

**MÚSICA Y CONSTRUCCIÓN DE PAZ: ACERCAMIENTOS A LA  
FORMACIÓN POLÍTICA CON ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DEL  
LICEO DE CERVANTES BOGOTÁ D.C**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN CIENCIAS SOCIALES**

**DANIELA OCAMPO TORRES**

**TUTOR: ALEXANDER ALDANA BAUTISTA**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE HUMANIDADES**

**LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES**

**BOGOTÁ, 2021**

## **AGRADECIMIENTOS**

Quiero agradecer a la Universidad Pedagógica Nacional por ofrecerme esta oportunidad única y escasa de acceder a la educación pública en Colombia. Fui acogida en la educadora de educadores en el año 2014 y desde entonces he aprendido lo increíble. Conocí, también, personas increíbles que me acompañaron a lo largo de este agitado y privilegiado camino de formación.

Agradezco a mis padres por haberme brindado las condiciones necesarias para completar este proceso, por la paciencia que me ofrecieron cuando hubo necesidad de pausar mis estudios y por el ejemplo de tenacidad que ambos proyectaron para mí. A mi querida abuela materna, cuyo saludo de buenos días y cálido apretón de manos nunca me faltaron. A mi hermana, quien es ejemplo vivo de esfuerzo y sencillez, una mujer que silenciosamente labró un camino que yo sigo con orgullo hasta el día de hoy.

A mi tutor Alexander Aldana, quien me acompañó en este proceso atravesado por la adversidad, y quien creyó en mi cuando le hablé de mi pasión por la música y de mi intención de esbozar algo más con ella. No sólo me ofreció sus conocimientos y fraternidad, sino también paciencia, disposición, y -muy importante- grandes risas. A mi compañera de estudio, cómplice y a estas alturas hermana Danna Valentina Castiblanco quien me apoyó y acompañó a lo largo de este proceso que también ella vivía, alumbrando el camino con la luz propia de su carisma y con la entereza de su carácter.

Al Liceo de Cervantes por convertirse en el espacio donde pude ejecutar mi propuesta aún en medio de la pandemia y donde me permitieron ejercer con la libertad que a todo maestro le deben procurar. Agradezco enormemente a mis estudiantes, pues ellos me permitieron cuestionarme desde mi rol como estudiante hasta mi ejercicio docente, siempre recordándome que estamos allí por ellos y para ellos. Sus risas, sus preguntas, sus canciones, sus debates en grupo y su compañerismo le dieron vida al documento.

Finalmente, quiero agradecer a la música y a los músicos que desde su arte se han pronunciado por cuestionar desde lo más cotidiano hasta las grandes estructuras de poder. Al metal nacional, que desde el subsuelo ha liderado hermosas apuestas de educación popular que no se reconocerán jamás desde la institucionalidad y han demostrado no necesitarlo.

## DEDICATORIA

*Yo lo describiría como una oscuridad invisible  
proyectando una sombra, negra y cegadora  
custodiada por la esperanza, mi alma se mantiene a  
salvo de las garras sangrientas.*

*Mirar más allá, ¿qué visión me deja ver?*

*una y otra vez, la miseria innecesaria*

*aferrándome a mis sueños*

*Yo no tengo precio para ti.*

*Los agarro fuerte y espero poder ver.*

*Abro bien mis ojos para ver un momento de claridad*

*La confusión se fue, está en tus manos*

*Tu turno de preguntar por qué.*

*La vida es como un misterio.*

*con muchas pistas, pero con pocas respuestas*

*para decirnos qué es lo que podemos hacer para  
buscar*

*por los mensajes que nos alejan de la verdad*

Aunque no pudo seguirme hasta el salón de clase, el espíritu de lucha y dignidad que me enseñó el metal entró conmigo al encuentro con mis estudiantes. Por eso, si este trabajo tiene alguna virtud,

*I would describe it as an invisible darkness  
casting a shadow, blinding black  
guarded by hope, my soul is kept safe from the bloody  
claws.*

*Look to beyond, what vision lets me see*

*time after time, unneeded misery*

*holding tight to my dreams*

*I own no price for you*

*I grip them tight and hope for sight.*

*Open my eyes wide to see a moment of clarity*

*confusion gone, it's in your hands*

*your turn to ask why.*

*Life is like a mystery*

*with many clues, but with few answers*

*to tell us what it is that we can do to look*

*for messages that keep us from the truth*

*Death<sup>1</sup> – A Moment of Clarity (1998)*

---

<sup>1</sup> Fue una de las primeras bandas de death metal, originalmente fundada en 1983 como Mantas y que cambió su nombre a Death a finales de 1984. A finales de esta década, la banda ya era parte integral de la escena del death metal al ganar reconocimiento internacional con el lanzamiento de álbumes como *Scream Bloody Gore* (1987), *Leprosy* (1988) y *Spiritual Healing* (1990). Death se disolvió debido a que Chuck Schuldiner, su vocalista y fundador, murió

de glioma pontino de alto grado (un tipo de cáncer cerebral maligno que invade el tronco encefálico) el 13 de diciembre de 2001. Actualmente, Chuck Schuldiner es admirado y reconocido por haber sido un gran vocalista, músico y compositor. Demostró mucho interés en sus letras por temas de sociedad, filosofía e introspección. “*que fácil es negar el dolor del sufrimiento ajeno*” – Chuck Schuldiner. Tomado de <https://www.metal-archives.com/bands/Death/141>

es gracias al metal. Lo dedico a esta historia de trece años en los que me acogió la energía y fraternidad de este marginal género musical y que me permiten afirmar, con toda seguridad, que el metal de violento no tiene nada. Violento el Estado y la guerra.

¡Larga vida al  
metal!

## TABLA DE CONTENIDO

Introducción.....	1
<b>CAPÍTULO I: DE LA POLÍTICA Y LA FORMACIÓN POLÍTICA A TRAVÉS DE LA MÚSICA.....</b>	<b>5</b>
1.1 Estado del arte .....	6
1.2 Investigaciones sobre la relación entre música y política.....	9
1.3 Investigaciones sobre Música y Construcción de paz.....	19
1.4 ¿De qué manera la música posibilita la formación política y la construcción de paz? .....	26
1.7 Política y pluralidad Chantal Mouffe .....	31
1.8 De la formación política.....	34
1.9 La escuela como espacio de formación política .....	35
1.10 La línea de Formación Política y construcción de la Memoria Social.....	40
<b>CAPÍTULO II: SONIDOS, VOCES Y MELODIAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ EN LA ESCUELA</b>	<b>44</b>
2.1 El papel de la música en los procesos educativos.....	45
2.2 El músico y lo político.....	47
2.3 ¿Qué es la construcción de paz? .....	50
2.4 Reconciliación .....	51
<b>CAPITULO III: EXPERIENCIAS SONORAS Y CONFLICTO EN LA ESCUELA. UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA.....</b>	<b>53</b>
3.1 El maestro: ser y formador político .....	54
3.3 Las preguntas que orientan la propuesta pedagógica.....	58
3.3.1 ¿Qué se va a enseñar? La formación política desde la música en el espacio académico de Cátedra de Paz.....	58
3.3.1.1 Presentación Cátedra de paz.....	62
3.3.1.2 Educar para la paz .....	63
3.3.1.3 ¿Qué relación hay entre la Cátedra y la formación política? .....	66
3.3.1.4 ¿Qué relación hay entre la cátedra, la formación política y la música? .....	67
3.3.1.5 La Cátedra de Paz en el Liceo de Cervantes.....	68
3.3.2 ¿A quién se va a enseñar?.....	70
3.3.2.1 La propuesta Pedagógica del colegio .....	70
3.3.2.2 Caracterización de los estudiantes .....	72
3.3.3 ¿Para qué se va a enseñar?.....	75
3.3.4 ¿Cómo se va a enseñar? La enseñanza problemática, perspectiva pedagógica.....	78
3.3.4.1 El taller como estrategia pedagógica .....	79

CAPÍTULO IV: UNIVERSOS SONOROS, DIÁLOGO Y ESCUELA. SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA.....	84
4.1 Reflexiones después de clase.....	84
4.2 Talleres diagnósticos de paz: análisis de resultados .....	85
4.3 Talleres sonoros: Análisis de resultados.....	93
Conclusiones .....	105

## Introducción

Desde que pensé en la monografía sabía que tenía que haber música involucrada, pues esta me interesó desde temprana edad. Mientras cursaba bachillerato, usé la música para comunicarme en un escenario escolar que eligió la mutilación de expresiones no alineadas con un perfil institucional religioso, entre las cuales se encontraba lo relacionado con géneros musicales como el rock y el metal, los cuales estaban expresamente prohibidos en el manual de convivencia. Esa aversión hacia un género musical en específico me hizo sentir curiosidad de conocerlo. ¿por qué debería ser censurado? ¿tendría, a futuro, consecuencias negativas para mí y otros estudiantes interesados en escucharlo? Si bien nunca hubo respuestas por parte de la institución, con el tiempo las encontraría.

Esta curiosidad -posteriormente convertida en amor y libertad- me llevó durante mi adolescencia a un viaje de música y fraternidad que generaba mucho ruido tanto en el colegio como en mi familia, es así como a medida que me involucraba con el metal y los espacios que se gestaban a su alrededor en las ciudades de Manizales y Bogotá, recibía educación musical en la Fundación Nacional Batuta, a la que ingresé por mis padres a los diez años con el violín como instrumento principal. Las composiciones musicales del clasicismo y neoclasicismo<sup>2</sup> y la música folclórica latinoamericana eran las corrientes protagonistas interpretadas por la orquesta, así como algunas adaptaciones del rock clásico. En ese sentido, la orquesta representó no sólo un segundo espacio educativo, sino un intento por alejarme gradualmente de los espacios del metal. A pesar de ello, Batuta fue una oportunidad para salir de la posible zona de confort y radicalidad musical, con lo que sentí que ampliaba mi espectro musical y así las experiencias que resultan de este.

- 
- <sup>2</sup> Hace referencia al estilo de música culta europea surgido entre 1750 y 1830, cuyos músicos y compositores más representativos son Carl Philipp Emanuel Bach, Ludwig van Beethoven, Carl Friedrich Abel entre otros. Esta música está caracterizada por expresar a través de sonata, cuarteto y concierto clásico una perfecta armonía y gran emocionalidad, donde abundan las notas mayores que evocan alegría y son escasas las notas menores que suscitan tristeza o melancolía. Por otro lado, el neoclasicismo surge a finales del siglo XVIII e inicios del XIX y XX, siendo mucho más reservado con el uso de notas mayores. Algunos de sus compositores más importantes son Serguéi Prokófiev y Yngwie Malmsteen.

Escuchar metal dejó de ser un ritual superficial y meramente estético para convertirse en un refugio personal que influiría intensamente mi relación con la familia, el colegio y con la autoridad en general. Por un lado, me permitió cuestionar la existencia y el papel de algunas estructuras de poder con las que tenía contacto inmediato como la escuela y la familia, gracias a las letras de muchas canciones que me acompañaban diariamente – como las que compartí en los epígrafes de este documento- y a los lazos que formé por fuera de la burbuja que en ese momento representaba para mí una institución católica y femenina en la que estuve durante 14 años. Este cuestionamiento me permitió entender que en diversos casos el metal ha demostrado denunciar explícitamente hechos de injusticia o violencia, y que escucharlo podría, gradualmente, hacer que el sujeto que lo escuche dude de las instituciones con las que diariamente interactúa.

Por otro lado, la orquesta representó un espacio formal en el cual exploré géneros musicales que no tenía a mi alcance fácilmente, así mismo, me encontré siendo intérprete mientras que con el metal era espectadora. Ambos elementos son valiosos para las experiencias musicales.

Convivir en esta dualidad de espacios musicales aparentemente opuestos me permitió, con el tiempo, considerarlos no como rivales sino como parte de una experiencia sonora que me construyó y me construye aún como mujer, hija, estudiante y maestra.

Gracias a la experiencia que comparto, busqué conocer a través de la bibliografía consultada si existe una relación entre la música y la política y cuáles son los determinantes que llevarían a que dicha relación exista, pues durante mi camino intenté definir si la música es o no política en sí misma. En ese sentido, asumí que, si bien no toda la música cumple con un fin político desde su origen, es posible que esta sea politizada teniendo en cuenta su intención creativa, su contexto y su mensaje. Es, pues, gracias a estas experiencias, que afirmo que la música me ha formado y me ha educado de múltiples maneras, y es por eso por lo que esta propuesta retoma esa pasión desde los roles que asumo actualmente.

La formación política ocupa un primer orden en la monografía, en relación con la música, lo que compone el cuerpo de la propuesta, y en lo que se condensa la intención de esta. La formación política me interesó en un primer momento por el desconocimiento que tenía al respecto, un desconocimiento que se resumía en dos preguntas. ¿es la formación política adoctrinamiento? Y, si no lo es, ¿por qué es importante formar políticamente y cómo se puede hacer a través de la música? Desde mi experiencia personal, sabía que el metal tenía *algo* de político, bien porque sus

músicos expresaban una postura precisa que no necesariamente era manifestada en las canciones o, por el contrario, porque la música explícitamente expresaba disconformidad o denuncia sobre un hecho o grupo en específico.

Más adelante, a medida que compartía en los espacios que gestionaban tanto músicos como seguidores, se hacía evidente que parte de lo que me permitió cuestionarme ciertos hechos e incluso a mí misma fue el metal. Empezó con un manual de convivencia que prohibía escucharlo y continuó hasta hacerme cuestionar instituciones, estructuras de poder y mis propias acciones. Con todo, es un proceso que no terminó aún y menos teniendo en cuenta la profesión que elegí, pues ser maestra implica el cuestionar y auto cuestionarse constantemente.

Por lo anterior, la formación política atraviesa la propuesta como un diálogo antagónico entre sujetos y comunidades que pretende la aparición y reconocimiento de los sujetos en un espacio, en el cual sus experiencias son significativas para los logros individuales y colectivos. Dichos logros implican el cuestionamiento de las realidades y su transformación.

La música, por su parte, ha demostrado desde mi experiencia personal y desde las investigaciones consultadas, su potencialidad para ser protagonista del escenario educativo, no sólo como *ruido de fondo* o como elemento didáctico o decorativo, sino como catalizador de preguntas, emociones y vínculos que enriquecen la experiencia en el aula y la llevan a ser escenario de diálogo. Resulta claro que la escuela es el espacio principal de esta propuesta, lo que tiene que ver con mi experiencia personal en la escuela como institución, pues es allí donde mi historia con la música se empieza a forjar.

Para comprender la relación entre la música y la política y la posibilidad de llevar dicha discusión al aula, han sido indispensables los trabajos de autoras y autores como Jordi Maiso, J. Stith Bennett, Hannah Arendt, Chantal Mouffe y Angélica Rettberg, cuyos referentes teóricos aportaron a la construcción de ideas alrededor de la política, lo político, la dimensión política de la música y la construcción de paz tanto en el estado del arte como en el acercamiento conceptual que le da dirección al documento. Así mismo, teniendo en cuenta que la escuela es el espacio de acción, fue necesario considerar cómo esta se convierte en un espacio de formación política y construcción de paz. Estas ideas se encuentran desarrolladas en el primer capítulo.

Formar políticamente implica crear espacios donde sea posible la segura confrontación entre sujetos, el amplio cuestionamiento de una realidad y la discusión de los escenarios que en ella se viven. Es así como se piensa en la música como herramienta para lograr este espacio, no sin antes preguntarnos ¿cuál es el papel de la música en los procesos educativos? Así mismo, si se propone una formación política desde la música es porque se evidencia la necesidad de llevarla a cabo, con ello en mente me pregunté ¿cuál es el papel político del músico? Finalmente, se discute acerca de la construcción de paz y la reconciliación como ejes de la formación política, a la luz de lo que plantea la Cátedra de Paz en Colombia -no sin abstenernos de leerla críticamente-. Son estos cuestionamientos los que aborda el segundo capítulo.

El espacio académico de Cátedra de Paz en el Liceo de Cervantes Norte en Bogotá se convirtió en el lugar que me ha sido amablemente cedido para aportar un grano de arena a la formación de sus estudiantes y donde tengo la fortuna de ejercer actualmente. La propuesta pedagógica se recoge, así, en el tercer capítulo de la monografía, dando respuesta a las preguntas ¿qué se va a enseñar? ¿a quiénes se va a enseñar? ¿cómo se va a enseñar? Y ¿para qué se va a enseñar? Así mismo, se habla de la experiencia personal y su importancia para el desarrollo de la propuesta, finalizando con la explicación de la implementación del taller como estrategia pedagógica. La formación política es la categoría central para la propuesta, por lo tanto, cada pregunta la retoma desde el lugar de enunciación del maestro como sujeto político, el cuál fue formado y continúa siéndolo.

Por último, el cuarto capítulo del texto recopila la experiencia que viví en el aula y aporta un análisis de esta en términos de las categorías propuestas anteriormente y a la luz de los autores que las facilitaron. Es importante mencionar que a pesar de que no fue posible lograr todas las sesiones pensadas en el esbozo original del documento, la experiencia fue inmensamente enriquecedora para mi crecimiento personal y profesional y, me atrevo a decir, también para los estudiantes, quienes manifestaron encontrar en el espacio académico un ambiente diferente y seguro. Sus intervenciones en clase, sus cuestionamientos y los debates son citados de la forma más fiel posible a lo que se vivió en el aula.

Finalmente, considero importante mencionar la intención como una parte esencial de este documento y su aplicación, pues es esta la que me movió a materializar parte de mi historia personal en estas páginas y en las aulas que frecuenté -y aún frecuento- con agradecimiento e ilusión.

## CAPÍTULO I: DE LA POLÍTICA Y LA FORMACIÓN POLÍTICA A TRAVÉS DE LA MÚSICA

*La radio, una forma insidiosa, ayuda a moldear  
tus pensamientos haciéndote conformar*

*Programar música fácil de escuchar, te ayuda a  
lograr ese apego idiota.*

*Jugando pap regurgitado, vendiendo productos  
que en su mayoría son basura*

*Raramente escuchar la música que quieres  
escuchar, tiene un efecto durante todos estos  
años.*

*¿Por qué no piensas por ti mismo?*

*Vive en este infierno autocreado*

*La televisión, el medio idiota, ayuda a criar a  
nuestros hijos como tontos*

*Mira las noticias, ve lo que quieren que vea,  
nuestro conocimiento está limitado por la red.*

*Las comedias tontas y las noticias unilaterales  
alteran sus sentimientos y le dan puntos de vista  
conformistas.*

*¿Por qué no puedes sacarte esa basura de la  
cabeza? Es mejor que leas un buen libro.*

*Periódicos, qué dicen, no mucho creo cuando  
quieren que los niños de la escuela oren*

*Obteniendo los hechos de algunas noticias  
diarias, odias el sistema pero te adhieres a su  
punto de vista.*

*Culpando a los muertos porque no pueden  
quejarse, protegiendo a los funcionarios que los  
sostienen arriba Será mejor que te despiertes y  
veas lo que es fácil de ver, o terminarás siendo  
una parte voluntaria de la máquina.*

*Radio, an insidious form, helps shape your  
thoughts making you conform*

*Programming music easy listening, help you  
achieve that moronic grip*

*Playing you regurgitated pap, selling products  
that are mostly crap*

*Rarely hearing music you want to hear, it has an  
effect over all these years*

*Why don't you think for yourself*

*Live in this self made Hell*

*Television, the idiot tube, helps to raise our  
children as fools*

*Watch the news see what they want you to see,  
our awareness is limited by network*

*Moronic sit-coms and one-sided news alter your  
feeling give you conformist views*

*Why can't you get that garbage out of your head,  
you'd better off to read a good book instead*

*Newspapers, what do they say, Not much I think  
when they want school kids to pray*

*Getting the facts from some daily news, you hate  
the system but adhere to its view*

*Blaming the dead because they can't complain,  
shielding officials holding them above*

*You'd better wake up and see what's plain to see,  
or end up a willing part of the machine*

*Nuclear Assault – Brainwashed<sup>3</sup> (1988)*

La música se puede entender como un artefacto cultural a través del cual es posible leer y entender una época desde la perspectiva del artista. Con el propósito de aportar al campo de la enseñanza de las ciencias sociales escolares a partir de la música para la formación política, este capítulo presenta en primer lugar el estado del arte acerca de los textos que relacionan, primero, la música y la política y segundo, la música y la construcción de paz. Posteriormente, se trabajan las categorías de política, pluralidad y formación política en las que se pretende dotar de suelo teórico el documento. Con esta breve contextualización se procede a desarrollar el primer capítulo de la propuesta pedagógica.

### **1.1 Estado del arte**

Una de las primeras sospechas al pensar un problema de investigación es, ante todo, que algo ya se dijo al respecto. En efecto, la temática acá propuesta ha tenido un avance investigativo que ha permitido trazar los límites de lo ya sabido para poner, bajo la lupa de un recorrido hermenéutico, la iniciativa que se pretende realizar en esta propuesta de investigación.

Desde las ciencias sociales, este recorrido se ha categorizado como estado del arte; se trata del acercamiento a la producción académica representada en un acumulado de textos que han interpretado, analizado, problematizado y documentado determinado interrogante sobre una realidad en específico y los resultados de su estudio. Al respecto, el profesor Absalón Jiménez Becerra (2004) señala:

*“Cuando hablamos de estado de arte para el abordaje de un problema o un tema en cualquiera de las ciencias sociales, estamos hablando de la necesidad hermenéutica de remitirnos a textos que a su vez son expresiones de desarrollos investigativos, dados desde diversas percepciones de las ciencias sociales y escuelas de pensamiento -el funcionalismo, el marxismo o el estructuralismo-, tarea emprendida y cuyo objetivo final es el conocimiento y la apropiación de la realidad social para luego disertarla y problematizarla”.* (Absalón, 2004 p. 32)

---

<sup>3</sup>Nuclear Assault es una banda de thrash metal originaria de Nueva York, Estados Unidos, conformada en 1984. Es una de las agrupaciones de metal más socialmente conscientes, dejando espacio para temas en sus acelerados riffs. También se mantuvieron más cerca del mundo del hardcore que la mayoría de sus pares músicos, y en su apogeo de finales de 1980 lanzaron algunas de las ofertas de thrash metal más intransigentes (aunque interesantes) de la época, *Handle With Care*. Este trabajo demostró que el grupo podía refinar su thrash metal político y su composición sin comprometer su postura antisistema. Lamentablemente, debido a que carecían de material verdaderamente comercial, Nuclear Assault nunca alcanzaría la aceptación general de agrupaciones como Metallica, Megadeth o Anthrax. Tomado de <https://open.spotify.com/artist/2iu7W76DMacXn6hzAqmJJU>

Lo que indica la importancia del estado del arte para el tema de investigación que se expone es, precisamente, comprender, comparar y problematizar los métodos y resultados de las indagaciones anteriores al respecto de las relaciones sociales entre la música, la política, la formación política y la práctica docente. La diversidad de conclusiones, disciplinas y criterios en los textos y autores consultados lleva a un conocimiento del objeto de estudio y a futuros escrutinios desde la experiencia y realidad más inmediata. Por otra parte, y quizá el aspecto más significativo, permite agrupar un porcentaje menor del conocimiento ya sistematizado del tema y encaminarlo a nuevas dudas, nuevos órdenes epistemológicos y nuevas ideas, decisivas para el diseño de una propuesta pedagógica situada en el contexto del Liceo de Cervantes Norte en Bogotá.

Como resultado, fue indispensable para construir esta propuesta pedagógica, así como para cualquier problema de investigación, llegar a *conocer* el objeto de estudio con el fin de situarlo y discutirlo posibilitando la formulación de la propuesta pedagógica. El estado del arte es, entonces, el punto de inicio desde la sospecha inicial que da impulso a la búsqueda de respuestas y sin duda, de más interrogantes.

La búsqueda de textos que se realizó para llevar a cabo el estado del arte estuvo dividida en dos categorías principales, a saber: primero, música y política. Segundo, música y construcción de paz.

Estas categorías fueron consultadas en gran variedad de bases de datos, las principales y donde se encontraron la mayoría de los textos remitidos son, por nombrar algunas, Google Académico, Scielo, Redalyc, Dialnet, Academic Microsoft, Doaj y Academia.

El análisis de las lecturas se trabajó en dos grupos principales organizados de la siguiente manera: primero, aquellos textos que abordan la relación entre la música y la política, compuesto por cuatro textos y por último, los textos que abordan la música y la construcción de paz, compuesto por dos textos. Este balance bibliográfico da un total de siete textos analizados que facilitaron el conocimiento del objeto de estudio y la comparación respectiva de métodos, enfoques, criterios y resultados. Es necesario señalar que, si bien estos fueron los textos que conforman el estado del arte, la totalidad del documento fue alimentada por más de veinte textos.

La diversidad de los textos consultados da cuenta de que el problema en cuestión ha sido debatido interdisciplinariamente a manera de:

*Artículos de investigación:* en su mayoría, vinculados a revistas de corte académico desde la sociología, la historia y la filosofía. Este tipo de textos dominan el espectro metodológico que se tuvo en consideración para hacer un balance gracias a los aportes teóricos que representan para la totalidad del proyecto; estos abordan las relaciones planteadas desde perspectivas locales y globales que sitúan el fenómeno de estudio en territorios, sujetos y contextos históricos en específico, pasando desde la antigua Grecia, las dictaduras latinoamericanas, hasta el albor del capitalismo. Conviene señalar que estos textos fueron escritos, en su mayoría, en las últimas dos décadas; esto denota un leve pero creciente interés alrededor de las temáticas abordadas, así como un incremento de la presencia de estos fenómenos en distintos escenarios sociales (principalmente el académico) a propósito de los cambios y reestructuraciones del sistema de producción actual. De los artículos que hacen parte de trabajos de grado y de investigaciones más amplias, se tomó el capítulo o la sección que era de interés y que se encontraba publicada, de manera que no fue posible acceder a la totalidad del trabajo (este se menciona en el apartado donde se analiza el texto).

*Tesis de pregrado y posgrado:* representan un aporte metodológico importante no sólo por su concordancia con el tipo de texto que acá se presenta sino también por la cercanía que ofrecen entre el autor del texto y el problema investigativo; esta particularidad es singularmente apreciada en tanto que la experiencia de los sujetos y su proximidad íntima con la realidad que viven es trascendental para la naturaleza educativa de la propuesta que se ejecuta. De igual manera, las tesis de pregrado y posgrado visibilizan propuestas e iniciativas que permiten un horizonte investigativo para la posteridad y reafirman la cualidad política del quehacer docente. Estos trabajos toman lugar en la última década, característica importante a la hora de enfatizar en la relevancia actual del problema y los motivos para su indagación.

En conclusión, es necesario destacar la presencia recurrente de la música en las investigaciones con uno o más componentes educativos, pues desde inicio de siglo se vislumbra una apertura de la escuela y de la academia hacia nuevas herramientas para la enseñanza de las ciencias sociales.

A continuación, se reseñan los textos según la organización dada anteriormente.

## 1.2 Investigaciones sobre la relación entre música y política

El primer texto que se analizó para este bloque corresponde a un artículo de análisis y comparación de las corrientes de pensamiento platónicas y pitagóricas de la música y la política desde la filosofía. En *Música para la política: Platón y el Pitagorismo* el filósofo Carlos Vargas (2020) plantea un análisis de cómo eran interpretadas por parte de los filósofos clásicos la música y la política, además, en relación con la educación.

Según Vargas (2020) en la antigua Grecia todas las formas de arte eran vistas y apreciadas como pilares fundamentales de la sociedad; la mitología griega refleja en sus relatos la íntima relación de sus comunidades con las artes, que eran asociadas a conductas, emociones, historias, pueblos y personajes. Al respecto, el autor cita el mito de Orfeo cuya trágica historia tiene lugar en el infierno o *hades*:

*“En la antigüedad griega, el mito de Orfeo hace manifiesto el tremendo poder que la música posee para los griegos. En efecto, el hijo tracio de la Musa Calíope, cuya ascendencia lo emparenta con la divinidad, es quien logra desafiar la potestad de la muerte, al descender al inframundo con el afán de recuperar a su amada Eurídice. Por mor de la lira —instrumento apolíneo por antonomasia— y el canto, Orfeo persuade a Hades para que dejen ir a su amada de regreso a la tierra, a condición de no volver la mirada hasta haber salido del inframundo. Por desgracia, como es bien sabido, el tracio voltea la vista cuando Eurídice aún no había salido del inframundo, lo cual la condenó a regresar para no salir nunca más.”* (Vargas, 2020, p.120)

El mito de Orfeo evidencia una de las corrientes que analiza el autor en el texto (la platónica), pero también expone el enorme poder que se le atribuía al sonido de algunos instrumentos y a la poesía, suficientes para salvar o condenar un alma. En otras palabras, la música era para los griegos un arte que podía ser la voz de la razón o de la locura. Según lo planteado por Vargas (2020), el ser humano es el ser de la palabra y la razón, así como de la política, y en estas dimensiones de lo humano no queda por fuera la música. Para Aristóteles, señala el autor, la música es una fuente de recreación, gozo, amor y odio, todo ello guardando las proporciones adecuadas siempre y cuando invite a la reinención constante del propio ser.

En cuanto a los análisis de Platón y Aristóteles, Vargas (2020) evidencia que para ambos, la música no sólo está relacionada con la política, sino que ambas se parecen en su ejecución: son una

conexión lógica de diversidad que puesta en comunión en partes justas, resulta armoniosa y poderosa; este poder en la música si bien es sutil, resulta fundamental en el ethos del hombre. Por lo tanto, tiene consecuencias políticas, y tanto el alma como el ethos (carácter) se ven afectadas directamente por la sonoridad. Con todo, el autor reconoce algunas afirmaciones discutibles en los análisis. Platón, por ejemplo, encontraba intolerantes algunas tonalidades por evocar determinados pensamientos o sensaciones en las personas: la lidia, en tonos muy agudos, se asemejaba a lamentos que no permitían un buen desempeño en las batallas, esto lo consideraba un prejuicio no sólo en su calidad estética sino por su efecto ético y emocional. De allí que la expresividad de lo sonoro no sólo funcionaba como un acompañamiento o ruido al fondo de los acontecimientos, sino que propiciaba la organización misma de la comunidad, aun procurando la censura de algunas armonías.

Esta preocupación platónica por la locución de algunas armonías proviene directamente de la educación y la gran importancia que la música tenía en los procesos educativos: la palabra y la razón como ejercicios racionales son inseparables del lenguaje, esta era la base de la formación de los individuos en la polis y la música era un lenguaje. Por lo anterior, menciona Vargas (2020) toda manifestación sonora debía ser una armonía perfecta que guardara la proporción del todo con sus partes, un equilibrio entre la diversidad que conforma la unidad.

En definitiva, la idea principal que el autor ofrece aborda la intrínseca relación griega entre la música y la política explicada desde la racionalización de la primera, que también debe ser crítica; es decir, invita y a la vez evita determinados comportamientos, emociones y pensamientos a medida que se alcanza una madurez artística tanto social como individualmente. Para estos filósofos, señala el texto, la política y la música deben ser orquestaciones perfectas y armónicas que permitan la convivencia en la polis. Igualmente, y no menos importante, menciona los cambios que los acontecimientos artísticos han sufrido en el mundo contemporáneo, donde el acceso a la música es gracias a lo que Adorno llamó “Industria cultural” en la que la experiencia musical ha quedado sepultada, relegando este arte a un simple acompañamiento en lugar de ubicarlo como una pieza principal de análisis y disfrute. En ese sentido, el autor señala la importancia de cuestionar este fenómeno para un mejor ejercicio tanto de la política como del arte, y en gran medida de la educación. Este texto resulta fundamental para dotar de suelo histórico el balance bibliográfico ya que analiza y problematiza las primeras observaciones en torno al objeto de

estudio, de igual manera permite detallar epistemológicamente las principales categorías a abordar en el problema investigativo desde un análisis humano y universal que permite vincular el tema en el aula con la importancia de la música para un sujeto y una comunidad.

Por otra parte, el filósofo Jordi Maiso Blasco en el artículo de investigación *Emancipación o Barbarie en la música: Los orígenes de la teoría crítica de Th. W. Adorno en sus escritos musicales tempranos* reconoce el temprano análisis del modelo de composición de la escuela de Arnold Schonberg que Adorno realiza durante su tiempo en la ciudad de Viena. Para el autor, como se verá a continuación, la visualización del contenido emancipatorio en el material compositivo de Schonberg y el surgimiento de una nueva escuela musical permite a Adorno proyectar el surgimiento de su Teoría Crítica, y aporta a la academia un espacio de discusión.

Maiso (2013) esboza una breve lectura del contexto histórico de la década de 1920 y el momento que vivían la música y la cultura, sumidas bajo el velo de unos profundos intereses de clase que no pasan desapercibidos a la aguda mirada socio-musical de Adorno. Adorno evidenció este fenómeno y se propone, con el surgimiento de la Segunda Escuela de Viena –un grupo de compositores liderados por Arnold Schonberg- dotar de un aparato conceptual y crítico a los músicos que hacen parte de la escuela y a las obras que resultan allí. Por una parte, la Teoría Crítica de Adorno surge en tanto este se percata de la crisis social y política que empieza a limitar las artes y aparece la necesidad de liberarlas de las ataduras simbólicas acordonadas por la burguesía europea de mitad del siglo XX.

Precisamente, las artes ilustradas que censuran la diferencia y promueven la homogenización son un punto clave en la teoría crítica adorniana, donde la llamada “alta cultura” restringe la producción y el acceso a las artes. Las implicaciones históricas y culturales del despertar de la conciencia compositiva de los autores, señala Maiso (2013) suponía una amenaza para las antiguas formas burguesas de concebir la música con una función decorativa. A medida que el proyecto de Adorno tomaba forma al visualizar la música como herramienta con un potencial político, filosófico y social, capaz de despertar una conciencia de masas tal como le había ocurrido a él, no sólo se transmitía un mensaje al público sino que el músico accedía a una relación de conciencia musical al saber qué estaba componiendo, para qué y para quiénes; respondiendo con su obra a otro contexto histórico y a otra época ya no satisfecha con las antiguas formas del arte, de ahí que se llamara Nueva Música o desmitologización schonberguiana. A pesar del esfuerzo revolucionario

de la Segunda Escuela de Viena con la Nueva Música, el régimen fascista encontraría los medios para erradicarla, además, con el apoyo de gran parte de la sociedad europea de entonces; la contradicción entre el momento histórico vivido y la concepción de la Nueva Música como una muestra ruidosa y violenta incomodaba a una sociedad que a pesar de necesitar un giro artístico, sus relaciones sociales poder no lo permitían.

