

# EVOLUCIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA COMO DISPOSITIVO ESCOLAR Y DISCURSIVO EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA - MUSICAL

Manuel Antonio Pérez Herrera\*

## RESUMEN

La educación como espacio de sociabilidad de los seres humanos amerita de agentes de cambio que suplan las acciones sociales de la práctica educativa. El docente como agente potencial del proceso didáctico debe promover la calidad educativa y el desarrollo humano integral. Es decir, que las acciones profesionales del educador estarían encaminadas a integrar y relacionar saberes científicos, sociales y culturales, que den cuenta del desarrollo humano y científico de los estudiantes.

**PALABRAS CLAVE:** desarrollo humano, conocimiento científico, práctica pedagógica, calidad educativa.

## EVOLUTION OF THE PEDAGOGICAL PRACTICE AS AN ACADEMIC AND DISCURSIVE DEVICE IN ART AND MUSICAL EDUCATION

## ABSTRACT

Education as a sociability setting of human beings deserves change agents that supply social actions of the educational practice. The teacher as a potential agent of the didactic process must promote the quality of education and wholesome human

---

\* Doctorante, Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad de Caldas. Manizales. E-mail: sondenegro@hotmail.com  
Recibido: 30 de mayo de 2008, aprobado: 26 de agosto de 2008.

development. That is, that the actions of the professional educator would be aimed at integrating and linking scientific, social and cultural knowledge, that show the students' human and scientific development.

**KEY WORDS:** human development, scientific knowledge, teaching practice, educational quality.

En todo momento la práctica pedagógica apunta al desarrollo de la calidad humana, la mentalidad exitosa, la capacidad de trabajo y entrega, la expresión lúdico-creativa, el espíritu investigativo y al sentido de pertenencia de su entorno natural y cultural. Por ende, debe mantener una actitud de optimismo a pesar de las dificultades propias de cada época histórica por la que pueda atravesar dicha práctica. Tampoco puede aislarse de la inteligencia, las aptitudes, las habilidades, ni de los valores de los estudiantes y la institución, posibilitando el desarrollo y el desempeño humano e institucional respectivamente. (Vargas, 2002: 3)

De esta manera, las reflexiones tocan los intereses del área de la educación artística-musical. En consecuencia, estas implicaciones permiten plantear lineamientos básicos para mejorar estratégicamente la operatividad de los procesos de formación, visionando cómo las transformaciones de las experiencias, las vivencias y la creatividad empírica se hacen en las actuaciones y acontecimientos de quienes accionan con destrezas y placidez los lenguajes de la música. Éste es un proceso que es lógico suponer, pues se requiere introducir planes de gestión investigativa, elementos trascendentales en la formación del nuevo docente que requiere el país.

Es importante tener en cuenta cómo ha evolucionado la educación a través de la historia. Diversos modelos y escuelas de pensamiento han marcado las estructuras curriculares, la práctica pedagógica, los procesos de enseñanza, la evaluación del aprendizaje, los contenidos, las didácticas y demás mediaciones que confluyen en los sistemas educativos con que se han orientado históricamente a los sujetos desde los contextos sociales.

Es por ello que, desde la práctica pedagógica investigativa, tanto los docentes como los educandos deben identificar cómo se encuentra organizado el currículo y si el mismo contempla la posibilidad de promover en sus estructuras la integración,

mediante criterios que viabilicen la acción social educativa, el papel que juega la práctica pedagógica en cuanto a los problemas, las necesidades e interés del alumno en la escuela y el contexto en general.

La práctica pedagógica se asume en este ensayo como un proceso de negociación. Parte del estadio más simple, constituido por la sensibilización, la exploración y observación de las prácticas cotidianas de la educación artística-musical, y avanza en la medida en que el estudiante crece intelectualmente en el área, tratando de encontrar coherencia e identidad en la manera como se abordan la didáctica, los contenidos, los sistemas de enseñanza, la evaluación, el aprendizaje y demás mediaciones, que conlleven a establecer los fundamentos teóricos, epistemológicos, axiológicos y sociales, entre otros, que sustentan el diseño curricular propuesto.

