

EXPERIENCIAS ESTÉTICAS COMO ALTERNATIVA PEDAGÓGICA CRÍTICA EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA MUSICAL

Carlos David Palomino Zuluaga¹
cdpalomino@educacionbogota.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3143-567X>

**Secretaría de Educación
Distrito de Bogotá
Colombia**

Stella Mayerly Mesa Vargas²
smmesa@educacionbogota.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1159-0627>

**Universidad Distrital
Francisco José de Caldas
Colombia**

Recibido: 10/11/2025

Aprobado: 25/11/2025

RESUMEN

Este artículo científico de ensayo se desarrolla dentro del marco metodológico cualitativo para abordar la educación artística musical desde una perspectiva crítica, situada y experiencial, centrada en el contexto urbano de la educación pública colombiana. A través de una revisión histórico-normativa, se expone cómo la educación artística en Colombia ha transitado de una concepción técnica y disciplinaria hacia una comprensión más amplia, comunicativa y estética, influenciada por políticas educativas. Se vincula la práctica docente en el aula de clases de música del autor del presente artículo, abordando conceptos como experiencia estética, pedagogía crítica y educación artística musical desde los postulados de autores como John Dewey, Maxine Greene, Jorge Larrosa, Elliot Eisner, Peter McLaren, Paulo Freire y Daniel Barenboim. Se plantea que el aula de música puede convertirse en un espacio educativo crítico de construcción y transformación sociocultural, donde las experiencias estéticas se conciben como

¹ Maestro en Música - Universidad del Valle. Especialista en Gerencia de proyectos Educativos Institucionales - Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Educación - Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Doctorando en Educación - Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

² Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencia Sociales - Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Comunicación Educación - Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Doctorando en Educación - Universidad Pedagógica Experimental Libertador

acontecimientos educativos catalizadores del pensamiento reflexivo y la sensibilidad estética.

Palabras clave: Educación Artística Musical, Experiencia Estética, Pedagogía Crítica.

AESTHETIC EXPERIENCES AS A CRITICAL PEDAGOGICAL ALTERNATIVE IN MUSIC ART EDUCATION

ABSTRACT

This scientific essay is developed within a qualitative methodological framework to address music and arts education from a critical, situated, and experiential perspective, focused on the urban context of Colombian public education. Through a historical and normative review, it outlines how arts education in Colombia has shifted from a technical and disciplinary conception toward a broader, communicative, and aesthetic understanding influenced by educational policies. The author's own teaching practice in the music classroom is interwoven, engaging with concepts such as aesthetic experience, critical pedagogy, and music education, drawing on the contributions of John Dewey, Maxine Greene, Jorge Larrosa, Elliot Eisner, Peter McLaren, Paulo Freire, and Daniel Barenboim. The essay argues that the music classroom can become a critical educational space for sociocultural construction and transformation, where aesthetic experiences are conceived as educational events that act as catalysts for reflective thinking and aesthetic sensitivity.

Keywords: Aesthetic Experience, Artistic Music Education, Critical Pedagogy.

INTRODUCCIÓN

La educación artística es un área del conocimiento que ha sido incorporada como parte importante de la formación escolar desde finales del siglo XIX. Inicialmente fue implementada en el currículo educativo mediante asignaturas complementarias a través del dibujo técnico, música religiosa y manualidades, pues su propósito escolar era de carácter disciplinar y formativo. En Colombia se produce una trascendental reforma educativa con la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1870, pues “La Ley de 1870 marcó un hito en la historia educativa del país al establecer por primera vez un sistema de instrucción pública, gratuita, obligatoria y laica, con el propósito de formar ciudadanos útiles a la República” (Ocampo, 2000, p. 312), estableciendo un significativo vuelco pedagógico al reestructurar la educación colombiana en un sistema educativo sin costo, sin orientación religiosa y obligatorio para todos los ciudadanos, con el propósito de nacionalizar la educación primaria para centralizar y modernizar el sistema educativo mediante la formación de ciudadanos que aportaran a la construcción de nación, en este sentido, la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1870 define por primera vez en la historia educativa colombiana que el dibujo en la escuela debe instruirse como un complemento técnico para los estudiantes.

A través de la formalización de la educación artística en el currículo educativo colombiano, el arte fue constituyéndose progresivamente en un elemento técnico y disciplinar muy importante para la formación de ciudadanos en la escuela, pues “el Plan

de Educación de 1950 introdujo de manera más estructurada la enseñanza de la música y el dibujo en las escuelas normales, buscando una formación más integral de los futuros maestros” (Gómez, 2008, p. 112). De esta forma ya avanzado el siglo XX, en Colombia había una preocupación frente a la formación integral de los docentes que fue abordada por el Plan de Educación de 1950 mediante la incorporación estructurada de la educación musical y el dibujo en el currículo de las escuelas normales para proveer a los nuevos maestros de una formación integral con miras a ampliar el bagaje de conocimientos de los futuros docentes colombianos. Con el paso del tiempo y a partir de las exigencias del Movimiento Pedagógico Colombiano (Mejía, 1991) se propone una redefinición del rol del maestro como intelectual transformador comprometiéndose con la autonomía pedagógica y la justicia social como una reacción crítica del magisterio colombiano frente a modelos educativos estandarizados y tecnócratas, promoviendo la construcción de una pedagogía crítica latinoamericana.

Dicha influencia de la educación artística a favor de la sana convivencia ha sido acotada por el gobierno nacional y en su afán de fortalecerla dio origen al Sistema Nacional de Formación y Educación Artística y Cultura para la convivencia y la paz (SINEFAC), mediante el Decreto 458 del 2024. Dicho Sistema busca impactar en la educación formal y no formal del país, integrando al Estado y la sociedad civil en relación con la promoción de la convivencia y la paz a partir del aprendizaje de las artes. Este enfoque en pro de la inclusión social y el diálogo intercultural, fomenta una mayor comprensión de las comunidades, desarrollando los currículos conforme al contexto y

compartiendo el hecho de que durante este proceso se recupere la importancia de conservar el legado cultural artístico, (Presidencia de la República de Colombia, 2024).