Más adelante, el autor explora brevemente el resultado de la experiencia musical en los sujetos que la vivieron de manera inmediata; los compositores de la Nueva Música se encontraban en un ensimismamiento existencial respecto a su arte y la ruptura generada al tener contacto forzosamente con la situación de dominación social que se vivía. En este punto, menciona Maiso (2013) los escritos adornianos oscilan entre la reflexión de la conexión entre praxis musical y teoría de la sociedad, en cercanía con el estado de aislamiento de los compositores en un ambiente cultural y musical dominado por el neoclasicismo y el folklorismo, el primero tomando mayor auge en los países capitalistas más industrializados y el segundo en los países donde aún predomina el paisaje agrario. Este fenómeno, señala el autor, cumple una tarea compensatoria y restaurativa a medida que se buscan órdenes culturales a la par de las reestructuraciones políticas y económicas que necesitan, en igual medida, de cohesión social. Una de las ideas centrales a las que llega el autor tiene que ver con cómo las experiencias vividas por Adorno lo llevaron de la crítica musical a una teoría crítica de la sociedad que exploraba transformaciones sociales y culturales del siglo XX. En consecuencia, no renunció a la opción de presentar una música emancipada que evitara el “enmudecimiento” (Maiso, 2013).

Este artículo es clave para la propia investigación por el acertado contexto histórico que proporciona a la discusión y por situar a Adorno como un autor de suma importancia a lo largo de todo el proyecto; es uno de los pocos teóricos sociales que se dedicó en gran parte a hacer de la música su objeto no sólo de ambición personal sino de estudio e investigación académica, dándole otro rostro y nombre a los sujetos revolucionarios: los músicos. El análisis que plantea el autor proporciona un ejemplo claro del lugar social del arte principalmente en época de coyuntura política, una característica de primer orden al visualizar epistemológicamente las categorías y relaciones música-política-sociedad en la que se busca profundizar en el presente texto. Igualmente, resulta útil en medida que funciona como texto introductorio a la obra de Adorno que va a ser tomada en cuenta en numerosas ocasiones con efectos de ubicar los estudios sociales en

la discusión y así poder plantear la propuesta pedagógica. Maiso (2013) da luces acerca de una de las vanguardias de las que poco se pensaría que puede llegar a ser emancipadora: la música clásica.

Otro de los textos que se ocupa de la relación entre música y política es *Un acercamiento al estudio y análisis de la relación música-política* de la profesora Silvia Herrera Ortega de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (2014). Este ensayo es publicado en la revista Folios como análisis categórico y contextual, con un gran carácter interdisciplinar que alimenta la discusión. Como primera medida, la autora señala que el ensayo es producto de diversas investigaciones sobre la vanguardia musical chilena de finales de 1940, que se desarrolla entre 1950-1960 y se disuelve en 1973 con el inicio de la dictadura. Posteriormente se enfocó en la música en el exilio y, por último, la investigación que está en curso gira en torno a la canción política del compositor chileno Sergio Ortega (1938-2003) y el movimiento de la Nueva Canción Chilena. (Herrera, 2019).

Principalmente, la autora busca identificar cómo la canción es una expresión narrativa que se vuelve un fenómeno social de protesta y denuncia. Para ello enfatiza en las categorías de política y justicia, donde la primera se asume como un sistema de redes que relacionan socialmente al ser humano y la justicia es entendida como la necesidad social de ejercer el derecho como regla de la vida. De ahí que la música, como hecho social, se involucre activamente con la justicia y la política; la música es vulnerable al acontecer político en tanto su naturaleza humana, y cuenta con la facilidad de hacer presencia en todas las esferas sociales. Según lo anterior, se señala que en toda música hay una connotación política debido a que hay una razón social vinculada a una historia, una época, una cultura y un lugar. Para presentar el caso de la Nueva Canción Chilena, el texto se pregunta en qué momentos de la historia social de los pueblos se manifiesta con mayor fuerza la relación música-política. Dando respuesta a este interrogante, la autora hace una lectura contextual de las manifestaciones musicales como herramientas de denuncia durante periodos históricos con agudos problemas democráticos y sociales, tal es el caso de Chile,

*“Obras de compositores como Sergio Ortega, Gustavo Becerra, Gabriel Brncic, Eduardo Maturana, Fernando García, entre varios, y las canciones de los cantautores de conjuntos populares Quilapayún, Inti Illimani, Aparcoa, entre otros; compuestas durante la Unidad Popular y posteriormente en exilio, son ejemplos cercanos de música cuyas narrativas se destacan por su compromiso histórico-socio-político. En sus canciones queda plasmada parte de la historia de las sociedades que representan”* (Herrera, 2019)

La Nueva Canción Chilena da cuenta, como señala la autora, de hechos políticos y sociales trascendentales vividos antes, durante y después de la dictadura a través de una narrativa con sentido, convirtiéndose en crónica de época. Esta narrativa que plantea la autora deja claro que como objeto literario es una forma de contar una historia y a su vez, devela un constructo cultural que permite reconocer rasgos identitarios; es constructora y destructora de realidades que influyen en nuestra visión del mundo y los imaginarios que formamos de este.

La narrativa es, pues, una historia con sentido (ofrece conflicto o emoción), y tendencia (el conflicto resuelto o el efecto en su contexto social), esta refleja la postura ideológica del creador, plantea el problema en la trama y traza un recorrido para llegar al entorno y a la interpretación, la que según Herrera (2019) es un elemento externo a la obra, una tendencia que depende de la época y la ideología. A manera de conclusión, la autora se plantea las siguientes preguntas: ¿Cuál es el rol que cumplen estas obras en cuyas narrativas se relatan hechos históricos, sociales y políticos propios de su espacio cultural? y, ¿Cómo se relata el discurso político en la música? Para la primera pregunta, apunta que efectivamente estas obras cumplen tres funciones principales: primero, se convierten en crónicas de época, segundo, representan relatos sonoros de los pueblos y por último completan el paisaje cultural e ideológico de una época y/o un lugar. Al respecto, son destacables en el caso de Chile Sergio Ortega con la canción *Responso para el guerrillero*, Fernando García con *La patria ensangrentada* y Víctor Jara con *El derecho a vivir en paz*, todos ellos se convirtieron en cronistas de época exponentes del género canción protesta. Para la segunda pregunta, Herrera (2019) selecciona igualmente tres características principales respecto a cómo se relata el discurso político en la música: inicialmente a través de un texto o letra (crónica) seguido por un título o epígrafe si es instrumental y finalmente por la fijación con ciertos procedimientos musicales.

En otras palabras, la autora señala que la música siempre es vulnerable y receptiva ante cualquier aspecto que afecte la vida de una sociedad. Este ensayo, aunque breve, es fundamental desde los estudios sociales a esta investigación pues aporta categorías de análisis que permiten estudiar lo musical y lo político como partes funcionales de una estructura social. Además, permite pensar en una propuesta pedagógica desde el componente narrativo que ofrece la música, no sólo la Nueva Canción Chilena, sino el rock y el metal como géneros comunicativos

y denunciante también ofrecen crónicas y relatos sonoros susceptibles de ser trabajados en el aula desde la apreciación discursiva y sonora hasta la denuncia social.

Finalmente, *Cambios en el sonido: El pensamiento social a través de la tecnología y la política de la música* de Stith Bennet (1988) es el último texto trabajado para este bloque de lecturas. Fue tomado de la revista de sociología *Sociology The Journal Of The British Sociological Association*. La discusión en torno al carácter político de la música tratado por el autor amplía significativamente el debate, pues este parte de la concepción de la política como una organización formal, que a su vez es una dinámica histórica producida en razón de las fuerzas sociales. La idea principal del texto hace referencia al proceso de politización de la música. Inicialmente, para el autor la política depende de la música como de todas las artes pues esta última es tomada como una forma de organización cultural de acción recíproca. Bennett (1988) siendo sociólogo y un gran apasionado de la música, en especial del rock, asocia la música a los acontecimientos sociales que tenían lugar en las distintas épocas que aborda en el texto, siendo la época clásica la primera de ellas:

*“La tendencia al aumento de volumen, en pleno siglo XIX, respondía al deseo de tocar para grandes audiencias. Este deseo surgió en medio de un complejo conjunto de circunstancias, que supusieron un rápido aumento de la urbanización de la vida social, la formación de las clases medias y un nuevo enfoque empresarial respecto a toda una serie de eventos culturales que anteriormente habían sido privilegio de la Corte y de la Iglesia.”* (Bennett, 1988, p.209)

En esa afirmación se esclarece el hecho de que la música, los intereses alrededor de ella y los acontecimientos que la involucran están asociados recíprocamente y se modifican el uno al otro según los sistemas sociales que permean el contexto, en ese caso, se habla de la Europa de finales del siglo XIX. Además, el autor hace alusión al papel de la música en la conservación de la memoria histórica de una comunidad, para ello señala que, efectivamente, las personas suelen reconocer algo que se ha oído antes, haya sido de agrado o no. Esta afirmación requirió una gran lectura de lo que la sonoridad ha significado para la sociedad y la vida política de esta; la música es necesariamente una acción colectiva e intencionada, representa un ejercicio de comunicación en sí misma pues su exploración conduce a la exploración de lo social y por lo tanto es capaz de evocar memorias. Para avanzar en la explicación de cómo la música se politiza, añade una categoría que llama *sistemas sociales en las culturas musicales*, en la que explica cómo la música está situada en un territorio físico y humano, que a su vez la ubica en la categoría sociológica que llama *mundos musicales*. Dentro de esta categoría menciona que la música posee unos sistemas de

producción y sistemas de recepción, ambos íntimamente ligados al contexto del que depende la respuesta social a la música; esto incluye formas institucionales de crítica, lo que se relaciona de inmediato con el territorio. Dentro de los *mundos musicales* también están los sistemas de asociación que representan, básicamente, la música en el capitalismo: esta se puede comprar y vender. Allí surge una pregunta: “¿ejerce la música control sobre el poder político?” Según el autor, desde el momento en que la música es recibida y asociada a una causa o a un grupo, ahí se manifiesta como una gran fuerza política.

*“Si se entiende en el sentido de que interpretar música es en sí mismo y por sí mismo un acto político directo, la respuesta es no. Sin embargo, si se entiende en el sentido de que todas las transiciones entre los sistemas sociales de una cultura musical se han llevado a cabo, la respuesta es sí. Desde el momento en que la música es recibida y es asociada a una causa o a un grupo, puede manifestarse como una poderosa fuerza política.”* (Bennett, 1988, p. 225)

Otra de las señales inequívocas del carácter político de algunos estilos musicales, es cómo la presencia de algunos de ellos desencadena evidentes muestras de irritabilidad y rechazo, traído a colación por lo que el autor llama un *reciente interés de la sociología en las emociones*. Al respecto, se menciona que evidentemente ese rechazo es precedido por la exclusión de los otros y sus manifestaciones sonoras, lo que explica algunos de los resultados de la hegemonía musical y la reducida participación popular en estos escenarios culturales hegemónicos que se traducen en una violenta incomodidad, manifestada a su tiempo con géneros como el rock y el heavy metal.

Un aspecto por resaltar del texto es la pertinente explicación que ilustra cómo fue la transformación desde la música acústica como música culta europea hacia lo eléctrico: el deseo de aumentar el volumen en las presentaciones a medida que más gente acudía, el cambio en la construcción, tamaño y materiales de instrumentos y la demanda de nuevos intérpretes popularizaron la música clásica, y lo mismo sucedería con la evolución electrónica del sonido. En la década de 1950 ya entrada la electricidad y en los años más tempranos del rock, se atizaban los primeros reproches de la derecha contra este, situación que –apunta Bennett– disimulaba un racismo incipiente que se creía finalizado en tanto que los músicos negros del blues no perdían de vista las raíces africanas de su sonido. En los años siguientes, se les llamó a los *rockeros* ruidosos, violentos y demás adjetivos que dejaban entrever una clase social estadounidense de pensamiento aún ortodoxo. Bob Dylan y Pete Seeger son tomados para ejemplificar la forma en que la música no solo es política, sino que dentro de ella se dan unas disputas políticas, sociales, económicas y culturales que

representan una dosis de conflicto casi necesaria y aparentemente estética. Aquello aceleró la toma de un largo periodo de postura cultural.

El autor concluye sosteniendo que es necesario reconsiderar la apreciación sociológica y educativa del arte, en especial de la música, no solamente como algo cultural, sino que debe ubicarse en el centro de un debate de posibilidades transformadoras y de acción colectiva. Este artículo es central desde los estudios sociales para problematizar y enriquecer el tema de investigación propuesto, pues explica, desde las categorías y postulados que propone, cómo la música se vuelve un acontecimiento político en el devenir de la producción de la sociedad y las tensiones de clase que existen en ella al tener contacto con sujetos y comunidades conflictuados, haciendo énfasis en el rock y los géneros musicales que lo precedieron trazando así un camino coherente que demuestra el sentido de analizar y cuestionar el lugar social de la música. Igualmente, se ocupa de nombrar personajes en específico que significaron un antes y un después para la música y sus representaciones estéticas, sociales y culturales. Lo anterior, es importante para el diseño de una propuesta pedagógica que busca resignificar ciertos géneros musicales como el rock, la salsa o el rap como potentes descargas de representaciones y subjetividades históricas y políticas en búsqueda de dignidad, justicia, denuncia y simple manifestación del *otro* en un momento o lugar donde no la tiene.

De esta manera se finaliza el primer punto del estado del arte, no sin antes señalar, a manera de conclusión, las siguientes consideraciones al respecto de la relación entre música y política que se desglosaron a lo largo de los textos.

La música es entendida como un arte donde se hace manifiesta la compleja condición humana es propensa a absorber los atributos propios de su naturaleza; las emociones, los pensamientos, los conflictos y las experiencias que atraviesan el cotidiano subsistir donde se producen las relaciones sociales. En medio de estas surge la política, cuyas aproximaciones teóricas y epistemológicas han variado considerablemente en los cuatro autores como se pudo apreciar en sus análisis respectivos. Siendo así, ¿cómo se llega a la relación música-política? La música puede llegar a ser política en sí misma -cuando su intención creativa es inmanentemente política, por ejemplo el caso de la Nueva Música tratado por Jordi Maiso y el caso de la Nueva canción chilena en el texto de la profesora Silvia Herrera- pero también politizarse al entrar en contacto con causas políticas que pueden estar a favor o en contra del mensaje o sonoridad que una música en particular está

emitiendo -este es el caso de algunas obras del Blues, los sonidos de la lira empleados para las batallas en la antigua Grecia y las íntimas canciones de Bob Dylan que desataron convulsas discusiones políticas-. Dicho de estas dos formas, la relación entre la música y la política se da en medida que tenga lugar un *acontecimiento* que encuentre en la una o la otra, un canal para movilizar un mensaje y una intención.

Además de relacionarse entre sí, también se modifican mutuamente según el tiempo histórico que se tome para su análisis, esto quiere decir que su intención e interpretación dependen del contexto socioespacial donde se sitúa. Es importante resaltar que, a través de los textos, se evidencia una preocupación respecto al lugar social que se le otorga a la música según los intereses y relaciones de poder que se presenten en determinado contexto histórico y espacial y que han llevado a la persecución, censura y aniquilamiento de ciertas expresiones musicales<sup>4</sup>, lo que reafirma no sólo el carácter político de la música y sus creadores sino también sus consecuencias políticas. Al respecto, la música como acto comunicativo, tiene una intención y unos propósitos; estos pueden ser de carácter subjetivo, material, comercial, económico, religioso, propagandístico o colectivo. En todas las anteriores, está presente la condición política de la música y los sujetos que la materializan, demostrando cómo ambas poseen características éticas, estéticas y simbólicas que reflejan y tramitan ideologías.

Principalmente, interesa de esta sección de textos la preocupación educativa que rodea las artes y en este caso la música. Educar y ser educado corresponden a acciones políticas, de ahí que la formación musical, entendida en este caso entendida como la educación de la sensibilidad hacia y desde los sonidos, debe ser llevada a cabo con la importancia y responsabilidad que ocupa como posibilidad transformadora y emancipadora de la realidad y de los imaginarios sociales. Así lo manifiestan, por ejemplo, Bennett (1988) y Vargas (2020).

---

<sup>4</sup> Durante la década de 1980, ser un seguidor del metal en algunas ciudades y pueblos de Colombia era cargar una cruz. Alex Okendo, vocalista de la banda de death metal Masacre, recuerda cómo, bajo órdenes de Pablo Escobar, personas que portaban camisetas alusivas al rock y al metal eran esperadas a las afueras de los bares de Medellín para ser amedrentadas, perseguidas, estigmatizadas e incluso asesinadas por sicarios. “*Cualquier hombre mechudo o cualquier nena que portara una camiseta de Slayer o Anthrax y corría con la mala suerte de cruzarse con uno de estos señores de la guerra, era fichada por sicarios y matones, y estigmatizada por religiosos y por gran parte de la sociedad. Nuestro refugio siempre fuimos nosotros mismos*” (Okendo, 2020).

### 1.3 Investigaciones sobre Música y Construcción de paz

En este último bloque se relacionarán textos que abordan la música como una herramienta para la construcción de paz. Este apartado del estado del arte representa uno de los más significativos para la construcción de todo el proyecto, pues el análisis de estos textos es transversal a la planeación, ejecución y sistematización del ejercicio pedagógico que se pretende en el aula.

En Colombia, la construcción de paz es un elemento que ha sido integrado a muchas de las dinámicas sociales que tienen lugar en el país. En un país donde en medio de un conflicto armado no culminado y con profundas cicatrices ya se está pensando en posconflicto y reparación, las discusiones sobre la construcción de paz reposan sobre las mesas de los principales debates institucionales, incluyendo su vinculación al área educativa. Es así como se descubrieron numerosos textos que abordan la discusión de la construcción de paz desde diversas herramientas que pueden ser usadas en el aula en sus múltiples contextos, y cuya aplicación supone un ejercicio a nivel local de lo que se está gestando en el país en términos de resolución de conflictos, reparación y no repetición.

De igual forma es necesario recordar que, si bien la construcción de paz no es una expresión o categoría reciente a nivel global, esta ha cobrado fuerza en el contexto nacional durante la última década a propósito de los Diálogos de Paz adelantados durante el gobierno de Juan Manuel Santos, iniciados en el 2012 y finalizados en el 2016 en la mesa de negociación en La Habana, Cuba. Este contexto nacional invita a pensar en la construcción de paz no como una categoría aislada que se aplica en un momento de emergencia social sino como un proceso en todas las dimensiones y escalas de la sociedad, una sociedad fracturada por la guerra, pero dispuesta a tomar las herramientas de trabajo e iniciar la construcción de una paz duradera.

Según lo anterior, referenciamos una de esas herramientas: la música en Colombia y en el mundo tiene un amplio recorrido como recurso potenciador de construcción de paz, tema que abordan los autores y textos que se reseñan en el siguiente punto.

El apartado se inicia con el texto *Así suena la reconciliación: música y periodismo en la construcción de paz en Colombia* de la autora Irene Littfack Neira, quien contextualiza brevemente el conflicto armado y los procesos de reconciliación que se han gestado comunitariamente desde la espiritualidad, la música y el periodismo. Neira (2017), señala que a lo largo de la historia

diversos autores han identificado cómo la música tiene la capacidad de representar a un grupo social y cómo las estructuras sociales y las relaciones que allí se manejan se ven *manifestadas también en las formas sonoras*. Ante estas lecturas, se señala desde autores como Frith (1996) que, si bien la música tiene una cualidad representativa, su función no reposa únicamente en la representación simbólica. El postulado de Frith (1996) con el que la autora empatiza es que la música también debe transformar a los sujetos y sus experiencias, de ello se ha dado ejemplo a lo largo de la propuesta pedagógica pues al considerar la música como un mero instrumento contemplativo y simbólico, se mutila su capacidad de cambio. La autora también relaciona el concepto de identidad, entendido como *sensación de lugar*. Para Frith (1996), nuevamente referenciado, la música es capaz de ofrecer un ambiente colectivo para un grupo social que puede estar dividido por fuertes y antagónicas convicciones políticas, ideológicas o económicas, así que se convierte en un vehículo de identidad.

Para ejemplificar lo anterior, la autora menciona el caso del *Festival de Gaita Franciso Llirene* que tiene lugar en Ovejas, Sucre, y que reúne a varios grupos que convergen en el municipio, incluidos actores armados partícipes del conflicto y pobladores. Neira (2017) resalta que la música fue una herramienta de vínculo y de paz, pues los acudientes al Festival se reunían allí con el fin de congregarse al son de las gaitas, no de perpetuar, en ese momento, la violencia ejercida propia del conflicto. Si bien son anotaciones valiosas que materializan y dotan de contexto socio espacial escenarios donde la música construye paz, la autora afirma, desde los postulados de Frith (1996) que la música ha funcionado también para *ir borrando o tornando irrelevante la diferencia y creando una nueva similitud*. Se considera necesario reconsiderar esta lectura, pues a lo largo de los textos trabajados y de la experiencia propia en los espacios musicales la música no anula, borra o torna irrelevante la diferencia. Por el contrario, los espacios musicales se caracterizan por su capacidad para visibilizar en el espacio público a sujetos diferenciados cultural, étnica y políticamente, de manera que se aporta un espacio para significar las diferencias y convivir con el otro en un contexto común.

Posteriormente, la autora recuerda la década de 1960 con el movimiento de la contracultura y sus representantes más significativos, en este caso músicos. Para la autora, quien cita a Diana Uribe (2017) durante este periodo los músicos eran sujetos poseedores de la misma (o más) influencia e importancia social que un político, pues muchos periodistas y académicos transformaron su

discurso en canciones, la mayoría de ellas enviando un mensaje de rechazo a la guerra que impactó profundamente a las nuevas generaciones, compuestas por un sujeto político en auge: la juventud. (Neira, 2017).

Uno de los aportes más importantes de esta lectura fue el análisis de algunos postulados de Martín Barbero (2017). La autora indica que el papel de la música para la construcción de paz en Colombia se ha perfilado gracias a artistas que han hecho de su canción un relato de la guerra en el país. Entendiendo cómo ello *contribuye a la memoria histórica desde la tradición oral*, se señala que para Barbero (2017) las sociedades son principalmente orales, y esa oralidad tiene *la capacidad de contar, de hacernos entender y de implicar al otro*. Este bello postulado es especialmente relevante puesto que a lo largo de la propuesta se ha intentado resaltar el papel narrativo de las canciones, cómo estas se convierten en historias sonoras que además de crear vínculo y transformar realidades inmediatas, son un recurso de memoria, algo muypreciado para sociedades en conflicto.

Finalmente, la autora menciona que si bien no toda la música está creada para potenciar la reconciliación, el acercamiento a expresiones musicales en una comunidad sí permiten el reconocimiento del otro y la transformación de una realidad común desde el diálogo:

*La música puede reunir o poner a dialogar a actores antagónicos, puede ayudar a encontrar más puntos en común que diferencias, puede sensibilizar y hacer consciente del otro a aquellos que se consideran enemigos. Además, la música como terapia para sanar también ha surtido efectos en múltiples casos que tienen que ver con violencia y conflictos de distinta índole, lo cual da pistas de ese poder que tiene en la mente para transformar miedos, traumas o tristezas.* (Neira, 2017, p.153).

El texto de Neira (2017) aporta elementos significativos para argumentar la presencia e importancia de la música en los escenarios de conflicto o guerra. Situada en el contexto nacional, su lectura fue fundamental para pensar territorialmente el papel de la música en ciertas comunidades afectadas por el conflicto armado; además de abordar los conceptos de paz y conflicto, la autora aterriza dichos planteamientos en Colombia.

Por otro lado, se trabajó el texto *Escenarios de no-guerra: el papel de la música en la transformación de sociedades en conflicto* (Luján, 2016). La sección del texto que se abordó es el resultado de una investigación *sobre las formas culturales de producción de un colectivo musical étnico-afro a finales del siglo XX* que partió de la necesidad, señala el autor, de comprender los vínculos entre música, violencia, guerra y pacificación (Luján, 2016. p. 171).

Para el autor, la música tiene propiedades catalizadoras que podrían ser utilizadas en un contexto de posconflicto, o bien, en medio del conflicto armado que vive Colombia y que recrudece en algunos sectores del país aún después de los Diálogos de Paz del 2014. En este contexto, algunas comunidades han demostrado ser partícipes de iniciativas musicales en las que esta herramienta se convierte en *diálogo sociocultural*. La idea central del artículo es, pues, reconocer algunas de las relaciones entre música y conflicto en una sociedad en transición que cruza una etapa marcada por el diálogo, resaltando algunas experiencias particulares sobre estos y otros tipos de nexos socioculturales. (Luján, 2016).

El autor construye el argumento partiendo de dos ideas principales, primero, la sensibilidad que surge gracias a un estímulo musical y el diálogo como primer paso para la resolución de un conflicto. Uno de sus principales ejemplos es el *International Council for Traditional Music (ICTM) un coloquio especial titulado “La discordia: Identificando conflictos en la música, resolviendo conflictos a través de la música”* donde se analizó la experiencia del caso de Irlanda cuyo conflicto bélico atravesó un proceso de paz donde la música tuvo un papel protagonista. Los resultados escritos de dicho encuentro y el análisis de sus estudios de caso lograron, señala Luján (2016)

*“identificar el conflicto a través de la música, denunciar la censura y los usos violentos de la música, catalizar el dialogo a través de la práctica musical, formar ciudadanos críticos, archivar por la paz preservando la memoria y el patrimonio, analizar la repercusión de los discursos sobre la música y diseñar e implementar políticas culturales.”* (Luján, 2016, p. 172)

Otro de los escenarios que Luján (2016) resalta es cuando la música es utilizada para sonorizar un contexto de guerra:

*Existen escenarios de guerra donde la música ejerce una fuerte influencia en los estados emocionales de quienes la escuchan. Jonathan Pieslak (2009) en su libro Sound Targets: American Soldiers and Music in the Iraq War, identifica cómo los soldados norteamericanos de la guerra de Irak usan de diferentes maneras la música: descubrió que efectivamente la música juega un papel importante en el reclutamiento militar: “Music played an important role in these efforts to attract soldiers and was utilized most prominently in television advertisements and propaganda videos.* (Luján, 2016 p. 178)

Si bien nuestro objetivo no es detenernos a analizar las relaciones entre la música y la guerra, Luján (2016) enuncia que estas también son posibles en tanto la guerra y el conflicto han atravesado, como la paz, las dinámicas humanas a lo largo de la historia. No es tampoco el objetivo de esta propuesta idealizar la música o su capacidad para transformar sociedades al punto de desconocer que, como toda creación humana, es susceptible a ser instrumento de violencia e intolerancia. Esta parte del documento busca resaltar trabajos que han abordado desde las formas más generales hasta estudios de caso específicos los alcances de la música como catalizadora de conflictos y promotora de paz.

En un segundo momento del texto el autor aborda el tema del conflicto. Luján (2016) señala que el conflicto está *inscrita en la naturaleza de la vida humana*, y para sortear sus dificultades, sitúa algunos autores como Cascón. Este último considera que el trámite de un conflicto como elemento que subyace la realidad humana debe estar encaminado a dejar aprendizajes y experiencias que permitan fortalecer los lazos humanos para transformar las realidades. Bajo esta perspectiva, resalta Luján, (2016), el conflicto es totalmente susceptible a ser mediado y reconciliado entre las partes afectadas, lo que propone un alejamiento de la visión clásica de enfrentamiento y guerra que ha alimentado algunas corrientes de la historia universal. Es necesario señalar que este proceso de mediación y reconciliación debe darse con *el otro*, es decir, es un camino de diálogo multilateral que considera las necesidades de quienes estuvieron involucrados en una situación de conflicto bélica o no bélica. Los escenarios musicales, para Luján (2016), *“pueden ser puntos de cimentación de lugares de no-guerra como lugares de consideración de esas necesidades del ‘Otro’”*.

Gran parte del potencial de la música para sortear situaciones de violencia, conflicto o posconflicto proviene del ejercicio que implica componer o escuchar música y de participar en sus demostraciones públicas. Para cualquiera de las actividades anteriores, señala Luján (2016), es necesario contar con la participación y visibilidad del *otro*, bien sea como músico que necesita de su colega para completar un ensamble o como miembro del público que espera la aparición y puesta en escena de los músicos. En cualquiera de estos casos, la música comprende una actividad conjunta cuya expresión puede contribuir a entender la importancia del trabajo en comunidad y de diálogo colectivo para llegar a un acuerdo particular.

Algunos de los casos que el autor expone y que ilustran lo anterior, son el caso de un coro interreligioso que se celebra en Sarajevo y el concierto *One Love Peace Concert*, en Jamaica,

iniciativa del artista Bob Marley. El primer evento tuvo como objetivo reunir a líderes y seguidores de grupos religiosos católicos, ortodoxos, musulmanes y música judía para subsanar las consecuencias del conflicto religioso y nacionalista que tuvo lugar en esa región. Para estudiar los efectos de este evento, Luján hace referencia a Robertson (2010):

*El problema evidenciado por el etno- musicólogo es la forma en la cual se puede resolver un problema de modo colaborativo. En este caso es el fortalecimiento social a partir de las diferencias interétnicas y los nacionalismos implicados en un escenario posguerra. Consideremos las formas en las cuales un grupo musical en una sociedad como la bosnia intenta de manera creativa re-aprender, cooperar y también desaprender las tendencias nacionalistas que subyacen a las formaciones y experiencias político-culturales de cada grupo. (Luján, 2016. p. 181)*

Si bien las letras de los coros no promulgan específicamente un mensaje de paz, estos lograron sonorizar un contexto que pretendía la pacificación entre las comunidades; la música fue llevada al contexto intencionalmente, es decir, fue instrumentalizada para ejercer sensibilidad en los oyentes. En cuanto al concierto One Love Peace Concert, que es un caso similar de instrumentalización política de la música, Luján señala:

*“El 22 de abril de 1978 en Jamaica el cantante de reggae Bob Marley —en su performance del concierto por la paz realizado en Kingston (Jamaica)— logró reconciliar y entablar una tregua nacional entre los líderes del Partido Laborista de Jamaica (JLP), Edward Seaga, y del Partido Nacional del Pueblo (PNP), Michael Manley. El título del monumental evento musical fue decisivo One Love Peace Concert, y fue además el lanzamiento oficial de la música reggae, un multitudinario llamado a la paz por parte de sus 32.000 asistentes para conmemorar el duodécimo aniversario de la visita a Jamaica del emperador etíope Haile Selassie (Ras Tafari).*

*(...) Ahora bien, el One Love Peace Concert tuvo como primer objetivo recaudar fondos para los aspectos sanitarios del guetto del occidente de kingstone (Trenchtown), y como segundo retornar a Jamaica a Marley quien se exiliaría en Inglaterra después del atentado en contra de su vida dos años antes. El clímax del evento se percibió cuando al final de la canción Jammin invitó al escenario a Manley y Seaga y unió sus manos como gesto de humanidad y unión del pueblo jamaicano, marcando la tregua entre ambos partidos.” (Luján, 2016. p. 182)*

Ambos ejemplos citados anteriormente son un ejemplo de cómo la música ha intervenido para mediar contextos de guerra y violencia de forma intencional; en estos casos la música no es política en sí misma, sino que el reggae y los coros religiosos fueron usados con fines políticos para provocar y acompañar un proceso de transformación. En términos del autor, cuando la música interviene *nos remite a ejemplos concretos donde la gente utilizando la música y su elaboración, planteamientos espirituales, ejercicios de ciudadanía diferenciada y étnico-racial o centros de desarrollo cultural puede mantener indicadores de calidad de vida que contribuyen claramente al mejoramiento de sus condiciones debido a la transformación de conflictos sociales de diversa índole.* (Luján, 2016 p.183).

Finalmente, el autor propone una serie de conclusiones para entender cómo la música ha sido transformadora o mediadora de realidades violentas teniendo en cuenta los casos mencionados a lo largo del texto. Dichas conclusiones pueden ser sintetizadas al comprender que para Luján (2016) el potencial de la música como mediadora de conflictos y promotora de paz se explica, en gran parte, gracias a la propiedad que tienen las letras y la sonoridad para describir y cuestionar la realidad de una sociedad. Esto ha permitido conocer mejor sus problemáticas, acercarse a sus dinámicas más cotidianas, reconocer actores pasivos o activos de un conflicto o situación violenta, visibilizar dichos actores y, más importante aún, provocar el tan anhelado diálogo catalizador entre ellos. Bajo esta lectura, la música como mecanismo cultural es necesaria para comprender las heridas más profundas de una realidad y apoyar su transformación.

El texto de Luján (2016) es uno de los más relevantes para la propuesta que se desarrolla. El trabajo del autor permitió ampliar considerablemente la argumentación teórica y práctica que se intenta, pues visibilizó elementos no evidenciados en otros textos tales como la emocionalidad posible desde la música y la instrumentalización de esta para fines no pacíficos. Se resalta también la lectura de conflicto del cual se desprende el mismo nombre del documento; Luján (2016) no habla de un escenario *pacífico*, sino, de un escenario de *no-guerra* donde el conflicto permanece, pero la violencia y el enfrentamiento bélico se tramitan.