En general, visionamos una práctica pedagógica que concibe en sus estructuras y posturas las aportaciones científicas de las llamadas ciencias de la educación, de las cuales destacamos la psicología, la sociología, la antropología, la filosofía, y eventos como la lúdica, la creatividad, la estética, las bellas artes, entre otras, en donde la música se erige como una manifestación natural comunicativa que influye significativamente al desarrollo humano integral.

Igualmente, se busca privilegiar el aprendizaje frente a la enseñanza, lo cual es primordial en el proceso educativo. Esto fortalece la autonomía y facilita la interacción de los campos comunicativos, socio-afectivo-psicomotor y cognitivo. Este reto requiere de la creación y cambios tanto en la actitud de los docentes, como en las estrategias, recursos y acciones frente al nuevo proceso de aprender a aprender.

El proceso debe generar posibilidades para la formulación de interrogantes en donde la comunidad educativa participe en la construcción y orientación curricular, abrirles espacios para que compartan sus aciertos y desaciertos de manera consciente con la comunidad del saber. Si se logra realizar este recorrido lógico-secuencial desde el currículo de la educación artística-musical, trascenderemos conscientemente los estadios más complejos que comprenden la investigación educativa y la innovación pedagógica, hasta llegar a la transformación del contexto social de la práctica pedagógica. (Vargas, 2000: 4)

Lo anterior, puede complementarse con la flexibilización de las variables que emergen del plan curricular de la educación artística-musical, articulado con los

múltiples saberes que hacen parte del diseño de la práctica pedagógica y atendiendo aspectos importantes como el grado en el que los estudiantes ascienden en la configuración de las áreas del conocimiento; integrar los saberes del lenguaje de la música y explorar otras posibilidades de aprendizaje desde otras perspectivas e intereses académicos o disciplinares que se establecen como centros de interés, o bien los llamados énfasis o intensificación.

Los cambios que puedan desarrollarse permitirán aminorar los procesos reduccionistas en los que se centró y aún permean la enseñanza-aprendizaje de la música y otras áreas o disciplinas del conocimiento, que apuntan significativamente al desarrollo integral de los sujetos, pero que las mismas fueron visionadas más que todo como teoría educacional, lo cual no “implicaba” tanto la práctica, sino que ésta se orientaba más bien a transformar la mentalidad de los practicantes. (Carr y Kemmis, 1988: 73)

La integración de la música a la estructura del currículo como eje dinamizador de los procesos investigativos, permite la asimilación y construcción de conocimientos. Esta interacción flexibiliza la acción de la práctica pedagógica, y la complejidad que se manifiesta en los enfoques y/o modelos curriculares en los cuales se encuentra inmersa la práctica educativa, el mundo de la escuela y la vida de los educandos, por ejemplo:

En los diseños curriculares, la división y clasificación en materias asignaturas con contenidos aislados, agrupados por disciplinas, solo la establece el hombre como una vía para el estudio y análisis a profundidad de las partes constitutivas que integran esa realidad con el compromiso de integrarlas nuevamente para el análisis de los fenómenos en sí, recuperando de esta forma todos los nexos interdisciplinarios, multidisciplinarios y transdisciplinarios de los mismos. (Fernández de Alaiza, 2000: 8 )

En consecuencia, desde la antigüedad el hombre se preocupó por el conocimiento y su carácter interdisciplinario. Prueba de ello lo fue Platón (427 a.C., 347 a.C.), quien reconoció la necesidad de una ciencia unívoca, el llamado *trivium* (gramática, retórica, música). Otro intento desde la práctica educativa bajo la reconceptualización de las ideas de Platón lo fue la Escuela de Alejandría, que asume un compromiso con la integración del conocimiento (aritmética, gramática, matemática, medicina, música).