Con la “Ley General de Educación de Colombia, Ley 115 de 1994” (Congreso de Colombia, 1994) desde el legislativo colombiano se adoptó la concepción de la educación artística ya no como un componente técnico y disciplinar del currículo, sino como un campo del conocimiento fundamental en la formación del estudiante al disponer legalmente que el arte y la educación artística deben ser comprendidos desde la perspectiva de la vivencia experiencial, comunicacional y cultural, estableciendo de esta forma uno de los objetivos específicos de la educación básica primaria como: “Desarrollar la capacidad para apreciar y utilizar la lengua, la música, la danza, la plástica y las demás manifestaciones del arte como medios de expresión y comunicación, y como fuente de formación personal y cultural.” (Congreso de Colombia, 1994, art. 23). Es así como la educación artística, el arte y sus diferentes manifestaciones creativas se convierten en elementos fundamentales en el currículo escolar para fomentar la apreciación estética y el quehacer artísticos, ya no destacando el tecnicismo disciplinar, sino el arte y la educación artística como medios de comunicación expresiva.

Entender las manifestaciones artísticas desde la perspectiva de la expresividad y la comunicación para la formación cultural y personal es un cambio sustancial en el enfoque de la educación artística, pues en los colegios hace décadas se trabajaba esta área del conocimiento desde un currículo orientado a lo disciplinar y técnico; fue a partir de esta comprensión expresiva y experiencial en la formación del arte en la escuela que

“en Colombia, la educación artística escolar pasó de una visión instrumental —orientada a formar mano de obra especializada— a una perspectiva amplia que reconoce el arte como experiencia vital, medio de comunicación y herramienta de interpretación crítica de la realidad sociocultural.” (Mejía, 2018, p. 15) Así, la educación artística empezó a incorporar en el currículo escolar la realidad sociocultural desde una interpretación crítica como herramienta para analizar el comprender el arte de una forma más consciente y con mayor relevancia para el contexto sociocultural del educando.

Es de esta forma como uno de los propósitos fundamentales de la educación artística es reconocer el objeto y el quehacer artísticos en la escuela como medio o pretexto para fomentar, desarrollar y potenciar el conocimiento artístico, la sensibilidad artística, la expresión simbólica, el pensamiento creativo, la experiencia estética, la comunicación estética y la construcción de sentido social, pues “la Educación Artística es el campo de conocimiento, prácticas y emprendimiento que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica, a partir de manifestaciones materiales e inmateriales en contextos interculturales” (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p. 26). Si bien esta concepción del arte y la educación artística en la escuela fue un cambio novedoso, también fue una renovación tardía en el sistema educativo colombiano en la década de 1990, pues desde hace mucho tiempo atrás varios pedagogos y pensadores como John Dewey (1934), Herbert Read (1943) entre otros, ya en la primera mitad del siglo XX habían planteado la relevancia y trascendencia de la experiencia estética como acontecimiento fundamental

en los procesos de educación artística, entendiendo el arte no sólo como un objeto sino como una experiencia vívida y continua que conjuga la percepción, la emoción y el pensamiento de forma activa y reflexiva.

Este artículo tipo ensayo se propone analizar cómo las experiencias estéticas, en particular aquellas vividas en las clases de música, pueden constituirse en alternativas pedagógicas críticas capaces de movilizar la sensibilidad, promover la reflexión y fomentar el inicio de una transformación subjetiva y sociocultural en los estudiantes. Como punto de partida se aborda la temática de este ensayo desde un enfoque cualitativo en el paradigma interpretativo, asumiendo la educación artística musical como un acontecimiento estético que interpela al sujeto en su dimensión crítica, buscando repensar el acto educativo en medio de la cotidianidad escolar y sus complejidades. Para esto, el objetivo del ensayo es explicar cómo una comprensión profunda de las experiencias estéticas desde el enfoque educativo de la pedagogía crítica puede considerarse como una alternativa pedagógica crítica para resignificar los procesos de educación artística musical hacia una transformación consciente de la realidad sociocultural del educando.

DESARROLLO DEL TEMA

Es desde esta nueva concepción experiencial de la educación artística que desempeño actualmente mi labor como docente de educación artística musical en el colegio *Rafael Núñez*; una Institución Educativa Distrital (I.E.D.) perteneciente al sistema educativo público colombiano ubicado en la localidad cuarta: San Cristóbal, al sur oriente de la ciudad de Bogotá D.C. en Colombia. En este y otros colegios públicos en los que he trabajado como docente de música durante los últimos diez años, he evidenciado que las clases de educación artística musical en muchas ocasiones se desarrollan en medio de profundas tensiones sobre la convivencia escolar, conflictos que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje artísticos.

Estos conflictos persistentes en la convivencia escolar como las diferencias entre estudiantes que involucran altercados con agresiones verbales y en ocasiones agresiones físicas, el consumo de sustancias psicoactivas dentro y fuera de la institución, el bajo rendimiento académico de los estudiantes, la desmotivación generalizada hacia el aprendizaje y la poca participación familiar en el acompañamiento al proceso educativo desde el hogar, entre otros, son factores que configuran un espacio educativo desafiante para adecuado desarrollo de los procesos escolares, pues por más estrategias didácticas que se implementen en el aula de clases, los docentes nos enfrentamos a demasiados factores que inciden negativamente en los procesos educativos, ralentándolos, lo que afecta directamente la calidad educativa en la medida en que los docentes debemos

hacer una pausa en la enseñanza y aprendizaje musical para resolver las situaciones conflictivas de la convivencia escolar.