## 1.4¿De qué manera la música posibilita la formación política y la construcción de paz?

*Por esas lágrimas derramadas  
en los suelos, que se mezclaron con la sangre  
por aquellos que vieron caer los suyos,  
defendieron sus vidas  
Por todas las familias  
que vieron la barbarie.  
Masacre<sup>5</sup>– Funeral Amén (Sacro, 1996)*

Como se expuso a lo largo de la introducción, la música acompañó un proceso educativo formal y catalizó un proceso formativo al margen de la formalidad. Esta experiencia, como muchas otras, han demostrado que la música tiene una facilidad para ser adaptada a los contextos y las realidades individuales, familiares, locales y nacionales de un sujeto o un grupo social, como se logró rastrear a lo largo de los documentos explorados en el estado del arte. Si bien dicha facilidad no implica que la música es en todos los espacios un elemento formativo, sí sugiere que tiene la capacidad de enunciar a través de su letra o su estética una realidad.

En ese sentido, la música permite a los sujetos que se acercan a ella conocer una realidad determinada, sin embargo, esto no es lo mismo que formar políticamente. Para ello, la música debe ser intencionalmente empleada con dicho fin, con el cuál no sólo se lograría conocer un hecho sino cuestionarlo y tomar postura frente al mismo. Al escoger adecuadamente las canciones, procurar un ambiente apropiado en clase y ofrecer las herramientas conceptuales y contextuales apropiadas, la música deja de ser un elemento decorativo para ser un recurso valioso en el aula.

Para pensar en una formación política a través de la música en el marco de educación formal de la escuela, es necesario tener en cuenta el contexto local de la institución en la que se interviene. Si bien algunos géneros musicales resultan más explícitos que otros a la hora de evidenciar o denunciar un hecho, no siempre son estos géneros los apropiados para acercar desde un principio a los estudiantes a la música con propósitos formativos, es decir, en vez de condicionar a los

---

<sup>5</sup> Masacre es una banda de death metal formada en el año 1988 en Medellín, Colombia. Sus fundadores fueron Alex Oquendo, actual líder y vocalista de la agrupación y el fallecido Mauricio Montoya (Bull Metal), quien fue el baterista. Masacre ha grabado más de 15 trabajos discográficos y han hecho presencia en conciertos y festivales en más de 20 países. Por su amplia trayectoria y su constante visibilización de los hechos de violencia que han tenido lugar en el conflicto armado interno del país a través de sus canciones, es actualmente una de las principales agrupaciones del género en Colombia y Latinoamérica.

estudiantes a atravesar un cambio abrupto con respecto a sus consumos musicales cotidianos, el camino de formación política debe dar cuenta de una apropiada lectura del contexto de los estudiantes y del diagnóstico de sus experiencias sonoras cotidianas. Es este proceso el que dará las herramientas para, gradualmente, exponer ante ellos un universo sonoro que puede incluir diversidad de géneros musicales.

Lo anterior no debe ser entendido como una perpetuación de la censura y el prejuicio al que han estado sometidos géneros y subgéneros como el heavy metal o el punk, por el contrario, invita a pensar en la creación de un ambiente de aula que abra un camino de posibilidades que inicie en clase, pero que continúe en los diferentes espacios, términos y posibilidades de los estudiantes. De eso se trata la política en el aula; de *ver* al otro desde su contexto y su lugar de enunciación, el cual en este caso se delimitó a su consumo musical.

Según lo anterior, es necesario puntualizar que el hecho de reproducir en el aula un par de canciones que mencionen un hecho o demuestren inconformidad, no es una acción que por sí misma forme políticamente. Implicaría, en primera medida, uno de los pasos para iniciar dicho proceso, pero de ninguna forma representa la totalidad de este. Teniendo ello en cuenta, se identificaron, por lo menos, cuatro pasos fundamentales que significaron el inicio y desarrollo de un proceso de formación política desde la música, con la claridad de que todos los casos son particulares y que el alcance de dichos pasos dependerá de la intención y objetivo del maestro, del contexto espacial y temporal de la escuela y del contexto del grupo o grupos de estudiantes intervenidos.

En primer lugar, se debe procurar la lectura de los consumos musicales de los estudiantes, para lo cual es una opción diseñar un diagnóstico en el que se conozcan los artistas y géneros más escuchados y también los menos escuchados, bien sea por desconocimiento o por disgusto. Para este primer paso es necesario despojarse, desde el principio, de todos los posibles prejuicios y posturas personales frente a ciertos géneros musicales, pues leer el universo sonoro de los estudiantes en clave de las preferencias del maestro o maestra despoja de objetividad el análisis además de reducir las actividades que se proponen. Igualmente, en este paso es necesario precisar qué tipo de contexto necesita ser leído además del musical; en este caso, la última pregunta del diagnóstico buscó identificar si los estudiantes conocen alguna canción o artista que se relacione con el conflicto armado o con la paz en Colombia. Así, se empezaría a conocer no sólo el universo

sonoro en general, sino también, las posibilidades para la construcción de paz desde dicho contexto.

Un segundo paso consiste en analizar los resultados obtenidos y con base en ellos proponer una serie de canciones que den cuenta de, primero, un contexto social particular, segundo, una intención por parte del artista y, por último, un mensaje. Todo ello puede estar presente tanto en la letra de la canción como en su video o puesta en escena, es decir, la representación estética de la canción. Así mismo, las canciones se pueden escoger teniendo en cuenta cuáles son los géneros musicales más y menos conocidos y/o gustados, de esta forma se tendrá en cuenta el universo sonoro original del estudiante al momento del ejercicio. Por último, según el análisis y las canciones propuestas, se crean las sesiones siguientes al diagnóstico y se distribuyen las canciones con base en los objetivos de cada una.

Por su parte, el tercer paso implica el desarrollo de las sesiones. Estas deben contar con un objetivo e insumos específicos, entre los cuales están contextualizar a los estudiantes sobre conceptos fundamentales -en este caso la paz y el conflicto-, escuchar y analizar las letras de las canciones a partir de preguntas problematizadoras, ver los videos de algunas de ellas, reconocer e identificar hechos y sujetos presentes en estas, reflexionar individualmente sobre lo escuchado, visto o leído y socializar y confrontar dichas reflexiones.

Por último, el cuarto paso que corresponde al maestro tiene que ver con el análisis de los resultados obtenidos durante las sesiones a la luz de las categorías y autores que se hayan elegido. Para ello es necesario regresar sobre la experiencia en el aula para reconocer que todo lo sucedido allí tiene implicaciones sobre la formación de los estudiantes y la ampliación de sus universos sonoros, así como sobre sus formas de escuchar, interpretar, cuestionar, reconocer y compartir la música.

La categoría de política se abordará desde el análisis del principio de *pluralidad* como eje de la política desde las autoras Hannah Arendt (1995) y Chantal Mouffe (1993), organizado en tres momentos: primero, se desarrolla la categoría de política y su relación con la pluralidad en Hannah Arendt, para lo que se utiliza como recurso principal su texto *¿Qué es la política?* (1995), a continuación, se realiza el mismo análisis esta vez con Chantal Mouffe utilizando como recurso el texto *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical* (1993). Por último, se hará un balance teórico de la noción de política desde la pluralidad entre las dos

autoras, llegando a un consenso sobre la aproximación más asertiva para los objetivos del presente escrito.

Para trabajar la formación política que es la principal categoría de este proyecto pedagógico, es necesario hacer un acercamiento preciso al concepto de política y cómo este se va a entender a lo largo del texto, para posteriormente articular el desarrollo de esa noción a la idea principal de la formación política. Siendo así, a continuación, se presenta la categoría de política y sus principales fundamentos teóricos, con el fin de asegurar la coherencia en sus lecturas e interpretaciones.

Teniendo en cuenta el camino propuesto anteriormente y su total susceptibilidad a ser cuestionado y modificado, la música puede posibilitar la formación política y la construcción de paz, teniendo siempre en mente que los estudiantes y sus realidades son el vehículo de la intención, la ejecución y el análisis del ejercicio, tanto en la formación política como en otras posibilidades formativas.

### **1.6 Política y pluralidad en Hannah Arendt**

*La política trata del estar juntos y los unos con los otros de los diversos.* (Arendt, 1995. P. 45) Esta cita extraída del texto *¿Qué es la política?* Resulta de gran asertividad para el acercamiento al término de política que se quiere presentar en este proyecto pedagógico, además de reunir en pocas palabras lo que Arendt propuso a lo largo de su obra. La concepción de la política en la propuesta teórica de Arendt posiciona al individuo en un espacio público donde le es o no posible visibilizarse; es decir, la política hace parte de una comunidad en tanto los sujetos que la componen se visibilizan y se diferencian entre sí en el espacio público.

Este espacio público, señala Arendt (1995) es el escenario de discordia que permite la integración de grupos sociales que operan como actores y como espectadores, haciendo de este escenario un espacio de aparición. En la medida que el espacio público se presenta en la obra de Arendt como lienzo de interacción social, se resalta en los individuos la intención de ser vistos o escuchados y el surgimiento de la opinión de sus espectadores, dándole una característica comunicativa al ejercicio de la política, pues esta se configura como agente de diálogo entre la diversidad de sus participantes en un continuo intercambio de lo que ella llama juicios y prejuicios, -elementos fundamentales de la vida política de los hombres y arraigados a su naturaleza vinculativa- (Arendt, 1995. P. 52).

Dicho lo anterior, el concepto de pluralidad en Hannah Arendt es transversal a su propuesta teórica de política. Lo diverso de la condición humana no se interpreta solamente como la alteridad de los sujetos, sino como la distinción de la acción y el discurso que se visibilizan en el espacio público ante los otros. Esta puesta en escena de la condición humana individual y diversa es lo que construye la pluralidad en el ejercicio de la política, y son estos elementos los que permiten a los sujetos ser en una realidad determinada:

*Si es verdad que una cosa tanto en el mundo de lo histórico-político como en el de lo sensible sólo es real cuando se muestra y se percibe desde todas sus facetas, entonces siempre es necesaria una pluralidad de personas o pueblos y una pluralidad de puntos de vista para hacer posible la realidad y garantizar su persistencia. Dicho con otras palabras, el mundo sólo surge cuando hay diversas perspectivas, únicamente es en cada caso esta o aquella disposición de las cosas del mundo.*  
(Arendt, 1995. P 108)

En esta concepción que comparte Arendt en torno a la pluralidad, las ideas toman una importancia significativa como constructoras de realidad y legitimidad. La palabra y el discurso, visibilizados en la esfera pública de una sociedad, se convierten en manifiesto de sus creencias tan diversas como estas sean, al respecto la autora afirma que el aniquilamiento de un grupo social no sólo implica la pérdida de vidas sino la de una *parte del mundo, un aspecto de él que habiéndose mostrado antes ahora no podrá mostrarse de nuevo. Por eso la aniquilación no lo es solamente del mundo, sino que afecta también al aniquilador* (Arendt, 1995. P. 117) En esta afirmación se advierte el carácter dialéctico de la política, así como la cualidad irrepetible de los relatos que enuncian los actores involucrados en el espacio público. Este aspecto particular de la filosofía Arendtiana acerca de la política y su condición plural, son especialmente tenidos en cuenta para la fórmula del proyecto que aquí se gesta. Evidentemente, el trabajo político de la memoria realiza una labor histórica al hacer visibles los sujetos, los discursos y las formas de ser en el mundo a través del diálogo que es la política, permitiendo a los individuos y grupos sociales ser parte de proyectos políticos alternativos en un marco democrático.

Es posible señalar, pues, que la pluralidad propuesta por Hannah Arendt sobrepasa la simple multiplicación de puntos de vista enfrentados en un espacio público, para pasar a ser entendida como una narrativa expuesta desde actores hacia espectadores y desde espectadores hacia actores que confluyen en la puesta en escena del diálogo político.

En ese sentido, Hannah Arendt se ubica como una de las autoras transversales a la propuesta pedagógica, pues su lectura de la política y lo político son susceptibles a ser aplicables al contexto plural de la escuela. Así mismo, teniendo en cuenta que la música es tomada como una narrativa sonora, el análisis Arendtiano permite ser vinculado a un espacio musical que en este caso es el aula.

## **1.7 Política y pluralidad Chantal Mouffe**

La teoría política que presenta Chantal Mouffe así como el concepto de pluralidad que la rodea están inscritos en su propuesta de una democracia radical. Mouffe (1993) sostiene la idea de un proyecto democrático desde su crítica a la avanzada liberal, ya que no concibe el enfrentamiento político como apto para la construcción democrática, sino que por el contrario intenta homogenizar su ejercicio. Contrario a esto, Mouffe (1993) propone una hegemonía de valores democráticos que fomenten la multiplicidad de prácticas democráticas. Sin entrar en mayor especificidad respecto a la propuesta radical de la autora, pero teniéndola en cuenta para abordar su planteamiento, es menester precisar que su lectura de la política hace referencia a las prácticas, instituciones y discursos que establecen y organizan un orden determinado de convivencia y en donde confluye, a su vez, *lo político*, que se interpreta como la dimensión ontológica propia de los antagonismos y diferencias de la naturaleza humana.

Mouffe propone un encuentro de diversidad en *lo político* que se vea reflejado en el escenario de la política, es decir, un espacio donde se unan intencionadamente las tensiones ontológicas, pero donde no se consideren como una amenaza sino como una característica propia del diálogo democrático. Siendo así, el conflicto político y el diálogo con el adversario no retrasarían el proyecto democrático radical, sino que reforzarían su acción, además de renovarla constantemente en aras de no caer en la homogenización de sus expresiones.

Es necesario precisar que para Mouffe no existe tal cosa como una *sociedad ideal* que logre sortear sus diferencias ideológicas y políticas en un gran acuerdo indestructible. Por el contrario, la presencia del conflicto no sólo es natural a la condición humana, sino que se debe procurar en toda sociedad que pretenda una vida política saludable, renovada y plural, acorde al tiempo histórico de los sujetos que la conforman. Al respecto, la autora se pregunta lo siguiente:

*¿cómo conceptualizar nuestras identidades como individuos y como ciudadanos de manera que no se sacrifique ninguna de esas instancias a la otra? Lo que está aquí en juego es de qué manera compatibilizar nuestra pertenencia a diferentes comunidades de valores, idioma y cultura, con nuestra pertenencia común a una comunidad política cuyas reglas tenemos que aceptar. De la misma manera que contra las concepciones que acentúan la comunalidad a expensas de la pluralidad y el respeto a las diferencias, o que niegan cualquier forma de comunalidad en nombre de la pluralidad y la diferencia, hemos de pensar una forma de comunalidad que respete la diversidad y deje espacio para diferentes formas de individualidad. (Mouffe, 1993. P 130).*

Esta valoración que presenta la autora sobre el concepto de pluralidad, da luces sobre cómo abordar las diferencias y la individualidad para la construcción de una democracia radical, bien sea como gran proyecto político de larga duración o como experiencia comunitaria en microespacios de asociación como la escuela, donde convergen diversidad de valores y culturas. Es decir, abordar la individualidad no desde el principio unitario y egoísta que la permea sino como elemento de la pluralidad política, abre espacios de diálogo en los que sujetos antes silenciados pueden encontrar una voz y representatividad. Dicho en otras palabras, *el problema está en teorizar lo individual, no como una mónada, un yo «sin trabas» que existe con anterioridad e independencia de la sociedad, sino como constituido por un conjunto de «posiciones subjetivas», inscritas en una multiplicidad de relaciones sociales, miembros de diversas comunidades y participantes en una pluralidad de formas colectivas de identificación.* (Mouffe, 1993. P 199)

Desde lo anterior, el aporte teórico de Mouffe para abordar la política es tenido en cuenta en este proyecto debido a su alto nivel de aplicación en escenarios de comunidad plural como la escuela, que, si bien es un microespacio, representa también uno de los primeros lugares en tener un acercamiento a las relaciones de poder y al ejercicio de la democracia. Así mismo, el aporte de Mouffe consiste desistir de la anulación de las tensiones que resultan del espacio político, más bien, permite que hagan eco para enriquecer el diálogo. Esta idea es tenida en cuenta durante la aplicación y análisis de toda la propuesta pedagógica.

Haciendo un acercamiento a las nociones de política y pluralidad que ofrecen tanto Hannah Arendt (1995) como Chantal Mouffe (1993), es posible evidenciar que estas están unidas, si bien podrían existir independiente de la otra. Arendt ubica la efectividad de lo plural en un escenario casi teatral donde actores y espectadores confrontan sus diversidades, exponen una opinión y así mismo son expuestos a ella, pero la simple alteridad no es en sí misma un ejercicio político; esta tiene que ser

visibilizada en un espacio público donde el juicio y el prejuicio confluyan en su construcción. Las diversidades son, entonces, narrativas irrepetibles que permiten la aparición del sujeto en el espacio público y lo significan ante la opinión de su espectador.

Por otro lado, para Chantal Mouffe la pluralidad es una expresión de la individualidad de sujetos y comunidades, que, en aras de facilitar un proyecto democrático radical, además de ser visibilizada y expuesta ante la sociedad, debe ser renovada y estar *en constante subversión y sobredeterminación de una por las otras* (Mouffe, 1993. P 103). En este sentido, no es posible la coexistencia de múltiples puntos de vista sin que estos se conflictúen entre sí y se sobrepongan unos a otros en un constante diálogo coherente con su contexto histórico; así, la propuesta de Mouffe hace referencia a las tensiones que se generan en *la política* como institución, práctica y discurso con lo político, como la naturaleza diversa y heterogénea de la sociedad, propensa al conflicto, la diferencia, los intereses y las relaciones de poder.

En este sentido, los aportes de las dos autoras enriquecen la propuesta que aquí se presenta, si bien para los objetivos de la misma el alcance teórico y conceptual de Mouffe (1993) contribuye con más firmeza al momento de dar cuenta de la praxis política en sí. El análisis de su propuesta da luces acerca de la construcción de un proyecto democrático que se sirva de las identidades políticas para su funcionamiento, un ejercicio que flexibiliza su adaptación a escenarios como la escuela, que ocupan en primer orden las intenciones metodológicas de este trabajo, además de perfilar las diferencias en el plano del antagonismo y no en el de enemistad, facilitando un debate enriquecedor en el aula. En cuanto a la lectura arendtiana, la puesta en escena de la pluralidad facilitará su lectura como narrativa única de los sujetos que tejen comunidad con sus historias de vida y su acontecer político, un aspecto que vincula esta diversidad con el trabajo de la memoria de los pueblos.

Finalmente, este balance de política y sus potencialidades para el proyecto pedagógico facilitarán abordar a continuación la noción de formación política con sus especificidades.

## 1.8 De la formación política

Desde lo analizado en la categoría de política, se entenderá que esta se presenta como diálogo antagónico entre individuos y comunidades, de manera que la formación política de un sujeto no inicia únicamente a su entrada en el entorno escolar sino desde el momento que es parte de una comunidad, por ejemplo, la familia. En este microespacio que representa en la mayoría de las ocasiones el primer territorio de sociabilidad de los sujetos, se empieza a perfilar, desde las relaciones de poder allí presentes, una formación política que bien puede no ser intencional pero que configura la historia de los sujetos, sus discursos y sus narrativas.

En ese sentido, es menester tener en cuenta la historicidad que tiene lugar antes y durante el proceso educativo, sea cual fuere, para que la formación recibida les permita ubicarse en sus lugares de enunciación y desde allí aportar al nuevo espacio público de confrontación y pluralidad. Siendo así, se considera que el proceso de formación no corresponde a una actividad lineal que inicia y finaliza en determinados momentos, así como tampoco dota de cualidades o pensamientos específicos a los individuos. Por el contrario, se piensa en la formación como un estado de continua reflexión basada en la experiencia del mundo y la realidad que llega a tener un sujeto en particular. Es decir, la formación que se propone

*“reconoce que el hombre se desarrolla, se forma y humaniza no por un moldeamiento exterior, sino como un enriquecimiento que se produce desde el interior mismo del sujeto, como un despliegue libre y expresivo que se va forjando desde el interior, en el cultivo de la razón y de la sensibilidad, en contacto con la cultura propia y universal, con la filosofía, las ciencias, el arte y el lenguaje. La formación es lo que queda, y los conocimientos, aprendizajes y habilidades son apenas medios para formarse como ser humano.”* (Ochoa y García, 2007. P 167).

Esta aproximación a la formación permite vincular el escenario de la política -como institución, orden y discurso- con lo político -como dimensión ontológica de diferenciación-. Establecer una explicación válida de la formación política en el contexto mundial y local actual implica, antes que nada, un reto pedagógico. El momento que vive el sistema de producción capitalista conlleva un cuestionamiento de su forma y sus maneras, que tenga en cuenta la necesidad y posibilidad de su

transformación. De entrada, esta noción hace referencia a un estado de conciencia y deseo posibilitado en la formación política, que mantenga viva la idea de la posibilidad y construcción de un mundo mejor, es decir, materializar el constante estado de emergencia en el que la sociedad opera en discurso y acción, a la vez procurando redes colaborativas que superen las barreras tradicionales.

La educación es entendida, entonces, como un proyecto macro que se inscribe en una temporalidad de larga duración, en el que participan la institucionalidad, las familias, las disidencias y grupos políticos alternativos y la escuela. Debe ser un espacio óptimo e imprescindible para la creación de oportunidades y condiciones para la formación de personas críticas y comprometidas (Egea, Massip y Flores, p. 1). En este sentido, una formación política integral no sólo cuestionaría la totalidad de un sistema cruel y desigual, sino también las instituciones que lo conforman, entre ellas la escuela. Es decir, se trata de hacer del aula un espacio seguro para la confrontación política, no abordada desde la enemistad sino como proceso de contextualización, duda, pregunta y acuerdo, tal como se vio anteriormente en las lecturas de política y pluralidad propuestas por Arendt (1993) y Mouffe (1995).

## **1.9 La escuela como espacio de formación política**

La formación política es un espacio de discusión que muchas veces puede verse estigmatizado, gracias a la concepción general de la política como sector exclusivo del partidismo que no da lugar a expresiones alternativas, es decir, mutila *lo político* de su posibilidad de acción y lo reduce a la institucionalidad y al Estado. La escuela es un territorio clave para desmitificar y descentralizar el terreno de la política, dominado históricamente por un exclusivo grupo generacional que anula expresiones diversas en contextos socioespaciales específicos. Teniendo en cuenta esta reducida pero común consideración, la formación política en la escuela es propensa a ser vista como un proceso de adoctrinamiento político reducido a la acción partidista y las relaciones de poder allí presentes, con el objetivo, según esta lectura, de formar sujetos útiles a determinado proyecto gubernamental, a menudo reducido de forma binaria a lo que se considera como izquierda y derecha.

Para evitar a toda costa la lectura de la formación política como un intento de adoctrinamiento escolar institucional dirigido hacia un proyecto gubernamental específico, se tendrán en cuenta cuatro categorías de formación propuestas por Flores Ochoa (2005) que, gracias a su contenido humano,

situado y altamente pedagógico, son cercanas y coherentes a la iniciativa educativa e inherentemente política que aquí se pretende. Estas cuatro categorías son:

- *La universalidad:* Permite la coexistencia de múltiples expresiones de vida biológicas, sociales, culturales y afectivas que conforman un todo universal sostenido desde el compromiso que cada ser asume en y por su entorno. El principio de la universalidad afirma que todas las formas vitales dependen la una en la otra para asegurar su existencia y por lo tanto se promueve el respeto por la vida en sus diversas manifestaciones. A partir de esta idea, se puede pensar en la música como una expresión de vida que acoge en sí misma múltiples expresiones culturales, sociales y afectivas, desde los músicos que se necesitan unos a otros para componer una pieza musical, hasta el público que la recibe.
- *La autonomía:* Este principio enfatiza en la libertad responsable de los individuos, es decir que una vez parte de la universalidad, el individuo es consciente de que sus procesos individuales exteriorizados tienen implicaciones en su entorno inmediato y en su red de vínculos. En palabras del mismo Flores (2005) la autonomía persigue “*la progresiva emancipación de los organismos respecto a los factores externos, mediante la autorregulación interna, que en el hombre se eleva hasta la autodeterminación consciente y libre*” (p. 167) Además de tener en cuenta esta revisión ontológica de la autonomía, esta también se aborda en la materialización de su origen reflexivo en organización política y popular, diversa y autocrítica. En ese sentido, algunos géneros musicales como el rock y el metal pueden tomarse como ejemplos de este principio, pues no se han limitado a producir críticas bien sea del sistema o de la sociedad, sino que han sido capaces de generar autocríticas con respecto al mensaje de sus canciones o a las posturas de sus músicos.
- *La inteligencia:* Esta se entenderá, de la mano de la autonomía, como la capacidad de interpretar la realidad desde la propia experiencia de esta, teniendo en cuenta su historicidad, sus cambios y sus rupturas, así como el lugar que se ocupa dentro de ellas. La inteligencia, además, será un proceso de dimensiones individuales y colectivas que facilitan, a través de la búsqueda constante, la transformación situada de los contextos inmediatos. Sin duda, uno de los vehículos que permiten visualizar e interpretar distintas realidades es la música, gracias a la versatilidad de sus expresiones y a la habilidad de los músicos para manifestarlas. Igualmente, la música reconoce en su praxis que necesita del otro para existir y para transformarse.

- *La diversidad integrada:* Este principio pretende el reconocimiento afectivo del otro como ser humano con un proceso educativo válido y diverso. Acá los sujetos son reconocidos desde su experiencia del mundo y la identidad que han formado en él, de manera que su presencia e historia de vida en los espacios, en este caso la escuela, aportan significativamente a la búsqueda constante de la deseada transformación. El principio de diversidad integrada dignifica a los individuos, presenta sus experiencias ante el mundo y potencia sus habilidades afectivas, en lugar de suprimirlas. En relación con este principio, la música tiene la capacidad de hacer sentir lo que otra persona siente gracias a las sensaciones que produce por sus componentes sonoros y estéticos, sin mencionar que, al ser una parte de la cultura, es capaz de representar la vida, creencias, posturas, acuerdos y desacuerdos de los sujetos y comunidades lo que la dota de diversidad y sensibilidad a los diferentes contextos.

Los cuatro principios formativos explorados brevemente, son tenidos en cuenta por su gran potencial pedagógico, pues abarcan las dimensiones cognitivas, afectivas y sociales de los sujetos para un proyecto común de transformación de una realidad compartida y normalizada que, para los menos privilegiados, resulta desigual e injusta. Este aspecto es especialmente tenido en cuenta ya que empata discursivamente con las aproximaciones anteriores de la política, lo político y, finalmente, con la formación política, categoría transversal al presente proyecto pedagógico.

Para finalizar, se discutirán algunas nociones esenciales para hacer de la formación política un proyecto educativo que además de visibilizar a los jóvenes como sujetos políticos capaces de interpretar y transformar sus realidades y las de sus comunidades, dignifique la escuela como espacio seguro y necesario en la creación de diálogo político y democrático. Para este efecto, se tuvo en cuenta el comunicado *Orientaciones pedagógicas para la formación política de las y los jóvenes desde una perspectiva crítica de la educación* (2014) de la revista *Escola de Cultura de Pau*, del centro de investigación sobre paz, conflictos y derechos humanos adscrito a la Universidad Autónoma de Barcelona y creado en 1999 por la Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos.

El texto está dividido en siete ideas principales para *plantear la formación de sujetos políticos en la educación obligatoria desde una perspectiva crítica y transformadora*, de manera que se analizará cada una brevemente con el objetivo de establecer la lectura de formación política que se tendrá en cuenta en esta propuesta pedagógica.

- La primera idea titulada *Conviene entender la formación política como un proceso educativo que supera la educación basada en la memorización de conocimientos*, hace referencia a renunciar al método tanto de aprendizaje como de evaluación basado en la memorización sistemática de los temas a cursar, pues esta implementación mutila la capacidad reflexiva propia de una formación política ética. Según el texto,

*“la escuela tiene hoy una gran asignatura pendiente como es superar la exclusiva transmisión de conocimientos y asumir el protagonismo en el fomento de actitudes y acciones encaminadas a la formación de una ciudadanía empoderada y capaz de imaginar y construir escenarios colectivos más justos y armoniosos.”* (Egea A, Massip C, 2014, p.32)

Esta crítica que se comparte es totalmente válida en contextos educativos actuales, pues si bien en algunas constituciones se proclama una libertad de cátedra que fomente el desarrollo autónomo de conocimiento y aptitudes éticas y sociales, aún se evidencia la presencia de censura de algunos contenidos formativos cuyo formato pedagógico pretende la reflexión y el diálogo del alumnado.

- La segunda idea titulada *La formación política debe entenderse desde una perspectiva compleja, holística, metadisciplinaria e integradora de los saberes* hace referencia al entendimiento de una realidad compleja con múltiples cambios y rupturas que exigen la intervención organizada para su transformación. Según se analiza esta idea, en la formación política los saberes no deben operar de forma individual para lograr objetivos individuales, sino que se debe procurar la vinculación de estos en aras de atender las necesidades de esa realidad compleja.
- La tercera idea, *Una formación política, crítica y transformadora en la escuela implica utilizar múltiples estrategias y técnicas didácticas* resalta la necesidad de crear ejercicios de participación política en el escenario micro del aula, donde el diálogo democrático y la resolución de conflictos tengan un papel protagónico en la estrategia pedagógica de formación. Además, procura el protagonismo del alumno en su propio proceso formativo, un aspecto clave que prepara a los jóvenes para afrontar situaciones en sus propias experiencias y les permiten expresarlas en narrativas de vida que intercambian con sus pares.
- La cuarta idea *El aprendizaje en el proceso de formación política implica el mayor grado posible de contextualización en el entorno, vinculación a la realidad y adecuación al nivel de maduración del alumnado* y la quinta *Conviene establecer alianzas entre los diferentes*

*agentes educativos y de socialización para generar un escenario propicio para la formación política del alumnado* están vinculadas pues abordan la contextualización espacial y social de los alumnos como punto de partida para su formación política, haciendo de sus territorios comunes (la escuela, la familia, el barrio, los amigos e incluso las comunidades virtuales) los escenarios de formación, un aspecto que deja ver la flexibilidad de la formación política, pues contrario a los proyectos educativos tradicionales, esta valida y agrupa diversidad de espacios con potencial educativo. Esta característica fomenta la vinculación de individuos y grupos focales con un proyecto comunitario común.

- La idea seis, llamada *Conviene entender que la educación es un posicionamiento ético-político y que involucra valores o cargas ideológicas que legitiman, cuestionan o transforman las relaciones de poder* es una de las más importantes a tener en cuenta. En ella se destaca la labor educativa como una labor esencialmente política y ética, es decir, inseparable de lo político como ontológico y de la política como esfera institucional donde tienen lugar las tensiones de lo político. En otras palabras, la educación es un acto político en sí mismo que no se puede considerar neutral (Egea y Massip, 2014, p. 39). Al respecto, se discute la preocupación entre la educación y el poder, así como la necesidad de su cuestionamiento para lograr al interior de estos escenarios relaciones más horizontales y justas. Por lo tanto, la formación política no sólo debe salir del aula hacia las calles, sino que debe cuestionar y transformar las prácticas normalizadas de su entorno más inmediato: la escuela como institución. Como resultado, el empoderamiento del alumnado como sujeto activo y participe de su propia formación es más que necesario para lograr un objetivo común de emancipación.
- Finalmente, en la idea siete titulada *El proceso de conformación de las y los estudiantes en sujetos políticos pasa por hacerles protagonistas de su proceso de aprendizaje, incluida su (auto) evaluación* se especifican ciertas necesidades metodológicas para la formación política de sujetos en escolarización. Primero, es necesario que ellos tengan conocimiento de *qué* están estudiando y *para qué* lo hacen, esto los significa como protagonistas de sus procesos educativos, los objetivos que establecieron y cómo lo lograron, tanto individual como colectivamente. Segundo, es importante que los alumnos reflexionen, planifiquen y actúen en concordancia con sus necesidades sociales, económicas y afectivas, esto con el fin de lograr una verdadera internalización del aprendizaje. Por último, el alumnado guiado

por el docente debe reconocer *el consenso de las normas o aspectos que permitirán decidir si se ha adquirido determinado contenido de aprendizaje, y si dicho contenido se sabe aplicar con los procedimientos o habilidades requeridos.*

A manera de conclusión y teniendo en cuenta las categorías de la política, la pluralidad y la formación, es posible definir la formación política como una labor educativa que procura el protagonismo y reflexión de los sujetos sobre sus experiencias en una realidad determinada y como en esta se han normalizado situaciones de violencia, desigualdad e injusticia. La crítica consiente y colectiva de esa realidad los sitúa como potenciales transformadores de la misma tanto para sí como para sus comunidades, de manera que se visibilizan como sujetos políticos en un espacio común. La formación política tiene lugar, así, en múltiples espacios de acción, pero en esta oportunidad la escuela será la protagonista de esta intención educativa, con miras a extender sus horizontes.

### **1.10 La línea de Formación Política y Memoria Social**

La propuesta pedagógica se desarrolla en el marco de la línea de Formación Política y Construcción de Memoria Social que hace parte de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Entendiendo que el proyecto estuvo desde un inicio inclinado a trabajar la categoría de política, la línea significó una base y un recurso fundamental para el desarrollo del mismo.

Para aportar un contexto tanto de la línea como de su importancia para la propuesta, se abordó el texto “*Subjetividad, Formación Política y Construcción de Memorias*” (Mendoza y Rodríguez, 2007) en el que se desarrolla el enfoque de la línea no sólo según su objetivo de guiar el proceso de construcción de los diferentes proyectos pedagógicos sino, en mayor medida, de procurar que quienes están en dicho ejercicio se vean “*implicados y transformados como sujetos, en un proceso de formación política para la reflexión, el análisis y la confrontación de posicionamientos explícitos frente a las contingencias de los escenarios escolares donde se desarrollan los proyectos pedagógicos*”. Según este propósito, el aporte analítico y conceptual del texto atravesó toda la experiencia de desarrollo del proyecto, pues considera el camino que este conlleva además de su origen y destino.