En concordancia con lo anterior, la crítica que se deriva de la práctica educativa conductista y tecnificada, está centrada en la teorización educativa que surge a finales del siglo pasado y está exenta de las prácticas sociales que realizaban los practicantes. Éstas no apuntan a un desarrollo integral y, más bien, se especifica como un conjunto de reglas pasivas racionalizadas cronológicamente, es decir, ordenadas en doctrinas de la filosofía clásica.

Un componente significativo de la práctica pedagógica artística es la comunicación que se gesta en la comunidad educativa, la cual está mediada por los discursos creativos, espontáneos y comprensivos y, en donde, confluyen situaciones o eventos científico sociales, tecnológicos, culturales y axiológicos y por ende el arte y la música como elemento socializador e integrador del contexto. Son éstos los componentes esenciales de la práctica e indispensables de toda actividad o acción educativa, que pretenda una formación integral.

La fusión de los diferentes componentes expuestos desarrollan y potencializan la práctica pedagógica y garantizan el óptimo desempeño del futuro maestro como gestor y líder de procesos académicos, como sujeto capaz de manejar acertadamente situaciones propias de la práctica educativa, con miras a compartir y crear espacios de convivencia, democracia y tolerancia, que posibiliten una práctica flexible, comprensiva y participativa. (Vargas, 2000: 4)

La crítica instrumentalista que le atribuye la comunidad académica a la práctica educativa centrada en la analogía del positivismo lógico, es consecuencia de la objetividad y linealidad de una ideología ortodoxa y dogmática, centrada en el control y la manipulación como verificación del conocimiento. La educación es un concepto que no define procesos concretos, más bien establece criterios sobre los cuales se plantean los fines. Es decir, no es describir un valioso estado final al que se llegará sirviendo de medios instrumentales la enseñanza y el aprendizaje, sino que es hablar de un sistema de valores. (Carr y Kemmis, 1988: 92, 93)

En consonancia con lo anterior, la práctica educativa se potencia del componente teórico que resulta de las construcciones individuales y colectivas que construyen los actores implicados, no obstante, la actividad educativa como campo investigativo, requiere del sentido analítico, comprensivo e interpretativo de las situaciones del contexto.

Dado el carácter multifacético y pluridimensional de la educación musical, consideramos de importancia el rol que debe asumir tanto el practicante como el docente facilitador en el desarrollo de la práctica pedagógica, la actitud como medio sensibilizador y cooperativo en el área u objetos de estudios e igualmente conocer las generalidades de la problemática que implica el estudio científico-pedagógico de la música, reafirmando una aptitud hacia la formación integral y reflexionando propiamente sobre la práctica y las implicaciones metódicas de la pedagogía.

Existe la necesidad de imprimirle a la práctica pedagógica el carácter investigativo científico-pedagógico, tecnológico y humanístico, con sentido transformador y productora de conocimientos que emergen de la actividad de inquirir. Es decir, los actos y eventos pedagógicos deben ir en concordancia con las necesidades del docente y hacerse evidentes en la actitud transformadora y activa de los procesos vitales e integradores de experiencias musicales y científicas.

El enfoque integral de la práctica pedagógica coadyuva a resolver problemas del lenguaje musical y a lograr la transformación del contexto social de la práctica y las actuaciones diversas de los individuos, en tal sentido, en los procesos formativos se debe tener en cuenta la estrecha relación que guarda la teoría con la práctica y el sujeto.

Por otro lado, en el enfoque conductista la educación musical siempre se establece como una herramienta técnica utilizada desde el área de la psicología educativa y la psicopedagogía y, encaminada a la estimulación y motivación de los infantes escolares, a través de juegos y rondas infantiles que en la mayoría de veces están direccionados como acción pedagógica. Pero, también, es cierto que, por lo general, los docentes en la educación primaria en su accionar instrumental la minimizan a la mera técnica de estimulación psicomotora o actividad de recreación. Estos maestros muchas veces confunden esa intencionalidad de orientación temprana con la educación musical como estrategia lúdica de los objetos musicales que se van configurando y constituyendo en lenguajes y medios de comunicación activa.