Frente a esta realidad escolar, es pertinente repensar cómo desde la educación artística musical se podría fomentar un espacio educativo en el que no solo se transmita conocimientos técnicos disciplinarios del arte, sino que el aula de clases de música se constituya como un espacio educacional en donde la música convoque un acontecimiento estético crítico para promover experiencias transformadoras que interpelen la sensibilidad, la reflexión crítica, la dimensión sociocultural de los educandos y por qué no, un espacio educativo de reflexión estética que contribuya al mejoramiento de la convivencia escolar desde la comprensión de las experiencias estéticas, las diferentes expresiones artísticas y la amplia diversidad cultural que caracteriza nuestros entornos escolares populares.

Si bien el arte en sí mismo requiere de la creación, contemplación, interpretación y recreación artísticas es necesario fomentar alternativas escolares en educación artística que se proyecten más allá de sus elementos fundamentales y constitutivos como la sensibilidad, la estética y la comunicación y se movilice el pensamiento artístico hacia una educación estética más analítica, reflexiva y crítica debido a que “la valoración estética de las experiencias artísticas (...) se consolida en la construcción de miradas críticas y transformadoras de los sujetos y sus comunidades” (Ministerio de Educación Nacional, 2019, p. 20). Estas miradas críticas y transformadoras como elemento constitutivo de la valoración estética en las experiencias artísticas hacen parte de las

políticas educativas del gobierno colombiano desarrolladas en el documento “Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media” (Ministerio de Educación Nacional, 2019) dentro de la visión del “Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026: El camino hacia la calidad y la equidad” (Ministerio de Educación Nacional, 2017) vinculando la educación artística con el enfoque por competencias y fortaleciendo el currículo artístico con mayor pertinencia educativa en los territorios respondiendo a las necesidades de los contextos socioculturales de los educandos, y a su vez para la educación media el Plan Decenal de Educación incluyen las competencias de gestión cultural en el currículo artístico.

Es así como estas políticas educativas reflejan un esfuerzo de la administración pública educativa del Ministerio de Educación Nacional de Colombia por responder a las necesidades escolares del área de educación artística mediante la construcción de un currículo educativo que responda de manera contextualizada a la diversidad cultural, territorial y patrimonial del país, y que adicionalmente integre de forma incluyente las múltiples expresiones y realidades de las comunidades que habitan el territorio colombiano. De esta manera, la relevancia del contexto es fundamental en los procesos de educación artística y desde la vivencia cotidiana en el aula de música con todos los retos educativos como los mencionados anteriormente sobre la convivencia escolar y en donde la sensibilidad de los estudiantes se entreteje con sus emociones y razonamientos frente al mundo que los rodea, en estos procesos de educación artística musical se gesta la noción de experiencia artística, experiencia musical y experiencia estética.

Este sentido experiencial, según los planteamientos del filósofo, psicólogo y pedagogo estadounidense John Dewey en su libro “El arte como experiencia” (Dewey, 2008), la experiencia adquiere una fuerza significativa en los procesos de educación artística, pues el autor postula que “la experiencia artística es una manifestación intensificada de las condiciones que hacen que cualquier experiencia sea realmente experiencia. Es experiencia en su forma más completa porque recurre a las cualidades pertenecientes a todas las formas de experiencia que son integradas.” (Dewey, 2008, p. 63) desde esta postura, la experiencia es un acontecimiento profundo que se conecta con el entorno educativo donde se vivencia el arte escolar, en tanto es un proceso que involucra de forma activa lo sensible, lo emocional y lo racional en una relación constante con el contexto vital del educando.

Desde el enfoque experiencial, el autor nos invita a repensar la educación artística, no como instrucción técnica o actividad recreativa, sino como un espacio educativo donde se gestan expresiones artísticas y estéticas profundas, donde se afina la percepción, la sensibilidad y se moviliza la capacidad de sentir, pensar y resignificar el mundo que nos rodea junto con los otros. Es precisamente desde esa autenticidad vivencial que se puede resignificar el aprendizaje musical en contextos marcados por una alta tensión en los conflictos escolares. “Una experiencia no es una cosa entre otras cosas, sino una continuidad viviente (...) cuando las partes sucesivas se funden unas en otras y nos llevan hacia una conclusión integrada y satisfactoria” (Dewey, 2008, pp. 57). Aunque algunos modelos educativos tradicionales tienden a disociar la emoción de la

razón, Dewey (2008) propone una comprensión más compleja, donde el conocimiento se construye a través de una activa sensibilidad integradora. Así, una experiencia no se centra solamente recibir estímulos, sino también en interpretarlos, cuestionarlos e incorporarlos críticamente, la experiencia se convierte en una vía fundamental para el desarrollo del pensamiento reflexivo, especialmente en contextos marcados por la desigualdad social y el desarraigo cultural.

Es así como la experiencia pasa de ser una continuidad viviente que se fusiona para integrar de forma crítica y satisfactoria todos los elementos que la componen, a ser un acontecimiento experiencial mucho más específico en los procesos de educación artística: la experiencia estética, que en la educación artística, es una vía para la emancipación del pensamiento, ya que activa la imaginación permitiendo ver el mundo de manera diferente al propiciar una conciencia crítica. “Es importante entender que ‘estética’ es el término utilizado para diferenciar un campo de la filosofía, interesado en cuestiones de percepción, sensación e imaginación y la manera en que se relacionan con el conocer, entender y sentir acerca del mundo” (Greene, 2004, p. 37), en este sentido hablar de estética requiere cuestionarnos sobre cómo percibimos, cómo sentimos y cómo imaginamos, para lo que podemos hallar respuestas indudable y necesariamente subjetivas que al vincularse con indagaciones sobre el para qué conocer, para qué entender y sobre todo para qué sentir el mundo que nos rodea en nuestra cotidianidad, podemos encontrar una construcción ampliamente subjetiva del carácter estético del arte sumamente imprescindible para la educación artística.