La formación política es, pues, la categoría que se discute en el texto, en el que se proponen dos ejes articuladores: *la investigación social y la memoria social*. Las autoras mencionan, que, por un lado, *la*

*investigación social permite la visibilización de procesos, transformaciones, contingencias y contextos tanto de sujetos como de discursos, estos orientados desde y hacia la formación y, por otro lado, dichas transformaciones recomponen la memoria social como dimensión subjetiva para construir un lugar de análisis de los contextos escolares, de la propia experiencia y de la definición de un problema social.* (Mendoza y Ramírez, 2007, p.78). Es importante mencionar que ambos ejes articuladores son transversales a la propuesta pedagógica, pues tuvieron lugar aún después de culminada. Esto supone que, si bien se pretende un trabajo dirigido hacia población en proceso de escolarización, el proceso de creación, aplicación y análisis cruza al maestro en todas sus dimensiones.

Continuando con el desarrollo de la formación política en el marco de la línea de investigación, es claro que esta se concibe como la expresión de discursos y acciones colectivas de reflexión, análisis y discusión que pretenden la gradual construcción de una postura alrededor de un contexto socioespacial específico, de manera que la experiencia individual tanto de maestros como de estudiantes es totalmente significativa para un proceso integral de formación política. Por esto, la propuesta y sus actividades se pensaron para partir desde la experiencia, en este caso sonora, de los estudiantes, no sin antes considerar el proceso personal y sus posibles aportes. Planteada en estos términos, la formación política supone tres principales logros, como lo señalan Mendoza y Ramírez; *el distanciamiento del rol para potenciar al sujeto*, lo que implica la visibilidad de las experiencias, memorias y saberes contruidos desde las realidades inmediatas de los sujetos, *la desnaturalización de los supuestos sobre la profesión docente* en la que se evidencia el cuestionamiento de ciertos roles cristalizados en la figura del maestro que tienen que ver con su capacidad de ser bueno, útil, eficiente, productivo o exitoso y, por último, *el abordar las acciones colectivas excluidas de la memoria oficial*, que indica, precisamente, la capacidad de la formación política para retomar saberes que han sido histórica y sistemáticamente excluidos de las narrativas oficiales bien sea por su origen social, cultural, racial, étnico o de clase o por su impacto social (Mendoza y Martínez, 2007, p. 79).

Según lo anterior, lo que se propone desde la línea de investigación se articula con precisión a varios de los objetivos pedagógicos, personales y laborales de la propuesta pedagógica, aún con los cambios y reflexiones que esta atravesó a lo largo de su construcción. Contrario a la satanización de dichos cambios, lo que propone la línea sugiere que estos son valiosos, como experiencia del maestro, al ser orientados al objetivo común de formación y su particular contexto.

Las autoras desarrollan, también, el proceso de constitución de la subjetividad para la formación política, en el que se aborda *la articulación de la argumentación y la narrativa para posibilitar la reflexión de la subjetividad profesional, pues desde allí se fundamentan los planteamientos empleados para sustentar una posición política y relatar el proceso por el cual se transforma la experiencia educativa* (Mendoza y Martínez, 2007, p. 81). La argumentación, mencionan las autoras, se ha configurado históricamente como un procedimiento discursivo textual y oral que explica un proceso o un hecho y que ha sido utilizado como un dispositivo evaluativo en la escuela. Al respecto, se menciona que dicho dispositivo ha sido orientado hacia la identificación de la lógica, la retórica y la dialéctica, algo que desconoce no sólo la relevancia del texto argumentativo sino, también, el punto de vista de quien habla o escribe desde su experiencia. En ese sentido, los autores proponen considerar la argumentación como un proceso en el que el sujeto está en permanente contacto con su adquisición, reflexión y análisis académico desde su lugar de enunciación, propuesta que fue implementada a manera de talleres cuyo objetivo era argumentar, desde un detonante -la canción- la respuesta a una pregunta problémica. Si bien el ejercicio tuvo un tiempo y alcances determinados, dio cuenta de la oportunidad de intervención tanto individual como colectiva en el marco de las actividades desarrolladas en el aula. Estas prácticas argumentativas, señalan las autoras, *son opciones académicas para construir un problema, pero también opciones políticas desde donde se actúa socialmente, como en la escuela.*

En cuanto a la narrativa, se discute la opción de desarrollar procesos formativos que permitan al sujeto -tanto maestro como estudiante- situarse desde lo que propone el dispositivo narrativo, de manera que el análisis de este está apoyado desde la gramática textual, la lingüística del texto y el análisis de discurso. Este último, señalan las autoras, tiene una coincidencia con su propuesta de formación política, en tanto que

*“El sujeto relata, al tiempo que construye una trama, una historia, presenta su experiencia sin hacer referencia a categorías universales, de tal forma que producir y leer relatos en este proceso de formación “significa hacer un juego a partir del cual se aprende a dar sentido al mundo y a explicar nuestra posición en él.”* (Mendoza y Martínez, 2007, p. 83)

Lo anterior es susceptible de ser vinculado con la música, pues esta está compuesta de partes no sólo sonoras sino narrativas que dan cuenta de una historia o una trama en clave de la experiencia, postura y subjetividad de quien la crea. El análisis discursivo de dicha trama en el aula fue una

herramienta no sólo para que se analizara de forma plana la letra de una canción, sino para que los estudiantes encontraran en su historia lugares comunes con la narrativa de sus propias vidas. Así mismo, posiciona la música como una experiencia sonora sensible a acontecimientos cotidianos, comunes y significativos. En definitiva, los postulados que ofrecen las autoras y que han guiado los procesos investigativos y prácticos de la línea así como proyectos de vida académicos y personales, representaron un valioso recurso para la formulación de la categoría de formación política y su aplicación en el aula y por fuera de ella. Gracias al texto, es posible recordar, retomar y volver a la humanidad que caracteriza la formación integral de maestros y maestras, entendiéndolos como sujetos políticos, complejos, cambiantes y, más importante, en permanente proceso de enseñanza.

## CAPÍTULO II: SONIDOS, VOCES Y MELODÍAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ EN LA ESCUELA

*Algo que probar, algo que decir*

*Sentirse seguro, un falso retrato*

*Forjando solo los hechos desconocidos*

*Ocultándolos para arrastrarnos*

*Atrapando el punto de vista*

*Desarticulación local*

*Más para proteger que para rechazar*

*Reflejar el conflicto interior*

*Castigar el núcleo, el más inseguro*

*Probando nuestra fuerza una vez más*

*Pelando la cicatriz para sangrar*

*Pelando de nuevo una semilla en crecimiento*

*Aceptar la consecuencia*

*A pesar de nuestras diferencias*

*Desvergonzado e indoloro.*

*Reflexionar sobre el conflicto*

*Something to prove, something to say*

*Feeling secure, a false portrait*

*Forging alone the facts unknown*

*Hiding them to drag us on*

*Trapping the standpoint*

*Local disjoint*

*More to protect than to reject*

*Reflect the conflict inside*

*Punish the core, the more unsure*

*Testing the strength of us once more*

*Peeling away the scar to bleed*

*Peeling again a growing seed*

*Accept the consequence*

*Unlike our differences*

*Shameless and painless*

*Reflect on conflict*

Napalm Death<sup>6</sup> - *Reflect on Conflict* (1997)

Este capítulo lo componen dos bloques de temas principales. Por un lado, se identifica cuál es el papel de la música en los procesos educativos, y cuál es la relación entre el músico y lo político y, por otro lado, se precisa qué es la construcción de paz y la reconciliación.

---

<sup>6</sup> Napalm Death es una banda de grindcore y death metal originada en Birmingham, Inglaterra, en 1981. Se le atribuye la definición del género grindcore al incorporar elementos de hardcore punk y death metal, canciones cortas, tempos rápidos, voces guturales profundas y letras sociopolíticas.

## 2.1 El papel de la música en los procesos educativos

Con el objetivo de darle un lugar a la música en el escenario educativo, es necesario aproximarse a sus potencialidades pedagógicas dentro del marco metodológico que se propone en esta iniciativa. Una de las principales características de la formación política que se abordó anteriormente, es considerar el aprendizaje, social y afectivo de los sujetos como un elemento clave para lograr una educación emancipadora y política que abrace las experiencias emocionales de los sujetos y las comunidades en aras de un objetivo común. En ese sentido la música, al ser portadora y creadora de distintos niveles de emocionalidad desde sus cualidades sonoras, es un gran medio para despertar sensibilidad, reflexión e introspección acerca una situación determinada, con la que los sujetos pueden encontrar un vínculo y significado particular. Al respecto, Elliot (1995) señala que la música cuenta con tres cualidades específicas: primero, la música es una actividad humana global, un aspecto vinculante con el principio de universalidad que se abordó en la categoría de formación política. Segundo, la música como una práctica arraigada a un contexto social específico y finalmente, la música como un producto sonoro. Estas tres características de la música que propone Elliot (1995) permiten su valoración en calidad de creación humana capaz de significar individuos, comunidades y contextos.

Crear, escuchar o sentir la música es una praxis, así como educar. Estas actividades se dan en un contexto sociohistórico determinado y establecen un canal comunicativo que permite expresarse hacia otros de manera sonora, narrativa y estética. De acuerdo con ello, una de las potencialidades formativas que tiene llevar la música al aula, tiene que ver con su capacidad de formar vínculos entre quienes se sienten atraídos hacia determinada canción o estilo musical sea por su sonoridad, por sus líricas, por la estética que expresa o por su lugar de origen. En *¡Profe, enséñame con canciones! Una investigación sobre el uso de las canciones en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* el profesor Martínez (2017) señala que uno de los resultados más importantes al hacer uso de la música en el aula fue, precisamente, que *los estudiantes mostraban mejor capacidad comunicativa para exponer sus puntos de vista debido al trabajo con la secuencia didáctica que tuvo efecto directo en el aprendizaje*, afirmación producto de una secuencia didáctica implantada en el aula para la enseñanza de la historia, la geografía y la filosofía a través de canciones de diversos géneros musicales.

Además del componente comunicativo que caracteriza la música, es importante destacar su cualidad multifacética. Esta genera espacios de representación a través de sus simbologías, acogiendo en ella sujetos y comunidades que a menudo se han visto silenciados o censurados por las dinámicas excluyentes del sistema. Esto representa un aspecto importante para la inclusión de la diversidad étnica, racial, sexual y de género en el aula, de manera que el adecuado uso didáctico de la música tiene potencial para promover el respeto de estas expresiones entre quienes habitan el aula como espacio de formación. Según Martínez (2017)

*“Al proponer la canción como recurso didáctico multifacético, pretendemos abrir caminos que contribuyan a la formación ciudadana de nuestros estudiantes y empoderarlos del conocimiento del mundo social. La música es inherente a todas culturas y grupos sociales que a través del tiempo han expresado sus conocimientos, pensamientos y denuncias en sus letras. Se hace necesario, entonces, otorgar un espacio para dialogar acerca de su importancia como recurso para la enseñanza y evidenciar de qué manera el profesorado emplea la música con sus estudiantes para valorar sus aportes.”* (Martínez, 2017, p. 28)

Como lo menciona Martínez (2017), el potencial educativo de la música debe ser intencionado por parte del docente de manera consiente, esto es, por medio del diseño de ejercicios que reemplacen la acción de escuchar música mecánicamente, por una escucha consciente, activa y crítica de aprendizaje.

El trabajo artístico de las bandas<sup>7</sup> que crearon un retrato sonoro de la violencia ejercida en el conflicto armado, de sus víctimas y victimarios, demuestra de diversas formas la intención de responsabilidad ética con el contexto que las rodea y en el que están inmersas. Por un lado, las canciones cambian su tonalidad, velocidad e instrumentación para crear ambientes sonoros que se

---

<sup>7</sup> Bandas como Masacre (1988) Parabellum (1983-1988), Excalibur(1991), Nekromantie (1985-1989, 2016-presente), Blasfemia (1986-1988, 2013-presente), Revenge (2002), Witchtrap (1992), Reencarnación (1986), Kraken (1984), Posguerra(1991), Tenebrarum(1989), Danger (1993) y Felonias (2005), por mencionar algunas, denunciaron a través de sus canciones algunas de las principales modalidades de violencia que tuvieron lugar en Medellín como *los asesinatos selectivos, la desaparición forzada, la violencia sexual, el desplazamiento forzado, las masacres, el secuestro, el reclutamiento de niños, niñas y adolescentes, y el daño a bienes* (CNMH, 2017, p. 23). Estos hechos fueron posibles gracias a la dominación de la ciudad por parte del Cartel de Medellín y sus alas criminales (Los extraditables, *las oficinas* y el sicariato), el paramilitarismo, las guerrillas y su despliegue urbano (bandas de atracadores, milicias urbanas y grupos de limpieza social o justicia privada). Según el informe del CNMH *Medellín, memorias de una guerra urbana* (2017) el periodo entre 1982 y 1994 *está marcado por el aumento general de las formas de violencia*, afirmación que da cuenta de las 11.249 víctimas asociadas a las modalidades mencionadas y que se enmarcan en las violencias ejercidas durante el conflicto armado en la ciudad de Medellín. Estas canciones fueron convertidas en himnos locales para una juventud que nacía y crecía en medio de la guerra.

ajustan al mensaje que la canción expresa y, por otro lado, las bandas reflejan su labor social al proponer el trabajo musical como alternativa para la juventud, que era en el caso de Medellín, una de las poblaciones más afectadas por la guerra. Como lo mencionó Oquendo (2018), mientras muchos jóvenes caían o eran reclutados por las supuestas posibilidades que les ofrecían el narcotráfico o el sicariato, las bandas estaban tocando música; le daban al arte un lugar social protagonista en medio de la violencia, pues su acción significa resistir a esta y proponer, sino una solución, al menos un refugio simbólico entre pares –amigos de barrio o colegio, compañeros de instrumento o simplemente aficionados-para hacer frente a la crueldad de la guerra que los alcanzaba. Este gesto comunitario de las bandas ha sido ampliamente reconocido en épocas recientes, si bien en el momento que se estaba dando no era visto desde la potencialidad que tenía y su capacidad de atracción entre los jóvenes, muchos de los que, en vez de acogerse a las dinámicas de la violencia, optaron por hacer música y denunciarla.

## 2.2 El músico y lo político

Para lograr la intención deseada con las canciones, -promover la reflexión, expresar una denuncia o recordar una víctima- el músico primero debe posicionarse dentro del **contexto** que lo rodea y que es, en últimas, fuente de inspiración para la obra. Este posicionamiento es una acción consiente que deriva de la reflexión sobre el lugar que se ocupa dentro del contexto, en este caso, se trata de una juventud rodeada de violencia estructural que invade los aspectos cotidianos de sus vidas casi en su totalidad. A partir de encontrar su lugar en el contexto, los músicos demuestran, desde allí, una **intención** de transformar y/o visibilizar el contexto en conflicto y, por último, esta intención es canalizada a través del **mensaje**, que en este caso es la música transformada en narrativa que expresa inconformidad, reflexión, o denuncia. Es decir, se ubican tres elementos principales para comprender el lugar político de los músicos y la responsabilidad que asumen: el contexto, como eje transversal a la experiencia de estos y a la de la comunidad, la intención como catalizador que transforma y/o visibiliza el contexto violento y el mensaje como narración comunicativa entre ellos y la comunidad, articulando la totalidad del contexto y difundiendo el mensaje, éste último convertido en recurso y fuente de la realidad que relata.

Existe, pues, una iniciativa de lucha y creación compartida que se construye en medio de la adversidad, que además de narrar y denunciar, visibiliza el arte y el artista en el espacio público, lo que implica poner a circular una narrativa sonora que expresa sentidos y significados. Lo anterior, es de gran importancia para hacer una lectura certera de la dimensión política de la música y de cómo esta puede llegar a ser un recurso educativo para formar sujetos políticos, entendidos como agentes sociales contruidos discursivamente que participan en la sociedad desde su capacidad de elegir y posicionarse en ella, exponiendo una identidad propia que los define (Mouffe, 1993).

La expresión en las líricas del rechazo y repudio a los hechos violentos evidencia unas preocupaciones políticas y éticas respecto al conflicto que atraviesa el país, y es esta condición de apertura, sensibilidad y conciencia del sujeto -y su alcance al público- lo que posibilita la reflexión política desde la música.

Para la juventud que está adelantando un proceso de escolarización, el consumo de recursos culturales como la música, constituye uno de los primeros acercamientos hacia su formación política consiente, puesto que la música desde su intención de cuestionar, narrar y denunciar permite al sujeto que la escucha una reflexión dada en su contexto más próximo. Es decir, la música no aporta pautas para lograr pensamientos o posiciones particulares, sino que da lugar a la duda, la sospecha y finalmente, si es el caso, la inconformidad o malestar con lo que está establecido en el contexto determinado de quien se acercó al género. Este carácter universal de la música da cuenta de su posibilidad formativa en tanto que el escenario escolar es lugar de representaciones culturales diversas que posibilitan la visibilización de los sujetos. Esto es importante no sólo para darle un lugar social y pedagógico a la música debido a su alto potencial educativo, sino para comprender que todo proceso formativo, en este caso la formación política, parte de preguntar el porqué de cierta situación en particular, por qué esta debe ser transformada y cómo llegar a hacerlo.

Lo anterior, vincula la música con los jóvenes, quienes pueden encontrar allí prácticas de representatividad que los posicionen como sujetos políticos válidos ante la sociedad, portadores de ideas, de identidad y de cambio. A propósito de ello, es necesario resaltar que el vínculo del metal, el rock, el rap y otros géneros con la juventud en el caso particular de Colombia no sólo obedece al entendimiento de la música como territorio cultural que los acoge sino también al protagonismo que este grupo poblacional ha tenido como víctima en el marco del conflicto armado interno. Según cifras del informe *NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES SUS DERECHOS PREVALECEN* (2014) de la Unidad de Víctimas, más de dos millones de niños, niñas y adolescentes han sido víctimas del conflicto

en calidad de reclutamiento forzado, minas antipersona y desplazamiento interno, del cual Antioquia es uno de los departamentos con mayor número de víctimas.

Lo anterior invita a preguntar; ¿qué ofrece la música a los jóvenes en un contexto de guerra? Por un lado, la música y algunos géneros musicales en particular como el rock, han sido desde su puesta en la escena cultural mundial, un territorio de congregación que acompañó el surgimiento de un nuevo actor social, el joven, cuya aparición implicaba una ruptura con el adultocentrismo como orden tradicional establecido y lo posicionaba ante la sociedad como agente social, transformador y consumidor (Garay, 1996). Esto significa la música ha promovido la visibilización no sólo de un nuevo actor social, la juventud, sino del malestar con el sistema, con la guerra, con el racismo y la censura etc, que esta denunciaba. Por lo tanto, es insensato negar su gran potencial transformador en Colombia, un país que gran parte de su juventud no conoce sin guerra.

Por otro lado, la música ha logrado un nivel de orientación para los individuos *en sus vidas cotidianas y les permiten mantener sus propios niveles de autoafirmación. De esta forma, las culturas juveniles se objetivan en modelos de relaciones y de organización social y en formas de estructuración del espacio y del tiempo* (Garay, 1996). Esto es vital para efectos de comprender los aportes de estos géneros particulares en un contexto de guerra, puesto que este mismo se encarga de despojar simbólica y físicamente los territorios de identidad, autoafirmación y representación de los grupos sociales afectados, en este caso, la juventud. Allí, el rock entra a jugar un papel protagonista en la vida del sujeto, pues la música que este escucha se configura como rasgo identitario del mismo y lo posiciona dentro del espacio público como un individuo que lleva consigo un proceso educativo complejo y por lo tanto tiene voz y crítica. La vida individual y la vida colectiva se comulgan, así, en la música, siendo esta totalmente sensible al acontecer político que conflictúa y opera en el interior y exterior de los sujetos. En pocas palabras, la música facilita la reflexión y la crítica en los sujetos, los sitúan en el espacio público para ejercer apropiación sobre él y los reúne en una representatividad colectiva con voz ante la sociedad.

Así pues, con el fin de hacer manifiesta la música como una herramienta para la formación política en contextos escolares, se debe procurar un proceso que cuestione las estructuras que operan sobre los individuos y permitan la crítica, la reflexión y la sospecha sobre una realidad determinada, a la vez que se propicie la búsqueda y reafirmación de identidad.

### 2.3 ¿Qué es la construcción de paz?

La construcción de paz es una labor de transformación. En países que han atravesado largos y agotadores conflictos armados, hablar de construcción de paz se convierte en una prioridad inmediata para resurgir y sanar en todos los aspectos que la guerra interviene. Para Boutros Boutros-Ghali, embajador de las Naciones Unidas entre enero de 1992 y diciembre de 1996, la construcción de paz comprende un conjunto de *acciones dirigidas a identificar y apoyar estructuras tendientes a fortalecer y solidificar la paz para evitar una recaída al conflicto* (Boutros-Ghali, 1992), definición establecida en su *Agenda para la Paz*. Esta conceptualización tiene lugar en el marco de la postguerra Fría, haciendo alusión, principalmente, a la acción inmediata que requieren países atravesando por un periodo de postconflicto pues la mayoría de ellos tienden a sufrir recaídas de violencia mientras se gestan los procesos de paz. Desde esta lectura internacional e institucional, las actividades de construcción de paz se han diversificado a medida que los conflictos bélicos entre países disminuyen y los conflictos bélicos internos de muchas naciones van en aumento.

Algunos de los elementos básicos de la construcción de paz son: desmovilización, desarme y reintegración (DDR); el desminado; la justicia transicional; los procesos de reparación y reconciliación; y el rediseño de las instituciones políticas y económicas (Cf. Rettberg, 2012b; Nasi, 2012). En ese sentido, la construcción de paz pretende la unidad de los sectores sociales afectados por el conflicto, por lo tanto, implica más trascendencia y trabajo social e institucional proyectado a largo plazo. Este aspecto, discutido también por Rettberg (2013) debate dos caras de la construcción de paz: a) como una propuesta que serviría para una *remoción de escombros* o versión *minimalista*, que se limitaría a reconstruir y reparar la infraestructura física afectada por el conflicto y subsanar los detalles sociales más superficiales que este deja y b) una visión

*“maximalista enfocada en parar la guerra y generar las condiciones propicias para fomentar el desarrollo económico, político y social del país en cuestión, para superar las causas así llamadas “estructurales” de los conflictos, como, por ejemplo, la pobreza, la inequidad y la exclusión que estas generan* (Rettberg, 2013 p.15).

Un aporte de esta autora tiene que ver con su propuesta de considerar una visión intermedia para la construcción de paz, esta abarcaría dos características principales: primero, se enfocaría en alcanzar una estabilidad de la paz lograda o que se está logrando y segundo, sería un sistema de

prevención de lo que ella llama *problemas de eficacia y legitimidad*, de manera que esta versión intermedia también considera iniciar su acción sobre el territorio y su población incluso antes de que cese la violencia. El resultado sería, señala Rettberg (2013), 1) una sociedad que se ha recuperado del daño físico causado por el conflicto y 2) una sociedad que aprendió a operar bajo las reglas institucionales, políticas y económicas que entraron en vigencia a raíz del conflicto.

Desde lo anterior y teniendo en cuenta otras lecturas de Rettberg como *Construcción de paz en Colombia* (2012), la construcción de paz se toma como un proceso dinámico que probablemente sufrirá altibajos y que *implica diversos retos y frentes de acción paralelos*, cuyo objetivo último sería *disminuir y posteriormente desaparecer la violencia política asociada al conflicto armado*. A partir de estos aportes y con el ánimo de involucrar a la música, eje principal de esta propuesta, se abordará la categoría de reconciliación, desprendida de los textos agrupados en el estado del arte. Se busca de esta forma tener un mejor entendimiento sobre qué aspectos crea y fortalece la música al hablar de construcción de paz.

## **2.4 Reconciliación**

La reconciliación ha sido abordada ampliamente desde diversos campos de estudio como la psicología, la sociología y la historia. Algunos de estos acercamientos plantean la reconciliación como un proceso individual de regeneración y alivio después de sufrir uno o varios episodios de violencia, mientras que otros lo consideran más como un proceso social y colectivo.

Karen Brounéus (2003, p. 3), considera que la reconciliación es un “*proceso social que involucra el reconocimiento mutuo del sufrimiento pasado, y el cambio de actitudes y comportamientos destructivos por relaciones constructivas para una paz sostenible*”. Esta concepción de la reconciliación invita a pensarla en dos direcciones: primero, para que exista un *reconocimiento mutuo del sufrimiento* es necesaria una reflexión individual sobre las acciones propias que pudieron contribuir positiva o negativamente en dicho contexto de dolor o, en su defecto, de la condición de víctima en el mismo y, por otro lado, nos invita a apelar al cambio de las actitudes nocivas que pudieron tener lugar y ofrecer la propia reflexión en un contexto colectivo para que una construcción estable y constante de paz sea posible y asertiva.

Una forma de concebir la reconciliación en su etapa de reflexión tiene que ver con el hecho de *sanar*. La sanación es resultado de la gestión individual, colectiva, emocional y psicológica de una

experiencia violenta, significa recuperar algo que se perdió al momento del hecho violento –bien sea igual, transformado o mejor- o de resignificar la experiencia y obtener una reparación de la misma. El ejercicio de sanación estaría completo una vez sus efectos sean percibidos interior y exteriormente en el sujeto o en los sujetos, sin embargo, sería necesario atravesar la experiencia individual de reflexión y autoconocimiento para que esto suceda, bien sea para perdonar o para acoplarse a nuevos deseos, aspiraciones o planes de vida. Con todo, se hace necesario señalar que la reconciliación se ve diferente para cada víctima de un evento violento, por lo que habría que considerar cuáles elementos de la reconciliación –reflexión, aceptación, perdón, no repetición- son necesarios o no para cada víctima a propósito de sanar.

Finalmente, el teórico de la paz Johan Galtung (1998) aborda la reconciliación como un proceso que no sólo atañe a la víctima sino también y en gran medida, al victimario, siendo que este en un estado ideal de conciencia, acepte el daño que generó y esté dispuesto a reparar:

*X ha causado daños a Y, X es consciente de su culpabilidad, Y es consciente del trauma. X se acerca a Y y le ofrece reparación/restitución: deshaceré el daño causado deshaciendo el daño, reparando, restituyendo, reinstaurando el statu quo ante. Desde el más bajo nivel —un inquilino que compra un jarrón nuevo para sustituir el que ha roto— hasta el más complejo nivel de países y aliados en guerra unos con otros, dinero, bienes y servicios empiezan a fluir para deshacer el daño. (Galtung, 1998, p. 80)*

Lo anterior, según el autor, garantiza que la reconciliación sea un proceso no sólo de cierre sino de curación, en tanto que *cierre en el sentido de que no se reabran las hostilidades, curación en el sentido de ser rehabilitados.*

### CAPITULO III: EXPERIENCIAS SONORAS Y CONFLICTO EN LA ESCUELA. UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA

*Nuestra generación puede ser la maldita*

*Que venza la codicia de las naciones corruptas*

*no tengas vergüenza*

*No estás solo pensando, esto es una locura*

*Levántate y toma tu posición*

*Cruzas los dedos de tu mano*

*No sé qué hacer*

*Porque no tengo las respuestas*

*Con cada gramo de fuerza*

*Prometo luchar contra este cáncer*

*No dije que quiero liderar*

*Podría decepcionarte*

*No digo cree en mí*

*Solo aférrate a este terreno común*

*Our generation can be the fucking one*

*That overcomes the greed of corrupt nations*

*Have no shame*

*You're not alone in thinking, this is fucking insane*

*Rise up and take your stand*

*You curl the fingers of your hand*

*I don't know what to do*

*'Cause I don't have the answers*

*With every ounce of strength*

*I'll vow to fight this cancer*

*Didn't say I want to lead*

*I just might let you down*

*Didn't say believe in me*

*Just hold this common ground*

Machine Head<sup>8</sup> – *Clenching the Fists of Dissent* (2007)

A lo largo de este documento se han querido discutir y visibilizar desde diversos textos e iniciativas las posibilidades educativas que ofrece la música. Teniendo en cuenta dichas consultas, se ha identificado que la relación entre la música y la educación no sólo ha sido posible, sino que ha tenido lugar en múltiples contextos a lo largo de la historia, de manera que actualmente continúan gestándose propuestas que dan cuenta de la puesta en práctica de este vínculo. Con la intención de situar espacial y temporalmente el componente teórico del presente trabajo, se diseñó una propuesta pedagógica que ha sido planteada desde los aportes de autores, profesores y por supuesto músicos, quienes, con la puesta en escena de sus labores, inspiraron la sistematización de una experiencia individual con capacidad formativa y expresión política.

---

<sup>8</sup> Machine Head es una de las bandas más influyentes e incendiarias del mundo del metal. Se formaron en 1991 en California, Estados Unidos. Las canciones suelen abordar temas como las tensiones que la banda tuvo que sufrir por el hecho de vivir en la conflictiva ciudad de Oakland, California, así como los desórdenes sociales.

Como el título lo expresa, el espacio donde tendrá lugar esta propuesta pedagógica es la escuela. Como escenario donde convergen vínculos institucionales, sociales, afectivos etc., la escuela es poseedora de una gran responsabilidad, como lo señala Zubiría (1987),

*“No se trata simplemente de transmitir conocimientos, como supuso equivocadamente la Escuela Tradicional, sino de formar individuos más inteligentes a nivel cognitivo, afectivo y práxico. (...) se trata de formarlo con toda la felicidad, esfuerzo, cuidado, responsabilidad, diálogo y trabajo que ello demanda. La función de la escuela es favorecer e impulsar el desarrollo y no debería seguir centrada en el aprendizaje, como creyeron equivocadamente los enfoques en tercera persona”* (Zubiría, 1987, p. 2)

En efecto, la concepción que se adapte acerca de cuál *debería* ser la función de la escuela entraría a definir cuál es su compromiso ulterior en la sociedad teniendo en cuenta las dimensiones de lo humano, sus impactos en el otro y su apropiado y conjunto desarrollo. Si bien es crucial abordar la discusión respecto al papel integral de la escuela en la sociedad, la dirección de la presente propuesta se encamina, con mayor énfasis, a abordar el rol de uno de sus actores: el maestro. Para ello, se tomó como referente el texto *El saber Pedagógico: Razón de ser de la pedagogía* (1990) de la profesora Eloísa Vasco Montoya, cuyos principales aportes se desglosan a lo largo de los siguientes apartados.

### **3.1 El maestro: ser y formador político**

La tarea de formar políticamente implica, como primera medida, una reflexión que considere el rol del maestro en la comunidad académica, en la escuela y en el aula, y en segunda medida, el saber en particular que se quiere abordar en el aula de clase. Dicha reflexión representa el eje del ejercicio docente, pues es allí donde el saber pedagógico cobra la capacidad de formarse, transformarse y apropiarse según los sujetos y el espacio donde tenga lugar. Siendo así, el maestro revisar constantemente su condición de académico, miembro de una comunidad educativa cuyos aportes investigativos y prácticos son el resultado del trabajo grupal de un cuerpo docente en el que el maestro amplía su campo del saber. También es necesario reflexionar, desde un contexto más cotidiano, el lugar del maestro en la escuela; qué lo mantiene allí, cuáles son esas relaciones profesionales que tienen lugar en el espacio escolar y cómo se tramitan. Adicionalmente, el maestro debe reflexionar acerca del saber pedagógico, de la disciplina particular que lo ocupa

diariamente en sus labores y cuál es su postura frente a los mismos. Es decir, cómo asume el conocimiento para sí mismo y para sus estudiantes y cuáles son sus propuestas de creación pedagógica.

Desde lo anterior se pretende evidenciar cómo la reflexión docente en el marco de la formación política es vital para la enseñanza, pues ni estudiantes ni maestros permanecen estáticos. Por el contrario, la reflexión docente debe procurar la renovación, la vinculación afectiva y cognitiva, la pluralidad de ideas y prácticas y el conflicto que en ellas se producen (Zubiría,1987). Así, una formación política integral tendrá lugar en las aulas; empezando su labor con el maestro en sí mismo.

### **3.2 Las experiencias sonoras y sus aportes a la práctica**

Diversos contextos hacen parte de la vida de un maestro antes de que éste se involucre en la escuela y aún en el escenario educativo; en dichos contextos el sujeto -que más adelante se asumirá como maestro- ocupa diversos roles y genera estrategias de confrontación de su realidad objetiva. Una de esas estrategias es la música, que ocupa un lugar protagónico cuando se le relaciona con la propuesta pedagógica que se presenta, pues aportó –y lo sigue haciendo- herramientas comunicativas, sociales y afectivas para entender y analizar dicha realidad.

Desde un lugar de enunciación que ahora se encamina hacia la enseñanza como decisión de vida profesional, académica y personal, el contacto permanente con la música ha sido fundamental para expresar posturas y modos de vida adoptados en diferentes etapas -tales como ser hija, mujer, estudiante, pareja, compañera y profesora, entre otras- y para descubrir, dentro de esas etapas, habilidades que no eran estimuladas normalmente por el entorno al ser consideradas secundarias. Por ejemplo, alcanzar un nivel de comunicación que entiende postulados abstractos como las metáforas, o cierto tipo de humor presente en las letras de canciones a nivel escrito y hablado, tanto en español como en otras lenguas, aportó riqueza cultural al lenguaje que se forma tradicionalmente durante la escolarización y la vida familiar. De forma semejante, diversos

géneros musicales como el rock<sup>9</sup>, la música protesta<sup>10</sup>, el jazz<sup>11</sup> o la salsa<sup>12</sup> permitieron en sus infinitas expresiones ampliar un espectro de sociabilidad que se veía limitado por el contexto escolar que se vivía durante la primaria y el bachillerato pues las experiencias sonoras estaban reducidas al reggaetón y el pop, el acercamiento a distintas esferas de la sociedad en términos socioeconómicos, culturales e incluso etarios gestó rasgos de empatía, tolerancia y comunidad que hasta el día de hoy se manifiestan y se alimentan en la música.

