



VNiVERSIDAD D SALAMANCA

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA
EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL

TESIS DOCTORAL

LA FILOSOFÍA PRAXIAL EN LA FORMACIÓN
UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN MUSICAL

Gabriel Ruperto Pliego Carrasco

Directores:

Dr. José María García Laborda
Dra. Elvia Marveya Villalobos Pérez-Cortés

Salamanca, 2 de octubre, 2012

Dr. José María García Laborda

Dra. Elvia Marveya Villalobos Pérez-Cortés

V.º B.º DE LOS DIRECTORES DE ESTA TESIS DE DOCTORADO

*A Mariangel, mi esposa,
con todo mi amor y gratitud.*

AGRADECIMIENTOS

Decía un autor desconocido: “Les agradezco desde el fondo de mi corazón, pero para mí que el corazón no tiene fondo.”

Y así es, el corazón no tiene fondo ni yo las palabras adecuadas para agradecer a todos los que han colaborado para que este trabajo llegue a su fin.

Primeramente, quiero dar las gracias a todos los educadores musicales de México que, a través de su ejemplar trabajo, perseverancia y entrega sin condiciones, han forjado una nación que lleva la música en las venas; son una invaluable inspiración.

A la Dra. Marveya Villalobos, profesora de la Universidad Panamericana, y al Dr. José María Laborda, catedrático de la Universidad de Salamanca, directores de esta tesis, muchas gracias por su guía, consejos y, sobre todo, por su heroica paciencia.

Al Dr. David Elliott, profesor de la *New York University*, en cuyos pensamientos ha sido apoyada esta investigación, muchas gracias por sus espléndidas reuniones de trabajo; las recordaré como un ejemplo del alcance que tiene la generosidad de un verdadero profesor.

A la Dra. Matilde Olarte, de la Universidad de Salamanca, muchas gracias, sin su amistad, apoyo académico y administrativo yo no hubiera llegado a este punto.

A la Dra. Manoly Jimeno, catedrática de la Universidad Pública de Navarra, gracias por haberme compartido, paso a paso, los recovecos del apasionante universo de la investigación científica.

Gracias a mis profesores de violín que, durante mi infancia y juventud, me acercaron de la manera más *praxial* posible al mundo de la música: Cruz Rojas Carranco, Robert Vasca, János Négyesy, Jorge Risi, Pedro Cortinas, Hyo Kang, Gerard Kantarjian y Daniel Heifetz.

Al Dr. Shinichi Suzuki, cuyo legado ha permitido que miles de niños en todo el mundo “puedan”, muchas gracias por inspirar mi labor educativa. A todos los miembros de la Asociación Mexicana del Método Suzuki, y muy especial especialmente a su Consejo Directivo, muchas gracias por confiar en mí.

Gracias a todos mis estudiantes, presentes y pasados, que por más de 25 años me han permitido ser su profesor y me han mostrado que la Educación Musical es, según mi experiencia, la vocación más hermosa del mundo: ustedes han sido mis mejores maestros. Con cariño muy especial agradezco al grupo de estudiantes que formaron parte de las primeras generaciones del Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana; ahora, en su mayoría, jóvenes profesionistas exitosos: les debo las mejores sonrisas de mi vida.

Gracias a mis colegas, todos grandes amigos, del Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana; muy especialmente gracias a Álvaro Sánchez y al equipo de coordinación y administración que han hecho de ese lugar mi segundo hogar.

A todos los que han sido directores, desde mis inicios, del Centro Escolar Cedros y la Universidad Panamericana Preparatoria: Javier Valenzuela, Guillermo Cantú, José Manuel Núñez (ahora como Rector), Santiago García, Ricardo Meneses, Marco Galindo, Gamaliel Téllez y Vicente Amador; sin olvidar a un ingrediente constante: Ernesto Sevilla; todos ustedes son cómplices confesos de las venturas y desventuras de este Departamento, ¡muchas gracias!

A mis amigos, afortunadamente muchos y muy queridos, les agradezco sus inconmensurables horas de compañía, aliento y alegría; son la savia de mi andar.

A mis hermanos Luisa Fernanda, Salvador, Victoria, José y Mariana: muchas gracias por su amistad y por soportar a un hermano cuya vocación implicaba muchas horas de “intensidad” musical cercana a sus oídos. Especialmente, gracias a mi hermano Fernando por su disposición y recomendaciones a lo largo de todo este trabajo; desde mi infancia, desde el silencio, he procurado imitarlo; espero algún día reflejarlo.

Al P. Enrique González Torres, muchas gracias por su generosidad.

A mi madre, mi primera maestra, que me ha acompañado desde mis primeros dulces encuentros con la música, hasta los avatares más desafortunados y los más alegres de mi vida, incondicionalmente, siempre ahí: mil gracias. A mi tío José de la Luz Carrasco, gracias por ser un farol en la familia.

Y finalmente, pero más importante, gracias a mi esposa Mariangel por la vida que me ha permitido compartir a su lado; si me la contaran no la creería. Gracias a mis hijos, Mariola, Isabela y Bosco (¡más uno en camino!), abundancia de nuestro amor; cuando los tomo de la mano, confirmo que esta vida vale la pena ser vivida.

ÍNDICE

SINOPSIS	14
I. INTRODUCCIÓN	17
I.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	17
I.1.1. Objetivos y Justificaciones	17
I.1.2. Preguntas de Investigación e Hipótesis	20
I.2. ESTRUCTURA GENERAL DEL TRABAJO	21
I.2.1. Aclaraciones pertinentes	22
II. MARCO TEÓRICO	24
II.1. PROGRAMAS UNIVERSITARIOS DE EDUCACIÓN MUSICAL	24
II.1.1. Prácticas Docentes	31
II.2. FILOSOFÍA PRAXIAL DE LA EDUCACIÓN MUSICAL	39
II.2.1. David J. Elliott	40
II.2.2. Premisas Praxiales	42
II.2.3. Problemas con las Fuentes	43
II.2.3.1. La Palabra Praxial	43
II.2.3.2. Competencias Musicales y Competencias Auditivas	45
II.2.3.3. Escuchador	47
II.2.3.4. Musicador y Musicar	48
II.2.3.5. Interpretación	50
II.2.3.6. Competencias Didácticas	51
II.2.4. Invalidez de la Educación Musical como Educación Estética	51
II.2.4.1. El Objeto, la Percepción y la Experiencia Estética	52
II.2.4.2. Distanciamiento de los Presupuestos Estéticos	54
II.2.5. Hacia un Concepto de Música	57
II.2.5.1. Las Dimensiones del Producto y la Audición Musical	59
II.2.5.2. Expresiones Musicales de Emociones	62
II.2.6. Competencias Musicales	65
II.2.7. Competencias Auditivas	68
II.2.8. Valores Musicales	70
II.2.9. Creatividad	72
II.2.10. Implicaciones para la Educación Musical	74
II.2.10.1. Énfasis en la Interpretación	75
II.2.10.2. Educación Musical Multicultural y Humanista	77
II.2.11. Esquema No. 1	80

II.3. EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS	81
II.3.1. El Concepto de Competencia	81
II.3.1.1. Actitud	85
II.3.1.2. Instrumentación Didáctica	86
II.3.2. Esquema No. 2	89
II.3.3. Análisis Crítico de las Competencias	90
II.3.3.1. Globalización y Educación Multicultural	92
II.4. MÉTODO SUZUKI O EDUCACIÓN DEL TALENTO	94
II.4.1. Shinichi Suzuki	94
II.4.2. Historia del Método Suzuki en México	96
II.4.3. Talento e Inteligencia	98
II.4.4. Principios del Método Suzuki	101
II.4.4.1. Todos los Niños Pueden	101
II.4.4.2. Audición	103
II.4.4.3. El Triángulo Suzuki	103
II.4.4.4. Comenzar a Edad Temprana	106
II.4.4.5. Motivación	106
II.4.4.6. Pequeños Pasos	107
II.4.4.7. Clases Grupales e Individuales	108
II.4.4.8. Repertorio Común y Graduado	108
II.4.4.9. Creatividad	109
II.4.4.10. Repetición y Conocimiento Acumulativo	110
II.4.4.11. Expresión Sonora	111
II.4.4.12. Lectura Musical y Teoría	111
II.4.5. Visión Praxial del Método Suzuki	112
II.4.6. Análisis Crítico	117
II.5. EL PROFESOR DE INSTRUMENTO COMO SUJETO INTEGRADOR EN LA EDUCACIÓN MUSICAL	119
II.5.1. Propósito de la Investigación	119
II.5.2. Marco Conceptual y Metodológico	120
II.5.3. Contextos de la Investigación y el Investigador	123
II.5.4. Características de la Acción Formativa	124
II.5.5. El Profesor de Instrumento como Sujeto de Integración en la Educación Musical	125
II.5.6. Trabajo de Investigación	126
II.5.6.1. Antecedentes y Estado de la Cuestión	127
II.5.6.2. Objetivos de la Investigación	127
II.5.6.3. Hipótesis	128
II.5.6.4. Metodología y Plan de Trabajo	128
II.5.6.5. Propuesta de un Modelo Interactivo de Educación Musical	130
II.5.6.6. Esquema No. 3	131
II.5.6.7. Duración y Fases del Trabajo	132
II.5.6.8. Estrategias y Herramientas de Recolección de Datos	133

II.5.7.	Reflexiones Acerca de los Resultados	134
II.5.7.1.	Validación de los Padres de Familia	135
II.5.7.2.	Validación de los Profesores	144
II.5.7.3.	Validación de los Estudiantes	149
II.5.7.4.	Validación de las Entrevistas	155
II.5.8.	Reflexiones Acerca de los Resultados	165
II.5.9.	Conclusiones	167
II.5.10.	Propuestas de Mejora	168
III.	METODOLOGÍA	171
III.1.	METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	171
III.1.1.	La Investigación Cualitativa	171
III.1.2.	El Diseño de Investigación	172
III.1.2.1.	El Estudio de Caso	173
III.1.3.	Selección de la Muestra	175
III.1.4.	Análisis de los Datos	179
III.2.	MODELOS DE CUESTIONARIOS	180
III.2.1.	Estudiantes	180
III.2.2.	Egresados	182
III.2.3.	Profesores de Educación Musical	184
III.2.4.	Otros Profesores (Instrumentos, Voz, Composición o Musicología)	185
III.3.	MODELOS DE CUESTIONARIOS (INGLÉS)	186
III.3.1.	Students	186
III.3.2.	Alumni	187
III.3.3.	Music Education Professors	189
III.3.4.	Other Professors (Instrument, Voice or Composition)	190
IV.	CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	191
IV.1.	DEPARTAMENTO DE ARTE Y CULTURA CEDROS-UNIVERSIDAD PANAMERICANA	191
IV.1.1.	Historia y Descripción	191
IV.1.2.	Esquema No. 4	194
IV.1.2.1.	Talleres Instrumentales	195
IV.1.2.2.	Ensamblés Corales	199
IV.1.2.3.	Formación Musical	199
IV.1.2.4.	Artes Visuales	202

IV.1.3.	Proyectos Centrales	203
IV.1.3.1.	Giras de Conciertos	203
IV.1.3.2.	Grabaciones	205
IV.1.3.3.	Festival Internacional Cedros-Universidad Panamericana	205
IV.1.3.4.	Carnegie Hall	206
IV.1.4.	Responsabilidad Social	207
IV.2.	ESCUELA NACIONAL DE MÚSICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO	210
IV.2.1.	Breve Historia de la Educación en México	210
IV.2.2.	Normatividad de la Educación Musical en México	214
IV.2.2.1.	Discusión	229
IV.2.3.	Universidad Nacional Autónoma de México	234
IV.2.4.	Escuela Nacional de Música de la UNAM	235
IV.2.5.	Plan de Estudios	238
IV.3.	STEINHARDT SCHOOL OF CULTURE, EDUCATION, AND HUMAN DEVELOPMENT DE LA NEW YORK UNIVERSITY	246
IV.3.1.	Antecedentes de la Educación General y la Educación Musical en Estados Unidos de América	246
IV.3.2.	Normatividad de la Educación Musical en el Estado de Nueva York	252
IV.3.3.	<i>La New York University y la Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development</i>	259
IV.3.4.	Plan de Estudios	261
IV.3.4.1.	Discusión	265
IV.4.	ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN Y TURISMO DE ÁVILA DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA	268
IV.4.1.	Antecedentes de la Educación General y Musical en España	268
IV.4.2.	Normatividad Actual de la Educación General y la Educación Musical en España	271
IV.4.3.	Universidad de Salamanca	296
IV.4.4.	Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila	299
IV.4.5.	Plan de Estudios	300
IV.4.5.1.	Discusión	310
IV.5.	ANÁLISIS DE EDUCACIÓN COMPARADA	312
V.	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA MUESTRA	317
V.1.	INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	317
V.1.1.	Distribución de Núcleos y Ejes Temáticos	328
V.1.2.	1er eje temático: MUSICADOR —educando y educador—: quiénes	329

V.1.3.	2° eje temático: MUSICAR —contenidos educativos, metodología o estrategias—: qué y cómo	344
V.1.4.	3er eje temático: PRODUCTO AUDIBLE —objetivos educativos, competencias—: para qué	380
V.1.5.	4° eje temático: CONTEXTO —recursos didácticos, tiempos y lugares—: con qué, cuándo y dónde	389
V.2.	REFLEXIONES ACERCA DE LOS RESULTADOS	396
V.2.1.	Reflexiones sobre el 1er eje temático: MUSICADOR —educando y educador—: quiénes	398
V.2.2.	Reflexiones sobre el 2° eje temático: MUSICAR —contenidos educativos, metodología o estrategias—: qué y cómo	401
V.2.3.	Reflexiones sobre el 3er eje temático: PRODUCTO AUDIBLE —objetivos educativos, competencias—: para qué	406
V.2.4.	Reflexiones sobre el 4° eje temático: CONTEXTO —recursos didácticos, tiempos y lugares—: con qué, cuándo y dónde	408
VI.	FUNDAMENTOS CURRICULARES PARA LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN MUSICAL	410
VI.1.	EL CURRÍCULO	410
VI.1.1.	El Currículo General	410
VI.1.2.	Currículo Praxial	414
VI.1.2.1.	Las Cuatro Fases del Currículo	417
VI.2.	FUNDAMENTOS GENERALES PARA UN PLAN DE ESTUDIOS	420
VI.2.1.	Objetivos	421
VI.2.2.	Conocimientos	422
VI.2.3.	Educando	424
VI.2.4.	Proceso de Enseñanza-Aprendizaje	426
VI.2.5.	Educador	426
VI.2.6.	Evaluación	428
VI.2.7.	Contexto de Aprendizaje	432
VI.2.8.	Propuesta de Mapa Curricular	433
VI.2.8.1.	Esquema No. 5	434
VI.2.8.2.	Esquema No. 6	435
VII.	CONCLUSIONES FINALES Y PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN PARA EL FUTURO	437

VIII. BIBLIOGRAFÍA	448
VIII.1. BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA	448
VIII.2. DIRECCIONES ELECTRÓNICAS	464
IX. ANEXOS	468
IX.1. EJEMPLOS DE ENTREVISTAS	468
IX.1.1. Estudiante de la NYU	468
IX.1.2. Egresado de la USAL	480
IX.1.3. Profesor de Educación Musical de la UNAM	487
IX.1.4. Profesor de Otra Especialidad de la USAL	502
IX.1.4.1. Consentimiento de Grabación	517
IX.2. VERSIÓN DIGITAL DE LAS TRANSCRIPCIONES DE LAS ENTREVISTAS	Contraportada interna

La meta más importante de la profesión de educación musical, a largo plazo, no sólo es música para todos los niños sino, más precisamente, profesores musicales para los niños.

David J. Elliott, *Music Matters*

SINOPSIS

El presente trabajo de investigación es un estudio cualitativo comparativo entre los programas universitarios de Educación Musical, a nivel licenciatura, de la Universidad Nacional Autónoma de México, la *New York University* y la Universidad de Salamanca. La realización de este trabajo se ha llevado a cabo conforme a la metodología de un diseño de estudio de caso múltiple, donde la recolección de datos se efectuó por medio de las entrevistas abiertas, el análisis de documentos y las observaciones.

Para encontrar puntos de coincidencia y divergencia, este estudio comparativo ha sido realizado a la luz de la Filosofía *Praxial* de la Educación Musical, corriente del pensamiento educativo musical desarrollada por el Dr. David J. Elliott. La palabra *praxial* proviene de *praxis*, y hace referencia a la idea de que el conocimiento musical pleno se muestra en la acción de “hacer música”; lo que se conoce como conocimiento procedimental. Tomando en cuenta el análisis de los resultados de este estudio comparativo, y adaptándolos a las necesidades propias de un entorno específico, se proponen, como última parte de la presente tesis, los fundamentos de un currículo *praxial* para la licenciatura en Pedagogía Musical en la Universidad Panamericana, campus Ciudad de México.

El marco teórico de esta investigación, conformado principalmente por los presupuestos de la Filosofía *Praxial* de la Educación Musical, sugiere que el objetivo primario de la Educación Musical es el desarrollo de competencias musicales y, para que estas competencias puedan ser desarrolladas, es necesario, como lo fundamenta la misma naturaleza procedimental de la música, que la enseñanza-aprendizaje musical sea llevada a cabo por medio de, al menos, una de las posibles formas de creación musical: interpretación, improvisación, composición, arreglo o dirección musical —y la audición musical como parte importante de cada una de ellas—, relegando al conocimiento verbal o teórico a un plano exclusivamente de apoyo, sin dejar de ser necesario para la creación musical.

Por tanto, es requerimiento que la formación universitaria del profesorado de Educación Musical esté primordialmente dirigida al desarrollo de competencias musicales, puesto que éstas responden a la naturaleza propia de la música, además que serán el objeto de enseñanza-aprendizaje de los futuros educadores musicales. Aunado al desarrollo de las competencias musicales es imprescindible, para esta formación universitaria, buscar un equilibrio entre las competencias de la disciplina enseñada y las competencias didácticas. Esto es, que los estudiantes universitarios aprendan adecuadamente lo que tendrán que enseñar y aprendan cómo enseñarlo, pero siempre en situaciones reales de creación musical y de enseñanza-aprendizaje.

La armonía entre estas competencias, las musicales y las didácticas, permitirá profesionalizar las tareas del profesor de educación musical; una necesidad impostergable en el ámbito de la enseñanza en México.

Los hallazgos de esta investigación muestran que, entre las tres instituciones estudiadas, el desarrollo de competencias musicales en prácticas reales son muy dispares, al punto que en una de ellas la oferta para su desarrollo es prácticamente nulo. El desarrollo de las competencias didácticas en estas tres instancias es igualmente desequilibrado: en una de las instituciones el desarrollo de estas competencias se

encuentra en el centro del programa de estudios, mientras que en otra, las posibilidades para desarrollar las competencias didácticas en situaciones reales son inexistentes.

Esta investigación arroja luces sobre la necesidad de que los estudios universitarios de Educación Musical otorguen a sus estudiantes la posibilidad de egresar como especialistas, aunque no a un nivel de expertos, en una de las siguientes áreas terminales: educación básica y teoría musical, enseñanza de instrumento, dirección de conjuntos instrumentales, y dirección de ensambles corales. Estas especialidades, o salidas, resaltan la necesidad de que los programas universitarios de Educación Musical no sean comprendidos como ámbitos que únicamente forman profesores que impartirán clases de música general en los niveles de la educación básica, sino que deben ofrecer las herramientas necesarias para que sus egresados sean capaces de desarrollar proyectos educativos dentro de todas las posibles facetas que abarca la Educación Musical: la enseñanza escolar en todos sus niveles, la creación musical en todas sus posibilidades, y la educación no formal desde la más temprana infancia hasta la tercera edad.

Esta investigación propone, adicionalmente, al Método Suzuki como una opción de enseñanza y de aprendizaje para desarrollar las competencias musicales y didácticas de los futuros profesores de Educación Musical debido a que comparte, en sus principios, con varios de los fundamentos propuestos por la Filosofía Praxial de la Educación Musical.

Al considerar que no es posible ofrecer un programa de estudios que resuelva todas las instancias educativas existentes es necesario que, para proponer un programa de formación universitaria, se tomen en cuenta las expectativas, tradiciones, prácticas locales y posibilidades del entorno determinado en el que éste será desarrollado. Por tanto, la propuesta curricular presentada, con base en el estudio comparativo mencionado, considera al entorno específico seleccionado de la Universidad Panamericana, campus Ciudad de México, y su relación con el Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana.

Otra aportación original de esta propuesta curricular, además de colocar al desarrollo de competencias musicales y didácticas en prácticas reales de creación y enseñanza musical en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, es el hecho de que la adquisición del conocimiento verbal o teórico musical también se plantea a través del desarrollo de competencias musicales en prácticas reales específicas; acción que responde a la naturaleza procedimental de la música.

Este trabajo busca ofrecer soluciones al reto de profesionalizar la Educación Musical en México.

I. INTRODUCCIÓN

La presente tesis tiene como propósito la obtención del grado de Doctor en Musicología por la Universidad de Salamanca; en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal en la Facultad de Geografía e Historia. Las líneas de investigación a las cuales corresponde este trabajo son la Enseñanza musical en España (México y Estados Unidos de América) y los Recursos didácticos para la enseñanza de la música.

I.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Dentro de este subcapítulo se agrupan, como elementos que componen el planteamiento del problema, a los objetivos y sus justificaciones, las preguntas de investigación y unas hipótesis que, considerando que se trata de un trabajo de investigación cualitativo, sirven para enfocar los caminos que se siguen para contestar las preguntas propuestas, pero sin olvidar que en un paradigma cualitativo las hipótesis pueden cambiar en el mismo proceso de la investigación. Al plantear un problema se debe considerar que una investigación cualitativa se lleva a cabo en los ambientes naturales de los participantes, los significados son extraídos de los participantes, y los datos no se reducen a valores numéricos.¹

I.1.1. Objetivos y Justificaciones

La razón para elegir a la Filosofía Praxial de la Educación Musical, como fundamento teórico de este trabajo, surge de tres ejes principales. El primero es el hecho de que esta filosofía considera que el objetivo principal de la educación musical es desarrollar competencias musicales a través de *hacer música* por medio de las posibilidades existentes: interpretación, improvisación, composición, arreglo o dirección —todas ineludiblemente ligadas a la audición—. Esto es, las competencias musicales se muestran durante la acción de crear música, lo que Donald Schön llama *conocer desde la acción*² o conocimiento procedimental, que es de vital interés para la consecución de los objetivos de enseñanza-aprendizaje del Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana.³ Paralelamente, esta filosofía considera que: “Las competencias musicales y las competencias didácticas son interdependientes; una sin la otra son insuficientes”⁴ para ejercer plenamente la vocación de la Educación Musical.

El segundo eje discurre sobre la idea de que, antes que nada, la música es una práctica humana y, por tanto, involucra a cuatro dimensiones o entidades: la persona que la crea, la forma de cómo se crea, lo creado —u obra musical— y el contexto donde todo lo anterior existe y se desarrolla. Esto es, esta filosofía enfatiza la relación de la música con el ser

¹ Hernández, *Metodología de la Investigación*, p. 526.

² Schön, *El profesional reflexivo*, p. 56.

³ Debido a que entre la Universidad Panamericana, campus Ciudad de México, y el Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana existe una interdependencia musical y administrativa favorable, se intercambiará a lo largo de esta tesis, cuando se presente necesario, el nombre de la Universidad Panamericana por el de Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana.

⁴ Elliott, *Music Matters*, p. 262.

humano y su entorno social, cultural e histórico. Consecuentemente, por ser una práctica humana dependiente del entorno, se considera que la música es intrínsecamente multicultural. Por las consideraciones de este segundo eje, se puede entender a la Filosofía Praxial como una posibilidad de educación musical humanista.

El último eje tiene una relación directa con el Método Suzuki, que es la metodología central en la práctica didáctica del Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana. Considerando los postulados de la Filosofía Praxial se pueden sustentar muchas de las acciones e ideas que defiende el Método Suzuki.

Al reconocer que el Método Suzuki es la principal metodología didáctica utilizada en el Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana —ámbito para el cual se pretenden desarrollar unos fundamentos curriculares para la formación universitaria de educadores musicales—, es necesario ponderar la posibilidad de que este método participe de los presupuestos que defiende la Filosofía Praxial, de tal manera que pueda ser utilizado como plataforma didáctica en el programa de formación mencionado.

Los parámetros que justifican la elección de la Universidad Nacional Autónoma de México, la *New York University* y la Universidad de Salamanca, como casos de estudios para esta investigación, se exponen a continuación.

Conocer el desarrollo, los aciertos y áreas de oportunidad del programa de Educación Musical de la Escuela Nacional de Música de la UNAM, el único centro de formación universitaria de profesionales de Educación Musical en la Ciudad México, la misma ciudad donde se encuentra el Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana, puede contribuir de manera substancial al desarrollo del planteamiento del currículo que surgirá de las conclusiones de la presente investigación.

El Doctor David J. Elliott es actualmente profesor de la *New York University*. Resulta de especial interés observar cómo la Filosofía Praxial de la Educación Musical permea el programa de Educación Musical en el lugar donde el autor de este pensamiento educativo musical labora.

Es imprescindible tomar en cuenta la visión y el contexto desde el cual la presente tesis ha sido, desde su inicio, dirigida y donde será defendida: la Universidad de Salamanca. Conocer la perspectiva de una de las universidades más antiguas del mundo, la de Salamanca, permite contraponer sus tradiciones y experiencias con las perspectivas de las otras dos universidades propuestas; de tal manera que sea posible tener una valoración muy amplia de los cauces y alcances que un programa de Educación Musical universitario puede ofrecer.

La legislación oficial vigente de la educación básica en México (grados de preescolar, primaria y secundaria: 5 a 15 años de edad) incluye a la Educación Artística como una materia oficial en sus planes de estudios. De acuerdo a esta legislación curricular, la Educación Musical, como parte de esta Educación Artística, está supeditada a las decisiones personales de los directivos o educadores encargados en preescolar; en primaria sólo ocupa una fracción mínima de tiempo: 10 períodos de música —períodos de 40 ó 50 minutos— en todo un ciclo escolar en el caso de la primaria, y puede estar completamente ausente en el caso de la secundaria, si así lo desean los directivos de la institución en cuestión.

Otra inconveniencia que presenta la legislación actual de la Educación Musical, en el nivel básico en México, es la falta de una regulación clara que exija al profesor de música algún tipo de certificación o estudios mínimos relacionados a la materia de Educación

Musical para ejercer profesionalmente esta vocación. Esto da lugar a que cualquier persona que se aproxima a un centro de educación básica —pública o privada—, solicitando cubrir la plaza de profesor de música, sin tener un solo documento que avale sus conocimientos de la materia, si así lo desea el director del centro, es admitido sin comprobar sus competencias musicales y didácticas. Esta situación origina que no existan los incentivos suficientes para que los futuros encargados de impartir la asignatura de música en la educación básica aspiren a un grado universitario.

Al mismo tiempo, se presenta el problema de que para obtener el grado de licenciatura en Educación Musical en la Ciudad de México sólo existe una opción: la Escuela Nacional de Música (ENM) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).⁵ Tomando en cuenta que, para el ciclo escolar 2008-2009 —no existen cifras más recientes— había 3,778 preescolares, 3,354 primarias y 1,405 secundarias —entre instituciones privadas y públicas para ambos casos—⁶ en toda la Ciudad de México, la oferta del programa de Educación Musical en el nivel universitario es insignificante.

En el nivel nacional el panorama es todavía más desequilibrado. En todo México existen 89,395 preescolares, 98,575 escuelas primaria y 34,380 secundarias,⁷ y únicamente 15 universidades en todo el país —incluyendo a la ENM— que ofrecen la licenciatura en Educación Musical.⁸

Adicionalmente, las conclusiones del trabajo de Suficiencia Investigadora: *El profesor de instrumento como sujeto integrador en la Educación Musical: un caso de estudio*,⁹ señalan la importancia de que los profesores del Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana tengan acceso a más y mejores mecanismos de capacitación pedagógica.

Los retos y antecedentes presentados en este apartado justifican la búsqueda de nuevas opciones de formación para el docente de Educación Musical en el nivel universitario en México. Para contribuir a dar respuesta a esta necesidad, el presente trabajo de investigación tiene como objetivos:

- Proponer nuevas alternativas para la profesionalización de la Educación Musical.
- Ofrecer los fundamentos curriculares de un programa universitario, en el nivel de licenciatura, de formación de docentes en Educación Musical.
- Sustentar estos fundamentos curriculares en los resultados de un estudio comparativo entre los programas de Educación Musical de la Escuela Nacional de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México, la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila de la Universidad de Salamanca en España, y la *Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development* de la *New York University* en los Estados Unidos de América.

⁵ El Conservatorio Nacional de Música del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) ofrece la licenciatura en Enseñanza Musical Escolar en la Ciudad de México. Estos estudios de conservatorio no se consideran en el presente trabajo debido a que no pertenecen a una institución universitaria y por lo tanto no gozan de todas las implicaciones que esto significa.

⁶ Secretaría de Educación Pública, “Principales cifras”, en página oficial: <<http://www.dgpp.sep.gob.mx/principalescifras/Consulta.aspx>> Consultada el 25 de abril de 2012.

⁷ *Id.*

⁸ Elizondo, “Universitarios”, pp. 31-98.

⁹ Trabajo de Suficiencia Investigadora defendido por el autor de la presente tesis doctoral para obtener el Diploma de Estudios Avanzados en la Universidad Pública de Navarra, el 16 de junio de 2008, en la ciudad de Pamplona.

- Realizar este estudio comparativo a la luz de la Filosofía Praxial de la Educación Musical.
- Ponderar la importancia que tiene el desarrollo de competencias musicales y competencias didácticas en los tres casos de estudio y en los fundamentos del programa curricular propuesto.
- Reflexionar sobre la posibilidad de que el Método Suzuki sea un sistema pedagógico que encuentra sustento en la Filosofía Praxial de la Educación Musical.

Es importante señalar que un modelo curricular, por más innovador o flexible que parezca, no puede dar respuesta a todas las aristas de un problema tan amplio como es el de la formación universitaria del profesorado de Educación Musical en un país. Esto es, no se puede esperar que un programa de estudios se pueda adaptar a las necesidades de todo el sistema educativo en México. Debido a esto, es necesario que la propuesta curricular que se pretende plantear como resultado del estudio comparativo de estos tres programas universitarios, a la luz de la Filosofía Praxial de la Educación Musical, tiene que estar dirigido a un contexto educativo específico, en este caso la Universidad Panamericana, campus Ciudad de México.

Ante la carencia tan grande de opciones de capacitación para la formación de profesionales de la enseñanza musical en México, parece muy oportuno, a través de este trabajo de investigación, ofrecer cauces de innovación y cambio en este ámbito educativo.

I.1.2. Preguntas de Investigación e Hipótesis

Para la consecución de los objetivos planteados en esta investigación, y tomando en cuenta lo expuesto en el apartado precedente, se considera que las preguntas que deben guiar este trabajo de investigación son:

- ¿Qué convergencias y divergencias se observan entre los programas de Educación Musical de la Universidad Nacional Autónoma de México, la *New York University* y la Universidad de Salamanca?
- ¿Existe una presencia, consciente o casual, de los presupuestos de la Filosofía Praxial de la Educación Musical en los programas de Educación Musical en la Universidad Nacional Autónoma de México, la *New York University* y la Universidad de Salamanca?
- ¿Qué competencias musicales y didácticas desarrollan los estudiantes de Educación Musical de estas tres instituciones durante sus estudios universitarios?
- ¿Se puede considerar al Método Suzuki como un sistema educativo que encuentra justificación en los presupuestos de la Filosofía Praxial para la Educación Musical?
- ¿Qué características generales requiere un currículo para la formación universitaria de educadores musicales?

- ¿Qué características requiere un currículo para la formación universitaria de educadores musicales fundamentado en la Filosofía Praxial?
- ¿Un currículo fundamentado en la Filosofía Praxial ofrece los fundamentos para la profesionalización del profesor de Educación Musical?

En las investigaciones cualitativas, a diferencia de las cuantitativas:

[se] pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Con frecuencia, estas actividades sirven, primero, para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes; y después, para refinarlas y responderlas.¹⁰

Para este trabajo se ha decidido presentar unas hipótesis, antes de la recolección de los datos y su análisis respectivo, para que colaboren en la toma de decisiones respecto a los posibles caminos a tomar durante la investigación. Las hipótesis iniciales propuestas son:

- La eficacia de los planes universitarios de formación de profesores de Educación Musical depende de la importancia que estos planes le den al desarrollo de competencias musicales y didácticas, en ámbitos reales de creación y enseñanza musical, en sus estudiantes; condiciones fundamentales para la profesionalización del profesor de Educación Musical.
- La Filosofía Praxial de la Educación Musical puede ofrecer unos fundamentos adecuados, que coinciden con la naturaleza intrínseca de la música, para desarrollar competencias musicales y didácticas en los estudiantes de los estudios universitarios de Educación Musical.
- El Método Suzuki es una herramienta pedagógica que potencia y pone en práctica los principios generales que propone la Filosofía Praxial para la Educación Musical.

I.2. ESTRUCTURA GENERAL DEL TRABAJO

El contenido de esta tesis doctoral ha sido organizado en nueve Capítulos, y sus respectivos Subcapítulos, Apartados e Incisos. En el segundo capítulo, Marco Teórico, se revisa lo que la literatura especializada muestra sobre el tema en cuestión: la formación universitaria de los profesores de Educación Musical —dándole un énfasis especial a las prácticas docentes—, y las teorías o corrientes filosóficas y educativas que dan fundamento a esta investigación, las cuales son: la Filosofía Praxial de la Educación Musical, el concepto de las competencias en la educación, el Método Suzuki, y el trabajo de investigación titulado: “El profesor de instrumento como sujeto integrador en la Educación Musical”.

¹⁰ Hernández, *Metodología de la Investigación*, p. 23.

El tercer capítulo presenta el enfoque metodológico a través del cual se afrontará esta investigación, profundizando especialmente en el paradigma de la investigación cualitativa, considerado como el más adecuado para dar respuesta a las preguntas propuestas, y se exponen las razones por las cuales se adopta al estudio de caso como diseño de investigación. Se presentan los parámetros y características de la selección de la muestra elegida para, finalmente, mostrar los modelos de cuestionarios que serán utilizados como instrumentos de recolección de información.

El cuarto capítulo comprende la descripción de los contextos donde esta investigación se lleva a cabo: el Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana; la Escuela Nacional de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México; la *Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development* de la *New York University* en los Estados Unidos de América; y la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila de la Universidad de Salamanca en España. Todos estos, entornos que comprometen profundamente el devenir de este trabajo.

En el quinto capítulo, del análisis e interpretación de la muestra, se expone la interpretación y reflexión de toda la información obtenida por medio de entrevistas, observaciones y análisis de documentos, a luz de la Filosofía Praxial de la Educación Musical.

Con base en lo expuesto en el marco teórico, en los contextos estudiados, y en la interpretación y reflexión de la información obtenida, en el sexto capítulo se presentan unos fundamentos curriculares originales para la formación del profesorado de Educación Musical.

El séptimo capítulo ofrece las conclusiones generales de todo el trabajo realizado, y muestra, además, posibles itinerarios para futuras investigaciones relacionadas con el presente trabajo.

En el octavo capítulo se enlista toda la bibliografía consultada que avala lo expuesto en este trabajo de investigación.

El noveno y último capítulo comprenden los anexos, los cuales incluyen un disco compacto que incluye la transcripción de todas las entrevistas realizadas para este trabajo de investigación.

I.2.1. Aclaraciones pertinentes

Todas las citas cuyo idioma original es el inglés han sido traducidas por el autor de esta tesis. No se ha utilizado ninguna aclaración a lo largo de este trabajo que diferencie cuál era el idioma original de cada nota citada, puesto que la información presentada en la bibliografía referenciada, en el último capítulo, obvia cuál era el idioma original del texto citado.

Para todo lo referente a cuestiones ortográficas: signos ortográficos, utilización de tildes y mayúsculas, abreviaciones, expresiones que plantean dificultades específicas, y otros elementos de la escritura del español, se han utilizado, en esta tesis, los lineamientos propuestos en la nueva *Ortografía básica de la lengua española*, editada por la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española, publicada en 2012.

Para cualquier tema editorial no contemplado en la *Ortografía básica de la lengua española*, este trabajo ha seguido los lineamientos de la 15ª edición de *The Chicago Manual of Style*. A este respecto, hay un tema que se presenta necesario aclarar, puesto que existen distintos sistemas para su manejo: la citación de textos.

En el presente trabajo, apegándose a lo recomendado por el manual de Chicago mencionado, se utilizarán las notas bibliográficas al pie de página con una bibliografía completa al final del trabajo, con las siguientes características:

Si la bibliografía incluye todas las obras citadas en las notas, las notas—inclusive la primera cita de una obra particular— pueden ser bastante concisas, puesto que los lectores pueden revisar la bibliografía para detalles de la publicación y otra información.¹¹

Con esto en mente, las notas al pie de página, en general, constarán únicamente del primer apellido del autor de la obra (o del primero de los autores), las palabras suficientes que acoten el título de la publicación en cuestión, y el número de página. En la bibliografía referenciada, al final de esta tesis, se presentan los datos completos de las obras citadas al pie de página.

¹¹ University of Chicago, *The Chicago Manual of Style*, p. 594.

II. MARCO TEÓRICO

Una vez que se plantearon los objetivos del trabajo de investigación, es imprescindible revisar la literatura existente en relación al problema de estudio en cuestión. “En una investigación no se parte de la nada, sino de la información y los conocimientos acumulados en las investigaciones precedentes.”¹ Esta fase de la revisión de la literatura también se conoce como marco teórico.

A diferencia de la investigación cuantitativa, donde la literatura define en gran medida los planteamientos a investigar, en la investigación cualitativa “el papel de ésta es únicamente de apoyo. La investigación se basa, ante todo, en el proceso mismo de recolección de los datos.”²

En el presente capítulo se exponen las investigaciones, teorías y corrientes filosóficas y educativas que dan fundamento a esta investigación y a la propuesta de un currículo para la formación universitaria del profesorado de Educación Musical, las cuales son: programas de formación universitaria de Educación Musical —con un inciso para las prácticas docentes—, la Filosofía Praxial de la Educación Musical, los presupuestos de una educación basada en competencias, el Método Suzuki, y el trabajo de investigación titulado: “El profesor de instrumento como sujeto integrado en la Educación Musical” que, entre sus conclusiones, señala la importancia de ofrecer nuevas y más auténticas herramientas de capacitación a los educadores musicales.

II.1. PROGRAMAS UNIVERSITARIOS DE EDUCACIÓN MUSICAL

En la búsqueda bibliográfica se ha encontrado que la investigación sobre programas universitarios de formación de profesores de música en México es desconocida o nula; en España, aunque todavía en un nivel documental, y no propiamente trabajos de investigación, se pueden encontrar dos fuentes principales, las revistas *EUFONÍA* y *Música y Educación*; pero en Estados Unidos de América, desde los años ochenta, la investigación es abundante y ha ido en incremento con resultados cada vez más favorables para la práctica profesional de la Educación Musical.

Por formación universitaria del profesorado de Educación Musical, en este trabajo, se hace referencia a la educación que el alumnado en un programa universitario recibe para que, en un futuro, pueda ejercer la profesión de educador musical en cualquiera de sus posibles ámbitos: el preescolar, la primaria, la secundaria, el bachillerato, el universitario, el conservatorio, la orquesta, el coro, la teoría, la clase instrumental o vocal, etcétera. Esto contrasta con la formación *permanente* del profesorado que se refiere al tipo de educación que un profesor recibe “a lo largo de toda la vida activa y no determinada a unos tiempos y espacios concretos, así como capacitar[se] para seguir aprendiendo ante los nuevos modelos de la sociedad emergente.”³

De acuerdo a Conway,⁴ las situaciones de enseñanza-aprendizaje que los educadores informantes de su investigación consideraron más valiosas durante su formación

¹ Giráldez, “Revisión de la literatura”, p. 117.

² Hernández, *Metodología de la Investigación*, p. 550.

³ Rivera, “La Formación Permanente del Profesorado”, p. 417.

⁴ Conway, “Perceptions of Beginning Teachers”, pp. 20-50.

universitaria son las *prácticas docentes*.⁵ Conway concluye que entre más posibilidades de prácticas docentes tengan los estudiantes, mejor estarán preparados para iniciar a ejercer la profesión de educadores musicales.

Los participantes de la misma investigación de Conway consideraron de gran valía las estancias (trabajos de campo) que realizaron en distintas escuelas para la observación de los respectivos entornos educativos, siempre y cuando asistieran a estas prácticas teniendo conocimiento del contexto educativo observado. Otra situación a la que los participantes de este trabajo le dieron mucha relevancia es el crecimiento musical que se les brindó a través de sus lecciones de instrumento y ensamble; uno de los entrevistados comentó: “Realmente aprendí todo lo que sé acerca de la música de mi maestro de estudio.”⁶

Conway, basándose en los resultados de este trabajo, comenta la necesidad de que los programas de formación de profesores busquen preparar al alumnado en un espectro más amplio de la Educación Musical: “Todos los tipos de participantes [egresados, directivos y supervisores] comentaron que un sistema de educación de profesores que no ‘encasille’ a los estudiantes sería valioso.”⁷ Esto se debe, de acuerdo a su interpretación, a que un futuro profesor de música debería estar preparado para cualquier esquema educativo que se le presente cuando comienza a ejercer la profesión: la clase general de música, la clase de un instrumento, la dirección de bandas u orquestas, la dirección coral, etcétera.

Una recomendación interesante del trabajo de Conway es la que resalta la importancia que se le debe dar al desarrollo de las competencias necesarias, en los futuros profesores de música, para dar clases a estudiantes principiantes en alguna área instrumental o de ensamble. Esto se debe a que:

La mayoría de nuestros estudiantes de primer año vienen a nosotros deseando ‘convertirse’ en el maestro de banda, orquesta o coro que tuvieron en el bachillerato. Muchos estudiantes pasan el tiempo en cursos de métodos pensando ‘bueno, eso tiene que ver con principiantes, y yo no estaré haciendo eso.’⁸

Contrariamente, es común que la mayoría de los profesores de música comiencen su vida profesional enseñando a niños principiantes en un instrumento o voz, y por lo tanto requieren de las herramientas pedagógicas para llevar a cabo esta tarea.

Respecto a la idea de llegar a ser como los profesores del bachillerato, Rideout soporta, indirectamente, las ideas de Conway cuando asevera que: “la mayoría de los estudiantes escogen Educación Musical como carrera principal debido a sus experiencias positivas en el bachillerato y a una vaga asociación de identidad con sus profesores del bachillerato.”⁹ Esta identidad e influencia es tan importante que, “para cuando los estudiantes entran a un programa de preparación de profesores, ellos han trabajado con un

⁵ Las prácticas docentes son las clases que los estudiantes de los programas universitarios de educación imparten como maestros aprendices en situaciones reales de enseñanza-aprendizaje; el nivel de supervisión de estas prácticas varía mucho de acuerdo al programa del que se trate. A estas prácticas en la Universidad Nacional Autónoma de México (no en todo México) se les conocen como: prácticas profesionales de la enseñanza musical; en EUA: *student teaching*; y en España: *practicum* o simplemente prácticas.

⁶ Conway, “Perceptions of Beginning Teachers”, p. 28.

⁷ *Ibid.*, p. 33.

⁸ *Ibid.*, p. 34.

⁹ Rideout, “Research in Music”, p. 876.

número de profesores de música cuyo modelo es mucho más poderoso que la educación formal que ellos reciben durante sus estudios universitarios.”¹⁰

Los participantes de la investigación de Conway valoraban como lo menos importante de sus estudios universitarios los cursos que tomaron en la escuela o facultad de educación, puesto que no les encontraban ninguna aplicación práctica a la Educación Musical. La asignatura de Métodos de enseñanzas de instrumentos musicales, aunque la encontraban útil para la vida profesional, la calificaban de mal impartida durante la universidad.¹¹ “Estudiantes de instrumentos musicales expresaron preocupación de que el conocimiento de instrumentos secundarios parecía ser el contenido base más necesitado en su trabajos actuales y sin embargo algunos cursos de métodos de instrumentos no ofrecieron el contenido necesario.”¹² La causa principal de este problema parece radicar en que los profesores que imparten estas asignaturas en la universidad son profesores de instrumento y no profesores de Educación Musical, y por lo tanto no contextualizan su enseñanza a las necesidades de los estudiantes de Educación Musical.

En una investigación dirigida a conocer las competencias musicales de interpretación instrumental, la forma de adquirirlas, y las competencias didácticas para impartir estas competencias musicales entre los estudiantes universitarios de Educación Musical, Oriol encuentra que:

El corto tiempo que se puede dedicar a la formación instrumental hace que los estudiantes que entraron con nulos o pocos conocimientos musicales se sientan inseguros en la técnica del instrumento aprendido, lo que les obligará una vez finalizados sus estudios a ampliar sus conocimientos instrumentales [...]. Por lo tanto, aseguramos que la distribución de la carga docente en la especialidad respecto a la música en general y a la formación instrumental en particular, es deficiente.¹³

Respecto al estatus que los programas de Educación Musical poseen en el ámbito universitario, Nierman comenta que:

El aislamiento de la educación de profesores de la corriente principal de la vida universitaria ha estado asociado con un bajo estatus y con un compartir injusto de recursos institucionales en comparación con el estatus alto de otros programas que son vistos como más contribuyentes al prestigio departamental e institucional.¹⁴

Sobre la valoración adjudicada a la educación, L’Roy¹⁵ observa que los estudiantes que se ven a sí mismos como músicos intérpretes, aunque estén cursando los estudios de Educación Musical, tienen menos compromiso con la educación que aquellos que se ven como educadores.

En relación al aprendizaje adquirido y las competencias para enseñar estos conocimientos, Nierman afirma que: “La investigación ha mostrado convincentemente

¹⁰ *Id.*

¹¹ En los Estados Unidos de América esta asignatura comprende el estudio superficial de prácticamente toda la gama de instrumentos de una orquesta sinfónica a lo largo de los estudios universitarios.

¹² *Ibid.*, p. 29.

¹³ Oriol, “Preparación instrumental”, pp. 51 y 53.

¹⁴ Nierman, “Changing Concepts of Teacher Education”, p. 822.

¹⁵ Mencionado en Rideout, “Research in Music”, p. 876.

que los futuros profesores, incluyendo aquellos que han finalizado especialidades académicas completas, frecuentemente no entienden el contenido académico lo suficientemente bien como para explicar las cosas claramente a los pupilos”.¹⁶ Este tema es de importancia ineludible para la toma de decisiones en el diseño curricular de los programas de formación universitaria de profesores de Educación Musical.

De acuerdo a Nierman, algunos de los problemas más agudos que las prácticas docentes muestran en los Estados Unidos son: la carencia de una planeación y un currículo específico para estas prácticas, una deficiente relación entre lo que ocurre en las aulas universitarias y las aulas para las prácticas docentes, y la falta de constancia en la calidad de los profesores mentores y supervisores.¹⁷

Nierman observa que los programas de educación de profesores de música que están insertos en programas de *Artes Liberales*¹⁸ “tienden a enfatizar una preparación amplia y general fuera de la disciplina musical, mientras que los programas en las escuelas de música [...] tienden a enfatizar la interpretación musical.”¹⁹ Asunto importante a tomar en cuenta respecto a los ámbitos donde los tres programas estudiados en el presente trabajo se llevan a cabo.

En cuanto a la estructura del currículo de formación de profesores de música, Nierman señala que los programas más tradicionales están diseñados para ofrecer cuatro campos generales de conocimiento. El primero es la educación general: las competencias generales que un graduado universitario debería poseer, tales como la de comunicarse adecuadamente por medio de la escritura o la expresión verbal, y el dominio de las tecnologías de la información mínimas para la didáctica.

El segundo campo es el conocimiento del contenido de la materia en cuestión; en este caso, el desarrollo de competencias musicales. El tercero es el conocimiento pedagógico, que incluye el dominio de estrategias de evaluación, planeación de lecciones, marco filosófico de la enseñanza, y otros tópicos similares de didáctica y pedagogía general. El último campo es el conocimiento pedagógico del contenido, el cual “permite a los estudiantes construir conocimiento de la materia de estudio para uso en la enseñanza como resultado de las experiencias en las clases de métodos de música y campos de experiencias afines.”²⁰

Por el descontento general con los resultados de los programas tradicionales de formación de profesores, Nierman señala que algunos programas defienden que

la manera más apropiada de entrenar profesores es hacerlo de una manera colaborativa con uno o más de los ‘interesados’ (consejos de escuelas, escuelas, universidades, departamentos de educación, organizaciones profesionales) trabajando juntos [y] colaborando para alcanzar los retos de inducción en la profesión.²¹

¹⁶ *Id.*

¹⁷ *Ibid.*, p. 823.

¹⁸ En Estados Unidos de América en las universidades se entiende por programas de Artes Liberales a los estudios que tienen como propósito ofrecer conocimientos generales y destrezas intelectuales, antes que habilidades profesionales u ocupacionales especializadas.

¹⁹ Nierman, “Changing Concepts of Teacher Education”, p. 825.

²⁰ *Ibid.*, p. 827.

²¹ *Ibid.*, p. 831.

Como resultado de las tendencias de los gobiernos estatales de los Estados Unidos a evaluar cada vez más las actuaciones de los profesores en la práctica real,

los programas de educación de profesores de música necesitarán llevar a cabo cambios para preparar a sus graduados para demostrar un cierto cuerpo de habilidades y conocimientos en aulas reales de música más que simplemente mostrar que ellos han completado una carga de cursos.²²

En un estudio dirigido a conocer las opiniones de profesores en formación y profesores con mucha experiencia, respecto a las habilidades y comportamientos necesarios para ser un maestro de música con éxito durante los primeros tres años de ejercer esta profesión, Teachout encuentra que, de 40 ítems evaluados, “las habilidades personales y las habilidades de enseñanza fueron consideradas por ambos grupos como las más importantes para el éxito en los inicios de la enseñanza que las habilidades musicales.”²³

Parece necesario reflexionar, como posible área de estudio para los programas de formación del profesorado de Educación Musical, sobre el hecho de que la investigación de Teachout señala que

algunos ítems en los que ambos grupos están de acuerdo en ser extremadamente importantes para el éxito en la enseñanza inicial (motivación y autoconfianza) no son normalmente incluidos como parte de un programa universitario de Educación Musical, mientras que otros ítems que fueron pensados como no tan importantes para el éxito en la enseñanza inicial (habilidades pianísticas y habilidades de canto) son incluidas tradicionalmente en los programas universitarios.²⁴

Bernal, a diferencia de las opiniones obtenidas de los dos perfiles de profesores en el estudio de Teachout, parece inclinarse al énfasis que se le debe dar al desarrollo de competencias musicales en la formación de los futuros profesores de música: “los conocimientos ‘musicales’ que posea este especialista son muy importantes, sin lugar a dudas cuanto más sepa de música mucho mejor.”²⁵ Es importante notar que en este caso se refiere a la formación de profesores que estarán encargados de la Educación Musical de niños entre cero y seis años de edad. Se infiere que estas competencias musicales serán todavía más importantes para los profesores de estudiantes mayores a seis años.

Entre los objetivos que Bernal propone para la formación de profesores de nivel infantil se encuentran: la adquisición de las habilidades y destrezas necesarias a través de instrumentos musicales y de la expresión corporal; el fomento de los aspectos expresivos de la voz; y el desarrollo de la discriminación auditiva.²⁶ Todos estos objetivos pertenecen específicamente al ámbito de las competencias musicales.

A este respecto, es interesante mencionar el comentario de Barniol respecto al peligro de la falta de competencias musicales en el educador musical: “El profesor de Educación

²² *Ibid.*, p. 832.

²³ Teachout, “Preservice and Experienced Teachers’ Opinions”, p. 49.

²⁴ *Id.*

²⁵ Bernal, “La formación musical del maestro”, p. 29.

²⁶ *Ibid.*, p. 30.

Musical manifiesta su competencia en el trabajo que solicita de los estudiantes y alumnas, mientras que en la educación en el aula es más fácil disimular el dominio de la asignatura mediante verbalizaciones.”²⁷

Para el desarrollo de competencias didácticas, Bernal propone: “Comprender los principios en que se fundamenta la didáctica de la educación infantil [...] Conocer las diferentes metodologías o sistemas de aprendizaje de la música, y sus aplicaciones en la edad infantil.”²⁸ Sin embargo, no hace ninguna alusión a la importancia o necesidad de las prácticas docentes, en ambientes reales de enseñanza-aprendizaje, para el desarrollo de estas competencias en los futuros profesores de música.

Galán²⁹ distingue tres ámbitos en la formación del profesorado de Educación Musical en España. El primero es el de la formación disciplinar, que se refiere al desarrollo de competencias musicales que, en ocasiones, puede llegar a alejarse de la realidad del aula, pero siempre es beneficiosa tanto para los profesores como para los estudiantes. El segundo es el referente a las programaciones y preparaciones de clase, y el último el relacionado a la práctica docente.

Los pilares básicos de la educación que tiene que poseer un profesor de música, de acuerdo a Swanwick, son: “interés por la tradiciones musicales, sensibilidad para con los estudiantes y conciencia del contexto social y de la comunidad.”³⁰

De la experiencia como asesora del área de Educación Artística en un centro público en España, López constata que “gran parte de los especialistas en música muestra[n] un desconocimiento en metodología y planteamientos alternativos al solfeo y a la flauta dulce”,³¹ asunto a considerar en los diseños curriculares de formación de profesionales de Educación Musical. Es necesario tomar en cuenta, por parte de los futuros o actuales educadores, “no sólo sus perfiles profesionales y las características de las enseñanzas que imparten, sino también el nivel de desarrollo profesional en el que cada grupo de profesores y profesoras se encuentra.”³² No puede existir un programa de formación universitaria de profesores de Educación Musical que pueda dar respuesta a la enorme variedad de posibles problemas y variaciones que cada contexto socio-educativo presenta.