Así lo afirma una de las grandes figuras contemporáneas en el campo de las ciencias de la educación: filósofa de la educación, teórica del arte y activista pedagoga estadounidense Maxine Greene, quien planteó que “la ‘estética’ tiene que ver, en primer lugar, con la clase de experiencias asociadas a encuentros reflexivos y conscientes con las artes” (Greene, 2004, 27). En los procesos de educación artística, las experiencias estéticas acontecidas en el aula de clases de música tienen el gran potencial de convocar y movilizar al estudiante hacia una forma de despertar, de cuestionar lo establecido y encontrar nuevas posibilidades de comprender y estar en el mundo a través del acontecimiento estético. La experiencia estética entendida como ese encuentro consciente y reflexivo con el arte es una alternativa pedagógica que va mucho más allá de la simple transmisión y recepción pasiva del conocimiento, en tanto la experiencia estética convoca al análisis, discernimiento y reflexión crítica sobre el arte y el entorno sociocultural del educando.

Las obras artísticas contempladas y recreadas a través de los acontecimientos educativos de las experiencias estéticas implican una educación estética que aperture y promueva la atención creativa o imaginativa, pues “To talk about aesthetic experience and aesthetic education, of course, is to presume that there exist certain objects and events that give rise to the distinctive experiences I have been trying to describe; they invite attention and imaginative entry” (Greene, 2001, p. 6); “Hablar de experiencia estética y de educación estética, por supuesto, implica suponer que existen ciertos objetos y acontecimientos que dan lugar a las experiencias distintivas que he intentado

describir; estos invitan a la atención y a la entrada imaginativa” (traducción propia)³. En este sentido, la educación estética no es una simple forma de transmisión de contenidos artísticos, por el contrario, es un proceso educativo profundo que implica apertura sensorial perceptiva, reflexión crítica y participación activa del educando desde una sensibilidad situada en su contexto sociocultural desde su propio origen biográfico. Así mismo, la concepción de experiencia estética comprende un modo singular de vivenciar el mundo que nos rodea y que necesariamente implica desbordar el arte utilitario o productivo hacia una forma más consciente de estar despiertos ante la potencia del sentido a través de la percepción sensible, la imaginación creativa y la interpretación estética.

Ahora bien, con el propósito de comprender que no cualquier situación es considerada una experiencia, es necesario abordar una definición específica sobre el concepto de experiencia en el campo de conocimiento de la educación artística, pues para que el acontecimiento educativo sea verdaderamente una experiencia se requieren ciertas característica y elementos que constituyen una experiencia como tal; además de lo expuesto por Maxine Greene (2004) frente a la experiencia y educación estéticas, a continuación se presentan los planteamiento de uno de los pedagogos que ha abordado el tema de la experiencia con sumo rigor pedagógico; el profesor Jorge Larrosa quien además es docente de filosofía de la Universidad de Barcelona:

³ NOTA SOBRE LAS TRADUCCIONES: En relación con las fuentes bibliográficas consultadas en lengua extranjera, se aclara que todas las traducciones al español presentadas en este artículo han sido realizadas por el autor. Esta decisión metodológica responde a la necesidad de mantener un diálogo hermenéutico con los textos originales, sin perder de vista su carga semántica ni los matices propios del contexto en que fueron producidos.

La experiencia no es lo que pasa, sino lo que nos pasa. No todo lo que pasa es experiencia. Sólo hay experiencia allí donde hay una relación entre lo que pasa y el sujeto que lo vive. (...) La experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo, (...) algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo. (...) La experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento. (Larrosa, 2006, p. 21, 88-89).

De esta manera, tal como lo afirma Larrosa (2006), la experiencia no es precisamente el hecho sucedido, sino que va más allá en donde prima la incidencia que tiene el hecho en los sujetos. Dado que no todo lo que sucede se puede convertir en experiencia, es allí cuando la experiencia educativa cobra importancia, cuando existe una relación entre el acontecer y la persona, afectando, moldeando y provocando un despertar en su subjetividad y en su forma de comprender el mundo, transformándolo a partir de la experiencia acontecida. Partiendo de esta noción experiencial, los procesos de educación artística musical son desarrollados desde la comprensión de las experiencias estéticas de los educandos, en tanto les permite discernir sobre sus acciones artística y realidades socioculturales, propiciando en los estudiantes una reflexión crítica sobre su entorno artístico al comprender el potencial transformador que tienen dentro de su propia realidad sociocultural.

Pero, antes de querer transformar el entorno sociocultural es necesario entender que “la experiencia es una forma de alteración del sí mismo. Quien tiene experiencia ya no es el mismo después de lo que le ha pasado. Hay una transformación, una perturbación, una reconfiguración subjetiva a partir del acontecimiento.” (Larrosa, 2006, p. 21) En la experiencia es fundamental que el acontecimiento nos toque, nos llegue

dentro y produzca un cambio del sí mismo, es decir, la experiencia no debe quedarse en la simple apreciación de la obra artística, se debe buscar que el significado simbólico del arte trascienda nuestro ser y nuestra comprensión de lo que nos conmueve y vaya más allá del simple agrado del arte hacia un pensamiento que nos movilice frente a la acción artística, planteándonos la posibilidad de resignificar la experiencia artística con el propósito de realizar una comprensión profunda del arte y su vinculación con nuestro propio contexto sociocultural.

Es así como en el reconocimiento y la comprensión del vínculo entre la experiencia estética y la realidad artística y cultural que nos rodea brota una comprensión profunda del entorno sociocultural que necesariamente toca la construcción subjetiva del educando, en tanto “la experiencia es una forma de relación con el mundo que compromete al sujeto entero: su cuerpo, su sensibilidad, su lenguaje, su pensamiento. Es una implicación profunda que toca todas las dimensiones de la subjetividad.” (Larrosa, 2006, p. 26) De este modo la experiencia y en particular la experiencia estética, requiere de un tiempo detenido y relativo, de una disposición para dejarse afectar por lo que acontece; esta apertura experiencial resulta profundamente necesaria en una escuela donde predomina el ritmo acelerado, la lógica academicista y la presión por alcanzar logros medibles. La experiencia estética debe partir del acontecer vivido por el educando y su reflexión crítica sobre lo acontecido, posibilitando que en las clases de música los estudiantes no solo aprecien y recreen la música, sino que vayan más allá al comprender

las experiencias estéticas como una forma de interpretación crítica de su acontecer artístico y sociocultural.