Las actividades prácticas dentro de la psicología educativa y la psicopedagogía, en los campos formativos de los niños y niñas, está gerenciada por test de escala de estímulos y comportamiento. En tal sentido, se desaprovechan los significados pedagógicos que tiene la música como artículo cultural de consumo intelectual

y formativo para la escuela. Priman sistemas de prácticas educativas en donde el sentido de educar se minimiza y se hace mayor énfasis en formar y evaluar conductas observables a través de la técnica del refuerzo, el repaso y un sistema de evaluación sanción discriminatoria que no permite el desarrollo integral de los educandos y el fomento de una educación de calidad que forme para la vida.

Los primeros estudios psicológicos sobre las aptitudes musicales se centran fundamentalmente en la determinación de la medida del talento musical, fruto de la herencia biológica y/o de una acción educativa más especializada. Lo cual se pone a prueba mediante los test psicomotrices sobre aptitudes musicales de Seashore (1960) o Gordon (1965), el test sobre las preferencias musicales de Gastón (1958) o el test sobre destrezas para la ejecución instrumental de Colwell (1970) (Citas a Lacárcel, 1965; Hargreaves, 1968).

Mientras que en el enfoque pedagógico social, la formación que imparte el docente con los educandos es comunitaria o cooperativa y busca desarrollar en ellos la conciencia crítica. En consecuencia, las técnicas y métodos de enseñanza utilizados en la práctica educativa varían según los problemas y disciplinas de estudio:

La construcción de conocimiento desde el enfoque pedagógico social, toma como referente el método de investigación–acción-participación (IAP), y la hermenéutica de la comunicación y de la acción social. Un área especial de éste nivel la constituye el estudio y conceptualización de las condiciones de **Enseñabilidad** de cada ciencia, identificando y recontextualizando tales condiciones desde algún enfoque o modelo pedagógico particular, cada una de las ciencias y disciplinas abordadas, el maestro las orienta haciendo uso de las didácticas y metodologías específicas en sus prácticas educativas, con el fin de mantener la identidad en los procesos de calidad, imprimiéndole características de interdisciplinariedad, transdisciplinariedad y/o multidisciplinariedad en los contenidos curriculares, para de esta manera enriquecer los marcos epistemológicos y poner en constante diálogo a las teorías pedagógicas desde su conceptualización y confrontación. (Flórez, 2001: 23)

Es indispensable, por lo tanto, que el sistema educativo permanentemente realice profundos estudios de evaluación, autoevaluación, co-evaluación y heteroevaluación que ayuden a visibilizar los acontecimientos de las prácticas educativas. Esto debido a que los sistemas de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes que utilizan los docentes, muchas veces se observan alejados de la realidad educativa y de las actuaciones de los educandos y siendo que este elemento significativo del

currículo debe apuntar en todo momento a la formación integral de los sujetos, y por ende, forjar sus dimensiones, capacidades cognoscitivas. “Entendiéndose que la evaluación debe concebir al sujeto integralmente”. (De Zubiría, 1997: 37)

En tal sentido, la pedagogía moderna requiere de educadores críticos, reflexivos, innovadores y transformistas, que desarrollen acciones educativas que contribuyan permanentemente a la construcción de instrumentos, modelos, enfoques, teorías y métodos entre otros, que posibiliten las prácticas educativas. En otros términos, se busca “el surgimiento de la sociedad pedagógica” (Flórez, 2001: 18). Proceso en el cual es imprescindible la participación de la comunidad educativa y de las organizaciones responsables de normalizar y asegurar la calidad educativa, el discurso pedagógico de los docentes y el perfil de los estudiantes, y las actuaciones generales de la comunidad educativa en el horizonte de la acción social educativa.