De un estudio histórico de Lorenzo sobre el desarrollo del programa de formación del maestro especialista en Educación Musical en España, para el presente trabajo interesa la sección referente a la situación actual de la educación en España. En el mencionado estudio se toma como punto de referencia el programa que se ofrece de esta especialidad en la Universidad de La Laguna, Tenerife.

Lorenzo clasifica a las asignaturas de los programas de formación de profesores de Educación Musical para la primaria en tres rubros: “Asignaturas de contenido general: lengua, matemáticas, ciencias [...] Asignaturas de contenidos específicos de la especialidad: formación instrumental, rítmica, vocal, etcétera; Asignaturas de contenidos psicopedagógicos: didáctica general, didáctica de la música, psicología, organización del centro escolar, etcétera.”³³

²⁷ Barniol, “El rol del maestro especialista”, p. 35.

²⁸ *Ibid.* p. 31.

²⁹ Galán, “La formación del profesorado de música en secundaria”, p. 42.

³⁰ Swanwick, *Música, pensamiento y educación*, p. 14.

³¹ López, “La formación permanente”, p. 54.

³² *Ibid.*, p. 57.

³³ Lorenzo, “La formación del maestro”, p. 81.

Los datos que se arrojan en ese trabajo, sobre la distribución de créditos, son muy reveladores para entender qué importancia se le otorga, en la legislación española, a cada uno de estos tres rubros. De los créditos que un alumno debe cursar (sin contar los créditos otorgados por las prácticas docentes, y otros de libre configuración), las opciones para un futuro educador musical son las siguientes: Un mínimo de 38.5% y un máximo de 53.7% de asignaturas de contenido general; un mínimo de 22% y un máximo de 37.5% de asignaturas específicas a la especialidad de Educación Musical; un mínimo de 24.4% y un máximo de 31.7% de asignaturas psicopedagógicas, de las cuales sólo el 4.9% corresponde a didáctica de la música. Hay que señalar que estos porcentajes pertenecen a la legislación educativa pasada, tema que será estudiado en detalle en la sección correspondiente de la presente tesis.

Otro dato muy revelador es el hecho de que de los créditos otorgados a las prácticas docentes, sólo el 31% corresponde a prácticas relacionadas con la Educación Musical; las otras prácticas son de enseñanza general.

Si bien es importante que el futuro maestro de música cuente con una formación sólida de educación general, la fuerte carga de materias en este rubro produce un desbalance notorio en relación a lo que Lorenzo considera que son los contenidos más importantes de esta formación universitaria.

Las peculiaridades inherentes a la profesión de maestro, requiere la presencia en el plan de estudios de asignaturas orientadas a formar al alumnado en el desempeño de la profesión docente *-contenidos para aprender a enseñar-* en aras de poder afrontar con éxito las tareas propias del ejercicio de la docencia. Sin embargo, para acceder a la titulación de maestro-especialidad de Educación Musical no es requisito previo poseer conocimientos musicales.³⁴

Otro asunto que Lorenzo observa, que perjudica el programa de formación de profesores de Educación Musical en España, es la enorme carga de asignaturas que un alumno tiene que aprobar en los tres años que dura esta especialidad en la Universidad de La Laguna, 45 asignaturas en total.

Como recomendaciones de su estudio propone varias reformas, dentro de las cuales conviene destacar las siguientes: disminuir el número de créditos asignados a las disciplinas generales, aumento en el número de créditos de asignaturas específicas de música, aumento en el número de créditos de las asignaturas de carácter psicopedagógico, y aumento de los créditos ofrecidos para las prácticas docentes.

Leglar presenta un estudio muy completo acerca del desarrollo histórico y la situación actual de la investigación sobre la educación realizada por profesores en el ejercicio de su profesión. En ese estudio se enfatiza el problema de que la investigación en este ámbito de la educación, en su gran mayoría, ha sido realizada por investigadores universitarios externos a las instituciones donde se imparte Educación Musical y no por los involucrados en la educación misma; lo cual crea el problema de que la información que ofrece esa investigación no es necesariamente la que los profesores en funciones realmente requieren conocer.³⁵

³⁴ *Ibid.*, p. 83.

³⁵ *vid.* Leglar, "Research by Teachers".

Es importante evitar, en las investigaciones realizadas por profesores, que la investigación se centre exclusivamente en lo que los profesores hacen, y no incluir lo que los profesores *saben*.

En cuanto a la generalización de los resultados sobre la investigación realizada por profesores acerca de su propia acción, hay que tomar en cuenta que “muchas investigaciones de los profesores es altamente dependiente del contexto, y los profesores investigadores no necesariamente intentan producir conclusiones que pueden generalizarse a otros contextos.”³⁶

De las experiencias de campo realizadas en los programas universitarios de formación de profesores de Educación Musical, Leglar afirma que: “Asumir que la teoría será automáticamente implementada en la práctica es erróneo [...] Una razón para [pensar] esto es la falta de integración entre lo que es presentado en los cursos formales y los que es experimentado en el campo.”³⁷

Leglar recomienda que los estudiantes deberían tener las prácticas de campo en distintos ámbitos educativos para que estuvieran preparados para la gran variedad socioeconómica y cultural de la enseñanza en las distintas comunidades. Además, agrega Leglar, que para que estas prácticas tengan un verdadero éxito es requerimiento que los centros de formación del futuro profesorado trabajen en mayor concordancia con las escuelas donde estas prácticas se realizan.

El hecho de que los profesores realicen investigación conlleva tal importancia que “es central para la evolución de la enseñanza de [entenderla como] una semi-profesión a una verdadera profesión.”³⁸ Por todo el valor asignado a la investigación realizada por profesores, es fundamental que no sólo las asignaturas de investigación sean incluidas en el currículo universitario de formación de futuros educadores, sino que además es necesario que los estudiantes realicen investigación durante sus estudios universitarios: aludir a investigación no es suficiente, hay que realizarla.

Un periodo de los estudios universitarios de formación de profesores de Educación Musical de importancia vital es el referente a las prácticas docentes en situaciones reales educativas. Estas prácticas se consideran como “el más importante evento en los estudios universitarios que preparan para la enseñanza,”³⁹ puesto que se combinan los conocimientos generales y musicales con lo aprendido en las clases de didáctica, con la experiencia real, y con la supervisión de un profesor experto que evalúa las prácticas. El objetivo es “desarrollar pericia a través de la inmersión en el ‘laboratorio’ de la vida real de la enseñanza.”⁴⁰ Este tema, el de las prácticas docentes, junto con cuestiones relacionadas a las mismas prácticas, se estudia en el siguiente inciso.

II.1.1. Prácticas docentes

En los Estados Unidos de América las prácticas docentes pueden durar desde una semana hasta 34, y pueden variar mucho en el número total de horas; las escuelas donde

³⁶ *Ibid.*, p. 860.

³⁷ *Ibid.*, p. 866.

³⁸ *Ibid.*, p. 868.

³⁹ Rideout, “Research in Music”, 874.

⁴⁰ *Ibid.*

se efectúan estas prácticas pueden ser de uno o dos sitios máximo. Lo anterior depende de la legislación estatal que ordena a la universidad que imparte esta capacitación.

Los estudiantes en las prácticas docentes, en lugar de basarse en los cursos de metodologías estudiados en la universidad, de acuerdo a Rideout y Feldman, “parecen procesar la información y adaptar los principios metodológicos de acuerdo a sus actitudes preexistentes, sus perspectivas, y valores desarrollados en casa, la comunidad, y sus actividades educativas previas a la universidad.”⁴¹ Igualmente, la influencia del profesor cooperador⁴² es, conforme a los mismos autores, más influyente que las materias metodológicas.

Aunque la historia personal y el profesor cooperador son unas influencias poderosas en las acciones del alumnado que realiza las prácticas docentes, de esta situación surge la cuestión de si los cursos de metodología universitarios toman en cuenta la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de los centros donde se llevan a cabo las prácticas, de los estudiantes de los centros donde se realizan las prácticas, y de los mismos estudiantes que realizan las prácticas, y si la falta de estas relaciones no son la principal razón por la cual los estudiantes se aferran más a su experiencia de vida que a los cursos metodológicos.

Otro de los retos de las prácticas docentes, de acuerdo a un estudio de Verrastro y Leglar,⁴³ es que los profesores universitarios a cargo de estos cursos no se involucran en esta experiencia con los estudiantes. Las razones de esto pueden ser varias: falta de tiempo para una mejor supervisión; el contacto diario entre el estudiante y el profesor cooperador hacen ver al profesor de la universidad como un intruso; y “el maestro cooperador está más preocupado con la práctica en el contexto de su escuela y aula, y puede no usar los modelos educativos discutidos en el nivel universitario.”⁴⁴

Rideout y Feldman resumen de la siguiente manera la problemática general de las prácticas docentes:

La preparación académica de los profesores, generalmente expone a los estudiantes a los modelos curriculares que son ideales y representan el potencial para el aprendizaje musical. Pero el desarrollo curricular en las escuelas de acuerdo a los mandatos de varios constituyentes educativos tales como legislaturas, departamentos de educación, consejos de escuelas, padres, administradores, cultura de la comunidad, y otros similares, y la realidad del aula difieren grandemente de esos modelos.⁴⁵

El reto, en este tema, es lograr que la universidad que ofrece la capacitación y la escuela donde se realizan las prácticas trabajen lo más cercanamente posible para lograr, en la medida de lo posible, la concordancia entre las teorías educativas y la realidad

⁴¹ *Ibid.*, p. 875.

⁴² En Estados Unidos de América, el profesor cooperador (*cooperating teacher*) es el profesor titular del aula donde el estudiante realiza sus prácticas docentes, y está a cargo de trabajar a su lado, observarlo, dirigirlo y evaluarlo. El profesor supervisor (*supervising teacher*) es el profesor que desde la universidad está a cargo de darle seguimiento al estudiante que realiza las prácticas docentes y que, junto con el profesor cooperador, también evalúa al estudiante, pero sólo a través de los reportes del profesor cooperador de eventuales visitas a observarlo trabajar en la escuela asignada.

⁴³ Mencionado por Rideout, “Research in Music”, p. 878

⁴⁴ *Id.*

⁴⁵ *Ibid.* p. 879.

educativa que enfrenta el estudiantado de Educación Musical al realizar sus prácticas docentes.

Un reto importante a tomar en cuenta respecto a la evaluación de los estudiantes que realizan sus prácticas docentes, de acuerdo a Rideout y Feldman, es pretender evaluar a estos futuros profesores de acuerdo al aprendizaje de los estudiantes que tienen a su cargo durante sus prácticas docentes, puesto que “responsabilizar a los profesores principiantes del aprendizaje de los estudiantes posee problemas porque ellos raramente son capaces de cambiar el ambiente educativo en su locación.”⁴⁶

Rideout y Feldman señalan que muchos estudiantes que realizan su prácticas docentes son utilizados por sus profesores cooperadores como asistentes, y no les permiten tener una verdadera experiencia de estar en *control* de la clase. Este asunto, el del tiempo aprovechado útilmente por los estudiantes que realizan sus prácticas, no se ha profundizado en la literatura, quizás, “porque el personal de los colegios y las universidades se sienten impotentes para controlar tales actividades del salón de clases.”⁴⁷

Parte de la literatura disponible en este tema versa sobre la importancia de que las prácticas docentes se lleven a cabo en escuelas con perfiles socioculturales muy distintos a aquellos donde se desenvuelven los futuros profesores; como sería el caso de llevar a cabo estas prácticas en escuelas rurales, o donde el alumnado de la escuela está conformado por una minoría respecto a la población promedio de un país o región, tal como las comunidades indígenas en México o de gitanos en España.

Lo importante a este respecto es que a los estudiantes que realizan las prácticas se les debe preparar, desde la universidad, para afrontar los retos que les presentan estos perfiles distintos a los que están acostumbrados puesto que, como comenta Subirats, “se hace difícil la realización de dichas prácticas porque no existe [en España] ninguna asignatura que informe convenientemente a los estudiantes sobre la realidad que parece ignorarse.”⁴⁸ La formación universitaria, y en concreto las prácticas docentes, deben preparar para la inserción al campo laboral; inserción que en muchas ocasiones no es escogida por los nuevos maestros, y de ahí la “necesidad de que a los estudiantes futuros maestros se les expliquen *todas* las realidades escolares.”⁴⁹ Igualmente, Mena y Garamendi, comentan que “es importante aprender diferentes estilos de inserción en la realidad escolar y cómo manejar las prácticas de la enseñanza desde diferentes puntos de vista.”⁵⁰

En este tema de confrontar otras culturas, Veiga comparte su experiencia durante las prácticas docentes realizadas en sus estudios universitarios, las cuales fueron realizadas en un colegio con mayoría de estudiantes gitanos, que para él, en ese momento, era una cultura desconocida. Veiga, al no tener éxito utilizando un currículum preconcebido que se centraba en la enseñanza de la música europea tradicional, intentó enseñarles a través de la música de la cultura de sus estudiantes, pero “el hecho de no ser gitano supuso un obstáculo.”⁵¹ Problema que solventó posteriormente: “empezamos a aprovechar la idea del cambio de enfoque realmente cuando dejé de intentar ser ‘uno de ellos’ y entendimos tanto ellos como yo que éramos diferentes pero podíamos aprender unos de otros.”⁵² De

⁴⁶ *Ibid.*, p. 880.

⁴⁷ *Id.*

⁴⁸ Subirats, “Las prácticas del especialista en educación musical”, p. 11.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 13.

⁵⁰ Mena, “Las prácticas del profesorado”, p. 20.

⁵¹ Veiga, “*Practicum*”, p. 27.

⁵² *Id.*

haber tenido más antecedentes sobre esta cultura, muchos problemas y tiempo se hubiera ahorrado en sus prácticas docentes.

Un tema muy recurrente en la literatura sobre las prácticas docentes es el de la conexión, o falta de ella, entre la teoría aprendida en las aulas de la universidad y la realidad de la práctica con estudiantes en las escuelas asignadas: “Como a la mayoría de mis compañeros, las prácticas nos permitieron comprobar que en ocasiones la teoría que se nos impartió distaba de la práctica”.⁵³ De acuerdo a Mena y Garamendi, para solventar esta división entre la teoría y la práctica, recomiendan que los tutores deben “ayudar a los estudiantes a adoptar un enfoque crítico y reflexivo en el análisis de cuestiones educativas o problemas del aula que favorecerán la interrelación entre la teoría y la práctica.”⁵⁴

Otro problema que señala Veiga es el hecho de que “en la escuela de magisterio nos enseñaron muchas cosas, pero muy poco acerca del control emocional, de las formas o del respeto.”⁵⁵ Asunto importante a tomar en cuenta en el diseño curricular de un programa de formación universitaria de profesores de música.

Mena y Garamendi ofrecen una lista de los conocimientos que, de acuerdo a ellas, deberían de poseer los estudiantes que están realizando las prácticas docentes:

Aspectos básicos del desarrollo y del aprendizaje; Visión general de la educación infantil y primaria en su conjunto; Cuestiones fundamentales de didáctica general; Aspectos curriculares de la especialidad de música; Conocimientos de las metodologías propias de la especialidad (Willems, Dalcroze, Orff, Kodaly...).⁵⁶

Sin quedar claro a qué se refieren con “Aspectos curriculares de la especialidad de música”, llama la atención que no hacen mención expresa sobre el desarrollo de competencias musicales: interpretación, improvisación, composición, arreglo o dirección.

Al igual que diversos autores de la literatura estudiada, Mena y Garamendi encuentran que, respecto a los alcances y objetivos de las prácticas docentes, “la primera limitación que encontramos es la desconexión entre la universidad y el tutor o la tutora de prácticas”.⁵⁷ Estos dos autores enfatizan la importancia de entender que el profesor universitario sólo ofrece su punto de vista, el cual debe ser cuestionado por el alumno, quien cuenta “con su propio bagaje de recursos musicales”.⁵⁸

Sandra Frey Stegman estudió la importancia que tiene el diálogo reflexivo entre el estudiante de Educación Musical y su profesor cooperador, o el asesor universitario, durante las prácticas docentes. Los resultados de estos diálogos reflexivos fueron muy beneficiosos siempre y cuando existieran, durante la investigación, las siguientes condiciones:

(a) ocurrieron regularmente, (b) al maestro estudiante se le permitió iniciar el curso de la discusión, (c) las preguntas y el proceso fueron modificados para satisfacer circunstancias específicas, (d) el maestro cooperador sondeó por mayor investigación, y (e) el maestro

⁵³ *Ibid.*, p. 23.

⁵⁴ Mena, “Las prácticas del profesorado”, p. 16.

⁵⁵ Veiga, ‘*Practicum*’, p. 27

⁵⁶ *Ibid.*, p. 15.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 19.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 18.

cooperador guió la investigación hacia niveles más significativos de reflexión y ofreció consejos o anécdotas experimentales relacionados.⁵⁹

En este mismo marco, Stephen Paul comenta que “la práctica reflexiva y las actividades de aprendizaje en contextos auténticos parecen ayudar a los futuros profesores de música a pensar como profesores y a asumir el rol de educador”.⁶⁰ De acuerdo a Paul, el desempeño educativo de instrumentos musicales al comienzo de la vida profesional de un maestro está

significativamente relacionada al número de episodios de experiencias tempranas de enseñanza en escenarios de música instrumental, el número de episodios de enseñanza a los compañeros en escenarios de música instrumental, y el número de veces que los futuros profesores observaron videos de episodios de enseñanza de música instrumental entre compañeros.⁶¹

Paul recomienda que las actividades de aprendizaje en contextos auténticos debería llevarse a cabo tanto en el área coral como en la Educación Musical general, y las experiencias educativas de instrumento deberían contemplar tanto a las bandas como a las orquestas.

De acuerdo a Margaret Schmidt, “los investigadores han encontrado que los profesores en ejercicio califican a las experiencias reales de enseñanza como el aspecto más valioso de sus programas de educación de profesores”.⁶² La experiencia es necesaria para el desarrollo de las competencias didácticas, “sin embargo, sólo la experiencia no garantiza competencia,”⁶³ puesto que, además, influyen en el desempeño educativo las creencias y comportamientos de los educadores.

Schmidt asevera que los profesores expertos tienen un dominio de “las habilidades necesarias para hacer música, tienen las habilidades para trabajar con individuos o grupos, y saben cómo comunicar efectivamente el conocimiento del contenido específico y habilidades a una variedad de estudiantes.”⁶⁴ Este mismo autor señala la importancia de que los educadores de los futuros profesores ayuden a que estos estudiantes integren sus conocimientos que adquieren en los cursos universitarios de metodología a las prácticas docentes.

Respecto a la reforma educativa en el campo de la formación de profesores de Educación Musical, Thiessen y Barrett defienden que la mejora de esta formación debe tomar en cuenta una visión más amplia, e incluir lo que los profesores hacen más allá del salón de clases; debe implicar lo que ocurre en los espacios escolares externos a los salones de clases —los *corredores*— y lo que les ocurre como miembros de una comunidad:

No obstante el énfasis primario de lo que ellos [los profesores] hacen en el salón de clases, al incluir a otros campos en la preparación de profesores principiantes, ellos aprenden una

⁵⁹ Stegman, “An Exploration of Reflective Dialogue”, pp. 78-79.

⁶⁰ Paul, “Authentic-Context Learning Activities”, p. 137.

⁶¹ *Ibid.*, p. 141.

⁶² Schmidt, “Preservice String Teachers”, pp. 6-7.

⁶³ *Ibid.*, p. 8.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 18.

imagen más inclusiva y exhaustiva de la enseñanza, un enfoque que incluye pero se extiende más allá del salón de clases.⁶⁵

Estos dos autores, al analizar los dilemas que presentan los retos actuales de la educación, hacen mención de una paradoja que es especialmente importante para delinear el currículo de los planes de estudios de los futuros profesores de música. Esta paradoja es la que se crea de la aparente contradicción entre la necesidad de “comprometerse [al mismo tiempo] en prácticas más integradas y diferenciadas (especializadas).”⁶⁶ Definir el balance entre estos dos posibles modelos de prácticas puede caracterizar todo un currículo de formación universitario.

La mayoría de los modelos completos de reforma escolar, señalan Thiessen y Barrett, en lugar de hacer referencia a la importancia que juegan los profesores en la reforma educativa, erróneamente se inclinan a describir los modelos de cambio en términos de la escuela o la institución.⁶⁷

Estos autores encuentran que:

la mayoría de los modelos [de reforma educativa], sin embargo, toman en cuenta la importancia de atraer a las principales partes interesadas, especialmente a los padres, dentro de la escuela más frecuentemente y con una participación más prominente e influyente.⁶⁸

Thiessen y Barrett enfatizan la importancia de considerar a los profesores como agentes del cambio, tanto en el salón de clases como en su comunidad; asunto que tiene que ser analizado desde la formación de los futuros profesores.

De la relación entre los estudiantes universitarios que cursan los estudios de Educación Musical, y todas las demás especialidades, como interpretación, composición o musicología, Susan Wilcox y Rena Upitis comentan que

la preparación para la enseñanza debería ser extendida a los programas de licenciatura e incluir requerimientos curriculares en pedagogía para todas las especialidades musicales, ya que casi todos los profesionales de la música enseñarán de alguna manera en algún punto de sus carreras.⁶⁹

Estas dos autoras defienden que la preparación para la enseñanza debe ser parte integral de los estudios de posgrado, y que los profesores universitarios deben participar en programas continuos de capacitación para mejorar su enseñanza; “reflexionando críticamente en las maneras en que sus prácticas personales están promoviendo resultados de aprendizajes valiosos en sus estudiantes.”⁷⁰

Francisca Dios Montes enfatiza la necesidad de encontrar el vínculo entre la teoría y las experiencias prácticas durante la formación de los futuros profesores de música: “La simple acumulación de contenidos teóricos de ninguna manera garantiza el desarrollo de

⁶⁵ Thiessen, “Reform-Minded”, p. 761.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 762.

⁶⁷ *Cfr.* Thiessen, “Reform-Minded”, p. 765.

⁶⁸ Thiessen, “Reform-Minded”, p. 772.

⁶⁹ Wilcox, “Strengthening the Teaching”, p. 843.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 848.

las capacidades, actitudes y comportamientos que se requieren por parte del profesorado de Educación Musical para una eficaz intervención educativa.”⁷¹

Adicionalmente, Dios Montes resalta la importancia del trabajo conjunto y la comunicación que, durante las prácticas docentes, el profesor de la facultad, el profesor del centro o colegio y el estudiante deben desarrollar para la consecución de los objetivos para las prácticas docentes.

Algunas sugerencias de esta autora en relación a las prácticas docentes son: los estudiantes deben implicarse en proyectos de investigación-acción; tomar en cuenta que, aunque muy importante este período formativo, no es suficiente para el desarrollo profesional, puesto que se necesitan otro tipo de experiencias y obtención de conocimientos; “es necesario facilitar a los estudiantes los recursos que favorezcan la toma de decisiones”⁷².

David Padilla, en una investigación sobre la relación entre los estudios iniciales y la formación permanente del profesorado, hace notar que no existe una conexión entre ambos periodos de formación debido a “la separación que tradicionalmente ha existido entre la administración educativa no universitaria y la universidad.”⁷³

En una investigación realizada entre educadores musicales en los inicios de su vida laboral, Julie Ballantine observa que:

Si la educación de los profesores no ha sido efectiva en preparar a los profesores, los profesores pueden rechazar el conocimiento y las habilidades que aprendieron en la universidad y sin pensar adoptan la cultura de enseñanza de su escuela.⁷⁴

Esta autora señala que la conmoción laboral en el estado inicial de la carrera docente de música ocurre cuando “hay discrepancias entre las expectativas de los profesores sobre la vida en la escuela y la realidad de la enseñanza.”⁷⁵ De acuerdo a su muestra, esta conmoción ocurre principalmente por el “aislamiento físico y profesional dentro de la escuela; y por las altas cargas de trabajo y las múltiples responsabilidades asociadas con el programa extracurricular de música.”⁷⁶

Ballantine concluye que los involucrados en su investigación “no sentían que su educación inicial los había preparado adecuadamente para estos aspectos [...] la conmoción laboral podría ser tomada en cuenta en la universidad y en el escenario escolar.”⁷⁷

De acuerdo a un estudio realizado por Janet Mills, “dos terceras partes de los graduados recientes de un mismo conservatorio [Royal Conservatory of Music de Londres] desarrollan carreras musicales que incluyen algo de enseñanza instrumental”.⁷⁸ Esta autora recomienda:

⁷¹ Dios Montes, “Hacia la búsqueda”, p. 45.

⁷² *Ibid.*, p. 54.

⁷³ Padilla, “El ‘*practicum*’ como puente”, p. 70.

⁷⁴ Ballantyne, “Documenting praxis”, p. 182.

⁷⁵ *Ibid.*, p. 184.

⁷⁶ *Id.*

⁷⁷ *Ibid.*, p. 187.

⁷⁸ Mills, “Performing and teaching”, p. 373.

Subir el perfil de la capacitación de la enseñanza instrumental en la educación superior podría ayudar a subir el estatus de ser capacitado como maestro de instrumento más generalmente, y desanimaría a los estudiantes no capacitados, que son poco más que niños ellos mismos, de tomar demasiado temprano el rol de profesores de instrumento.⁷⁹

En la primera edición del *Journal of Music Teacher Education*, Bennett Reimer afirma que:

Entre todos los aspectos de la profesión de Educación Musical ninguno es más importante o más complejo o más reactio que cómo educamos a nuestros profesores [...] De hecho, muchos argumentan que en el centro del fracaso de nuestras escuelas está el fracaso de la educación de profesores.⁸⁰

Con esto en mente, Reimer propone ocho temas que, según él, son fundamentales y deben tomarse en cuenta para el mejoramiento de la formación de los profesores de Educación Musical. El primero de estos temas es definir el balance que debe existir entre la educación general y la educación didáctica que reciben los futuros educadores de música. El segundo tema es la búsqueda del balance entre la educación profesional y la Educación Musical. Es común que la balanza se incline hacia la Educación Musical misma, teniendo como resultado la producción de “educadores musicales cuyos conocimientos del proceso de educación como fenómeno, de la escuela como organismo, y de las maneras de cómo la escolarización en nuestra cultura funciona, son probablemente endebles.”⁸¹

El tercer tema versa sobre la amplitud temática y la variedad musical que tiene que ofrecer la formación de los profesores de música. La siguiente cuestión defiende la inclusión de la composición musical en los programas de interpretación instrumental y de Educación Musical general.

El quinto tema habla sobre la importancia de ampliar el entendimiento filosófico y crítico de los educadores musicales:

Filosofar no es un asunto de charla ociosa, sino que provee un fundamento esencial para todas las decisiones que los profesores de música toman acerca de qué enseñar y cómo enseñarlo. La filosofía, para los educadores musicales, no es un fin, es un medio.⁸²

La sexta cuestión aborda la necesidad de que la formación de los futuros profesores contemple no sólo el aprendizaje de metodologías de enseñanza, sino las herramientas para la elaboración del desarrollo curricular. El penúltimo tema invita a contrarrestar la idea de que “lo que actualmente existe en las escuelas debe continuar existiendo.”⁸³ Es común que se desarrolle la percepción de que el cambio es difícil y que está más allá de las posibilidades de un maestro. A este respecto la universidad tiene que proveer las herramientas necesarias para motivar y generar el cambio, ofreciendo un entendimiento

⁷⁹ *Ibid.*, p. 389.

⁸⁰ Reimer, “Seeking the Significance”, p. 246.

⁸¹ *Ibid.*, p. 250.

⁸² *Ibid.*, p. 256.

⁸³ *Ibid.*, p. 259.

completo entre lo que ocurre al interior de sus aulas y la realidad escolar externa a la universidad.

El último tema plantea la importancia de la investigación realizada por los educadores mismos:

Mientras que los profesores universitarios sean (casi) los únicos productores de investigación, y que de los profesores de escuela y de los administradores se espere que sean (casi) sólo consumidores de investigación, la brecha [entre la producción y la aplicación de la investigación] permanecerá, y no habrá intentos de persuasión o intimidación efectivos hacia la gente de la escuela para que usen más investigación de lo que actualmente utilizan.⁸⁴

Respecto al balance entre el dominio de la teoría y la práctica, Reimer propone que los conocimientos que los futuros profesores de música requieren desarrollar son el conocimiento del tema en cuestión, conocimiento del tema como materia enseñable,⁸⁵ y conocimiento del tema como diseño curricular.

La teoría y la práctica no están en competencia: es precisamente la habilidad para relacionar las dos lo que hace a un maestro ser efectivo. Nuestra primera tarea en la educación de profesores de música es ayudar a los profesores en potencia y a los experimentados desarrollar esa habilidad, evitando posiciones extremas en las cuales una domina a la otra.⁸⁶

Toda la literatura estudiada en este inciso, y en el apartado precedente, será tomada en cuenta para comprender los tres ámbitos de enseñanza-aprendizaje de los programas universitarios de Educación Musical en estudio, para la elaboración de los fundamentos de un programa de Educación Musical para la Universidad Panamericana, y para las conclusiones del presente trabajo de investigación.

II.2. FILOSOFÍA PRAXIAL DE LA EDUCACIÓN MUSICAL

Con el objetivo de tener puntos de referencia y contraste en el análisis comparativo entre los estudios universitarios de Educación Musical de la Escuela Nacional de Música, la *New York University* y la Universidad de Salamanca, este trabajo de investigación se realizará, fundamentalmente, a la luz de la Filosofía Praxial, corriente del pensamiento educativo-musical propuesta por el profesor e investigador David J. Elliott en su libro titulado *Music Matters*.⁸⁷

Partir de unos presupuestos filosóficos predeterminados permite definir con más claridad, en este estudio comparativo, cuáles son las convergencias y divergencias entre los tres ámbitos educativos seleccionados.

El libro de *Music Matters* está dividido en tres grandes secciones. La primera discurre sobre la importancia y características de cualquier sistema filosófico; de temas

⁸⁴ *Ibid.*, p. 261.

⁸⁵ Lo que Lee Shulman llama *conocimiento pedagógico del contenido*.

⁸⁶ Reimer, "Seeking the Significance", p. 274.

⁸⁷ Elliott, David J. *Music Matters*. New York: Oxford University Press, 1995.

generales que explican las principales propuestas, antiguas y actuales, que ofrecen una perspectiva filosófica de la Educación Musical, y las bases de la Filosofía Praxial. En la segunda parte el autor profundiza en los objetivos y contenidos de su novedosa Filosofía Praxial de la Educación Musical; y en la tercera se analizan temas relacionados al desarrollo curricular de Educación Musical con base en las ideas propuestas en las secciones anteriores.

Antes de analizar críticamente la Filosofía Praxial de la Educación Musical se expondrá, brevemente, la vida y obra del Dr. David J. Elliott, y los problemas que presentan las fuentes en español que publican esta propuesta filosófica educativa.

II.2.1. David J. Elliott

David J. Elliott (1948) cursó sus estudios de licenciatura y maestría en la Universidad de Toronto, Canadá, y obtuvo el grado de Doctor en la Universidad Case Western Reserve. De 1973 a 2002 fungió como Profesor y Coordinador de Educación Musical en la Universidad de Toronto. A partir de 2002 es profesor de Educación Musical y consejero de posgrado para Educación Musical en el *Department of Music and Performing Arts Professions* en la *New York University*.

Como especialista en filosofía de la Educación Musical, el Dr. Elliott imparte cursos de posgrado de Fundamentos de Educación Musical, Cognición Musical, Métodos de Investigación, Desarrollo del Currículo Musical y Educación Musical Multicultural.

Ha sido profesor visitante de Educación Musical en las universidades de Indiana, Northwestern, Cape Town, North Texas, en el Irish World Music Center (University of Limerick) y el Conservatorio de Música de Puerto Rico.

Ha presentado ponencias, ensayos y talleres para la *International Society for Music Education* y en congresos nacionales de Educación Musical en Australia, Canadá, Japón, Sudáfrica y los Estados Unidos de América. Igualmente ha dado conferencias en un gran número de universidades, entre las que figuran las siguientes ciudades o universidades: Arizona, Michigan, Maryland, Texas, Kentucky, Colorado, South Florida, Oklahoma, Ithaca, Boston, Cape Town, Pretoria, Durban, Queen's (Belfast), Trinity (Dublín), South Wales (Sydney), Jyväskylä (Finlandia), Estocolmo, Londres, Academia de Música Sibelius (Helsinki) y Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana en la Ciudad de México.

Como músico, el Profesor David J. Elliott es un trombonista activo y sus composiciones y arreglos han sido galardonados con significativos premios. Muchas de sus obras corales e instrumentales han sido publicadas por la importante editorial *Boosey and Hawkes* de Nueva York.

Es fundador y editor, desde el 2004, de la revista *Internacional Journal of Community Music*, y es miembro del consejo editorial de las siguientes publicaciones: *Philosophy of Music Education Review*, *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, *Research Studies in Music Education* y *Musik & Bildung*.

Ha publicado artículos en una gran variedad de revistas especializadas, entre las cuales se encuentran: *International Journal of Music Education*, *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, *Journal of Aesthetic Education*, *Philosophy of Music*

Education Review, British Journal of Music Education, Finnish Journal of Music Education, Choral Journal y el *Journal of Music Teacher Education*.

Los libros donde ha contribuido con la publicación de capítulos son: *Cultural Literacy and Arts Education; Winds of Change;* y *Philosopher, Teacher, Musician: Perspectives on Music Education*.

Su libro central es *Music Matters*, New York: Oxford University Press, 1995. En esta publicación sentó las bases de su propuesta de la Filosofía Praxial de la Educación Musical. Posteriormente, en el año 2005, publicó *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues*, New York: Oxford University Press. Este segundo libro es una colección de ensayos críticos de 18 especialistas de reconocimiento mundial en temas de fundamentos filosóficos, interpretación musical, audición, Educación Musical temprana, Educación Musical multicultural y currículo; estos autores reflexionan sobre las propuestas, sus aciertos y debilidades, de la Filosofía Praxial presentada por Elliott en *Music Matters*. Es notable la apertura hacia la crítica que muestra Elliott al publicar *Praxial Music Education*, donde algunos de sus autores ofrecen una crítica muy férrea hacia su propuesta filosófica de la Educación Musical. Esta aceptación a la crítica se comprende, como el mismo Elliott lo hace notar, cuando se advierte que los ensayos en este segundo libro tienen, entre otros, los siguientes objetivos:

Escuchar, comprometerse, responder y aprender de los puntos de vista de mis colegas hacia el mejoramiento y depuración de otra edición de *Music Matters*⁸⁸ [...] proveer de un manual crítico a *Music Matters* que actúe como catalizador para el pensamiento crítico entre estudiantes de Educación Musical, maestros y profesores [...] proveer al campo de la Educación Musical de buenos modelos de crítica constructiva y diálogos mutuamente esclarecedores sobre cuestiones básicas de Educación Musical.⁸⁹

El complemento al libro *Praxial Music Education* es la página electrónica: <<http://www.davidelliottmusic.com/praxial-music-education/>>, donde Elliott ofrece réplicas muy concisas de los comentarios y críticas de los especialistas que escriben en *Praxial Music Education*. En lugar de responder a cada autor —o autores— de los capítulos, los temas con los que Elliott organiza sus argumentos son: cuestiones fundamentales de la Filosofía Praxial, musicar⁹⁰ y escuchar en la Filosofía Praxial, valores y afectos, cuerpo y mente, Educación Musical multicultural, creatividad musical, música e identidad, y currículum.

⁸⁸ Por una comunicación personal se entiende que David J. Elliott está trabajando en la publicación de un nuevo libro: *The last week of September [...] I will be just finishing a book at that time*. Correo electrónico, del 5 de mayo de 2009, de David J. Elliott al autor de esta tesis. Al día de la impresión de esta tesis no ha salido a la luz la publicación mencionada.

⁸⁹ Elliott, *Praxial Music Education*, p. 4.

⁹⁰ El significado de este vocablo se analizará en la sección correspondiente del inciso “Problemas de las Fuentes”.

II.2.2. Premisas Praxiales

En el capítulo primero de *Music Matters*, David J. Elliott se cuestiona ocho problemas que se dispone a resolver a lo largo del libro. De estas ocho cuestiones dos representan especial interés para la presente investigación. La primera es:

Comúnmente escuchamos a los profesores de música que afirman que la música es una cosa buena, o que la Educación Musical ofrece algo que otras asignaturas escolares no ofrecen. Pero ¿qué bienes o valores serán estos?, ¿buenos para qué y quién?, y ¿cuándo y cómo?⁹¹

El otro problema propuesto, relacionado con el anterior, plantea que “algunas personas sugieren que lo que hacen los profesores de música es similar y, al mismo tiempo, diferente de lo que hacen los profesores en otras asignaturas. Si es así, ¿cuáles son esas similitudes y diferencias? y ¿sobre qué fundamentos podemos decidir?”⁹²

Si se pretende que la Filosofía Praxial de la Educación Musical sea el punto de referencia para el análisis comparativo entre las carreras de Educación Musical de la UNAM, la *New York University* y la Universidad de Salamanca, el presente apartado, y los posteriores, deben ser capaces de corroborar, o refutar, si estas dos cuestiones son cabalmente contestadas a lo largo de *Music Matters*. Para esto se parte de las dos premisas fundamentales en las cuales descansa esta filosofía de la educación musical: “La primera es que la naturaleza de la Educación Musical depende de la naturaleza de la música. La segunda es que el significado de la Educación Musical depende del significado de la música en la vida de los humanos.”⁹³

Se desprende de estas premisas que el recurso imprescindible para ofrecer unas respuestas satisfactorias a las preguntas propuestas por el mismo Elliott se encontrarán, primeramente, en la capacidad de clarificar el significado y los fundamentos de aquello que es llamado música y su educación.

David J. Elliott evidencia que el entendimiento de la naturaleza y los valores del concepto general de educación no son suficientes para explicar la naturaleza y los valores de la Educación Musical, puesto que lo que distingue a la Educación Musical con la educación de las ciencias, la literatura, o cualquier otra disciplina, no es lo que la educación hace de ellas, sino la diferencia que existe entre lo que es la música y las ciencias, la literatura, o cualquier otra asignatura académica. Por tanto, en este estudio se debe acometer seriamente lo que se entiende por la naturaleza y los valores de la música y su educación desde una perspectiva distinta al entendimiento que se tiene del concepto general de educación.

Antes de analizar estos conceptos, es pertinente resaltar que Elliott define el significado y alcance de una filosofía de la Educación Musical como el “esfuerzo sostenido, sistemático y razonado para examinar las ideas fundamentales e ideales de la enseñanza y el aprendizaje de la música.”⁹⁴ De este entendimiento, y de la capacidad para defenderlo, dependen muchas políticas educativas y actitudes directivas que permitirán que la Educación Musical sea considerada como un ámbito educativo importante e

⁹¹ Elliott, *Music Matters*, p. 4.

⁹² *Id.*

⁹³ Elliott, *Praxial Music Education*, p. 8.

⁹⁴ Elliott, *Music Matters.*, p. 12.

imprescindible en el currículo de la educación general infantil. Es conveniente recalcar la expresión ámbito educativo, sobre el de materia o asignatura escolar, puesto que se considera que una educación seria en la Educación Musical debe impregnar el ambiente y la vida diaria de toda una institución educativa, mucho más allá de influir únicamente en la hora o período específico designado a esta disciplina.

David J. Elliott le llama Filosofía Praxial a su propuesta dirigida a comprender y definir el significado y alcance de la Educación Musical. Con este nombre quiere enfatizar la importancia que juega la interpretación —y creación musical en general—, lo que ineludiblemente implica unas prácticas musicales concretas que sólo pueden ser entendidas en relación a los significados y valores de unas personas específicas en un contexto cultural determinado.

Antes de desarrollar las premisas sobre las cuales David J. Elliott fundamenta su Filosofía Praxial de la Educación Musical se analizarán, a continuación, lo que se entiende en este contexto por la palabra praxial y otros vocablos que presentan problemas al ser traducidos al español de sus fuentes originales en el idioma inglés, así como el dilema que surge de entender a la Educación Musical como educación estética.

II.2.3. Problemas con las Fuentes

David J. Elliot, en sus textos originales en inglés, utiliza una serie de palabras que son un reto para ser traducidas al idioma español; ya sea porque se tratan de neologismos tomados de otros autores o creados por él mismo, o porque son palabras comunes del idioma inglés pero que no cuentan con una traducción directa al español. En el primer grupo, neologismos tomados de otros autores, el más importante es la palabra *praxial*, fundamental para explicar toda su filosofía educativa; en el segundo grupo, neologismos creados por él mismo, se encuentran: *listenership*, *musicer*, *musicing* y *educatorship*, y en el tercer caso, palabras que no cuentan con una traducción directa, se hallan: *musicianship*, *listener* y *performance*.

En la presente sección se exponen las traducciones al español propuestas por este trabajo de investigación, y se señalan las razones por las cuales han sido escogidas dichas traducciones.

II.2.3.1. La Palabra Praxial

La primera persona en utilizar el término *praxial* en el campo de la filosofía de la Educación Musical fue el Dr. Philip Alperson,⁹⁵ profesor de filosofía de la música, el arte y la cultura en la *Temple University* en Filadelfia.

El profesor Alperson utilizó el término praxial —derivado de la palabra praxis— basándose en la idea aristotélica de entender a la praxis como el razonamiento o pensamiento crítico para obtener resultados correctos, que son realizados bajo unas normas y estándares en una situación o dominio específico en beneficio de las personas. Por lo tanto, no sólo se está hablando de acciones indeterminadas, sino de acciones

⁹⁵ Alperson, “What Should One Expect from a Philosophy of Music Education?”, p. 233.

relacionadas a unos seres humanos específicos en lugares y contextos determinados. De esta manera se puede afirmar que se está proponiendo, bajo esta perspectiva, una filosofía humanista y multicultural de la Educación Musical; aspectos que se estudiarán a fondo en las respectivas secciones de este trabajo.

Aludiendo a las raíces griegas de la palabra praxis se reafirma el razonamiento anterior. “El sustantivo praxis deriva del verbo *práссо*, que significa (entre otras posibilidades) ‘hacer’ o ‘actuar con un propósito’. Pero, cuando usamos el verbo *práссо* como intransitivo, su significado se desplaza de la sola acción a la idea de una acción en una situación.”⁹⁶

Este tipo de conocimiento, el de la praxis, queda explícitamente diferenciado a los otros dos tipos de conocimientos propuestos por la tradición griega y discutidos por Aristóteles,⁹⁷ los de la teoría (*theoría*) y la técnica (*techne*), porque la teoría se refiere al conocimiento especulativo de la verdad pura y eterna, y la técnica al conocimiento requerido para hacer, producir o crear algo.

El presente razonamiento sobre la palabra praxial conduce a uno de los puntos centrales, y más controvertidos, propuestos por David J. Elliott en *Music Matters*: el distanciamiento de la tradicional idea de comprender a la Educación Musical como educación estética, tema que será estudiado en profundidad en el apartado correspondiente.

Existen dos importantes fuentes en español que hacen referencia a la Filosofía Praxial (*Praxial Philosophy* en inglés) de la Educación Musical: el capítulo de Gotzon Ibarretxe titulado “David J. Elliott”⁹⁸ y un capítulo en el libro que integra una selección de trabajos de los anuarios de 1992 y 1994 de la *International Society for Music Education* (ISME).⁹⁹ Previo al año 2012 existía una sección, dentro de la página electrónica de David J. Elliott,¹⁰⁰ que ofrecía un resumen de la Filosofía Praxial de la Educación Musical en español.

La primera fuente indicada (como en la fuente electrónica que ha sido retirada) se refiere a esta propuesta del pensamiento educativo musical como *filosofía pragmatista* (pragmatic philosophy), en lugar de Filosofía Praxial. Considerando que “todos los intentos de dar una definición suficiente, o siquiera adecuada, de ‘pragmatismo’ han fracasado en virtud de la multiplicidad de tendencias amparadas bajo este nombre,”¹⁰¹ esta traducción no se presenta como una opción muy afortunada si, además, se toma en cuenta el uso más común de la palabra pragmatismo, puesto que comúnmente se entiende por pragmatismo lo que explica Nietzsche en “sus ideas sobre ‘la utilidad y perjuicio de la historia para la vida’ y su concepción de la verdad como equivalente a lo que es útil para la especie y la conservación de la especie.”¹⁰² De tal manera que con la palabra pragmatista se enfatiza más el valor utilitario de una acción, que la búsqueda de resultados específicos correctos y contextualizados, como ocurre con la praxis.

⁹⁶ Elliott, *Music Matters*, p. 14.

⁹⁷ *vid.* Aristóteles, *Poética*.

⁹⁸ *vid.* Ibarretxe, “David J. Elliott”.

⁹⁹ *vid.* Elliott, David J. “Música, Educación y Valores Musicales”.

¹⁰⁰ David J. Elliott, “Music Matters”, en página oficial: <<http://www.davidelliottmusic.com/music-matters/>> Consultada el 12 de mayo de 2012.

¹⁰¹ Ferrater, *Diccionario de Filosofía*, p. 2872.

¹⁰² *Ibid.*, p. 2871.

En la segunda fuente, la que presenta la ISME, la traducción utilizada para *praxial philosophy* es *filosofía práctica*. Esta traducción se muestra como una opción muy limitada en comparación a la propuesta multidimensional que ofrece la Filosofía Praxial puesto que, entre muchas otras carencias, aludir de algo práctico no nos remite a una “acción que está incrustada en, responde a, y es reflexiva de un contexto específico de esfuerzo.”¹⁰³

Para este trabajo de investigación, respecto a la traducción al español de la palabra inglesa *praxial*, neologismo acuñado por Philip Alperson, se ha tomado el siguiente criterio. Tomando en cuenta la importancia de esta palabra en *Music Matters*, fundamento teórico central del presente trabajo, se ha decidido optar por el criterio de mantener la palabra *praxial* como un extranjerismo¹⁰⁴ sin ninguna modificación para castellanizar su morfología, como hubiera sido el caso de traducirla a *práxica* o *praxialista* que, de igual manera, no son palabras existentes en el Diccionario de la Real Academia Española. Suponiendo el caso inverso; el de buscar la traducción al inglés de las palabras *práxica* y *praxialista*, aceptando la traducción más común de los sufijos *-ica* e *-ista*, se esperaría de la palabra *práxica*: *praxic*, y de la palabra *praxialista*: *praxialist*; igualmente neologismos del idioma inglés, innecesariamente distintos de la palabra original propuesta por Alperson; una razón más para mantener la palabra *praxial* sin ningún cambio morfológico.

II.2.3.2. Competencias Musicales y Competencias Auditivas

David J. Elliott señala que “lograr el propósito de la Educación Musical depende de desarrollar las competencias musicales y las competencias auditivas de todos los estudiantes de música.”¹⁰⁵

Las expresiones de competencias musicales y competencias auditivas en los textos originales en inglés de Elliott son *musicianship* y *listenership* respectivamente.

El primer reto al confrontar las palabras *musicianship* y *listenership*, en esta investigación, es pretender traducir estos dos vocablos del inglés al español, puesto que no existen unas traducciones directas de éstas. Por un momento, el presente análisis se enfocará exclusivamente a la traducción de la palabra *musicianship*.

En la sección en español de la página electrónica (ahora extinta) de David J. Elliott, la traducción usada para *musicianship* era *habilidad musical*. Estas palabras, como se entienden en *Music Matters*, no dan cabida a los cinco tipos de conocimientos que componen *musicianship* (conocimiento procedimental, formal, informal, intuitivo y meta-cognitivo), puesto que *habilidad* comúnmente se relaciona a un dominio exclusivamente mecánico y puede guiar a la “suposición dualística que el conocimiento verbal acerca de la música representa verdadero entendimiento, mientras que la *habilidad* para hacer música bien es *habilidad mecánica* o *comportamiento*.”¹⁰⁶ Por lo tanto, *habilidad musical* no se presenta como una traducción adecuada para *musicianship*.

¹⁰³ Elliott *Music Matters*, p. 14.

¹⁰⁴ “Se denominan *extranjerismos* o *préstamos* las voces que una lengua toma de otras, tanto si sirven para nombrar realidades nuevas como si entran en competencia con términos ya existentes en la lengua receptora.” Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, *Ortografía Básica de la lengua Española*, p. 158.

¹⁰⁵ Elliott, *Praxial Music Education*. p. 7.

¹⁰⁶ Elliott, *Music Matters*, p. 68.

Una opción que frecuentemente se encuentra para *musicianship* es *musicalidad*. Esta traducción es errónea puesto que la palabra musicalidad, y su adjetivación a musical, corresponden a *musicality* y *musical* respectivamente; vocablos que, tanto en español como en inglés, señalan la capacidad expresiva de un intérprete o una obra. Por ejemplo, es común escuchar que el violinista Itzhak Perlman es muy musical o muy expresivo.

Otra opción común de traducción para *musicianship* es la de *maestría*. Sin embargo, esta traducción, dentro del medio académico en Latinoamérica, puede causar confusión puesto que comúnmente por el término maestría se entiende: “Curso de posgrado en una determinada especialidad.”¹⁰⁷

La opción más apropiada, de acuerdo a los postulados de la Filosofía Praxial, parecería ser la de traducir *musicianship* a *entendimiento musical*, puesto que es precisamente esta asociación una de las aportaciones más importantes de la Filosofía Praxial.

Sin embargo, si se expresa que lograr los propósitos de la Educación Musical depende de desarrollar el entendimiento musical de los estudiantes podría llevar, cuando no se realiza un análisis profundo de lo que es la Filosofía Praxial, al siguiente error:

Muchos padres, estudiantes, maestros de música y profesores de Educación Musical creen que ‘entendimiento musical’ es equivalente a una o más de las siguientes opciones: saber cómo leer notación musical; conocer hechos y conceptos acerca de la historia de la música de la teoría musical; y/o saber cómo ‘hacer sonar’ notación musical en un instrumento o en la propia voz.¹⁰⁸

Por esa razón, la expresión que se presenta más conveniente para traducir *musicianship* es la de *competencia musical*, debido a que, como lo señala Corominas *et al.*, el concepto de competencia comprende los siguientes puntos:

- Tienen relación con la acción: se desarrolla, se actualiza, en la acción.
- Está vinculada a un contexto, a una situación dada.
- Integra diferentes elementos: saberes, procedimientos, actitudes, normas.
- Facilita la resolución eficaz de situaciones laborales conocidas o inéditas.
- Es educable.¹⁰⁹

Atributos que empatan con lo que David Elliott define sobre el concepto de *musicianship*, excepto por la idea de *actitud* que comúnmente se encuentra en las definiciones sobre competencias y que no se menciona en ningún lugar en los escritos sobre la Filosofía Praxial de la Educación Musical. Sin embargo, a la pregunta: “¿El concepto de actitud podría tener un lugar en los cinco tipos de conocimientos que conforman las competencias musicales?” Elliott contestó:

Sí, eso es importante. Si un niño no tiene la disposición, entonces nada ocurre. Necesitas la disposición [...] Absolutamente, buen punto. ¿El concepto de actitud podría tener un lugar en los cinco tipos de conocimientos que conforman las competencias musicales? ¡Sí!¹¹⁰

¹⁰⁷ Real Academia Española, *Diccionario de la Lengua Española*, p. 1416.

¹⁰⁸ Elliott, “Musical Understanding”, p. 94.

¹⁰⁹ Corominas *et al.*, “Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas”, p. 301.

Ahora bien, es muy importante no confundir la palabra competencia, y por lo tanto competente, con una de las cinco etapas de adquisición de habilidad, o pericia, propuestas por Dreyfus y Dreyfus,¹¹¹ y utilizadas también por Elliott, las cuales son: novato, principiante, competente, avanzado¹¹² y experto. En la traducción al español de los cinco niveles de pericia, para el nivel de competente, simplemente se le podría asignar el nombre de *nivel medio* de pericia. De esta manera, se podría referir a cinco niveles de competencia: novato, principiante, nivel medio, avanzado y experto.

Es necesario reiterar que no se pretende cambiar el sentido que propone la Filosofía Praxial en cuanto que *musicianship* es, finalmente, entendimiento musical que está compuesto de competencias musicales y competencias auditivas. El punto es que, tomando en cuenta que no existe una palabra que traduzca directamente al español la palabra *musicianship*, por las razones mencionadas, la más apropiada parece ser la expresión de competencia musical.

La palabra *listenership*, el otro propósito de la educación musical, presenta las mismas dificultades y los mismos atributos que la palabra *musicianship*. Por lo tanto, resulta conveniente seguir los mismos razonamientos y traducir *listenership* a competencias auditivas.

II.2.3.3. Escuchador

La palabra *listener*, como se verá posteriormente, también juega un papel fundamental en la Filosofía Praxial de la Educación Musical. De acuerdo a *The Oxford Spanish Dictionary*, la traducción al español de *listener* es *oyente*.¹¹³ Sin embargo, *oyente*, que proviene de la palabra oír, y cuyo significado es “percibir con el oído los sonidos,”¹¹⁴ no explica la acción consciente y deliberada de percibir sonidos (musicales o no musicales) a través del oído, que es el significado referido a *listener* en la Filosofía Praxial.

Otra posibilidad sería utilizar, como traducción a *listener*, la palabra *auditor*, una derivación de audición, pero nuevamente esta palabra nos remite a la acción de oír: “auditor, ra [...] oyente”¹¹⁵, y por lo tanto no es conveniente.

