DATOS GENERALES

NOMBRE _____

CORREO ELECTRÓNICO _____ TELÉFONOS _____

FORMACIÓN PROFESIONAL

Normalista o bachiller musical

Estudios universitarios incompletos

Licenciatura	<input type="checkbox"/>
Músico profesional	<input type="checkbox"/>
En otra área	<input type="checkbox"/>

Estudios universitarios completos

Grado _____

Licenciado	<input type="checkbox"/>	Escalafón: Si_ No_
Músico profesional	<input type="checkbox"/>	
En otra área	<input type="checkbox"/>	

Estudios musicales no formales:

Clases privadas, academias	<input type="checkbox"/>
Músico empírico	<input type="checkbox"/>

EXPERIENCIA DOCENTE

PRIMARIA		SECUNDARIA		UNIVERSITARIO		NO FORMAL		PART.
Meses	Vinculación*	Meses	Vinculación	Meses	Vinculación	Meses	Vinculación	Meses

**El tipo de vinculación puede ser: horas, contrato (interinidad), OPS, planta, o provisional*

Señale el tiempo que lleva laborando en esta institución _____ meses

Señale las horas de trabajo semanales

En el área de música	_____ horas
En otras asignaturas	_____ horas

INFORMACIÓN DEL GRUPO MUSICAL

NOMBRE _____

TIPO DE AGRUPACIÓN

VOCAL	<input type="checkbox"/>
INSTRUMENTAL	<input type="checkbox"/>
VOCAL - INSTRUMENTAL	<input type="checkbox"/>

TIEMPO DE CONFORMACIÓN DEL GRUPO _____ MESES

INTEGRANTES

NO.	INTEGRANTES	CURSO	EDAD	INSTRUMENTO
1.				
2.				
3.				
4.				

Si el grupo tiene más integrantes, por favor relacionarlos en una hoja adicional.

Describe brevemente el proceso de selección de los integrantes del grupo:

REPERTORIO A INSCRIBIR

TITULO OBRA	GENERO MUSICAL	RITMO	AUTOR Y/ O COMPOSITOR	VERSIÓN ORIGINAL, ADAPTACIÓN O ARREGLO

Se pueden inscribir máximo tres obras

Señale las actividades culturales desarrolladas por la institución, en las cuales el grupo ha participado en el último año.

EVENTO	X	FECHA
DÍA DEL COLEGIO	<input type="checkbox"/>	
DÍA DE LA FAMILIA	<input type="checkbox"/>	
IZADAS DE BANDERA	<input type="checkbox"/>	
CELEBRACIONES RELIGIOSAS	<input type="checkbox"/>	
FESTIVALES ARTÍSTICOS	<input type="checkbox"/>	
OTRAS (CUALES)	<input type="checkbox"/>	

Señale las actividades culturales y artísticas intercolegiadas en las cuales ha participado esta agrupación en el último año.

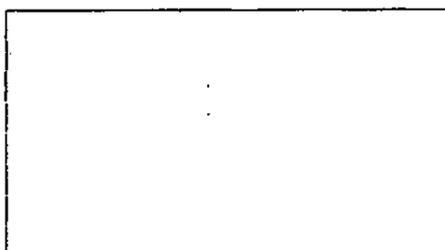
EVENTO	FECHA

OBSERVACIONES

Si usted considera que alguna de las preguntas anteriores no describe apropiadamente su agrupación, por favor escriba la información que considere pertinente.

Realice una planimetría del grupo para una presentación

ESCENARIO



PUBLICO



Señale los requerimientos técnicos que necesita para una presentación

MANIFIESTO CONOCER LOS TÉRMINOS DE LA PRESENTE CONVOCATORIA, ASÍ COMO DE CONTAR CON EL APOYO NECESARIO POR PARTE DE LA INSTITUCIÓN SI EL GRUPO BAJO MI RESPONSABILIDAD LLEGA A SER SELECCIONADO