Lo expuesto en el párrafo anterior denota significativamente el papel que requiere cumplir todo docente que hace uso correcto de su rol investigativo y facilitador de la práctica educativa de los practicantes, en el sentido que contextualice el acceso al conocimiento, a la producción de contenidos teóricos. Por otro lado, tener en cuenta que la teoría que acompaña el acto pedagógico no sea impuesta de manera jerárquica y burocráticamente, sino que ésta emerge de la acción social investigativa que se ha puesto a prueba desde la práctica reflexiva con el fin de encontrar respuestas a las inquietudes, necesidades y preguntas que se hacen los participantes, mediada por las informaciones, consultas y el análisis interpretativo.

En consecuencia, la práctica educativa debe abrir espacio a la producción de nuevos discursos teóricos como actividad innovadora, participativa y de transformación, que rompa con aquellos discursos típicamente ideológicos, normativos y especulativos, y más bien acceder a construcciones discursivas elaboradas desde la acción social crítica de la educación. (Ferry, 1991: 28)

Ahora bien, si se ha considerado que el proceso educativo no debe desarrollarse de manera artesanal, con saberes implícitos como se hizo en algunos momentos históricos de la cultura, sino con saberes tematizados y explícitos desde la pedagogía, como proceso de investigación y acción educativa sobre sus “cómos”, sus “porqués”, sus “hacia dónde”, sus “conqués”, significa entonces, que la

pedagogía contiene, también, la sistematización de las prácticas y saberes, de sus métodos, procedimientos y delimitación de sus objetivos. Por lo tanto, le corresponde al educador convertirse en sujeto responsable de su propia formación a través del proceso investigativo, misión central de esta propuesta curricular que concibe a la comunidad educativa como constructora y orientadora del currículo de una educación musical integral que se concibe como eje integrador del conocimiento y el desarrollo humano de calidad.

Stenhouse (1991: 214), considera que el sentido de la investigación en el desarrollo del currículo y todas las actividades pedagógicas, no es suficiente para que un núcleo pequeño de profesores se prepare para encarar tal propósito, sino que debe involucrarse toda una generación que se comprometa en el estudio de investigación, dominio y planificación de los asuntos del currículo y sus complejidades. Se trata de un cambio de actitud profesional y personal, de un compromiso, donde cada docente asuma la idea de la ciencia educativa en la que cada aula sea un laboratorio y cada profesor un miembro de la comunidad científica de la pedagogía.

En consecuencia con lo anterior, las ambigüedades que presenta la educación musical en muchas instituciones educativas, trasciende los sistemas de enseñanza y los tipos de aprendizajes que se han dado en las escuelas; los estudios referidos a la didáctica musical han experimentado en el último siglo un cambio sustancial en su orientación. En tal sentido, las tendencias intelectualistas y racionalistas francesas para el siglo XIX, impulsaron el desarrollo de los métodos de solfeo como base para una educación musical fundamentada en una práctica mecánica y repetitiva que hizo curso en las escuelas, academias y conservatorios (*Didáctica de la Música*, 2003: 623). Este sistema pedagógico tradicional centrado en el conocimiento teórico desvinculado de toda vivencia, fue retomado por el modelo de escuela conductista y católica, en el cual la música se consideraba importante más que todo en el desarrollo psicomotor y audioperceptivo del movimiento, la coordinación, el ritmo, el canto, el acompañamiento polifónico de las masas corales en centros educativos, en los monasterios e iglesias, entre otros.

La educación musical durante muchas décadas había estado en dificultad para abrirse paso y obtener una situación calificada en el currículo escolar y, desde siempre, había cedido terreno debido a la presión de otras materias consideradas prioritarias para la formación del niño. (Gómez, 2001: 9)

La actividad musical en el ser humano ha sido estudiada desde diversas fuentes científicas, como por ejemplo: la biología, la medicina, la psicología, la antropología o la sociología, la estética y el arte, campos científicos y sociales que han contribuido al descubrimiento de la existencia de actitudes y aptitudes estrictamente humanas. Es por ello que con la llegada del siglo XX, se ha producido una profunda transformación en la consideración de la existencia de unas aptitudes específicas del ser humano en relación a la música.