La traducción más conveniente es la relacionada a la palabra escuchar: “Prestar atención a lo que se oye.”¹¹⁶ Por tanto, lo más acertado para traducir la palabra *listener* es *escuchador*. Aunque la palabra escuchador no suena familiar dentro del uso cotidiano de la lengua española, sí es una palabra aceptada por la Academia de la Lengua Española: “escuchador, ra: adj. Que escucha”,¹¹⁷ y sí equivale a lo que denota la palabra inglesa *listener*. Es interesante que en la traducción en sentido inverso, del español al inglés, se

¹¹⁰ Entrevista del autor a David J. Elliott, el 22 de noviembre de 2009, en la *New York University*.

¹¹¹ Dreyfus y Dreyfus, *Mind over Machine*, pp. 19 y ss.

¹¹² La palabra original en inglés para *avanzado*, en Dreyfus y Dreyfus, es *proficient*.

¹¹³ Galimberti y Roy, *The Oxford Spanish Dictionary*. p. 1278.

¹¹⁴ Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española*, p. 1613.

¹¹⁵ *Ibid.*, p. 248.

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 964.

¹¹⁷ *Id.*

encuentra de la palabra escuchar lo siguiente: “(prestar atención) <música> to listen to”,¹¹⁸ lo cual concuerda con la propuesta de escuchador para traducir *listener*.

Otra traducción podría ser la palabra *escucha*: “Acción de escuchar.”¹¹⁹ Por su relación con la palabra escuchar, *escucha* se presenta como una opción muy adecuada para la traducción de *listener*. Sin embargo, para ser consecuentes con la semejanza morfológica de la palabra *musicador*, explicada a continuación, la palabra escuchador se presenta como la elección más apropiada en el presente trabajo para traducir *listenership*.

La utilización de la palabra escuchador es recomendada exclusivamente para el análisis de la Filosofía Praxial pero, evidentemente, no para el lenguaje cotidiano.

II.2.3.4. Musicador y Musicar

La palabra *musicer* utilizada en los textos en inglés de David J. Elliott, proviene de la contracción de las palabras *music maker*, y en este trabajo de investigación ha sido traducida a *musicador*.

Se utiliza la palabra *musicador*, como lo recomienda Elliott, para no confundirla con la palabra *músico*, que comúnmente señala a la persona que se dedica profesionalmente a la música. La palabra *musicador* (*musicer*) se refiere a cualquier persona que crea o produce música bajo cualquier situación, medio o nivel profesional. Por ejemplo, a un niño de 10 años que sabe utilizar el programa computacional de *GrageBand* se le podría llamar *musicador*, pero nadie lo llamaría *músico*.

La palabra *musicing*, que proviene de la contracción de las palabras *music making*, ha sido traducida en este trabajo como *musicar*. La relación de *musicar* con música, sería la equivalente a la de bailar con baile, o pintar con pintura; la acción de *hacer* música, baile o pintura.

Violeta Hemsy de Gainza¹²⁰ utiliza *musiquear* para traducir *musicing*. Esto equivaldría a llamar a la acción de hacer pintura: *pinturear*, en lugar de pintar, y a la acción de hacer baile: *bailear*, en lugar de bailar.

En relación al uso de la palabra *musicing*, Elliott comenta:

El uso de la palabra *musicing* conlleva unos problemas. Primeramente la pronunciación; debería ser pronunciada con una k, como en *musiciking*. Esto es porque la palabra *musicing* proviene de *music making*. Pero no la usé con k para que no fuera confundida con la idea de Christopher Small. Él usa la palabra *musiciking* en un marco mucho más cerrado. Él separa la acción de hacer música de la de escuchar, como si fueran cosas paralelas. Sí, son cosas diferentes, pero no pueden ser separadas, no son paralelas.¹²¹

De esta aserción se encuentra necesario esclarecer dos puntos. El primero es que el mismo Elliott no está advirtiendo que él utilizó este término, dentro del ámbito de la filosofía de la música, antes que Christopher Small, puesto que este último utilizó esta

¹¹⁸ Galimberti y Roy, *The Oxford Spanish Dictionary*. p. 309.

¹¹⁹ Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española*, p. 964.

¹²⁰ vid. Elliott, “Música, Educación y Valores Musicales”.

¹²¹ Entrevista del autor a David J. Elliott, 23 de noviembre de 2009 en la *New York University*. Aunque aquí se muestra la traducción al español de la entrevista que fue realizada en inglés, para darle sentido al texto, se han respetado, en inglés, las palabras claves del tema en cuestión.

palabra por primera vez en su libro *Musicking*¹²² en 1998, mientras que Elliott la utilizó en *Music Matters* en 1995.

El segundo punto versa sobre el significado que ambos autores le dan a esas dos palabras semejantes. Primeramente, Small reconoce la existencia previa de *musicking*: “este verbo tiene una existencia obscura en algunos diccionarios más grandes, pero su potencial no es explotado porque cuando aparece es usada para significar más o menos lo mismo que ‘tocar’ o ‘hacer música,’”¹²³ y agrega que él tiene una mayor ambición para esta palabra:

*Hacer música [musicking] es tomar parte, con cualquier grado de capacidad, en una presentación musical, ya sea ejecutando, escuchando, ensayando o practicando, proveyendo material para la presentación (a lo que se le llama componer), o bailando. Hasta a veces podríamos extender este significado a lo que la persona está haciendo cuando recoge boletos en la puerta o los hombres fornidos que mueven el piano [...] o el personal de limpieza que limpia después que todos se han marchado.*¹²⁴

Esto es, el término *musicking* no encuentra diferencia entre hacer música, escuchar música, y todo lo que ocurre alrededor de la creación musical. De alguna manera su concepto de *musicking* va dirigido al evento social, en un lugar y tiempo determinado, donde se reúnen intérpretes, auditores y prestadores de servicios, ya sea bajo el nombre de concierto, ensayo, rito o servicio religioso.

Tomamos en consideración no solamente lo que los intérpretes están haciendo, y ciertamente no sólo la pieza que está siendo tocada o que el compositor ha hecho, si es que hay alguno. Comenzamos a ver a una interpretación musical como un encuentro entre seres humanos que toma lugar a través de un medio de sonidos organizados de maneras específicas. Como todos los encuentros humanos, toma lugar en un entorno físico y social.¹²⁵

Mientras, Elliott señala que: “generalmente usaré *musicing* en un sentido colectivo para señalar las cinco formas de hacer música: interpretación, improvisación, composición, arreglo y dirección”,¹²⁶ y agrega que, inevitablemente, “los que hacen música escuchan lo que hacen y producen, y lo que otros músicos hacen y producen.”¹²⁷ Es decir, es imposible deslindar la acción de hacer música y la acción de escuchar pero, al mismo tiempo, comparten naturalezas distintas. Es fácil admitir que, mientras que el que hace música nunca se puede deslindar de la audición musical, lo más frecuente es que los escuchadores sí se separan de la acción de hacer música, pues no depende de ellos que se haga o no música, por más que hayan sido los escuchadores el objetivo de la creación o interpretación de una determinada obra.

Al mismo tiempo, y sin desestimar el trabajo de nadie, la persona que vende boletos a la entrada de un auditorio no parece estar haciendo música puesto que, a lo mucho, la está escuchando.

¹²² *vid.* Small, *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*.

¹²³ *Ibid.*, p. 9.

¹²⁴ *Id.* Itálicas en el original.

¹²⁵ *Ibid.*, p. 10.

¹²⁶ Elliott, *Music Matters*, p. 40.

¹²⁷ *Ibid.*, p. 41.

Aunque la opción de Small parece ser muy interesante y pretende ofrecer una idea muy democrática de lo que es hacer música, su concepto de *musicking* no es del todo acertado puesto que no hace la diferenciación requerida entre las competencias musicales necesarias para hacer música, y las competencias auditivas que, aunque muy importantes e indispensables para hacer música, tienen otra funciones: “lo que sea que tengan en común, interpretación y audición permanecen distintas en importantes cuestiones.”¹²⁸

Como el mismo Small lo aclara: “yo no soy, por supuesto, tan tonto como para no ver la distinción entre qué hacen los intérpretes y qué hacen los encargados de la limpieza”.¹²⁹ Ese es precisamente el punto; con la palabra *musicking* Small combina, en una sola palabra, eventos que deben ser separados conceptualmente: no se pueden incluir en un solo vocablo a todas las acciones que implican desde hacer música y escuchar música, hasta la venta de boletos.

Contrario de lo que comenta Elliott, Small no separa la acción de hacer música de la de escuchar música, sino que las mantiene *demasiado* unidas.

II.2.3.5. Interpretación

La traducción más común al español de la palabra inglesa *perform* es: “«*musician*» tocar.”¹³⁰ Es importante distinguirla de la palabra interpretación (en inglés: *interpretation*).

Elliott comenta al respecto:

Ellos dos [Riccardo Muti y Leonard Bernstein] harían diferentes interpretaciones. Van a tocar (*perform*) Beethoven con la orquesta. Van a hacer los sonidos, ¿no? Pero la manera en que la orquesta hace esos sonidos: más rápido, más lento, más suave... todas esas cosas, son asuntos de interpretación. [...] Decisiones personales, supongo, acerca de la manera que crees de cómo debe ir la música.

En este trabajo de investigación las palabras *interpretar*, *hacer música* y *creación musical*, en ocasiones, se utilizan indistintamente debido a que las maneras de hacer música son: interpretación, improvisación, composición, arreglo y dirección, y que la improvisación es un tipo de interpretación y de composición en *tiempo real*, y que la composición, arreglo y dirección, usualmente implican una interpretación o están planeadas para ser interpretadas.

Igualmente, la palabra interpretación es intercambiable por creación musical debido a que el intérprete, aún en los casos de una obra escrita, está *re-creando* un producto desarrollado por un compositor.

Es imprescindible recordar que estas posibilidades de creación musical están inevitablemente ligadas a la audición musical o, al menos, al oído interno.

Debido a que una composición (escrita o recordada) siempre muestra algunas ambigüedades en el sentido de que no especifica, por sí sola, todas las dimensiones

¹²⁸ Bowman, “Why Musical Performance? Views Praxial to Performative”, p. 158.

¹²⁹ Small, *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*, p. 10.

¹³⁰ Galimberti y Roy, *The Oxford Spanish Dictionary*. p. 1394.

posibles de la interpretación, como lo serían algunos detalles estilísticos, de expresión, *tempo*, agógica y otros componentes que se alejan de la escritura musical, se comprende que, mientras se respeten las convenciones generalmente aceptadas de la práctica musical en cuestión, existe más de una posible interpretación que puede ser considerada como correcta: “una partitura no ordena sino que simplemente especifica y de este modo provee oportunidades.”¹³¹

Esto implica que hasta que la obra es interpretada, el intérprete es el que imprime el carácter final de la obra: “es solamente en la interpretación artística de una composición musical que todo lo que el compositor concibió es realmente decidido.”¹³² Al mismo tiempo, la interpretación de la obra refleja el entendimiento que el intérprete tiene sobre la misma obra.

II.2.3.6. Competencias Didácticas

De las fuentes en su idioma original en inglés, el último problema a analizar, dentro de la Filosofía Praxial, es el de la palabra *educatorship*.

Debido a que no existe una palabra equivalente en español para *educatorship*, y siguiendo los mismos razonamientos utilizados para las palabras *musicianship* y *listenership*, para este trabajo de investigación se utilizarán los vocablos competencias didácticas como traducción para *educatorship*.

Se utiliza la palabra didáctica y no educativa por considerar que la primera es una de las ciencias de la educación, cuyo objetivo es el “estudio y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje”¹³³ y, por tanto, ofrece una especificidad de teorías, prácticas y técnicas que son acordes a lo que en este trabajo se comprende como competencias.

Esta traducción —competencias didácticas— adquiere pleno sentido al considerar que, así como la Filosofía Praxial propone que el objetivo de la Educación Musical es el desarrollo de competencias musicales a través de actividades reales de creación musical, paralelamente Elliott propone que la adquisición de las competencias didácticas deben ser desarrolladas dentro de prácticas de enseñanza en situaciones reales de enseñanza-aprendizaje: “Una importante parte de lo que los profesores estudiantes necesitan aprender es cómo encontrar, enmarcar, y resolver problemas musicales y educativos en la acción.”¹³⁴

Este tema, el de las competencias didácticas, será analizado en diversas secciones posteriores de esta tesis doctoral.

II.2.4. Invalidez de la Educación Musical como Educación Estética

Como se había señalado, las premisas en las que se fundamenta la Filosofía Praxial de la Educación Musical presuponen que la naturaleza de la Educación Musical depende de lo que se entienda por naturaleza de la música, y la importancia de la Educación Musical

¹³¹ Sparshott, “Aesthetics of Music—Limits and Grounds”, p. 82.

¹³² Elliott, *Music Matters*, p. 166.

¹³³ Villalobos, *Didáctica Integrativa*, p. 48.

¹³⁴ Elliott, “Rethinking Music Teacher Education”, p. 14.

estriba de la importancia que las personas le den a la música. Por tanto, se presenta necesario, primeramente, acotar lo que se entiende por naturaleza de la música; esto es, se debe aspirar a buscar qué significa aquello a lo que comúnmente se le llama *música*.

De la amplísima cantidad de posibilidades que la bibliografía general ofrece para explicar la naturaleza de la música, a continuación se comentan cuatro de las propuestas más frecuentes.¹³⁵ La primera defiende que la música está conformada de patrones de sonidos y silencios organizados por los humanos. Esta propuesta no responde a la pregunta de cuál es la naturaleza de la música, puesto que existen muchos patrones sonoros alternados con silencios, organizados por los humanos, que no son reconocidos como música. Por ejemplo, el sonido que surge de una fábrica automatizada de automóviles es el resultado de patrones sonoros y de silencios creados por seres humanos; comúnmente, esta combinación de sonidos y silencios no se reconoce como música. Esta definición no resuelve en nada el problema.

La segunda propuesta es la que contempla que la música es una organización de sonidos y silencios musicales, con unos patrones específicos de textura, timbre, ritmo, armonía y diseño melódico. La falla en este caso es que lo que para una cultura es considerado un patrón armónico, rítmico, melódico, etcétera, para otro grupo de personas puede no serlo. Los esquemas melódicos de improvisación y los patrones rítmicos característicos de los *raga* en la música de la India no tienen relación con los patrones melódicos o rítmicos de una sonata clásica de Haydn; ambos ejemplos contemplan patrones rítmicos y melódicos, pero estos patrones no tienen equivalencia entre ambas prácticas musicales y, por lo tanto, no son explicables bajo los mismos términos. En consecuencia, esta definición no abarca todos los casos de lo que la gente llama música, pues no explica plenamente qué es lo que comprende la música.

La tercera posibilidad sobre lo que se entiende como naturaleza de la música es la que mucha gente se relaciona con la expresión musical: sonidos y ritmos que evocan o expresan sentimientos humanos. El problema en este caso es que hay muchos otros sonidos que, relacionados de alguna manera a un ritmo o melodía, también evocan o suscitan sentimientos en los escuchadores, como sería el caso del llanto de un bebé o la lectura adecuada de un poema.

La última de las propuestas, que aparentemente es la más fundamentada, se apoya en la idea de que la música es estética en su naturaleza. Asunto en el cual, por la importancia que se le confiere en *Music Matters* y por la innovadora contrapropuesta de su autor, se ahondará con mayor profundidad en el siguiente inciso.

II.2.4.1. El Objeto, la Percepción y la Experiencia Estética

La idea original que en la Grecia clásica se tenía respecto al arte tenía que ver más con un proceso o acción (arte interpretativo) que con un producto.¹³⁶ A partir del siglo XVIII, cuando Alexander Gottlieb Baumgarten comenzó a utilizar el concepto de *estética*: “una nueva palabra para designar una nueva disciplina, el estudio filosófico y científico del arte

¹³⁵ Elliott, *Music Matters*, pp. 20-21.

¹³⁶ *Ibid.*, p. 22.

y de lo bello,¹³⁷ el enfoque de estudio pasó a centrarse más en los objetos u obras de arte que en los procesos, puesto que de acuerdo al concepto estético:

La pintura, la escultura, la arquitectura, la música y la poesía son colecciones de objetos, obras, u *objetos estéticos* que existen para ser contemplados de una manera especial —con una actitud “desinteresada” (no práctica y distanciada) de *percepción estética*. Mirar o escuchar algo *estéticamente* significa enfocarse exclusivamente en su estructura o *cualidades estéticas*, abstrayéndose del contexto de uso social y producción del objeto. ¿Para qué fin? Para alcanzar un tipo especial de experiencia llamada *experiencia estética*.¹³⁸

Es, desde estos conceptos, donde nació el vínculo de la reflexión filosófica del arte con la belleza y, por tanto, se acuñó el término de bellas artes, a tal punto que se les podría llamar artes de lo estético, donde la pura contemplación del objeto produce placer. Dentro de esta perspectiva estética, y en términos musicales, esto significa que la música es una colección de objetos u obras; que las obras musicales existen exclusivamente para ser escuchadas estéticamente, pues sólo interesan sus elementos estructurales o cualidades estéticas (contrarias a las cualidades artísticas):¹³⁹ melodía, armonía, ritmo, dinámica, etcétera; que el valor de las obras musicales es siempre intrínseco o interno; y que si se escucha una obra estéticamente el auditor apreciará necesariamente una experiencia estética, la cual se entiende como:

Un tipo especial de evento emocional o placer desinteresado que supuestamente surge exclusivamente de la concentración del escuchador en las cualidades estéticas de una obra musical, más allá de cualquier conexión moral, social, religiosa, política, personal, o de otra práctica conexión que estas cualidades puedan encarnar, apuntar o representar.¹⁴⁰

Es importante destacar la influencia que tuvo sobre este discurso estético el contexto histórico donde se desarrolló. Esto es, el período romántico europeo iniciado a principios del siglo XVIII, cuya ideología dio lugar a la caída de la aristocracia para ceder el espacio a la clase burguesa, que enarboló la idea de que el valor principal del ser humano radicaba en el valor interno de la persona, en su autosuficiencia y libertad, independientemente del valor heredado del cuál dependía la aristocracia; la importancia de la persona en el romanticismo, y su teoría estética, se caracteriza por el triunfo del individuo (o de la obra musical) con base en sus propios méritos.

Es de esta forma como la música adquirió valor independiente de sus interpretaciones y sus valores sociales, para pasar a ser un producto u objeto artístico libre de su entorno. Anterior a este período histórico, “los músicos raramente pensaban de su música como algo que sobreviviría su vida en la forma de obras completas y establecidas.”¹⁴¹ En este ámbito del pensamiento estético-romántico, la música instrumental, a diferencia de la vocal que inevitablemente ofrece unos referentes concretos, obtuvo un reconocimiento muy alto debido a que representaba

¹³⁷ Souriau, *Diccionario Akal de Estética*, p. 535.

¹³⁸ Elliot, *Music Matters*, p. 22.

¹³⁹ Las cualidades artísticas, a diferencia de las estéticas, se entienden como atributos que son reflejo de las tradiciones y prácticas de cómo y dónde se realiza una obra.

¹⁴⁰ Elliott, *Music Matters*, p. 23.

¹⁴¹ Goehr, *The Imaginary Museum of Musical Works*, p. 186.

la máxima pureza de las cualidades estéticas porque ésta parecía no tener ninguna conexión con el mundo ordinario [...] su material sonoro trascendía toda la materia mundana y, por lo tanto, ofrecía a sus escuchas transporte directo a lo Sublime, lo Infinito, o a la Belleza en el sentido de la emoción estética pura.¹⁴²

Muchos investigadores y filósofos de la Educación Musical se han apoyado durante los últimos doscientos años en los principios del pensamiento estético; principios que explican el objeto estético, la percepción estética, las cualidades estéticas y la experiencia estética. Este pensamiento dominó unilateralmente el discurso educativo musical hasta hace menos de veinte años, puesto que no existió otra opción de peso que contrastara a la idea de entender a la Educación Musical como educación estética.

Una de las primeras personas en Estados Unidos de América en incursionar en la filosofía de la música, a través de una visión estética, fue Susan K. Langer, quien defendía que “las cualidades estéticas de las obras musicales capturan y representan las formas *generales* de los sentimientos humanos (tensión y resolución, movimiento y descanso, ascenso y caída).”¹⁴³ Siguiendo esta línea de pensamiento, Bennett Reimer, otro influyente filósofo de la Educación Musical contemporánea, afirmaba que “la Educación Musical es la educación de los sentimientos humanos a través del desarrollo de la sensibilidad a las cualidades estéticas del sonido.”¹⁴⁴ Esta corriente estética influyó fuertemente en las políticas, las teorías curriculares y, consecuentemente, en las prácticas educativas de la enseñanza musical en gran parte de la segunda mitad del siglo XX, tanto en Norteamérica como en muchas latitudes del mundo.

II.2.4.2. Distanciamiento de los Presupuestos Estéticos

Con base en el análisis crítico de los presupuestos de la Educación Musical entendida como educación estética, y fundamentándose en otros estudiosos de la filosofía de la Educación Musical que rechazan estos conceptos,¹⁴⁵ David J. Elliott inicia el desarrollo de su Filosofía Praxial de la Educación Musical.

De todas las posibles razones para rechazar el concepto estético de la música, Elliott cree importante enfatizar las que circulan alrededor de las nociones del objeto estético, la percepción estética y la experiencia estética.

Uno de los principales errores de entender a la música como una agrupación de objetos u obras, característica del pensamiento estético, radica en pensar que la música se puede explicar en términos de estos mismos objetos u obras “coleccionables”. Existen muchas culturas, antiguas y actuales, donde hay música sin la presencia de obras *fijas* o perdurables, como sería el caso de cualquier tipo de creación musical que depende de la improvisación.

¹⁴² Elliott, *Music Matters*, p. 25.

¹⁴³ Langer, *Feeling and Form*, p. 27.

¹⁴⁴ Reimer, *A Philosophy of Music Education*, 1989, p. 39.

¹⁴⁵ Entre los autores que más influyeron a David J. Elliott para el desarrollo de la Filosofía Praxial de la Educación Musical se encuentran Francis Sparshott y Philip Alperson.

Este pensamiento estético tiene como repercusión educativa desvalorar la importancia de las prácticas interpretativas locales y tradicionales —comúnmente dependientes de la improvisación o la tradición oral— en favor de enfocarse exclusivamente en la estructura interna de las obras musicales de corte principalmente europeo barroco, clásico o romántico; lo cual tiene de consecuencia que muchos programas de Educación Musical menosprecien la importancia de la interpretación o creación musical en favor de los aprendizajes verbales: conocer datos, entender la teoría o saber de historia. Es por esto que muchos defensores de la Educación Musical entendida como educación estética entienden a la interpretación o creación musical sólo como un medio hacia el aprendizaje musical y no como un fin; para ellos es más importante *entender* la música (entenderla en el sentido de saber *cosas* acerca de la música) que crearla o interpretarla.

Pensar que la Educación Musical debe estar dirigida primordialmente hacia el entendimiento verbal de la música, discriminando sus posibilidades interpretativas o creativas, relega a la enseñanza de la música a una función exclusiva de formación de consumidores musicales acríticos; perdiendo la posibilidad de formar verdaderos intérpretes y creadores musicales—a un nivel profesional o amateur—, o escuchadores de alta calidad. Son indiscutibles las conveniencias de crear o interpretar música, en cualquier nivel de competencia posible, sobre las posibilidades de exclusivamente ser un auditor. El intérprete y el creador pueden disfrutar y tener todos los conocimientos del auditor, además de todos los beneficios inherentes a la interpretación y la creación musical: un entendimiento más profundo del hecho musical, acceso a un margen mayor de creatividad, la motivación de lograr una meta muy compleja, y la capacidad de compartir la creación artística, entre muchas razones más.

A pesar de cuestionar la idea de entender a la obra musical como objeto estético, Elliott, en *Music Matters*, siguió utilizando la expresión *obra musical*, pero brindando la pertinente aclaración de que no la utilizaba como “un objeto ideal sino como cualquier realización musical *audible*.”¹⁴⁶ Debido a que la utilización de la expresión obra musical podría causar confusión, en la actualidad Elliott ha preferido substituir la palabra obra por la de *producto*:

Wayne Bowman, un muy buen amigo mío con una gran mente para la filosofía, señaló uno de los errores que hice en *Music Matters*. En *Music Matters* usé la expresión obra de música como un *escuchable* [*listenable*]. Sin embargo, lo que sucedió es que esa expresión es exactamente la misma que critiqué cuando yo hablé de esteticismo, porque esa expresión es entendida como un objeto aislado y fuera de contexto, un concepto muy europeo de la pieza musical. Lo que yo defiendo es una obra dependiente del contexto no relacionado a una pieza escrita porque, entre otras razones, ¡había música mucho antes que hubiera obras de música! [...] Recomendaré en mi nuevo libro el uso de la palabra producto y no obra. Las obras musicales existieron hace miles de años. El musicar ya existía.¹⁴⁷

Se entiende por percepción estética a la disposición desinteresada y distante que todo escuchador debería tener ante una obra musical, enfocándose exclusivamente en las características intrínsecas y estructurales de una obra musical, y alejándose de la

¹⁴⁶ Elliott, *Music Matters*, p. 35.

¹⁴⁷ Entrevista del autor a David J. Elliott, el 22 de diciembre de 2009, en la *New York University*.

posibilidad de que una obra tenga una dependencia importante con su entorno social, cultural, histórico, político o religioso. Por lo que, de acuerdo a este discurso, toda obra, sin importar su procedencia geográfica y temporal, tiene que ser escuchada con los mismos parámetros, los cuales han sido, comunmente, los adoptados del romanticismo europeo en el siglo XIX, cuando se comenzó a entender a la obra musical como una creación permanente cuya valía era independiente del contexto y de la función para la que fue creada.

Es interesante notar que para Johann Sebastian Bach, en el período barroco, su música sí tenía una función contextual y temporal. Por ejemplo, era muy común que en Leipzig él compusiera, como finalidad última, para el servicio religioso del domingo siguiente en la Iglesia de Santo Tomás. Es difícil pensar que Bach haya imaginado o esperado que su obra perdurara por tantos siglos: “No hay indicación ni en sus escritos ni en comentarios contemporáneos que sus obras fueran consideradas atemporales o que por lo menos sobrevivieran a su autor... En este respecto, como en muchos otros, Bach era una figura completamente no romántica.”¹⁴⁸

Situación que cambió drásticamente en el romanticismo, muy marcadamente a partir de Ludwig van Beethoven, quien tenía una idealización atemporal de su obra. En unos escritos de un cuaderno de instrucción de Beethoven al Archiduke Rudolph se lee: “¿Cuál será el juicio de aquí a un siglo concerniente a las obras alabadas de nuestros compositores favoritos de ahora?... sólo aquello que es bueno y verdadero durará como una roca, y ninguna mano despiadada se aventurará a profanar... ¡La vida es corta, el arte es eterno!”¹⁴⁹

Respecto a la interrogante de si una obra musical puede ser utilizada para representar sentimientos concretos, desde el punto de vista de la percepción estética es imposible contestar esta incógnita puesto que el objeto estético no puede dar referencias externas a él mismo, por propia definición, porque todo su entendimiento es intrínseco y, por lo tanto, no es dependiente ni explicativo de ningún valor o referente extrínseco a la obra en cuestión, como lo sería describir, a través de la música, las emociones de una persona.

Para explicar las características principales de lo que se entiende como experiencia estética, Elliott comienza citando a Reimer: “el valor de la experiencia proviene de su propia, intrínseca, autosuficiente naturaleza... la experiencia estética no sirve a un propósito utilitario. Es experiencia por la experiencia misma de ésta y para ésta.”¹⁵⁰ A este respecto, hay que tomar en cuenta que la Educación Musical entendida como educación estética está escudada fuertemente en las ideas de Susanne K. Langer, quien afirmaba que:

Debido a que las formas de los sentimientos humanos son mucho más congruentes con las formas musicales que con las formas del lenguaje, la música puede *revelar* la naturaleza de los sentimientos con un detalle y verdad a los que el lenguaje no puede acercarse.¹⁵¹

¹⁴⁸ David, H. T. y Mendel, A (Eds.). *The Bach Reader: A life of Johann Sebastian Bach in Letters and Documents*. New York, 1966, mencionados en Goehr, *The Imaginary Museum of Musical Works*, p. 186.

¹⁴⁹ Kerst et al., *Beethoven: the man and the artist*, p. 50.

¹⁵⁰ Reimer, *A Philosophy of Music Education*, 1989, 103. Es importante notar que Bennett Reimer editó nuevamente este libro en el año de 2003, donde se observa una transformación sobre algunas sus ideas originales: “La experiencia musical no está exenta de ser influenciada por quienes somos, en toda nuestra complejidad, cuando está ocurriendo.” En Reimer, *A Philosophy of Music Education*, 2003, p. 88.

¹⁵¹ Langer, *Philosophy in a new key*, p. 235.

Por lo tanto, existe una clara contradicción al suponer que el valor de la experiencia musical es intrínseco y no utilitario, al mismo tiempo que puede manifestar la naturaleza de los sentimientos mejor que el lenguaje mismo; un valor eminentemente utilitario.

Otro reto que enfrente la idea de la experiencia estética, entendida como experiencia desinteresada y autosuficiente, es que la obra de arte toma el papel de un objeto dominante y controlador, reduciendo al auditor a una postura refrenada y pasiva, incapaz de desarrollar la creatividad ante la obra en cuestión.

Un último punto importante a mencionar en relación al tema presente son las contradicciones que se encuentran entre Langer y otro de los más importantes defensores de la Educación Musical como educación estética, Leonard B. Meyer. De acuerdo a Langer:

Si la música tiene algún significado, es semántico, no sintomático. Su “significado” no es evidentemente el de un estímulo que evoca emociones, no el de una señal que las anuncia; si tiene un contenido emocional, lo “tiene” en el mismo sentido que el idioma “tiene” su contenido conceptual –simbólicamente.¹⁵²

Mientras Meyer afirma que:

La prueba de que existe con seguridad [la respuesta emocional a la música] se basa en gran medida en los testimonios introspectivos de los oyentes y en el de los compositores, intérpretes y críticos. Otra prueba de la existencia de respuestas emocionales a la música se basa en el comportamiento de los intérpretes y del público, así como en los cambios psicológicos que acompañan a la percepción musical.¹⁵³

Estas declaraciones presentan dos perspectivas contrarias en ideas fundamentales para la defensa de la Educación Musical entendida como educación estética y, consecuentemente, revelan la incapacidad de esta teoría para establecer las bases de una Educación Musical confiable.

Por todas estas razones expuestas, afirma Elliott, el discurso tradicional de la “educación musical como educación estética fracasa en proveer un lógico y exhaustivo fundamento filosófico para la enseñanza y aprendizaje de la música.” De tal manera que, ante estos conflictos, Elliot elabora su nueva propuesta filosófica de la Educación Musical.

II.2.5. Hacia un Concepto de Música

Lo primero que David J. Elliott establece para comenzar a desarrollar la Filosofía Praxial de la Educación Musical es la idea de que “lo que es la música, en su raíz, es una actividad humana [...] Fundamentalmente, la música es algo que la gente hace.”¹⁵⁴ La música es, antes que nada: creación humana. Esta aparente obviedad, cuando se le

¹⁵² *Ibid.*, p. 218.

¹⁵³ Meyer, *Emoción y significado en la música*, p. 28.

¹⁵⁴ Elliott, *Music Matters*, p. 39.

considera, ofrece luces muy novedosas para el desarrollo de un concepto más enfocado de lo que se entiende como naturaleza del hecho musical.

La noción de que la música es creación humana, inmediatamente contextualiza al hecho musical, puesto que se requiere de una persona que interpreta, improvisa, compone, arregla o dirige un *algo* llamado música en un lugar y tiempo específicos, de acuerdo a unas tradiciones y normas que lo rodean, y pensando en unos auditores que esperan ciertas características de la música producida.

Esto es, la idea de que la música es una forma de creación humana conduce a observar que la música comprende cuatro dimensiones. El *musicador*: el que hace o crea música; la acción de *musicar*: el camino por el cual se hace o crea la música en cualquiera de sus posibilidades (interpretación, improvisación, composición, arreglo y dirección); los *productos musicales*: las creaciones hechas para ser escuchadas; y el *contexto* donde todo esto ocurre.

Aunque cada dimensión posee sus propios valores, la interrelación entre ellas es inevitable dentro de sus propios contextos sociales, y sus relaciones generan creencias y controversias acerca de lo que se acepta o entiende por ser un buen musicador, por musicar o por la calidad de un producto musical en ese entorno determinado. Todo esto es inevitablemente influido o juzgado a través de otro quehacer: la audición musical, ya sea de la propia creación o de una creación ajena. De esta manera, la audición es un componente fundamental para unir al musicador, el musicar y al producto musical dentro de un contexto específico.

Paralelamente, la audición también puede ser entendida desde las mismas cuatro dimensiones: el escuchador, escuchar (la acción de escuchar), lo escuchable (el producto disponible para ser escuchado) y el contexto donde cada una de estas dimensiones ocurren.

A la realidad humana formada por las dos acciones humanas llamadas creación musical y escucha musical, Elliott le llama práctica musical. Se entiende por práctica humana a “algo que un grupo de personas organiza hacia un tipo de fin práctico. Las prácticas humanas tienen su centro en caminos compartidos de pensamiento y tradiciones compartidas de estándares de esfuerzo.”¹⁵⁵ Tomando en cuenta que dentro de la práctica musical hay muchas *subprácticas*, como lo sería la música de rock, la música de la India y la música coral y que, dentro de cada una de estas subprácticas, hay más divisiones, como en el caso de la música de rock son el *heavy metal*, *hard*, *classic*, *pop*, *tecno*, etcétera, por lo tanto, la música es una práctica humana diversa, compuesta de diversas prácticas (o subprácticas) que producen obras, productos o musicales, o escuchables. Es importante enfatizar que las prácticas musicales pueden ser realizadas por personas que son consideradas, dentro de su contexto, como profesionales o aficionados. Por ejemplo, el músico que labora en una orquesta sinfónica profesional o el niño musicador que crea música con alguna aplicación computacional.

Estos conceptos presentados por David J. Elliott ofrecen unos fundamentos para comenzar a elaborar un concepto sólido de lo que se entiende por música; concepto que se irá develando en más detalle a lo largo de los próximos incisos.

¹⁵⁵ *Ibid.*, p. 42.

II.2.5.1. Las Dimensiones del Producto y la Audición Musical

Se comprende que la audición musical, ligada necesariamente a la interpretación de un producto musical, va más allá de un proceso de copiado de información: “la audición musical es un proceso de construcción cognitiva-afectiva.”¹⁵⁶ Las obras musicales y su audición no son constructos humanos unidimensionales, puesto que comprenden diversos constitutivos o dimensiones que la configuran. Las dimensiones de un producto musical —relacionado a su audición— que propone Elliott son las siguientes: la ejecución-interpretación; el diseño; estándares y tradiciones de un estilo o práctica; expresiones musicales de emociones; representaciones y caracterizaciones musicales; la dimensión cultural-ideológica, y la narrativa.¹⁵⁷ Una obra musical presenta durante su audición, por lo menos, cuatro de las siete dimensiones propuestas. Las dimensiones de expresión de emociones; representaciones y caracterizaciones, y la narrativa, pueden o no estar presentes en la cognición de un producto musical.

La dimensión de la ejecución-interpretación se refiere a la necesaria relación de un producto musical con una interpretación específica. La música es una actividad humana interpretativa; el resultado de esa actividad es un producto físico sonoro intencionalmente producido por un musicador con la disposición de ser reconocido como producto musical, al menos, por uno mismo y, en general, por otros escuchadores. La ejecución-interpretación se puede tratar de la re-interpretación o dirección de una obra escrita, de un arreglo, del recuerdo de una obra o ser una improvisación.

La interpretación se puede llevar a cabo basándose en una notación musical especializada, como es el caso la música proveniente de la tradición europea; o sin ninguna notación musical, como lo demuestran un sinnúmero de casos de música de todo el mundo donde, por ejemplo, la improvisación es lo propio del género musical en cuestión, como sería el caso del Jazz o la música de percusiones del noroeste de África. Actualmente, sobre todo en los países más tecnificados, está a la mano de muchos jóvenes que no tienen ningún conocimiento sobre la grafía musical tradicional, la posibilidad de hacer música a través de aplicaciones computacionales pensadas para ese perfil de usuario.¹⁵⁸

La segunda dimensión del producto musical es la referente al diseño musical: el diseño sintáctico o no sintáctico.¹⁵⁹ A la música cuya importancia primordial se apoya en su diseño musical se le conoce como música abstracta, pura, formal, absoluta o simplemente, como lo prefiere Elliott, música basada en el diseño. Sin embargo, aun cuando a cierta música se le define como absoluta o formal, no se le puede desligar de cuatro o más de las otras dimensiones que puede contener un producto musical. Por ejemplo, de ninguna de las sinfonías de Brahms —música considerada formal— se puede negar que existe, además de su importante diseño musical, una fuerte carga de expresiones

¹⁵⁶ Elliott, “Musical Understanding”, p. 95.

¹⁵⁷ La última dimensión no fue mencionada por Elliott en *Music Matters* en 1995. Fue hasta el año 2005 que la incluyó en su artículo “Musical Understanding”, p. 97.

¹⁵⁸ Tal es el caso, entre otros ejemplos, de la aplicación informática de *GarageBand* para el sistema operativo de Mac OS X, donde a través de muchas posibilidades de *loops* (secciones pequeñas de sonidos grabados) se puede componer música de estructura muy sencilla. Su utilización en el aula es una excelente herramienta de enseñanza-aprendizaje.

¹⁵⁹ Los parámetros sintácticos se refieren a la melodía, armonía y ritmo; los no sintácticos son el timbre, textura, *tempo*, articulación y dinámica.

emotivas dependientes de una interpretación específica, dentro de unos estándares y tradiciones de composición determinados.

Para este tipo de música, la basada en su diseño musical, su disfrute o *entendimiento* no depende directamente de los sonidos por sí mismos, como si fueran estimulantes sonoros, ni tampoco de algún mensaje o historia oculta, como lo comprendían algunos defensores de las teorías estéticas de la música. A lo que comúnmente se le llama entender la música no debe ser tomado en sentido literal, como lo sería el entender una palabra que tiene una referencia concreta. El entendimiento musical se refiere a que existe un conocimiento que

es requerido para predecir qué seguirá musicalmente de lo que se sabe y conoce en el momento presente [...] Los sonidos en sí mismos no tienen significado en el sentido en que las palabras soportan una idea específica. En lugar de eso, el autocrecimiento y deleite musical surgen desde la comprensión y generación conciente del escucha de *relaciones* entre eventos musicales sucesivos y simultáneos con conocimiento de reglas de prácticas específicas de organización musical.¹⁶⁰

La tercera dimensión, la del estilo y tradición de prácticas se refiere a que una obra está conformada no sólo de sonidos, sino de sonidos musicales aceptados como tales dentro de un estilo y tradición determinados, dentro de unas prácticas histórico-culturales específicas de interpretación, improvisación, composición arreglo y dirección. La cuarta dimensión, la referente a las expresiones musicales de emociones, por su complejidad, será estudiada en el inciso subsiguiente.

La siguiente dimensión es la de representaciones musicales. Los productos musicales pueden ofrecer representaciones, descripciones, caracterizaciones o narraciones de personas, lugares y acontecimientos por medio de unos parámetros musicales específicos. Esto puede ocurrir a través de medios musicales, como lo sería la descripción sonora de un tren a través de patrones rítmicos y tímbricos que se asemejen a los producidos por un tren; o a través de algún medio extramusical, como lo sería el caso de la descripción escrita de Héctor Berlioz sobre su *Sinfonía Fantástica*. La música vocal también puede ser considerada, en su mayoría, como representativa en el sentido de que las palabras denotan referentes específicos.

Es posible escuchar y disfrutar un producto musical sin tomar en cuenta su dimensión representacional, pero de esa manera se pierden importantes posibilidades de ahondar en el entendimiento de la obra y de un mayor disfrute de la misma.

La sexta dimensión, la cultural-ideológica, parte de la idea de que los diseños de patrones sonoros inevitablemente están ligados a los valores, tradiciones y conocimientos de una práctica histórica y cultural específicos. Esto ocurre, y no puede ser de otra manera, debido a que toda obra —junto con su creador o intérprete— está inmersa dentro de una práctica social y cultural que determina, en diferentes grados, su configuración musical.

Debido a que todas las formas de musicar son esfuerzos inherentemente artísticos-sociales-culturales, y a que las obras musicales son construcciones socio-culturales, y a que los

¹⁶⁰ Elliott, *Music Matters*, p. 142.

escuchadores viven en tiempos y lugares específicos, la audición musical también envuelve la cognición de información cultural-ideológica.¹⁶¹

Un caso muy sobresaliente sobre la dimensión cultural-ideológica de los productos musicales sería la narración de Lewis Lockwood sobre la situación musical de la época posterior a la revolución francesa:

Respondiendo al nuevo fervor nacional y conscientes de los volátiles vaivenes de las políticas domésticas, los compositores franceses rápidamente desarrollaron idiomas populares que capturaban el espíritu de los tiempos —ya sea en obras que directamente reflejaban la nueva ideología de la liberación política más la exhuberancia militar francesa, o en grandiosas obras diseñadas para simbolizar el orgullo nacional y la solidaridad de las masas sobre las cuales los líderes del nuevo régimen dependían para su soporte.¹⁶²

Así como el producto musical puede ser influido por su entorno cultural-ideológico, inversamente, el entorno puede ser transformado por ciertos productos o prácticas musicales. Por ejemplo, las prácticas musicales que surgieron del *Rock and Roll* en los Estados Unidos, a partir de la década de los años cincuenta, tuvieron una profunda influencia en el pensar, vestir y actuar de las generaciones de jóvenes que fueron atraídos por estas músicas.

Se puede afirmar que una obra musical también es comprendida por un escuchador cuando los valores cultural-ideológicos del producto musical en cuestión y del escuchador son compartidos. Conocer una práctica permite a los estudiantes expandir su entendimiento de los valores de unas prácticas musicales que, de otra manera, serían ajenos a él. De esta manera:

Cuando un estudiante descarta toda una práctica musical al decir algo como “Odio a Bach,” no está demostrando la presencia o ausencia de “gusto” musical. Él está afirmando una creencia acerca de las obras musicales de un tipo particular. Esta creencia descansa, a su vez, en la presencia o ausencia de conocimiento acerca de unas obras musicales en particular y de las prácticas musicales de las cuales son parte. Y los conocimientos y creencias que aseguran tales declaraciones radicales usualmente se relacionan a una dimensión musical en particular: la dimensión cultural-ideológica.¹⁶³

La última dimensión, la narrativa, se refiere a que “es común y razonable para los auditores escuchar el desarrollo de una obra musical como una narrativa emocional/pictórica/literaria”.¹⁶⁴ La utilización de todas las dimensiones comentadas en este índice pueden colaborar, de manera muy creativa, a la consecución de esta última dimensión.

Todas estas dimensiones, más la referente a las expresiones musicales de emociones que se estudiará en el siguiente inciso, deben ser tomadas en cuenta en el proceso enseñanza-aprendizaje cuando se considera una pieza nueva; para juzgar su calidad en una

¹⁶¹ *Ibid.*, p. 184.

¹⁶² Lewis, *Beethoven*, p. 152.

¹⁶³ Elliott, *Music Matters*, p. 196.

¹⁶⁴ Elliott, “Musical Understanding”, p. 97.

práctica específica o para comprenderla mejor, y tener mejores herramientas para ofrecer una interpretación más artística y creativa; cuestiones que tienen importantes consecuencias en el diseño de un currículo de formación universitaria del profesorado de Educación Musical.

II.2.5.2. Expresiones Musicales de Emociones

Antes de estudiar el tema de las expresiones musicales de emociones que propone la Filosofía Praxial de la Educación Musical, es preciso tomar perspectiva y reconocer a la afectividad como génesis de las emociones. Conforme a Enrique Rojas:

La afectividad está constituida por un conjunto de fenómenos de naturaleza subjetiva, diferentes de lo que es puro conocimiento, que suelen ser difíciles de verbalizar y que provocan un cambio interior que se mueve entre dos polos extremos: agrado-desagrado, inclinación-rechazo, afición-repulsión.¹⁶⁵

Continuando con esta propuesta sobre la afectividad, Rojas defiende que son cuatro las experiencias afectivas más importantes: las emociones, los sentimientos, las pasiones y las motivaciones.¹⁶⁶

Ahora bien, en el ámbito de la música y su investigación, la bibliografía consultada apunta directamente a la mención de las emociones y no al de la afectividad como objeto de estudio. Por ejemplo, un “clásico” de esta temática es *Emotion and meaning in music* (Emoción y significado en la música) de Leonard Meyer, publicado en 1957, el cual dio lugar a un sinnúmero de publicaciones sobre el tema; un caso actual es el compendio *music and emotion* editado por Patrik N. Juslin y John A. Sloboda en el 2001.

Paralelamente, y como se puede corroborar fácilmente, en el lenguaje común frecuentemente se hace alusión a la buena o mala “expresividad” de un intérprete determinado, y no se escucha ninguna referencia a la buena o mala “afectividad” del intérprete. Con esto en perspectiva, conviene analizar directamente el significado, alcances e implicaciones de la capacidad de la música para expresar emociones, sin olvidar que, finalmente, las emociones son experiencias afectivas.

El primer reto que se presenta respecto a la dimensión de las expresiones de emociones de los productos musicales y su audición, es acotar el significado de emoción, puesto que “sicólogos y la gente en general utiliza tales términos como sentimientos, emociones, y ánimos, de muy variables, y a veces idiosincráticas, maneras.”¹⁶⁷ Por ejemplo, Ferrater indica: “mucho de lo que se ha dicho en el artículo SENTIMIENTO es aplicable a la noción de emoción.”¹⁶⁸

Una posibilidad de diferenciación entre estos términos sería el siguiente:

Sentimiento, [...] no debe ser equiparado con emoción. La última noción implica la presencia de algún contenido cognitivo. Si estoy triste, estoy triste por algo, por ejemplo, la muerte de

¹⁶⁵ Rojas, *El Laberinto de la Afectividad*, p. 13.

¹⁶⁶ *Ibid.*, p. 17.

¹⁶⁷ Gabriellsson, “Emotions in Strong Experiences with Music”, p. 446.

¹⁶⁸ Ferrater, *Diccionario de Filosofía*, p. 993.

mi perro. Si estoy así, sé que mi perro está muerto. En general, estar triste supone que uno tiene una conciencia cognitiva de algún estado adverso de asuntos”¹⁶⁹

Para fines prácticos, este trabajo se limitará al uso de la palabra emoción (*emotion*), debido a que David J. Elliott, en sus principales textos, hace una referencia constante a las emociones y muy raramente a los sentimientos (*feelings*).

A la dimensión de las expresiones musicales de emociones se le atribuye la posibilidad de que la música sea capaz de expresar emociones humanas. La idea presentada en *Music Matters* sobre la capacidad de la música para expresar emociones, defiende que la música por sí misma no suscita sentimientos reales de alegría, tristeza o añoranza en los escuchadores, exceptuando en los casos en que una pieza musical en particular haga recordar al escuchador una situación personal de su vida que lo haga sentir triste, alegre o nostálgico. Esto es, de acuerdo a Elliott en *Music Matters*, la música, por sí misma, no pone tristes o alegres a las personas; la música únicamente *suen*a triste o alegre.

La música “suena triste” no porque suscite tristeza en nosotros sino porque percibimos o reconocemos algo en los propios patrones musicales que es *expresivo* de tristeza. Este proceso de interpretación y percepción reflexiva es paralela a la manera en la cual la gente regularmente percibe la expresividad emocional en las cualidades del lenguaje y los comportamientos humanos [...] los músicos imitan, desarrollan, y realzan las expresiones humanas de emociones en los patrones de sonidos musicales.¹⁷⁰

Sin embargo, Elliott, con el tiempo ha reflexionado y transformado estas ideas, y ahora comenta:

Los psicólogos de la música en los últimos dos años han dicho que sus experimentos muestran que en muchos, muchos casos la gente siente las mismas emociones que escuchan en la música. Los psicólogos han visto correlaciones entre ciertas características estructurales y lo que la gente reporta que sienten cuando escuchan una melodía cromática lenta, cuando escuchan un ritmo muy animado tenemos que darnos cuenta que hay muchas variables razones por las cuales podemos responder en un momento específico.¹⁷¹

Las razones por las cuales a la música se le atribuye la capacidad de ser expresiva de emociones son varias; en este inciso se analizarán tres de las razones más importantes. En primer lugar, esto es posible en la medida que los patrones de sonidos musicales tengan algún tipo de semejanza a las inflexiones, cambios de intensidad, modulación u otras cualidades sonoras del lenguaje verbal relacionado a la práctica musical en cuestión.

En segundo lugar, reconocemos “expresiones de emoción en los patrones musicales porque existen características musicales específicas que asemejan otras expresiones culturales de emoción.”¹⁷² Por ejemplo, es común que cuando una persona está triste camine lentamente y cabizbajo; musicalmente, en el contexto de la música del

¹⁶⁹ Koopman, “The Nature of Music”, p. 85.

¹⁷⁰ Elliott, *Music Matters*, pp. 145-146.

¹⁷¹ Entrevista del autor a David J. Elliott, el 30 de noviembre de 2009, en la *New York University*.

¹⁷² Elliott, *Music Matters*, p. 148.

romanticismo europeo, esto se acostumbra representar (aunque puede ser de otra manera) a través de escalas descendentes en un *tempo* lento. Por ejemplo:

En el principio de la pieza sentimos la tristeza de la pareja mientras camina lánguidamente a través del bosque iluminado por la luna, sus pasos son representados por las notas repetidas y pesadas de la segunda viola y el segundo chelo. Su gentil melancolía está siendo evidenciada por el tema en Re menor de fragmentos de una escala descendiente entonada a través de cuatro compases por la primera viola y primer chelo y tomados después por el primer y segundo violín.¹⁷³

Evidentemente, estas equivalencias se pueden encontrar exclusivamente cuando la obra musical se está creando, interpretando o escuchando dentro de los parámetros de una práctica musical específica, que toma en cuenta un entorno cultural que le provee un significado específico.

En último lugar, la música es también reconocida como expresiva de emociones en la medida que ciertas características de los patrones musicales son relacionados a unos convencionalismos y tradiciones culturales. Por ejemplo, existen ciertas características presentes en el tipo de música que comúnmente ha sido reconocida como la adecuada para funerales o para música de feria dentro de un contexto específico; esta música denota, dentro de esa práctica auditiva y creativa, situaciones de tristeza o alegría respectivamente. A esta cualidad se le conoce también expresividad por convención. Cuando estas características se encuentran en otra música, aún fuera del contexto de un funeral o una feria, la gente reconoce a esa música como expresiva de tristeza o alegría, según sea el caso.

En cuanto a la música vocal y su expresividad, esta situación se puede acentuar no sólo por el posible entendimiento del texto (que evidentemente puede ayudar, aunque no siempre),¹⁷⁴ sino por la capacidad que tiene el canto de emular la expresividad que se utiliza en las inflexiones de la voz; la música vocal comparte y es capaz de acrecentar la capacidad expresiva de la voz humana.

La capacidad de la música de representar emociones humanas ofrece un valor incalculable al quehacer musical, puesto que “los patrones musicales proveen los medios artísticos para extender el rango de nuestros poderes expresivos más allá de aquellos que encontramos naturalmente y ordinariamente.”¹⁷⁵

Es de suma importancia que durante la audición musical, en la interpretación o dirección de una obra escrita o improvisada, se tomen en cuenta todas estas posibles dimensiones que dan una riqueza invaluable al producto musical, resultado de una práctica humana inmersa en un contexto histórico cultural.

La consecuencia pedagógica más significativa a considerar, respecto de las dimensiones presentes en una obra musical, es que se debe presentar a los estudiantes, a la hora de confrontarlos con una obra a escuchar o a interpretar, toda la gama de dimensiones que puede presentar la obra en cuestión y que, por tanto, no existe una sola

¹⁷³ James M. Keller, en las notas al programa de mano del 28 de noviembre de 2009, para la interpretación de *Verklärte Nacht* de Arnold Schoenberg por miembros de la *New York Philharmonic*, en el *Avery Fisher Hall* del *Lincoln Center* en la Ciudad de Nueva York.

¹⁷⁴ Cuando el texto de una canción está en un idioma desconocido para el escuchador, el significado del texto es irrelevante y, por lo tanto, adquiere todavía más importancia la similitud de la expresión verbal con la musical.

¹⁷⁵ Elliott, “Musical Understanding”, p. 100.

forma de escuchar o una sola forma de interpretar un producto musical específico, puesto que su entendimiento o interpretación es dependiente de dónde, cuándo y cómo se escucha o interpreta la obra.

II.2.6. Competencias Musicales

David J. Elliott considera que hacer música, o musicar, es esencialmente un conocimiento procedimental y que los otros tipos de conocimientos involucrados en el musicar son el formal, el informal, el intuitivo y el meta-cognitivo. Estos cinco tipos de conocimientos constituyen, de acuerdo a Elliott, lo que se conoce como competencia musical (*musicianship*).¹⁷⁶

Ante la evidencia de que una gran diversidad de prácticas humanas, como las prácticas musicales, se manifiestan plenamente en el proceso de su acción y no en palabras, y que muchas situaciones de estas prácticas son habitualmente imposibles de describir exclusivamente con palabras, Donald A. Schön sostiene que:

A menudo no podemos decir qué es lo que sabemos. Cuando tratamos de describirlo no sabemos qué decir, o hacemos descripciones que son obviamente inapropiadas. Nuestro conocimiento es de ordinario tácito, está implícito en nuestros patrones de acción y en nuestra sensación respecto a las cosas con las que estamos tratando. Parece correcto decir que nuestro conocimiento se da desde la acción.¹⁷⁷

Es en este sentido que Elliott defiende que el principal conocimiento que constituye a las competencias musicales es el procedimental, puesto que es un tipo de conocimiento y pensamiento que toma lugar durante el proceso de la acción. Paralelamente, ocurre que se puede reflexionar sobre lo que se está llevando a cabo.