Esta necesidad de abordar la educación artística desde un enfoque crítico y contextual fue cobijada por las políticas educativas colombianas desde la autoridad competente en educación al disponer que para el currículo escolar en la educación básica y media “la educación cultural es central en el proceso educativo general al promover capacidades de valoración e identidad, pero también de reflexión crítica de los sujetos” (Ministerio de Educación Nacional, 2019, p. 27), esto en la medida en que la capacidad para valorar y la identidad están asociadas con las tradiciones culturales que caracterizan a los individuos y su arraigo sociocultural, sin desconocer la reflexión crítica de los sujetos como elemento esencial en la educación del arte y la cultura. Tenemos entonces un panorama claro sobre la necesidad de desarrollar un pensamiento crítico en los procesos de educación artística y cultural, una tendencia que inicia en los planteamientos teóricos de expertos académicos como los ya mencionados de principios del siglo XX, hasta las políticas educativas contemporáneas generadas en el contexto colombiano.

Hasta ahora hemos comprendido la necesidad de repensar la educación artística desde un enfoque crítico, haciendo claridad en que “la educación artística no sólo desarrolla habilidades técnicas, sino que amplía la capacidad de ver, interpretar y valorar el mundo desde perspectivas múltiples” (Eisner, 1998, p. 12), sin limitarnos a la formación técnica y disciplinar de las artes en la escuela para aperturar al educando a esa

posibilidad de valorar y comprender el mundo cultural, no solo desde las tendencias artísticas o modelos pasajeros de la producción artística comercial, sino desde la diversidad cultural que caracteriza la heterogeneidad artística que confluyen en los contextos escolares, pues solo en un aula de clases de música nos encontramos con estudiantes migrantes internos y externos, es decir, estudiantes cuyas familias han migrado internamente en Colombia desde ciudades costeras o de los llanos orientales hacia la capital de Bogotá, y al mismo tiempo encontramos estudiantes extranjeros en su mayoría de nacionalidad venezolana que residen en nuestro país. Esta amplia gama de culturas presentes en la escuela hace necesario que valoremos el arte y la cultura del otro desde la comprensión del otro como un legítimo otro en la diversidad de la convivencia escolar.

Frente a esta comprensión crítica de las experiencias estéticas, en el campo de las ciencias de la educación encontramos que la pedagogía crítica también conocida como pedagogía radical plantea conceptos fundamentales para resignificar la educación artística musical. Uno de los autores más destacados de la renombrada Pedagogía de la Liberación, es Paulo Freire (1970), quien advierte sobre los peligros de una educación domesticadora que convierte al educando en un objeto del sistema sin ningún sentido de pertenencia, y para contrarrestar esta y otras falencias del sistema educativo el autor propone una pedagogía dialógica, consciente y liberadora. Así mismo, Peter McLaren (2005) amplía esta visión de una educación emancipadora al denunciar las estructuras de poder que oprimen a los sectores populares para reivindicar la escuela mediante una

educación que forme sujetos críticos, activos y comprometidos con su propia transformación social.

Encontramos en la pedagogía crítica un enfoque radical orientado a develar y comprender la realidad social tal como es, sin ningún tipo de sesgos o sofismas, una propuesta educativa que aboga por la emancipación del educando a partir de procesos de análisis, discernimiento, reflexión y crítica sobre el mundo cotidiano, para esto "las escuelas (...) han de configurarse como espacios donde los estudiantes puedan desarrollar su capacidad de pensar críticamente, de analizar las normas y valores que rigen su experiencia para comprender las estructuras sociales que condicionan sus vidas" (McLaren, 2008, p. 65); cuando se le brinda al estudiante la posibilidad de realizar este proceso de pensamiento analítico normativo y reflexión sobre los parámetros de la sociedad que limitan y cohiben sus posibilidades de ser y estar en el mundo, encontramos alternativas educativas para que el educando pueda comprender la realidad del mundo que le rodea y así poder realizar juicios valorativos pertinentes y necesarios para desarrollo sociocultural.

Pero, ¿qué es pensar críticamente? no es solamente un estado eterno de reflexión interna, según los planteamientos de la pedagogía crítica, se debe ir más allá y partir hacia la búsqueda de un pensamiento que tenga una efectiva repercusión en la realidad vívida, ya que "el pensamiento crítico es el motor que permite al educando desnaturalizar la opresión, cuestionar el orden establecido y emprender acciones conscientes que lleven a su emancipación y a la transformación social." (Freire, 1998, p. 102) El

pensamiento crítico debe conllevar a esa tan anhelada liberación, una liberación que incluso puede ser ignorada o desconocida por el educando, en este sentido, el pensamiento crítico debe generar una ruptura en la normalización de la opresión y de la autosubjugación en la que el educando acepta voluntaria y pasivamente una dominación que lo somete y lo aliena, el pensamiento crítico deriva en la acción del educando para cambiar su propia realidad social.

Como docente de educación artística musical he adquirido un compromiso ético, académico, político y de responsabilidad social con los educandos con quienes comparto no solo conocimientos artísticos y musicales, también vivencias, emociones, sentires y anhelos. Es desde este lugar de enunciación en donde nace el firme propósito por buscar alternativas educativas que contribuyan a fomentar una conciencia más activa en los procesos de educación artística musical; es a partir de este propósito profesional docente que se ha consolidado la iniciativa pedagógica plasmada en este ensayo, una iniciativa pedagógica que indaga las diferentes posibilidades de proyectar el aprendizaje del arte en la escuela hacia un proceso estético más consciente de la propia realidad cultural del educando para que pueda desarrollarse artísticamente con plenitud y total libertad, es en este sentido pedagógico que mi compromiso como maestro y autor del presente ensayo radica en la responsabilidad social y política que tengo para con mis estudiantes.