Ante todo, el aporte más del vínculo con la música –un vínculo que se conformaría como afectivo, social, académico y económico- tiene que ver con su capacidad para hacer cuestionar una realidad normalizada que tiende a denunciarse explícita o metafóricamente en las canciones. Esta característica es propia de variados géneros desde su formación; como se logró apreciar brevemente en el capítulo anterior, han acompañado movimientos sociales de cambio y restauración que afrontan y cuestionan realidades normalizadas que a menudo son violentas e injustas. Si bien no todas las iniciativas musicales van a conducir a una segunda versión del festival Woodstock <sup>13</sup> denunciando masivamente los horrores de la guerra, sí generan un impacto significativo que se traduce en resistencias sonoras, capaces de tramitar conflictos locales y personales, afectivos y sociales.

---

<sup>9</sup> El rock es un género musical originado en Estados Unidos hacia la mitad del siglo XX. Se caracterizó por la implementación de instrumentos eléctricos cuyos sonidos derivan de los ya existentes country, blues y jazz.

<sup>10</sup> Género musical compuesto por varios géneros populares, como el rock y la canción de autor, se encargó de manifestar y denunciar, durante las décadas de 1960 y 1970, los hechos que se presentaron durante las dictaduras que tenían lugar el cono sur.

<sup>11</sup> Género musical surgido a finales del siglo XIX en las comunidades negras de Estados Unidos. Las canciones se caracterizan por ser principalmente instrumentales con una estructura base de ritmo y acordes sobre las que los músicos improvisan gran parte de la composición. Los instrumentos más interpretados son la batería, contrabajo, piano, guitarra, saxo, trombón, clarinete entre otros.

<sup>12</sup> Género musical latino surgido en la década de 1960, resultante de la síntesis entre son cubano con música caribeña, bomba, blues y jazz. Sus instrumentos principales son Además de la percusión, la instrumentación se completa con piano, contrabajo, trompetas, saxofón, trombones, flauta y violín. Tomado de <https://languages.oup.com/google-dictionary-es/>

<sup>13</sup> El Festival de Woodstock fue un concierto de tres días de duración que tomó lugar en el condado de Sullivan cerca la ciudad de Nueva York en Estados Unidos en agosto de 1969. El concierto se organizó como iniciativa para protestar en contra de la guerra de Vietnam que convocó más de 400.000 personas en el recinto al aire libre. El concierto es hasta la actualidad un símbolo del rock, de la cultura hippie y la paz, con músicos como Jimi Hendrix, Janis Joplin, The Who, Joan Baez, The Band, Joe Cocker, Carlos Santana, Crosby, Stills, Nash & Young.

Situando lo anterior en el lugar de enunciación que se ocupa como estudiante y maestra en formación, la experiencia con la inmersión en la música y los géneros mencionados aporta a la práctica pedagógica contexto, al ser una experiencia que tuvo lugar en la ciudad donde se desarrolla el ejercicio y por lo tanto modificó la forma de habitar la ciudad y apropiarla, en este caso, desde la música. Es decir, no es un hecho lejano o aislado del contexto espacial donde habitan los estudiantes. Aporta, también, un vínculo afectivo con los estudiantes; tanto si ya tuvieron un acercamiento a los géneros como si no, la experiencia propia tiene la capacidad de generar un escenario formativo horizontal en el que se evidencia que todas las vivencias son significativas a la hora de enseñar y aprender.

La experiencia personal se considera importante para trascender, incluso mínimamente, el vínculo puramente académico en el aula, pues aproxima, relaciona y vincula lugares de enunciación y experiencias aparentemente aisladas que tienen el potencial de ser comunicadas y compartidas. Igualmente, se considera la posibilidad de disminuir, desde las vivencias propias, la constante estigmatización de la que son objeto algunos géneros musicales como el rock y quienes lo escuchan. Esto permitiría un proceso de sensibilización y apertura hacia otras expresiones culturales y grupos sociales, y así mismo podría ampliar el alcance de los estudiantes hacia estos.

Finalmente, se considera fundamental la capacidad de la experiencia propia para generar un ambiente de pluralidad que permita a los estudiantes entender al otro desde la música y llegar a compartir lugares y experiencias comunes y no comunes que enriquecen el proceso de enseñanza. Al compartir y validar experiencias sonoras, como las sensaciones, emociones, pensamientos y recuerdos que generan una actividad musical, el espacio del aula se torna diverso y empático, pues se parte desde la premisa de que toda experiencia dentro y fuera de este espacio enriquece y aporta al proceso formativo individual y grupal.

Muchas experiencias suponen la puesta en práctica de un saber o una labor. En este caso, la intensa pero paulatina inmersión en música, necesariamente, a conocer las etapas de su desarrollo, sus principales –y no tan principales- exponentes, sus detractores y sus medios de influencia. Dicho *conocimiento*, al que se llegó de manera empírica, será un recurso fundamental para la práctica pedagógica que se pretende desarrollar, de manera que se valorará como parte del saber pedagógico que se enseñará en el aula.

### **3.3 Las preguntas que orientan la propuesta pedagógica**

Como se mencionó anteriormente, la estructura de la propuesta pedagógica está dada tomando como base el texto de Vasco (1990), quien se aproxima al quehacer de los maestros desde unas preguntas particulares articuladas desde su propia experiencia en la escuela, ¿Qué enseñar? ¿A quién voy a enseñar? ¿Para qué enseñar? Y ¿cómo voy a enseñar? La lectura y el análisis de las preguntas aportaron herramientas para distinguir y comprender los móviles teóricos, prácticos y afectivos de la propuesta y la posición que se asume frente a la misma. Igualmente, Vasco (1990) aporta valiosas reflexiones que dan cuenta de la labor del maestro como productor de un saber pedagógico que se gesta desde la inmersión del mismo en la escuela; allí la propuesta encuentra un vínculo de apropiación que permite no sólo validar la propia experiencia sino asumirla como pieza clave de la iniciativa pedagógica.

#### **3.3.1 ¿Qué se va a enseñar? La formación política desde la música en el espacio académico de Cátedra de Paz**

Vasco (1990) considera que hacerse esta pregunta es un ejercicio fundamental para el quehacer docente. Se plantea, en primer lugar, que ese quehacer *implica necesariamente enseñar “algo”*, un conocimiento inscrito en un área del saber escolar determinada (Vasco, 1990, p. 126).

La profesora señala que el *qué se va a enseñar* responde, primero, a *la perspectiva del saber* y a *la perspectiva de la comprensión*. Esto tiene que ver con el objeto de estudio propio de la asignatura y con la postura que tenga el maestro de la misma, la cual es manifestada de diversas formas dentro de su práctica de enseñanza; seleccionando los contenidos, proponiendo iniciativas pedagógicas y desenvolviéndose, en general, como académico en su área del conocimiento. El pensar *qué se va a enseñar* supone, igualmente, considerar la diferencia entre el conocimiento que se tiene del saber y el ejercicio de enseñanza que se pretende con este, Vasco (1990) señala que este proceso debe darse procurando su alcance a la comprensión de los estudiantes y actuando sobre el vínculo académico y afectivo que el mismo maestro ha formado con ese conocimiento o conocimientos.

Poniendo en perspectiva los postulados de Vasco (1990), el *qué se va a enseñar* responde, en la propuesta pedagógica que aquí se desarrolla, al área del saber de la Cátedra de Paz, específicamente la educación para la paz, la diversidad y pluralidad y la participación y formación

política, desde la música. Siendo este el objeto de enseñanza, las consideraciones posteriores incluyen especificaciones propias de dicho saber, lo que obedece a la delimitación y preparación de los contenidos. Así mismo, se tiene en cuenta que las ciencias sociales desde la música están inscritas en la asignatura de las ciencias sociales propias de la educación secundaria.

La tabla que se muestra a continuación tiene como propósito evidenciar las sesiones desarrolladas en cada curso, sus objetivos y las canciones utilizadas para cumplirlos.

**Tabla No 1**

Curso	Sesión	Objetivo	Música
<b>6B y 6C</b>	Esta sesión fue la introducción de las actividades que se realizarán durante IV Periodo en el espacio de Cátedra de Paz. Además de socializar el programa de estudio, los estudiantes realizarán un formulario diagnóstico para conocer e identificar sus gustos musicales y su forma de acercarse a la música,	Realizar taller diagnóstico sobre los gustos musicales de los estudiantes.	Los estudiantes usaron sus dispositivos para reproducir y compartir con sus compañeros la música que escuchan cotidianamente.
<b>6B y 6C</b>	En esta sesión se dará respuesta a las preguntas ¿Existe una relación entre la música y la paz? y ¿cómo se produce? Esta actividad es de carácter individual, ya que ayudará a ampliar la respuesta a la última pregunta del formulario diagnóstico (¿Conoces una canción o artista que relaciones con el conflicto armado y la paz en Colombia? ¿cuál?)	Identificar cuál es la relación entre la música y la paz. Socializar las respuestas	La actividad se desarrolló sin música.

<b>6B y 6C</b>	esta sesión invitó a los estudiantes a concluir, compartir y problematizar de	Realizar actividad de cierre y socialización de diagnóstico musical y preconceptual.	La actividad se desarrolló sin música, sin embargo, se
	manera grupal las respuestas construidas la clase anterior en torno a la relación entre la música y la paz, a la vez que generaron respuestas sobre qué es la paz y discutieron entre ellos algunas canciones que evidencian esta relación.		mencionaron canciones de interés por parte de los estudiantes.
<b>6B y 6D</b>	Esta sesión estuvo caracterizada por dos de las canciones que algunos estudiantes diligenciaron en sus formularios para la última pregunta (¿Conoces una canción o artista que relaciones con el conflicto armado y la paz en Colombia? ¿cuál?). Las canciones fueron escuchadas y analizadas según una pregunta problematizadora: ¿Creen que la canción que eligió el compañero es un ejemplo de la relación entre la música y la paz? ¿Por qué?	Socializar voluntariamente la última pregunta del formulario diagnóstico a través de la pregunta problematizadora: ¿Creen que la canción que eligió el compañero es un ejemplo de la relación entre la música y la paz? ¿Por qué?	Poligamia- <i>Mi generación</i> Joe Arroyo: <i>La Rebelión</i>

<b>6B, 6C</b>	En esta sesión se realizó un ejercicio de apreciación y confrontación individual y colectiva sobre dos géneros musicales. Los estudiantes escucharon las canciones seleccionadas y se conformaron dos bandos al azar. Cada bando discutió sobre la música, la letra y la sensación que les generaban las canciones, sin conocer los resultados del formulario. Los géneros	Analizar la música y letra de dos canciones a través de tres preguntas problematizadora: ¿qué solicitud está expresando la canción? ¿estás de acuerdo con esta solicitud? Y, Si va dirigida a alguien, ¿A quién o quiénes y por qué?	Ekhyosis: Justicia Negra  Rubén Blades: Desapariciones
	escogidos fueron el rock, que obtuvo una calificación media y la salsa, que fue el género con menos votos.		

Fuente: elaboración propia

Las canciones fueron seleccionadas según diferentes criterios. En primer lugar, los géneros con menor puntuación en el formulario diagnóstico fueron el rock y la salsa, de manera que escoger dos canciones de rock (*Mi Generación* y *Justicia Negra*) y dos de salsa (*La Rebelión* y *Desapariciones*) buscó que los estudiantes participaran colectivamente de una apertura musical, de una exploración de experiencias sonoras que llevaran su atención no sólo al ritmo sino también otros elementos que no han sido explorados y que pueden estar condicionando o limitando las experiencias sonoras de los estudiantes.

Así mismo, fueron seleccionadas por su potencial de discusión y su invitación al conflicto en el aula, es decir, son canciones susceptibles a la interpretación basada en contextos históricos y políticos, sin dejar de lado la posible relación local y/o personal que muchos estudiantes establecieron con las canciones como se logró evidenciar en los resultados. De igual forma, las canciones fueron seleccionadas en español para facilitar las sesiones en términos de tiempo y análisis.

El espacio que se gestionó para desarrollar la práctica del proyecto corresponde a la asignatura Cátedra de Paz, implementada en todos los niveles del Liceo Cervantes. En el contexto del Liceo,

la Cátedra cumple con su horario el último día de cada semana para cada grado, de manera que el desarrollo de la propuesta se plantea para el Día 4 (en el caso del curso 6D) y el Día 5 en los cursos 6A, 6B y 6C.

La asignatura de cátedra de paz se desarrolla en todos los grados del Liceo, que comprenden desde pre- escolar hasta bachillerato. Para cada curso existe un plan de estudio diseñado anualmente, a su vez este se divide en planeaciones por periodo que comprenden varios de los temas señalados por el Decreto 1038<sup>14</sup> de 2015 como Justicia y Derechos humanos, uso sostenible de recursos naturales, resolución de conflictos, diversidad y pluralidad y participación política. Si bien el Liceo diseñó su planeación del área de Ciencias Sociales y de Cátedra de Paz para todo el año, la intervención de la propuesta pedagógica acá planteada permitió acordar flexibilidad en los temas y la estrategia, de tal manera que se pudieron abordar los temas propuestos desde el enfoque de construcción de paz desde la música.

---

<sup>14</sup> El Decreto 1038 del 15 de mayo de 2016, por el cual se reglamenta la Cátedra de Paz, es el documento que informa que un espacio conocido como Cátedra de Paz *será obligatoria en todos los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de carácter oficial y privado en los estrictos y precisos términos de la Ley 1732 de 2014 y de este Acuerdo.* Tomado: <https://wp.presidencia.gov.co/sitios/normativa/decretos/2015/Decretos2015/DECRETO%201038%20DEL%2025%20DE%20MAYO%20DE%202015.pdf>

### 3.3.1.1 Presentación Cátedra de paz

La Cátedra de paz en Colombia hace parte del Decreto 1038 que reglamenta la ley 1732 del 2015, que tiene lugar en el marco de los Diálogos de Paz adelantados por el gobierno de Juan Manuel Santos durante el periodo 2012-2016. Este Decreto *establece que todas las instituciones educativas deberán incluir en sus planes de estudio la materia independiente de Cátedra de La Paz antes del 31 de diciembre del 2015, "con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia"; esta asignatura será de carácter obligatorio, "Para corresponder al mandato constitucional consagrado en los artículos 22 y 41 de la Constitución Nacional".* (Tomado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-printer-351620.html>).

La Cátedra de Paz tiene como objetivo principal, desde el planteamiento del Ministerio de Educación, *crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población.* La asignatura se plantea desde unas competencias y habilidades para desarrollar a lo largo del proceso de escolarización y que tengan su praxis en los contextos inmediatos de los estudiantes, de manera que se pretende su aplicación en las instituciones no como espacio teórico sino como *una experiencia repetida y consistente en todos los espacios de interacción.*

Adicionalmente, la Cátedra se plantea como un elemento complementario de la Ley General de Educación, del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y la Ley de Víctimas. Este vínculo puede plantearse según su plan de acción desde lo micro (el aula) pasando por el colegio y la comunidad educativa, el barrio y la localidad para finalmente operar a nivel nacional (lo macro). Este proyecto ubica a los colegios oficiales y privados como responsables de su implementación, pues cada institución cuenta con libertad para definir gradualmente el espacio dentro del plan de estudios. Dentro del marco normativo del Decreto, se establece que cada colegio debe trabajar en los lineamientos y estándares básicos de la Cátedra, mientras que el MEN proporcionaría criterios y orientaciones requeridas para que se cumpla con sus objetivos a cabalidad. Para garantizar que esto se dé paulatinamente se señala que *el Ministerio y las secretarías de Educación iniciarán un*

*trabajo constante que incluya un plan de estudios, la capacitación y formación a docentes, y la adecuación de los espacios que se requieran para cumplir con los objetivos propuestos. Siendo así, la Cátedra se debe enmarcar en un pensum flexible que permita la integración de toda la comunidad académica y que se adapte según sus necesidades operativas. El artículo 3 del Decreto, define su implementación en el Plan de estudios para antes del 31 de diciembre de 2015, integrando la asignatura a cualquiera de las áreas fundamentales establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994.*

Si bien existe flexibilidad y libertad de Cátedra para la implementación del espacio, se señala también para los establecimientos educativos de preescolar, básica y media, que,

*el contenido de la Cátedra de la Paz, debe desarrollar “al menos dos (2) de las siguientes temáticas: a) Justicia y Derechos Humanos. b) Uso sostenible de los recursos naturales. c) Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación. d) Resolución pacífica de conflictos. e) Prevención del acoso escolar. f) Diversidad y pluralidad. g) Participación política. h) Memoria histórica. i) Dilemas morales. j) Proyectos de impacto social. k) Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales. l) Proyectos de vida y prevención de riesgos” (Ley 115 de 1994)*

### **3.3.1.2 Educar para la paz**

Con el propósito de formular una propuesta pedagógica nutrida de las enseñanzas que ha dejado la implementación de la Cátedra de Paz hasta el momento, se hace necesario indagar algunos de los debates que la han abordado, con el fin de no recaer en fallas que pudieron documentarse gracias al trabajo conjunto de colegios y docentes. En ese sentido, se hace un acercamiento al texto *Enseñanzas y aprendizajes sobre la Cátedra de la paz en Colombia* (Vásquez, 2020), donde se analiza la implementación de la Cátedra de Paz en cuatro momentos: primero, se retoma el concepto de paz desde la literatura de la Cátedra, segundo, se analiza el papel de las instituciones educativas, tercero, se profundiza en *los enfoques pedagógicos y metodologías*

*de enseñanza de los contenidos de la Cátedra* y por último se propone un análisis que involucra la juventud en Colombia. Después de lograr una revisión de varios debates y análisis sobre la Cátedra, se encuentra que en el texto de Vásquez (2020) se reúnen varias de las discusiones más relevantes que de ser tenidas en cuenta, propiciarían la evolución de este espacio en aras de lograr los amplios propósitos que se plantea.

De 2012 a 2016, señala Vásquez (2020), el Estado colombiano se encontraba en las negociaciones de paz con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, siendo este un periodo de transformación de las políticas de seguridad del Estado y de sistematización de lo que fue el conflicto y su anhelada terminación. La paz, enfatiza la autora, significa en este periodo un cese definitivo de la guerra, una lectura que se acerca a lo mencionado por Rettberg (2003) cuando se hace referencia al cese del enfrentamiento armado como primera o principal acción para la construcción de paz. Si bien este objetivo es puntual y preciso, la negociación visibilizó que era necesario abordar la paz desde la cotidianidad de los colombianos, en la ciudad y en el campo. Esto significa que el acuerdo debería incluir estrategias para que el país lograra reconciliar sus disputas locales, culturales, religiosas y políticas *de forma pacífica* (Vásquez, 2020): *Así, con el “Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera”*, se hacía necesario fomentar no solo el conocimiento sobre la historia de Colombia, sino, principalmente, el desarrollo de habilidades para la vida que supusieran una *transformación de la cultura política nacional desde los primeros años de vida*. Bajo estas condiciones, se establece la firma del Decreto 1038 de 2015 *“por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz”*.

Las conceptualizaciones sobre la Paz son retomadas para entender las dinámicas que nos llevarían a alcanzarla, teniendo en cuenta que son diversas las posturas según lo que la paz significa para una sociedad en conflicto. Al respecto, la autora retoma el contexto de posguerra en la segunda mitad del siglo XX, pues es allí donde surge la necesidad de reconsiderar las formas de tramitar conflictos políticos, religiosos y económicos que llevaron al desarrollo de la Primera y Segunda

Guerra Mundial. Es en este escenario, señala la autora, donde se evidencia que el objetivo de organismos como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) sobrepasa la somera comprensión de los móviles que llevaron a la guerra, pues pretende analizar sus dinámicas y resolución para evitar, a través de múltiples herramientas, que esta se repita. El primer objetivo contempla

*“mantener la paz y la seguridad internacionales, y con tal fin tomar medidas colectivas eficaces para prevenir y eliminar amenazas a la paz, y para suprimir actos de agresión u otros quebrantamientos de la paz; y lograr por medios pacíficos, y de conformidad con los principios de la justicia y del derecho internacional, el ajuste o arreglo de controversias o situaciones internacionales susceptibles de conducir a quebrantamientos de la paz”.*  
(Vázquez, 2020 citando 1945, p. 3).

Según lo anterior, uno de los conceptos desprendidos del contexto de la posguerra es que un estado de Paz en una sociedad implica la ausencia de guerra, no sólo como situación bélica que ejerce violencia física sobre otros, sino también como ambiente de intolerancia y agresión en una sociedad. En ese sentido, el papel de la educación debía *transformarse* para ser *transformador*, y debía *renovarse* para ser *pacificador*. La escuela debía, entonces, proponer un modelo educativo que no permitiera la perpetuación de conflictos sino su resolución, desde la primera infancia hasta los niveles superiores. Este fue uno de los propósitos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos expedida por la ONU (Vázquez, 2020).

Si bien esta conceptualización fue fundamental para pensar la Cátedra de Paz en sus estados más tempranos, Vázquez (2020) resalta los planteamientos de autores como Pachón y Garzón (2016), Carmona (2016), Forero (2018) y Salas (2017) y más autores quienes, entre otras cosas, no sólo conceptualizan la paz sino también la violencia. Ayudados por los aportes de Galtung, Pachón y Garzón contemplan dos estados de Paz que son posibles en una sociedad: por un lado, la paz positiva hace referencia a un contexto de estabilidad movilizado por la tolerancia y la pacífica resolución de conflictos y, por otro lado, la paz negativa advierte la ausencia de confrontación bélica u otros tipos de violencia.

La autora destaca, igualmente, a Salas (2017) pues es quien más se acerca a los planteamientos de Galtung al dividir la violencia en *violencia directa (daño físico o psicológico directo)*, *violencia estructural (represión o explotación)* y *violencia cultural o simbólica (en la educación, la música, el arte, el lenguaje)* (Vázquez, 2020). Es importante señalar que si bien se retomaron estas

categorizaciones en la construcción de la Cátedra de Paz, no se especifica cómo estas serán dinamizadas en la escuela en el documento que Decreta la Cátedra, sin embargo, en el documento “Orientaciones de la implementación de la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana” de la Alcaldía de Bogotá se retoman estas ideas para proponer una manera de guiar la Cátedra en función de la tolerancia a la diferencia.

La autora menciona que las conceptualizaciones que se han construido sobre la paz en contextos de posguerra fueron trasladados a la implementación por la Cátedra. Lo anterior no significa que las apuestas pedagógicas hacia la construcción de paz, pensamiento crítico y resolución de conflictos no hayan visto la luz en escenarios educativos antes del Decreto, sin embargo, la institucionalización permite la delegación de recursos para investigación e implementación de estas iniciativas. Con todo, son altamente valoradas las propuestas locales y populares de paz que se han logrado en diferentes ciudades del país, teniendo en cuenta que no ha sido prioridad del Estado ni del sector privado garantizar una educación verdaderamente crítica en la actual etapa del conflicto armado en Colombia.

### **3.3.1.3 ¿Qué relación hay entre la Cátedra y la formación política?**

Como se logró corroborar en el rastreo formado por varias lecturas –incluido el artículo *Educación para la paz* del MEN-, la Cátedra de paz es en sí un proyecto político en medida que delega la tarea de formar en la cultura de paz a las instituciones educativas de Colombia y así mismo se gesta en un periodo de reforma política que involucra todos los sectores de la sociedad. La Cátedra está atravesada por una intención restaurativa del tejido social colombiano, tan profundamente desgarrado por la guerra.

La concepción de paz positiva, retomada por la literatura de la Cátedra, nos recuerda que la paz es un estado constante de ausencia de enfrentamiento bélico y de armonía y convivencia gestionados desde el diálogo. La formación política tendría cabida, pues, desde la proposición de la Cátedra, su construcción teórica y práctica y su implementación en las aulas. Algunos elementos de su relación son:

- Ambas viven en y para la cotidianidad: Al priorizar la paz a largo plazo para garantizar la verdadera reparación, la Cátedra y la formación política entienden que la paz se construye

para la vida en comunidad en todos los escenarios, lo que facilita la práctica del conflicto y el diálogo para la resolución en términos de un bien común. La paz deja de ser un elemento inusual o transitorio para convertirse en un trabajo de construcción continuo y comunitario.

- Su campo de acción y reflexión no finaliza en la escuela: Tal como la formación política, los valores y conductas a los que se quiere llegar con la Cátedra tienen un campo de acción tan amplio como los contextos de quienes están involucrados en ella. Esto quiere decir que, si bien se configuró como una materia de carácter obligatorio en las Instituciones, la formación política que permite la Cátedra de paz propiciaría su práctica fuera de la escuela y su reformulación a medida que interviene en diversos espacios.
- La formación política procura encuentros de debate en los que se signifiquen en un espacio común los sujetos: Según los planteamientos de la Cátedra planteamientos y los grandes aportes de la comunidad de docentes que la han estudiado y debatido, esta permite y debe garantizar espacios de reflexión y resolución de conflictos que contrario a eliminar la diferencia y el conflicto que los vínculos generan, les otorgue un protagonismo para ser intervenidos desde la construcción de paz. En ese sentido, al formar políticamente la Cátedra de paz no tendría como fin anular la diferencia sino visibilizarla en un espacio seguro y movilizar esas diferencias a favor de un bien común.
- La formación política y la Cátedra entienden que toda acción con intención se convierte en un acto político que genera un impacto en los demás: En esa medida, ambas procuran entender y considerar la existencia del otro en un escenario común, siendo esta lectura trasladable a otros espacios que no son necesariamente la escuela.

#### **3.3.1.4 ¿Qué relación hay entre la cátedra, la formación política y la música?**

Al pensar en las lecturas individuales de las tres principales categorías de la propuesta y sobreponerlas para encaminarlas hacia un objetivo común, las relaciones que hay entre ellas se vislumbran claramente, no sin dejar un amplio espacio para futuros proyectos y cuestionamientos.

Colombia ha sido a lo largo de su historia una nación muy sensible a las muestras artísticas que hablan del diario vivir de su pueblo. Como ejercicio de comunicación que narra, la música ha demostrado ser capaz de surgir de los más recónditos lugares del país, bien sea por su naturaleza

expresamente humana o por la tenacidad de historias que tiene por contar de los territorios. Como se ha apreciado a lo largo de la propuesta, la música transmite un mensaje y una intención en un contexto determinado, lo que la convierte en una fuente narrativa desde la que se puede conocer una situación en particular.

### 3.3.1.5 La Cátedra de Paz en el Liceo de Cervantes

En el Liceo de Cervantes la cátedra de paz tiene lugar desde preescolar hasta grado once. Está distribuida de manera que se desarrolla una hora -clase (45 minutos) semanal de la asignatura en todos los grados, a cargo de los docentes de Ciencias Sociales.

**Tabla No 2**

<b>I Periodo</b>	1. 1 Comprende la importancia de los Derechos Humanos, de acuerdo a su origen histórico y reconoce su significado de acuerdo a la clasificación en tres generaciones.	Derechos humanos <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué son?</li> <li>• Principios</li> <li>• Características</li> <li>• Generaciones</li> </ul>
<b>II Periodo</b>	2.1. Comprende el significado de la Paz como un Derecho y relaciona la clasificación en tres generaciones con los Derechos contemplados en el Título II de la Constitución Política de Colombia de 1991.	Derechos Humanos <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los 30 Derechos Humanos clasificados por generaciones.</li> <li>• La paz como Derecho.</li> <li>• Los Derechos en la Constitución Política.</li> </ul>
<b>III Periodo</b>	3.1 Describe las características principales de los derechos contemplados en el Título II, Capítulo I (Derechos Fundamentales) y Capítulo II (Derechos Sociales, Económicos y Culturales), y determina las consecuencias a partir de su cumplimiento. (Diversidad e identidad).	La Constitución Política <ul style="list-style-type: none"> <li>• Derechos Fundamentales</li> <li>• Derechos Sociales Económicos y culturales</li> <li>• Diversidad e Identidad</li> </ul>
<b>IV Periodo</b>	4.1 Identifica las características principales de los Derechos colectivos y del ambiente, contemplados en el Título II, Capítulo III y relaciona su importancia con el uso sostenible de los recursos naturales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generalidades</li> <li>• Artículo 78 al 82</li> </ul>

Fuente: Documento institucional colaborativo según requisito de desempeños bimestrales y anuales de la asignatura en el Liceo de Cervantes.

El cuadro anterior corresponde a los desempeños de la Cátedra de Paz para el año lectivo 2021, organizados por periodos académicos y en el que se exponen los objetivos y los temas a trabajar. Como se evidencia, la asignatura en el Liceo se desenvuelve en el marco de la Constitución, esto ha representado tanto fortalezas como debilidades a la hora de llevar la asignatura a las aulas.

La Cátedra de Paz en el Liceo Cervantes centra su interés en el análisis y socialización de los documentos de los Derechos Humanos y el contexto histórico y social en el que surgieron. Así mismo, la clase ha desarrollado una tendencia hacia el análisis de los derechos y deberes contemplados en la Constitución de 1991, en ocasiones llevados a cabo a través de noticias de actualidad.

En efecto, la implementación de la Cátedra en el Liceo cumple a grandes rasgos con lo que solicita el Decreto que la sancionó, sin embargo, se evidencian algunas debilidades a la hora de vincular este espacio académico en grado sexto. En primera medida, tanto los documentos de los Derechos Humanos como la Constitución son textos extensos cuyo lenguaje, casi siempre especializado, no permite que los estudiantes generen un vínculo personal y si se quiere, afectivo con la asignatura. Esto se evidenció gracias a los comentarios de los mismos estudiantes, en los cuáles muchos manifestaban que los temas abordados les generan profundo aburrimiento y, por lo tanto, no terminaban de entenderlos. En esta medida, sería importante continuar abordando el análisis de la Constitución desde la contextualización cercana a la vida cotidiana de los estudiantes, no sólo sería más sencillo de comprender, sino que, probablemente, se entienda la importancia de este texto.

Otra dificultad que se evidenció es que al momento de evaluar, los estudiantes se veían sujetos a aprender artículos de la constitución de memoria. Esto no sólo no educa para la paz, sino que genera una repetición de conductas que se han querido erradicar de la escuela por parte de muchos docentes, como la acción de recitar contenidos sin internalizar lo que se dice, y mucho menos, sin sentir algún tipo de vínculo cercano con el tema.

A pesar de las adversidades mencionadas, se encuentra positivo que la Cátedra de Paz sea implementada y cuente con un espacio individual que es orientado por el docente o la docente de Ciencias Sociales, sin duda, esto propicia que quien está encargado de la asignatura en efecto ha generado conocimientos y experiencias de los temas que la ocupan y está en capacidad de compartirlos, socializarlos y problematizarlos en el aula.

### 3.3.2 ¿A quién se va a enseñar?

Vasco (1990) menciona constantemente la relevancia de tener una claridad frente al cuestionamiento *A quién se va a enseñar*. Para la autora, *así como el maestro no piensa su quehacer de enseñar sin un objeto de enseñanza, sin un saber que se enseñe, tampoco lo piensa sin unos sujetos a quienes se enseñe*. (Vasco, 1990, p. 129). En efecto, asumirse como maestro implica forjar unas relaciones interpersonales de la cual la más cercana es, precisamente, con sus alumnos, dicha relación está mediada también por las respuestas y/o reflexiones a las que llegue el maestro respecto a los demás cuestionamientos. Por ejemplo, con el *qué se va a enseñar* (cuál es la relación que tienen los estudiantes con el saber pedagógico y su asignatura) el *para qué se va a enseñar* (cuál es el propósito y relevancia tanto para el maestro como para los alumnos y para la escuela de enseñar y aprender dicho saber) y, por supuesto, el *cómo se va a enseñar*, que responde más al ejercicio pedagógico del maestro en búsqueda de la mejor estrategia de aprendizaje y su constante renovación.

Este cuestionamiento es uno de los más importantes pues reconoce lo crucial de llegar a conocer a los estudiantes como interlocutores pero también como grupo social, cultural e incluso etario, pues eso determina el nivel de la asignatura que se enseña y la estrategia pedagógica. El ejercicio de enseñanza que tiene lugar en el aula exterioriza la relación del maestro con el saber que cultivó, así lo señala la autora cuando afirma que efectivamente *la afectividad positiva* del maestro hacia su saber *es percibida por los alumnos y afectan la manera como ellos, a su vez, miran la asignatura* (Vasco, 1990, p. 130). Teniendo en cuenta dichas consideraciones, en la propuesta pedagógica se busca enseñar las ciencias sociales desde el rock y el metal a estudiantes en etapa de escolarización secundaria, particularmente quienes están en los grados décimo y undécimo. Una vez identificado este grupo, las especificaciones para intervenir con la asignatura y el saber pedagógico se pretenden desde una caracterización musical del curso, no socioeconómica. Esto quiere decir que se ha definido una prioridad en la que el alcance musical de los alumnos, los géneros que escuchan y a los que son más cercanos es esencial para la práctica en el espacio. Esta caracterización tendrá en cuenta el medio no escolar en el que se mueven los estudiantes, los saberes y nociones que han construido en su entorno inmediato y el impacto que ello ha generado en su proceso educativo.

### 3.3.2.1 La propuesta Pedagógica del colegio

La propuesta pedagógica del Liceo está fundamentada bajo los ideales religiosos de San Agustín, siendo así que esa identidad Cristiana-Católica y Agustiniiana tiene como objetivo *el aprender a ser, saber hacer y aprender a compartir para desarrollar cualidades que les permiten convertirse en líderes que buscan el bien común para la sociedad*. En ese sentido, el colegio entiende la educación y los procesos formativos como un desarrollo académico en *el que se acompaña de forma cercana y cordial al estudiante en la búsqueda de la verdad, la cual se logra mediante la inquietud existencial y científica*.