Esto es, la reflexión desde la acción: “Si el sentido común reconoce el saber desde la acción también reconoce que algunas veces pensamos en lo que estamos haciendo [mientras lo estamos haciendo].”¹⁷⁸ Sin negar la obviedad de que muchas veces se piensa previamente a la actuación, de lo anterior se desprende que los intérpretes y creadores musicales esencialmente conocen, piensan y reflexionan desde la acción.¹⁷⁹ Por lo tanto:

Para entender y apreciar (o evaluar entendidamente) una interpretación inteligente, un espectador (o miembro de la audiencia) requiere el mismo *tipo* de conocimiento que el

¹⁷⁶ Elliott, *Music Matters*, pp. 53 y ss.

¹⁷⁷ Schön, *El profesional reflexivo*, p. 55.

¹⁷⁸ *Ibid.*, p. 60.

¹⁷⁹ Se sustenta la idea del conocimiento y la reflexión en la acción al entender a la mente y el cuerpo como una unidad inseparable que actúan simultáneamente, debido a que la “conciencia es parte del sistema nervioso humano que, a su vez, es el resultado de procesos biológicos.” Elliott, *Music Matters*, p. 51. Por lo tanto, al actuar inevitablemente se piensa y, viceversa, al pensar de algún modo se está realizando un tipo de acción (tácita-mental o externa-física). Éstas son ideas opuestas a la corriente dualística donde se defiende que la mente o la conciencia tienen orígenes distintos y separados a la materia o el cuerpo; en esta corriente dualista la mente se entiende como un punto abstracto, no físico, donde se procesan y realizan ideas.

intérprete(s), incluyendo un nivel razonado de conocimiento procedimental en las interpretaciones de esa naturaleza.¹⁸⁰

Conocer la historia y características de la obra musical que se está interpretando puede ayudar en gran medida, aunque no siempre, a una mejor apreciación de su interpretación. Pero tener conocimiento procedimental, aunque no sea al mismo nivel que el del intérprete en cuestión, presenta ventajas de entendimiento que son irremplazables a través de poseer exclusivamente conocimientos formales, teóricos o verbales. Esto no significa que el auditor amateur, que no posee ningún conocimiento procedimental, no pueda llegar a tener el mismo disfrute, o inclusive mayor, que el auditor que sí posee este conocimiento sobre la interpretación en curso. Pero, es indiscutible que el auditor que sí tiene la experiencia del conocimiento procedimental podrá analizar, evaluar y, por lo tanto, apreciar algunas características de la interpretación que el auditor sin esta experiencia no podría considerar.

Comprender la naturaleza procedimental de las competencias musicales tiene unas consecuencias pedagógicas muy importantes a tomar en cuenta, puesto que “mientras el desarrollo del pensamiento verbal depende mucho de los conceptos verbales, el pensar desde la acción práctica depende mucho de conceptos no verbales o prácticos.”¹⁸¹ Por lo tanto, en los diseños de programas curriculares de Educación Musical se tiene que dar preponderancia a la inclusión de la educación a través del musicar en cualquiera de sus manifestaciones: interpretación, improvisación, composición, arreglo o dirección y, evidentemente, a la audición que va forzosamente unida a estas acciones musicales.

El tipo de conocimiento procedimental subraya la necesidad de no centrarse únicamente en los resultados de una acción, sino en los resultados y sus procesos: “Las competencias tanto académicas como profesionales o laborales se vinculan con la conjunción de procesos (procesualidad) y no sólo con los resultados, aunque ambos, procesos y resultados, están hoy estrechamente vinculados.”¹⁸²

El segundo tipo de conocimiento que configura a las competencias musicales es el conocimiento formal o verbal, el cual es expresado a través de descripciones, escritos o teorías. El dominio del conocimiento formal ayuda e informa, en buena medida, al conocimiento procedimental, pero no es un objetivo en sí mismo. El conocimiento verbal tiene que ser incluido en los procesos de enseñanza-aprendizaje con el propósito de resolver problemas concretos dentro de una práctica específica musical; como sería la enseñanza de la notación musical tradicional europea pero, primordialmente, para la consecución de una adecuada interpretación, composición, arreglo o dirección musical de una práctica musical específica.

El conocimiento informal —o conocimiento adquirido por la experiencia— se entiende como el conocimiento común y práctico que posee la gente que tiene dominio de una práctica específica. Para desarrollar el conocimiento musical informal se requiere “la disposición y la habilidad para hacer juicios musicales en la acción.”¹⁸³ Es importante reconocer que el camino más efectivo para adquirir este conocimiento es: “la solución activa de problemas en situaciones auténticas de enseñanza-aprendizaje. (De ahí la

¹⁸⁰ Elliott, *Music Matters*, p. 56.

¹⁸¹ *Ibid.*, p. 58.

¹⁸² Villalobos, *Evaluación del aprendizaje*, p. 73.

¹⁸³ Elliott, *Music Matters*, p. 62.

importancia de la práctica docente y la viabilidad de experiencias de campo previas al servicio profesional).”¹⁸⁴

El concepto de conocimiento musical intuitivo o *impresionístico* se asemeja a lo que comúnmente se entiende como intuición: “es un fuerte sentimiento de que una línea de acción es mejor que otra, o no precisamente correcta, o justamente correcta.”¹⁸⁵ Este conocimiento alude al comentario habitual de muchos intérpretes que dicen *sentir* cómo debe interpretarse cierto pasaje sin realmente saber por qué tiene que ser de esa manera.

El último tipo de conocimiento que conforma las competencias musicales es el meta-cognitivo. Este tipo de conocimiento, también conocido como *supervisorio*, se entiende como la disposición o habilidad para monitorear, planear, prever y manejar el pensamiento musical en la acción o en el largo plazo del desarrollo de las competencias musicales. En este tipo de conocimiento la imaginación en la acción juega un papel fundamental para la consecución de los objetivos musicales propuestos por el musicador.

Es importante enfatizar que los cinco tipos de conocimientos que conforman las competencias musicales siempre ocurren en contextos sociales, culturales e históricos llenos de tradiciones, costumbres y acciones éticas propias que determinan una práctica musical específica y, por tanto, aunque se reconoce que toda práctica musical conlleva estos cinco tipos de conocimiento, los contenidos específicos de estos conocimientos son dependientes del contexto. Estas ideas dan la posibilidad de profundizar lo que en un ámbito específico se reconoce como musical para un grupo determinado de personas:

Los estándares y tradiciones definen (formal e informalmente) lo que cuenta como musical en un contexto específico de tocar y escuchar. De esta manera, los estándares y tradiciones musicales funcionan de dos maneras. Les piden a los músicos y auditores respetar y trabajar dentro de los límites actuales. Al mismo tiempo, invitan a los músicos y auditores a ir más allá de los entendimientos y valores presentes para crear obras musicales altamente originales y, quizás, prácticas musicales completamente nuevas.¹⁸⁶

Contrario a la idea de que la interpretación musical comprende exclusivamente habilidades físicas, y que el entendimiento musical se reduce solamente al conocimiento verbal —como sería el caso de saber leer música, identificar qué es el estilo barroco, y distinguir la forma sonata o la tonalidad de una obra—, los conocimientos para la creación musical, en cualquiera de sus manifestaciones (interpretación, improvisación, composición, arreglo y dirección), requieren de un entendimiento musical compuesto por competencias musicales configuradas por conocimiento procedimental en mayor medida, además de conocimiento formal, informal, intuitivo y meta-cognitivo.

De manera inversa, el entendimiento musical de un musicador se manifiesta en el nivel y capacidad de interpretación musical dentro de una práctica y entorno específicos. Es importante enfatizar que el desarrollo de las competencias musicales no se puede llevar a cabo sin un desarrollo correspondiente de competencias auditivas, las cuales serán estudiadas en el siguiente apartado.

¹⁸⁴ *Ibid.*, p. 262.

¹⁸⁵ Elliott, “Rethinking Music Teacher Education”, p. 11.

¹⁸⁶ Elliott, *Music Matters*, p. 68.

II.2.7. Competencias Auditivas

Una práctica musical generalmente atrae a un grupo de gente que actúa esencialmente como escuchadores. Esta acción, la de escuchar, agrupa al musicador, al musicar y al producto musical dentro de un contexto específico.

Para algunos autores, el hecho de escuchar implica más que una acción; es una práctica musical en sí misma,¹⁸⁷ puesto que está determinada por entendimientos dependientes de tradiciones, costumbres y valores auditivos del contexto determinado donde se lleva a cabo la audición:

‘Sólo escuchar’ es una práctica musical en la cual los humanos pueden de hecho comprometerse, una extendida forma de comportamiento musical con tradiciones y estándares reconocidos de lo que es bueno y malo —es decir, ‘sólo escuchar’ es una praxis por propio derecho.¹⁸⁸

A lo que Elliott señala que la audición

es un tipo de práctica, pero lo que hace a la competencia musical especial o diferente, como práctica diversa, es que une a la gente y le da un sentido de comunidad; da identidad. Sí, la audición auditiva también ayuda y es muy valiosa pero no es suficiente. No tiene el mismo impacto.¹⁸⁹

Efectivamente, “la música contribuye a la definición de significados ideológico-culturales y sentidos autoidentitarios dentro de la comunidad o grupo social.”¹⁹⁰ Sin embargo, lo anterior será proporcional al grado de compromiso de la comunidad con la interpretación y creación musical, lo que sí incluye la audición, pero sobre todo como parte de la interpretación, improvisación, composición arreglo o dirección. Por lo tanto, la audición por sí misma, aunque puede ser considerada como una práctica independiente, no alcanza el nivel informativo o de valor que el de las demás prácticas musicales, las cuales inevitablemente incluyen a la audición.

Se entiende como audición inteligente aquella que “consiste en actos deliberados de pensamiento informado”¹⁹¹ en relación a todas o algunas de las dimensiones de una obra musical: la ejecución-interpretación; el diseño; estándares y tradiciones de un estilo o práctica; expresiones musicales de emociones; representaciones y caracterizaciones musicales; la dimensión cultural-ideológica, y la narrativa.

Se puede afirmar de un intérprete experto que su audición es inteligente porque utiliza, para la audición, los mismos tipos de conocimientos o competencias musicales que se utilizan para la interpretación. Un escuchador, si no posee parte de las competencias musicales requeridas para la interpretación, por más informado que esté de datos verbales respecto al producto musical escuchado, siempre se quedará corto en relación a la profundidad de la audición del intérprete. Por tanto, para lograr una audición inteligente se

¹⁸⁷ *vid.* Bowman, “Why Musical Performance? Views Praxial to Performative”.

¹⁸⁸ *Ibid.*, p. 154.

¹⁸⁹ Entrevista del autor a David J. Elliott, el 23 de noviembre de 2009, en la *New York University*.

¹⁹⁰ Ibarretxe, “David J. Elliott”, p. 143.

¹⁹¹ Elliott, *Music Matters*, p. 184.

deben poseer los mismos tipos de conocimientos que el intérprete, aunque no necesariamente al mismo nivel de dominio. Por ejemplo, pensar que para escuchar inteligentemente las sonatas de Beethoven hay que ser capaz de tocar sus 32 sonatas sería, sin mayor explicación, un absurdo. Pero, ser capaz de interpretar un solo movimiento de estas sonatas, con un nivel musical al menos básico, permite profundizar mayormente en el entendimiento de todas las 32 sonatas a través de su audición.

Esto no significa, como ya se señaló anteriormente, que el auditor que no posee los conocimientos necesarios para la interpretación de la obra escuchada no pueda tener el mismo disfrute, o inclusive más, que el mismo intérprete; pero se pierde del entendimiento de muchas características o dimensiones inherentes a la interpretación de la obra escuchada. Éste es el caso de muchos melómanos que, sin poseer conocimientos interpretativos de la práctica en cuestión, tienen un gran disfrute en la audición musical. Al mismo tiempo, el hecho que muchos críticos musicales no posean ningún tipo de competencias musicales relacionadas a las obras juzgadas, hace que los juicios en muchas ocasiones sean completamente infundados o incoherentes, por no decir ridículos.

Al igual que en la interpretación musical (la improvisación, composición, arreglo y composición), la audición musical se considera fundamentalmente como un conocimiento procedimental: se conoce y piensa desde la acción de escuchar, y se reflexiona sobre la misma acción al mismo tiempo que ésta ocurre. Igualmente, la audición implica a los otros cuatro tipos de conocimientos antes mencionados: formal, informal, intuitivo y meta-cognitivo.

Estos cinco tipos de conocimiento que componen la audición musical, como en la interpretación, están presentes en virtualmente todas las prácticas auditivas imaginables pero, nuevamente, las características y contenidos específicos de estos conocimientos dependen del contexto musical específico desde donde se está llevando a cabo la audición. Las competencias auditivas, como las musicales, son también conocimientos contextualizados y, por lo tanto, de acuerdo a la información que posee el escuchador, la audición tendrá significados distintos para cada uno; no existe una sola manera de escuchar una obra, como lo propondrían las teorías de la audición estética. En resumen: *“la dimensión procedimental de la competencia auditiva y la dimensión procedimental de la competencia musical son dos caras de la misma moneda.”*¹⁹²

Se entiende que un escuchador *crea* o *transforma* patrones musicales, durante la acción de escuchar, cuando toma decisiones sobre lo que considera ser un patrón musical o al buscar las diferencias y similitudes entre los patrones sonoros escuchados a lo largo de un lapso de tiempo determinado. Evidentemente, la diferencia entre el intérprete y el escucha es que el primero toma las decisiones con resultados audibles mientras que el segundo toma decisiones con resultados de percepción personal. La misma persona, escuchando la misma grabación en distintos días, puede escuchar la pieza musical de *distinta* manera.

Respecto a la conformación de los patrones musicales a ser escuchados, es condición que estén formados por sonidos musicales que son reconocidos como tales en el contexto específico donde se lleva a cabo la audición, interpretación, improvisación, composición, arreglo o dirección. El principal reto, para algunas prácticas musicales, se encuentra en encontrar la sutil frontera entre los sonidos musicales aceptados como tales por un ámbito

¹⁹² Elliott, *Music Matters*, p. 86 (Itálicas en el original).

cultural específico y los que *tradicionalmente* no son aceptados, como tales, como ocurre en la música contemporánea. Sin embargo, siempre existe la posibilidad de que la inserción de nuevos sonidos o patrones sonoros dentro de una práctica específica, que originalmente no eran aceptados como tales, extiendan las fronteras sonoras de la práctica en cuestión.

En relación al reto que la música contemporánea parece enfrentar por el número tan reducido de personas interesadas en ella, Elliott comenta:

Hay un grupo de gente que probablemente muy poca que ama esa música y ama a los compositores que la crean. No creo que sea nada diferente a la gente que ama a la música barroca. Sólo que es un número muy reducido de gente que le gusta [la música contemporánea].¹⁹³

Entender a la música como una práctica humana de interpretación, improvisación, composición, arreglo, dirección y audición de patrones conformados por sonidos musicales reconocidos como tales en un contexto específico, nos permite comprender que

debido a que las obras musicales están tan profundamente enraizadas en la acción humana y en la práctica social que el quehacer musical y la audición musical pueden ser tan poderosas, tan bellas, tan conmovedoras, y tan significantes en la vida humana.¹⁹⁴

De acuerdo a Elliott, en la acción de escuchar “todos los actos de atender, explorar, identificar, interpretar, construir, y comparar ocurren como el resultado de principios innatos y aprendidos de la construcción de patrones musicales.”¹⁹⁵ Si no existieran unos procesos innatos generales, desde los cuales los humanos pudiéramos identificar las características particulares de una práctica musical específica, no sólo no podríamos distinguir las diferencias entre las diversas prácticas musicales, sino que tampoco podríamos producir y disfrutar la asombrosa creación humana que llamamos música. Cabe aclarar que lo anterior no se relaciona a la existencia o falta de un talento innato; tema que será estudiado en el subcapítulo del Método Suzuki de este trabajo de investigación.

II.2.8. Valores Musicales

La existencia de la música a lo largo de todas las épocas y las culturas de la historia muestra su innegable importancia para los humanos. Aun así, no es fácil explicar en qué radica esta valía y por tanto cuáles son los valores de la Educación Musical. Aristóteles, al referirse a la música como elemento de la educación comenta: “Difícil es decir en qué consiste su poder y cuál es su verdadera utilidad.”¹⁹⁶ Su presencia en todo el mundo no explica por sí misma que ésta sea una necesidad para los seres humanos; esta presencia sólo demuestra una preferencia: “Las llaves para entender los valores humanos de la

¹⁹³ Entrevista del autor a David J. Elliott, el 3 de diciembre de 2009, en la *New York University*.

¹⁹⁴ Elliott, *Music Matters*, p. 92.

¹⁹⁵ *Ibid.*, p. 83.

¹⁹⁶ Aristóteles, *La Política*, p. 192.

música (incluyendo los valores de las obras musicales) son más probablemente encontradas en la naturaleza de la conciencia humana y en las tendencias humanas que ésta genera.”¹⁹⁷

La conciencia humana, como resultado de la selección natural y de la evolución cultural, está supeditada a la interacción de genes y memes,¹⁹⁸ y “corresponde a la realidad tal y como la experimentamos subjetivamente.”¹⁹⁹ Toda la imaginación, los pensamientos y los recuerdos componen lo que llamamos conciencia. La atención juega un papel imprescindible en el desarrollo de la conciencia puesto que es “la atención la que selecciona las señales de información relevantes entre las millones de señales posibles.”²⁰⁰ Esto permite entender, de acuerdo a Csikszentmihalyi, que las experiencias óptimas “son situaciones en las que la atención puede emplearse libremente para lograr las metas de una persona, porque no hay ningún desorden que corregir ni ninguna amenaza para la personalidad de la que haya que defenderse.”²⁰¹

Una experiencia es óptima siempre y cuando existan las competencias para superar el reto propuesto, lo que trae como consecuencia orden a la conciencia y, por ende, genera deleite musical, autocrecimiento, autoconocimiento —“uno de los más importantes tipos de conocimiento que los humanos pueden adquirir”²⁰²— y, consecuentemente, autoestima. Cuando se poseen las competencias musicales adecuadas para afrontar una pieza musical específica y se alcanza el reto de interpretación propuesto, se lleva a cabo una experiencia óptima o de flujo.

Por tanto, “*el conocimiento es la llave para el deleite y control* porque saber cómo permite a la gente enfrentar los retos presentados al escalar una montaña, jugar un juego de ajedrez, o interpretar una obra musical.”²⁰³ Alcanzar metas musicales ofrece a los estudiantes conocimiento sobre sus propias acciones, posibilidades y cualidades, y de esta manera les permite conocer mejor quiénes son ellos mismos. De esta manera se concluye que los principales valores que la Educación Musical puede ofrecer son el deleite, el autocrecimiento, el autoconocimiento y la autoestima. Valores que son alcanzables dentro de una práctica musical específica, puesto que se está refiriendo a la consecución de unos retos musicales por medio de las competencias musicales de interpretación o creación musical con unas tradiciones y estándares específicos.

Desde una perspectiva pedagógica, es importante notar que cuando el reto musical es mayor que el conocimiento, lo que se produce es frustración o ansiedad y, a la inversa, cuando el reto musical es muy bajo en relación a las competencias musicales que se poseen, los resultados son el tedio y la monotonía. Es de suma importancia para los educadores musicales buscar el balance entre los retos propuestos a sus estudiantes y las competencias musicales que éstos poseen.

¹⁹⁷ Elliott, *Music Matters*, p. 109.

¹⁹⁸ “Unidades permanentes de pensamiento cultural, información, o conocimiento producido por la acción humana intencional.” Elliott, *Music Matters*. p. 111. Concepto propuesto por Richard Dawkins en *The Selfish Gene*. Oxford: Oxford University Press, 1976.

¹⁹⁹ Csikszentmihalyi, *Fluir; Una psicología de la felicidad*, p. 50.

²⁰⁰ *Ibid.*, p. 56.

²⁰¹ *Ibid.*, p. 70.

²⁰² Elliott, *Praxial Music Education*, p. 9.

²⁰³ Elliott, *Music Matters*, 117. (Itálicas en el original).

Claro está que el reto musical debe estar en el límite de las capacidades del intérprete para que, de esa forma, exista un esfuerzo que determine a la persona desarrollarse en la práctica en cuestión.

Con esta perspectiva en mente, Elliott concluye que la música es:

*La práctica humana diversa de construcción abierta y cerrada de patrones temporales auditivos para los valores (aunque no necesariamente exclusivos) de disfrute, autocrecimiento, y autoconocimiento. Estos valores surgen cuando las competencias musicales son las suficientes para balancear o igualar los retos cognitivos envueltos en la producción y/o audición de patrones auditivos entendidos significativamente, pero nunca exclusivamente, como diseños audibles.*²⁰⁴

II.2.9. Creatividad

De acuerdo a Elliott, pensar que la interpretación musical es simplemente un nivel de mediación entre la obra musical y el auditor, o que la interpretación sólo es cuestión de una actividad imitativa, desacredita el nivel creativo de la interpretación.²⁰⁵ Igualmente, si se menosprecia la importancia de hacer música, que es donde radica el potencial creativo, se desvirtúan los alcances y posibilidades de la misma creatividad. Cuando la educación se enfoca primordialmente a la enseñanza y aprendizaje de datos, no se estimula el desarrollo de la creatividad en los estudiantes, puesto que

el individuo creativo es una persona que regularmente resuelve problemas, crea productos, o define nuevas cuestiones en un dominio de una manera que inicialmente es considerado novedoso pero que eventualmente llega a ser aceptado en un entorno cultural particular.²⁰⁶

Pretender desarrollar la creatividad de los estudiantes exclusivamente a través del conocimiento verbal es tarea inútil. La creatividad puede y debe ser educada a través del desarrollo de una práctica musical determinada y dentro de un contexto de conocimientos, tradiciones y valores específicos ya existentes; y para que el producto o logro sea considerado como creativo: “no sólo debe ejemplificar originalidad, debe hacer una contribución notable dentro de un dominio de esfuerzo.”²⁰⁷ Esto es, debe ser significativa para su contexto.

Si un producto no parte de un lenguaje o práctica conocida, entonces no existen parámetros para considerarlo significativo y, por lo tanto, por más original que parezca, sólo será observado o escuchado como *cosa rara* en lugar de creativo. Los hombres más creativos de la historia, por más que hayan extendido los horizontes de algún ámbito del conocimiento, siempre partieron de unas bases conocidas y familiares dentro de una práctica específica. El lenguaje dodecafónico de Schönber, por más original que parezca, tuvo su origen en la extensión del lenguaje musical cromático del romanticismo tardío de Wagner y Mahler.

²⁰⁴ *Ibid.*, p. 128. (Itálicas en el original).

²⁰⁵ Elliott, *Music Matters*, p. 31.

²⁰⁶ Gardner, *Creating minds*, p. 35.

²⁰⁷ Elliott, *Music Matters*, p. 218

Aunque la improvisación, composición y arreglo aparentemente son siempre creativos, pueden no serlo cuando la obra en cuestión no es significativa en su propio contexto; por ejemplo, el caso de una composición de características muy conocidas, o con errores armónicos o formales de acuerdo a las tradiciones a las que pertenece. Al mismo tiempo, la interpretación o dirección de una obra conocida puede ser altamente creativa. Dos interpretaciones de una misma obra pueden ser radicalmente distintas y, a la vez, pueden ser juzgadas como correctas. Sin embargo, una de esas dos interpretaciones puede considerarse creativa por lo nuevo y significativo que aporta dentro del dominio de su práctica y la otra obra simplemente puede ser considerada como una interpretación más de dicha obra, sin ninguna aportación nueva dentro de esa práctica musical.

Debido a que la creatividad debe estar fundamentada en las tradiciones y conocimientos de una práctica ya existente, y que el producto para considerarse creativo debe contar con las características de originalidad y ser significativo dentro de su ámbito, si a un estudiante se le proporcionan los medios para progresar en sus competencias musicales y auditivas del ámbito particular en que se está desarrollando, y se le señala que se considera original y significativo en esa práctica, por tanto se le están ofreciendo las herramientas para ser creativo.

“Sólo porque unos estudiantes le pegan a unas ollas y cacerolas libremente, o graban y editan los sonidos de una llave goteando, [...] no necesariamente significa que están produciendo resultados musicalmente creativos.”²⁰⁸ En este ejemplo, a lo mucho, como en el juego de los niños, se trata de una originalidad espontánea que no implica una intención o meta específica, característica que sí se encuentra en la búsqueda de un resultado original y significativo. Lo anterior no significa que para que un niño pueda ser creativo tiene que esperar a ser experto en su ámbito de interpretación musical.

Dominar las competencias necesarias para el reto musical que enfrenta, aunque sea a un nivel medio, permite a los estudiantes expandir sus capacidades interpretativas a niveles de creatividad. De esta manera, al lograr un balance entre las competencias adquiridas y el reto musical propuesto, además de permitir la creatividad, también da paso a la vivencia de los valores de disfrute, autocrecimiento, autoconocimiento y autoestima. Para que la capacidad creativa de los estudiantes siga creciendo es requerido que el reto musical a resolver vaya subiendo en dificultad, pero sin llegar a un desequilibrio insuperable entre las competencias del estudiante y el reto musical propuesto.

Es importante no perder de vista que la originalidad espontánea puede ser un primer camino hacia la creatividad si se le encauza en los conocimientos de una práctica específica, y que la creatividad puede contener las características propias del juego y su disfrute.

Se entiende, por tanto, que no existen unas prácticas que por naturaleza sean más creativas que otras, puesto que la creatividad se encuentra en lo original y significativo de un producto en su contexto y no en las prácticas mismas. Igualmente, no se puede señalar que un individuo es por naturaleza o innatamente creativo, puesto que su creatividad es dependiente de sus competencias desarrolladas dentro de un dominio específico. La gente no nace creativa: llega a ser creativa, y no en un sentido general, sino que es creativa en una práctica específica: un jazzista creativo o un violinista de música barroca creativo.

²⁰⁸ *Ibid.*, p. 221.

Aunque el potencial creativo —al igual que las competencias musicales— no es una característica que unas personas poseen y otras no, se podría afirmar que la gente más creativa sí tiene como característica el deseo de extender sus conocimientos y habilidades a horizontes más allá de los propios.

El dominio de los profesores sobre la práctica musical que pretenden enseñar es determinante para el desarrollo de la creatividad de sus estudiantes, puesto que

los profesores de música que poseen un nivel alto de conocimiento de la materia (competencia musical) ayudan a asegurar el desarrollo creativo de sus estudiantes porque ellos saben dónde y cómo preparar los esfuerzos de sus estudiantes para producir interpretaciones creativas, improvisaciones, y composiciones.²⁰⁹

Ésta es una razón, entre muchas otras, por la cual es un engaño pensar que para ser buen profesor de instrumento no se tiene que ser buen intérprete.

La imaginación, a través de la memoria del oído interno, juega un papel fundamental en los requerimientos para obtener resultados musicales creativos.

Por todo lo expuesto en este apartado, se desprende de la Filosofía Praxial que la creación musical debe encontrarse en el centro de todo currículo de Educación Musical, ya sea que éste sea dirigido al ámbito de la educación formal o informal, a la Educación Musical general, a la instrucción individual o de ensambles, a la capacitación del profesional de Educación Musical, o a cualquier otro ámbito de la enseñanza musical.

II.2.10. Implicaciones para la Educación Musical

La primera implicación de los presupuestos de la Filosofía Praxial para tomar en cuenta en la Educación Musical es la relacionada a las características procedimentales del quehacer musical en cualquiera de sus facetas: interpretación instrumental o vocal, improvisación, composición, arreglo o dirección. Esto sugiere que los educadores musicales, deliberadamente, deben buscar situaciones de enseñanza-aprendizaje en las que sus estudiantes puedan desarrollar sus competencias musicales en situaciones lo más reales posibles, de acuerdo a las normas y tradiciones de la práctica musical que se pretende estudiar. Por tanto, “la creación musical auténtica (la cual siempre incluye la audición inteligente de la música que uno está creando) debe ser el enfoque de todo currículo de Educación Musical.”²¹⁰

Debido a esto, es importante destacar que en la Filosofía Praxial, aunque no se descarta el conocimiento formal (asignaturas *acerca* de la música: teoría de la música, historia de la música, etcétera),²¹¹ sólo se considera en cuanto sirva para apoyar y fundamentar la experiencia de la interpretación musical en cualquiera de sus facetas.

²⁰⁹ *Ibid.*, p. 227.

²¹⁰ Elliott, *Music Matters*, p. 74.

²¹¹ No se está menospreciando el valor de la musicología, la teoría y otras áreas afines que no pertenecen propiamente a la interpretación o creación musical; la Filosofía Praxial es una teoría de la educación musical, no de la armonía o la historia musical. La importancia de estas áreas (musicología y teoría, entre muchas otras) radica en el valor que tienen como ámbitos independientes de estudio, y como soporte indispensable para la creación musical y, por tanto, para la educación musical, pero, de acuerdo a esta filosofía de la educación musical, no son las bases de la enseñanza-aprendizaje de la música, actividad humana predominantemente procedimental.

Por las mismas razones, la principal evaluación del aprendizaje musical debe ser llevado a cabo en situaciones reales de creación musical, y no a través de la evaluación de conocimientos verbales y teóricos con papel y lápiz. Sin descartar el apoyo que los exámenes tradicionales pueden ofrecer al mejoramiento de la creación musical, se comprende que la evaluación tradicional sólo sirve de soporte, pero no es el objetivo primario de la Educación Musical.

En este trabajo de investigación se propone que el conocimiento formal, que sí debe ser incluido en el proceso de enseñanza-aprendizaje musical, sea estudiado, también, a través de prácticas reales de creación musical. Por ejemplo, la teoría de las tonalidades del sistema occidental musical puede ser enseñado a través de la interpretación musical, y no por medio del pizarrón, el papel, la pluma y la repetición de conceptos; las tonalidades tienen que ser interiorizadas a través de la práctica musical que se está desarrollando. Igualmente, es importante mantener clara la distinción, durante los procesos de enseñanza-aprendizaje, del papel que juega la interpretación en relación a la audición musical.

La educación y aprendizaje de la música debe involucrar a los educandos en los tipos de acciones y juicios característicos de aquellos cuya música está siendo aprendida [...] la audición sola no puede desarrollar las competencias musicales o permitir a la gente escuchar en la música todo lo que hay para ser escuchado. Los auditores cuya experiencia musical está limitada a la receptividad y a la “respuesta estética” no conocen la música como realmente o esencialmente es. Llamemos a esto el argumento ontológico de la interpretación musical.²¹²

La segunda implicación versa sobre el tema de que los valores centrales de hacer y escuchar música son el disfrute, el desarrollo personal, el autoconocimiento y la autoestima, y que estos valores son alcanzables siempre y cuando el nivel de entendimiento musical (competencias musicales más competencias auditivas) sea equiparable al nivel del reto presentado por la obra musical a ser interpretada (improvisada, compuesta, arreglada o dirigida) por el estudiante. Se requiere que los educadores busquen afanosamente el equilibrio entre las competencias musicales dominadas por sus estudiantes y las dificultades de las obras musicales a interpretar o crear. Este equilibrio se da, generalmente, a nivel individual y no grupal, lo cual implica un reto pedagógico que, aunque no exento de complicaciones, sí se puede solventar en el caso de la enseñanza grupal.

En los incisos subsiguientes, como en el apartado que considera el currículo praxial, se profundizará en las implicaciones educativas que se han comenzado a discutir en el presente inciso.

II.2.10.1. Énfasis en la Interpretación

Existen cinco posibilidades de hacer música o de musicar: interpretación, improvisación, composición, arreglo y dirección. Debido a que es muy improbable que en un sistema o programa educativo, por limitaciones de tiempo, se pudiera ofrecer la enseñanza en

²¹² Bowman, "Why Musical Performance?", p. 149.

profundidad, con un mismo grupo de estudiantes, de todas las posibilidades de musicar, se debe optar en un diseño curricular por dar más énfasis, sin excluir a las demás posibilidades, a un tipo de musicar.

La Filosofía Praxial de la Educación Musical propone que un currículum musical

debe enfocarse primariamente (aunque no exclusivamente) en hacer música a través de la interpretación y (cuando es apropiado) de la improvisación. Componer, arreglar y dirigir deben tomarse en cuenta con razonable frecuencia (durante un período de semanas y meses) y en relación juiciosa a la práctica musical y obras que los estudiantes están abordando a través de la interpretación.²¹³

La principal razón para comprender el énfasis en la interpretación atiende a la misma naturaleza de la música que es intrínsecamente interpretativa. El producto musical existe plenamente sólo en la interpretación, puesto que es en ésta donde se alcanzan todas las dimensiones y objetivos del producto musical.

Las obras musicales son *interpretaciones*, eventos físicos que son intencionalmente generados por acciones informadas (abiertas o encubiertas) de agentes humanos interrelacionados (compositores, arreglistas, intérpretes, improvisadores, directores) para ser intencionalmente concebidas como tales por otros agentes informados (musicadores y/o escuchadores).²¹⁴

Lo común es que una composición y un arreglo estén hechos para ser interpretados; la improvisación es una manera específica de interpretación, y la dirección también es, aunque no tan evidentemente, una manera de interpretación musical, pero dependiente de la interpretación instrumental o vocal. Se hace evidente que todas las posibilidades de hacer música son dependientes, de una u otra manera, de la interpretación instrumental o vocal.

Además, los compositores y arreglistas, para tener un buen desempeño, necesitan dominar por lo menos un instrumento —en general el piano—, y conocer los fundamentos técnicos de los instrumentos para los cuales están componiendo. Para la improvisación es evidente la necesidad de contar con las competencias musicales necesarias de un instrumento para improvisar de acuerdo a la práctica musical en cuestión. Los conocimientos requeridos para dirigir, como en cualquier competencia musical, son conocimientos procedimentales (pensar, conocer y reflexionar desde la acción), no sólo de la técnica de dirección, sino de los instrumentos que se están dirigiendo. Esto no implica que el director tenga que ser capaz de interpretar todos los instrumentos del ensamble en cuestión, pero sí tener, al menos, un grado básico de los conocimientos procedimentales de todos los instrumentos dirigidos. No es de extrañar que en los programas de dirección orquestal serios se espere que los estudiantes sean expertos en, por lo menos, un instrumento y que conozcan, al igual que los compositores y arreglistas, los retos técnicos básicos de todos los demás instrumentos que se pretende dirigir.

²¹³ Elliott, *Music Matters*, p. 274.

²¹⁴ *Ibid.*, pp. 172-173.

Lo anterior no quiere decir, como ya se ha señalado, que se descarta la importancia de las otras formas del quehacer musical. De hecho, interpretar un instrumento a un nivel de competencia musical alta permitirá, de manera más fácil y directa, afrontar las otras maneras del musicar, opciones que también deben ser tomadas en cuenta, hasta donde el tiempo lo permita, en el currículum educativo de Educación Musical general en la educación básica y en la capacitación universitaria del profesorado de Educación Musical.

Todo el proceso del aprendizaje-enseñanza de la interpretación instrumental, como ya se ha señalado, debe ir muy unido a un desarrollo activo y metodológico de la audición musical.

Se concluye de lo anterior que si la Educación Musical pretende hacer llegar los valores y el disfrute de la música a los educandos, la vía más conveniente, por responder más directamente a la naturaleza de la música y por abarcar más ámbitos de la creación musical, será a través de la interpretación, evitando dar un peso excesivo al conocimiento verbal y a la audición musical sin la respectiva creación musical.

II.2.10.2. Educación Musical Multicultural y Humanista

Si la música, como concepto general, está compuesta de una gran diversidad de prácticas musicales, por lo tanto el hecho musical es inherentemente multicultural y, consecuentemente, también la Educación Musical debe ser, en la medida de lo posible, multicultural. Además, como se ha señalado, existe la certeza de que toda práctica musical es dependiente del entorno donde el aprendizaje, la creación e interpretación musicales se desarrollan: “esta perspectiva praxial destaca la importancia de las acciones y los resultados que se producen en un contexto específico de significado, donde los sujetos configuran su identidad con relación a la cultura y a la comunidad.”²¹⁵

Por la característica multicultural de la música, en la Filosofía Praxial de la Educación Musical se le da especial importancia al conocimiento de prácticas musicales ajenas a las locales o propias, lo que conlleva que los profesores que llevan a cabo estas prácticas *distantes* logren que sus estudiantes “unan los valores básicos de la música y la Educación Musical a metas más amplias de la educación humana.”²¹⁶ A través de una Educación Musical multicultural los estudiantes pueden llegar a comprender que lo que aparentemente es ajeno, por lo menos para ellos, en realidad no lo es.

Las prácticas distantes y poco conocidas permiten entender y compartir el pensamiento, las costumbres y las tradiciones de culturas lejanas a la propia: camino para el desarrollo del respeto y la tolerancia a lo que no es convencional o conocido.

Evidentemente, para la consecución de estos objetivos educativos humanitarios es impensable pretender abarcar todo tipo de práctica musical conocida. Por tanto, la Educación Musical debe estar centrada en el desarrollo de las competencias musicales de una práctica específica, pero apoyándose en la inclusión, inevitablemente limitada, de otras prácticas ajenas a la propia, que permitan al estudiante ser parte de otros *mundos musicales* para que, de alguna manera, se inserte más en el mundo real que es sustancialmente diverso.

²¹⁵ Ibarretxe, “David J. Elliott”, p. 143.

²¹⁶ Elliott, *Praxial Music Education*, p. 11.

Debido a que cada práctica musical está fundamentada en las tradiciones, valores y conocimientos de la comunidad donde se lleva a cabo dicha práctica, señalar la soberanía en importancia o calidad de una práctica musical sobre las otras, como comúnmente ocurre con la música occidental llamada clásica, se cae en el error de evaluar distintas prácticas musicales basándose en criterios que aplican a una sola práctica. No existen parámetros universales para declarar que la música de Mozart es intrínsecamente mejor que la fundamentada en los raga de la India, el gamelán balinés o la música de percusiones del noroeste de África. No se puede mirar por un mismo prisma a todas las músicas del mundo, puesto que responden a distintas tradiciones y estándares de composición e interpretación y, consecuentemente, cuentan con distintos parámetros de valoración.

Al reconocer que las culturas distintas a la propia son capaces de crear e interpretar otros tipos de músicas, de tanto valor como la propia, permite a los estudiantes aceptar y conocer mejor a los *otros*, puesto que la música expresa lo que la gente es y piensa, nos proyecta su historia y sus tradiciones.

Es importante no caer en el ámbito de las llamadas metodologías musicales postmodernistas, las cuales, aunque con muy buenas intenciones de enfatizar la vivencia de valores de justicia, igualdad y tolerancia entre los educandos, no se orientan al desarrollo de competencias musicales y, por tanto, sus objetivos serían igualmente logrados a través de la enseñanza del civismo, la sociología o la antropología, perdiendo los valores y beneficios propios de la Educación Musical. Por ejemplo:

Preferiría que vinieran y fueran capaces de pensar radicalmente y que retaran los sistemas de racismo y opresión. La entrevista [de admisión] es más importante para mí, porque su musicalidad va a estar bien para cuando se vayan de aquí, serán capaces de tocar y de cantar. Casi preferiría tener estudiantes que no hayan tenido lecciones [de música]. Preferiría estudiantes que desean venir y pensar diferente.²¹⁷

Esta respuesta es contraria a la idea de que la música, por sí misma, ofrece los importantes valores de disfrute, autocrecimiento y autoconocimiento; y opuesta a considerar que la música ayuda a configurar y es configurada por el entorno cultural, social e histórico donde la creación musical toma lugar (dimensión cultural-ideológica de los productos musicales).

Se puede afirmar que el profesor de Educación Musical, cuando fomenta las prácticas musicales de culturas ajenas a las propias, contribuye substancialmente al entendimiento que sus estudiantes tienen sobre el mundo, y les ofrece caminos de apertura y tolerancia hacia sociedades y tradiciones distintas a las propias. Entender a los *otros* es, también, camino de auto-identidad y de autoconocimiento, puesto que, al conocer a los demás, uno entiende mejor su propia posición dentro del complejo entramado humano: los seres humanos nos conocemos y aceptamos mejor a través del conocimiento y aceptación de los demás. La música, comprendida de esta manera, es una vía fascinante para el respeto, la tolerancia y la paz, y su educación adquiere un perfil eminentemente humanista.

²¹⁷ Entrevista PEM3NYU.

Otras implicaciones pedagógicas, así como el diseño curricular desde el punto de vista de la Filosofía Praxial de la Educación Musical, serán estudiados en el subcapítulo correspondiente de este trabajo de investigación.

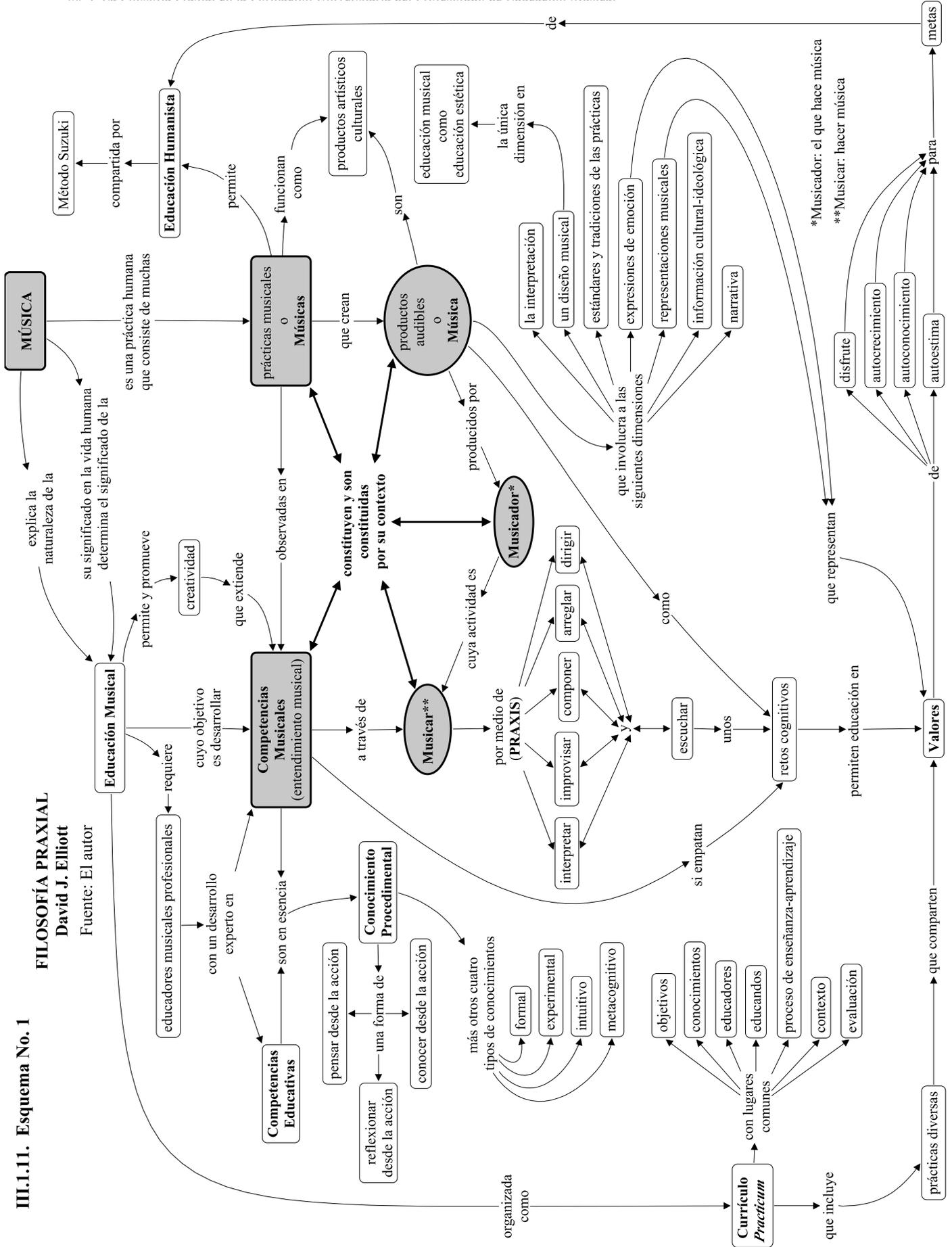
En el siguiente esquema se muestran, de manera gráfica y simplificada, las premisas, principales postulados y ámbitos de razonamiento de la Filosofía Praxial de la Educación Musical.

III.1.11. Esquema No. 1

FILOSOFÍA PRAXIAL

David J. Elliott

Fuente: El autor



II.3. EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

La idea de una educación basada en competencias se presenta, en esta investigación, como una respuesta al valor que la Filosofía Praxial de la Educación Musical otorga a las competencias musicales. Por esto, es conveniente estudiar, en este subcapítulo del Marco Teórico, las distintas aristas que enmarcan el concepto, los fundamentos epistemológicos y la crítica a una educación fundamentada en competencias.

II.3.1. El Concepto de Competencias

Existe una bibliografía muy extensa relacionada al tema de las competencias, dentro de la cual se presentan posibilidades muy diversas de lo que se entiende por este término. Conviene analizar algunos ejemplos sobresalientes de la bibliografía mencionada para establecer un marco de referencia que delimite, para esta investigación, el concepto de competencias.

De acuerdo a Villalobos, una competencia es una “capacidad expresada mediante los conocimientos, actitudes y habilidades requeridas para ejecutar una tarea de manera inteligente, en un entorno real o en otro contexto.”²¹⁸

El Programa de Educación Preescolar 2004, de la Secretaría de Educación Pública de México, define a las competencias como:

Un conjunto de capacidades que incluyen conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiesta en su desempeño en situaciones y contextos diversos. [...] una competencia no se adquiere de manera definitiva: se amplía y se enriquece en función de la experiencia, de los retos que enfrenta el individuo durante su vida, y de los problemas que logra resolver en los distintos ámbitos en que se desenvuelve.²¹⁹

Es de especial interés para el presente trabajo, como se destaca en los dos casos expuestos, señalar que una competencia se manifiesta contextualmente.

La UNESCO, que presenta una definición flexible y abierta, tanto para el mercado laboral como para el desarrollo personal, considera que una competencia es: “el conjunto de comportamientos socioafectivos y de habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea.”²²⁰

En este mismo tenor, humanista-laboral, se encuentra la descripción de Argudín, quien afirma que: “la competencia en el ámbito educativo es una convergencia de los comportamientos sociales, afectivos y las habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo un papel, un desempeño, una actividad o una tarea.”²²¹

Para acotar estas definiciones es importante tomar en cuenta el siguiente argumento:

²¹⁸ Villalobos, *Evaluación del aprendizaje*, p. 66.

²¹⁹ Manteca, *Programa de Educación Preescolar 2004*, p. 22.

²²⁰ Citado en Villalobos, *Evaluación del aprendizaje*, p. 57.

²²¹ Citado en *ibid.*, p. 58.

La competencia aparece, en cualquier caso, como una zona de intersección en la que actúan tanto los conocimientos como las habilidades para desarrollar acciones bien fundadas y eficaces. La pura ejecución de una tarea (sea de tipo manual o intelectual) no es, de por sí, una competencia. La competencia implica reconocer cuál es la acción necesaria para resolver una situación problemática y saber ejecutarla.²²²

Saber qué hacer juega un papel imprescindible para señalar la existencia de una competencia.

La exposición de distintas posibilidades sobre el concepto de competencias podría seguir con muchos ejemplos más, pero es de mayor relevancia, en este momento, encontrar los puntos comunes dentro de estas acepciones. De acuerdo a Villalobos,²²³ las distintas definiciones comparten, en la parte funcional de la competencia y su objetivo, la idea de que las competencias sirven para realizar acciones exitosas, participar eficazmente en la vida ciudadana, cumplir con éxito en exigencias complejas y resolver problemas diversos de la vida real.

Respecto a la parte estructural, las distintas definiciones de competencia hacen alusión a una lista muy larga de referencias, de las cuales interesan, para esta investigación, las siguientes: conocimientos, habilidades, valores, características individuales, talentos, saber conocer, saber hacer, saber ser, saber convivir y las actitudes.

Con base en lo anterior, se puede inferir que las competencias poseen cuatro características:²²⁴ son contextuales, puesto que deben ser adaptadas a situaciones reales laborales o educativas; son el resultado de un proceso de integración; están relacionadas a prácticas aceptadas: convenciones culturales y tradicionales, y requieren de las acciones del estudiante para construir su aprendizaje y del docente para mediar este aprendizaje.

En cuanto a su taxonomía, se puede hablar de tres niveles:

Competencias básicas, clave o esenciales: implican el nivel de comprensión lectora, el pensamiento matemático y la capacidad de escuchar. *Competencias genéricas o transversales:* suponen el desarrollo de habilidades de pensamiento como analizar, comprender, inferir, sintetizar y aplicar entre otras. *Competencias específicas:* corresponden a las competencias propias de cada área de conocimiento y se derivan de las genéricas.²²⁵

Al mismo tiempo, las competencias se pueden clasificar en laborales, académicas y educativas.²²⁶ Las laborales implican, a su vez, las competencias de recursos: la administración de recursos materiales y humanos; la interpersonal: el trabajo en equipo; la de información: uso de ordenadores; de sistemas: las interrelaciones complejas, y la tecnológica que, además de ofrecer lo propio de la tecnología, cubre la capacidad de reparación de equipos.

Las competencias académicas se pueden dividir en conceptuales: sobre los fundamentos teóricos del ámbito de estudio del estudiante; técnicas: para desarrollar los

²²² Zabalza, *Competencias docentes del profesorado universitario*, p. 11.

²²³ Villalobos, *Evaluación del aprendizaje*, p. 59.

²²⁴ *Ibid.*, p. 67.

²²⁵ *Ibid.*, p. 81-82.

²²⁶ *Ibid.*, p. 82-85.

saberes y quehaceres propios de una profesión; de contexto: con el propósito de comprender los espacios socioculturales y económicos donde se desarrolla la profesión del educando; interpersonal: la referente a las habilidades de comunicación orales y escritas; de integración: para la construcción de procesos sintéticos; y las de adaptación: para la preparación y la prevención a los cambios existentes en el mundo laboral.

La división dentro de las competencias didácticas comprende el manejo de emociones; avance de la autonomía a la independencia; madurez en las relaciones interpersonales; establecimiento de la propia identidad; desarrollo de objetivos personales, y desarrollo de la integridad.”²²⁷

Además de la taxonomía aquí expuesta, hay que considerar que para los objetivos propuestos, y desde la perspectiva del educador, es necesario ceñirse a cuatro áreas generales de competencias que sintetizan, de alguna manera, el gran número de clasificaciones presentes en la bibliografía disponible.²²⁸

La primera área general versa sobre el dominio del conocimiento teórico acerca del aprendizaje y la conducta humana. Es importante, para el buen desempeño del profesor ante una situación educativa real, tomar en cuenta los avances que ofrecen los estudios actuales de la psicología, la antropología, la sociología, las tecnologías de la información y la comunicación, entre muchas otras áreas del mundo científico. Ignorar o despreciar estos adelantos presupone la falsa idea de que para los profesores, que ante una evidente falta de conocimiento teórico, y bajo el cobijo de muchos años de experiencia, lo más importante es poner atención a la *sabia experiencia* que sólo el tiempo puede ofrecer. Inversamente, no se puede pensar que apoyarse exclusivamente en el conocimiento teórico es suficiente:

El problema con el cual se enfrentan los nuevos maestros no es que las teorías no funcionen, sino que simplemente no las han internalizado al punto en que pueden emplearlas para interpretar y resolver problemas prácticos. No se les han dado oportunidades suficientes para que apliquen su conocimiento, para traducir la teoría en práctica y, por lo tanto, para dominar la primera.²²⁹

Parte fundamental del presente trabajo, como ya se comenzó a esbozar y se profundizará posteriormente, es la propuesta de que las competencias didácticas de un profesor de Educación Musical deben ser desarrolladas a través de una práctica específica de enseñanza, y de creación e interpretación musical, en situaciones reales de enseñanza-aprendizaje, logrando consecuentemente, la comprensión y fundamentación teórica, y no al revés, partiendo del conocimiento formal o teórica para construir, a partir de éste, el entendimiento del sujeto de estudio de la Educación Musical: el desarrollo de competencias musicales en los estudiantes.

La segunda área general de competencias trata sobre la demostración de actitudes que promueven el aprendizaje y las relaciones humanas genuinas. Esta área, por mostrar unas dificultades peculiares, se estudiará con mayor profundidad en el subsiguiente inciso.

La penúltima área trata del dominio de la materia que se va a enseñar. Esta área general de competencia parece, aparentemente, una obviedad. Sin embargo, por su

²²⁷ *Ibid.*, p. 85.

²²⁸ Cooper, *Estrategias de enseñanza*, pp. 24-28.

²²⁹ *Ibid.*, p. 25.

importancia, precisa de un análisis profundo por parte de los futuros educadores y de los formadores de educadores primordialmente para evitar la desafortunada idea, muy común en el ámbito de la Educación Musical, de que para enseñar música no se tiene que ser altamente competitivo en algún área de la interpretación o la creación musical, sino que con ser un *buen profesor* y tener conocimientos generales de música se pueden lograr los objetivos de la Educación Musical.