Ahora bien, las grandes falencias y dificultades que afronta el sistema educativo colombiano son de amplio conocimiento, entre las que sin duda alguna encontramos la falta de presupuesto como un factor preponderante en el desarrollo de Proyectos

Educativos Institucionales que impacta negativamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues los materiales didácticos son reducidos y limitados, la estructura física escolar nunca está en las mejores condiciones, entre otras dificultades; sin embargo, la escuela pública es el lugar donde desempeño mi labor docente, pero también un espacio de encuentro donde aprendo a diario de mis estudiantes, que formulan preguntas desde su inocencia y su curiosidad resistiendo a las dificultades, al cansancio y la adversidad. Con esto quiero decir que no hablo desde un escritorio tecleando un computador; comparto mis vivencias como maestro de escuela, desde el olor a marcador seco y del bullicio de los pasillos en horas de recreo. Quiero poner en el papel las tensiones convivenciales y los sueños artísticos que habitan la escuela, para despertar la conciencia colectiva ante una visión esperanzadora en la que se pueda esbozar un mundo diferente cargado de posibilidades artísticas y culturales.

Pienso en una educación que no sea un privilegio condicionado, sino un derecho que se respire y se ejerza en lo cotidiano, en el saludo a las personas que nos reciben en la portería del colegio, en la clase improvisada cuando se va la luz o cuando la lluvia de la fuerte tormenta se cuela por entre el tejado del aula, en la conversación que se da al final del día en el patio del colegio. Asumo, frente a mí y frente a quien lea estas páginas, un compromiso de honestidad: no suavizar lo que duele, pero tampoco exagerar lo que ya es duro por sí mismo. Contar, con el peso justo de las palabras, que a veces la escuela se convierte en escenario de luchas y tensiones: un estudiante que decide no rendirse; una madre que llega a la reunión después de su turno nocturno; un colega que

inventa maneras novedosas de enseñar sin tener ni siquiera un proyector. Estos gestos, más que cualquier cifra oficial, sostienen la esperanza de que vale la pena seguir educando a nuestros niños y niñas.

Este ensayo es una invitación a comprender la escuela y el aula de clases de música como territorio vivo, como disputa y como refugio, como problema y como promesa, un espacio educacional que debe ser reivindicado por los propios actores sociales de la comunidad educativa. La educación pública necesita que los discursos que la defienden, no se queden solo en palabras e intenciones, sino que la encarnemos en decisiones, en gestos que la dignifiquen, en resistencias que a veces parecen invisibles. Si al abordar este ensayo, el lector es tocado por un brote de concienciación crítica en la escuela, si algo se mueve dentro de él, en su manera de pensar, mirar y entender la escuela, entonces este texto habrá cumplido su propósito. Porque el verdadero aprendizaje, y lo sabemos los docentes, no es el que se memoriza, sino el que cambia la mirada, y con suerte, también la manera de ser y estar en el mundo.

Las experiencias estéticas, entendidas como acontecimiento educativo, pueden leerse desde distintos enfoques que enriquecen su valor transformador en la educación artística musical. Desde un enfoque filosófico-experiencial, siguiendo a Dewey (2008), Greene (2004) y Larrosa (2006), la experiencia estética se comprende como un encuentro intensificado con el arte que convoca la atención, la imaginación y la sensibilidad, desbordando lo meramente técnico para abrir un espacio de reflexión consciente donde el educando se descubre y se transforma en la relación con su mundo

vital. Desde un enfoque pedagógico-crítico, inspirado principalmente en autores como Freire (1998) y McLaren (2008), las experiencias estéticas fomentan la concienciación: movilizan al estudiante a problematizar su cotidianidad, a reconocer las tensiones socioculturales que atraviesan la escuela y lo convocan a convertir la vivencia musical en un espacio educativo ocasión de diálogo, resistencia y emancipación frente a la domesticación tecnocrática del conocimiento. Y desde un enfoque político-cultural, las experiencias estéticas se sitúan en el terreno de la construcción identitaria y comunitaria de la subjetividad, al propiciar el reconocimiento de la diversidad cultural, el respeto por el otro y la posibilidad de imaginar horizontes de convivencia en paz. Así, la educación artística musical se configura como territorio vivo donde la experiencia estética deviene en la reflexión crítica hacia un modo de vida esperanzador.

Las experiencias estéticas como alternativa pedagógica crítica en la educación artística musical ofrecen un horizonte fértil, aunque no exento de tensiones. Entre sus fortalezas resalta la capacidad de despertar la sensibilidad, movilizar la imaginación y generar un pensamiento crítico que no se limita a repetir técnicas, sino que invita a los estudiantes a preguntarse por el sentido de lo que viven, crean y recrean. Este enfoque potencia la formación integral, pues conecta lo cognitivo con lo emocional y lo cultural, posibilitando un aprendizaje significativo que trasciende las fronteras disciplinarias del arte. Además, fortalece la identidad y la convivencia escolar al reconocer la diversidad cultural presente en las aulas, haciendo del arte un espacio de encuentro y de diálogo.

Sin embargo, también existen debilidades. Una de ellas es la fragilidad institucional: en contextos marcados por la precariedad de recursos, la experiencia estética corre el riesgo de quedarse en un ideal difícil de sostener, pues una clase de educación artística musical sin instrumentos musicales, sin espacios adecuados o materiales didácticos mínimos, difícilmente el aula de clases de música puede abrirse a la imaginación creadora. Otra limitación está en la presión tecnocrática de políticas educativas que priorizan estándares medibles y reducen el tiempo para lo sensible, lo apreciable y lo estético, generando una tensión constante entre cumplir indicadores y fomentar la reflexión crítica. Y una realidad concreta es que sin una formación docente sólida, estas experiencias tienden a diluirse en prácticas improvisadas, superficiales y desprovistas de la profundidad crítica que realmente requieren.