La adquisición progresiva del concepto queda subordinada al procedimiento. No importa tanto la conceptualización ni el grado de dominio a que es posible arribar, sino a la aplicación práctica de los elementos musicales que el niño es capaz de accionar desde los seis años de primaria. La consideración de la música como lenguaje surge, precisamente, de la función comunicativa y expresiva. Gómez (1990), en una aproximación general del lenguaje, afirma la importancia de la música como un componente más de currículum de la primera etapa primaria: "Un lenguaje implica la totalidad del individuo que se comunica para expresar emociones, sentimientos, estado de ánimo, conflictos, etc., que vivencia relaciones afectivas, que transmite y elabora ideas, conocimientos y respuestas críticas e individualizadas". (Gómez, 1990: 374)

Acorde con la anterior precisión, la falta de una educación musical de calidad, igualmente refleja la falta de generación de comunidades académicas y científicas del conocimiento de la música en los contextos, lo cual se evidencia en la deficiencia conceptual de la música que presentan los egresados de las facultades de educación y en la poca demanda de grupos y semilleros de investigación adscritos a las universidades de la Costa Caribe y con reconocimiento de Colciencias, rectora de la investigación y desarrollo científico en Colombia.

Por otro lado, la gestión curricular de docentes y directivos de las instituciones educativas no logra concretar programas y planes de desarrollo fundamentados en políticas públicas y/o de Estado, y de orden internacional que fijen su mirada hacia el desarrollo científico y la consolidación de prácticas culturales específicas, que logren la interlocución interdisciplinaria de saberes sociales y científicos camino a la transformación social de una educación de calidad que forme a los individuos para la vida.

En los últimos tiempos, con la implementación de los centros de interés en las instituciones educativas, las actividades pedagógicas retoman la educación artística como mediadora de una práctica que se caracteriza por considerarse lúdica. Sin embargo, también es cierto que muchos educadores por falta de conocimiento teórico y manejo práctico de la música confunden su carácter integrador de conocimiento y de desarrollo humano, ya que este lenguaje se constituye para la educación en un vehículo actuante y socializante de los niños y jóvenes que la toman como centro o énfasis de estudio.

Pero el interés debe ir más allá de lo mero lúdico, por lo tanto, esta disciplina se debe orientar científicamente, imprimiéndole compromiso investigativo para lograr mejores formas de comprensión y aplicación de las actividades artísticas-musicales dentro y fuera del aula.

La práctica pedagógica debe jalonar la construcción de la integración disciplinar del conocimiento pedagógico-investigativo. Mockus (1995: 4) propone que la pedagogía sea vista como una disciplina reconstructiva; consideramos de gran sentido pedagógico lo planteado, partiendo de lo progresiva que resultaría una práctica educativa que acompaña al sujeto a complementar su desarrollo humano y el conocimiento social y científico tomando como punto de partida el saber que trae intrínsecamente el ser humano mediado como saber cultural.

En tal sentido, el papel de la pedagogía en el contexto de la universidad es el de hacer progresar esos saberes cotidianos, enclavados como acción tradicional, mediante la interacción social de los sujetos y como cultivo de su formación.

La pedagogía reconstructiva que propone Mockus, visibiliza la necesidad que tiene la educación de hoy en requerir de un nuevo educador, comprometido con su formación profesional ética y moral, que sea capaz de asumir el papel de la práctica educativa con sentido de emancipación del conocimiento, ejerciendo la objetividad equivalente en la producción de discursos extraídos de las formas de lenguajes que se expresan en los ambientes escolares, y que haga uso debido de la autonomía de la acción educativa.