Firma
Docente de Música

ANEXO B

HERRAMIENTA DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN No. 2

ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA DIRIGIDA A ESTUDIANTES

1. ¿Cuáles áreas de educación artística ofrece el colegio?
2. ¿Qué actividades artísticas recibe usted en el colegio?
3. ¿Se elige libremente o es obligatoria?
4. ¿Qué tipo de música le gusta?
5. ¿Cuántas horas de clase de música ve a la semana?
6. ¿Para qué se hace la clase de música?
7. ¿Cómo evalúa la clase de música?
8. ¿Cómo evalúa al profesor de música?
9. ¿Cómo y que evalúa el profesor en clase?
10. ¿Cómo los evalúa el profesor?
11. ¿Describa lo que se hace en una clase de música?
12. ¿Qué instrumentos musicales tiene aquí y que tan fácil es el acceso a ellos?
13. ¿Cómo se conforma el grupo de música representativo de la institución?
14. ¿Cómo entró usted al grupo?
15. ¿Cómo se escoge el repertorio?
16. ¿Dónde y cuando ensayan?
17. ¿Cómo ven sus familiares la actividad musical?
18. ¿Alguno de ustedes se ve como músico en un futuro?

ANEXO C

HERRAMIENTA DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN No. 3

ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA DIRIGIDA A PROFESORES

1. ¿Cuál es su formación como docente musical?
2. ¿Dónde recibió su formación?
3. ¿Que música le gusta?
4. ¿Cuánto tiempo lleva en la docencia y en qué instituciones?
5. ¿Preferencia algún nivel de trabajo (primaria, básica, media)?
6. ¿Cuál es el sentido de enseñar música en la educación básica?
7. ¿Cómo es su relación con los docentes de otras áreas?
8. ¿Cuál es su proyección profesional?
9. ¿Tiene una actividad musical fuera de la docencia?
10. ¿Cómo desarrolla su trabajo con el grupo musical sea clase o representativo de la institución?
11. ¿Trabaja con algún modelo pedagógico específico?
12. ¿Cómo evalúa Ud. el trabajo musical que desarrolla en la institución?
13. ¿Sigue un programa definido? ¿Los lineamientos curriculares?
14. ¿Cómo es el manejo de la lecto-escritura?
15. ¿Qué instrumentos maneja y cuáles preferencia y/o puede trabajar en el aula?
16. ¿Qué elementos técnicos preferencia en la enseñanza?
17. ¿Cómo escoge el repertorio que enseña tanto en el grupo musical como en la clase?
18. ¿De dónde se provee musicalmente?
19. ¿Cómo es su trabajo en la institución?
20. ¿Cuál es el énfasis de la institución y su posición frente a las artes (música)?

21. ¿Cómo está constituida el área de artes y que incidencia tiene en la organización escolar?
22. ¿Cuales son los problemas que Ud. observa en su trabajo en la institución con relación a la música?
23. ¿Con qué recursos cuenta para desarrollar su labor docente (horarios, salones, materiales, infraestructura)?
24. ¿Cómo o cuál es el apoyo que recibe de la institución?
25. ¿Cuál es la conformación musical y porque?
26. ¿Cómo escoge Ud. a los estudiantes para que formen parte del grupo musical?
27. ¿Hay un límite de estudiantes?
28. ¿Cómo evalúa a los estudiantes clase?
29. ¿Qué música le gusta a los estudiantes?

ANEXO D
HERRAMIENTA DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN No. 4

ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA DIRIGIDA A DIRECTIVO DOCENTE

1. Describa la institución
2. Describa en términos generales la población de estudiantes que integran la institución
3. ¿Con cuáles actividades artísticas cuentan (grados, horas, docentes)?
4. ¿Cuál es el énfasis del PEI?
5. ¿Qué piensa Ud. sobre los estándares y lineamientos del Ministerio y su relación con el área artística?
6. ¿Por qué considera Ud. que es importante el desarrollo de actividades artísticas en la escuela?
7. ¿Cuáles son los problemas de esta área?
8. ¿La institución invierte recursos económicos para los materiales?
9. ¿Cómo es la relación de entre los docentes de artes y los de otras áreas?

ANEXO E

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

Ver página siguiente