Ahora, para exponer una disertación a modo comparativo, presentaré un breve resumen de la tesis doctoral “Educação musical crítica, inclusiva e transformadora: práticas de educadores musicais” (Soares, 2022) que analiza críticamente cómo la educación musical escolar ha estado históricamente condicionada por enfoques elitistas y conservatoriales, limitando el acceso y la participación equitativa. Destaca la ausencia de un marco teórico sólido en la Pedagogía Musical Abierta (PMA), propuesta en el Fórum Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM), lo que dificulta superar la polarización entre el Modelo Conservatorial y los Métodos Activos. Su objetivo general fue “establecer un diálogo entre la Pedagogía Histórico-Crítica (PHC) y la Pedagogía Musical Abierta (PMA), identificando aportes para una educación musical crítica,

inclusiva y transformadora” (Soares, 2022, p. 29). El marco conceptual se apoya en el materialismo histórico-dialéctico, la Psicología Histórico-Cultural y la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), subrayando el derecho universal a la educación y la necesidad de prácticas pedagógicas que reconozcan y valoren saberes no hegemónicos, fomentando así una transformación educativa que articule inclusión, pensamiento crítico y compromiso social desde la música.

Al establecer un diálogo entre mis planteamientos sobre las experiencias estéticas como alternativa pedagógica crítica con la tesis doctoral de Soares (2022), emergen tanto resonancias como tensiones significativas. En consonancia, ambos enfoques investigativos coinciden en reivindicar la educación musical como un derecho y un espacio formativo que supera la mera instrucción técnica. Mientras mi propuesta resalta la experiencia estética como acontecimiento crítico que moviliza la sensibilidad y la reflexión en contextos escolares populares, Soares (2022) enfatiza el diálogo entre la Pedagogía Histórico-Crítica y la Pedagogía Musical Abierta, reconociendo la necesidad de prácticas inclusivas que interpelen la diversidad y combatan enfoques elitistas. En ambos casos se busca la transformación social mediante una música que deja de ser privilegio para volverse herramienta emancipadora. Sin embargo, se advierten diferencias: mi ensayo se centra en la vivencia situada del docente de aula que convierte lo cotidiano en acontecimiento pedagógico, en cambio, Soares (2022) se apoya en un marco teórico-dialéctico con aspiración de consolidar un modelo pedagógico sistemático.

Coincidimos en el horizonte emancipador y crítico, aunque se distinguen los caminos: experiencial y situado; y otro dialógico y teóricamente institucionalizado.

Otra tesis pero a nivel de maestría, denominada "Constructo teórico para el desarrollo del aprendizaje en estudiantes de la especialidad en educación musical" (Siso, 2024) problematiza la ausencia de un marco teórico integral que oriente de forma coherente la formación musical, generando dispersión metodológica y limitaciones en el desarrollo de competencias artísticas y pedagógicas. El marco conceptual se sustenta en la pedagogía musical crítica, la educación musical basada en la praxis y el modelo de Swanwick, junto a teorías del aprendizaje como la sociocultural de Vygotsky, el aprendizaje significativo de Ausubel y el constructivismo, integrando fundamentos de educación artística y desarrollo de competencias. Con un enfoque cualitativo, diseño documental y perspectiva hermenéutica, el estudio propone un constructo que articula teoría y práctica, promueve aprendizajes significativos y críticos, y favorece la profesionalización docente y la innovación educativa en la enseñanza musical.

Al contrastar mis planteamientos sobre las experiencias estéticas como alternativa pedagógica crítica con la tesis de maestría de Siso (2024), coincidimos en reconocer la necesidad de superar la fragmentación metodológica en la educación musical, pues mientras mi propuesta busca integrar sensibilidad, reflexión crítica y transformación sociocultural a través de experiencias estéticas vividas en el aula, Siso (2024) propone un constructo teórico integral que articula teoría del aprendizaje, pedagogía crítica y praxis musical para orientar de manera coherente la formación. Ambos postulamos que

la educación musical debe generar aprendizajes significativos, aunque mi enfoque parte de lo vivencial y situado, enraizado en la cotidianidad escolar, mientras que el enfoque de Siso (2024) responde a la urgencia de consolidar un marco conceptual estructurado y universalizable. Mi énfasis recae en la vivencia estética como acontecimiento emancipador, que se nutre de la práctica docente y de la diversidad cultural presente en la escuela pública; mientras Siso (2024) privilegia la coherencia teórica y la innovación pedagógica como fundamentos de la profesionalización docente. En definitiva, convergemos en la búsqueda de transformación educativa, pero desde caminos distintos: lo experiencial frente a lo sistemático.

El reconocimiento de la educación artística musical como motor del cambio social, impulsando la paz y la convivencia desde la reflexividad crítica en un país marcado por su diversidad y complejidad cultural, destaca la capacidad transformadora y la importancia de generar investigaciones en torno al análisis y comprensión de los procesos pedagógicos, que potencian las habilidades reflexivas desde la enseñanza de las artes. Las experiencias estéticas pueden incidir en la constitución de identidades, en la construcción de comunidades y en el desarrollo de habilidades sociocríticas en la educación de niños y jóvenes. “La educación cultural es central en el proceso educativo general al promover capacidades de valoración e identidad, pero también de reflexión crítica de los sujetos” (Ministerio de Educación Nacional, 2019, p. 27). De la relación entre arte y educación se pueden articular alternativas pedagógicas que potencien la creatividad y el pensamiento crítico, elementos fundamentales para llegar a un diálogo

intercultural y brindar herramientas para la resolución pacífica de conflictos en la convivencia escolar.

Los maestros de escuela debemos tener una postura política reaccionaria contra la tendencia tecnocrática que reduce la educación a un sistema de producción con resultados medibles, en este sentido es fundamental que desde el área de la educación artística se promueva el hecho de considerar el arte como una posibilidad de cognición estética para romper con la idea de que sólo las ciencias duras producen conocimiento legítimo. En los procesos de educación artística los maestros debemos abogar por la posibilidad de luchar en contra de las tensiones tecnocráticas que vivimos en el aula: presiones por cumplir indicadores y estándares que ahogan las posibilidades de exploración creativa y marginan la educación artística a espacios residuales secundarios.