Teniendo en cuenta lo anterior, el Liceo plantea unos criterios pedagógicos que acogen la identidad Agustina:

- *Estimular una pedagogía activa, donde el estudiante se sienta y sea el protagonista de su aprendizaje, favoreciendo su iniciativa y creatividad.*
- *Orientar a los estudiantes en su trabajo formativo, teniendo en cuenta:*
  - » *La situación real del estudiante y su entorno familiar y social como punto de partida.*
  - » *Las posibilidades de su crecimiento y maduración.*
  - » *El interés por el trabajo individual.*
  - » *La capacidad intelectual que le dé acceso al saber y al mundo del trabajo.*
  - » *La dimensión social del proceso educativo: trabajo en grupo, cooperación, solidaridad.*
  - » *El ofrecimiento de unos servicios técnicos adecuados para su orientación vocacional y profesional.*
  - » *El marco de valores propio del pensamiento de San Agustín.*
- *Proyectar nuestra educación más allá de la actividad académica:*
  - » *Formación para el tiempo libre, mediante actividades culturales, deportivas y recreativas.*
  - » *Promoción de grupos y asociaciones en los que se ofrecen respuestas a las inquietudes religiosas, sociales y culturales.*
  - » *Influencia en la expansión cultural y social del entorno.*

» *Acercar a los estudiantes a la tecnología actual, como un recurso más al servicio de la formación personal y de la construcción de la sociedad.*

Tomado de: <https://www.liceocervantes.edu.co/index.php/nuestro-liceo/cervantinidad/educacion-agustina>

### **3.3.2.2 Caracterización de los estudiantes**

Los estudiantes de grado Sexto están divididos por *Comunidades de Vida (CV)*. Cada CV tiene entre 20 y 25 estudiantes, quienes están entre los 10 y 12 años. Teniendo en cuenta el momento histórico en el que tiene lugar la propuesta (pandemia) y su intervención en aula, es fundamental considerar que los estudiantes viven particularidades que interfieren en diferentes niveles en sus procesos formativos. En las comunidades de vida de sexto, al menos el 15% de los estudiantes continúan asistiendo a clases de manera virtual y el restante del grupo asiste al Liceo. Este contexto de modalidad virtual y presencial simultánea ha representado nuevos retos tanto para los docentes como para los estudiantes; las clases explicativas, las evaluaciones y los talleres no siempre son los mismos para todo el grupo. Por este motivo, conservar un nivel estable y proporcionado depende en su gran mayoría de la organización del docente, la carga razonable de tareas y proyectos y la motivación de los estudiantes en modalidad virtual. Teniendo en cuenta todo ello, se explicarán algunas características de grado Sexto en general, divididos entre estudiantes virtuales y estudiantes presenciales.

**Estudiantes virtuales:** Los estudiantes que continúan en la virtualidad hacen presencia en clase por medio de la plataforma Google Teams. Cada estudiante debe conectarse desde un enlace cuya invitación envió previamente el docente, y permanecer conectado durante los 45 minutos de duración de la clase. Según la experiencia de los docentes de otras áreas, se ha evidenciado que los estudiantes en virtualidad han sufrido una pérdida de motivación general en las clases y las actividades que se proponen. Específicamente, se tiene en cuenta que esto puede suceder por tres motivos: primero, los estudiantes ya no tienen la oportunidad de compartir físicamente en el aula, el descanso, el comedor y otras áreas del colegio con sus compañeros, algo que interviene directamente con el proceso de formación que implica sociabilidad y las actividades propias de esta. Segundo, las dificultades que implica la conexión diaria a las clases durante 8 horas seguidas;

problemas de internet y agotamiento físico y mental por lectura en pantalla, y finalmente, las situaciones socio-económicas que viven algunas familias quienes a raíz de las consecuencias tempranas de la pandemia como pérdida y reubicación laboral se vieron en la necesidad de trasladarse a otras ciudades. Este panorama se posibilitó gracias a la política del colegio que ofreció desde el inicio de la alternancia las dos modalidades, virtual y presencial.

Estudiantes presenciales: Los estudiantes que asisten al Liceo han tenido una evolución académica y social favorable gracias a los espacios comunes que comparten durante el día. Gracias a las observaciones de diferentes docentes, se ha logrado confirmar que la interacción con el otro ha permitido resultados positivos para algunos estudiantes que venían presentando inconvenientes académicos en la virtualidad, así mismo, se destaca la colaboración de la comunidad de padres de familia al considerar que efectivamente, la sociabilidad de sus hijos y la permanencia en comunidad es un aspecto clave de la formación. Desde allí, docentes y directivos han procurado la asistencia de la mayoría de los estudiantes de manera voluntaria, demostrando las ventajas que se han obtenido aún operando bajo los estrictos protocolos de bioseguridad establecidos durante la pandemia. Después de preguntarles a varios alumnos cómo se han sentido regresando a las instalaciones, las respuestas oscilan entre “prefiero estar en el colegio” (Mariana Hurtado, CV 6<sup>a</sup>) y “en la casa no hacía nada y permanezco solo, fue lo mejor para mi volver” (Samuel Ponce, CV 6A).

La anterior caracterización es indispensable para profundizar en el contexto escolar de los estudiantes partiendo de lo general (el colegio) a lo específico (el grado) y establecer relaciones acerca de sus desempeños, actitudes y aptitudes de aprendizaje. Para los propósitos de la presente propuesta, es igualmente necesario conocer otra dimensión del estudiante con el fin de proponer los ejercicios acordes a los resultados de dicha caracterización. Esta dimensión sería puntualmente la cultural, en la que se llegaría a conocer qué música le gusta al estudiante; cuáles son los géneros, subgéneros y artistas musicales que han acompañado su desarrollo como sujetos y han perfilado un acercamiento a las diversas expresiones culturales que ofrece la música.

Para ello, se creó un formulario diagnóstico aplicado a todos los estudiantes de las CV 6A, 6B, 6C y 6D, cuya aplicación permitió conocer las preferencias musicales de cada alumno.

**Tabla No 3**



**Liceo de Cervantes**  
Bilingüe

**LICEO DE CERVANTES**  
**PADRES AGUSTINOS**

**COMUNIDAD ACADÉMICA**  
**BEATO ESTEBAN BELLESINI**  
**CIENCIAS SOCIALES**

<b>CV: 6 -</b>	<b>Periodo III</b>	<b>Fecha:</b>
<b>DESCRIPCIÓN: Formulario Diagnóstico</b>		<b>VALORACIÓN: No aplica</b>
<b>NOMBRE DEL ESTUDIANTE:</b>		

<b>PREGUNTA</b>	<b>RESPUESTA</b>
¿Cuál es la canción que más te gusta? ¿Qué sentimientos, emociones o situaciones de tu vida relacionas con esa canción?	
¿Sabes a qué género pertenece esa canción y qué otra información sabes de ella? Ej: qué grupo es, álbum o año de publicación.	
Ubica en una escala de 5 a 1 los siguientes géneros musicales, siendo 5 lo más escuchado y 1 lo que no escuchas:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reguetón</li> <li>• Salsa</li> <li>• Rock</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rap</li> <li>• Electrónica</li> <li>• Vallenato</li> <li>• Otro</li> </ul> (especificar):
¿Cuál es el artista de música que sigues en redes sociales?	
¿Cuál es la banda o artista que más te gusta?	
¿Conoces una canción o artista que relaciones con el conflicto armado y la paz en Colombia? ¿cuál?	

Fuente: Elaboración propia

### 3.3.3 ¿Para qué se va a enseñar?

Como es posible inferir, la respuesta a este cuestionamiento tiene que ver con la intención educativa del maestro al poner en práctica su ejercicio de enseñanza. En efecto, Vasco (1990) señala que esto se entiende desde lo que el maestro pretenda por aprendizaje, es decir, espera que sus alumnos *lleguen a manejar adecuadamente los contenidos de la asignatura*, que aprendan ciertas habilidades y destrezas propias del saber que se enseña (Vasco, 1990, p. 132). Adicional a ello, la autora considera una dimensión formativa que da respuesta al *para qué se va a enseñar*, esta dimensión engloba un propósito más general en términos de lo que la asignatura y sus elementos teóricos y prácticos puedan contribuir al desarrollo académico, social, afectivo, profesional, etc. de los estudiantes, esta dimensión es crucial al momento de dotar de un sentido de ser el quehacer docente, pues involucra dimensiones del ser humano que nos se tratan particularmente en alguna asignatura sino que tienen que ver con su desarrollo integral.

Desde allí se desglosa una intención de enseñanza, un *para qué enseñar* las ciencias sociales desde la música: desde la dimensión del aprendizaje, se enseña para que los estudiantes comprendan, analicen y problematicen contenidos propios del área de ciencias sociales, especificados en los problemas que ofrece la música como eje central del objeto de enseñanza y especificados en la propuesta pedagógica. El desarrollo de habilidades comunicativas, analíticas y argumentativas que engloban sub áreas de las ciencias sociales como el sistema económico, la guerra y el estudio de sus casos emblemáticos (aportados por la música) comprenden el componente de aprendizaje. Por otro lado, la dimensión formativa obedece a la capacidad de problematizar, desde expresiones culturales como la música, situaciones cotidianas de conflicto que se presentan en la vida de los estudiantes. El para qué enseñar tiene que ver, entonces, con la intención de aportar herramientas para la comprensión, análisis, y ulterior transformación de sus realidades.

La Cátedra de Paz, materia seleccionada para la ejecución de la propuesta, es un espacio que permite vincular las principales categorías de la formación política (conflicto, diálogo, pluralidad) con los postulados de la Cátedra, como la resolución de conflictos, justicia y derechos humanos, diversidad y pluralidad y participación política.

### **3.3.3.1 La música sí forma políticamente**

Como se abordó en el capítulo anterior, la formación política es la categoría transversal de la iniciativa pedagógica. Durante el desarrollo de la categoría, operaba también la intención de vincular sus postulados con la música, con el fin de llegar a una postura concreta que tiene que ver con cómo la música, pueden llegar a formar políticamente. Partiendo desde la experiencia personal que es el origen intencional de la iniciativa, se evidencia que efectivamente la música ha formado políticamente.

Diversidad de géneros han estado presentes desde la temprana adolescencia, aunque siempre paralelamente al proceso de escolarización oficial que tenía lugar durante esos años. Esas relaciones, aparentemente aisladas la una de la otra, -ambas educativas-, permitieron un análisis comparativo de contenidos y modos de vida, no porque las enseñanzas de la música reemplazaran las que se daban en el aula sino porque en efecto, funcionaban como herramienta complementaria y en algunas ocasiones como recurso de contraposición. Ahora, los géneros musicales no operaron

únicamente como complementos o extras didácticos al proceso educativo principal; por el contrario, en múltiples ocasiones fueron elementos protagónicos en la experiencia formativa general, no sólo se trataba de escuchar música, pues al escucharla se creaba la necesidad de buscar, por ejemplo, la letra de determinada canción, después de buscarla y leerla venía entender a qué se refería el artista al mencionar una persona, lugar, frase o situación particular. Habiendo llegado a ese punto y dependiendo del nivel de abstracción en el que se estaba, era común volver sobre la letra desde el contexto propio para encontrar lugares comunes que permitieran entender mejor el mensaje. Finalmente, venía la búsqueda del artista y sus experiencias, los móviles que lo llevaron a escribir una canción o álbum particular y el identificar los vínculos entre el contexto general del artista con lo que se enuncia en sus canciones.

Es importante mencionar, igualmente, que esta relación con las canciones permitió identificar realidades y preguntas enunciadas en ellas, lo que contrastaba en muchas ocasiones con afirmaciones cotidianas, oficiales y normalizadas. Esto permitía una problematización acerca de qué era o no lo correcto, quién tenía la razón y por qué o, incluso, si se trataba de tenerla. Este proceso educativo es fundamental para considerar la música como formadora política, pues daba paso a las actividades autónomas de búsqueda que se mencionaron y permitían que estas fueran las que aportaran al escenario educativo principal que es la escuela al compartir lo escuchado y leído con compañeros y maestros.

Todo este proceso inicia de forma individual, si bien más adelante se compartiría con personas y grupos que también confluían en los espacios musicales. Estas congregaciones propiciaban largos debates y conversaciones que iniciaban compartiendo una experiencia personal y local, para luego extrapolarla a contextos más amplios en los que todos cumplían roles particulares. Entendiendo que la formación política implica tener en cuenta la pluralidad de sujetos y experiencias que confluyen en un grupo social a la hora de tomar decisiones para entender una realidad y transformarla, la capacidad de la música para formar políticamente cobró sentido operando en comunidad y ampliando esa experiencia en el proceso que tenía lugar en la escuela. Gracias a la cercanía que procuraba la música, fue posible estar presente en numerosas situaciones de conflicto en las que se proponían opiniones y estilos de vida, tramitados desde la música. Los géneros escuchados se convirtieron, así, en catalizadores que afrontaban y transformaban no una sino numerosas realidades, y la escuela como espacio de confrontación

### **3.3.4 ¿Cómo se va a enseñar? La enseñanza problémica, perspectiva pedagógica**

La enseñanza problémica como enfoque pedagógico fue seleccionada gracias a su afinidad práctica con el proyecto y sus objetivos. Una de las características más importantes a la hora de entender la propuesta desde este enfoque, es asimilarlo como la oportunidad de enseñar a pensar. Lo anterior no debe entenderse como la acción de llenar una hoja en blanco o, en otras palabras, de provocar el primer pensamiento en un sujeto. Por el contrario, la enseñanza problémica planteada desde sus orígenes mayéuticos con Sócrates hasta su renovación con pedagogos como Majmutov (1983), pretende activar el pensamiento de los sujetos desde los saberes previos que han construido e internalizado a lo largo de sus vidas, lo que reconoce y sitúa diversidad de experiencias para guiar un proceso formativo.

Según lo que plantea Majmutov (1983), uno de los representantes de la enseñanza problémica, –la cuál define como un tipo de enseñanza que tiende al desarrollo donde se combinan la actividad sistemática independiente de búsqueda de los alumnos, con la asimilación de las conclusiones ya preparadas de la ciencia, y el sistema de métodos se estructura tomando en consideración la suposición del objetivo y el principio de la problemicidad (Majmutov, 1983, p.265) el papel del docente al aplicar esta modalidad consistiría en la creación de sistemas de situaciones problémicas que expone y explica con el fin de generar creación de nuevos pensamientos y tensión en los existentes, a la vez que estos se problematizan externamente con el resto del alumnado, generando así una comunicación dialéctica que puede ser mediada con diversas herramientas didácticas.

Desde lo anterior, la enseñanza problémica se abordará como la aplicación didáctica del método dialéctico (García y López, 2012, p. 80). Uno de los planteamientos de la enseñanza problémica y quizá su objetivo último desde algunas de sus corrientes tradicionales como la cubana o la rusa, consiste en ofrecer y proponer una solución a la situación problémica que se presentó en primer lugar. En ese sentido y debido a la naturaleza del proyecto, la finalidad del método no sería llegar a una resolución última sino, más bien, someter a prueba los enunciados a través de la argumentación, sin descartar la posibilidad de que se discutan formas de resolución de conflictos presentados en el micro contexto del aula. Esta adaptación de la enseñanza problémica facilitaría

la pluralidad de expresiones, generando un espacio de confrontación y conflicto en el que los alumnos se reconocen y visibilizan como sujetos críticos y partícipes.

Según García y López (2012) la situación problema es, precisamente, un encuentro con lo extraño, con lo insólito, con el otro. Equivale a hacer descubrir y no a iniciar explicando. Se define así una ruptura entre la exposición magistral (que se caracteriza como una respuesta a preguntas no planteadas y permite que la información desaparezca en el corto plazo) y la investigación (entendida como un proceso en el que cada uno puede insertarse en cualquier momento y recuperar los significados).

Otro de los aportes de la enseñanza problémica al ser aplicada en el aula tiene que ver con la generación de confianza de los alumnos en sí mismos a la hora de exponer un punto de vista que, muy posiblemente, fue censurado en otro espacio común. Este aspecto es especialmente valorado, ya que promueve un acercamiento positivo al saber que le permitió visibilizar su diferencia, lectura y reflexión. Esto promueve la forma de trabajo grupal sin abandonar las reflexiones individuales de cada alumno.

La formación política aplicada a través de la enseñanza problémica (reconoce, entonces, que el estudiante es un agente activo y protagonista de su proceso educativo, al permitirle cuestionar su postura, la de otros y el conocimiento mismo en medida que este presenta matices de orden epistemológico, político e incluso emocional. Para enseñar a problematizar los alumnos son guiados desde la curiosidad que implica cuestionar un hecho que de una u otra forma tiene que ver con alguna parte de su historia, sus experiencias y su ser, allí se genera una intención transformadora que permitiría cumplir el objeto final de la enseñanza problémica, este es, ofrecer una resolución al sistema de situaciones problémicas presentado, va inicialmente, por el docente. Allí opera la política y lo político; el estudiante es capaz de evidenciar una postura y asumirla ante sus pares, al momento de hacerla pública se visibiliza en su espacio y está dispuesto a problematizarla.

#### **3.3.4.1 El taller como estrategia pedagógica**

Es muy posible afirmar que la mayoría de quienes han atravesado por experiencias educativas hayan desarrollado un *taller* en algún momento, bien sea individual, en grupo, como instrumento de evaluación de un tema o como trabajo final de una asignatura. A pesar de que sus funciones

podieron erróneamente verse reducidas a las mencionadas, el taller explana unos propósitos más amplios; es una herramienta pedagógica que logra dinamizar temas de diversas áreas de estudio y permite numerosas modificaciones y alcances creativos que lo hacen muy útil, principalmente, para los docentes. Su trascendencia educativa iría, pues, más allá de lograr funciones procedimentales.

Guiso (1999) expone una considerable cantidad de argumentos para darle un lugar al taller en el ámbito investigativo. La idea central de su texto *Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos* (Guiso, Alfredo. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, vol. V, núm. 9, junio, 1999, pp. 141-153 Universidad de Colima, México) es entender *cómo se reorganizan las relaciones entre la teoría, la metodología y la practica investigativa cuando asumimos como un medio para la recolección, análisis de la información y construcción teórica "el taller"*. Para el autor, el taller no es simplemente un instrumento pedagógico que invita a formular preguntas y obtener algunas respuestas, más bien, lo considera como un dispositivo que, de estar bien diseñado, lograría completar el proceso teórico, metodológico y práctico de un objetivo particular.

En ese sentido, el taller fue escogido para dar vida a la propuesta pedagógica que aquí se plantea, pues siguiendo los postulados de Guiso (1999) con sus respectivas particularidades y modificaciones, el taller es la estrategia pedagógica que mejor se adapta a lo que se quiere lograr, que es, nuevamente, la formación política en las ciencias sociales a través de la música. Se señalarán a continuación los elementos y las ideas de Guiso (1999) que acompañaron el diseño de talleres para la propuesta y la repercusión de éstos en el resultado de su aplicación.

Inicialmente, el autor enuncia las posibilidades que ofrece el taller como dispositivo; éste permite *hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar y recrear para hacer análisis*. A su vez, el análisis procura *hacer visible e invisible elementos, relaciones y saberes* y, por último, el taller como dispositivo promueve *construcciones y deconstrucciones*. Éstas posibilidades fueron elementos cruciales para definir el objetivo de los talleres y su fase inicial de diseño, es decir, el proceso creativo. En tanto *hacer hablar*, los talleres buscaban generar preguntas abiertas que necesitaran de una construcción narrativa para ser respondidas, en otras palabras, *hacer hablar* a los estudiantes en lugar de limitarlos a una única posibilidad de respuesta en la que una afirmación o una negativa significara el fin último. Si bien la construcción narrativa no se encuentra en un punto

de auge o desarrollo, los estudiantes respondieron de la manera más completa que pudieron, siendo más sencillo para ellos la socialización verbal de las respuestas que el hecho de plantearlas discursivamente.

Igualmente, el *hacer hablar* permitió diseñar los talleres en una dinámica de acercamiento conceptual preciso y no extenso, que, en vez de proyectar todo el tema hacia los estudiantes, generaba aportes para promover esa construcción narrativa de las respuestas. (Tanto en el Formulario Diagnóstico, en el que se buscaba conocer los gustos musicales de los estudiantes y en el Taller de Paz, que pretendía develar una relación entre la música y la paz). En definitiva, logró reducir la intervención teórica y conceptual del docente para provocar deliberadamente la activación de conceptos previos y la narración a partir de ellos.

Por otra parte, el *hacer recuperar* y el *recrear para hacer análisis* encuentran su valor en la propuesta en medida que los talleres se enfocaron en activar la memoria de las experiencias de los estudiantes, es decir, el ejercicio de *recordar* sus canciones favoritas, *recordar* qué sienten, qué piensan al escucharlas y *recordar* si esas canciones u otras tienen una relación con la paz. Éstas fueron actividades que recuperaron información que quizá no se veía como relevante, permitieron agrupar experiencias hacia un objetivo y un tema en común y posibilitaron la asociación de experiencias, lugares y sentimientos con la música. Gracias a ello, el taller también facultó la visibilidad e invisibilidad de elementos, relaciones y saberes, en tanto los estudiantes enunciaron algunos de ellos, pero suprimieron otros.

Guiso (1999) concibe el taller como un ejercicio grupal. Éste debe posibilitar *el hacer y el procesar con otros*, de modo que propone al taller como *algo que está dispuesto a la acción entre varias personas*. (Guiso, 1999, p. 143). Ahora bien, no se trata simplemente de agrupar un número de estudiantes para que resuelvan colectivamente un cuestionario al que se le llamó taller. Se trata, más bien, de disponer la actividad a diferentes espacios, insumos y herramientas que posibiliten el entramado colectivo, el encuentro, el choque fructífero entre sujetos e ideas. Para el autor, el taller debe *facilitar*, pero también *obstaculizar* el quehacer colectivo. Al respecto, Guiso señala 5 elementos claves del dispositivo, que se enunciarán tal cual son para subrayar al máximo su potencialidad en la propuesta:

Poder: Construcción plural de las formas de ejercicio del poder por parte de los sujetos involucrados en desarrollo del dispositivo.

- a) *El ejercicio de poder es demostrado por medio de interacciones democráticas.*
- b) *Existe la toma de decisiones y acciones creativas democráticas.*
- c) *Hay una relación emancipadora por y con saber, se rompe la dominación y el autoritarismo del investigador sobre los sujetos que participan en el desarrollo del dispositivo.*

*Ética: Construcción plural de la norma*

- a) *Es un dispositivo consensuado.*
- b) *Asume la falibilidad y provisionalidad de saberes y de las construcciones del conocimiento.*
- c) *Es una construcción plural que asume el sujeto en su capacidad de expresión y construcción discursiva de la norma.*
- d) *Direcciona el ejercicio interactivo de construcción y aplicación del saber.*

*Interacción: Se basa en el reconocimiento de la diversidad y desde esta propicia el encuentro.*

- a) *Contextualiza, da pertinencia, valida y legitima todo proceso de creación y construcción del saber.*

*Saber: Este dispositivo asume el constructivismo dialógico.*

- a) *Expresa y condensa -significación y sentido- el universo de representaciones elaboradas por los sujetos a lo largo de sus vidas. (Guiso, 1999, p.)*

Otra de las ideas que se desprende del texto, es que el taller se presta como un ejercicio en el que se puede *ver* y se puede *ser visto*. Guiso (1999) le apuesta al taller desde lo colectivo, pero lo colectivo que visibiliza sujetos, escenarios y resultados propios del taller. Para lograr esto, los talleres siempre incluían un componente de socialización, bien sea dentro de los grupos focales de trabajo o también ante los demás grupos. Dicho escenario dependía del tiempo y del desarrollo del taller. La socialización permitió, además de la demostración de resultados, el despliegue de

diversas emociones y reacciones a las mismas, así como cambios de parecer que dan cuenta de un proceso de cambios y transición a medida que se desarrollaba la actividad.

Finalmente, y recogiendo la última idea del párrafo anterior, es importante destacar las cualidades de tolerancia y amoldamiento de un buen taller. Estas son evidentes en tanto que el taller no siempre tiene como objetivo terminar definitivamente un tema o enunciar verdades absolutas. Por el contrario, los talleres como procesos son tolerantes hacia los posibles cambios que se presenten en el camino, bien sean de índole teórico, conceptual, procedimental o según resultados. El taller se acomoda a los escenarios propios de donde éste es aplicado, no al contrario.

En conclusión, las características del taller y su definición permitieron que fueran insumos valiosos y coherentes para lo que se pretende.

## CAPÍTULO IV: UNIVERSOS SONOROS, DIÁLOGO Y ESCUELA. SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

*Can you put a price on peace? Peace  
Peace sells  
Peace  
Peace sells  
Peace sells, but who's buying?  
Megadeth- Peace Sells (1986)<sup>15</sup>*

### 4.1 Reflexiones después de clase

Determinar la forma en la que el maestro da a conocer un objeto de estudio exige preguntarse a quién se va a enseñar, más allá de reconocer al sujeto que aprende como un estudiante. Para Vasco, (1990) las reflexiones que se desprenden de esta pregunta están condensadas en el cuestionamiento principal que es *a quién* se va a enseñar, en el que el maestro piensa su quehacer docente en relación a los sujetos a quienes va dirigido.

En el contexto de la escuela, *la relación más inmediata para el maestro es la relación con sus alumnos* (Vasco, 1990 p. 129) y a su vez, *estos establecen una relación con el saber, con el maestro y con ellos mismos*. Para la autora, es fundamental que el maestro llegue a conocer a sus alumnos, de manera que la forma como este se ejerce su labor se vea influenciada por las características propias de su grupo de estudiantes.

Los planteamientos de la autora sobre la pregunta *¿a quién se va a enseñar?* se sitúan en esta parte de la propuesta y en particular en la sesión, pues la actividad busca dar respuesta a ese cuestionamiento; *¿a quién se enseñarán las ciencias sociales desde la música?* y *¿a quién se formará políticamente a través de esta?*

Es importante señalar que esta intención de conocer a los estudiantes no sólo radica en la práctica de los aportes de Vasco (1990) y de otros docentes y autores que lo evidencian, también parte

---

<sup>15</sup> Formado en 1983 por el guitarrista, vocalista y bajista David Ellefson, Megadeth se convirtió en una de las agrupaciones de thrash metal más aclamadas de su era. *En una entrevista para Metal Forces en diciembre de 1985, hablando sobre el contenido lírico de Peace Sells..., Mustaine y el bajista David Ellefson declararon que querían cambiar la percepción pública del heavy metal escribiendo canciones que contuvieran letras con conciencia social. Mustaine señaló además que la banda no ignoraba la situación política en ese momento, y que algunas de sus creencias políticas se reflejaban en las canciones. El crítico profesional de rock Steve Huey señaló la combinación del álbum de "conciencia política punk con una cosmovisión oscura, amenazante y típicamente heavy metal".* Tomado de: <https://www.latimes.com/archives/la-xpm-1986-10-16-ca-5888-story.html>

desde las reflexiones que resultaron de la propia experiencia educativa en la que la relación vertical e impersonal entre maestros y alumnos interfirió en la forma de establecer una relación con el saber y con el ejercicio mismo de la educación.

## **4.2 Talleres diagnósticos de paz: análisis de resultados**

En este apartado se analizarán los resultados que se obtuvieron en el Taller de Paz realizado con los estudiantes de 6B y 6C, quienes trabajaron en grupos para dar respuesta a los interrogantes planteados a continuación:

1. Leer, retomar y compartir en grupo cuáles fueron las respuestas escritas durante la sesión anterior y que correspondían a la pregunta ¿Cuál es la relación entre la música y la paz?
2. Con base en esas intervenciones, construir una conclusión única y grupal que dé respuesta a la pregunta: para ustedes, ¿qué es la paz?
3. En caso de que todo el grupo haya estado de acuerdo en sus respuestas individuales en la socialización del punto 1, -es decir, en caso de que todos concluyan que efectivamente existe una relación entre la música y la paz y que todos compartan un ejemplo o una explicación de cómo esto sucede- se debe sintetizar en una frase cuál es esa relación y cómo se construye.
4. En caso de que uno o más miembros del grupo no estén de acuerdo con alguna de las afirmaciones compartidas en el punto 1, y de igual forma si alguien estuvo en desacuerdo con las afirmaciones o frases del punto 2, se debe construir una frase que sintetice y argumente esta situación.

Finalmente, según lo acordado y discutido en todos los puntos descritos, se debe construir una reflexión en dos párrafos que sintetice la opinión del grupo, teniendo en cuenta lo aportado de los conceptos en clase (componente conceptual), los cambios que surgieron durante las 3 actividades propuestas (componente práctico) y las palabras claves de la discusión, comprendida como totalidad (el formulario diagnóstico, la actividad de ampliación de la segunda pregunta y el taller en grupo de problematización de respuestas y experiencias).

Este taller se propuso con el objetivo de cerrar la actividad diagnóstica que tuvo lugar en tres momentos, siendo este el último de ellos. Durante esta sesión, se buscaba que los estudiantes

socializaran las respuestas obtenidas individualmente la clase anterior para después completarlas con los aportes de los miembros del grupo y, finalmente, formular una conclusión colectiva.

En el caso de la comunidad de vida de 6B, se formaron 5 grupos en modalidad presencial y uno en modalidad virtual. Es importante señalar que tres de los estudiantes que se encuentran en la virtualidad decidieron trabajar individualmente debido a inconvenientes de conexión que no les permitieron conformar los grupos, o bien, unirse al que ya existía. Este pormenor impidió el correcto desarrollo de la actividad para aquellos estudiantes en trabajo individual, pues la socialización es el elemento principal del ejercicio. Ante la imposibilidad de solucionar la falla técnica en el momento en el que tenía lugar la socialización para los equipos presenciales y el virtual que logró la comunicación, no hubo presión para que esto se solucionara, por el contrario, se motivó a los estudiantes para continuar con el trabajo individual haciendo énfasis en la socialización que tendría lugar las siguientes clases.

Para el análisis de resultados se tuvo en cuenta el desarrollo del taller y la respuesta de todas las preguntas. Así mismo también se analizaron, a través de una observación activa, la actitud de los estudiantes mientras tenía lugar la actividad, los diálogos y discusiones que surgieron entre ellos y el ambiente que dominó la sesión en general. Al respecto, es posible afirmar que los estudiantes se concentraron prolongadamente en la discusión de las posibles respuestas en comparación con el tiempo y organización invertidos en plasmarlas de forma narrativa en la hoja que se entregó por grupos. Esto demuestra un escenario positivo de confrontación entre ellos pues la formación política no sólo da cuenta de un producto o resultado final sino de un proceso individual y reflexivo, grupal y expositivo que se construye colectivamente pero que debe ser propenso a modificarse y expandirse conforme las experiencias en el espacio lo permiten.

La intención de creación de este espacio se vio influenciada, igualmente, por algunos de los postulados de Mouffe (1993) entre los cuales se plantea la existencia del pluralismo como únicamente posible con la *permanencia del conflicto y del antagonismo* (Mouffe, 1993, p. 16). Para la autora, la pluralidad no pretende alcanzar un estado de armonía absoluta pues está por fuera de nuestra racionalidad como seres humanos, en ese sentido, la actividad no buscaba definir un compromiso radical en el que todos estuvieran de acuerdo con una única y posible respuesta, desligando así la presión de acertar o fallar en el ejercicio. Con estas consideraciones en mente se expondrán los resultados de los talleres con cada una de sus particularidades y similitudes.

Uno de los grupos compuesto por cuatro estudiantes. Para la primera pregunta, el grupo llegó a la conclusión de que la paz “es un ambiente de tranquilidad que nos ayuda a crecer como sociedad y llegar a un mejor futuro”. Esta respuesta evidencia que para los integrantes del grupo la paz está relacionada con un proyecto colectivo a largo plazo, es decir, no se trata de un momento que obedece a la inmediatez. En cuanto a la relación entre la paz y la música, el grupo considera que efectivamente existe dicha relación y esta es demostrable cuando las canciones “expresan sentimientos y emociones relacionadas con la paz y la violencia”, mientras que también consideraron que si bien existen canciones con mensajes de paz, “los espectadores no escucharían este tipo de canciones y los cantantes no generarían ganancias”. Por último, el grupo reflexiona que “debemos tener muy presente el sentimiento de la paz porque sin esta podríamos llegar a la destrucción del mundo y de nosotros mismos”. En tanto a las palabras claves, los estudiantes situaron los conceptos de “sociedad”, “futuro”, “sentimiento”, “emociones”, “violencia” y “tranquilidad”.

El desarrollo del taller para los integrantes del primer grupo permite que este sea analizado en dos direcciones: primero, los estudiantes consideran que al hablar de la paz y de la música que está relacionada con la paz, es necesario considerar su antagonista, que es la violencia. Esto demuestra un entendimiento tanto empírico como conceptual –el que se aportó en clase- sobre el funcionamiento y la importancia del diálogo entre dos partes diferentes de un contexto, así que en lugar de suprimirlas –ellos no consideran que la música no deba hablar de violencia- se expresan. Por otro lado, se evidencia un acercamiento al análisis de la música como industria, pues los estudiantes consideran que si bien existen canciones que retratan la paz, la violencia o ambas, el público y el mercado preferirían otro tipo de contenido, es decir, uno que *genere ganancias*. Como grupo, los estudiantes también consideran la paz como un *sentimiento* que requiere de trabajo individual y reflexivo sin el cual se podría llegar a la *destrucción de nosotros mismos*. Esta afirmación permite ver, entre otras cosas, que los estudiantes consideran importante internalizar la paz –para ellos, como un sentimiento- de manera que esto pueda expresarse en un escenario local.

Por su parte, un segundo grupo define la paz como un lugar donde “se vive en armonía sin ningún tipo de violencia física, verbal y psicológica y puede haber conflictos”. En cuanto a la relación entre música y paz, los estudiantes consideran que dicho vínculo es posible cuando las canciones “describen la paz o la guerra que se vive en el mundo”, mientras que otros integrantes consideran

que “la música no habla de la paz ya que hay letras de ellas que hablan sobre el machismo y transmiten violencia”. La reflexión resultante indica que “cada uno tiene una opinión diferente desde su punto de vista sobre el significado de cada canción”, igualmente, señalan que “puede haber conflictos siempre y cuando no haya violencia”.

Las respuestas son diversas y dan cuenta de la convivencia de diferentes experiencias desde la música en el grupo dos. Por un lado, ellos consideran que las canciones pueden, a través de la letra, visibilizar situaciones de paz o de guerra, de manera que el sólo hecho de enunciar una coyuntura o describirla sin cuestionarla ya vincula la canción con la paz.