Si el objeto de enseñanza-aprendizaje de la Educación Musical, desde un punto de vista de la Filosofía Praxial, es la práctica musical a través de cualquiera de sus posibilidades: interpretación instrumental, improvisación, composición, arreglo dirección —unidas siempre a la audición—, ¿qué podría ofrecer un profesor que no es competente en por lo menos alguna de las posibilidades existentes en una práctica musical? Lo contrario sería tan absurdo como pensar que un profesor de matemáticas no requiere de conocimientos profundos de los conceptos básicos de las matemáticas, puesto que con que *sepa enseñar*, y con buenas intenciones, sería suficiente. El dominio de la materia que se va a enseñar es “una necesidad obvia para cualquier maestro.”²³⁰

En este sentido, en México, debido a que no existen unos requerimientos oficiales mínimos por parte de la Secretaría de Educación Pública sobre las competencias musicales o educativas esperadas de un candidato a profesor de música en una institución de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), y por el problema de la ignorancia patente de muchos directivos de escuelas públicas y privadas, sobre los beneficios y necesidades de este ámbito educativo, es común que se contrate no al candidato más competente, sino al más inmediato. Esto acarrea unas consecuencias educativas no sólo nulas, sino perjudiciales para el ámbito escolar, puesto que la clase de música se vuelve en una pérdida de tiempo donde el profesor, en lugar de educar *a través de la música*, genera un rechazo en los educandos hacia todo lo que tenga que ver con el estudio formal de la música.

La cuarta y última área general de competencias reflexiona sobre el conocimiento de las técnicas de enseñanza que facilitan el aprendizaje de los estudiantes. Se debe proveer al profesor en entrenamiento, y a lo largo de su desarrollo profesional, de un amplio repertorio de técnicas de enseñanza para dar respuesta a la amplia diversidad de actitudes y aptitudes que los estudiantes presentan, no sólo entre escenarios ajenos, sino dentro de una misma aula.

Para concretar esta importante competencia general de las técnicas de enseñanza y aprendizaje, es conveniente buscar una división de la misma en competencias más específicas, para lo cual resulta conveniente tomar como pauta las diez competencias para enseñar propuestas por Philippe Perrenoud, las cuales son: organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los estudiantes en su aprendizaje y en su trabajo, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a los padres, utilizar las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, y organizar la propia formación continua.²³¹

²³⁰ *Ibid.*, p. 27.

²³¹ Perronoud, *Diez nuevas competencias para enseñar*, p. 10.

II.3.1.1. Actitud

El concepto de actitud, un referente presente en la mayoría de las propuestas que pretenden explicar el término de competencia, enfrenta el problema de que su utilización en distintas áreas de la psicología y la pedagogía lo vuelven polisémico y, por tanto, no se reduce a una sola definición (semejante al reto presente para las competencias). No obstante, es importante acotar y definir el concepto de actitud, dentro de un contexto específico, para su adecuada utilización en la presente investigación.

Lo primero que hay que resaltar es que la mención de la actitud hace referencia a una predisposición positiva o negativa hacia las personas, el entorno y el contexto. Una actitud adecuada, en el ámbito de las competencias didácticas, no sólo se refiere a una “predisposición relativamente estable de conducta,”²³² sino que indica, para el educando y el educador, una conducta estable de respeto y deseo de bien hacia uno mismo y hacia los demás.

Las categorías de actitudes que afectan el comportamiento de los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje se pueden dividir en cuatro posibles relaciones.²³³ La primera categoría es la que implica las actitudes de los profesores hacia sí mismos. La psicología ha demostrado que las personas que no se pueden respetar a sí mismas es muy difícil que puedan respetar a los demás. Es muy conveniente la posibilidad de que los colegios ofrezcan cursos, dinámicas o servicios de consultoría para ayudar a los profesores a la aceptación de sus propios sentimientos. Los sentimientos positivos de un profesor hacia su propia profesión encuentran una oposición muy grande en los ámbitos o instituciones donde la vocación del profesor no se acepta como un valor imprescindible para el desarrollo de la sociedad y, por lo tanto, no existe un interés genuino hacia la educación. Esta desvalorización se observa fácilmente cuando la remuneración económica es muy baja; cuando no existe la posibilidad de crecimiento académico o de ascenso profesional en la institución, y cuando las condiciones laborales son de calidad ínfima: ausencia o mala calidad de material didáctico, espacios o salones inadecuados, imposibilidad de acceso a las tecnologías educativas.

Lo anterior tiene relación directa con lo que se le conoce como el *trilema*²³⁴ disfuncional de las instituciones educativas: no suficientes estudiantes, académicamente capaces, están siendo atraídos hacia la enseñanza; los programas de preparación de profesores necesitan mejoras substanciales, y la vida profesional de los profesores es en general inaceptable.

La segunda categoría, las actitudes de los profesores hacia los estudiantes, se acota dentro del siguiente ámbito:

Afinidades o rechazos fuertes hacia determinados alumnos, inclinaciones hacia o contra algunos grupos étnicos en particular, bajas expectativas de aprendizaje para los niños de bajos recursos, e inclinaciones hacia o contra ciertos tipos de conducta en los estudiantes, pueden reducir la eficacia de la enseñanza.²³⁵

²³² Sánchez, *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, p. 36.

²³³ Cooper, *Estrategias de enseñanza*, p. 26.

²³⁴ Troen y Boles, *Who's teaching your children?*, p. 21.

²³⁵ Cooper, *Estrategias de enseñanza*, p. 27.

Las actitudes de los profesores hacia sus colegas y padres de familia, como tercera categoría actitudinal, implica la posibilidad de que los profesores puedan compartir con sus pares todas las experiencias educativas por las que cotidianamente fluye su labor profesional en el aula. Cuando el nivel socioeconómico y cultural de los profesores difiere mucho del de los padres de familia esta categoría entra en dilema, puesto que el diálogo entre profesores y padres de familia se vuelve desigual y complejo.

La última categoría es la referente a las actitudes de los profesores hacia la materia que imparten. La actitud de un profesor hacia la asignatura que imparte es, en general, *transparente* para los educandos, y si éstos perciben una actitud negativa o de indiferencia por parte del profesor, difícilmente podrán ser motivados para estudiar o interesarse en la materia en cuestión.

En cuanto al origen de las actitudes en los educandos, cabe señalar que es “en la familia, pero asimismo en sentido más amplio, en la fase de la educación básica (que comprende concretamente la enseñanza preescolar, primaria y secundaria) es donde se fraguan actitudes hacia el aprendizaje que durarán toda la vida.”²³⁶

De acuerdo a Mena y Garamendi, un profesor de Educación Musical debería de poseer las siguientes actitudes personales:

Entusiasmo y curiosidad; Amor por la música; Apertura mental; Responsabilidad e implicación; Actitud positiva hacia la experiencia: que sea capaz de superar los altibajos que conlleva todo proceso de aprendizaje; Sensibilidad ante las distintas situaciones educativas que aparezcan en el aula; Conciencia de que la música conecta directamente con la esencia del ser humano, especialmente en los niños, incluidos los que tienen necesidades educativas especiales, puesto que la música hace vibrar su mundo afectivo además de poseer un componente cognoscitivo y psicomotor; Conocimiento expreso de que ante todo y sobre todo es un educador: Sólo se diferencia del resto del profesorado en el material que utiliza, en este caso la música, puesto que constituye uno de los lenguajes de expresión artística.²³⁷

II.3.1.2. Instrumentación Didáctica

Al considerar que “la didáctica está a nuestro servicio con la finalidad de apoyarnos en la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje,”²³⁸ y que el objetivo final de la presente investigación es ofrecer los fundamentos de un currículo para la formación universitaria del profesorado de Educación Musical, se presenta necesario estudiar la instrumentación didáctica, como uno de los campos centrales de la didáctica, porque “ofrece el apoyo directo del quehacer educativo por medio de los momentos y los elementos didácticos.”²³⁹

Además, se encuentra de especial interés el estudio de los elementos didácticos porque también son mencionados por David J. Elliott, desde la perspectiva de la Filosofía Praxial, bajo el nombre de *lugares comunes*; tema que será considerado en la interpretación de los resultados y en la propuesta de los fundamentos curriculares para Educación Musical de esta tesis doctoral.

²³⁶ Delors, *La educación encierra un tesoro*, p. 129.

²³⁷ Mena, “Las prácticas del profesorado”, p. 16.

²³⁸ Villalobos, *Didáctica Integrativa*, p. 53.

²³⁹ *Ibid.*, p. 54.

Se reconoce que son cuatro los momentos didácticos: diagnóstico de necesidades, planeación, realización y evaluación, y están guiados por siete elementos didácticos: educando-educador, objetivos educativos, contenidos educativos, estrategias didácticas, recursos didácticos, tiempo didáctico y lugar.²⁴⁰ La importancia de tomar en cuenta estos siete elementos radica en que “la riqueza del estatuto epistemológico de la evaluación, guiada por los elementos didácticos, se constituye en un espacio de reflexión, riqueza y eficacia.”²⁴¹

En el tiempo didáctico de diagnóstico de necesidades se definen quiénes son los educandos, y se analizan y estudian sus necesidades. En la planeación se proyecta lo que tendrá que enseñarse y evaluarse; se proponen objetivos de aprendizaje y contenidos, se definen las actividades de enseñanza y de aprendizaje, se propone el tipo de evaluación, se definen los materiales y los tiempos de ejecución de cada etapa. En otras palabras, se realiza, explícita o implícitamente, lo que se conoce como guía didáctica: “un conjunto estructurado de principios, técnicas y normas de acción concreta, de aplicación inmediata en la clase.”²⁴²

El momento didáctico de la realización o ejecución se lleva a cabo por medio de métodos y técnicas didácticas de transmisión de conocimientos. De todas las posibles técnicas didácticas, las más comunes son la expositiva y la demostrativa. Por el carácter praxial que ofrece la presente investigación, se presenta conveniente recomendar la técnica de la enseñanza demostrativa de la Educación Musical, puesto que el maestro demuestra la operación de una tarea para que el estudiante la aprenda a realizar en la práctica musical específica que se ha elegido.

La evaluación, como momento didáctico, comprende la verificación, el control y la rectificación sobre la consecución de los objetivos de aprendizaje planteados. Es importante tener en cuenta que la evaluación debe existir a lo largo de los cuatro momentos didácticos, y puede tener carácter de evaluación diagnóstica, procesal o formativa, y final.

Los cuatro momentos didácticos son interdependientes, puesto que para evaluar, hay que realizar; para realizar, hay que planear; y para planear, hay que diagnosticar.

Con estos antecedentes, se procede a estudiar los siete elementos didácticos, los cuales serán analizados, en esta ocasión, desde la perspectiva de la Educación Musical general infantil.

El primero de los siete elementos, el referente al educando-educador, se refiere al *quién y para quién*, y precisa quiénes aprenden y conocen, y quiénes facilitan y promueven el conocimiento; sus perfiles, y los estilos de aprendizaje y enseñanza. “El para quién es uno de los pilares de toda acción didáctica.”²⁴³ Se espera del profesor una educación didáctica especializada. Para el educando se toma en cuenta que:

La Educación Musical escolar se dirige a todos los sujetos, incluyendo los que presentan alguna discapacidad psíquica o física, y se plantea objetivos diferentes plasmados en

²⁴⁰ *Id.* y pp. ss.

²⁴¹ Villalobos, *Evaluación del aprendizaje*, p. 144.

²⁴² Sánchez, *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, p. 707.

²⁴³ Pascual, *Didáctica de la Música para Primaria*, p. 7.

actividades también diferentes, en función de las características psicoevolutivas del niño/a en relación con la Educación Musical.²⁴⁴

En el segundo elemento, el de los objetivos educativos, relacionado al *para qué*, se explicitan clara y concisamente los fines educativos que se desean alcanzar como fin; como lo sería la percepción musical y la expresión musical por medio de la audición musical y la interpretación instrumental, expresada en conocimientos, actitudes y habilidades.

Los contenidos educativos, el tercer elemento de la instrumentación didáctica, se refiere a *qué* competencias específicas se desean desarrollar de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, tomando en cuenta que los contenidos son valores culturales que no se deben restringir al conocimiento formal, como sería el estudio exclusivo de datos históricos o de la grafía musical sin conexión a la interpretación o creación musical.

Las estrategias didácticas, que es el cuarto elemento, también son llamadas metodología y se refieren al *cómo*.

Entre los criterios metodológicos del docente debe primar, junto a los del aprendizaje específico de la música, el favorecimiento de aprendizajes significativos, que integren conocimientos anteriores del alumno/a, sean altamente motivadores y se advierta en ellos una funcionalidad para la vida.²⁴⁵

Además de comprender diferentes métodos, técnicas y procedimientos, las estrategias didácticas también deben comprender diferentes parámetros de evaluación.

Los recursos didácticos, el quinto elemento didáctico, responde al *con qué*. En este elemento no sólo se consideran los recursos materiales, sino que también los formales: la filosofía institucional y, por encima de todo, los recursos humanos. Cabe puntualizar que, cuando existen los medios, la utilización de la tecnología educativa debe tener una preponderancia especial dentro de los recursos didácticos para enfrentar, por medio de la educación, los retos actuales que nos presenta un mundo comunicado por las tecnologías de la información.

El penúltimo elemento, el tiempo didáctico, que se relaciona al *cuándo*, define los tiempos de clases presenciales y propone los tiempos esperados de estudio individual del estudiante. Igualmente, con una perspectiva temporal mucho más amplia, recomienda tiempos a lo largo de la vida: cuándo comenzar, educación permanente, etcétera. Por ejemplo, en cuanto a la iniciación en la música, es importante señalar que no hay edad mínima para comenzar, puesto que existen una amplia variedad de metodologías de estimulación temprana por medio de la música que desarrollan auditivamente a los recién nacidos e incluso desde el vientre materno. En cuanto al inicio del instrumento musical es muy importante que los padres, en acuerdo con los profesores, busquen la edad idónea de madurez del niño para comenzar; edad que puede variar mucho de un niño a otro, sin implicar que uno tenga mayor capacidad musical que el otro, sino que simplemente significa que las disposiciones actitudinales y de desarrollo emocional se muestran en diferentes edades en cada niño.

²⁴⁴ *Id.*

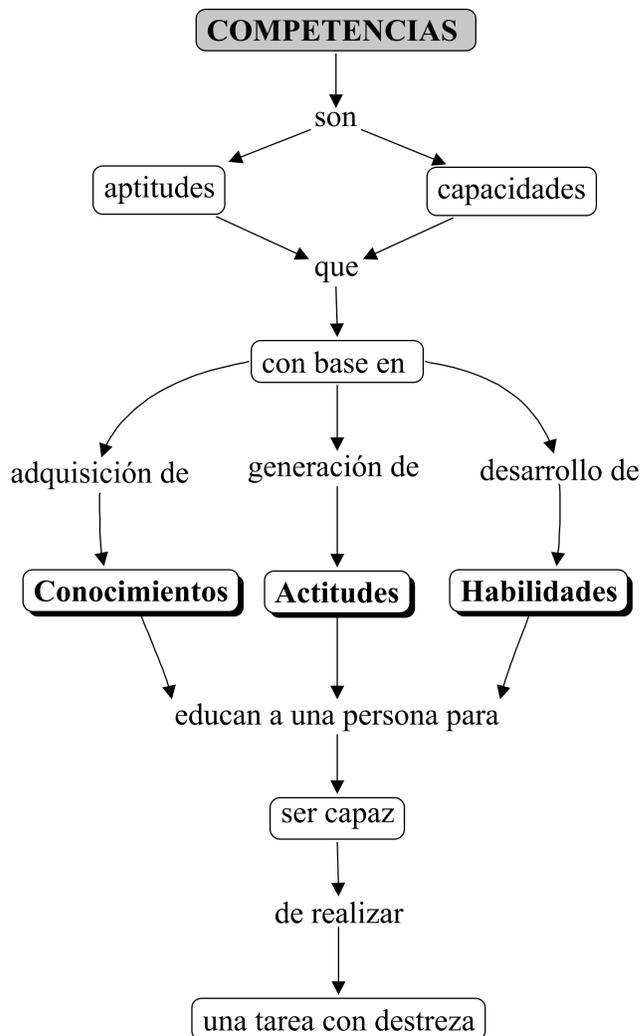
²⁴⁵ *Ibid.*, p. 12.

El séptimo y último elemento, el de lugar, identificado con el *dónde*, no debe subvaluarse, debido a que, por ejemplo, un lugar limpio y ordenado, bien iluminado y con ventilación, predispone al educando y al educador a trabajar con un mayor enfoque y disciplina para la consecución de los objetivos planteados. A este respecto hay que recordar que la primera condición para la creación musical es el silencio, puesto que el sonido parte, antes que nada, del silencio mismo.

Es conveniente que, en los lugares dispuestos para la Educación Musical, en especial los que son para estudiantes pequeños, se ambiente el espacio con piezas artísticas o accesorios que indiquen que el lugar está destinado a la creación y enseñanza musical, pero, siempre guardando la sobriedad y discreción puesto que los lugares sobrecargados sólo logran confundir la atención de las personas y contribuyen al desorden.

II.3.2. Esquema No. 2

El siguiente esquema se elaboró, de manera muy simplificada y de acuerdo a todo lo expuesto en el presente subcapítulo, para mostrar los elementos que componen el concepto de competencias.



II.3.3. Análisis Crítico de las Competencias

Además de las definiciones expuestas en el apartado correspondiente de las competencias, existen otras descripciones de este término que enfatizan su capacidad para la resolución de problemas en el mercado laboral y, por tanto, valoran a las competencias en función del aumento de la productividad y el capital económico. Este entendimiento se encuentra débil, puesto que se restringen las posibilidades de acción de las competencias a un área reducida de las necesidades y aspiraciones del ser humano: su desarrollo material. Éste es el caso, por ejemplo, de la definición presentada por CONOCER.²⁴⁶

El conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y aptitudes adquiridos en la práctica, la escuela o la capacitación que permitan a las personas un trabajo con éxito y de acuerdo a las normas que aseguran un desempeño eficiente y de calidad, tal y como lo demanda el mundo laboral.²⁴⁷

La principal crítica a la que se enfrenta la educación basada en competencias ronda alrededor de la idea sesgada de que las competencias existen para el servicio eficaz y eficiente de alcanzar, principalmente, objetivos de productividad laboral —como el ejemplo de CONOCER—. Otro caso de competencias que se centran en un enfoque empresarial es el presentado por la OCDE,²⁴⁸ “cuyos objetivos son obviamente económicos y financieros, no culturales. [...] Lo que interesa a la OCDE es medir habilidades cognitivas y destrezas para estandarizar a la persona en su inserción al mercado laboral.”²⁴⁹

La diferencia entre una visión educativa-humanista y una empresarial o tecnocrática de las competencias radica en que, para las primeras, el logro de sus objetivos tiene como consecuencia la posibilidad de transferir conocimientos, habilidades y actitudes al ámbito laboral; pero el ámbito laboral no es el fin en sí mismo, sino el desarrollo de la persona; mientras que para las competencias que se caracterizan por un discurso empresarial, el desarrollo de las personas es meramente utilitario.

No es lo mismo que una empresa ofrezca a sus trabajadores una capacitación altamente especializada con la expectativa de obtener, exclusivamente, una mayor productividad con reducción de costos, sin tomar en cuenta ningún tipo de consecuencias humanitarias nefastas —como actualmente está ocurriendo en China—, que ofrecer una capacitación donde, además de elevar el rendimiento laboral, se busque el desarrollo de la persona como individuo irrepetible y libre, para que pueda crecer y dignificarse por medio del trabajo.

²⁴⁶ CONOCER es una organización que “se define como una entidad de calidad en sí misma, destinada a mejorar la calidad de las empresas, de los trabajadores y de las instituciones de formación del país.” En página oficial: <<http://www.conocer.org.mx/>> Consultada el 14 de mayo de 2012.

²⁴⁷ Mencionado en Villalobos, *Evaluación del aprendizaje*, p. 59.

²⁴⁸ OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Institución internacional que tiene como objetivo reunir a países comprometidos con la democracia y el mercado económico en todo el mundo, en la cual se comparten y buscan políticas y experiencias de crecimiento sustentable, crecimiento del empleo, crecimiento de los niveles estándares de vida, estabilidad financiera y crecimiento comercial. Actualmente cuenta con 30 países miembros, considerados como una élite de países desarrollados o en *supuesto* crecimiento.

Cfr. <www.oecd.org/pages/0,3417,en_36734052_36734103_1_1_1_1_1_1,00.html> Consultada el 14 de mayo de 2012.

²⁴⁹ Villalobos, *Evaluación del aprendizaje*, p. 21.

Defender que una educación en competencias no es capaz de ofrecer beneficios más allá de la productividad económica, desvirtúa la capacidad que tiene el trabajo como vía de transformación, crecimiento y dignificación humana, donde se entiende al trabajo como una actividad ética dirigida a la obtención de un bien personal por medio del esfuerzo responsable dentro de un contexto específico, y no sólo como la actividad resultante de la relación contractual entre un jefe y un subordinado.

El ámbito donde el hombre vive y se desarrolla es un espacio físico y material que en su conjunto recibe el nombre de naturaleza. Pero el hombre, para subsistir, tiene que transformar la naturaleza, sin tener que agredirla perennemente o dirigirla al exterminio, en su propio bien. A este esfuerzo por lograr la transformación del entorno para obtener lo que se necesita se le llama trabajo, el cual, por tanto, transforma y perfecciona la vida humana.²⁵⁰

De esta manera, se puede afirmar que “el hombre, trabajando, se perfecciona a sí mismo, adquiere nuevos hábitos, hace nuevos descubrimientos, fortalece su capacidad, su preparación, su experiencia, sus conocimientos, se hace apto para tareas nuevas, adquiere una profesión.”²⁵¹ Más aún, Melendo considera que las faenas profesionales

ofrecen como fruto inmediato un conjunto de bienes imprescindibles o, al menos, convenientes para quienes nos rodean; colaboran en la elaboración de la civilización y la cultura; incrementan la riqueza general, a la par que hacen posible el sostenimiento de uno mismo y el de la propia familia; desarrollan las capacidades técnicas propias del sector en que se trabaja; [...] y constituyen, [...] un excelente medio de mejora estrictamente personal.²⁵²

Esta afirmación señala, en resumen, que el trabajo no tiene un fin en sí mismo y que su objetivo es el desarrollo del ser humano integral.

Identificar los objetivos de estandarización para el mercado laboral que propone la OCDE —o cualquier ejemplo similar—, con los objetivos de una propuesta educativa basada en competencias, sería deshumanizar el paradigma educativo en cuestión.

En este sentido, se advierte en México un riesgo en la implementación de las evaluaciones educativas nacionales de ENLACE.²⁵³ Aunque desde hace seis años se han aplicado estas pruebas con buenas intenciones —y considerando que no se contaba con ningún tipo de evaluación nacional escolar en este país—, ¿con base en qué criterios se decide evaluar de la misma manera a un niño de la Ciudad de México con otro, de la misma edad, de la cultura Mixe de Oaxaca o de la cultura Tarahumara de Chihuahua?;²⁵⁴ ¿todos estos niños necesitan y requieren desarrollar las mismas competencias?; ¿es deseable que todos los niños de México posean los mismos conocimientos, habilidades y

²⁵⁰ Yepes y Aranguren *Fundamentos de Antropología*, pp. 83-85.

²⁵¹ *Ibid.* p. 85.

²⁵² Melendo, “Educar para un trabajo digno”, p. 58.

²⁵³ ENLACE (Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares) “es una prueba del Sistema Educativo Nacional que se aplica a planteles públicos y privados del País,” cuyo propósito es “generar una sola escala de carácter nacional que proporcione información comparable de los conocimientos y habilidades que tienen los estudiantes en los temas evaluados.” En página oficial: <http://www.enlace.sep.gob.mx/que_es_enlace/> Consultada el 14 de mayo de 2012.

²⁵⁴ Dos pueblos nativos de México con graves problemas de subsistencia económica, pero muy ricos en expresiones artísticas que les imprimen una identidad cultural especialmente auténtica.

actitudes, y que por lo tanto tiendan hacia la *uniformidad* sin importar sus tradiciones, condiciones socio-geográficas y culturales? Inequívocamente, esto no es lo deseado.

Adicionalmente, con las pruebas de ENLACE, surge el reto de que aplicar una “valoración centrada únicamente en resultados, con base en los objetivos educativos, puede ser contraproducente para fomentar el desarrollo de competencias, puesto que las personas pueden preocuparse sólo de *qué consiguen, y no cómo lo consiguen*.”²⁵⁵ Lo que sería equiparable a decir que el fin justifica los medios. Por ejemplo, se observa que, por lo menos en la Ciudad de México, diversos colegios —sobre todo particulares—, con tal de obtener mejores resultados en las pruebas de ENLACE, y para acceder a un mejor posicionamiento en la oferta escolar existente, están centrando el mayor esfuerzo posible de sus procesos de enseñanza-aprendizaje en los conocimientos que serán evaluados en estas pruebas, y están desatendiendo áreas de competencias que se consideran fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes.

El dilema central de las pruebas nacionales que pretende evaluar, más allá de los aprendizajes básicos, una educación homogénea en una sociedad heterogénea, nos conduce, necesariamente, a la reflexión sobre las características de un mundo globalizado y multicultural, y su relación con la educación en los tiempos actuales.

II.3.3.1. Globalización y Educación Multicultural

Los beneficios de la globalización se presentan claros y muy alentadores. Algunos ejemplos sobresalientes, entre muchos otros, son: la apertura, con costos relativamente bajos, a la cultura mundial del conocimiento; la posibilidad de informarse y aprender, con unos pocos minutos de diferencia, de lo que ocurre en los rincones más distantes de la tierra, y la capacidad de transferir grandes capitales de dinero, prácticamente en tiempo real, con el fin de solventar desgracias naturales.

Paralelamente a estos beneficios evidentes, se nos presentan consecuencias muy desafortunadas ante la posibilidad de concebir al mundo como una aldea global: grandes monopolios empresariales, bajo la excusa de una comunicación y unión mundial más expedita y justa, se lucran desmedidamente de sus capacidades ejecutivas, quitando oportunidades de crecimiento a empresas de países emergentes que podrían ofrecer opciones paralelas en el mercado. Esto es, los grandes países ahora tienen más oportunidades de absorber a los pequeños.

Las migraciones de personas que el nuevo orden mundial está permitiendo por la globalización tiene, aparentemente, una bandera de libertad para la movilización. Sin embargo, este flujo de gente de un país a otro, en su mayoría de veces, conlleva los siguientes problemas: la gente decide emigrar a otro país porque el propio no le ha podido dar la estabilidad económica y social mínima necesaria para llevar una vida con dignidad; aunque la oleada de personas que emigran a otros países crece, y diversos mecanismos internacionales se esfuerzan por garantizar los derechos de estas personas, la realidad más común es que la gente, al establecerse en otros países, sufre la xenofobia y racismo en su nuevo país, lo que le cierra las puertas a acceder a los niveles de vida que esperaban y por los cuales emigraron.

²⁵⁵ Villalobos, *Evaluación del aprendizaje*, p. 15.

Octavio Paz, en su célebre ensayo el *Laberinto de la Soledad* narra, de manera muy perspicaz y poéticamente, los conflictos de los mexicanos en la ciudad de Los Ángeles, ya desde los años cincuenta:

[La] mexicanidad [...] flota en el aire. Y digo que flota porque no se mezcla ni se funde con el otro mundo, el mundo norteamericano, hecho de precisión y eficacia. Flota, pero no se opone; se balancea, impulsada por el viento, a veces desgarrada como una nube, otras erguida como un cohete que asciende. Se arrastra, se pliega, se expande, se contrae, duerme o sueña, hermosura harapienta. Flota: no acaba de ser, no acaba de desaparecer.

Algo semejante ocurre con los mexicanos que uno encuentra en la calle. Aunque tengan muchos años de vivir allí, usen la misma ropa, hablen el mismo idioma y sientan vergüenza de su origen, nadie los confundiría con los norteamericanos auténticos. Y no se crea que los rasgos físicos son tan determinantes como vulgarmente se piensa. Lo que me parece distinguirlos del resto de la población es su aire furtivo e inquieto, de seres que se disfrazan, de seres que temen la mirada ajena, capaz de desnudarlos y dejarlos en cueros. Cuando se habla con ellos se advierte que su sensibilidad se parece a la del péndulo, un péndulo que ha perdido la razón y que oscila con violencia y sin compás.²⁵⁶

Otro dilema de la globalización se ejemplifica con el siguiente caso: un joven adolescente de 14 ó 15 años de edad en la Ciudad de México, otro en Salamanca, otro en Nueva York y un último en Hong Kong, visten el mismo tipo de ropa, ven los mismos programas de televisión y películas (con muy pocos días de diferencia), leen los mismos libros de moda en su propio idioma (con pocas semanas de diferencia), y escuchan las mismas canciones de música; todos en el idioma original de la canción.

Parece que existe, ante este panorama, un riesgo de perder la identidad personal y local; frutos de culturas, a veces, milenarias. Se busca y se desea una aceptación mundial de los derechos y garantías de la persona. Se encuentra fundamental, en la misión de la educación, “enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre los seres humano.”²⁵⁷ Pero, para comprender al otro y “desarrollar en el niño y el adolescente una visión cabal del mundo, la educación, tanto si la imparte la familia como si la imparte la comunidad o la escuela, primero debe hacerle descubrir quién es.”²⁵⁸ Para comprender lo ajeno se debe partir de un conocimiento de lo propio, de lo más inmediato; de otra manera se presenta muy difícil poseer una plataforma de valores que permitan discernir y elegir adecuadamente las experiencias que delimitan una vida.

Esta búsqueda, la de entender al otro por medio del conocimiento de uno mismo, lleva ineludiblemente al concepto de la educación multicultural, y para que “sea verdaderamente multicultural, la educación deberá ser capaz de responder a la vez a los imperativos de la interacción planetaria y nacional y a las necesidades específicas de comunidades concretas, rurales o urbanas, que tienen una cultura propia.”²⁵⁹

Ahora bien, aunque sería difícil no aceptar los beneficios de considerar, en primera instancia, la importancia de los valores propios y locales, al mismo tiempo se teme por la polarización de grupos minoritarios, la exacerbación de nacionalismos locales, y por el

²⁵⁶ Paz, *El laberinto de la Soledad*, pp. 15-16.

²⁵⁷ Delors, *La educación encierra un tesoro*, p. 104.

²⁵⁸ *Id.*

²⁵⁹ Stavenhagen, “La educación para un mundo multicultural”, p. 276.

peligro de la desintegración de estados-naciones existentes. Se debe recordar que las reacciones extremas de grupos étnicos, culturales o religiosos fundamentalistas, tienen su razón de ser precisamente en el no aceptar a los otros, a los que piensan o actúan distinto. Por lo tanto, es imperativo considerar que “únicamente una educación que tienda a una cultura realmente cívica compartida por todos conseguirá impedir que las diferencias sigan engendrando desigualdades y las particularidades inspirando enemistad.”²⁶⁰

II.4. MÉTODO SUZUKI O EDUCACIÓN DEL TALENTO

Los métodos Suzuki, Orff y Kodály —reconocidos entre las metodologías infantiles más influyentes del siglo XX— son considerados por Hargreaves como “aproximaciones ‘pedagógicas’ porque se han originado a partir de la enseñanza musical práctica más que de la teoría psicológica; pero, no obstante, cada una engloba una visión implícita de la naturaleza del desarrollo infantil.”²⁶¹ Al considerar su origen, estas tres metodologías entran, inmediatamente, en los ámbitos educativos que la Filosofía Praxial justifica, puesto que cubren los objetivos de la Educación Musical: desarrollar competencias musicales.

El Método Suzuki ha sido elegido en este trabajo de investigación para analizar si concreta didácticamente y tiene relación con los postulados educativos y teóricos que propone la Filosofía Praxial. Esta elección, sobre las otras posibles metodologías, se debe a la importancia que el Método Suzuki juega en el contexto donde esta tesis doctoral ha sido desarrollada: el Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana. Primeramente, y de manera muy breve, se presenta una biografía de su creador, el Dr. Shinichi Suzuki.

II.4.1. Shinichi Suzuki

Gran visionario, violinista y pedagogo que vivió con la convicción de que en todo ser humano radica una importante fuente de bondad, justicia y verdad, capaces de ser compartidas con el prójimo cuando, existiendo un entorno adecuado, la educación tiene como fundamento el respeto y el amor. Shinichi Suzuki, uno de los doce hijos de un constructor de violines, nació el 17 de octubre de 1898 en Nagoya, Japón, fue el creador del método pedagógico-musical conocido como Método Suzuki.

Suzuki, a la edad de 17 años, después de haber sido fuertemente impactado al escuchar una grabación de Mischa Elman interpretando el *Ave María* de Franz Schubert, comenzó a estudiar de forma autodidacta el violín. Posteriormente, se mudó por algún tiempo a tomar clases de violín en Tokio, para continuar con sus estudios en Alemania, a partir de los 22 años, con el profesor Karl Klingler. En Alemania conoció a Waltraud Joanne, la que sería su esposa, compañera de toda su vida, y de quien siempre recibiría un apoyo incondicional.

Shinichi Suzuki regresó a Japón de sus estudios en Alemania en 1929 y comenzó a

²⁶⁰ *Ibid.*, p. 278.

²⁶¹ Hargreaves, *Música y desarrollo psicológico*, p. 241.

dar clases en el Conservatorio Imperial en Tokyo, al mismo tiempo que con tres de sus hermanos formó un cuarteto de cuerdas con el cual ofreció conciertos en diversos lugares de Japón.

Fue el año de 1931 cuando Shinichi Suzuki observó que el acontecimiento del aprendizaje de la lengua materna, un suceso cotidiano y *aparentemente* sencillo, demuestra el gran potencial que todos los niños tienen, desde el nacimiento, para desarrollar nuevas habilidades cuando el medio ambiente es el adecuado; ideas que conforman los principios que rigen el Método Suzuki o la Educación del Talento, como él mismo lo llamó. “Todos los niños del mundo, incluyendo los niños japoneses, poseen mentes excelentes. Una mente que le permite al niño hablar su difícil lengua materna a un alto nivel, debe ser una mente excelente; de otra manera el lenguaje sería imposible.”²⁶²

En 1945 Suzuki fundó en la ciudad de Matsumoto, Japón, el Instituto de Educación del Talento. Inmediatamente se comenzaron a replicar modelos educativos similares a lo largo del territorio japonés. El primer concierto anual nacional de Educación del Talento en Japón se llevó a cabo en 1955 con 1000 niños en el escenario. Para 1958, el mismo Suzuki describe que, sólo en Matsumoto,

200 niños tocan el violín: 80 tocan el concierto Doble de Bach, 100 tocan el concierto de Vivaldo [La menor], y 7 u 8 niños y niñas avanzados de edad de 15 ó 16, que han estado estudiando desde el comienzo, ahora tocan conciertos de Beethoven, Mendelssohn y Brahms.²⁶³

La primera vez que se expuso el Método Suzuki en los Estados Unidos de América fue en la primavera de 1958, cuando en la “reunión regional de la Asociación Americana de Profesores de Cuerdas en el *Oberlin College* en Ohio, un grupo de especialistas de cuerdas incrédulamente observaron y escucharon una película con 750 niños japoneses tocando el concierto para dos violines de Bach.”²⁶⁴ El primer viaje que John Kendall —considerado el pionero del Método Suzuki en los Estados Unidos de América— realizó a Japón, para conocer de primera mano esta metodología, fue en 1959. John Kendall describe que sus viajes a Japón lo convencieron de que los

niños de tres años de edad no son demasiado jóvenes para tocar el violín [...], que estamos perdiendo muchos años de buen “tiempo de aprendizaje” en América al esperar hasta la edad de nueve o diez años antes de comenzar la enseñanza del violín [...], que tocar de oído, o enseñar el violín por medio de la memoria puede ser extendido a dos o incluso tres años sin interferir de ninguna manera con las habilidades posteriores del niño para leer música [...], que la competencia no es necesariamente la motivación más fuerte para progresar en el aprendizaje, y que el amor a la música por sí misma, junto con una motivación continua hacia el autodesarrollo, pueden ser fuertes motivos para los estudiantes.²⁶⁵

El congreso de 1963 de la *International Society for Music Education* —actividad referente de la Educación Musical a nivel mundial— se llevó a cabo en Tokyo, donde 500

²⁶² Suzuki, *Man and Talente*, p. 3.

²⁶³ *Ibid*, p. 32.

²⁶⁴ Kendall, *The Suzuki Violin Method in American Music Education*, p. 9.

²⁶⁵ *Id.*

estudiantes Suzuki presentaron un concierto a todos los asistentes. Fue el año de 1964 cuando Suzuki llevó por primera vez a un pequeño grupo de sus estudiantes de gira de conciertos a los Estados Unidos de América, lo que motivó la creación de muchos programas Suzuki a lo largo de todo ese país.

“Para 1966 se calcula que habían 120 profesores y 6,000 estudiantes en cerca de 50 centros a lo largo de Japón.”²⁶⁶ El libro de *Nurtured by Love*, primer texto de Shinichi Suzuki, que se considera central para comprender los fundamentos de esta metodología, fue traducido al inglés por Waltraud Suzuki en 1968. En 1971 se llevó a cabo el primer Instituto Suzuki en los Estados Unidos, en la ciudad de Stevens Point, Wisconsin. Al año siguiente, 1972, se fundó la *Suzuki Association of the Americas*, la cual se define como:

una organización sin propósitos de lucro, oficialmente autorizada para apoyar, guiar y promover la educación Suzuki en América del Norte, Centroamérica y Sudamérica. Somos una coalición de profesores, padres, educadores, entre otros, que estamos interesados en hacer que la educación musical esté disponible para todos los niños.²⁶⁷

La primera Conferencia Internacional Suzuki se llevó a cabo en Hawái en 1975; la última Conferencia Mundial Suzuki, la número 15, tuvo lugar en la ciudad de Melbourne, Australia, en el 2009.

El sistema de enseñanza por medio de unidades (libros) para el entrenamiento de profesores Suzuki fue creado en 1980. El Dr. Suzuki fundó la *International Suzuki Association* en 1983, y falleció el 26 de enero de 1998, dejando un sinnúmero de conservatorios, escuelas e instituciones dedicadas a la enseñanza musical, en todo el mundo, que han acogido su metodología.

A lo largo de su vida recibió nueve doctorados *Honoris Causa*, y entre sus exalumnos se cuenta con concertistas de gran prestigio, concertinos de algunas de las orquestas profesionales más importantes del mundo, y profesores que ocupan cátedras en conservatorios y escuelas de música líderes a nivel internacional.

Sin embargo, su legado más importante es la gran estela de niñas y niños, padres de familia y profesores en todo el mundo, a quienes los sueños del Dr. Suzuki han inspirado a que abran sus corazones y planten una semilla con la esperanza de que, a través de la música, se puede aportar una luz de paz y mejor entendimiento en el mundo.

II.4.2. Historia del Método Suzuki en México

En 1994 Alison Eldrege, originaria de los Estados Unidos de América e integrante, en ese momento, de la Orquesta Sinfónica de la Universidad de Guanajuato, comenzó a ofrecer clases de violín con el Método Suzuki en su propia casa. Llegó a atender a un grupo grande de estudiantes, entre los que se encontraban un nutrido número de hijos de músicos, lo que ocasionó que varios miembros de la Orquesta Sinfónica se interesaron por esta metodología. Durante el periodo que Alison vivió en Guanajuato, un grupo de estudiantes de Ithaca, Nueva York, —alumnos de violín de Augusto Diemecke y de

²⁶⁶ *Ibid.*, p. 10.

²⁶⁷ *Suzuki Association of the Americas*, en página oficial: <http://suzukiassociation.org/> consultada el 21 de mayo de 2012.

violonchello del la Mtra. Christien Lowe-Diemecke— compartieron el escenario en Guanajuato con los estudiantes de Alison.

Posteriormente, en el año 2000, por contacto de la maestra Carmen R. de Diemecke, acudió a la ciudad de Guanajuato un grupo más numeroso de estudiantes de Ithaca. El profesor Sanford Reuning, director de la escuela ITE (*Institute Talent Education*), que venía como director del grupo, impartió clases maestras a los niños que estaban estudiando con el método Suzuki. Como resultado de esta gira, Reuning ofreció algunas becas para que profesores mexicanos se entrenaran en la metodología Suzuki. La becas fueron aprovechadas por las maestras Etna Diemecke, Irma Violeta Melgar, Patricia Chávez, Rosario Aguinaco y Carolina Diemecke. Todas ellas asistieron a Ithaca en el verano del 2001.

En Septiembre de 2003, junto con la Escuela de Música de la Universidad de Guanajuato, cuyo director era el Lic. José Francisco Javier Ramírez Jiménez, y bajo la organización de Carmen R. de Diemecke y Etna Diemecke, se realizó el I Festival Suzuki Guanajuato.

Como resultado de otro desarrollo histórico, y sin tener conocimiento de lo que se estaba gestando en Guanajuato, en ese mismo año de 2003, en el mes de mayo, en la Ciudad de México, se ofrecieron los cursos 1A y 1B para violín y violonchelo, impartidos por Edward Kreitman y Jean Dexter respectivamente, en el marco del 3er Festival Internacional Cedros-UP.

En el segundo semestre de 2003, por razones familiares, Carol Waldvogel, en ese entonces miembro del Consejo Directivo de la *Suzuki Association of the Americas*, vivió cuatro meses en la Ciudad de México. Su presencia en México fue detonadora de distintas iniciativas y proyectos dirigidos a propagar y establecer el Método Suzuki en México.

Durante el II Festival Internacional Suzuki Guanajuato 2004, el grupo de profesores que estaban fomentando el desarrollo del Método Suzuki en Guanajuato y en la Ciudad de México, por separado, se conocieron y comenzaron a trabajar juntos.

En ese mismo Festival, en el 2004, con el respaldo de los profesores invitados que estaban impartiendo los cursos —Sanford Reuning, Carrie Reuning y Caroline Fraser, entre otros—, se tomó el acuerdo de formar una asociación que respaldara la promoción y el desarrollo del Método Suzuki en México. Durante una reunión plenaria con los asistentes a ese Festival se realizó una cooperación para reunir fondos para los gastos de la creación de la asociación deseada.

Por consenso de las personas más involucradas en este proceso fundacional, se eligió como miembros del Consejo Directivo a Beatriz Ibarra de Muñoz, fungiendo de Secretaria General; Teresita Chagoya López, Tesorera; Etna Diemecke, Vocal, y Gabriel Pliego, Presidente. Rubén Muñoz colaboró en los inicios de la Asociación en importantes cuestiones administrativas y contables. En la actualidad, Rodrigo González Barragán ha substituido a Beatriz Ibarra, pero teniendo como encargo el norte de México, y Leslie Mizrahi se ha integrado como asesora.

El acta constitutiva de esta Asociación Civil (A.C.) —forma jurídica mexicana que legaliza la existencia de una agrupación de fines no lucrativos— fue firmada, ante notario, el 18 de marzo de 2005 en la ciudad de León, Guanajuato. La agrupación recibió el nombre de Asociación Mexicana del Método Suzuki A.C. En octubre 31 de 2006, la Asociación Mexicana del Método Suzuki fue reconocida por la *Suzuki Association of the Americas* bajo la configuración de afiliación interina.

A la fecha se han realizado seis Festivales Internacionales Suzuki en Guanajuato; en los últimos seis Festivales Internacionales Cedros-Universidad Panamericana se ha ofrecido una muy importante capacitación Suzuki a niños y profesores de todo el país; y se han organizado otros festivales u ofrecido cursos de capacitación Suzuki en Monterrey, Guadalajara, Xalapa y Puebla. Se calcula que, a la fecha, más de 800 profesores de música de todos los estados de la república mexicana han sido capacitados en esta metodología.

II.4.3. Talento e Inteligencia

El tema relacionado al talento, y la supuesta necesidad de poseerlo para interpretar o crear música, como si ésta fuera un don o talento heredado, es un tema que cobra especial importancia en el Método Suzuki. Elliott comenta a este respecto:

Saber cómo hacer música bien (y saber cómo escuchar artísticamente) no es un don ni un talento en el sentido de una habilidad innata que algunos infantes nacen con él y otros no. Esto se debe decir en voz alta porque mucha gente en nuestra sociedad tiene un especial interés en perpetuar el mito romántico de la “música como talento”²⁶⁸

No existe ninguna evidencia empírica que demuestre la presencia de información genética que contenga conocimiento musical en un recién nacido: nadie nace *sabiendo* música. El entendimiento musical —competencias musicales y competencias auditivas—, se desarrolla a través del proceso enseñanza-aprendizaje de una práctica musical específica.

Sin embargo, como en las ciencias o los deportes, o cualquier otra área del conocimiento o esfuerzo humano, en el caso de la música es innegable que algunos individuos poseen cierta predisposición especial –auditiva o muscular–, y poseen unas capacidades de memoria, atención y síntesis superiores al promedio general, que les permiten una adaptación al medio sonoro musical de manera más rápida y una capacidad de resolución de problemas musicales más certera y eficiente. A este respecto, Shinichi Suzuki puntualiza:

Nunca he dicho que la habilidad innata de los niños es la misma. No existen dos personas exactamente iguales. Sin embargo, no se puede juzgar por los resultados posteriores si existe una habilidad superior o inferior desde el nacimiento... Los resultados dependen de una combinación de factores, tales como: el ambiente y la forma de aprendizaje.²⁶⁹

A la aptitud musical Howard Gardner le llama inteligencia musical. Con este nombre se enfatiza la idea de que la música, al igual que el aprendizaje de las matemáticas, la historia, los idiomas, junto con muchas otras áreas de estudio, pertenecen al ámbito del desarrollo cognitivo de las personas; desarrollo de conocimientos que en un entorno y educación adecuados permiten ser adquiridos por todo mundo.

²⁶⁸ Elliott, *Music Matters*, pp. 234-235.

²⁶⁹ Suzuki, *Desarrollo de las habilidades*, p. 51.

No hay nada mágico en la palabra “inteligencia”. La he escogido a propósito para entrar en discusión con los psicólogos que consideran que el razonamiento lógico o la competencia lingüística se hallan en un plano distinto a la resolución de problemas musicales o a las aptitudes cinético-corporales. El hecho de colocar la lógica y el lenguaje en un pedestal refleja el esquema de valores de nuestra cultura occidental [...]. Llamar a unas “talentos” [música, artes visuales] y a otras “inteligencias” [matemáticas, lingüística] pone en evidencia este sesgo. Llamémoslas a todas “talentos” si se quiere; o llamémoslas “inteligencias”.²⁷⁰

Evidentemente, no se pretende defender que todas las personas sean capaces de alcanzar los mismos resultados en el ámbito de la música, u otras áreas, puesto que los logros dependen de una incontable variedad de parámetros: educativos, historias personales, capacidades musculares, etcétera. Lo importante en este tema es enfatizar que “la única cualidad superior que un niño puede tener en el nacimiento es la habilidad para adaptarse con más rapidez y sensibilidad que otros a su medio ambiente.”²⁷¹

Lo relevante de este pensamiento es entender que todos pueden aspirar a la adquisición de, al menos, un nivel digno de competencias musicales y que, con un entorno educativo favorable, en muchas ocasiones se alcanzan niveles mucho más desarrollados que los originalmente esperados. Inclusive, se puede llegar a niveles insospechados de competencias musicales aún en los casos que, de acuerdo a las evaluaciones tradicionales de capacidad musical, se consideraba que un individuo poseía *muy poco talento* musical.

En relación a las repercusiones pedagógicas que puede ofrecer la teoría de las inteligencias múltiples, se debe considerar que, de acuerdo a Gardner, “de todos los dones con los que los individuos pueden ser dotados, ninguno emerge más temprano que el talento musical.”²⁷² Gardner defiende que, aunque sí existen cuestiones genéticas en el desarrollo de las capacidades humanas, el entorno en el cual los individuos crecen es determinante para el desarrollo de habilidades específicas; tema que es claramente fundamentado por los estudios de Bloom.²⁷³

Desdeñar el estudio de la música, para darle un énfasis muy desproporcionado a las matemáticas y la lingüística, entre otras inteligencias, significa que no se reconoce que todas estas inteligencias pertenecen a un mismo plano de resolución de problemas. Al mismo tiempo, aplicar el mismo currículum a todos los estudiantes, sin tomar en cuenta sus inteligencias o intereses específicos, enfocándose principalmente en las áreas de lingüística y matemáticas, puede suponer, según Gardner, “una estafa para los individuos que tienen capacidad en otras inteligencias.”²⁷⁴

Aceptar que existen diferentes inteligencias, siendo una de ellas la música, y que éstas inteligencias pueden y deben ser potencializadas a través de la educación, lleva a afirmar que:

Si podemos movilizar toda la gama de las habilidades humanas, no sólo las personas se sentirán más competentes y mejor consigo mismas, sino que incluso es posible que también

²⁷⁰ Gardner, *Inteligencias múltiples*, p. 61.

²⁷¹ Suzuki, *Nurtured by love*, p. 13.

²⁷² Gardner, *Frames of Mind*, p. 99.

²⁷³ *vid.* Bloom, *Developing Talent in Young People*.

²⁷⁴ Gardner, *Inteligencias múltiples*, p. 56

se sientan más comprometidas y más capaces de colaborar con el resto de la comunidad mundial en la consecución del bien general.²⁷⁵

La creatividad, como se explicó en el apartado que abordó este tema, se basa en los conocimientos de una práctica ya existente, y tiene que ser enseñada fomentando en el educando el trabajo original y significativo dentro del contexto al cual pertenece dicha práctica.

A este respecto, también surge la cuestión de si para ser creativo se requiere de una mente o alguna *cosa* especial en el cerebro; esto es, se requiere saber si se trata de una habilidad innata. Si la capacidad creativa fuera una capacidad innata, y por ende constante en las personas creativas, entonces “la creatividad sería un asunto de predicción y garantía diaria y, por lo tanto, no sería creativa.”²⁷⁶ Los tipos de pensamientos y conocimientos requeridos para la creatividad son los mismos que los requeridos para la resolución de problemas diarios, pero llevados a un nivel excepcional de originalidad y significado de acuerdo al contexto donde los pensamientos y conocimientos concurren.

No hay clara evidencia de que una potencia innata promueva la creatividad musical. [...] Una potencia (por ejemplo, el oído absoluto) puede equipar a una persona para hacer música bien, pero esto no predice (mucho menos garantiza) resultados musicales creativos. Las potencialidades no hacen a una persona creativa; ellas simplemente permiten a la persona a ser creativa si los factores lo soportan y fomentan. El más importante de estos factores es la competencias musical (la cual siempre incluye a las competencias auditivas).²⁷⁷

Se infiere de todo lo anterior que, tanto el desarrollo de competencias musicales —que incluyen a las auditivas—, como el desarrollo de la creatividad musical, están al alcance de todo educando, si el entorno educativo es el adecuado; ideas que concuerdan completamente con la conocida máxima de Shinichi Suzuki: *Todos los niños pueden*.

Afirmar que el talento y la creatividad musical son cuestiones puramente genéticas, y que por tanto no todos los niños son capaces de hacer música, hace pensar que el proceso de enseñanza-aprendizaje no tiene una influencia decisiva en el desarrollo de los niños. Lo anterior arroja unas repercusiones políticas y académicas muy erráticas puesto que, al pensar de esa manera, se encuentra innecesario invertir presupuesto y tiempo para algo que de todos modos unos estudiantes tienen y otros no. Al mismo tiempo, las matemáticas, como otras asignaturas científicas, son fuertemente apoyadas debido a que son consideradas asignaturas que fuertemente apoyan, de acuerdo a la visión que tienen la gran mayoría de los líderes a cargo de las políticas educativas, el desarrollo económico de un país.

La idea contraria, admitir que el desarrollo de competencias musicales está al alcance de toda la gente, podría generar reformas profundas en las políticas educativas, puesto que se consideraría la importancia de ofrecer a todos los niños “la oportunidad de desarrollar competencias musicales por su propio autocrecimiento, autoconocimiento, y disfrute”.²⁷⁸

²⁷⁵ *Ibid.*, p. 34.

²⁷⁶ Elliott, *Music Matters*, p. 223.

²⁷⁷ *Ibid.*, p. 229.

²⁷⁸ *Ibid.*, p. 235.

II.4.4. Principios del Método Suzuki

A finales de los años veinte y comienzos de los treinta, el Dr. Shinichi Suzuki, en una afanada búsqueda de encontrar una manera adecuada para enseñar a niños pequeños a tocar el violín, observó que la enseñanza de la lengua materna tiene, invariablemente, un éxito total: todos los niños aprenden a hablar su lengua materna.

Los principios educativos con los que un niño aprende a hablar —*enfoque de la lengua materna*—, aplicados a la enseñanza de un instrumento musical o área educativa, es lo que el Dr. Suzuki llamó método de la Educación del Talento. Este nombre deriva del hecho de que todos los niños, rodeados de un medio ambiente propicio y una educación correcta, pueden desarrollar habilidades muy complejas.

En la práctica más difundida de enseñar a través de la Educación del Talento o Método Suzuki, esta metodología se centra en el desarrollo de competencias musicales a través de la interpretación instrumental. Los instrumentos para los cuales existe un repertorio Suzuki —libros de Suzuki— son: violín, viola, violonchelo, contrabajo, flauta trasversal, flauta de pico, piano, guitarra y arpa.

Aunque el Método Suzuki es acreditado principalmente como un método de educación musical-instrumental infantil, también ha demostrado, a través de los cinco continentes, que sus alcances y aplicaciones son tan vastos como la educación misma.

Es importante destacar que este método no es excluyente de otros sistemas educativos. Por el contrario, toda metodología o sistema pedagógico, de cualquier área del conocimiento, puede vivir en concordancia y ser ennoblecido con los principios del Método Suzuki. Esto es posible debido a que dichos principios están basados en el método natural —instintivo— con que los padres enseñan a sus hijos su idioma: un ambiente de amor y respeto a todo ser humano.