La educación artística musical debe ir más allá de la interpretación instrumental, no solo explorar la creatividad y desatar la imaginación del educando, sino plantearle las diferentes posibilidades de un desarrollo sociocultural que potencie tanto sus capacidades y competencias artísticas como su habilidad de pensar críticamente para reflexionar sobre su realidad artística y cultural, pues "la enseñanza de la música no debe limitarse exclusivamente a la técnica o a la ejecución mecánica; debe fomentar la reflexión crítica, la creatividad y la capacidad del educando para interpretar, comprender y transformar el mundo a través del arte musical" (Barenboim, 2023, p. 72), el arte musical en la escuela debe propiciar una educación estética que plantee un panorama esperanzador al educando hacia la búsqueda y consolidación de un mundo posible, en

el que sus experiencias deconstruyan críticamente las condiciones desfavorables para su desarrollo sociocultural y le permitan transformar sus vivencias artísticas cotidianas.

La educación artística no es un lujo ni una asignatura de relleno en el currículo escolar de la cual se puede prescindir sin ninguna afectación a la educación integral del estudiante, por el contrario, la educación artística es un campo del conocimiento fundamental e imprescindible a la hora de educar ciudadanos críticos que contribuyan adecuadamente al progreso sociocultural. Es así como un especial énfasis de las experiencias estéticas como acontecimientos de apreciación y apertura a la diversidad cultural están sumamente vinculadas con la cotidianeidad del aula de música, donde la percepción y la interpretación no se limitan a reproducir partituras, pues el arte musical implica un diálogo sensible con lo que se escucha, se toca y se siente. La alfabetización artística abarca creación, percepción y análisis para fomentar en los estudiantes no solo interpretación musical, sino que vayan más allá y comprendan de forma consciente el trasfondo cultural y expresivo del arte en la escuela.

Este ensayo es un llamado a deconstruir la mirada tecnicista, disciplinaria, utilitarista, complementaria, de práctica manual o actividad lúdica del arte en la escuela, para que la educación artística deje de ser un accesorio de relleno y pase a ser una potencia educativa fundamental e imprescindible en el currículo escolar. En mi experiencia docente, esta visión podría traducirse en proyectos pedagógicos donde la música y otras artes dialoguen transversalmente con las otras áreas del conocimiento en la escuela como las ciencias, humanidades y ciudadanía, generando aprendizajes

integrales y contextualizados. La experiencia estética como alternativa pedagógica no es una fórmula cerrada, sino la apertura a un espacio educacional lleno de posibilidades estéticas críticas para repensar el arte en la escuela desde la convicción de que el pensamiento se crea, se recrea, se expande y se enriquece en contacto con las artes, situando la educación artística en un terreno académico riguroso y socialmente relevante.

En el contexto educativo colombiano, las políticas educativas tienden a subordinar las artes a objetivos meramente instrumentales como desarrollo de habilidades blandas, prevención de riesgos sociales, entre otros, en lugar de reconocer el arte en la escuela como un campo educativo generador de conocimiento estético y pensamiento crítico. Quiero interpelar al lector a asumir una defensa activa del lugar del arte en la escuela, no desde la retórica del ocio o la terapia, sino desde su potencial para producir experiencia significativa y transformar la mirada sobre el mundo, cuestionando las prácticas evaluativas estandarizadas, reivindicando la necesidad de pedagogías sensibles a la naturaleza subjetiva del aprendizaje artístico y cultural. Esto implica un compromiso docente con la observación cualitativa, el diálogo interpretativo y la construcción compartida de criterios, algo que requiere tiempo, formación y voluntad institucional. Sin duda alguna, este ensayo es una invitación a replantear la función de la escuela como espacio donde la experiencia estética no sea un complemento embellecedor opcional, sino un derecho educativo que, como alternativa pedagógica crítica, nos impulsa a resistir la tendencia simplista sobre el arte escolar, recordando que una educación sin arte es una educación sin plenitud para la humanidad.

REFERENCIAS

- Barenboim, D. (2023). *La música despierta el tiempo*. Editorial Acantilado.
- Congreso de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214, 8 de febrero de 1994.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia* (4.^a ed., L. Rius, Trad.). Paidós.
- Eisner, E. (1998). *Educación la visión artística* (D. Cifuentes Camacho, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1972).
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (30.^a ed.). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1998). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- Greene, M. (2001). *Variations on a Blue Guitar: The Lincoln Center Institute Lectures on Aesthetic Education*. Teachers College Press.
- Greene, M. y Eguarte, C. (Trad.). (2004). *Variaciones sobre una guitarra azul: conferencias de educación estética*. Ciudad de México: Edere.
- Giroux, H. A. (1997). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Gómez, A. (2008). *Historia de la educación en Colombia: de la colonia a la modernidad*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport* (Nº 19), 87-112.
- McLaren, P. (2005). *Capitalismo, revolución y pedagogía*. Siglo XXI Editores.
- McLaren, P. (2008). *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. Graó
- Mejía E. (2018). *Panorama histórico de la educación artística en Colombia* [Ponencia]. Biblioteca Digital Magisterio.
- Mejía, M. (1991). *Maestros y pedagogía en Colombia: El movimiento pedagógico*. Centro de Estudios e Investigaciones Docentes – CEID/FECODE.

- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Orientaciones pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media. Documento No. 16. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026: El camino hacia la calidad y la equidad*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2019). Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media. Bogotá: MEN – Universidad Pedagógica Nacional.
- Ocampo López, J. (2000). Historia general de la educación y la pedagogía en Colombia. Plaza & Janés Editores.
- Siso, M. (2024). Constructo teórico para el desarrollo del aprendizaje en estudiantes de la especialidad en educación musical [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Repositorio Institucional UPEL.
- Soares, L. (2022). Pedagogia musical aberta: por uma educação musical crítica, inclusiva e transformadora [Tesis doctoral, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994. UNESCO.