Esto puede deberse a que los estudiantes han escuchado canciones en las que esas palabras en particular son mencionadas –paz y guerra-, y de estos términos es importante el de paz. En consecuencia, señala Muñoz (2018), *estos medios resultan innovadores en materia de pedagogía y logran captar la atención de la audiencia para conducir a la reflexión sobre la adopción de conductas pacíficas y a la toma de decisiones con criterio y respeto*. Efectivamente, algunas canciones han contribuido a develar una realidad en la que operan la paz y la guerra, la paz y el conflicto, y eventualmente provocar una posición ante estos.

Teniendo en cuenta lo anterior, la primera clase no se pensó en función de generar respuestas, por el contrario, se esperaban obtener cuestionamientos y reflexiones tanto desde los estudiantes como desde la maestra. Estos momentos en efecto se vieron reflejados en el aula, donde dominó un ambiente de curiosidad, duda, reflexión y socialización, aun cuando el trabajo era individual.

Algo que va a ser transversal a todas las sesiones desarrolladas fueron las experiencias sonoras que se vivieron. Estas son entendidas como las sensaciones, emociones y pensamientos que derivan de una actividad musical como la escucha de música de forma cotidiana, el descubrimiento de artistas nuevos, presenciar un concierto, interpretar un instrumento, etc. Las experiencias sonoras varían según los diferentes contextos sociales de los individuos, de manera que una misma canción o un mismo evento musical puede generar sensaciones, emociones y pensamientos completamente distintos en diferentes personas. Las experiencias musicales se construyen, pues, con la propia historia del individuo, tanto en su ser individual como su ser en sociedad, por lo tanto, es posible que dichas experiencias ayuden a perfilar y proyectar rasgos de identidad de los sujetos que las viven.

En este sentido, la exploración y socialización de las experiencias sonoras de los estudiantes fueron vitales para dar respuesta a *a quién se va a enseñar*, pues se logró visualizar cómo los estudiantes se construyen como sujetos apoyados por las experiencias sonoras que viven diariamente.

En definitiva, con el planteamiento de Vasco (1990) como eje transversal a la propuesta, el ejercicio de esta sesión se planteó con el objetivo de hacer la pregunta *a quién se va a enseñar* más allá de la condición de alumnos de los grados donde tiene lugar este ejercicio. Con ello en mente, las preguntas buscaban esclarecer cuáles eran los consumos musicales más cotidianos de los estudiantes, encontrar la confianza para que se manifieste qué les gusta más allá de la superficialidad de una canción y conocer otra dimensión de sus vidas que tiene lugar en lo social, familiar e íntimo, pero no es común en la escuela. Este ejercicio y sus resultados buscan, pues, realizar una lectura de la realidad cultural y musical desde las vivencias de quienes las experimentan.

La segunda sesión también hace parte de un diagnóstico de preconcepciones, pero esta vez se planeó la gestión del espacio para que los estudiantes interactuaran en un ambiente que evidenciara lo político y no sólo la opinión musical.

El desarrollo de la actividad estuvo apoyado en una breve contextualización sobre el posible vínculo entre la música, la paz y la reconciliación, igualmente, se tuvieron en cuenta estos planteamientos para pensar el ejercicio en sí mismo con el objetivo de acercar estos conceptos a los estudiantes (partiendo de cero) y vincularlos con la iniciativa musical que propone el proceso en general.

Para Luján (2016), el conflicto es un aspecto que parece atravesar la condición humana y una consecuencia inevitable de la socialización. Entendiendo que las personas son susceptibles a enfrentar conflictos a lo largo de sus vidas, la solución de estos supone un trabajo de mediación *“con la capacidad de situar escenarios éticos de participación alternativa”* (Luján, 2016). Según esta lectura y la propuesta del autor, la música es uno de estos escenarios pues allí los sujetos tanto en calidad de público como de músicos interactúan entre sí siendo testigos de un contexto común. Un aspecto importante que se desprende de estas consideraciones es que los espacios que son intencionadamente diseñados para hacer de la música una herramienta de diálogo o visibilización política, es que tienen la habilidad de tomar elementos culturales de los diferentes grupos sociales involucrados en el conflicto. Lo anterior no sólo demostraría que es posible entablar un diálogo

desde lo común, sino que también es posible el respeto hacia la diversidad musical de quienes allí participan, posibilitando que un elemento emocional se despliegue en dicho espacio.

Por otro lado, Muñoz (2018) plantea que la música en su calidad de lenguaje es una herramienta con la que

*“se pueden expresar sentimientos y llevar a cabo procesos que, en ocasiones, no se pueden explicar en palabras: pedir perdón, dejar ir la amargura, mostrar remordimiento, mostrar arrepentimiento y perdonar; todo esto lleva a imaginar y justificar un nuevo futuro, implica aprender sobre la propia comunidad y el otro.”* (Muñoz, 2018, p.30).

Esto iría de la mano con lo que propone Luján (2016) en medida que éste considera que participar de la música en alguna de sus posibilidades de acción implica necesariamente *ser con el otro, dialogar con el otro y mediar con el otro*, lo que llevaría a conocer parte de una realidad que en dicho espacio se está dando desde la música (Luján, 2016, p.10). A partir de estos aportes, se compartió con los estudiantes que el espacio que ofrece la música de interactuar y dialogar con el otro y de llegar, en un proceso, a conocerlo, es una posibilidad de reconciliación.

En este sentido, la actividad se propuso de manera individual para que existiera una reflexión en torno a la relación entre la música y la paz, haciendo uso del formulario diagnóstico respondido en la primera sesión diagnóstica, de la explicación y las intervenciones en clase y de las experiencias previas en torno al tema discutido.

Partiendo de los resultados de la actividad de la clase anterior en la que mediante la reflexión individual cada estudiante esbozó el inicio de una respuesta sobre el posible vínculo entre la música y la paz, en esta sesión se buscó la socialización y confrontación de dichas respuestas, con el objetivo de definir grupalmente cuál es esa relación y de dar un cierre a este bloque introductorio en el espacio de Cátedra de Paz.

Para Luján (2016), la reconciliación implica una mediación entre las partes involucradas en un conflicto, cuyo objetivo último no sería lograr un escenario de ausencia absoluta de confrontación sino un espacio de diálogo y apertura hacia las posibilidades justas y dignas de la reconciliación. Dicha mediación se daría en varios niveles, de los cuáles se destaca el nivel emocional en tanto *la emocionalidad de una persona es susceptible de encontrar en la música un sin número de posibilidades expresivas en diferentes contextos socioculturales y especificidades cognitivas*, características que permitirían la interacción de diversas experiencias que se enuncian desde la

música en el marco de un conflicto. Tal es el caso, señala el autor, de un coro religioso que tiene lugar en Bosnia, *dedicado al canto coral litúrgico de las tradiciones católica, ortodoxa, musulmana y con adición de música judía*. Este ejemplo demuestra una convivencia armoniosa entre grupos religiosos con diferencias importantes en sus ideologías, las cuáles han llevado a vivir un conflicto armado y que son expuestas ante el público en un único día donde la música protagoniza y gestiona su unión. Para el autor, el coro *propone una actividad cultural tolerante y propia de la sociedad de Sarajevo pre-guerra*, así mismo, alude a la emocionalidad que genera la música para presentar un posible escenario de reconciliación (Luján, 2016. P. 15).

De lo anterior se desprende un elemento de igual importancia a la emocionalidad. Para Luján (2016) es fundamental que

*“Consideremos las formas en las cuales un grupo musical en una sociedad como la bosnia intenta de manera creativa re-aprender, cooperar y también desaprender las tendencias nacionalistas que subyacen a las formaciones y experiencias político-culturales de cada grupo”* (Luján, 2016, 181)

Esto tiene relación con la memoria colectiva de un pueblo en tanto el evento musical recuerda un pasado donde fue posible una convivencia no violenta que no estuvo determinada por extremismos religiosos y políticos.

El anterior es uno de los numerosos aportes de Luján (2016) en tanto uno de los objetivos del taller presentado esta clase y también de la propuesta pedagógica como unidad es, precisamente, que los estudiantes interactúen entre sí para identificar sujetos, contextos, problemáticas y soluciones derivadas de sus propias experiencias para, posteriormente, enlazar este ejercicio a un nivel macro que contemple el panorama de conflicto armado nacional, todo desde la música. En ese sentido, el ejemplo que enuncia el autor y su posterior análisis presenta una contribución al pensar los ejercicios en el aula, donde el contexto de conflicto es intermediado por la música y atraviesa por un ejercicio de memoria colectiva. De igual manera, Luján (2016) hace alusión al componente narrativo que posibilita la música:

*“La cooperación intergrupal que pueden encerrar las formas de producción artística y musical en un nivel sociocultural, se pueden nutrir del pensamiento narrativo en marco del diálogo asertivo. Por ejemplo, cuando la música en escenarios de conflicto es usada para otras actividades, como campañas de salud, eventos deportivos, celebraciones y aspectos derivados del conocimiento cultural. En todos estos casos la imaginación narrativa y la generación de empatía se conectan de*

*manera directa con estos modos de trabajo, además de aumentar capacidades de transformación evidenciadas en la experiencia y la creación de emociones.”* (Luján, 2016, p. 22 y 23).

Lo anterior permitió en gran medida definir el horizonte del taller propuesto para la clase, ya que la cooperación entre los miembros del grupo para llegar a un acuerdo partiendo de las respuestas y experiencias personales, propició la creación de un diálogo que se plasmó narrativamente a manera de respuesta. Es importante no perder de vista que en todo momento la música funciona como catalizadora de ese diálogo, manteniendo así una perspectiva clara de los elementos protagonistas no sólo de este taller sino de la propuesta pedagógica como unidad.

Para dar por finalizada esta idea, el autor señala que el *pensamiento cooperativo* que se desprende desde la confluencia en el espacio musical, promueve otras conductas que van a ser de vital importancia al momento de enfrentar a los estudiantes al análisis de un contexto de conflicto, tales son la *empatía* desde un aspecto emocional y la *asertividad*, leída desde un aspecto cognitivo. Lo anterior es una posibilidad que nos abre la música en tanto la empatía es un elemento que aparece, normalmente, una vez estamos expuestos a un contexto de conflicto o violencia o somos testigos de uno. Sin embargo, leer dichas situaciones desde la música anticipa estas aptitudes en las personas y las prepara para el escenario en particular que se va a abordar. Esto no significa que la reacción ante un hecho pueda ser de alguna forma premeditada por la música, más bien, discute la posibilidad que abre el elemento sonoro al despertar emociones, sentimientos y recuerdos que facilitan una transición empática y asertiva hacia el discernimiento de un conflicto y la identificación de los sujetos allí presentes.

De allí que la actividad planteada en el aula haya estado intencionadamente dirigida hacia *recordar* una sensación, una persona o un momento que se relacione directamente con una canción, pues allí los estudiantes tuvieron la oportunidad de vincular directamente la música a la experiencia y, por lo tanto, hacer un ejercicio de memoria que estuviera atravesado por la sonoridad.

En la tercera sesión, los estudiantes protagonizaron una discusión que llevó a la construcción de la respuesta de la pregunta que se propuso, de esta manera, tanto el diálogo para llegar a dicha respuesta como su resolución y socialización fueron los momentos de la clase que dieron cuenta de un entorno político en el que la música tomó un papel principal.

Es importante señalar que, dados los resultados de este ejercicio, es posible notar que las experiencias sonoras de los estudiantes se encuentran fuertemente influenciadas por las redes

sociales, en especial Tik Tok e Instagram, siendo las que más frecuentan la mayoría de ellos. Lo anterior se evidencia en la gran cantidad de artistas y canciones mencionados en los formularios que han sido denominados artistas o canciones como virales<sup>16</sup>, lo que implica que los estudiantes no necesariamente llegan a ellos a través de una búsqueda autónoma, más bien, implica que los artistas llegan a ellos mientras tiene lugar la navegación en redes.

Además de ello, también fue posible identificar que algunos estudiantes han vivido experiencias sonoras por fuera del repertorio viral de las redes sociales. Esto, gracias a la influencia de familiares quienes han compartido con ellos bien sea una canción o un artista, despertando curiosidad o incluso gusto.

De lo anterior es posible concluir que las experiencias sonoras de la mayoría de los estudiantes han sido, hasta ahora, influenciadas casi en su totalidad por las tendencias que se imponen en la red, de manera que los están sujetos y acostumbrados a tomar el artista o la canción que reciban y reemplazarlo rápidamente. Esto evidencia que, si bien la experiencia sonora no es limitada en cantidad, lo puede ser en trascendencia y significado más allá del propio consumo.

### **4.3 Talleres sonoros: Análisis de resultados**

Los talleres sonoros planteados tenían el objetivo de lograr un acercamiento a la formación política de los estudiantes desde las canciones seleccionadas. Desde lo analizado en cada sesión, es posible definir que este acercamiento tuvo lugar en el aula de clase y que los estudiantes tuvieron la posibilidad de ampliar su experiencia sonora, pues se acercaron a géneros nuevos para ellos y encontraron elementos positivos en algunos que no les gustaban, como la salsa.

En el caso de la cuarta sesión, la pregunta problematizadora se pensó para que los estudiantes, primero, vincularan el taller de la sesión tres -en el que examinan si existe una relación entre la música y la paz, y por qué- con las dos canciones, *La Rebelión* de Joe Arroyo y *Mi Generación* de Poligamia. En este sentido, los estudiantes retomaron sus respuestas y con base en ellas construyeron unas nuevas y completaron las que tenían, esto es, en función de las canciones.

Al respecto, se encontró que la mayoría de los estudiantes vincularon las canciones con la paz, pues para ellos las canciones intentaban llegar a un acuerdo y a una reflexión sobre el hecho o

---

<sup>16</sup> Según la Real Academia de la Lengua Española (RAE), lo viral hace referencia a un mensaje o contenido que se difunde con gran rapidez en las redes sociales a través de internet. Tomado de: <https://dle.rae.es/viral>

hechos particulares que los músicos enunciaban. Esto da cuenta del proceso de politización de la música llevado al aula, pues los estudiantes conocieron sucesos, se cuestionaron por ellos y asumieron una postura frente a los mismos. En el caso de un estudiante de 6C, se evidenció que a paz es *volver a amarnos*, algo que enuncia la canción al final y con lo que él está de acuerdo, aun cuando no vivió los hechos descritos allí.

Conviene retomar uno de los postulados de Egea y Massip (2014) en el que se señala que la formación política *es un posicionamiento ético-político y que involucra valores o cargas ideológicas que legitiman, cuestionan o transforman las relaciones de poder*. En ese sentido, la canción *Rebelión* invitó a los estudiantes a pensar en las relaciones de poder gestadas durante los periodos de esclavitud y la violencia ejercida sobre la población afro. Como se mencionó anteriormente, uno de los estudiantes indica que *no sabía que la música podía contar esas cosas*, es decir, es desconocido para muchos estudiantes de grado sexto que la música puede transmitir una historia, en este caso, de esclavitud y racismo, y además ubicar los lugares donde esto se está presentando.

El posicionamiento ético y político de los estudiantes ante lo que expone la canción fue unánime; la esclavitud y el racismo fueron escenarios violentos que no deben presentarse nuevamente. También fue reconocido el papel de la canción y del músico, del que incluso se cuestionó si era negro y había sufrido él mismo este tipo de violencias. Allí se comprendió que la canción, a pesar de ser lo que ellos llamaron *alegre y de fiesta*, pudo ser un mensaje de dolor gracias a una experiencia propia de quien la interpreta.

En el caso de la canción de Rubén Blades, los estudiantes reconocieron a los sujetos que se mencionan en la canción, como lo son un estudiante, una mujer y una madre. Desde ese momento de la sesión se pudo evidenciar la generación de un vínculo de empatía, en el que se reconoce que el otro ha sido víctima de una acción violenta-desaparición- y que no debería ser así, ante lo cual la canción se creó para exponer ante la sociedad estos hechos y procurar la aparición de estas personas. En ese sentido, se caracteriza una intención de paz desde la canción, analizada por los estudiantes, quienes concuerdan con que la canción denuncie estos sucesos y provoque la acción inmediata de la comunidad y de quienes tienen en su poder encontrarlos. Allí, los chicos se acercaron a la construcción de paz como un escenario de denuncia y reconciliación a través de la música.

Después de los talleres, la salsa pasó de ser uno de los géneros menos apetecidos por el grado sexto en general, a ser uno de los más disfrutados en el aula, pues los estudiantes conocían y analizaban algunos hechos mientras que la instrumentalización aportaba un gran *ritmo* a la clase.

Por su parte, las canciones de rock fueron fructíferas para despertar diversidad de emociones y sensaciones en los estudiantes – a pesar del reducido tiempo- y también se caracterizaron por ser las que más promovieron el debate y la confrontación entre ellos. Este es el caso de las canciones *Justicia Negra* de Ekhyosis y *Mi Generación* de Poligamia.

La cuarta sesión continuó con la línea de pregunta problematizadora como eje para la realización del taller. En este caso, los estudiantes tuvieron la oportunidad de escuchar dos canciones, *Mi Generación de Poligamia* y *La Rebelión de Joe Arroyo*. Estas canciones fueron citadas por dos estudiantes, quienes respondieron la última pregunta del formulario diagnóstico con ellas. Fueron escogidas para ser compartidas con el grupo por dos motivos, primero, el potencial de la letra para retomar contextos de violencia como la toma del Palacio de Justicia en Bogotá en el caso de *Mi Generación* y la esclavitud y el racismo durante la colonia en el caso de *La Rebelión*. Segundo, fueron escogidas por ser dos géneros diferentes que podrían generar sensaciones y emociones diversas en los estudiantes.

Es importante señalar que las siguientes tres sesiones no pudieron desarrollarse ininterrumpidamente durante 45 minutos, de manera que muchas de estas sesiones se desarrollaron en aproximadamente 20 minutos cada una, pues los estudiantes debían retirarse antes por motivos institucionales. Si bien esto representó algunas dificultades – por ejemplo, no fue posible lograr la socialización completa de la respuesta ni una segunda oportunidad para escuchar cada canción– fue posible generar un taller grupal significativo y lleno de curiosidad de los estudiantes, tanto por la música escuchada como por las letras de las canciones.

Sabiendo que el tiempo apremiaba para la realización del taller, lo primero fue indicar a los estudiantes cuál era la actividad para realizar y cuál la pregunta catalizadora para lograrlo.

Después de escuchar *La Rebelión* de Joe Arroyo se dieron cinco minutos para que copiaran la pregunta problematizadora, ¿creen que la canción que eligió el compañero es un ejemplo de la relación entre la música y la paz? ¿Por qué? Pasado ese tiempo, se dieron otros cinco minutos para pensar en la respuesta observando los apuntes acerca de paz y música de la sesión anterior.

Esta sesión en particular fue ejemplo de una experiencia sonora nueva, desconocida y emocionante. Los estudiantes reaccionaron con asombro al escuchar a Joe Arroyo cantar *En los años mil seiscientos/cuando el tirano mandó/las calles de Cartagena/aquella historia vivió*, muchos, mientras sonaba la canción, repitieron las ciudades que se mencionan en la letra como Barranquilla y Cartagena, indicando que han estado allí y que no sabían nada de lo que el músico expresaba. Cuando terminó la canción, un estudiante preguntó *profe, ¿el músico que canta en la canción cómo sabía todo lo que pasó? ¿él entrevistó a la señora que le pegaron o él creó esa historia porque es negro y lo han discriminado?* Después de una brevísima explicación acerca de la representación artística de algunas realidades de minorías raciales durante muchas décadas, Jerónimo expresó que *no sabía que eso se podía hacer con la música.*

En cuanto a Poligamia con *Mi Generación*, el primer comentario que surgió fue *¿quién de ustedes escucha eso?* y *¡qué mentira! Su papá le mostró esa canción*, aludiendo al compañero -anónimo para el resto del salón- que había aportado la canción. *Mi Generación* provocó una reacción aún más sorprendente; según un estudiante de 6C,

*“la canción es muy diferente a la anterior, y están explicando cosas como cotidianas como Unicentro, el chocolista y los vecinos, pero también mencionan algo de bombas y de un Palacio. Bianca Zapata, por otro lado, manifiesta estar impresionada con el contraste de la letra, pues parece ser amable pero después habla de violencia, y luego vuelve a lo amable. El mencionó que ese contraste me parece raro, pero le genera curiosidad sobre la Bogotá de esa época.”*

*Se tomaron la embajada  
Se tomaron el palacio  
Yo los vi en televisión  
Yo tomaba Chocolista  
Y escuchaba a Lucho Herrera  
Coronarse campeón  
Cuando ya me enamoraba  
Las muchachas escuchaban  
dizque rock en español  
Y las bombas reventaban*

*Mientras tanto redactaban una gran constitución*

Poligamia<sup>17</sup> - Mi Generación(1995) Fragmento

Una vez terminadas las canciones y las intervenciones, se da la indicación para socializar las respuestas que han construido mientras sonaba la música. En términos generales los estudiantes indicaron estar de acuerdo con que las canciones escuchadas sí tenían que ver con la paz, pues en la del Joe Arroyo *se pide que se detenga la esclavitud y la agresión física hacia el pueblo africano o negro* y la canción de Poligamia *está diciendo al público unos acontecimientos desconocidos que quiere denunciar y que dañan el ambiente de una ciudad y una comunidad*. Otro estudiante, señaló que

*“la canción de Poligamia sí tenía que ver con la paz porque la letra habla sobre los vecinos, la ciudad, sobre apreciar algo como tan sencillo como la vida diaria (...) los que escribieron la canción se nota que conocen mucho la ciudad. La canción me gustó porque dijo lo de la guerra para que no se nos olvide lo que pasó, y al final habla de volver a amarnos, creo que eso es paz”*.

Este ejercicio buscó resaltar la participación de los estudiantes con algunas de las canciones que ellos mismos propusieron. Las experiencias sonoras que ellos han construido desde que tienen acceso a la música en distintos formatos -predomina el digital y las plataformas de streaming son valiosas para reconocer sus historias y desarrollar los talleres, es decir, no sólo se debe apuntar a si dichas experiencias son limitadas o no, sino que la existencia de estas debe ser apreciada pues enriquece la realización de las actividades el aula. En pocas palabras, los estudiantes se sintieron reconocidos en el aula de clase como algunos de ellos mencionaron, enunciando que sintieron que *también podían enseñar y aportar a la clase, ayudando a la profe y mostrando cosas nuevas*.

---

<sup>17</sup> Poligamia fue una banda colombiana de rock fundada en Bogotá, Colombia en la década de 1990 por Andrés Cepeda, Juan Gabriel Turbay, Freddy Camelo, Gustavo Gordillo, Virgilio Guevara y César López. *Los dos primeros álbumes, compuestos por baladas y pop comercial, fueron un éxito. Dejaron en la mente de los jóvenes de la época canciones como “Beverly Hills”, “Te regalo una canción”, “Desvanecer”, “Confusión”, “Fue solo amor” y “Mi generación”*; pero el tercer disco, lanzado en 1996, no tuvo la misma repercusión. *“Queríamos reflejar lo que sentíamos en ese momento, con letras rebeldes y música más potente. No éramos los mismos ‘pelaos’ de colegio y lo hicimos con mucho corazón y libertad, pero el resultado no fue el esperado”*. Tomado de: <https://www.semana.com/gente/articulo/asi-fue-el-reencuentro-de-poligamia-uno-de-los-grupos-de-rock-mas-importantes-de-colombia/634477/>

Como se mencionó anteriormente, la sesión no pudo completarse en su totalidad, sin embargo, las intervenciones de los estudiantes, sus respuestas y el ambiente de clase dieron cuenta de la posibilidad de apertura que generaron las dos canciones, lo que retoma algunos de los postulados que se han desarrollado a lo largo del texto acerca de la formación política. Principalmente, esta sesión demostró que los estudiantes atravesaron por diferentes etapas al escuchar las canciones; primero, reconocieron dos géneros musicales distintos, luego, enfocaron su atención en la letra sin dejar de generar sensaciones por la melodía, después identificaron que algunos hechos violentos eran citados en las letras y, finalmente, identificaron también mensajes positivos de lo que ellos llamaron *paz, tolerancia, amor, respeto y solidaridad*.

Según lo anterior, los estudiantes no sólo reconocieron las situaciones conflictivas, sino que entendieron la intención de las canciones al mencionarlas en vez de minimizar el mensaje y calificarlas como violentas. Esto indica que los estudiantes reconocieron en la música un vehículo para la transmisión de dicho mensaje.

La quinta sesión estuvo planeada, desde un inicio, para una clase de 45 minutos. Ya que no fue posible completar este tiempo de clase, las preguntas problematizadoras pensadas para el taller no pudieron ser abordadas en su totalidad, sin embargo, el espacio compartido fue significativo y, cabe destacar, muy emocional.

Los estudiantes tenían la tarea de escuchar las canciones propuestas para esta sesión, pensar sobre ellas, analizarlas y anotar ideas y sensaciones de manera individual mientras las escuchaban. Posteriormente, debían organizarse en dos bandos que discutirían y socializarían las preguntas problematizadoras con el bando opuesto. Para lograr el taller se seleccionaron las canciones *Justicia Negra* de Ekhyosis, *Desapariciones* de Rubén Blades y *Latinoamérica* de Calle 13. Con base en estas canciones, los estudiantes debían responder ¿qué solicitud está expresando la canción? ¿estás de acuerdo con esta solicitud? Y, Si va dirigida a alguien, ¿A quién o quiénes y por qué? Si pudieras hablar con las personas a quienes va dirigida la canción, ¿qué les dirías?

Teniendo en cuenta que todas las preguntas problematizadoras se plantearon por su importancia para el desarrollo completo del taller y de la unidad, pero asumiendo la reducción del tiempo de clase -que ya era escaso-, la actividad no se logró completamente, pues las preguntas debieron ser respondidas a medida que se escuchaban las canciones, dejando poco espacio para la reflexión inicial que se había propuesto. A pesar de ello, se considera importante mencionar que los

estudiantes manifestaron querer continuar con la actividad, de hecho, muchos de ellos preguntaron si era posible solicitar la siguiente hora de clase -Geometría- para Cátedra de Paz. Ante la imposibilidad de ambas opciones, la socialización fue intensa, emocional, enérgica y respetuosa.

La canción que más los impactó fue Justicia Negra de Ekhyrosis. Los estudiantes describieron la canción como *una canción cansada, llena de resentimiento hacia un gobierno*. Algunos estudiantes del primer bando apuntaron que la canción iba dirigida, precisamente, a la clase política de Colombia, y que *aplica para todas las décadas*, incluso actualmente. Ante esto, el segundo bando manifestó que era *una canción dirigida al pueblo*, ya que *este es el que debe actuar contra esos malos gobernantes o si no siempre creerán en esas falsas promesas*. Ambos bandos manifestaron estar de acuerdo con que la petición es que se detenga la corrupción.

*Miseria eterna, de condenas y traición*

*Maldita guerra, sangre y desolación Espesa niebla, mira que empieza a crecer*

*El miedo hablara su juego final ya pronto acabara*

*En vientos de guerra, lucha sin fin*

*El mal prevalece ya no hay igualdad ¡¡no!!*

*En vientos de guerra, te sumergirás*

*En falsas promesas siempre creerá*

*Balas del miedo, codicia y corrupción*

*Maldita guerra, hambre y desolación*

*Justicia negra, nadie siente y nadie ve*

*Nadie lucho nada cambió nuestra historia*

*El miedo hablara su juego final ya*

*pronto acabar*

*En vientos de guerra, lucha sin fin*

*El mal prevalece ya no hay igualdad ¡no!*

*En vientos de guerra, te sumergirás*

*En falsas promesas siempre caerás*

Ekhyrosis<sup>18</sup> –Justicia Negra (2013)

Para gran parte del curso, la carta hablaría sobre la Democracia, ya que una opción para terminar con las acciones violentas que enuncia la canción es *votar por los gobernantes más justos y exigir que cumplan las promesas que realizan*.

En cuanto a *Desapariciones*, de Rubén Blades, los estudiantes manifestaron que la canción *es una denuncia de mucha gente desaparecida, es como un reclamo a quienes los desaparecieron y también a quienes no están haciendo nada por encontrarlos*. En este punto del taller, algunos estudiantes anunciaron -como haciendo una confesión- que ellos fueron los que dieron menor calificación a la salsa en el formulario diagnóstico, pero que las canciones de este género que han escuchado les parecen *alegres pero importantes, como que no solo sirven para bailar y estar en fiestas sino para pensar y buscar sobre muchas cosas que han pasado*. Por otro lado, un par de ellos menciona que no entienden *por qué una música tan alegre debe expresar algo tan triste, sería mejor si la melodía es triste para poder sentir mejor lo que quiere decir el cantante*.

Ambos bandos inician una discusión sobre la primera pregunta, ¿qué solicitud está expresando la canción? Allí algunos toman la vocería -aunque realmente todos están hablando, incluso, se forman grupos de conversación más pequeños alrededor del tema- y explican que, en este caso, para ellos, *la letra es más importante, pues necesita expresar algo que es urgente porque hay gente desaparecida, y estas personas son estudiantes, madres y mujeres*. Algunos manifiestan estar de acuerdo y otros continúan en desacuerdo, manifestando que *la canción debería ser de género rock o rap, pues esos géneros cantan con más fuerza y rabia, y así los podrían escuchar más y encontrar a los desaparecidos pronto*. En este momento de la sesión, se comenta brevemente con los estudiantes el contexto de dictaduras que vivió América Latina durante la década de 1970 y 1980.

*Llevo tres días buscando a mi hermana*

---

<sup>18</sup> *Ekhymosis* es la legendaria banda colombiana de Thrash Metal que hizo su debut a finales de los años 80 con el demo *Nunca nada nuevo* (1988), su EP *Desde arriba es diferente* (1989), luego vendría *De rodillas* (1991) y finalmente vendría un disco joya del metal colombiano *Niño Gigante* (1992). Luego la banda entraría en una etapa rock hasta el año 1997 cuando se disuelve y uno de sus fundadores Juan Esteban Aristizábal empieza una exitosa carrera en solitario con el, hoy reconocido, nombre de *Juanes*. *De Rodillas* es considerado como el detonante de un nuevo movimiento rock en Medellín permitiendo que otras bandas surgieran entre ellas *Juanita Dientes Verdes*, *Betelgeuse*, *Perseo*, *Emma Hoo* entre otras. Las letras giraban alrededor de la violencia tan marcada en Medellín y la injusta muerte de tantos jóvenes inocentes. Tomado de: <https://open.spotify.com/artist/1Yox196W7bzVNZI7RBaPnf>

*Se llama Altagracia, igual que la abuela  
Salió del trabajo pa' la escuela  
Llevaba unos jeans y una camisa clara  
No ha sido el novio  
El tipo está en su casa  
No saben de ella en la PGSN ni en el hospital  
Que alguien me diga si ha visto a mi hijo  
Es estudiante de pre-medicina  
Se llama Agustín y es un buen muchacho  
A veces es terco cuando opina  
Lo han detenido  
No sé qué fuerza  
Pantalón claro, camisa a rayas  
Pasó anteayer  
Rubén Blades<sup>19</sup> - Desapariciones (1983)*

*Latinoamérica de Calle 13* fue una canción que calmó los ánimos levemente, no porque se hubiera manifestado menor interés en esta canción que en las demás, sino porque en el aula dominó un ambiente mucho más emocional que con las otras canciones.

*Las caras más bonitas que he conocido  
Soy la fotografía de un desaparecido  
La sangre dentro de tus venas  
Soy un pedazo de tierra que vale la pena  
Una canasta con frijoles  
Soy Maradona contra Inglaterra anotándote dos goles*

---

<sup>19</sup> Rubén Blades es uno de los vocalistas y compositores más exitosos en la historia de la salsa. A lo largo de su trayectoria ha seguido influyendo en la música salsaera con sus letras altamente literarias y políticas. Es conocido a menudo como "el latino", Blades proporcionó una voz musical para la clase media de Centroamérica. Adoptó una postura crítica frente a las dictaduras militares tanto de Panamá como las de toda Latinoamérica, haciendo referencia a ello en las letras de sus canciones, como es el caso de "*Desapariciones*". Tomado de <https://www.amnistiacatalunya.org/edu/musica/f-desapariciones.html>

*Soy lo que sostiene mi bandera  
La espina dorsal del planeta es mi cordillera*

*Soy lo que me enseñó mi padre  
El que no quiere a su patria, no quiere a su madre  
Soy América Latina  
Un pueblo sin piernas, pero que camina, ¡oye!*

*Tú no puedes comprar al viento  
Tú no puedes comprar al sol  
Tú no puedes comprar la lluvia  
Tú no puedes comprar el calor*

*Tú no puedes comprar las nubes  
Tú no puedes comprar los colores  
Tú no puedes comprar mi alegría  
Tú no puedes comprar mis dolores*

Calle 13<sup>20</sup> - *Latinoamérica* (2010). Fragmento

Los estudiantes indicaron que les gustaría escribir una carta a las personas a quienes va dirigida la canción, que ellos consideran que *son grandes empresarios que no les importa vender una vida y darle el valor que ellos quieran*. Otros estudiantes, por el contrario, piensan que la canción fue escrita para todos nosotros, pues *quiere crear conciencia de que en Latinoamérica tenemos gente y naturaleza hermosa a pesar de toda la violencia que hemos sufrido*. Algunos estudiantes aportaron, brevemente, un ejemplo de carta que escribirían a quienes creen que va dirigida la canción. Simón Giraldo expresa que

---

<sup>20</sup> *Calle 13 era una banda puertorriqueña integrada por 11 músicos y liderada por los medios hermanos Eduardo José Cabra Martínez - conocido como el Visitante- René Pérez -Residente- e Ileana Cabra-conocida como PG-13. El 28 de febrero de 2014 Calle 13 lanzó oficialmente el álbum Multi Viral, producido por su disquera El Abismo, y compuesto por 15 pistas, siendo éste el quinto de su trayectoria musical. Calle 13 era un grupo que comentaba sobre la situación latinoamericana por medio de sus canciones, las cuales están impregnadas de una protesta directa contra los regímenes políticos, sociales y económicos, así como los problemas de desigualdad, represión, discriminación, guerras y dictaduras; apelaban a la vez a una identidad regional que pueda hacer despertar a todos de ese letargo que enseguece.* Hernández Prieto, Carmen. *Calle 13 y su discurso social*. En revista Investigación y Desarrollo, vol. 26, núm. 2, pp. 60-83, 2018. Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

*“La carta les diría a esos empresarios que no deberían venir acá a aliarse con políticos para destruir los paisajes de Latinoamérica, pues sólo la gente que es de acá y vive acá sabe como cuidarla. También les diría que pueden tener toda la plata del mundo, pero nunca podrán comprar la belleza de estos países, y por eso han tratado de dañarlos, pero la gente no se deja. Les diría que la gente va a cuidar Latinoamérica hasta el final, eso me quiere decir esta canción”*

Después de participar, al menos tres estudiantes indican que la canción es su *nueva canción favorita*, ya que los hace *sentir orgullosos de la tierra donde nacieron*.