A continuación se desglosan, en 12 puntos, los fundamentos teóricos y las características didácticas del Método Suzuki.

II.4.4.1. Todos los Niños Pueden

El tema del presente inciso es complementario al estudiado en el apartado del “Talento e Inteligencia”. En esta ocasión, simplemente se ahondará un poco más en el tema, con algunas perspectivas diferentes.

Ningún niño considerado *normal*²⁷⁹ requiere de un talento especial para aprender su idioma materno, pues todos nacen con la inteligencia y capacidad suficientes para lograrlo. Partiendo de esta premisa, Suzuki concluye que todos los niños poseen la inteligencia y capacidad para aprender a tocar un instrumento o desarrollar otras habilidades complejas: “todos los niños en todo el mundo son educados por un método educacional perfecto: su lengua materna. ¿Por qué no aplicar este método a otras facultades?”²⁸⁰

²⁷⁹ Es de especial interés observar que muchos niños con capacidades distintas —síndrome de Down, invidentes, etcétera—, a través de una enseñanza Suzuki, han logrado desarrollar habilidades musicales insospechadas. Un caso muy cercano al Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana es el de Sebastián Pérez Delgado, estudiante invidente de piano. Más en *RESPONSABILIDAD SOCIAL* en página oficial: <<http://www.musicacedrosup.org.mx/>> Consultada el 17 de abril de 2012.

²⁸⁰ Suzuki, *Nurtured by Love*, p. 2.

De acuerdo a Suzuki el talento no es innato, sino que se desarrolla, y la clave principal es el medio ambiente, principalmente el de la familia y la educación: “Toda la personalidad de cada ser humano —su habilidad, su manera de pensar y sentir— está tallada y cincelada por entrenamiento y el medio ambiente.”²⁸¹

Si todo este supuesto *talento* depende exclusivamente del entrenamiento y el medio ambiente, ¿cómo se explica la diferencia entre las personas respecto a la evidente facilidad, o falta de ella, para llevar a cabo diferentes actividades humanas? “Nacer con cualidades excelentes o superiores sólo significa nacer con una habilidad para adaptarse más rápidamente y sensiblemente al medio ambiente.”²⁸² Lo anterior tiene unas consecuencias pedagógicas sumamente importantes.

Suzuki, con un natural y agudo instinto de inducción sobre sus observaciones cotidianas de la práctica educativa, narra, a lo largos de todos sus escritos, un abundante número de ejemplos donde muestra que, debido a la capacidad del ser humano a adaptarse al medio ambiente, todos los niños pueden desarrollar capacidades aparentemente *extraordinarias*. Por ejemplo, el caso de las niñas que fueron educados por lobos y llegaron a adquirir capacidades y costumbres que son exclusivas de las manadas de lobos.²⁸³

Uno de los trabajos más exhaustivos sobre el desarrollo del talento musical en los niños es el realizado por Benjamin Bloom. En este estudio se examinó el proceso por el cual 120 individuos habían alcanzado niveles muy altos de desarrollo profesional en sus áreas respectivas. Los sujetos del estudio incluían a pianistas concertistas, escultores, matemáticos, neurólogos, nadadores olímpicos y campeones de tenis.

Entre otros resultados muy reveladores, Bloom concluye: “Este estudio ha probado que sin importar cuales eran las características iniciales (dones) de los individuos, al menos que haya un largo e intensivo proceso de motivación, apoyo, educación y entrenamiento, los individuos no adquirirán niveles extremos de capacidad en estas áreas particulares.”²⁸⁴ Es importante observar que Bloom, en este estudio, define al talento de la siguiente manera: “Por talento queremos decir un nivel alto inusual de habilidad, logro o pericia alcanzada en un campo de estudio o interés. Esto contrasta con antiguas definiciones, en las cuales igualan talento con dones naturales o aptitudes.”²⁸⁵

Las ideas de Bloom concuerdan con Suzuki al equiparar el talento con un nivel alto inusual de habilidad que es posible alcanzar por medio del estudio y un entorno adecuado: el desarrollo de habilidades depende fundamentalmente de la educación y el ambiente que rodea al niño. El ambiente positivo y la educación correcta deben ser proporcionados, principalmente, por los padres desde el nacimiento del niño: “El destino de un niño está en las manos de sus padres.”²⁸⁶

Las investigaciones citadas son contrarias a la visión común predeterminista de la educación, donde los profesores encasillan a los estudiantes de acuerdo a unos supuestos talentos recibidos desde el nacimiento. Estos datos y reflexiones deben ser seriamente consideradas para la elaboración de todo currículo de Educación Musical.

²⁸¹ *Ibid.*, p. 8.

²⁸² *Ibid.*, p. 14.

²⁸³ *Ibid.*, pp. 10-12.

²⁸⁴ Bloom, *Developing Talent in Young People*, p. 3.

²⁸⁵ *Ibid.*, p. 5.

²⁸⁶ Suzuki, *Desarrollo de las habilidades*, p. 96.

II.4.4.2. Audición

Los niños aprenden a hablar sus primeras palabras después de haber escuchado cientos de veces, generalmente de sus padres, las mismas palabras. Paralelamente, en el aprendizaje de un instrumento a través del Método Suzuki, es vital que los niños escuchen constantemente las piezas a estudiar en grabaciones realizadas para estos efectos:

En la educación de talentos, tenemos a la madre que pone el disco muchas veces, para que luego el niño pueda tocar esa pieza. [...] Lo que sucederá es que el escuchar repetidamente llevará al niño a interiorizar la pieza. Después, cuando el niño asista a su primera clase de violín, seguramente escuchará esa pieza tan familiar, que es tocada en el violín por otros niños como él.²⁸⁷

Es importante advertir que las características personales de cada niño, su medio ambiente y educación, hacen que, a pesar de la dependencia auditiva hacia los discos del repertorio Suzuki, cada niño desarrolla una forma de expresión e interpretación musical única e irrepetible, puesto que “no existe error en la regla genética de que no hay dos personas iguales en la tierra.”²⁸⁸

Este desarrollo auditivo, paralelamente, incrementa la capacidad para la memorización y forja la sensibilidad al estilo y a la expresión musical:

pongo a mis estudiantes a escuchar las interpretaciones de Kreisler muchas veces, mientras yo les enseño la técnica de tocar el violín y la producción del sonido.

De esta forma, lo que espero es que los niños trasciendan la sensibilidad de mi interpretación para interiorizar la sensibilidad de Kreisler y quizá de esta forma ellos puedan superarlo a él también. Yo les enseño cómo estudiar, pero Kreisler les transmite la sensibilidad musical.²⁸⁹

Es fundamental señalar que esta audición está pensada para configurar y sustentar la interpretación musical, lo que contrasta con los programas de Educación Musical basados exclusivamente en la audición musical a través de grabaciones, lo que tiene como resultado la creación de meros *consumidores* que separan el proceso de la audición con la creación musical, de tal manera que se pierde el inmenso valor que ofrece la creación musical.

II.4.4.3. El Triángulo Suzuki

Al igual que en el aprendizaje de la lengua materna, la participación de los padres es insustituible para el desarrollo musical de los niños a través del Método Suzuki. De esta idea surge la analogía de los tres lados del triángulo, o tres agentes del proceso educación-aprendizaje: padres, profesores y estudiantes.

El profesor debe colaborar para que los padres aprendan a ser profesores en casa, por lo que es vital que la mamá o el papá asistan a todas las clases del instrumento con su

²⁸⁷ *Ibid.*, p. 25.

²⁸⁸ *Ibid.*, p. 14.

²⁸⁹ *Ibid.*, p. 35.

hijo. Esta participación y comunicación entre el padre, el profesor y el estudiante también sientan las bases para crear el ambiente adecuado de motivación y gusto por el estudio.

Los padres deben colaborar estrechamente con el profesor para seguir y asumir las secuencias educativo-musicales propuestas a sus hijos: “No sólo la madre se vuelve el ejemplo al cual el niño puede imitar, sino que ella enseña al niño en casa.”²⁹⁰ Por esta razón, es vital que los padres adquieran el compromiso de estudiar paralelamente con sus hijos, asistiendo tanto a las clases individuales como a las grupales.

En la participación activa de los padres en clase, las secuencias a seguir son:

- Comprender las secuencias metodológicas de aprendizaje.
- Conocer y manejar el instrumento.
- Educar la sensibilidad auditiva y afectiva hacia la música.
- Comprender la importancia de una Educación Musical que influya en el desarrollo de las principales facultades del ser humano.
- Fomentar la atención, concentración y desarrollo de la memoria musical.

Existe mucha literatura que aborda el tema de la participación de los padres en la Educación Musical de los hijos. A continuación se hará breve mención de algunos ejemplos sobresalientes de esta bibliografía.

Howard Gardner señala que “la madre del niño es crucial para tener éxito en el programa [Suzuki], quien, particularmente en el comienzo, es el locus del programa y permanece hasta el final como un catalizador vital para el desarrollo y progreso del niño.”²⁹¹

Estudios realizados por Davidson, Sloboda y Howe; y Sloboda y Davidson; concluyen que:

la evidencia sugiere que estudiantes de música de alto rendimiento tendían a tener padres que activamente soportaban el estudio del niño, especialmente durante los estados iniciales donde los padres se sentaban en las lecciones o activamente buscaban retroalimentación regular del maestro del niño.”²⁹²

Estos resultados tienen relación directa con otro estudio realizado por O’Neill donde, analizando niños de edades entre los 6 y 10 años que tocaban un instrumento, reportaba la existencia de

una relación significativa entre la participación de los padres en las lecciones y el progreso de los niños. Estudiantes más hábiles tendían a tener padres que se inclinaban más a buscar información del profesor acerca de cómo asistir a su niño, y de cómo el estudio en casa del niño estaba progresando.²⁹³

Estudios de Sosniak, Manturszewska, Sloboda y Howe, “confirman la importancia vital de un alto nivel de apoyo y aliento de los padres. Casi todos los padres de músicos exitosos dedicaron grandes cantidades de tiempo, esfuerzo y dinero a las actividades

²⁹⁰ Behrend, *The Suzuki Approach*, p. 11.

²⁹¹ Gardner, *Frames of Mind*, p. 374.

²⁹² McPherson y Zimmerman, “Self-Regulation of Musical Learning”, p. 331.

²⁹³ *Id.*

musicales de sus hijos.”²⁹⁴ En otro estudio de 1991, Sloboda y Howe encuentran que “la gran mayoría de los padres [comprometidos] tenían reuniones regulares con los profesores donde se hablaba sobre la forma de incentivar el estudio en casa.”²⁹⁵

Todos estos autores coinciden en que los beneficios de la participación de los padres en la Educación Musical de sus hijos refuerza tanto el avance estrictamente musical como el afectivo.

El *Plowden Report* de 1967, dirigido al análisis de la importancia de la participación de los padres en la Educación Musical de los niños, señalaba: “ha sido reconocido por mucho tiempo que la educación está relacionada con toda la persona, por lo tanto está relacionada con toda la familia.”²⁹⁶

McPherson y Zimmerman al estudiar las experiencias que los niños tienen en sus primeros años a nivel educativo, afirman que estas experiencias son reguladas por los padres a través del reforzamiento de reglas de comportamiento que les ayuda a adquirir conocimientos, actitudes y habilidades, lo cual les permitirá, en un futuro, enfrentarse con estructuras más formales de educación en la escuela. Esta guía de comportamiento, provista por los padres, se extiende inclusive hasta la adolescencia.²⁹⁷ Los postulados anteriores concuerdan, en gran medida, con los principios de la metodología Suzuki.

Investigaciones realizadas por Sosniack y Lehmann con niños prodigios “muestran que la mayoría tuvieron padres que sistemáticamente supervisaron su estudio.”²⁹⁸ Aunque estos estudios tienen gran parecido a las ideas del Método Suzuki, debido a que comúnmente se asocia el nombre de prodigio con una habilidad innata, Suzuki, partiendo de la idea de que “el bebé recién nacido tiene capacidades ilimitadas y está en las manos de los padres proporcionar el ambiente que llevará al desarrollo total de dicho potencial,”²⁹⁹ en lugar de llamarlos prodigios o genios, los califica como niños que han desarrollado una habilidad superior.

Como último trabajo mencionado en esta sección, se cita un estudio de Zdzinski realizado con 406 estudiantes de bandas de alientos en Nueva York, el cual constata que “la participación de los padres estaba significativamente relacionada al nivel de interpretación de los estudiantes y a su desarrollo musical afectivo y cognitivo. Estos efectos eran más evidentes en el nivel Elemental que en la Secundaria y Preparatoria.”³⁰⁰

La literatura citada muestra que la participación de los padres y los hijos, al lado de los profesores, no sólo es una característica del Método Suzuki, sino que es una necesidad que va más allá de la consecución de los objetivos de la educación de los niños, puesto que “la familia es una de las grandes instituciones de las sociedades democráticas y, por lo mismo, su situación influye de manera determinante en el bienestar de la población.”³⁰¹

²⁹⁴ Aiello, *Musical Perceptions*. p. 166.

²⁹⁵ *Id.*

²⁹⁶ Macmillan, “Learning the piano”, p. 295.

²⁹⁷ McPherson y Zimmerman, “Self-Regulation of Musical Learning”, p. 329.

²⁹⁸ *Ibid.*, p. 330.

²⁹⁹ Suzuki, *Desarrollo de las habilidades*, 5.

³⁰⁰ McPherson y Zimmerman, “Self-Regulation of Musical Learning”, p. 331.

³⁰¹ Pliego, *Familias y bienestar en sociedades democráticas*, p. 337.

II.4.4.4. Comenzar a Edad Temprana

Al igual que en el aprendizaje de la lengua materna, donde los niños comienzan desde el nacimiento a aprender su idioma —principalmente a través de la audición de lo que comunican sus padres—, también en el Método Suzuki se recomienda que los niños inicien su Educación Musical lo más temprano posible.

Esto no quiere decir que la Educación Musical deba comenzar directamente con un instrumento; escuchar frecuentemente música es en sí un comienzo muy importante para la Educación Musical.

Las razones principales para comenzar a temprana edad se basan en que los niños son neurológicamente más receptivos al aprendizaje auditivo, tienen gran entusiasmo para aprender y congeniar con sus padres, les gusta imitar a los mayores, tienen el tiempo adecuado para desarrollar una nueva habilidad, y es una excelente edad para que establezcan patrones de estudio. Un ejemplo muy sencillo que explica las conveniencias de comenzar a edad temprana es el siguiente:

Los ingleses tienen sus propias características. Esto es porque nacieron y fueron criados en Inglaterra. Si un niño británico después del nacimiento es llevado a Japón, y más aún, es criado por papás japoneses, seguramente no va a tener características inglesas. La individualidad es una habilidad y por ello ese niño tendría características japonesas. Su cuerpo tendría complexión de un inglés pero sus actitudes y sus acciones serían de un niño japonés.³⁰²

Sin embargo, como muchas situaciones en la vida, nunca es demasiado tarde para comenzar:

Comencé a tocar la flauta a los 34, y el chelo a los cuarenta, [...] Ahora, cuando estoy en casa, intento tocar tres o cuatro horas al día, y más cuando puedo encontrar el tiempo para esto. Poder ser un músico hábil ha llegado a ser quizá la tarea más importante de mi vida.³⁰³

II.4.4.5. Motivación

Toda la enseñanza del instrumento, al igual que la lengua materna, debe estar rodeada de un ambiente positivo de motivación, alegría, honestidad, disciplina con amor y reconocimiento de los logros. Todo lo anterior es una simple intuición de lo que debería ofrecer todo método de enseñanza de cualquier ámbito.

Pero, más específicamente, ¿en qué consiste que la metodología Suzuki sea motivante? En una primera aproximación se puede comentar que:

Lo genial del método consiste en que todo lo correspondiente a las técnicas se muestra[n] en piezas selectas que son encantadoras, completas, interesantes, placenteras y atractivas para los niños y sus familias. Mucha de la motivación para aprender viene del deseo de aprender nuevas piezas del repertorio.³⁰⁴

³⁰² Suzuki, *Desarrollo de las habilidades*, p. 59.

³⁰³ Holt, *Never too late*, p. 1.

³⁰⁴ Kreitman, *Enseñar desde el Punto de Equilibrio*, p. 3.

Al reflexionar sobre el tema del repertorio y su relación con la motivación, se pueden inferir dos características que son muy particulares del Método Suzuki. La primera característica se observa al considerar que la razón por la cual un niño desea estudiar un instrumento es para *hacer música*, y en esta metodología, prácticamente desde el comienzo, todo es enseñado y aprendido por medio de la creación musical. Es importante señalar que, como se explicó en la sección correspondiente de este trabajo de investigación, lo anterior tiene una relación directa con la naturaleza misma de la música: el entendimiento musical o competencias musicales son demostradas en la acción misma de hacer música. Un niño, cuyo objetivo es hacer música, difícilmente estará motivado si únicamente se le habla acerca de ella: la tiene que hacer él mismo.

La segunda característica se relaciona al siguiente tema:

Otro aspecto muy bueno del método Suzuki es que las piezas fueron seleccionadas cuidadosamente y organizadas en una progresión lógica. Esto puede resultar en una experiencia positiva para el niño si se sigue cuidadosamente. Es responsabilidad del maestro ver que el estudiante haya logrado dominar cada paso antes de permitirle avanzar y ver que esté preparado adecuadamente para los problemas técnicos de la siguiente pieza.³⁰⁵

Cuando las competencias musicales se equiparan con el reto musical a enfrentar se logra un estado de satisfacción o, de acuerdo a Csikszentmihalyi, estado de flujo, tema estudiado en el apartado “Valores Musicales” de esta tesis doctoral.

II.4.4.6. Pequeños Pasos

Todos los niños aprenden su lengua materna paso a paso, palabra por palabra. De la misma manera, en el Método Suzuki se recomienda dividir los retos y problemas en pequeñas unidades de enseñanza, lo más sencillas posibles, para que sean dominadas por los estudiantes. Es importante comprender que distintos niños requieren distintos pasos de diferentes tamaños.

A este respecto Suzuki comenta: “Confrontado con una gran montaña, no puedes alcanzar la cumbre en una zancada, sino que debes escalar paso a paso para alcanzar tu meta. [...] Si corres y te derrumbas o te caes, nada es alcanzado.”³⁰⁶

En la práctica cotidiana de la enseñanza del Método Suzuki se acostumbra hablar del punto de la lección —el tema en el que se enfoca una clase en particular—, o también se emplea el noción de enseñar punto por punto: “Sólo nos enfocamos en una técnica a la vez, considerando otras temporalmente para que el niño no se sature con muchas instrucciones al mismo tiempo.”³⁰⁷

³⁰⁵ Money, “Motivación”, p. 61.

³⁰⁶ Suzuki, *Nurtured by Love*, pp. 45-46.

³⁰⁷ Kreitman, *Enseñar desde el Punto de Equilibrio*, p. 4.

II.4.4.7. Clases Grupales e Individuales

Las clases grupales son una característica muy tradicional del método Suzuki, pero es importante recalcar que las clases individuales, más que las clases grupales, son el puntal didáctico de esta metodología.

Los propósitos primarios para la educación grupal incluyen: desarrollar habilidades para tocar en ensambles y orquestas, motivación al tocar con amigos, reforzar lo estudiado en las clases individuales, y la preparación de conciertos. Las lecciones grupales, además de motivar a los estudiantes, también motivan a los padres y son una buena fuente de interacción social.

Si a los beneficios de las clases grupales se aumentan las evidentes conveniencias que ofrecen las clases individuales —atención personalizada y cuidado de los detalles—, entonces se potencia lo que Gardner observa: “Proyectos significativos que se llevan a cabo a lo largo de un periodo de tiempo y envuelven varias formas de actividades individuales y grupales son los vehículos más promisorios para el aprendizaje.”³⁰⁸

Sin embargo, como lo menciona Bowman, el fomento y apoyo a las clases grupales puede tener, por parte de algunos sectores educativos, algún fundamento que carece de rectitud de intención: “¿Es concebible que entre las cosas que los directivos de una escuela encuentran tan impresionante acerca de un ensamble musical grande son las tranquilizantes imágenes de conformidad, obediencia, y sumisión a la autoridad que ellos representan?”³⁰⁹ De esta manera, se pierden completamente las razones por las cuales es conveniente la enseñanza grupal.

II.4.4.8. Repertorio Común y Graduado

Las piezas del repertorio Suzuki están diseñadas y escogidas de tal forma que los problemas técnicos, en un principio, pueden ser cubiertos dentro de las mismas piezas. De esta manera se evitan las frustraciones que surgen del estudio de ejercicios musicalmente poco expresivos y, por tanto, no atractivos.

Cuando los niños aprenden su lengua materna no se les enseñan los tecnicismos de la gramática o la sintaxis; aprenden la *técnica* de su idioma inconscientemente. Esto no excluye la conveniencia de que en años posteriores sí se profundice en asuntos estrictamente técnicos o teóricos del lenguaje.

El momento de incluir ejercicios específicos de técnica, más allá del repertorio tradicional del Método Suzuki, depende de las características propias del estudiante: su edad y capacidad de concentración, su desarrollo técnico y su compromiso al estudio, entre muchos otros parámetros. Lo importante es que los profesores sean capaces de tomar las decisiones adecuadas e informadas para iniciar a sus estudiantes en el estudio de ejercicios exclusivamente técnicos.

En las ediciones más recientes de los libros de piezas del Método Suzuki³¹⁰ se pueden observar una serie de ejercicios técnicos dirigidos a complementar, y al mismo tiempo

³⁰⁸ Gardner, *The Unschool Mind*, p. 204.

³⁰⁹ Bowman, "Why Musical Performance?", p. 152.

³¹⁰ Por ejemplo, la nueva edición del volumen 4 de violín del Método Suzuki presenta seis páginas introductorias de ejercicios técnicos antes de la primera pieza. Suzuki, *Violin School, Volume 4*, pp. 4-9.

desarrollar, los retos técnicos que presentan las obras correspondientes.

En cuanto a la utilización de otros repertorios es muy común, sobre todo en los niveles más avanzados —en el violín a partir del libro seis o siete—, que los profesores añadan repertorio que no está en los libros de Suzuki. Un caso muy sobresaliente es el repertorio desarrollado por la maestra Flor Canelo en la ciudad de Cusco, Perú, donde la maestra ha adaptado canciones tradicionales de la zona para que sus estudiantes cuenten con un repertorio paralelo al Método Suzuki, pero con melodías andinas que les son familiares desde el nacimiento.

II.4.4.9. Creatividad

Existen dos razones principales por las cuales se cuestiona al Método Suzuki de inhibir la creatividad musical. La primera considera que los niños son muy dependientes de los discos y, por tanto, se restringen a imitarlos:

Mucho del método se enfoca en una imitación servil y acrítica de una interpretación específica de música [...]. Los niños probablemente salen con la noción de que hay sólo una manera correcta de interpretar una pieza de música, en lugar de haber un rango de interpretaciones igualmente plausible. Aún más problemático, los niños reciben la impresión de que lo importante en la música es replicar un sonido como ha sido escuchado y no intentar cambiarlo de ninguna manera. Con razón tan pocos, si es que alguno, de los niños entrenados en el Suzuki muestran alguna inclinación hacia la composición.³¹¹

La segunda razón: el hecho de que todos los niños toquen el mismo repertorio acorta las posibilidades creativas de la expresión musical de los estudiantes, puesto que su imaginación y repertorio auditivo se empobrecen.

Para el primer cuestionamiento, basta realizar la siguiente observación sobre el lenguaje de la lengua materna: el *repertorio de palabras* que un niño escucha durante sus primeros meses es, generalmente, muy corto; los papás se dedican a repetir, para tranquilizar y consentir a sus hijos, las mismas series de oraciones o frases durante muchos meses y con la misma voz. Esto no evita que, cuando el niño comienza a dominar un vocabulario lo suficientemente variado, comience a mezclar las palabras de una forma libre y creativa.

A pesar de limitarse a escuchar ciertas grabaciones, se puede decir de una experiencia fácil de observar, que no hay dos niños que, aún teniendo la misma edad y que hayan estudiado con el mismo maestro durante el mismo periodo tiempo, y escuchado por largos períodos de tiempo los mismos discos, toquen de la misma manera una misma pieza, ni aún la más elemental del Método Suzuki: *Estrellita*. Cada quién la interpretará de acuerdo a sus vivencias, experiencias, características físicas y a la forma muy particular de que cada individuo tiene para escuchar y entender la música.

El desarrollo de la creatividad, como se profundizó en el apartado correspondiente de “La Filosofía Praxial de la Educación Musical” esta tesis, dependerá de que, sobre los conocimientos ya adquiridos, el estudiante pueda aportar intencionalmente nuevas y

³¹¹ Gardner, *Frames of Mind*, pp. 377-378.

originales maneras de interpretar —o componer— una obra dentro de los parámetros propios del lenguaje o estilo de la obra en cuestión. Para esto, es de suma importancia que el maestro ofrezca a los estudiantes herramientas que les ayuden a determinar el estilo y ejemplos de las posibles extensiones o variaciones expresivas del estilo en estudio; manteniendo en mente que toda “obra creativa” debe ser significativa dentro de su práctica específica, evitando que un profesor piense que:

todo cuenta como creativo —que todas las actividades y sonidos hechos por los niños en su clase cualifican como logros musicales creativos— entonces ese profesor engaña a esos estudiantes al quitarles las dos condiciones básicas necesarias para el autoconocimiento y el deleite musical: un reto musical y la maestría musical necesaria para lograr el reto [...] cuando un maestro declara que todo lo que hacen sus estudiantes es automáticamente creativo, entonces no hay nada más que hacer y el profesor es inmediatamente librado de enseñar nada.³¹²

II.4.4.10. Repetición y Conocimiento Acumulativo

No existe reemplazo para la repetición. Para que un niño pequeño sea capaz de pronunciar una palabra nueva, tuvo que haberla escuchado durante semanas, meses y quizás años. Se advierte fácilmente que a los niños no les molesta la repetición, lo importante es lograr el medio adecuado para desarrollar el gusto por la acción a repetir.

Pero, es fundamental que la repetición no sea una acción sin enfoque:

La práctica no es una duplicación mecánica. Mientras los errores son detectados y corregidos y mientras los problemas son encontrados y resueltos, las dificultades disminuyen y las partes son conectadas a conjuntos más completos. Todo esto requiere atención, conciencia y memoria. Y todo esto no es diferente de lo que ocurre al escribir un ensayo o al aprender a hacer una prueba científica.³¹³

El conocimiento resultante de interpretar el repertorio Suzuki, al igual que en la lengua materna, es acumulativo:

los niños repiten una y otra vez las nuevas palabras, que desarrollan fluidez y hacen propias las reglas de la gramática combinando cada nueva palabra con las viejas o frases ya aprendidas. [Suzuki] observó que las primeras palabras no son abandonadas, sino añadidas y que esta práctica —este juego de palabras con el lenguaje— es lo que crea el discurso hábil.³¹⁴

Los aprendizajes de la lengua materna y del repertorio Suzuki muestran los mismos recursos de conocimiento acumulativo.

Cuando un niño aprende una palabra la sigue utilizando mientras agrega más palabras a su vocabulario. Del mismo modo, los estudiantes del método Suzuki repiten las piezas que

³¹² Elliott, *Music Matters*, p. 222.

³¹³ *Ibid.*, p. 289.

³¹⁴ Druliner, “Suzuki y la Cultura de la Niñez”, p. 21.

aprenden de forma gradual, utilizando los conocimientos que han adquirido en nuevos y más sofisticados medios añadiéndolos a su repertorio. La introducción de nuevas habilidades técnicas y conceptos musicales en el contexto familiar hace el aprendizaje mucho más fácil.³¹⁵

Las piezas ya aprendidas no se dejan de estudiar o revisar, al contrario, en las piezas ya conocidas es donde se perfecciona la técnica, la expresividad y cualquier nuevo reto de interpretación.

Un niño, cuando está en proceso de aprender una pieza únicamente puede concentrarse en los aspectos más básicos de la música: las notas y el ritmos, y no puede enfocarse en los fines de la obra, la interpretación expresiva de la misma. De esto deriva la importancia de regresar a las piezas ya conocidas para seguir perfeccionándolas y profundizar en aspectos de expresividad musical.

II.4.4.11. Expresión Sonora

Debido a que el sonido es el medio de la expresión musical, en el Método Suzuki, la búsqueda de un sonido hermoso, desde muy temprana edad, es fundamental para la consecución del objetivo mismo de interpretación musical: *hacer* música, donde el sonido es la voz del intérprete.

Es importante notar que la calidad del sonido producido por un intérprete, al ser dependiente en gran medida del desarrollo auditivo —además de algunas cuestiones propiamente técnicas—, es también dependiente del entorno sonoro del intérprete, sobre todo en los estados iniciales de un niño, de tal manera que “si un bebé es educado escuchando una grabación de una canción desafinada, sus oídos se acostumbrarán a ésta, y será muy difícil para él cambiar después.”³¹⁶

Este último ejemplo, extrapolado a la interpretación instrumental, implica que un estudiante joven depende en gran medida, para el desarrollo de un sonido hermoso, del sonido que escucha de su profesor; una gran responsabilidad para los educadores musicales.

II.4.4.12. Lectura Musical y Teoría

Una de las críticas más frecuentes al Método Suzuki es la referente a la creencia de que los estudiantes Suzuki no saben leer música: “puesto que el aprendizaje de la escritura musical es devaluado en el Método Suzuki; los niños frecuentemente fracasan en el dominio de la lectura a primera vista.”³¹⁷ La afirmación anterior es desmentida por la práctica cotidiana del Método Suzuki³¹⁸ pero, sobre todo, por los fundamentos y razones que el Método Suzuki expone para retrasar la lectura musical, y no para evitarla.

³¹⁵ Brazier *et al.*, *Inspirando niños*, p. 12.

³¹⁶ Suzuki, *Nurtured by Love*, p. 10.

³¹⁷ Gardner, *Frames of Mind*, p. 377.

³¹⁸ Es importante considerar el entorno donde el aprendizaje de la lecto-escritura dentro del Método Suzuki toma lugar. Por ejemplo, es común que en Japón se retrase el aprendizaje de la lectura hasta que el niño se encuentre estudiando el libro cuatro, mientras que en Norteamérica la introducción es cada vez más temprana; en ocasiones comienzan desde algún punto del libro uno, pero nunca desde el principio del libro uno.

Si se analiza la manera de cómo un niño aprende su idioma materno y su relación con la lecto-escritura, se observa lo siguiente: en el lenguaje los niños oyen y absorben en un nivel completamente inconsciente para después desarrollar la habilidad de hablar; mientras van adquiriendo fluidez están expuestos de una forma muy natural, a través de sonidos conocidos, a los símbolos escritos; después de hablar, aprenden a leer y escribir, siendo introducidos a través del vocabulario conocido. El éxito de leer y escribir depende de tener el lenguaje en el oído, en vez de únicamente basarse en la comprensión de la gramática.³¹⁹

De la misma manera de cómo los niños aprenden a hablar al absorber esta habilidad de su medio ambiente, principalmente imitando a sus mayores, y posteriormente aprenden a leer y a escribir, también los niños educados en el Método Suzuki primero aprenden a tocar escuchando las piezas en discos e imitando al profesor y, en el momento adecuado, como en el idioma materno, todos aprenden a leer las notas y ritmos del pentagrama con toda naturalidad.

Cuando tu niño va a la escuela, o incluso a veces antes, él aprende a leer el lenguaje que ha estado hablando por algunos años. Consideramos esto la secuencia natural de desarrollo. ¿Porqué, entonces, debe haber tanta controversia sobre el niño que aprende a tocar música antes de que aprenda los símbolos escritos para el lenguaje musical?³²⁰

También existen unas conveniencias didácticas importantes a considerar para comenzar exclusivamente con la interpretación musical a través de la imitación: un estudiante se puede enfocar más en la calidad de su sonido y afinación, y en la postura corporal sin que sea distraído por la grafía musical; ayuda a ejercitar la memoria y, principalmente, colabora con un mayor desarrollo auditivo.

Los argumentos anteriores señalan principalmente las razones por las cuales se retrasa la lectura musical pero, al mismo tiempo, aclaran que no sólo es conveniente sino posible retrasar brevemente la lectura musical, puesto que ocurre de la misma manera con la lengua materna y su lecto-escritura, y con resultados evidentemente exitosos.

Todos los principios anteriores son, a grandes rasgos, las características y pasos a tener en cuenta para desarrollar las líneas que propone el Método Suzuki para el aprendizaje de un instrumento musical.

II.4.5. Visión Praxial del Método Suzuki

En este inciso se somete a discusión la posibilidad de que el Método Suzuki sea una opción metodológica que concreta didácticamente algunos, o varios, de los presupuestos que defiende la Filosofía Praxial de la Educación Musical. Para este análisis se utilizarán, como esquema de estudio, los 12 principios del Método Suzuki desarrollados en la sección previa.

³¹⁹ Cfr. Caroline Fraser, página oficial: <<http://www.carolinefraser.no/espagnol/article5.htm>> Consultada el 20 de abril de 2012.

³²⁰ Starr, *To Learn with Love*, p. 187.

Primeramente, hay que indagar qué tiene que decir la Filosofía Praxial en relación a uno de los postulados más importantes —si es que no la más importante— del Método Suzuki: “Todos los niños pueden ser educados; sólo es asunto del método de educación. Cualquiera puede entrenarse a sí mismo; sólo es cuestión de utilizar el tipo correcto de esfuerzo.”³²¹ La afirmación no quiere decir que el método Suzuki está dirigido a formar exclusivamente músicos profesionales: “El propósito de la Educación del Talento es capacitar niños, no para ser músicos profesionales sino para ser buenos músicos y mostrar habilidades altas en cualquier otra área en la que ingresen.”³²² Lo que no descarta el hecho de que sí existe una bastísima cantidad de casos de estudiantes del Método Suzuki que han llegado a ser músicos profesionales.

En temas relacionados a las afirmaciones anteriores, David J. Elliott comenta:

Al menos que haya unas deficiencias congénitas serias, se presenta razonable plantear que los poderes innatos de la conciencia que contribuyen a la inteligencia musical hacen posible para la mayoría de los estudiantes aprender cómo hacer música a un nivel competente (si es que no experto). Ciertamente, algunos niños tienen extraordinarios niveles de inteligencia musical que les permite desarrollar la competencia musical de sus culturas musicales más rápidamente, profundamente y ampliamente que otros. Pero aún un nivel alto de inteligencia musical innata no promueve la competencia musical. [...] Para alcanzar un nivel competente, experto o artístico de pensamiento musical se requiere el desarrollo de una forma de práctica específica de entendimiento llamada competencia musical.³²³

Adicionalmente Elliott expone que:

Las competencias musicales y las competencias auditivas no son habilidades recibidas naturalmente en unas personas sí y en otras no en el nacimiento. Estas son formas de cognición —muy ricas y complejas formas de pensamiento y conocimiento. Todos los humanos nacen con el ‘cableado’ (esto es, en nuestros mecanismos cerebrales) para aprender cómo hacer y cómo escuchar música a un nivel competente. Esto no quiere decir que todos pueden llegar a ser Mozart. Quiere decir que la mayoría de la gente puede aprender a hacer y escuchar bien la música —que el aprendizaje de la música es alcanzable y aplicable para toda la gente.³²⁴

Esto es, Suzuki y Elliott defienden que las competencias musicales, o entendimiento musical, pueden ser desarrolladas por todas las personas, a diferentes niveles y edades, siempre y cuando sea a través de una enseñanza o práctica adecuada.

Otro punto que es coincidente entre el Método Suzuki y la Filosofía Praxial es el relacionado a la función de la audición musical en la Educación Musical. Como se señaló en el inciso correspondiente al Método Suzuki, la audición es fundamental para el avance de los estudiantes, no sólo para que estén familiarizados con las piezas a estudiar, sino también para desarrollar la sensibilidad a la expresión musical, recordando que en esa metodología la expresión musical es buscada principalmente por medio de la

³²¹ Suzuki, *Nurtured by love*, p. 37.

³²² *Ibid.*, p. 79.

³²³ Elliott, *Music Matters*, p. 75.

³²⁴ Elliott, *Praxial Music Education*, p. 11.

interpretación instrumental. De la misma manera, Elliott supedita la audición a la interpretación musical:

Las grabaciones y esquemas de audición de varios tipos merecen un importante lugar en la educación de todos los estudiantes, siempre que sirvan para complementar el propósito de los estudiantes de hacer música activamente y de guiarlos hacia la naturaleza multidimensional de las obras musicales.³²⁵

Si bien para el estudio de la música, en cualquiera de sus posibilidades —interpretación, improvisación, composición, arreglo y dirección—, es irremplazable y fundamental la audición musical, la utilización exclusiva de esta capacidad no permite aprovechar toda la riqueza que la creación musical comparte cuando una persona la crea: deleite musical, autodesarrollo, autoconocimiento y autoestima.

Las ideas anteriores nos conectan, al mismo tiempo, a uno de los asuntos fundamentales de la Filosofía Praxial: postular que el objetivo de la Educación Musical es desarrollar competencias musicales. Si consideramos que el conocimiento que primordialmente constituye a las competencias musicales es, conforme a los conceptos ya estudiados de Schön y Elliott, el conocimiento procedimental —porque el conocimiento musical es principalmente mostrado en acciones y no en palabras—, por tanto, la audición musical debe ser un apoyo irremplazable, pero no el centro de la enseñanza musical.

Como lo señalan la Filosofía Praxial y el Método Suzuki, un programa de Educación Musical que no considere la naturaleza procedimental de la música, es un programa de alcances muy limitados, puesto que priva a los estudiantes de los irremplazables beneficios que se pueden obtener al hacer música.

Al referirse a un repertorio común y graduado se ingresa en el lindero de dos conceptos considerados en el Método Suzuki y fundamentados por la Filosofía Praxial: el contexto y la motivación. Primeramente, como en la lengua materna, un *repertorio* común de palabras nos remite inmediatamente al entorno donde la lengua materna es aprendida: la familia, que es el contexto más inmediato del niño. Igualmente, la música a estudiar debe ser la que se encuentra en el contexto inmediato del niño: “Lo que no existe en el medio ambiente no puede ser desarrollado,”³²⁶ que en el caso de la didáctica del Método Suzuki se crea a través de la audición de los discos; las piezas de los discos se transforman en el contexto musical de los niños.

Al mismo tiempo, como lo señala la Filosofía Praxial, el contexto es el cuarto componente del hecho musical, siendo los demás: el musicador, el acto de musicar, y el producto musical. Esto es, el Método Suzuki y la Filosofía Praxial —y la música misma— se identifican como fuertemente dependientes del contexto, el cual Elliott define como: “el total de ideas, asociaciones, y circunstancias que rodean, forman, enmarcan e influyen algo y nuestro entendimiento de ese algo.”³²⁷ La familia, por lo menos en los niños más pequeños, es el contexto más inmediato e importante para su desarrollo musical: una de las ideas centrales del Método Suzuki.

Respecto al repertorio graduado entramos, al mismo tiempo, al tema de la motivación. Los retos musicales del Método Suzuki, como lo muestra su repertorio en los libros

³²⁵ Elliott, *Music Matters*, p. 176.

³²⁶ Suzuki, *Nurtured by Love*, p. 12.

³²⁷ Elliott, *Music Matters*, p. 40.

correspondientes, van incrementando paulatinamente, y se recomienda ampliamente que “cada paso en el proceso de aprendizaje debe ser aprendido de forma segura, o *completamente dominado*. Para lograr esto, Suzuki usa un sistema de *agregar* material, en lugar de simplemente substituir con nuevas piezas las que ya están aprendidas. Las viejas piezas son usadas para perfeccionar habilidades adquiridas.”³²⁸

Como lo defiende Elliott, basándose en textos de Csikszentmihalyi, es muy importante comenzar a estudiar una obra nueva —reto musical— hasta que se tienen las competencias musicales necesarias para su interpretación, puesto que el “balance de las competencias musicales con el reto musical traerá orden a la consciencia, restaurará el gozo, y colocará a Sara [cualquier persona] al canal del gozo y autocrecimiento.”³²⁹

Inversamente, si la obra a estudiar tiene una dificultad mayor a la que el estudiante es capaz de interpretar —esto es, el nivel de competencias musicales no es suficiente para la consecución de los retos presentados—, entonces el resultado es la frustración. Por lo anterior es muy importante, como se acostumbra en el Método Suzuki, comenzar un reto nuevo hasta que se domina el anterior. El reto nuevo no debe ser siempre una pieza entera; puede tratarse simplemente de un pasaje que requiere de una digitación nueva para el estudiante o un golpe de arco desconocido. El repertorio graduado, en resumen, es fundamental para la enseñanza exitosa de la interpretación musical —la composición, análisis o audición—, y para fomentar la motivación al estudio de la música en los niños.

El tema de la enseñanza de la lecto-escritura musical en relación a la interpretación en el Método Suzuki también tiene relación con la Filosofía de la Educación Musical y, consecuentemente, con la naturaleza propia de la música. Considerando que el objetivo principal de la Educación Musical es desarrollar competencias musicales y que el conocimiento de las competencias musicales es demostrado, principalmente, en la praxis de hacer música —a través de la interpretación, improvisación, composición, arreglo o dirección—, por tanto, la lecto-escritura, la teoría y la historia de la música son herramientas de apoyo a la Educación Musical: “hablar acerca de la música tiene un importante lugar en la enseñanza y aprendizaje musical, pero no es lo central.”³³⁰

Lo anterior, de ninguna manera, significa que enseñar lecto-escritura, historia y teoría musical no tienen importancia, puesto que sí la tienen como actividades en sí mismas, y como sostén irremplazable para la interpretación musical. Pero, es necesario recordar, como se ha explicado en diversas ocasiones en este trabajo de investigación, la música es por naturaleza un arte interpretativo —procedimental—; una acción humana que alcanza todas sus dimensiones únicamente mientras se crea o interpreta.

Es interesante notar que el sistema de notación occidental comenzó a desarrollarse hasta el siglo VIII de nuestra era, y que muy pocas culturas, previas a esa fecha, contaban con algún tipo de escritura musical.³³¹ Igualmente, es importante señalar que, a excepción de la música de concierto que proviene de Europa, muchos otros géneros musicales provenientes de África, Asia y de los propios países latinoamericanos, no poseen ninguna grafía especial para *recordar* la música. Esta característica denota claramente el carácter

³²⁸ Behrend, *The Suzuki Approach*, p. 10.

³²⁹ Elliott, *Music Matters*, p. 132.

³³⁰ Elliott, David J. (Ed.). *Praxial Music Education*. New York: Oxford, 2005, p. 7.

³³¹ Los vestigios más antiguos del mundo de notación musical pertenecen a los babilonios: una tablilla que pertenece a los años 1400-1250 a. C., encontrada en Ugarit en la costa de Siria. Burkholder, Grout y Palisca, *Historia de la música occidental*, 25. Ésta es una excepción muy extraordinaria en comparación al gran número de culturas de la antigüedad que dejaron rastros sobre sus prácticas musicales, pero que no contaron con ningún tipo de grafía musical.

interpretativo de la música y subraya el hecho de que la escritura musical es secundaria a la esencia de la creación musical, de tal manera que la lecto-escritura es una herramienta que da respuesta únicamente a las necesidades de unas prácticas muy especializadas o específicas de la creación musical.

De todo lo anterior se infiere que comenzar de *oído* el aprendizaje de un instrumento va más de acuerdo a la naturaleza propia de la música.

Ahora bien, además del conocimiento procedimental requerido para hacer música, como se señaló en su momento, hay otros cuatro conocimientos que componen las competencias musicales: formal, experimental, intuitivo y meta-cognitivo. Lo cual también respalda que, si bien la enseñanza de la música debe estar constituida primordialmente por la creación musical, no se pueden dejar de lado el aprendizaje de la lecto-escritura, teoría e historia, entre otras materias. Lo importante, como ocurre en el Método Suzuki, es saber cuándo introducir al niño en estos temas; depende de su edad, avance y desarrollo auditivo, entre otras variables. Sólo el maestro, conociendo bien al estudiante, podrá tomar las decisiones adecuadas respecto a los tiempos.

Por tanto, es insustituible que toda enseñanza a través del Método Suzuki contemple, además de la interpretación musical como actividad central, la enseñanza de lecto-escritura, teoría, e historia de la música, pero en el momento que se considere más pertinente para el estudiante en cuestión.

Cuando Elliott analiza el tema del diseño curricular como currículo reflexivo, hace mención expresa de la metodología Suzuki como ejemplo de este último: “las características esenciales de un currículo musical reflexivo son exhibidas en muchos programas de escuelas corales e instrumentales, en muchos excelentes programas Kodály y Orff, y en muchos programas Suzuki.”³³²

Como se comentó en las secciones respectivas de la creatividad en la Filosofía Praxial y en los principios del Método Suzuki, la creatividad de una persona depende primordialmente en poseer altos conocimientos de una práctica específica y, basándose en esos conocimientos, aportar creaciones, ideas o resultados nuevos dentro de la práctica específica en cuestión. De esta manera, se entiende que la creatividad en la creación musical depende, fundamentalmente, de poseer competencias musicales: “La llave para la creatividad musical se encuentra en la educación de una forma multidimensional de entendimiento funcional llamado competencias musicales. En efecto, otra vez, las competencias musicales son educables.”³³³

Si el Método Suzuki está planteado para el desarrollo de competencias musicales por medio de la interpretación instrumental, por tanto, es un camino idóneo para la enseñanza y potencialización de la creatividad. Al mismo tiempo, hay que subrayar la importancia de que el profesor facilite las herramientas necesaria al estudiante para que, apoyándose en sus competencias musicales, éste pueda aportar interpretaciones o creaciones musicales que se consideren creativas en el ámbito interpretativo en estudio.

El tema del sonido, entendido como medio de pertenencia a un grupo o de enculturación, guarda importantes similitudes entre el Método Suzuki y la Filosofía Praxial de la Educación Musical.

³³² Elliott, *Music Matters*, p. 271.

³³³ *Ibid.*, p. 229.

La importancia que se le asigna en el Método Suzuki a la creación de una imagen sonora específica en los niños, se puede considerar como un medio para forjar en ellos un sentido de pertenencia profundo con el medio social donde este proceso de enseñanza y aprendizaje se lleva a cabo. Para los niños es fundamental sentir una relación de pertenencia a algún grupo; en este caso, el medio de cohesión es el sonido que se considera como propio y *bello* en el ámbito del Método Suzuki.

“Entendemos a unos sonidos particulares como sonidos musicales-para-nosotros (o no) porque construimos patrones musicales en relación a unos principios de una cultura específica para hacer y escuchar música.”³³⁴ En otras palabras, lo que para las personas de un cultura puede ser reconocido como sonidos musicales, para los de otra cultura pueden ser ruidos. El sonido es, por tanto, un posible medio de enculturación y camino para el sentido de pertenencia o identidad social.

Como se puede constatar por los temas desarrollados en el presente apartado, el Método Suzuki concreta en términos pedagógicos muchos de los presupuestos fundamentales de la Filosofía Praxial de la Educación Musical.

Algunos principios del Método Suzuki que no fueron mencionados en este apartado, como los referentes a las clases grupales y la necesidad de enseñar paso a paso, por pertenecer a un ámbito muy demarcado por la didáctica, no los estudia David Elliott, puesto que no corresponden al corpus de una filosofía. Sin embargo, existen dos temas fundamentales para la Filosofía Praxial de la Educación Musical que en la práctica cotidiana del Método Suzuki, en general, no se contemplan. Estos temas son: la poca consideración por parte del Método Suzuki de otras posibilidades de creación musical que no sean la interpretación —como lo es la improvisación, composición, arreglo y dirección— y la importancia de la Educación Musical multicultural. La ausencia de estos dos temas en el Método Suzuki serán estudiadas en el próximo apartado.

II.4.6. Análisis Crítico

Hay dos puntos importantes en los cuales la Metodología Suzuki no satisface plenamente, por lo menos en la práctica cotidiana, los presupuestos de la Filosofía Praxial: el enfoque cerrado a la interpretación musical, que deja de lado las otras importantes posibilidades de la expresión musical: improvisación, composición, arreglo y dirección; y la enseñanza multicultural de la música.

Una revisión a los programas de los Institutos³³⁵ que son reconocidos por la *Suzuki Association of the Americas* permite observar que la improvisación, composición, arreglo y dirección están prácticamente ausentes en estas actividades de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, hay que reconocer que si el Método Suzuki tiene éxito en desarrollar competencias musicales en los estudiantes, consecuentemente es una excelente plataforma

³³⁴ *Ibid.*, p. 89.

³³⁵ “Uno de los formatos más populares y accesibles a través de los cuales el entrenamiento Suzuki puede ser obtenido son los cursos intensivos, con una semana de duración, ofrecidos en talleres durante el año escolar o en institutos de verano. Los institutos de verano ofrecen actividades para los estudiantes y capacitación para los maestros en más de 75 locaciones a través de los E.U.A. y en Canadá durante los meses de verano.” En página oficial: <http://suzukiassociation.org/teachers/training/> consultada el 21 de abril de 2012. La lista de los Institutos ofrecidos para el verano de 2012 puede ser consultada en <http://suzukiassociation.org/events/institutes/> consultada el 21 de abril de 2012.

para la enseñanza de las otras posibilidades de la creación musical. Por ejemplo, un niño que domina las bases técnicas y expresivas del piano, estará preparado para que, con la enseñanza adecuada, aprenda a improvisar, componer, arreglar o dirigir a un nivel equiparable al de sus competencias de interpretación.

Con la enseñanza de las competencias de interpretación musical, como ocurre en el Método Suzuki, se crean unas bases muy sólidas para las otras formas de creación musical —improvisación, composición arreglo y dirección—, pero se tienen que fomentar, en el ámbito de la educación Suzuki, su desarrollo y la necesidad de ampliar los horizontes de las prácticas educativas para formar músicos —o estudiantes— más completos. A este respecto Hargreaves comenta:

Podría argumentar que un método que demanda tanto trabajo y dedicación intensivos tal vez debería fomentar un rango mayor de destrezas y conocimientos. [...] los fines del método son, de alguna manera, especializados y estrechos, y claramente orientados al desarrollo de destrezas musicales “formales” más que “intuitivas” [...]. En general, podría argumentarse que una concentración tan intensiva en la música podría llevar al descuido de otras áreas importantes de desarrollo.³³⁶

Sobre el tema de la enseñanza multicultural de la música se observa que el repertorio de piezas del Método Suzuki de violín, de los libros 1 al 10, nos indica que este repertorio no considera que la música —y por tanto su enseñanza— es por naturaleza multicultural. En estos diez tomos de violín se encuentran, exclusivamente, piezas europeas escritas entre los siglos XVII y principios del siglo XX.

Extraña que este método no aborde —en sus textos originales— ni la música posterior a la década del 40, ni la música de otras procedencias culturales, diferentes de la europea. Evidentemente, lo que el maestro llama “buena música” está recortada en el espacio y en el tiempo.³³⁷

La obra más antigua representado en este repertorio es una Gavotte del compositor francés Jean-Baptiste Lully (1632-1687), y las obras más *contemporáneas* son los conciertos del compositor alemán Fritz Seitz (1848-1918), conciertos de características enteramente románticas. En este repertorio existen algunas piezas compuestas por el mismo Suzuki, pero están realizadas en un lenguaje del siglo XIX.

El repertorio Suzuki para piano cuenta con una variedad un poco más amplia, puesto que llega a incluir obras del compositor francés Claude Debussy (1862-1918); el compositor húngaro Béla Bartók (1881-1945), y un sólo compositor no europeo, el brasileño Heitor Villa-Lobos (1887-1959). Pero nunca se incluye alguna obra con un ritmo o armonía que refleje alguna práctica musical muy distante a las surgidas de la Europa de los siglos XVII al XIX, como lo sería el caso de considerar a la música del jazz. A este respecto Howard Gardner comenta:

³³⁶ Hargreaves, *Música y desarrollo psicológico*, pp. 241-242.

³³⁷ Frega, *Metodología comparada de la educación musical*, sn.

Una acusación más seria contra el Método Suzuki pertenece al carácter limitado de las habilidades y conocimientos musicales que desarrolla. Por algo, la música tocada es exclusivamente occidental desde el período barroco hasta el romántico –un ejemplo circunscrito de la música occidental y una proporción todavía más pequeña del repertorio del mundo. Y aún más, porque los niños son profundamente inmersos en (o “impresos con”) este idioma común durante los años más formativos y “críticos” de su entrenamiento musical, el programa Suzuki puede engendrar un innecesario estado localista.³³⁸

La posibilidad de un repertorio que abarque más prácticas del mundo de la música recae, en el Método Suzuki, en la responsabilidad del profesor que sea consciente de la importancia de exponer a sus estudiantes a otros lenguajes sonoros como resultado de considerar que el hecho musical es un hecho, por sí mismo, multicultural.

II.5. EL PROFESOR DE INSTRUMENTO COMO SUJETO INTEGRADOR EN LA EDUCACIÓN MUSICAL

El trabajo de investigación titulado *El profesor de instrumento como sujeto integrador en la Educación Musical: un caso de estudio* fue realizado, por el autor de la presente disertación, para cumplir con el requisito académico del Trabajo de Suficiencia Investigadora y obtener el Diploma de Estudios Avanzados en el programa de Doctorado de Educación Musical y Cultura Estética en la Universidad Pública de Navarra; fue defendido y aprobado, en la ciudad de Pamplona, el 16 de junio de 2008.

En el presente subcapítulo se presentarán las partes fundamentales del mencionado Trabajo de Suficiencia Investigadora. La importancia de incluir en la presente tesis doctoral fragmentos de este Trabajo de Suficiencia Investigadora radica en que éste abrió el interés y las líneas de investigación que dieron lugar a los objetivos de la presente tesis doctoral. Esto es, la génesis del presente trabajo de investigación se encuentra en el trabajo *El profesor de instrumento como sujeto integrador en la Educación Musical*.