Es lógico suponer que el maestro rezagado en el pensamiento medieval, solamente, manifiesta lo que él a través de sus actividades formativas ha podido asimilar de su práctica educativa improductiva que adolece de calidad social. Para

algunos esa actitud cerrada del docente no es de juzgar, pues él mismo ha vivido y construido una forma de pensar y sentir de su labor docente, y aún permanece confundido en el mundo de pluralidad de discurso teórico-práctico en el que transita la pedagogía.

Sin embargo, ha podido gestar procesos sociales, políticos y culturales en la comunidad, trabajo que de alguna manera ha contribuido a la fundamentación de los marcos epistemológicos y las teorías científicas, filosóficas, psicológicas y sociológicas de la pedagogía en el transcurrir del tiempo.

En conclusión, proponemos desde una visión epistémica del conocimiento musical la integración de la práctica pedagógica en los programas de educación artística-musical, como una necesidad del contexto educativo y de la pedagogía como disciplina científica de la educación, y de llegar a ciertos acuerdos mínimos, los cuales, por modestos y provisionales que sean, permitan una comprensión amplia de los aspectos-científicos y empíricos en el currículo de la educación musical, que haga énfasis en una práctica pedagógica de calidad que forje conocimientos, desarrollo humano integral y la formación de cultura ciudadana en la cotidianidad y, como agentes de cambios, tributar en la comunidad educativa las estructuras curriculares y las estructuras cognoscitivas de los educandos. Por otro lado, es imprescindible someter a la crítica reflexiva el currículo de la música. “Desde el punto de vista de la educación como producto de la sociedad, el currículo debe posibilitar teórica y críticamente, la aproximación de los (las) educandos, con su contexto social, de tal manera, que mediante su pensar, actuar y sentir logren una interacción adecuada con la comunidad entera y puedan expresar” (Pérez, 2006: 112). A su vez, hablando espontánea y musicalmente, todo aquello que identifica al contexto educativo, y proyectar una educación de calidad, cuyas prácticas pedagógicas se constituyan en mediación fundamental de una formación educativa que conciba a los educandos y a las escuelas como proyecto de vida.

## BIBLIOGRAFÍA

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

De Zubiría Samper, J. (1997). *Modelos pedagógicos*. Fundación Alberto Merani para el desarrollo de la inteligencia. Santafé de Bogotá.

*Didácticas específicas de la Música*. (2003). Editorial Océano.

Fernández de Alaiza, B. (2000). *La interdisciplinariedad como base de una estrategia para el perfeccionamiento del diseño curricular de una carrera de ciencias técnicas y su aplicación a la Ingeniería en Automática en la República de Cuba*. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana.

Ferry, G. (1991). "El discurso teórico-práctico de la pedagogía". En Ferry. *El trayecto de la formación*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Flórez, Rafael. (2001). "El campo disciplinar de la pedagogía". En Flórez, R. *Investigación educativa y pedagógica*. Bogotá: Editorial McGRAW-HILL.

Gómez Alemany, Isabel. (2001). Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía Aplicada Merce Vilar y Monnany Bellaterra.

Lucca Irizarry, Nidia y Berrios Rivera, Reinaldo. (2003). *Investigación cualitativa en educación y ciencias sociales*. Puerto Rico: Publicaciones puertorriqueñas, Editores.

Mockus, Antanas. (1995). *Lugar de la pedagogía en las universidades*. Documentos para la Reforma Académica. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Pérez Herrera, Manuel Antonio. (2006). *Integración de la música como eje transversal de la estructura curricular de un programa de educación artística*. Tesis de Maestría. Universidad del Norte, Barranquilla.

Quiceno, Humberto. (2002). "Educación tradicional y pedagogía crítica". *Revista Educación y Cultura*, N° 59, Bogotá.

Romero Pereira, Hernando. (2004). "Teoría constructivista de la transformación". Universidad del Atlántico, Barranquilla.

Stenhouse, L (1991). *Investigación y Desarrollo del currículo*. Ediciones Morata. S. A. Madrid.

Vargas, Francisco. (2002). *Propuesta curricular*. Normal superior "La Hacienda", Barranquilla.