Uno de los análisis de la política que se desarrollaron gracias a los postulados de Hannah Arendt, tiene que ver no sólo con la aparición del sujeto en el espacio público, sino también con la confrontación de múltiples sujetos diversos con historias de vida particulares en dicho espacio - pluralidad-. En ese sentido, una de las características fundamentales de la formación política consiste en procurar la confrontación de pluralidades en el aula de clase en lugar de censurarla, pues esto ha llevado a que los estudiantes mutilen toda opción de exposición de ideas y posturas al considerar esto como un conflicto violento o una falta de respeto.

Teniendo esto en cuenta, la participación de los estudiantes y la socialización de las respuestas por bandos da cuenta de una sana confrontación de posturas derivadas de las canciones, un escenario que se ha visto aumentar en cada clase.

Es posible identificar, pues, que los estudiantes han sentido, gradualmente, más confianza, y que el ambiente de la clase es propicio para que expongan sus ideas, posturas y preguntas. Es importante destacar que los estudiantes asumieron posturas ante lo que enuncian las canciones y discutieron sobre la melodía de estas, lo que indica que no sólo fueron escuchadas pasivamente para definir si les gustaba la canción o no les gustaba, sino que fueron sometidas a críticas y preguntas. Finalmente, la sesión dio cuenta de la ampliación de la experiencia sonora por parte de los estudiantes, en la que además de escuchar, analizar, socializar, emocionarse y preguntarse, pudieron incluso sentirse identificados con algunas estrofas, como fue el caso de la canción *Latinoamérica*, en la que un estudiante manifestó sentirse orgulloso de ser parte de ella. En este sentido, los estudiantes lograron enunciarse y visibilizarse en el aula a través de la canción desde un lugar de enunciación -el ser latinoamericano- que quizá no habían considerado antes.

En definitiva, los estudiantes compartieron el espacio de su salón de clases para una actividad de confrontación a través de la música, en la que las canciones seleccionadas fueron conocidas en sus

distintos contextos sociales gracias al documento que se les facilitó con la letra y el contexto de la canción, y fueron socializadas desde las preguntas problematizadoras gracias a la participación de los estudiantes en cada bando. Esta experiencia significó un gran avance al considerar la formación política y la ampliación de las experiencias sonoras de los estudiantes.

La sexta pregunta buscaba que los estudiantes asociaran un artista, una letra de una canción, un video o una melodía a una coyuntura concreta. En este caso, se sugirió el conflicto armado en Colombia, pues si bien no todos los estudiantes han sido víctimas directas de la violencia, muchos de ellos han escuchado en noticias o por medio de sus familias de qué se trata el conflicto. Hacer esta afirmación fue viable gracias a comentarios de los alumnos en algunas clases y a sus intervenciones cuando se aborda este tema, en las que se mencionaban algunos elementos del conflicto como el paramilitarismo, la corrupción o el narcotráfico. Esto permitió entender que ellos no son completamente ajenos a las problemáticas que la guerra en el país conlleva.

Por otro lado, los resultados que arrojó el desarrollo de esta pregunta demuestra que, en los cursos de 6B y 6C, no es común que los estudiantes escuchen música relacionada con el contexto particular del conflicto armado. Lo anterior es coherente con las respuestas de las otras preguntas, en medida que ninguno de los artistas mencionados por ellos ha tomado este tema como parte central o parcial de alguna de sus canciones.

Del total de estudiantes, de 21 de 6B y 19 de 6C manifiestan no conocer ninguna canción relacionada con el conflicto armado o la paz en Colombia, mientras que 4 de 6B y 4 de 6C señalan conocer una canción o artista que cumpla con esta característica. Entre las canciones mencionadas está *De mi pueblo para la guerrilla* de Julián Conrado, *Fíjate Bien* de Juanes, *Mi generación* de Poligamia y *La Rebelión* de Joe Arroyo. Vale la pena resaltar la respuesta que aportó un estudiante de 6B, quien escribió en el recuadro “*Jessi Uribe, cantante de música popular, aparece en un video junto al narcotraficante del Clan del Gofu Juan Carlos Cuesta Córdoba*”. Si bien no se enuncia el nombre de la canción, es posible evidenciar que el estudiante considera que está vinculada, de alguna forma, con el conflicto armado en Colombia. No se menciona que la canción tenga algo que ver con la paz, sin embargo, la aparición de un narcotraficante en un video musical emite un mensaje que puede ser de normalización de una problemática o bien, trivialización de esta.

## Conclusiones

Con el desarrollo de esta propuesta se obtuvieron diversos aprendizajes y experiencias, principalmente gracias a los estudiantes que participaron de las actividades y compartieron sus vivencias, haciendo del aula un entorno pedagógico y crítico en el que dominó la reflexión colectiva y la música.

Formar políticamente es un proceso que toma años y se configura durante distintas etapas de la educación, por lo tanto, la propuesta aquí plasmada no se presenta como un ejercicio lineal con un inicio y un final definidos sino, más bien, como un acercamiento a dicho proceso, del cuál se aprendió más durante su ejecución que durante su investigación. Es necesario señalar que la formación política atraviesa todos los sectores del saber, sin embargo, debe hacerse mayor énfasis de este espacio en la enseñanza de las ciencias sociales. Teniendo en cuenta la experiencia en el aula, se explicarán las siguientes conclusiones:

- La formación política como concepto debe ser explorado, vivido y sistematizado, siendo que las propuestas que lo mencionan se diferencian tangencialmente entre sí teniendo en cuenta enfoques teóricos y significados sobre lo que es la formación y la política. Teniendo en cuenta otras experiencias consultadas, se hace evidente la urgencia de incluir la política en todas sus manifestaciones en los currículos escolares, para así comenzar a desmitificar su enseñanza como adoctrinamiento.
- La dimensión política de la música ha sido explorada ampliamente, no así su aplicación en las aulas con el propósito de formar políticamente. Si bien se identificó un vacío investigativo, los textos encontrados dieron cuenta de una verdadera propuesta de paz y reconciliación posibilitada desde la música, lo que lleva a cuestionarnos el por qué de su ausencia en los repositorios institucionales y en las aulas.
- La discusión en torno al carácter político de la música es vigente. Si bien se asumió una postura clara en esta propuesta, el diálogo con compañeros docentes en formación y en ejercicio dio cuenta de una pluralidad de puntos de vista entre los que resalta que *la música como todo arte es política*, es decir, sin necesidad de tener una intención política desde un principio o de ser politizada a fuerza del contexto. Estas discusiones enuncian el amplio campo de investigación que ofrece el tema y así mismo enriquecieron la construcción del documento

- La Cátedra de paz ha ido construyéndose a prueba de error en las instituciones educativas del país. Debido al origen de esta asignatura -Acuerdo de Paz-, es necesario que se considere la formación política como un eje fundamental de su currículo, no para leer y resumir la Constitución, la cuál es necesario conocer, sino para cuestionar en el aula nuestra historia y los roles que hay en ella. Si bien se ha cumplido a cabalidad con la instrucción de este espacio, se evidencia una preocupante trivialización del mismo al ser reducido a la lectura fraccionada de documentos como la Constitución de 1991 o la Declaración Universal de los derechos humanos, ejercicios que no han ofrecido mayor discusión sobre estos textos. En ese sentido, se hace urgente una constante reevaluación de lo que se pretende con la Cátedra de Paz, que a su vez tenga en cuenta la diversidad de contextos socioespaciales en los que viven los estudiantes.
- La música dinamizó enormemente la dinámica durante las cinco sesiones que tuvieron lugar. Esto se hizo evidente no sólo en el desarrollo de las actividades escritas y las de socialización, sino también en el ambiente de los cursos y en las preguntas que los estudiantes hacían, las cuales demostraron que no había un acercamiento para ellos entre la música y la política y que la política se reducía a un grupo de sujetos con poder que tomaban decisiones por y para un país. Al final de las sesiones, se evidenció que esta concepción cambió y que el espacio de Cátedra de Paz tomó una dirección más aterrizada y dinámica.
- Existe una dificultad latente al momento de formar políticamente en la modalidad virtual, pues los estudiantes manifiestan una desconexión entre lo que está sucediendo en el aula de clase y lo que ellos experimentan asistiendo desde casa. Si bien todos los ejercicios contaron con una versión virtual y se apreció participación por parte de estos estudiantes, muchos manifestaban desmotivación y tristeza, lo que impidió un correcto desarrollo de los ejercicios, pero fortaleció la comunicación de otros aspectos de sus vidas.

## Bibliografía

Jiménez Becerra, Absalón (2004). *El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales*. UPN, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. 16 p.

Vargas, Carlos (2020). *Música para la política: Platón y el Pitagorismo*. Theoría. Revista del Colegio de Filosofía, México. 36 p.

Maiso, Jordi (2013). *Emancipación o barbarie en la música. Los orígenes de la teoría crítica de Th. W. Adorno en sus escritos musicales tempranos*. Daimon. Revista Internacional de Filosofía, nº 65, 2015. P. 21-35,

Herrera, Silvia Ortega (2014). *Un acercamiento al estudio y análisis de la relación música-política*. En Revista Folios <http://www.revistafolios.mx/dossier/un-acercamiento-al-estudio-y-analisis-de-la-relacion-musica-politica/>

Bennett, Stith (1988). *Cambios en el sonido: el pensamiento social a través de la tecnología y la política de la música*. Sociology. The Journal Of The British Sociological Association, Inglaterra. 30 p.

Littfack Neira, Irene (2017). *Así suena la reconciliación: música y periodismo en la construcción de paz en Colombia*. Tesis de grado Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. 166 p.

Luján Villar, J. D. (2016). *Escenarios de no-guerra: el papel de la música en la transformación de sociedades en conflicto*. Revista CS, no. 19, pp. 167-199. Cali, Colombia: Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Icesi.

Arendt, Hannah (1997). *¿Qué es la política?* Título original: *Was ist Politik? Aus dem Nachlass*. Ediciones Paidós, Barcelona, 1997, 146 p.

Mouffe, Chantal (1993). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A, Barcelona. 199 p.

Flórez Ochoa, Rafael, Vivas García, Mireya (2007). *La formación como principio y fin de la acción pedagógica*. Revista *Educación y Pedagogía*, Medellín Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. XIX núm. 47. 173 p.

Ochoa Bravo, Luis (2012). *Desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo a través de la música como estrategia pedagógica*. Tesis de maestría. Universidad Tecvirtual Escuela de Graduados en Educación. Ibagué. 141 p.

Mendoza Romero, Nidia Constanza, Rodríguez Ávila, Sandra Patricia (2007) *Subjetividad, Formación Política y Construcción de Memorias*. Revista *Pedagogía y Saberes* Universidad Pedagógica Nacional, Departamento de Ciencias Sociales núm. 27. pp 77-85.

Egea, Alex, Massip, Clara, Flores, Mariano, Barbeito, Cécile (2014). *Orientaciones pedagógicas para la formación política de las y los jóvenes desde una perspectiva crítica de la educación*. Revista *Escola de Cultura de Pau*, Centro de investigación sobre paz, conflictos y derechos humanos. Universidad Autónoma de Barcelona. 41 p.

Margulis, Mario (1998). *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Siglo del hombre editores, departamento de investigaciones Universidad Central. Bogotá. 172 p.

Arfuch, Leonor, Pecheny, Mario (2002). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Compilado por Leonor Arfuch. 2a edición, Buenos Aires, Prometeo Libros. 198 p.

Elliott, D. (1995). *Music Matters*. Nueva York: Oxford University Press.

Martínez Zapata, Iván Andrés. *¡Profe, Enséñame Con Canciones! Una Investigación Sobre El Uso De Las Canciones En La Enseñanza Y Aprendizaje De Las Ciencias Sociales*. Tesis doctoral. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona. 280p.

Masacre. (MASACRE Metal Oficial (2020) Alex Oquendo vocalista de MASACRE entrevista en TARDES DE LOCURA. (Archivo de video) Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=9ZSuR6nFqsE&t=408s>

Unidad de Víctimas (2014) *NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES SUS DERECHOS PREVALECEN*. Informe nacional. 25 p.

Garay, Adrián (1996). *El rock como conformador de identidades juveniles*. Nómadas (Col), núm. 4, marzo, 1996 Universidad Central Bogotá, Colombia. 7 p.

Naciones Unidas, (2011). Una Agenda para la Paz, Boutros-Ghali. *Relaciones Internacionales*, (16), 1992. Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/relacionesinternacionales/article/view/5070>

Rettberg, Angelika. (2013). *La construcción de paz bajo la lupa: una revisión de la actividad y de la literatura académica internacional*. Estudios Políticos, 42, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, pp. 13-36.

Rettberg Beil, Beatriz Angelika (2012) *Construcción de paz en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Ciencia Política, Ediciones Uniandes, 2012. 542 p.

Brounéus, Karen. (2003). *Reconciliation: Theory and Practice for Development Cooperation*. Uppsala University, Noruega. 68 p.

Educación para la paz (2015). Decreto 1038, Ley 1732 de 2015. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-printer-351620.html>

Russi, C. M. (2020). *Enseñanzas y aprendizajes sobre la Cátedra de la paz en Colombia*. *Educación y Educadores*, 23(2), 221-239 <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2>

Vasco Montoya, Eloísa (1990). *El saber Pedagógico: Razón de ser de la pedagogía*. CORPRODIC-Bogotá.

Majmutov, M. I. (1983). *La Enseñanza problémica*. La Habana, Pueblo y Educación.

Guiso, Alfredo (1999). *Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos*. vol. V, núm. 9, junio, 1999. Universidad de Colima Colima, México. , p. 141-153.

## Anexos

### 1. Diario de Campo # 1

**Fecha:** viernes 10 de septiembre de 2021.

**Comunidades de Vida:** 6A y 6B

**Asignatura:** Cátedra de Paz

**Hora:** 7:00 AM

- Objetivo: Realizar taller diagnóstico sobre los gustos musicales de los estudiantes.
- Recursos: Formulario Diagnóstico impreso y digital, útiles escolares y celular.

#### 1. La sesión

La sesión inicia a las 7:00 am, siendo esta la primera hora de clase del día. Al llegar al salón, los estudiantes saludan: *good morning, teacher!* mientras están de pie. Después de la indicación, todos se sientan y se preparan para la clase. Lo primero que preguntan es *profe, ¿qué vamos a hacer hoy?* curiosos de lo que trae la clase de Cátedra de Paz para ese día, pues el día anterior culminó el tercer periodo y están a la expectativa de los desempeños a trabajar en el IV y último periodo. Después de unirnos a la reunión virtual con los alumnos que aún ven clases desde casa, procedo a abrir la plataforma de Google Classroom, a prender el proyector y a compartir pantalla. En Classroom se encuentra la actividad a realizar este día: un Formulario Diagnóstico preparado con el objetivo de identificar los gustos musicales de los estudiantes. Debido a que el documento se subió a Classroom la noche anterior algunos ya lo vieron, aunque no lo llenaron. Varios de ellos preguntan *profe, ¿para qué es eso? ¿es calificable? ¿es para Cátedra?*, después de estas preguntas se procede a explicar la actividad y a resolver sus dudas.

Todos deben completar el formulario y pueden hacer uso de su celular durante la actividad para buscar las canciones, recordarlas y escucharlas. Esto con el fin de que la respuesta de la primera pregunta sea la más completa posible, y para que determinen a qué género pertenece. Después de esta explicación de 5 minutos, el tiempo para el desarrollo de la actividad fue de 35 minutos, allí los niños trabajaron de forma individual en sus formatos y usaron audífonos para recordar algunas

canciones. Mientras los alumnos trabajaban, se explicó el sentido del trabajo y la importancia del mismo.

Efectivamente, el formato corresponde a los talleres de la clase Cátedra de Paz y no es de carácter calificable, teniendo en cuenta que es un diagnóstico previo a las actividades propias del periodo. Se les explica, de igual forma, que el sentido de esta actividad es conocer e identificar sus gustos musicales y su forma de acercarse a la música, en aras de proponer actividades para la clase de Cátedra de Paz en las que la música tenga un papel protagónico y sus gustos sean tenidos en cuenta para ello.

## 2. La bienvenida de la actividad

Ante la explicación, los estudiantes reaccionan de dos formas: se evidenció emoción ante la particularidad de la actividad (esta plantea un ejercicio diferente que no se trabaja en las otras asignaturas, incluyendo en música, algo que se confirmó después de preguntarles a ellos), y se evidenció timidez de compartir sus gustos personales con la docente y los compañeros, temiendo que no fueran los mismos o no fueran aceptados y generaran burlas. Ante este despliegue de emociones, procedo a apaciguar a los estudiantes y a proponerles una alternativa: Yo también haría el ejercicio con ellos, la diferencia, es que yo pondría las canciones en clase en mi computador personal mientras ellos responden su propio formato. La reacción fue positiva y todos se dispusieron a trabajar. Teniendo en cuenta el objetivo de la clase y de la actividad, éste se cumple en cuanto al tiempo estipulado, la forma de trabajo (individual) y la comprensión y resolución de las preguntas.

Pasados los 35 minutos de la actividad, en los últimos 10 minutos se socializan algunas de las respuestas de manera voluntaria; los chicos compartieron sus canciones y artistas favoritos y ante la risa de algunos compañeros se explicó que los valores que caracterizan al Liceo deben representarse en clase Cátedra de Paz, particularmente el respeto.

En total se obtuvieron 9 intervenciones, de las cuales 3 el género favorito de los estudiantes era el reguetón. También se mencionó el pop (3), el rock (1) y la electrónica (2). Al socializar estos resultados a manera de conversación, se evidenció que los estudiantes lograron encontrar gustos en común entre ellos, lo que promovió que se conocieran en otro aspecto que, al parecer, no había sido discutido antes en el medio académico. Para finalizar, los alumnos que se encuentran en

virtualidad enviaron sus formatos vía Classroom, se confirma la asistencia y el envío de la actividad individual y se finaliza la video llamada. Los alumnos presenciales se despiden: “*Chao, profe*” y “*profe, ¡gracias por la clase!*” como es usual. La sesión finaliza y los alumnos se preparan para Geometría.

Este espacio se planeó como sesión introductoria a IV Periodo, por lo tanto, tenía como objetivo compartir los desempeños a trabajar y hacer un sondeo general del consumo musical de los estudiantes. Las indicaciones que se mencionaron fueron necesarias para direccionar el ejercicio en dos momentos: primero, hacia la reflexión individual, es decir, generar la pregunta *¿por qué me gusta esta canción o género?* Y segundo, para socializar y compartir algunas de las respuestas. Así mismo, se menciona la música como elemento principal de análisis para generar una transición que comprenda la música en su carácter de decoro (música de fondo) hacia lo analítico: el proceso de los estudiantes debe demostrar que las canciones no sólo son escuchadas superficialmente, sino que el avance de los talleres permitirá una contemplación, apreciación, lectura, análisis, pregunta y confrontación de lo que enuncia una canción en particular. Lo anterior debería lograrse no sólo a nivel sonoro y narrativo, sino también a nivel estético –se procura que todas las canciones abordadas cuenten con video musical–.

Con base en lo anterior, surgen algunos interrogantes que permitirán ampliar el campo de acción con los estudiantes, pero también delimitar y dar respuesta al problema esencial de la propuesta: *¿es posible formar políticamente a través de la música?*

Otro interrogante teniendo en cuenta que los ejercicios propuestos han suscitado una gama de emociones entre los estudiantes, tiene que ver con cómo aportan esos escenarios a la construcción de la propuesta y cómo se deben categorizar en la misma.

## **2. Diario de Campo # 2**

**Fecha:** viernes 17 de septiembre de 2021

**Comunidades de Vida:** 6B y 6C

**Asignatura:** Cátedra de Paz

**Hora:** 8:30 AM y 11:30 AM

- **Objetivo:** Identificar cuál es la relación entre la música y la paz.

## Socializar las respuestas

- Recursos: Formulario Diagnóstico impreso y digital, útiles escolares y celular.
- Bibliografía: Formulario diagnóstico,

Luján Villar, J. D. (2016). Escenarios de no-guerra: el papel de la música en la transformación de sociedades en conflicto. *Revista CS*, no. 19, pp. 167-199. Cali, Colombia: Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Icesi.

### 1. La sesión

El día inicia con la clase de Cátedra de Paz de 6B a las 8:30 am. Al llegar al salón los estudiantes se ponen de pie y saludan: “¡buenos días, profe!”, con evidente emoción. Como se mencionó para la clase de la semana pasada, Cátedra de Paz se recibe de esta forma debido al contenido de la clase y la forma de abordarla; los estudiantes siempre esperan una actividad diferente en la que puedan tener una charla, un debate, ver un video y aprender los contenidos de la asignatura. Después de las indicaciones, todos se sientan y preparan sus materiales de Cátedra de Paz: el Formulario Diagnóstico de la semana anterior, el cuaderno y lapiceros para anotar. También tienen permitido tener sus celulares para realizar la actividad. Mientras todos se disponen, conecto a los estudiantes de modalidad virtual a la clase y preparo la cámara y el proyector.

La actividad preparada para este encuentro consiste en dar respuesta a la pregunta *¿Existe una relación entre la música y la paz y cómo se produce?* Esta actividad es de carácter individual y tiene dos objetivos: primero, identificar si los estudiantes establecen dicha relación y qué elementos se destacan en su construcción, y segundo, ampliar la respuesta a la última pregunta del formulario diagnóstico (*¿Conoces una canción o artista que relaciones con el conflicto armado y la paz en Colombia? ¿cuál?*) debido a la dificultad que se evidenció para responderla, arrojando resultados nulos – sin respuesta –.

Con los estudiantes dispuestos para la clase, se procede a dar las indicaciones de la sesión: en el cuaderno, se copiaría la pregunta *¿Existe una relación entre la música y la paz y cómo se produce?* Para dar respuesta a la pregunta, se puede usar el celular y los audífonos con el fin de escuchar las canciones que se respondieron en el formulario –si estas ayudan con la resolución de la pregunta– o para recordar otras posibles canciones y construir una respuesta completa que incluya ejemplos,

si los hay. Así mismo, se explica que la actividad se propone en aras de facilitar la respuesta de la última pregunta del formulario y ampliar la discusión de preconceptos alrededor de lo que significa la paz y la función social y política de la música.

El tiempo destinado para la actividad es de 30 minutos y se debe desarrollar en el cuaderno, esto significa que no es para entregar al final de la clase. Los 5 primeros minutos de la clase, se desarrolla una contextualización sobre el vínculo entre la música, la paz y la reconciliación con las herramientas argumentativas que se exponen en los textos *Escenarios de no-guerra: el papel de la música en la transformación de sociedades en conflicto* (Luján, 2016) y *El rol de la música en la reconciliación* (Muñoz, 2018). De estos textos, se señala a los estudiantes algunas ideas centrales que comparten ambos autores en sus respectivos textos. Entre ellas, está considerar que la música, bajo cierto contexto, tiene la intención de visibilizar y hacer comprensible un conflicto en particular, así como de reconocer las consecuencias entre las partes implicadas respecto a lo que se pierde y se gana con los conflictos (Luján, 174).

Los 10 minutos restantes se destinarán para socializar algunas de las respuestas de manera voluntaria, incluyendo una pregunta adicional que sólo se comparte durante la participación y que busca conocer si después de responder la pregunta cambian algunas de las respuestas del formulario diagnóstico.

## 2. La bienvenida de la actividad

Los estudiantes recibieron la actividad demostrando una buena actitud en general. Después de las indicaciones algunos usaron su celular y audífonos para escuchar las canciones que respondieron en el formulario diagnóstico, sin embargo, varios estudiantes escucharon nuevas canciones y se presentó una ronda de preguntas en las que todos los que participaron querían saber si podían cambiar una de las canciones del formulario diagnóstico. Ante esta situación, se explica que, si bien la intención de cambiar algunas canciones tiene sentido después la discusión que se tuvo acerca de los conceptos música y conflicto, por cuestiones de tiempo se continuará trabajando en la actividad propuesta. Durante el tiempo de trabajo, los estudiantes desarrollan la actividad con normalidad.

La sesión se caracterizó por tener un componente conceptual y uno práctico. Esta planeación tiene la intención de poner en práctica lo aprendido durante la aplicación del formulario diagnóstico en

la sesión previa, en el que la última pregunta representó una dificultad significativa para los estudiantes. Habiendo analizado los resultados obtenidos acompañados de las preguntas que surgieron durante la aplicación, se encontró que era necesario ampliar el margen de la respuesta teniendo en cuenta 1) preconceptos de los estudiantes respecto al tema y 2) herramientas argumentativas de tipo conceptual aportadas durante la sesión.

Por otro lado, el componente práctico se planteó gracias a la oportunidad que ofrece de replantear la respuesta, reflexionar sobre la misma y construir una línea argumentativa completamente diferente. Según los resultados de este último ejercicio en clase, el componente conceptual que se ofreció desafió las experiencias musicales de los estudiantes, permitiendo que las confrontaran y así darle cabida a un nuevo motivo por el cual escoger o no escuchar una canción o una artista.

Cabe resaltar que las intervenciones de los estudiantes alimentaron de manera significativa el componente conceptual de la clase; de las 11 participaciones que se presentaron de manera voluntaria, se puede concluir que los estudiantes están de acuerdo en relacionar la música con la paz de dos formas: primero, varios de ellos (8) apuntan que la música está efectivamente vinculada con intenciones de paz cuando su mensaje (la letra, la narrativa de la canción) tiene una iniciativa de pacificación o demuestra palabras y expresiones clave tales como: paz, comunidad, justicia y unión. En segunda medida, los estudiantes consideran que una canción hace un llamado a la paz cuando narra un conflicto y lleva un mensaje de esperanza y superación hacia quienes sufrieron de una situación violenta en particular. Lo anterior permitió concluir que si bien los estudiantes consideran que es posible que la música represente una bandera de paz, cuando las canciones sólo hacen referencia a un hecho violento o hablan con demasiada crudeza, estas tienden a ser violentas. Teniendo en cuenta las condiciones en las que se desarrolló la actividad, es posible determinar que los objetivos de esta fueron cumplidos dentro del margen temporal establecido y que los resultados permitieron avanzar hacia un tercer y último momento de este bloque que comprende las actividades diagnósticas e introductorias en los grupos.

### **3. Diario de Campo #3**

**Fecha:** viernes 24 de septiembre de 2021.

**Comunidades de Vida:** 6B y 6C

**Asignatura:** Cátedra de Paz

**Hora:** 8:30 AM y 11:30 AM

- Objetivo: Realizar actividad de cierre y socialización de diagnóstico musical y pre conceptual.
- Recursos: Formulario Diagnóstico impreso y digital, útiles escolares y celular.
- Bibliografía: Formulario diagnóstico,

Luján Villar, J. D. (2016). Escenarios de no-guerra: el papel de la música en la transformación de sociedades en conflicto. Revista CS, no. 19, pp. 167-199. Cali, Colombia: Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Icesi.

### 1. La sesión

Las clases empiezan con la emoción que ofrecen los viernes, siendo este uno mucho más colorido pues es *jean-day* en el Liceo. Si bien es un día atípico pues los estudiantes no llevan sus uniformes, las clases tomaron lugar con normalidad hasta el final de la jornada, en medio de un ambiente festivo y alegre.

Después del usual saludo de los estudiantes, se da paso al inicio de la clase y se comparten las indicaciones correspondientes: Esta sesión representa un cierre procedimental y evaluativo de la actividad que se ha estado desarrollando; cuyos objetivos son identificar, mediante una serie de estrategias y actividades, cuáles son los gustos musicales de los estudiantes, cuál es la relación que ellos establecen entre la música y la paz y cuáles son los cambios argumentativos que se presentaron en ese camino. Se menciona, así, que esta sesión es la más importante pues invita a determinar, concluir, compartir y problematizar de manera grupal la actividad que condensa este primer bloque de estudio en Cátedra de Paz. La actividad propuesta tiene 5 momentos:

1. Leer, retomar y compartir en grupo cuáles fueron las respuestas escritas durante la sesión anterior y que correspondían a la pregunta ¿Cuál es la relación entre la música y la paz?
2. Con base en esas intervenciones, construir una conclusión única y grupal que dé respuesta a la pregunta: para ustedes, ¿qué es la paz?

3. En caso de que todo el grupo haya estado de acuerdo en sus respuestas individuales en la socialización del punto 1, -es decir, en caso de que todos concluyan que efectivamente existe una relación entre la música y la paz y que todos compartan un ejemplo o una explicación de cómo esto sucede- se debe sintetizar en una frase cuál es esa relación y cómo se construye.
4. En caso de que uno o más miembros del grupo no estén de acuerdo con alguna de las afirmaciones compartidas en el punto 1, y de igual forma si alguien estuvo en desacuerdo con las afirmaciones o frases del punto 2, se debe construir una frase que sintetice y argumente esta situación.
5. Finalmente, según lo acordado y discutido en todos los puntos descritos, se debe construir una reflexión en dos párrafos que sintetice la opinión del grupo, teniendo en cuenta lo aportado de los conceptos en clase (componente conceptual), los cambios que surgieron durante las 3 actividades propuestas (componente práctico) y las palabras claves de la discusión, comprendida como totalidad (el formulario diagnóstico, la actividad de ampliación de la segunda pregunta y el taller en grupo de problematización de respuestas y experiencias).

En la planeación del taller se acuerda con los estudiantes armar grupos de 4, de esta manera se facilita el desarrollo del componente práctico, pero también se propicia el cumplimiento del objetivo principal que es dar cierre a la actividad preconceptual y diagnóstica.

## 2. La bienvenida de la actividad

En un primer momento los estudiantes son receptivos a lo que se propone, pero también se evidencia una clarificación del sentido de lo que se ha venido desarrollando gracias a participaciones de algunos estudiantes que manifiestan comprender la secuencia de las clases en expresiones tales como *profe, ¿o sea que para esta actividad necesitabas saber qué escuchábamos?* o *profe, creo que ahora quiero cambiar todas mis respuestas o conocer otras canciones y cantantes para poder responder el formulario de otra forma*. Estas intervenciones dan cuenta de que, efectivamente, se ha desarrollado un avance y ampliación significativa de las

actividades propuestas, y que los estudiantes han incrementado en cierta medida la reflexión individual y colectiva con respecto a otras funciones que puede tener la música.

En particular, se destacan las intervenciones de dos estudiantes quienes consideran que la música puede *querer la paz y la justicia, provocar un cambio bueno en las personas e incluso recordar algo que pasó para que no pase más.*

Una vez los estudiantes están organizados en grupos, comienza el desarrollo de la actividad bajo unas indicaciones muy simples: cada grupo que esté atendiendo a la clase de manera presencial, debe presentar el desarrollo de la actividad en una hoja que contenga los nombres de los integrantes y la actividad resuelta. A su vez, los grupos que se encuentran en virtualidad deben crear un archivo compartido que contenga los nombres de los estudiantes el desarrollo de la actividad. Pasados los 45 minutos, los estudiantes en la virtualidad deben adjuntar el archivo en el espacio creado en la plataforma Classroom para dicho propósito.

Con el fin de prolongar el estado de festividad que domina el Liceo y los salones de los grupos 6B y 6C, pero con la intención de continuar trabajando en la actividad de Cátedra de Paz, se permite a los estudiantes presenciales salir a las inmediaciones del salón para trabajar. Voluntariamente, 3 grupos salen del salón y un grupo permanece.

Teniendo en cuenta que esta sesión – que es la tercera y última de la totalidad de la actividad de diagnóstico, introducción y socialización- es el cierre de la misma y corresponde a un taller en grupo, mi intervención se redujo notablemente, en aras de promover la socialización y problematización entre los estudiantes acerca de lo escrito y discutido las sesiones anteriores. Aun así, como se vio durante el desarrollo de la clase, no dejaron de mencionarse algunos puntos importantes que influirían significativamente en el despliegue de esta actividad.

Primero, se menciona que la actividad corresponde a la conclusión de una serie de ejercicios propuestos, y que el conjunto de respuestas que se han recogido tiene unos objetivos particulares, cuyo cumplimiento y análisis permitirá continuar construyendo las pretensiones pedagógicas, conceptuales y procedimentales que toman lugar en el espacio académico de Cátedra de Paz. Esto

es fundamental, pues dota de sentido las actividades y demuestra cohesión entre una sesión y la siguiente.

Así mismo, los estudiantes se redireccionan académica y emocionalmente con la materia, permitiendo que se establezca una relación con la misma (teniendo en cuenta que esto es un proceso) y sepan con precisión qué esperar del espacio y su metodología. Finalmente, aunque no menos importante, los estudiantes se permitieron expresar la importancia de un aspecto de su diario vivir que es normalmente trivializado; los gustos musicales y estéticos se despliegan en la academia y verlos visibilizados y materializados creó un espacio de motivación y confianza que alimenta el propósito mismo de la propuesta.