Se encuentra de especial interés que ese trabajo de investigación se enfoca en el educador musical, y su influencia, en el mismo ámbito desde donde la presente tesis doctoral surge: el Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana.

II.5.1. Propósito de la Investigación

El trabajo *El profesor de instrumento como sujeto integrador en la educación musical: un estudio de caso* ofrece como objeto de estudio el análisis y revisión de la interacción entre la participación de los padres, el desempeño educativo del docente y la actitud del discente, para detectar el ámbito de influencia de los tres agentes, sus condicionantes y su evolución a lo largo del tiempo.

Se propone realizar una aproximación a la preparación, intereses y necesidades del profesorado; se consideran las actitudes a potenciar en el alumnado para responder a sus intereses y perspectivas desarrollando sus aptitudes, y se estudia la participación de los

³³⁸ Gardner, *Frames of Mind*, p. 377.

padres como elementos participantes para impulsar los procesos educativos de sus hijos. Se constatan las evidencias de reconocidos autores que demuestran la importancia que tiene la participación de los padres y la familia en la educación de sus hijos; en este sentido, Gardner defiende que “la extensión hasta la cual el talento es expresado públicamente, dependerá del entorno en el cual uno viva.”³³⁹

De este estudio se desarrolla el perfil caracterizador del profesorado desde el punto de vista de su influencia educativa y formativa, para conocer su determinante papel en el diseño de una política educativa para la enseñanza-aprendizaje musical que potencie la labor participativa de los padres y que permita, de esta manera, realizar transferencias novedosas a otros centros educativos que se podrían implicar en este proyecto.

Al efectuar la revisión de conocimientos sobre esta área de estudio en México, no se encontraron documentos que reflejaran una investigación educativa sobre el tema propuesto.

II.5.2. Marco Conceptual y Metodológico

A lo largo de la historia educativa, la complejidad de los diferentes ámbitos de educación han supuesto la coexistencia de instituciones de carácter formal —como el tradicional modelo de escuela—, y lo que se denomina instituciones de enseñanza no formales e informales.

Se observa que los sistemas educativos formales limitan “el pleno desarrollo personal al imponer a todos los niños el mismo molde cultural e intelectual, sin tener suficientemente en cuenta la diversidad de los talentos individuales”³⁴⁰ y, por tanto, se cuestiona que el ámbito escolar sea el único recurso capaz de abarcar todas las posibilidades educativas. De ahí que surjan distintos modelos educativos que se desarrollan en campos de actuación diversos.

La UNESCO delimita esos campos de intervención en tres conceptos que definen numerosas formas educativas.³⁴¹ Estos conceptos son la educación formal, no formal e informal. Por educación formal se comprende al sistema educativo institucionalizado que va desde los primeros años de la escuela hasta la universidad; la educación no formal es toda actividad organizada que se realiza fuera del sistema oficial (aunque muchas veces planteada como complemento al currículo), dirigida a determinados grupos de la sociedad, y la educación informal se entiende como la adquisición constante de conocimientos, habilidades y actitudes, a través de la experiencia cotidiana, en interacción con el medio social y cultural circundante.

En el Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana, contexto desde el cual se desarrolla esta investigación,³⁴² existen las circunstancias que interrelacionan estas tres formas educativas de la siguiente manera:

³³⁹ Gardner, *Frames of Mind*, p. 100.

³⁴⁰ Delors, *La educación encierra un tesoro*, p. 59.

³⁴¹ Mencionado en Domínguez, “Educación no Formal”, 2002, p. 763.

³⁴² En este subcapítulo titulado *El profesor de instrumento como sujeto integrador en la educación musical: un estudio de caso*, cuando se menciona “esta investigación”, “este trabajo”, o algo semejante, se está haciendo referencia exclusiva al trabajo mencionado, y no a la tesis doctoral *La Filosofía Praxial en la formación universitaria del profesorado de Educación Musical*, de la cual es parte este subcapítulo.

- Educación formal: integra a la Educación Artística desde preescolar hasta bachillerato dentro del sistema escolar oficial de educación de México.
- Educación no formal: imparte talleres orquestales, corales e instrumentales (clases individuales de instrumento), en horario extracurricular, ofrecidos por la propia institución.
- Educación informal: realiza experiencias de interacción con el medio social y cultural, tanto en México como en el extranjero, a través de cursos, talleres, conciertos, festivales, grabaciones y giras de conciertos, relacionadas con los diversos ámbitos de la música: educación, interpretación y creación, desde el nivel inicial hasta el universitario y profesional.

Las reflexiones teóricas son herramientas útiles que sirven para comprender mejor la diversidad de realidades educativas existentes. Además, las teorías son necesarias tanto en su aplicación en la práctica cotidiana, como para afrontar cualquier tarea de investigación. A menudo, estas teorías provienen de autores que pertenecen a diferentes disciplinas y áreas del conocimiento, por lo que es necesario estar abierto a transvases de carácter interdisciplinar.

Para sentar las bases epistemológicas que inspiran la metodología de esta investigación, se hace mención a las teorías y autores que más aportan al tema de estudio y que propician las pautas de una metodología de investigación adecuada, por lo que se consideran los postulados de los autores que a continuación se exponen.

Se reflexiona sobre la propuesta de Jean Piaget (Suiza 1896-1980) de la evolución del psiquismo desde el recién nacido hasta la adolescencia, asumiendo de su teoría que la naturaleza y el funcionamiento de los mecanismos mentales de los adultos sólo se pueden comprender a través del entendimiento de estos mecanismos en los niños y de su evolución genética,³⁴³ entendiendo por genética no sólo los patrones biológicos adquiridos, sino la génesis o desarrollo del pensamiento.

La génesis del pensamiento, o desarrollo del niño “constituye, entre otras cosas, una progresiva socialización del individuo.”³⁴⁴ Esto explica que, sin olvidar los procesos biológicos tomados en cuenta por Piaget, el desarrollo mental de los niños está condicionado a su medio ambiente; idea fundamental en el planteamiento y desarrollo de este trabajo.

Lev Semenovich Vygotsky (Bielorrusia 1896-1934), al igual que Piaget, reconoce la importancia de los prerrequisitos biológicos. Sin embargo, en Vygotsky los condicionamientos culturales y sociales juegan un papel todavía más concluyente: “el niño se encuentra en un condicionamiento sociocultural que no sólo influye sino que determina en gran medida las posibilidades de su desarrollo.”³⁴⁵

Una aportación de suma importancia de Vygotsky es el del concepto de *Zona de Desarrollo Próximo*, entendiendo a éste como:

la distancia entre el Nivel Real de Desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el Nivel de Desarrollo Potencial, determinado a través de

³⁴³ Piaget, *Seis Estudios de Psicología*, p. 145.

³⁴⁴ *Ibid.*, p. 146.

³⁴⁵ García, *Vigotski*, p. 18.

la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.³⁴⁶

De esta manera, según este autor, el desarrollo psicológico se ubicaría entre lo individual y lo social, y estaría determinado por estos dos aspectos.

De las aportaciones psicológico-educativas de David P. Ausubel (Estados Unidos de América 1918) y Joseph D. Novak (Estados Unidos de América 1930) se toman como referencia sus estudios del aprendizaje significativo.

Se entiende como aprendizaje significativo al “proceso por el cual se relaciona la nueva información con algún aspecto relevante existente en la estructura cognitiva del alumno.”³⁴⁷ Es importante hacer hincapié que el aprendizaje significativo, a diferencia de lo que comúnmente se entiende, no es excluyente del aprendizaje por repetición: “gran parte de la confusión en las discusiones sobre el aprendizaje escolar se debe al no reconocer que los aprendizajes por repetición y significativo no son completamente dicotómicos.”³⁴⁸ Esto puede ocurrir, al igual que entre el aprendizaje por repetición y el aprendizaje por descubrimiento, siempre y cuando se reúnan las condiciones necesarias: si se relaciona la tarea de aprendizaje con lo que el alumno ya conoce, y si éste asume una actitud adecuada para proceder de esta forma.

Novak sostiene que el pensamiento racional está basado en la estructura conceptual que un individuo adquiere. González y Novak, apoyándose en Toulmin, opinan que “la educación debería centrarse en el aprendizaje de conceptos,”³⁴⁹ puesto que el aprendizaje de conceptos es el elemento central. El desarrollo de mapas conceptuales, herramienta generada por Joseph Novak, y relacionada a la teoría del aprendizaje significativo, ha sido un soporte importante para la metodología de investigación de este trabajo.

Otro autor que ha sido considerado es Jerome Bruner (Estados Unidos de América 1915). Para comprender su pensamiento general se puede partir de una de sus más clásicas tesis: “no importa lo que aprendan los alumnos, lo que realmente importa es lo que pueden hacer con lo que han aprendido.”³⁵⁰

Sin embargo, este pensamiento de Bruner, surgido de una metodología docente inductiva-heurística (aprendizaje por descubrimiento), podría encasillar estrechamente a la educación,³⁵¹ y coartaría muchas opciones pedagógicas, como la de Ausubel que propone que “el aprendizaje por recepción verbal no es inevitablemente mecánico y que puede ser significativo.”³⁵²

Respecto al método docente instruccional, Bruner destaca que es muy importante tener en cuenta sus aportaciones referentes a las tres formas de representar la realidad: la representación enactiva (acción), la representación icónica (imagen) y la representación simbólica (la palabra).³⁵³

De acuerdo a Bruner, el estudio de los fenómenos educativos tendrá, también, sentido dentro de los márgenes culturales concretos; la cultura y la educación están estrechamente

³⁴⁶ Vigotsky, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, p. 133.

³⁴⁷ Librandi, “Orientaciones metodológicas”, p. 529.

³⁴⁸ Ausubel *et al.*, *Psicología Educativa*, p. 34.

³⁴⁹ González y Novak, *Aprendizaje significativo técnicas y aplicaciones*, p. 45.

³⁵⁰ Mencionado en Martín, “Métodos Docentes”, p. 281.

³⁵¹ *Ibid.*, pp. 281-282.

³⁵² Ausubel *et al.*, *Psicología Educativa*, p. 34.

³⁵³ Mencionado en Martín, “Métodos Docentes”, pp. 285-286.

unidos. Por ello, es preciso indagar en las narrativas comunes que vinculan los aspectos educativos con el resto de los sistemas simbólicos y campos de conocimiento que conforman el conjunto de la cultura y la educación.

El último autor estudiado en este trabajo es Howard Gardner (Estados Unidos de América 1943), quien ofrece una propuesta completamente original y renovadora de la idea de cómo entender la inteligencia humana. Plantea que gran parte de las deficiencias de la educación actual se basan en tener una concepción errónea de lo que históricamente se ha entendido como inteligencia.

El análisis y consideración de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, una de las aportaciones actuales más importantes sobre la psicología del conocimiento, fue primordial en el desarrollo de esta investigación.

De acuerdo a Gardner, “de todos los dones con los que los individuos pueden ser dotados, ninguno emerge más temprano que el talento musical;”³⁵⁴ importante aseveración a tomar en cuenta en cuanto a las repercusiones pedagógicas que puede ofrecer la teoría de las inteligencias múltiples.

Gardner reconoce que, aunque sí existen cuestiones genéticas en el desarrollo de las capacidades humanas, el entorno en el cual los individuos crecen es determinante para el desarrollo de habilidades específicas,³⁵⁵ tema que se encuentra necesario para posteriores políticas educativas y desarrollos metodológicos. Esta teoría contrasta con la tradicional visión educativa que aplica el mismo currículo a todos los estudiantes y se enfoca principalmente a las áreas de lingüística y matemáticas. Las ideas de Gardner relacionadas a la inteligencia —o talento— se estudiaron en el apartado “Talento e Inteligencia” de esta tesis doctoral.

Los postulados de estos autores sirven como teorías necesarias para aproximarse a la tarea de investigación propuesta en el presente trabajo.

El enfoque metodológico en el que se basa este trabajo es el diseño de un *estudio de caso* como estrategia de investigación cualitativa, pero apoyándose en información estrictamente cuantitativa, surgida de las encuestas realizadas.

II.5.3. Contextos de la Investigación y el Investigador

Esta investigación se sitúa en el Centro Escolar Cedros y la Universidad Panamericana Preparatoria, instituciones localizadas en la Ciudad de México, que tienen como nexo la educación formal, no formal e informal a través de la Educación Musical, y se centra especialmente en los niveles de preprimaria (5 años de edad) y primaria (de 6 a 13 años).

Es decisivo, en el proceso de esta investigación, el conocimiento directo y profundo de la faceta humana y profesional de los profesores, padres y alumnos que van a permitir un acceso directo a informaciones, vivencias y experiencias de cada uno de estos grupos humanos. Sin embargo, esta misma cercanía podría constituir un inconveniente en el caso que no se fuera riguroso en el planteamiento metodológico de la investigación. Dada esta cercanía al objeto de investigación y con el propósito de evitar susceptibilidades y sesgos

³⁵⁴ Gardner, *Frames of Mind*, p. 99.

³⁵⁵ *Ibid.*, p. 100.

personales,³⁵⁶ se deberá seguir una metodología que garantice la credibilidad del trabajo de investigación.

Establecido el propósito y contexto, surge la necesidad de convertir esta exposición inicial en un problema investigable que permita dar respuesta a las cuestiones que se plantean. Evidentemente, estas cuestiones de investigación deberán interpretarse desde el contexto en el que este proyecto se enmarca, constituye y realiza.

II.5.4. Características de la Acción Formativa

La acción formativa que se produce en el aula a partir del Método Suzuki —metodología pedagógica general del Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana— se concreta, principalmente, en la participación de los padres como *agentes* de la observación participante en la acción de la siguiente manera: deben observar la expectación que su hijo refleja ante la acción musical y el grado de motivación que demuestra; deben advertir la eficaz comunicación visual y contacto auditivo que se viene sustentado con la utilización de unos recursos adecuados; y deben constatar la apropiada acción formativa que promueve diferentes actitudes que potencian distintas aptitudes de sus hijos, y las habilidades que desarrollan para realizar un aprendizaje individual y grupal exitoso.

Por todo ello, los padres deben colaborar estrechamente con el profesor para seguir y asumir las secuencias educativo-musicales propuestas a sus hijos para llegar a ser un buen profesor en el hogar: “No sólo la madre se vuelve el ejemplo al cual el niño puede imitar, sino que ella enseña al niño en casa.”³⁵⁷ Por esta razón, es vital que los padres adquieran el compromiso de estudiar paralelamente con sus hijos, asistiendo tanto a las clases individuales como a las grupales.

En la participación activa de los padres en clase, las secuencias a seguir son: comprender las secuencias de aprendizaje; conocer las cuestiones básicas del instrumento; educar la sensibilidad auditiva y afectiva de su hijo; comprender la importancia de la educación musical como parte de una educación integral; y fomentar la atención, concentración y desarrollo de la memoria musical.

Todo ello capacitará a los padres para comprender la gran influencia de su participación y los aspectos favorecedores que constituyen el elemento globalizador para la enseñanza-aprendizaje de sus hijos. Esta participación y comunicación entre los padres, profesor y alumno, sientan las bases para crear el ambiente adecuado de motivación y amor al estudio de la música.

³⁵⁶ El autor de esta investigación es director del Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana.

³⁵⁷ Behrend, *The Suzuki Approach*, p. 11.

II.5.5. El profesor de Instrumento como Sujeto de Integración en la Educación Musical

La figura del profesor de instrumento debe desarrollarse en el marco de contextos de trabajo que sean suficientemente motivadores y estimulantes, ofreciendo la posibilidad de adaptar las actividades y los tiempos a los niveles de atención y disposición que el alumnado es capaz de mantener, de tal modo que los padres asuman la distinción entre hacer música en la escuela (con el profesor) y música en el hogar (con los padres como profesores).

A este respecto, es importante distinguir el papel que juegan los padres y profesores en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. De acuerdo a Suzuki:

Los maestros de escuela son los que deben cooperar en la educación de los niños y no al revés. Son los padres los que deben pedir esta cooperación de los maestros y la escuela debería de estar de acuerdo con esto.³⁵⁸

En el contexto del trabajo, el profesor debe analizar propuestas que reúnan cualidades dirigidas a motivar la realización de una o varias actividades en las que el alumnado manifieste su disposición de colaborar y participar; y donde el profesor, como elemento integrador del triángulo educativo, motive y estimule a los padres a ser capaces de observar, aprender, colaborar y protagonizar el trabajo propuesto por el profesor al estudiante.

Asimismo, el profesor debe informar a los padres sobre la necesidad de comprender y asumir uno de los ideales que propugna Suzuki en su método: “La misión de los padres termina cuando su hijo ha sido educado para tener un corazón hermoso y habilidades maravillosas, con amor por el prójimo y la felicidad de haber sido amado.”³⁵⁹

Por lo tanto, se debe cuidar y potenciar, por parte del profesor, la influencia que los padres deben tener en el proyecto educativo y, en consecuencia, en el ideario o carácter propio del centro, lo que propicia una interacción constante entre padres, profesores y alumnos.

Se considera, en consecuencia, que es muy importante que la actitud del profesorado esté abierta a los siguientes puntos:

- Desarrollar la autonomía personal y autoestima del alumnado a través de diferentes actividades.
- Fomentar en los padres y estudiantes la curiosidad por el descubrimiento de la metodología Suzuki y su aplicación a las diferentes actividades que se proponen.
- Potenciar el interés por descubrir, aprender y utilizar los aspectos relacionados con las actividades propuestas.
- Proponer audiciones adecuadas a los intereses del desarrollo de la metodología para incentivar la escucha activa e interesada.
- Desarrollar la atención y el hábito de la memoria.

³⁵⁸ Suzuki, *Desarrollo de las habilidades*, p. 81.

³⁵⁹ *Ibid.*, pp. 64-65.

- Motivar, potenciar y desarrollar el interés de los padres por la participación activa en la formación educativo-musical de sus hijos.
- Sensibilizar a los padres de la importancia de su participación como agentes activos dentro de la educación.

Por todo esto, el profesorado debe estar abierto a adaptarse a las diferentes necesidades que descubra a partir de su observación participante en la formación del alumnado con la participación de los padres.

El profesor, como sujeto integrador en la educación musical, realiza su trabajo en constante relación con los padres y estudiantes, de tal forma que se pueda lograr un desarrollo educativo armonioso y equilibrado en su sentido más amplio, puesto que considera la capacidad de la persona para pensar, actuar o sentir en cualquier situación dada, y de acuerdo a las características de su personalidad.

II.5.6. Trabajo de Investigación

Para iniciar el planteamiento del trabajo de investigación se ha realizado un recorrido por el propósito y contexto de la investigación en el ámbito en el cual se sitúa la investigación —el Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana—, y en la metodología y características de las propuestas de Shinichi Suzuki para el aprendizaje de un instrumento y la necesaria participación de los padres en la implantación efectiva de la metodología. A partir de todo ello, se podrá proponer un innovador modelo de enseñanza educativo-musical de interpretación instrumental.

Una de las premisas más importantes del Método Suzuki es la importancia que tiene la participación de los padres en la educación musical de los hijos, sobre todo en los estados iniciales de estos estudios. Esta metodología educativo-musical está inspirada en la comunicación existente entre madre e hijo, la cual “se inicia ya antes de nacer.”³⁶⁰

Como se expuso en el inciso “El Triángulo Suzuki” de esta tesis doctoral, diversos autores coinciden en que la participación de los padres en la educación musical es fundamental tanto para el nivel estrictamente musical como para el afectivo de sus hijos.³⁶¹

En la presente investigación se busca confirmar la hipótesis del beneficio de la participación de los padres, junto con la intervención del profesor como sujeto integrador en la educación musical, para el buen desarrollo educativo del alumnado. El objetivo principal de este trabajo es lograr un diseño interactivo de participación y acción educativas, en el que los elementos a investigar —profesores, padres y alumnos—, formen un todo para comprobar la hipótesis propuesta. En esta investigación se cubre el universo entero de los estudiantes de preescolar y primaria de violín, viola, violonchelo, guitarra y piano del Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana.

Con el planteamiento de este trabajo, a través del estudio de caso, se pretende llegar a un entendimiento más profundo, desde la práctica de los docentes, que ofrezca una solución al desfase que se produce entre la participación de los padres y el interés que

³⁶⁰ Tafuri, *¿Se nace musical?*, p. 22.

³⁶¹ *vid.* Gardner, *Frames of Minds*, 1993; McPherson y Zimmerman, “Self-Regulation of Musical Learning”, 2002; Aiello, *Musical Perceptions*, 1994.

ellos presentan por el aprendizaje temprano de sus hijos de la música, y así lograr una mejora en la praxis educativa en el ámbito del Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana. Por todo ello, se constata que para lograr este objetivo se requiere la creación de un modelo interactivo de acción.

II.5.6.1. Antecedentes y Estado de la Cuestión

Este trabajo de investigación propuesto, *El profesor de instrumento como sujeto integrador en la educación musical: un estudio de caso*, es tan sólo un apartado de la cultura y formación musical del ser humano. Se considera que el desarrollo y análisis de esta propuesta servirá para comprender y constatar la importancia de lograr una sólida integración de los sujetos involucrados en este estudio para, posteriormente, proponer un diseño integrador.

No se debe apartar el objetivo del título mencionado; lo que importa es comprender la integración de estos agentes. Se debe entender cómo el profesor puede potenciar las actitudes y habilidades que respondan a los intereses e ilusiones del alumnado, involucrando de manera activa a los padres en este proceso; cómo los padres participen activamente como agentes que impulsan y motivan los procesos educativos de sus hijos a través de la música. Es necesario que el alumnado obtenga las herramientas necesarias para el desarrollo de sus habilidades, para así poder *aprehender* y desarrollar los conocimientos pertinentes para la interpretación musical de un instrumento partiendo de la metodología Suzuki.

A través de la observación y el análisis cuidadoso de cientos de niños durante más de treinta años, Shinichi Suzuki concluyó que la educación de un niño depende del ambiente en el que se desarrolla,³⁶² donde la participación activa de los padres es absolutamente fundamental. Estas ideas pueden ser corroboradas a través de los estudios que fueron mencionados tanto en el apartado de “Talento e Inteligencia” como en el inciso “Todos los Niños Pueden” de esta tesis doctoral.³⁶³ Dichos estudios ayudan a evidenciar que las líneas de trabajo proyectadas por Suzuki tienen una sólida base científica en la cual se puede apoyar el desarrollo del presente trabajo de investigación.

II.5.6.2. Objetivos de la Investigación

- Lograr un diseño interactivo de participación y acción en sentido nuclear, en la misma proporción, interés y fuerza de todos los elementos a investigar: profesores, padres y alumnos.
- Valorar el Método Suzuki como potenciador del desarrollo de la capacidad auditiva, la memoria, la sensibilidad y la interpretación musical.
- Sensibilizar a los profesores de la importancia de esta metodología y su papel integrador en el desarrollo de la misma.

³⁶² Suzuki *Nurtured by love*, p. 37.

³⁶³ Macmillan, 2004; Bloom, 1985; McPherson y Zimmerman, 2002; Sosniack y Lehmann, 2002; Zdzinski, 2002.

- Proponer líneas concretas de capacitación musical y pedagógica para profesores, que conducirán a la adquisición de las herramientas necesarias para el desarrollo exitoso de su trabajo.
- Sensibilizar a los padres de familia sobre la importancia de participar directamente en la formación pedagógica-musical de sus hijos.
- Fomentar el interés y la curiosidad en el alumnado por descubrir, aprender y utilizar todos los elementos educativos y de expresión que ofrece la música.
- Desarrollar la autonomía personal y autoestima del alumnado a través de las diferentes actividades de la metodología integral que se oferta.
- Valorar la implicación del profesorado como elemento integrador de las situaciones estudiadas y seleccionadas con los padres y alumnos, con el fin de alcanzar el objetivo más importante de la educación: el ser humano.

II.5.6.3. Hipótesis

Para la consecución de los objetivos propuestos, este trabajo se encamina a comprobar la siguiente hipótesis:

Principal:

La consecución y calidad del aprendizaje musical de los niños —entre 5 y 12 años— están directamente relacionados con el establecimiento de “marcos de actuación” flexibles e integrales para el profesorado, y la adaptación de estos “marcos” para la participación eficaz de los padres como agentes activos del proceso enseñanza-aprendizaje del alumnado.

Derivada:

Los profesores y padres de familia de los niños —entre 5 y 12 años— están de acuerdo y son conscientes de la necesidad de involucrarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos para lograr una óptima educación musical.

II.5.6.4. Metodología y Plan de Trabajo

Para el desarrollo del presente trabajo se debe establecer una metodología de investigación adecuada a las necesidades. La investigación como potente herramienta de exploración lleva a reflexionar sobre el proceso encaminado a detectar problemas, formularlos, interpretarlos y, si es posible, resolverlos.

Se muestra evidente la diversidad de métodos que existen en la investigación educativa y su evolución como espacio científico, en el que se detectan distintas corrientes que generan una dinámica propia y determinan el método.

En la elaboración de este proyecto se seleccionó al estudio de caso como el método que se consideró más apropiado para responder a esta investigación, sin dejar de apoyarse en datos cuantitativos resultantes de las encuestas realizadas. Esto es, también se podría

considerar que el presente trabajo, de alguna manera, posee un enfoque mixto debido a que se utilizan “los dos enfoques —cuantitativo y cualitativo— para responder distintas preguntas de investigación de un planteamiento del problema.”³⁶⁴

Se considera al estudio de casos como un diseño clave de la investigación cualitativa, el cual se caracteriza, de acuerdo a Ying, por examinar “un suceso contemporáneo, cuando las variables relevantes no pueden ser manipuladas y cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no están claros.”³⁶⁵ En el inciso “El Estudio de Caso” de esta tesis doctoral se han estudiado en profundidad las características y alcances de un estudio de caso.

En este trabajo se analiza una institución en la que se observa una realidad ya existente para encontrar, a partir de ella y los objetivos planteados, respuestas que permitan una reinterpretación posterior para la creación de un nuevo diseño.

El desarrollo metodológico de este trabajo, como estudio de caso en la educación, aborda un método de investigación que hace eco de los presupuestos y pronósticos de la investigación interpretativa, puesto que se fundamenta en una perspectiva “centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, principalmente los humanos y sus instituciones (busca interpretar lo que va captando activamente).”³⁶⁶

Se toma como base de referencia para este estudio a Robert Stake, “impulsor del estudio de caso y copartícipe en la planificación del proceso de investigación y la metodología en la triangulación y tratamiento de la información.”³⁶⁷

El estudio y desarrollo de las cuestiones aquí propuestas proporcionarán la información necesaria para el diseño de un nuevo modelo integrador que propugne campos de interrelación entre los diferentes agentes involucrados (profesores, padres, alumnos e institución), teniendo siempre en cuenta las características específicas de cada uno, y con el respeto de los diferentes contextos educativos, sociales y culturales en el Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana.

El presente planteamiento reúne diferentes herramientas para la construcción de una lectura interpretativa que analiza varias facetas, tales como:

- Características y necesidades del profesorado: valoración de su enseñanza instrumental y comprensión del tema a enseñar, requerimientos de formación y capacidades de comunicación verbal.
- Características y necesidades de los padres: valoración de su grado de interrelación y comprensión del tema en cuestión.
- Características y necesidades del alumnado: valoración de su integración y comprensión del tema en cuestión.
- Entrevistas y cuestionarios como método de recolección de datos de las partes implicadas en la investigación: profesores, padres y niños.

³⁶⁴ Hernández, *Metodología de la Investigación*, p. 755.

³⁶⁵ Mencionado en Marcelo *et al.*, *El estudio de caso en la formación del profesorado*, p. 14.

³⁶⁶ Hernández, *Metodología de la Investigación*, p. 9.

³⁶⁷ Mencionado en Sabirón, *Métodos de Investigación*, p. 236.

En cuanto a la recolección de datos:

son, principalmente, cualitativos, abarcando la observación tanto sistemática como ocasional, el reportaje, el cuestionario (pero no las encuestas) y los documentos; los datos cuantitativos se incorporan en la medida en que también clarifiquen el caso, permitiendo que las relaciones entre los ejemplos sean más explicativos.³⁶⁸

En este marco de trabajo, no se busca concluir definitivamente sobre ninguna cuestión a investigar ni de aportar un único punto de vista. Se trata de construir una interpretación abierta, dinámica e integradora en constante revisión. Por ello, las técnicas de recolección de datos se apoyan en la observación y la entrevista, complementado con cuestionarios.

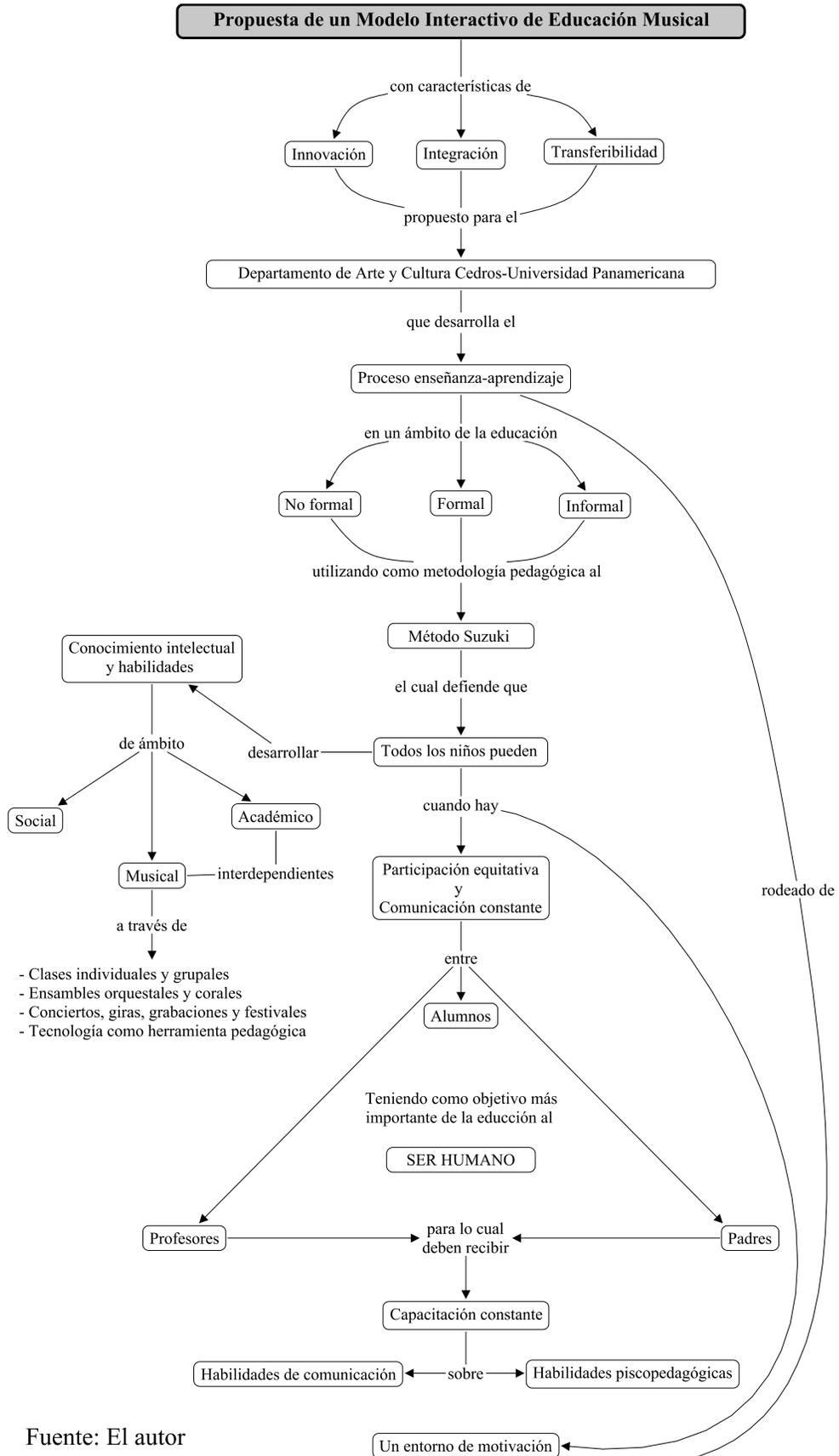
El diseño que surja de este estudio va a ser utilizado para contribuir al desarrollo e impulso del Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana y proyectarlo en instituciones afines a este centro educativo.

II.5.6.5. Propuesta de un Modelo Interactivo de Educación Musical

El interés fundamental de esta investigación es conocer si el diseño que se presenta es válido para establecer un punto de partida desde dónde organizar un modelo que ayude a desarrollar propuestas para un mejor servicio de la educación en general y, en particular, para el conocimiento musical en México. En la página siguiente, en el formato de un esquema, se muestra un resumen de esta propuesta.

³⁶⁸ Adelman, “Estudios de Casos e Investigación Activa”, p. 111.

II.5.6.6. Esquema No. 3



Fuente: El autor

Esta perspectiva de trabajo sitúa a la presente investigación ante los componentes que van a actuar como vía para lograr los objetivos de este trabajo: el Departamento de Arte y Cultura Cedros-UP; la música; padres, profesores y alumnos, y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

II.5.6.7. Duración y Fases del Trabajo

Este proyecto se realizó en tres fases diferenciadas.

Primera Fase

- De 2003 a 2005: revisión y lectura bibliográfica aportada en los distintos cursos de doctorado realizados en la Universidad Pública de Navarra.
- Primer encuentro con la tutora en la Ciudad de México, en ocasión de su participación en el 4º Encuentro Latinoamericano de Educación Musical, realizado en agosto de 2003, en el que se realizó el planteamiento de la investigación.
- Segundo encuentro, en ocasión de la participación de la tutora como ponente invitada al 4º Festival Internacional Cedros-Universidad Panamericana, realizado en abril de 2005, en el que se proyectó el diseño del modelo a trabajar.

Segunda Fase

- De 2006 a 2007: revisión bibliográfica actualizada; estudio y análisis de la institución que es objeto de estudio; revisión del diseño y planteamiento del trabajo (marco teórico); redacción inicial del trabajo y diseño de los cuestionarios y modelos de entrevistas.

Tercera Fase

- De septiembre de 2007 a mayo de 2008 las diferentes secuencias del desarrollo del trabajo fueron:
 - a. Tercer encuentro con la tutora en la Universidad Pública de Navarra, del 8 al 15 de septiembre de 2007.
 - b. Revisión del diseño de trabajo y redacción inicial, y aplicación de cuestionarios y entrevistas a padres, profesores y alumnos.
 - c. Transcripción y análisis de la información obtenida con ayuda de un software especializado.
 - d. Cuarto encuentro con la tutora en la Universidad Pública de Navarra, del 1 al 8 de febrero de 2008.
 - e. Redacción y conclusiones finales de la memoria y debate con la tutora de los mismos.
 - f. Redacción final, revisada y confrontada, para su defensa en la Universidad Pública de Navarra, para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA), el 16 de junio de 2008 en la ciudad de Pamplona.

II.5.6.8. Estrategias y Herramientas de Recolección de Datos

Como punto de partida para el desarrollo del trabajo de campo de la investigación se seleccionan aquellos instrumentos necesarios como herramientas básicas para la recolección de datos y posterior análisis. En este caso, con respecto a los diferentes grupos implicados en este ámbito, son considerados como informantes clave a los profesores, padres de familia y estudiantes del Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana.

El principal instrumento de recolección de datos es la persona que investiga y realiza el estudio de campo. Las fuentes y materiales utilizados para este trabajo son heterogéneos, por lo que se contempla:

- Las fuentes teóricas, cuya consulta es indispensable para la investigación.
- Estudio y revisión histórica y bibliográfica en relación a la organización y funciones de la institución.
- Revisión de los planteamientos pedagógico-musicales utilizados en el Centro Escolar Cedros.
- Realización y aplicación de cuestionarios y entrevistas que ofrecerán una visión global y particular del tema que se investiga.

Entre los múltiples instrumentos que se pueden emplear en la recolección de datos que se proponen en la bibliografía consultada, se ha optado por la encuesta, “una de las técnicas más utilizadas en el ámbito de las ciencias sociales.”³⁶⁹ Se considera en este trabajo a la encuesta en sus dos modalidades habituales: realizada en forma de cuestionario y éste, a su vez, se plantea en forma de entrevista. Las entrevistas han sido llevadas a cabo sobre las preguntas preparadas para el cuestionario, pero en un diálogo abierto que potencia la comunicación y la interacción. En ambos casos se busca la información de manera directa de las personas implicadas en esta investigación.

El modelo que se ha empleado puede definirse como una entrevista semiestructurada porque, aunque se basa en una guía de preguntas paralelas a los cuestionarios, existe la posibilidad de modificar y profundizar las preguntas para ahondar en los entendimientos y vivencias de los informantes.

Se toma en cuenta todo lo que constituye el testimonio directo de los sujetos implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje: profesores por un lado; padres por otro, y el alumnado de preescolar y primaria de violín, viola, violonchelo, guitarra y piano del Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana, captando la complejidad del contexto en el que se produce y buscando obtener una visión global de la realidad definida.

Para conocer la acción de los profesores se apela a la utilización de la observación, en la cual “el investigador participa mirando, registrando y analizando los hechos de interés. Directamente, o mediatizada a través del vídeo u otro sistema de registro.”³⁷⁰

De una población total de 300 padres de familia, 41 profesores y 400 estudiantes del Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana, se tomó como

³⁶⁹ Giráldez, “Revisión de la literatura”, p. 142.

³⁷⁰ Ruiz, *Metodología de la investigación cualitativa*, p. 125.

muestra para las encuestas toda la población relacionada con la preprimaria y primaria de los instrumentos de cuerda, lo cual quedó fijado justamente en:

- 64 padres de familia
- 13 profesores
- 90 estudiantes

Asimismo, buscando la representatividad y el tamaño adecuado que define Díaz,³⁷¹ para realizar las entrevistas se seleccionaron, entre toda la población, 18 informantes clave: 4 profesores, 6 padres y 8 alumnos, con el fin de profundizar en los resultados, tanto de las entrevistas como de los cuestionarios, y de esta forma obtener la información precisa para afrontar con las mayores garantías el “reto” de la creación de un nuevo diseño educativo-musical.

II.5.7. Reflexiones Acerca de los Resultados

La información es recogida en distintos soportes en función del instrumento utilizado. Posteriormente, se vierte la información para su tratamiento informático, procediendo a realizar un primer análisis para aislar las aportaciones a nivel anecdótico que son registradas en otra fase.

Paralelamente a este registro, se van localizando en anotaciones puntuales las respuestas que corresponden a los aspectos a analizar. Subsiguientemente, se registran los datos en el modelo de plantilla realizado por medio del programa informático FILE MAKER 9.0. PRO ADVANCED, el cual ha permitido elaborar un fichero con el perfil de los encuestados y entrevistados.

Asimismo, se realizan correspondencias entre las preguntas contestadas en los cuestionarios y las entrevistas para su estudio. Finalmente, se procede a la comparación y a la interrelación de estos datos para interpretarlos y llegar a las primeras conclusiones.

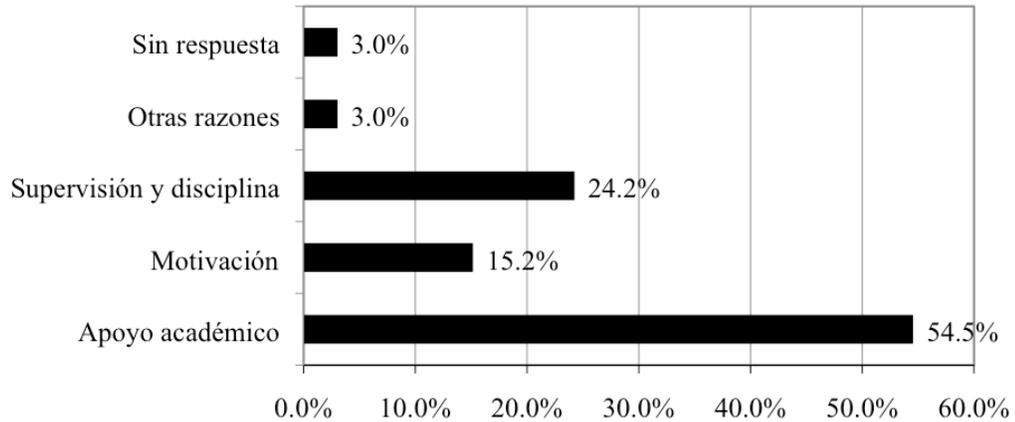
En este apartado se presentan los resultados de los encuestas y entrevistas aplicadas, en el orden y con la numeración de las preguntas realizadas, y se dividen en tres secciones: valoración de los padres, valoración de los profesores y valoración de los estudiantes.

La palabra *padres*, en el presente apartado, comprende indistintamente a la madre, al padre o a los dos.

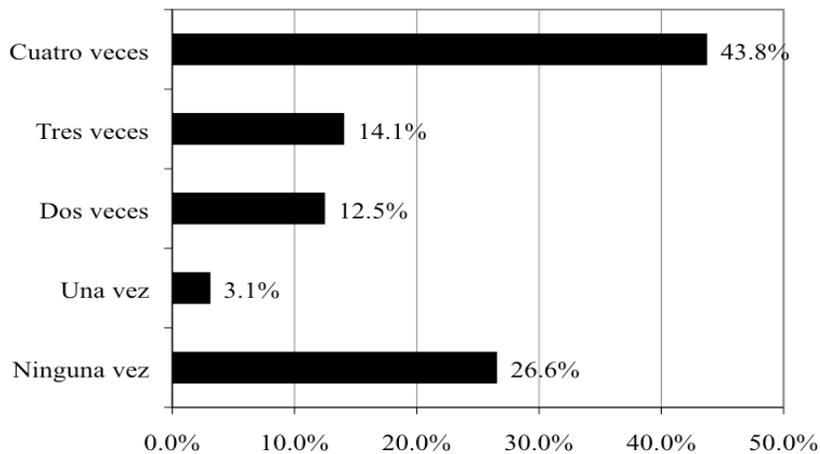
³⁷¹ Giráldez, “Revisión de la literatura”, p. 145.

II.5.7.1. Validación de los Padres de Familia

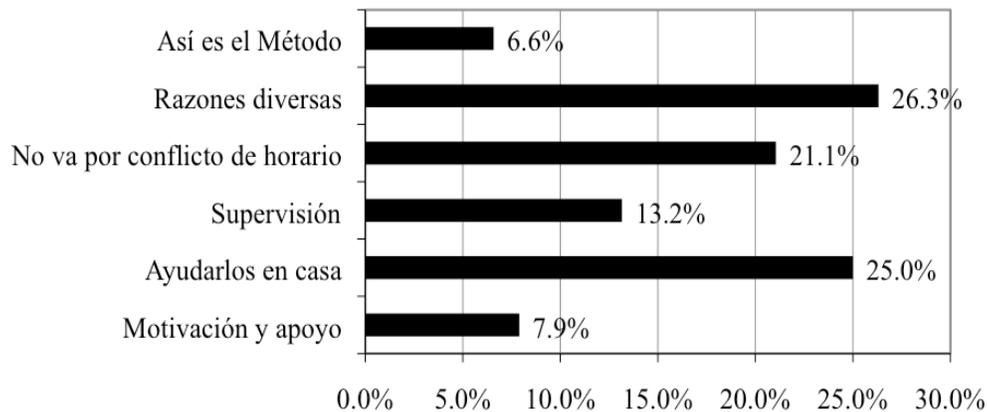
1. Prácticamente todos los padres piensan que es importante estar involucrado en el aprendizaje del instrumento musical de sus hijos. Entre las razones que dan al respecto, la principal es que observan que al involucrarse se logra un mayor avance académico-musical de su hijo (54.5%); en segundo lugar, valoran poder *controlar* el proceso enseñanza-aprendizaje y, en tercer lugar, se consideran motivadores en las acciones de sus hijos.



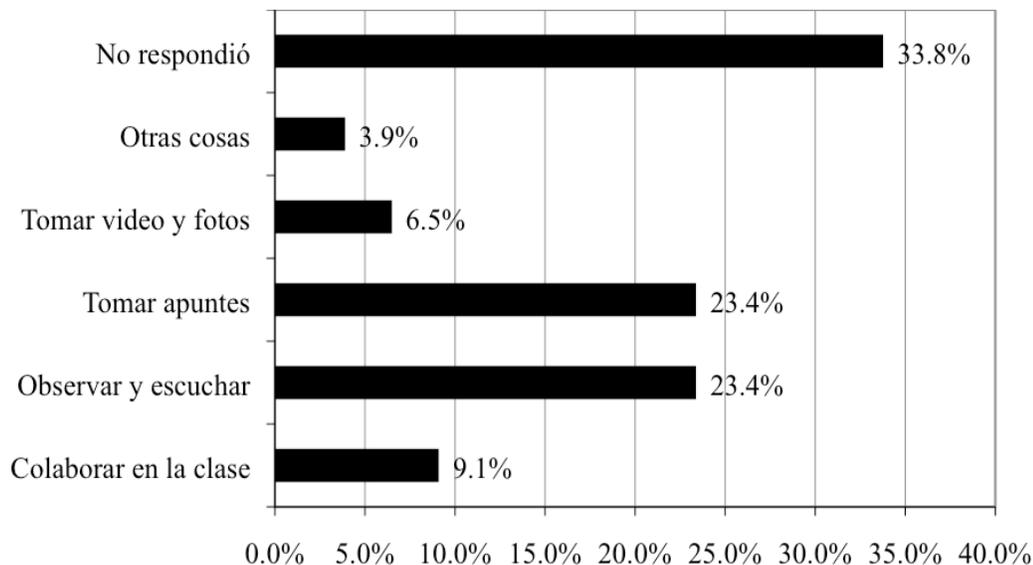
2. Aunque más de la mitad de los padres afirman haber estado de tres a cuatro veces presentes en las clases del último mes (14.1% + 43.8%), un número elevado de ellos, casi la tercera parte (3.1% + 26.6%), sólo asistió una vez o no asistió a ninguna.



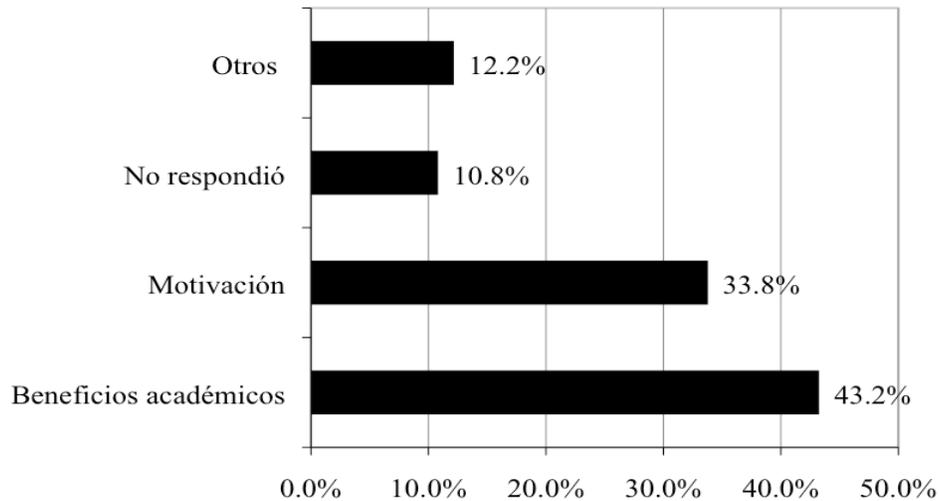
3. Se aprecia una diversidad muy amplia de razones por las cuales los padres encuentran conveniente asistir a las clases con sus hijos, siendo la mayor causa poderlos ayudar en casa, con un 25%.



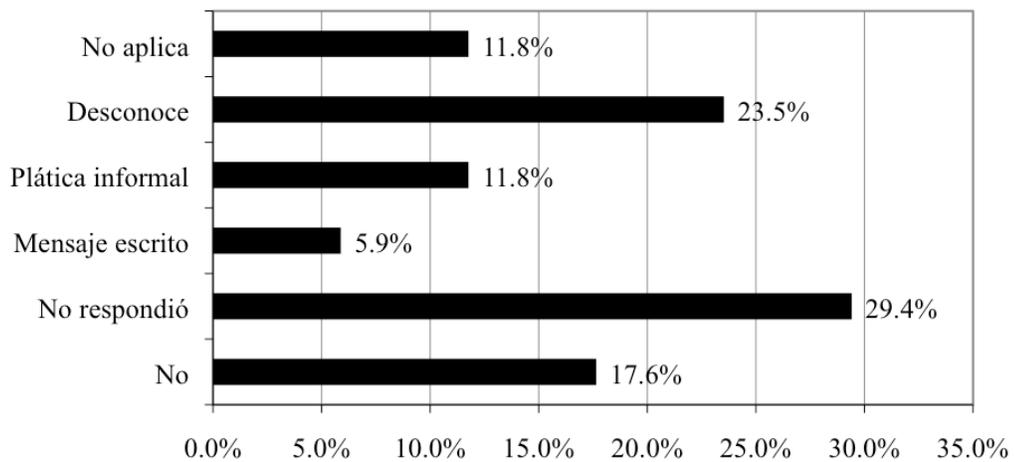
4. De las actividades que realizaron los padres durante el transcurso de las clases a las que asistieron, el 33.8% no respondió a la pregunta, mientras que menos de la cuarta (23.4%) tomó apuntes.



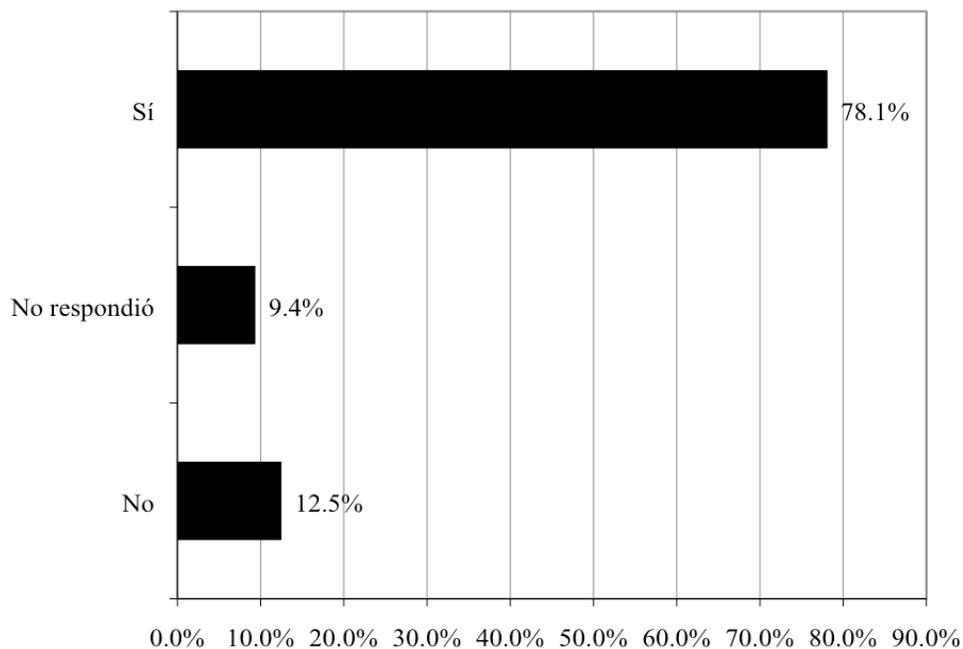
5. Los principales beneficios que obtuvieron los niños por el hecho de que los padres hayan asistido a las clases fueron los relacionados a lograr un mejor avance académico-musical (43.2%) y una mayor motivación en sus hijos (33.8%).



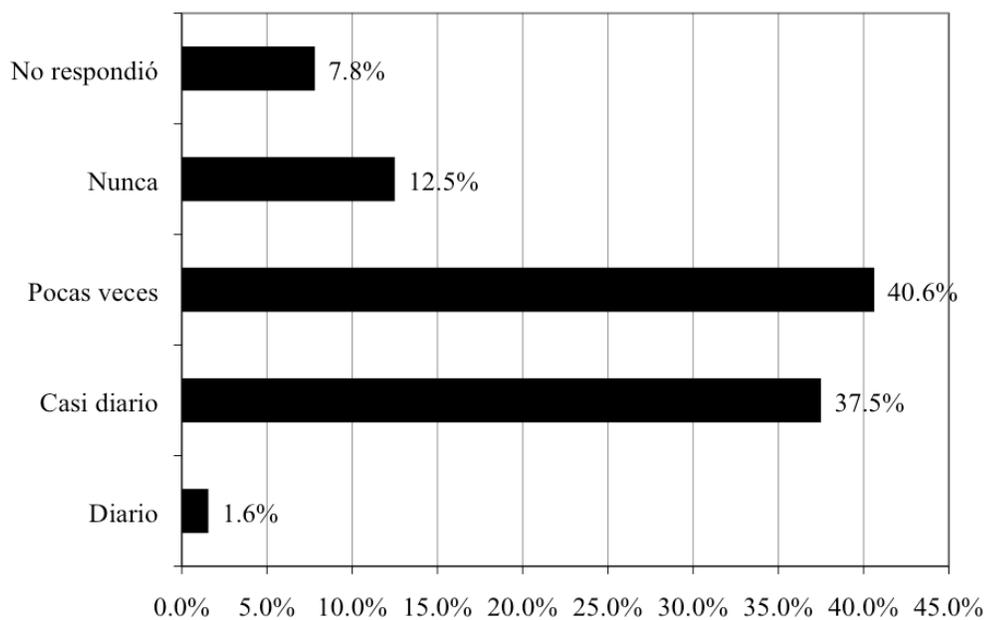
6. De los padres que no asisten a las clases, sólo una pequeña muestra de ellos comentó que los profesores tienen alternativas de apoyo para sus hijos: ya sea por medio de un mensaje escrito o por alguna plática informal telefónica o directamente en el Colegio (5.9% + 11.8%).



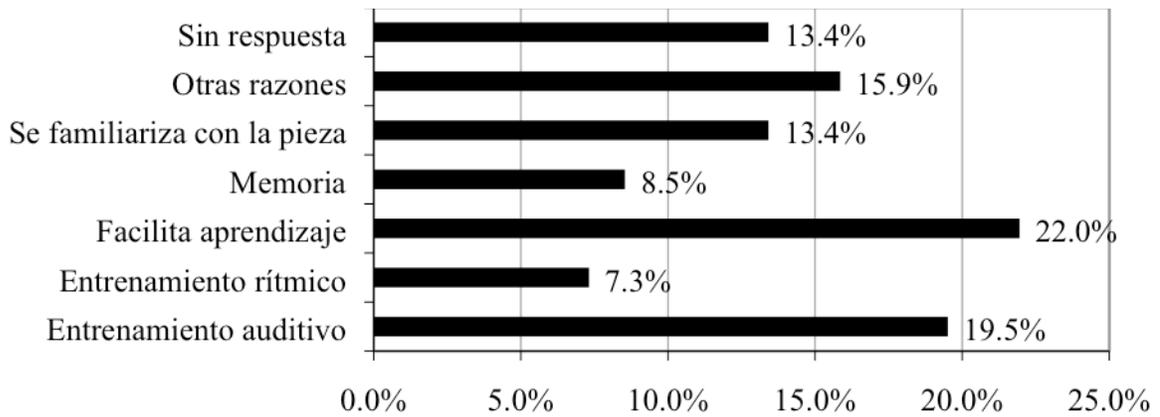
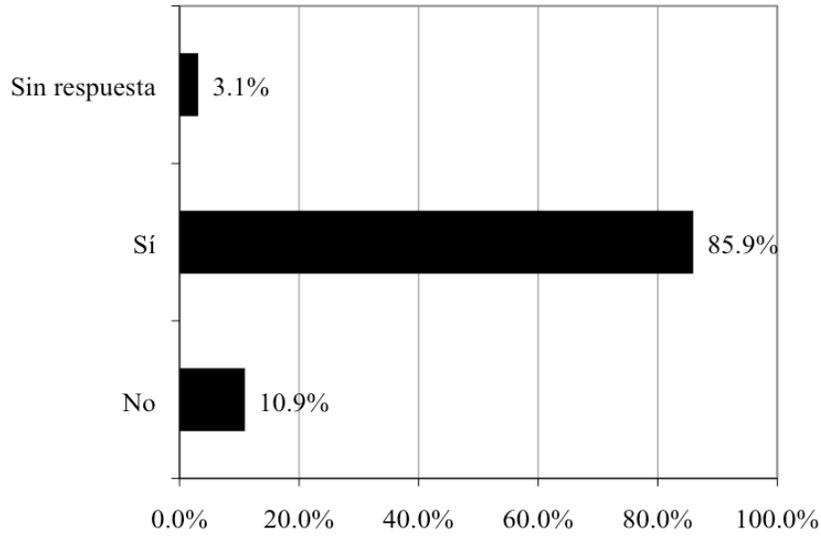
7. Se constata que un alto porcentaje de padres (78.1%) sí percibe que los profesores les han ofrecido las herramientas necesarias para apoyar a sus hijos en casa con el estudio del instrumento.



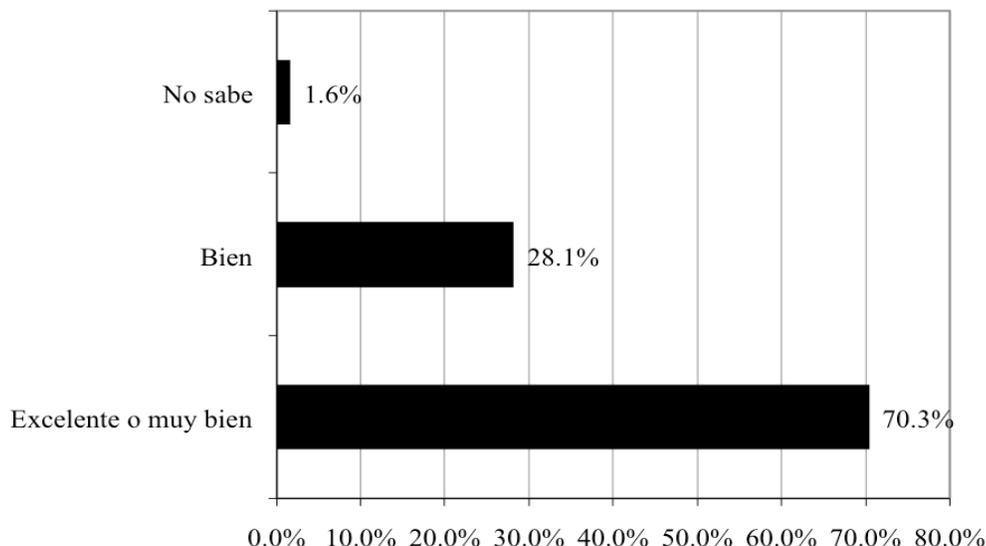
8. Durante las dos últimas semanas los padres, en un porcentaje de 40.6%, perciben que estudiaron con sus hijos pocas veces, y sólo un 1.6% estudió diario con sus hijos.



9. El 85.9% de los padres afirma que los profesores les han comentado razones para utilizar los disco del Método Suzuki, pero las razones tienen diversas explicaciones, siendo la más común —como se observa en la segunda gráfica—: escuchar los discos facilita el aprendizaje (22.0%).



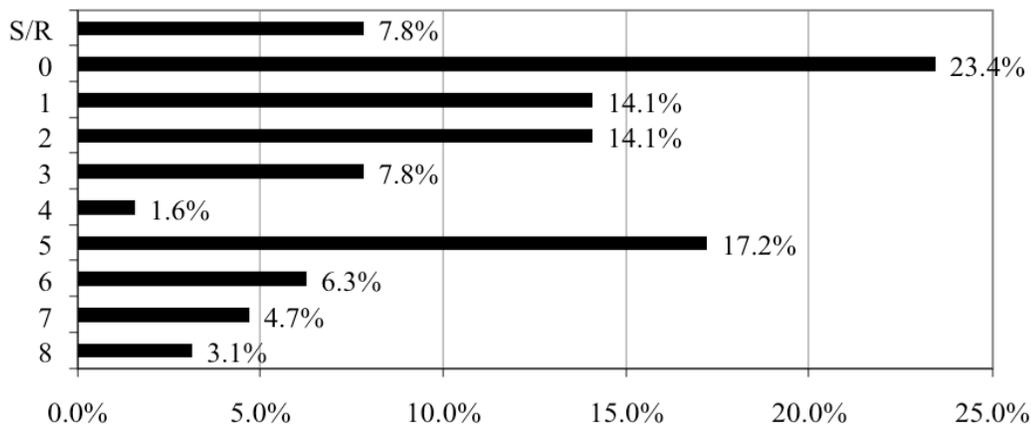
10. El 70.3% de los padres perciben que la relación de su hijo con su profesor de instrumento es excelente o muy buena, y el 28.1% expresa que es buena.



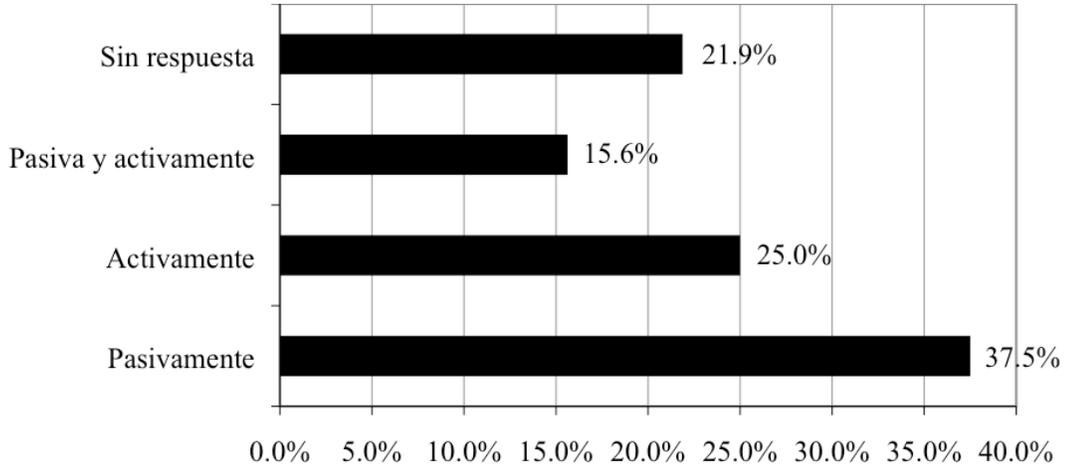
11. El número de ocasiones que los estudiantes escucharon el disco del Método Suzuki en casa —de acuerdo a sus padres—, durante las dos últimas semanas previas a la encuesta, se dividió de acuerdo a la siguiente tabla:

8	Diario: 3 o más veces	3	Pocas veces por semana: 3 o más veces
7	Diario: una vez	2	Pocas veces por semana: 2 veces
6	Casi diario: 3 o más veces	1	Pocas veces por semana: una vez
5	Casi diario: 2 veces	0	Nunca
4	Casi diario: una vez	S/R	Sin respuesta

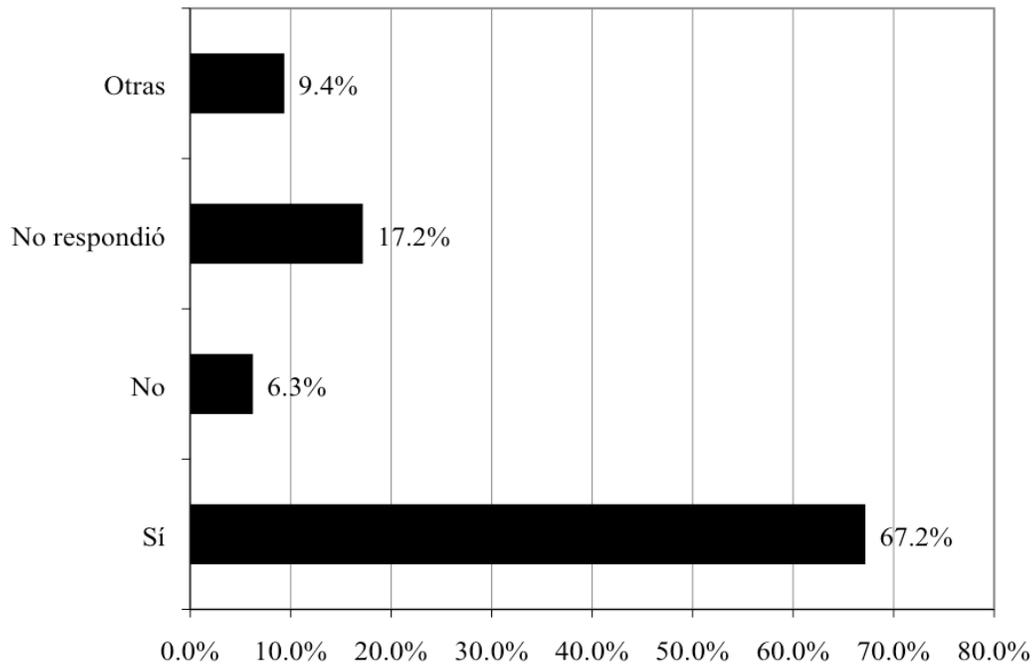
Se observa que casi la cuarta parte (23.4%) de los estudiantes participantes no escucharon nunca el disco, lo escucharon una o dos veces por semana el 28.2%, mientras que diario únicamente el 4.7%.



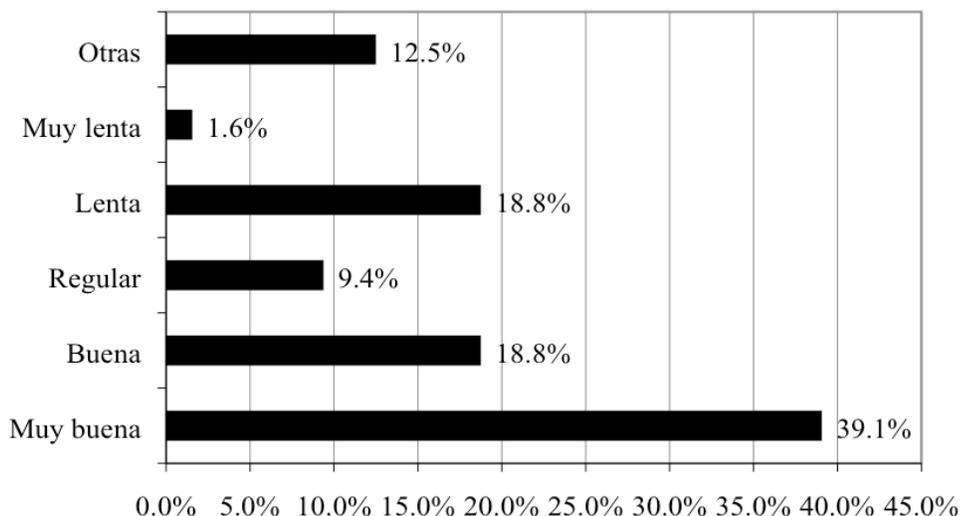
12. Sobre el nivel de atención enfocada a la audición de los discos del Método Suzuki, la cuarta parte de los padres (25.0%) comentan que sus hijos, cuando escuchan el disco, lo hacen de una manera activa, es decir, como actividad central; mientras que el 37.5% lo escuchan pasivamente: como música de fondo a la hora de la comida, de las tareas, etcétera.



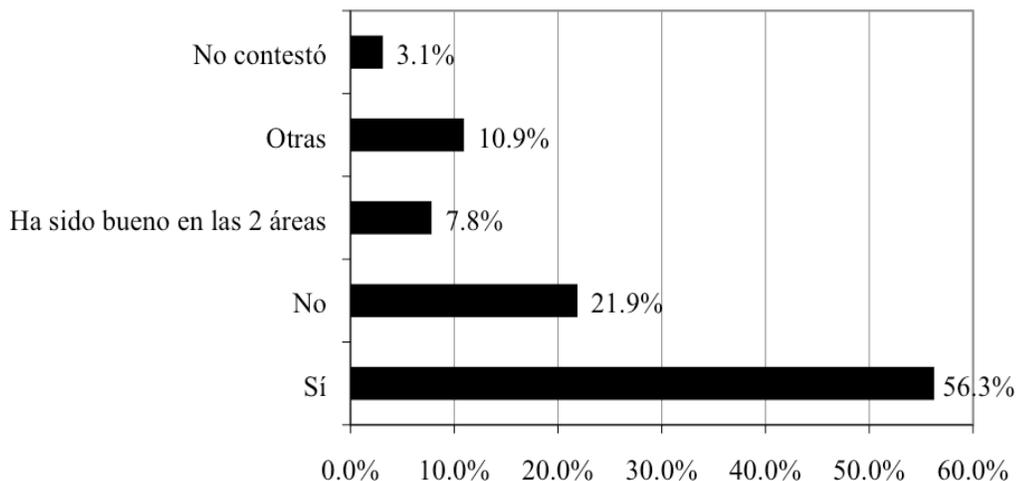
13. A la pregunta: ¿usted nota una mejora en la interpretación musical de su hijo cuando escucha frecuentemente el disco? El 67.2% contestó que sí notan una mejoría, mientras que el 6.3% afirma que no observa ningún cambio en la interpretación de sus hijos cuando escuchan el disco.



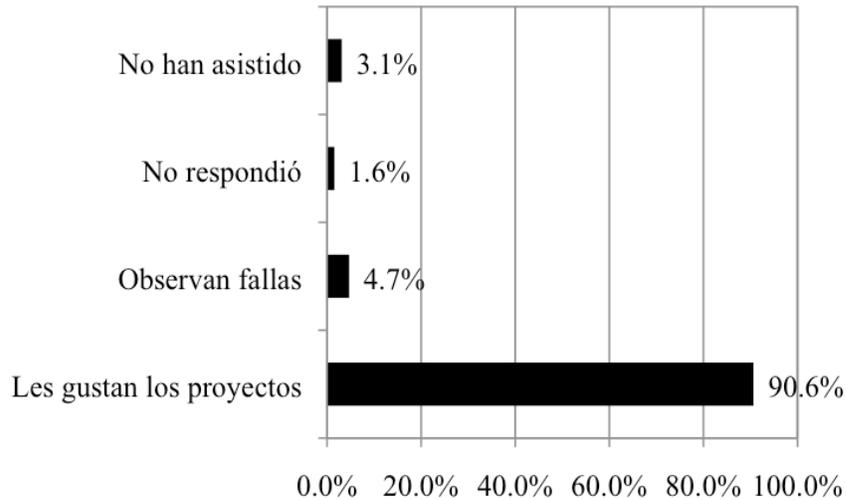
14. Respecto a la velocidad de avance, más de la mitad de los padres (18.8% + 39.1%) consideran que sus hijos llevan un ritmo bueno o muy bueno de aprendizaje de su instrumento, no obstante, el 18.8% considera que el progreso es lento.



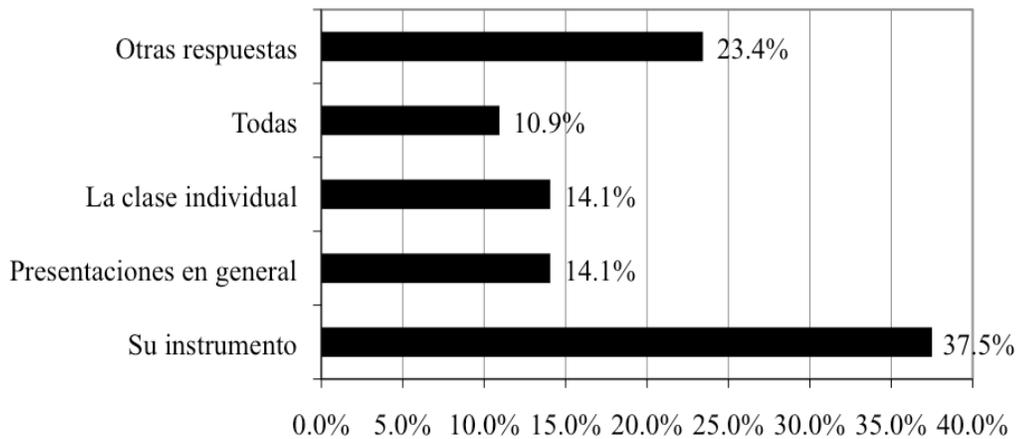
15. El 56.3% de los padres encuentra una relación entre el aprovechamiento musical y el aprovechamiento académico general de sus hijos; estos padres piensan que el estudio de la música ha beneficiado los resultados escolares. El 21.9% de los padres no observa ningún beneficio extramusical de parte de sus hijos. Hay un grupo de padres (7.8%) que no puede distinguir este beneficio debido a que, de acuerdo a ellos, sus hijos siempre han tenido un buen desempeño en ambas áreas.



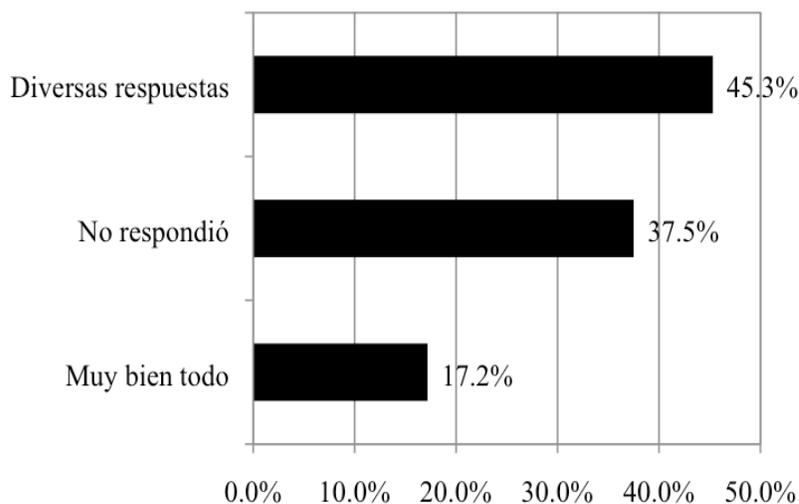
16. Respecto a los proyectos especiales que realiza el Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana (Festivales internacionales, giras de conciertos y grabación de discos), se observa que existe un alto grado de aceptación por parte de los padres de familia: 90.6%, mientras que el 4.7% observa fallas en estas actividades.



17. De todas las actividades musicales que realizan los estudiantes, el 37.5% de los padres perciben que lo que más les gusta a sus hijos es tocar el instrumento; el 14.1% opina que lo que más disfrutan son las clases individuales; igualmente, otro 14.1% piensan que lo que más disfrutan sus hijos son los conciertos y presentaciones en general, y el 10.9% de los estudiantes disfrutan todo lo relacionado a sus actividades musicales.



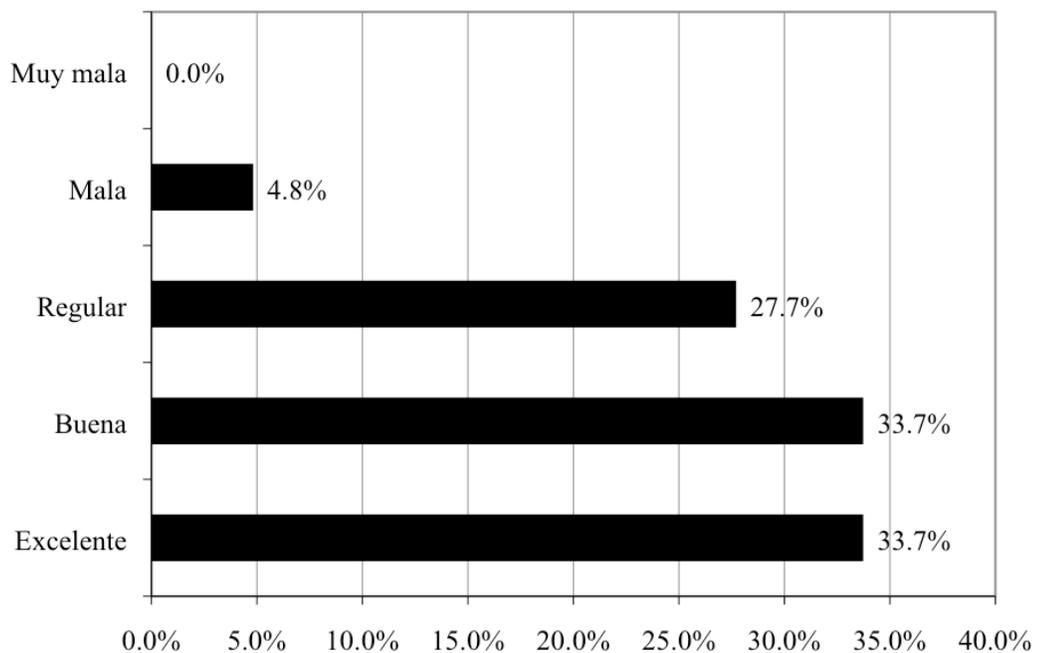
18. Respecto al trabajo general del Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana, el 17.2% de los padres considera que todo funciona muy bien, mientras que el 45.3% opina que existen áreas de oportunidad, pero en ámbitos de muy distinta índole, que son difíciles de agrupar en pocas temáticas.



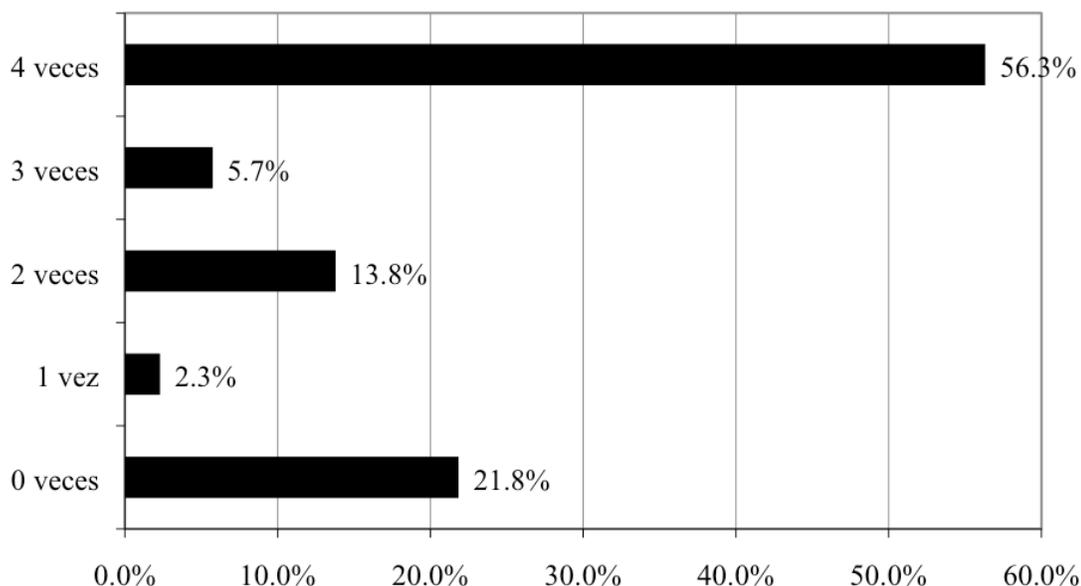
II.5.7.2. Validación de los Profesores

1. De los doce profesores informantes, cuatro comentan que únicamente utilizan la metodología Suzuki para enseñar en el Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana. Del resto de los profesores, cuatro no definen qué metodología utilizan, mientras que los otros cuatro utilizan una o más de una de las siguientes: Kodály, Dalcroze, Winnber, Sagreras y Carlevaro.
2. Siete de los profesores únicamente utilizan los libros del Método Suzuki. Algunos de los profesores que sí utilizan algunos libros complementarios lo hacen por una de las siguientes razones: para ofrecer repertorio complementario al Método Suzuki, para que los estudiantes estudien escalas o para que desarrollen la lectura musical.
3. A la pregunta: ¿qué técnica instrumental utiliza en el proceso enseñanza-aprendizaje con sus alumnos? Cinco de los profesores definen una técnica específica instrumental; dos mezclan diversas metodologías; los otros cinco no especifican ninguna metodología, y más bien comentan de una didáctica de la enseñanza utilizada en la clase.
4. Todos los profesores encuentran que el Método Suzuki ofrece las herramientas necesarias para potenciar las capacidades auditivas, rítmicas y de memoria en sus Estudiantes.

5. Todos los profesores perciben que, a través del Método Suzuki, se pueden desarrollar las capacidades de expresión y sensibilidad musical de sus Estudiantes, pero una tercera parte de ellos considera que esto sólo ocurre si el profesor pone los medios para que esto se lleve a cabo.
6. Respecto a algunas sugerencias pedagógicas o metodológicas que los profesores estarían dispuestos a aplicar predominan las siguientes ideas: buscar más el desarrollo de la lecto-escritura musical en los estudiantes y la capacitación de los padres de familia para lograr una mejor participación de ellos en el desarrollo musical de sus hijos.
7. Todos los profesores opinan que la educación musical que se imparte en el Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana, a través del Método Suzuki, sirve como un medio para desarrollar la autonomía personal y autoestima de sus estudiantes. La tercera parte de ellos, cuatro profesores, agregan que esto ocurre sólo si entran otros factores en acción, principalmente el de un entorno familiar adecuado.
8. Considerando la responsabilidad y diligencia de cada estudiante, y su propio potencial —y no comparativamente a otros estudiantes—, los profesores consideran que dos terceras partes de todos los estudiantes (33.7% + 33.7%) están avanzando a un nivel bueno o excelente, mientras que sólo el 4.8% tienen un desempeño malo.

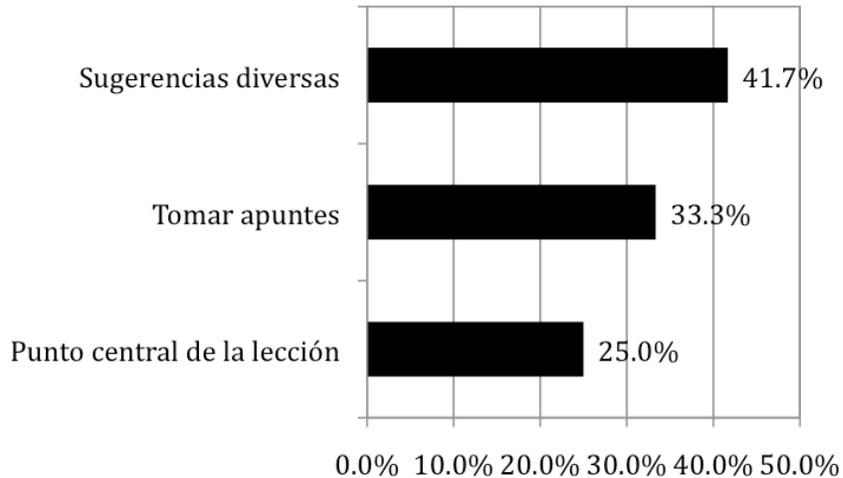


9. Todos los profesores opinan que es importante que los padres estén involucrados en el aprendizaje del instrumento musical de sus hijos; aseveración que manifiestan con expresiones como: es crucial, es indispensable, importantísimo, es definitivo.
10. Todos los profesores comentan que sí proponen y motivan a los padres de familia a asistir a las clases individuales de instrumento de sus hijos, pero las razones que ofrecen son varias, entre las que destacan los siguientes dos temas: causas académicos (para que avancen más los niños) y motivación.
11. De acuerdo a los profesores, durante las pasadas cuatro semanas previas a la entrevista, tres cuartas partes de los padres asistió por lo menos a dos clases de instrumento ($13.8\% + 5.7\% + 56.3\% = 75.8\%$), mientras que poco más de la quinta parte no acudió a ninguna (21.8%).



12. Seis de los profesores de los estudiantes cuyos padres no asistieron a ninguna de las últimas cuatro clases, previas a esta entrevista, comentan que para sustituir la ausencia de los padres les enviaron apuntes o llamaron por teléfono para explicarles lo ocurrido en las clases. El resto de los profesores se dividen por igual, entre los que se esmeran en ofrecer una clase especial para el alumno que asistió solo; los que nunca lo necesitan, pues siempre asisten los padres, y los que no utilizan ninguna estrategia.

13. Los padres recibieron, por parte de los profesores, algunas de las siguientes sugerencias para realizar durante las clases a las que asistieron: enfocarse en el punto central de la lección, tomar apuntes o sugerencias diversas, en los porcentajes que muestra la siguiente gráfica:

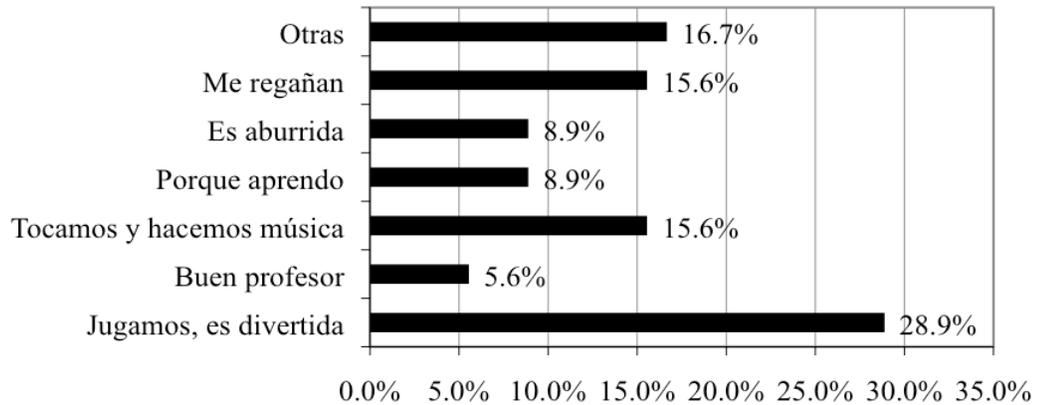
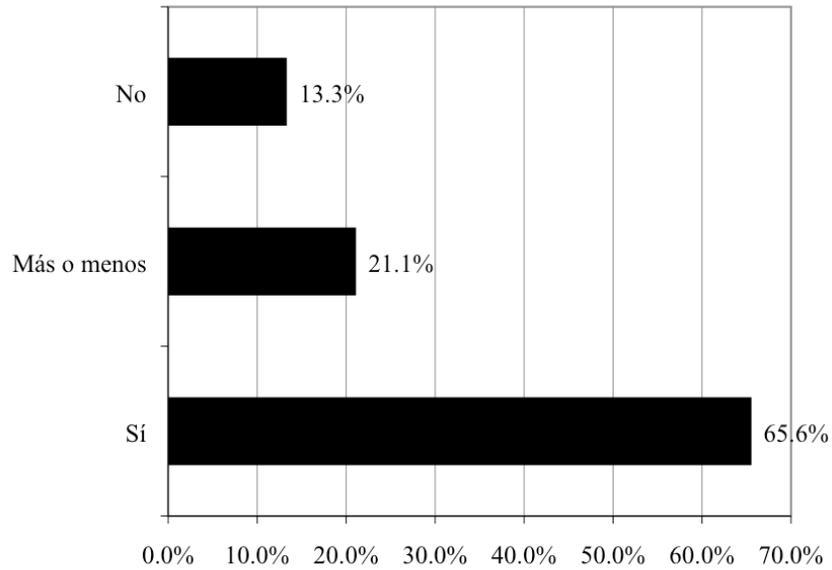


14. Dos de los profesores comentan que ponen de condición obligatoria que los padres de sus estudiantes asistan a las clases; tres profesores insisten reiteradamente con los padres para que asistan con sus hijos a las clases, y los siete restantes comentan que ellos no invitan a los padres, puesto que estos formulan sus propias razones para asistir a las clases, razones que van desde la motivación de los hijos, hasta el deseo de ellos mismo, los padres, de aprender acerca de un instrumento musical.
15. Todos los profesores confirman que la asistencia de los padres a las clases individuales de instrumento tiene repercusiones positivas en los estudiantes. Once de ellos piensan que el resultado se observa directamente en el avance musical, y sólo un profesor opina que el beneficio es más bien extra-musical: el mejoramiento de la relación padre-hijo.
16. Todos los profesores han comentado a los padres los beneficios que obtienen sus hijos cuando estudian con ellos en casa. La tercera parte de los profesores les comenta que, además del beneficio musical, también hay beneficios de otra naturaleza, tales como el impulso de la unión familiar o la motivación de los hijos.
17. Seis de los doce profesores les explican a los padres, paso a paso, cómo y qué tienen que estudiar con sus hijos en casa. Tres de los profesores demuestran en la clase cómo se debe realizar la tarea en casa, y el resto aplican diversos métodos en relación a este tema.

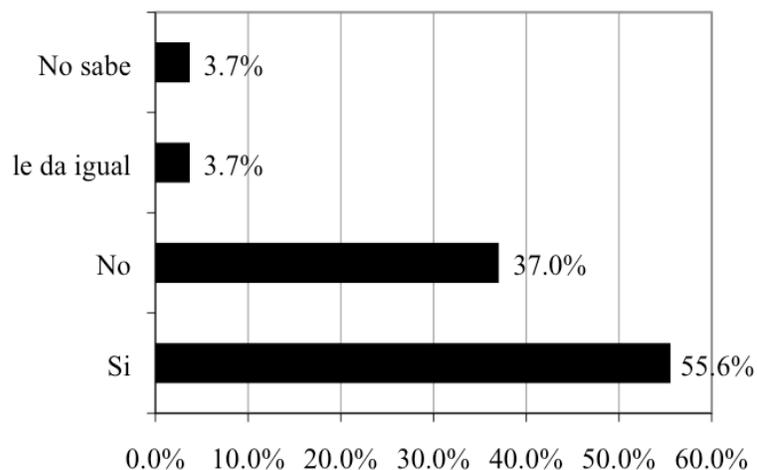
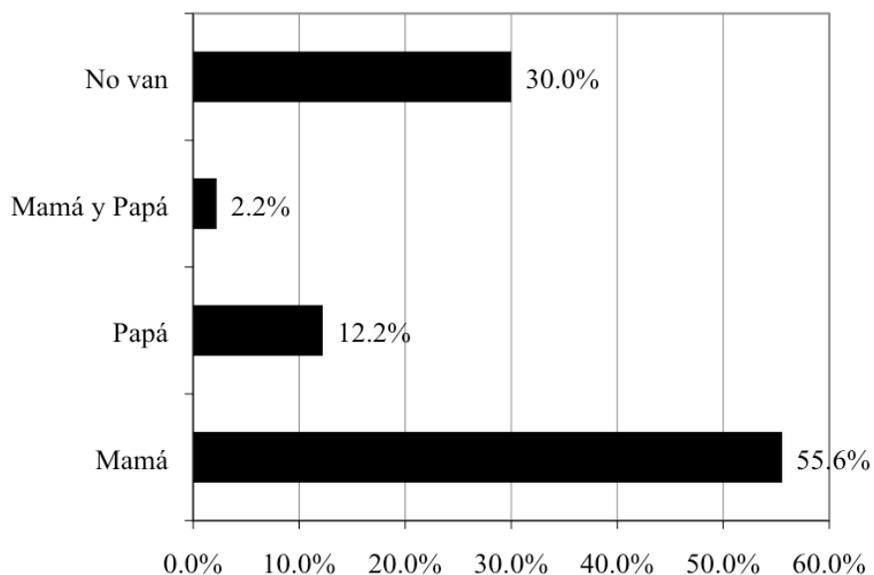
18. La mitad de los profesores tienen una idea clara sobre la utilización de un proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura musical con sus estudiantes que estudian un instrumento a partir del Método Suzuki, mientras que una cuarta parte admite no hacer nada al respecto, ya sea porque los estudiantes no están en edad de comenzar, o porque piensan que no es su tarea. Los otros tres profesores no explican un camino definido sobre el camino que utilizan para la enseñanza-aprendizaje de la lectura musical.
19. La mitad de los profesores argumentan con los padres que la razón principal para la utilización de los discos del Método Suzuki se sustenta en el símil de esta enseñanza con el enfoque de la lengua materna. Otros cuatro profesores razonan con los padres sobre el valor de los discos en cuanto que sirven como herramienta educativa para el entrenamiento auditivo, y el resto de los profesores ofrecen razones diversas.
20. En relación a otros repertorios más allá de los que ofrece el Método Suzuki, cinco profesores no les recomiendan a sus estudiantes ningún tipo de audición fuera de ese repertorio. Sólo uno les sugiere escuchar todo tipo de música, y el resto les recomienda música clásica en general o de su instrumento en específico.
21. Todos los profesores perciben una mejoría cuando sus estudiantes han estado escuchando el disco frecuentemente; dos terceras partes de ellos reiteran que es indispensable para el avance musical de sus Estudiantes.
22. A la pregunta: ¿qué opina de la técnica de utilizar los discos del Método Suzuki para el estudio del instrumento? Todos los profesores contestan que es una buena técnica. Sin embargo, un profesor agrega que, para el desarrollo auditivo, es importante no sólo depender de estos discos. Otro profesor opina que, aunque es una buena técnica, los discos presentan una falla: “las obras se presentan en un *tempo* demasiado rápido.”
23. Como pregunta que cierra la entrevista, se les solicitó que agregaran cualquier comentario o consideración sobre los temas tratados. Una cuarta parte de los profesores recalca que es muy importante ofrecer un tipo de capacitación a los padres para que no sólo sean conscientes de la importancia de su apoyo en el desarrollo musical de sus hijos, sino para que sepan cómo debe ser esa colaboración. Dos profesores opinan que toda esta metodología depende mucho de las habilidades pedagógicas del profesor, y tres profesores ofrecieron comentarios diversos y el resto no contestó.

II.5.7.3. Validación de los Estudiantes

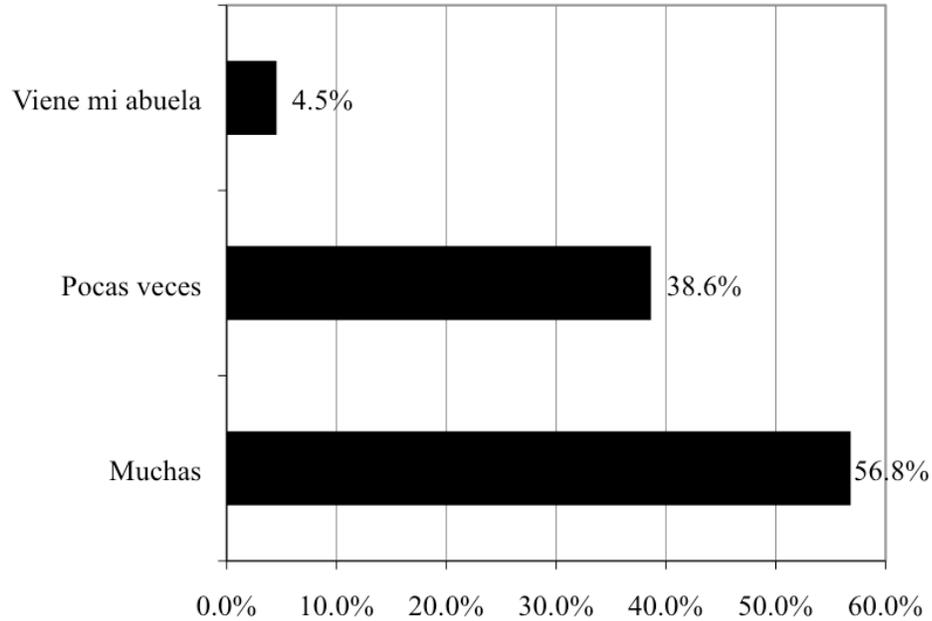
- De acuerdo a los estudiantes, y como se muestra en la gráfica siguiente, la clase de música de la mañana (conocimientos generales de música sin instrumentos) no es gratificante para el 13.3% de ellos, mientras que sí les gusta al 65.6% de los estudiantes. Las razones por las cuales les gusta, o no les gusta, la clase de música de las mañanas se muestran en la segunda gráfica, dentro de las que destacan que al 28.9% de los estudiantes les gusta esa clase por que juegan y es divertida, y al 15.6% no les gusta porque los regañan.



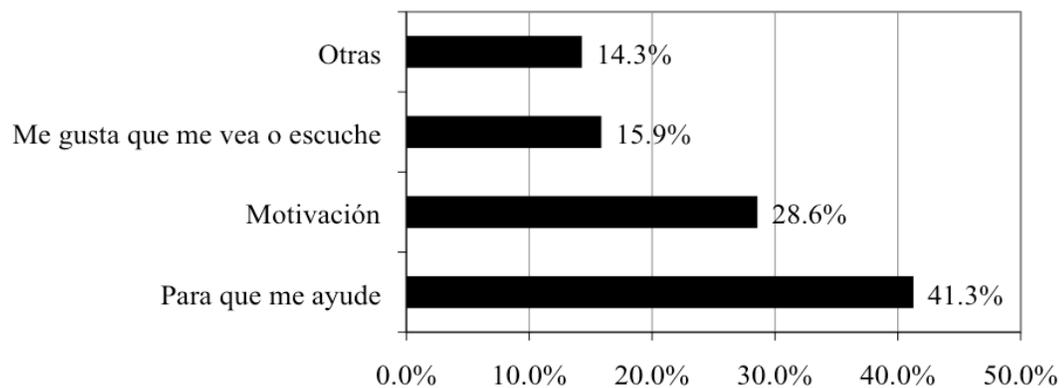
2. Las respuestas a la pregunta: ¿qué instrumentos musicales conoces?, fueron tan variadas, que la clasificación de las respuestas a unos rubros específicos no es posible.
3. Se constata que al 100% de los estudiantes les gusta tocar el instrumento que estudian.
4. Los estudiantes informan que el 55.6% de sus mamás asisten con ellos a sus clases de instrumento, mientras que el 30.0% comenta que nadie los acompaña. De ese 30.0%, como se muestra en la segunda gráfica, al 55.6% le gustaría que sí los acompañaran.



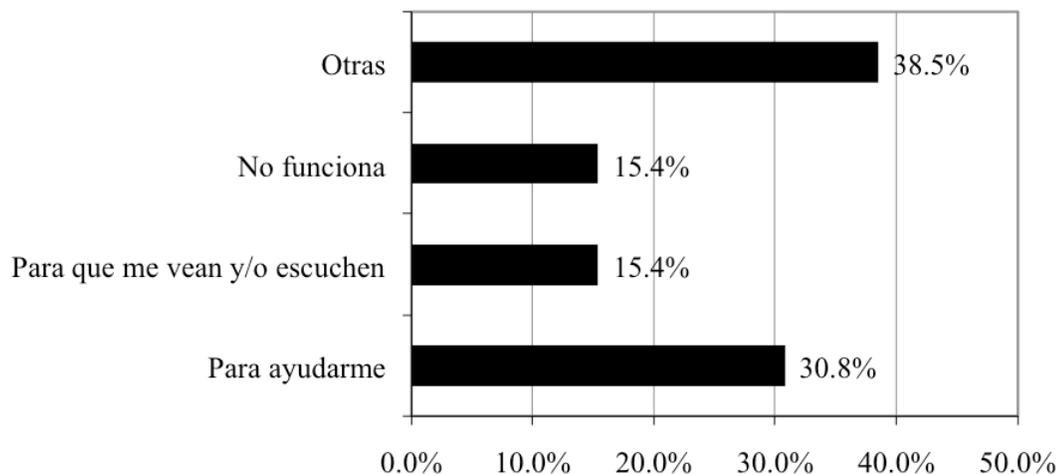
5. De los estudiantes que contestan que sus padres sí asisten a las clases de instrumento, el 38.6% percibe que sólo van pocas veces.



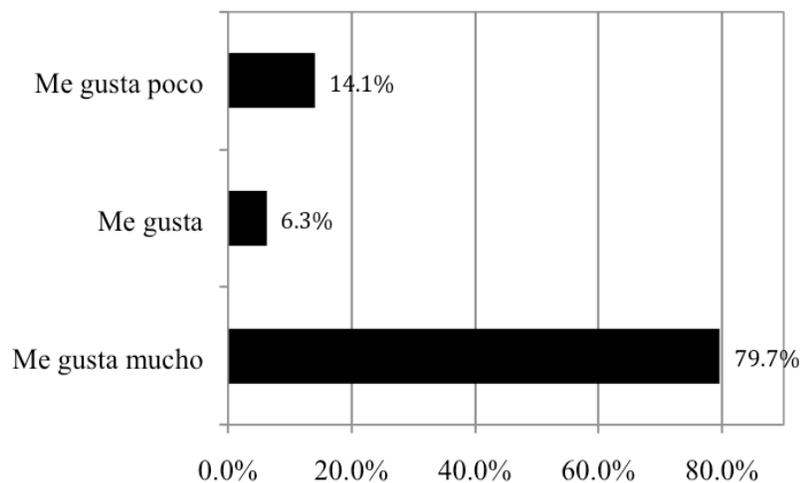
6. Al 96.8% de los estudiantes, cuyos padres sí asisten a las clases, les gusta que así sea. La principal razón por la cual les gusta que sus padres asistan es que de esa manera los pueden ayudar en casa (41.3%).



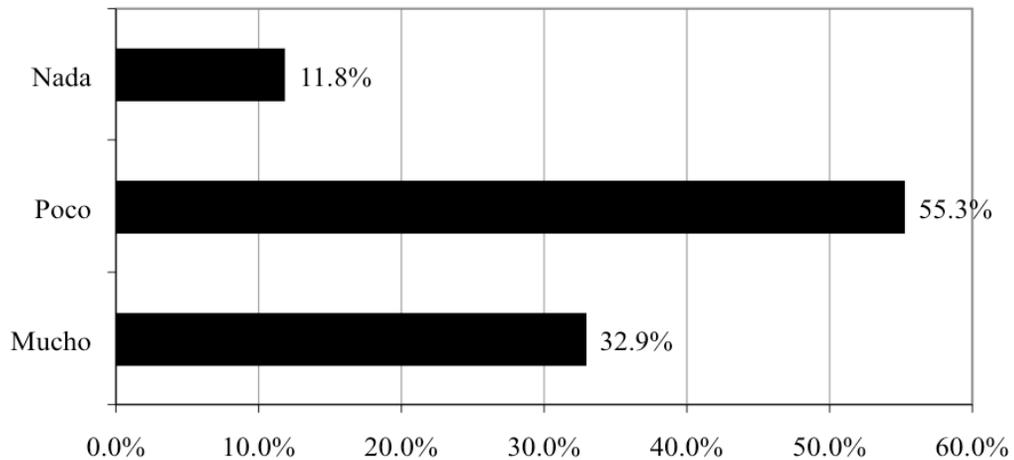
7. El 71.1% de los niños reporta que sus padres sí estudian con ellos en casa. De lo niños cuyos padres no estudian con ellos en casa, el 30.8% reporta que les gustaría que estudiaran sus padres con ellos para que les ayudaran y el 15.4% porque les gustaría que los vean o escuchen tocar su instrumento.



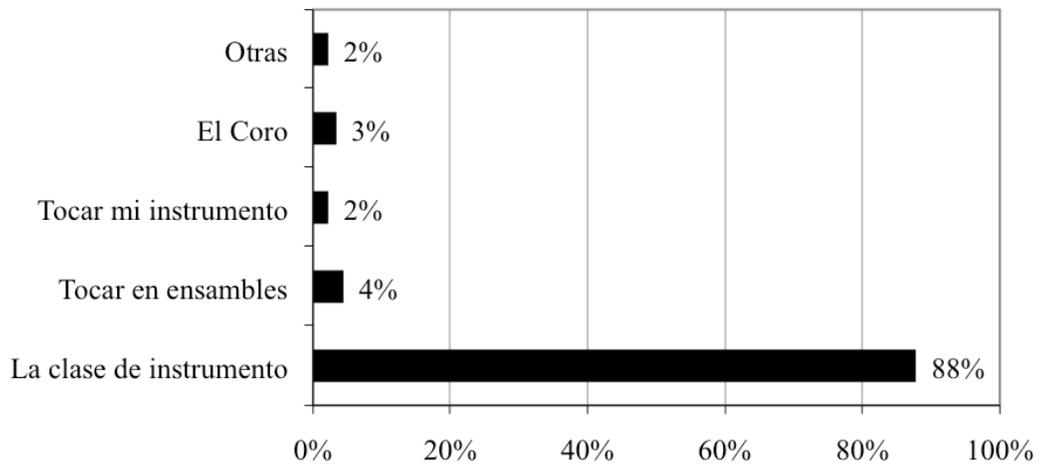
8. De los niños cuyos padres sí estudian con ellos en casa, el 86% informa que sí les gusta que sus padres estudien con ellos en casa, y no hay ningún niño que comente que no le guste que estudien con ellos.



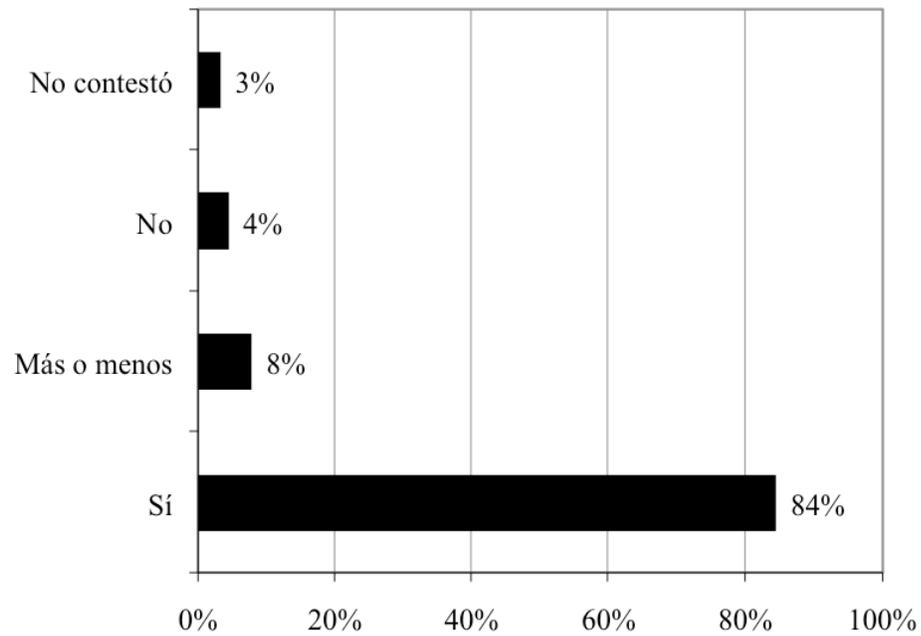
9. El 84% de los estudiantes afirma que tiene el disco del Método Suzuki correspondiente a su instrumento y nivel. Del 16% que no tienen el disco, el 29% desconoce de su existencia.
10. El 32.9% de los estudiantes informan que escucha mucho el disco del Método Suzuki, mientras que el 55.3% lo escuchan poco y el 11.8% nunca lo escucha.



11. A la pregunta: ¿qué es lo que más te gusta de las actividades musicales que realizas? El 88% de los estudiantes contestó que lo que más le gusta es la clase de instrumento.



12. Al 98.9% de los estudiantes les gusta participar en los festivales o conciertos que organiza el Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana.
13. Al 84% de los estudiantes les gusta escuchar a sus compañeros en los festivales o conciertos que organiza el Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana.



II.5.7.4. Validación de las Entrevistas

De las entrevistas realizadas a los padres, profesores y estudiantes, en el presente inciso se contraponen las respuestas que se interrelacionan entre sí.

En cuanto a la importancia de la participación de los padres en la educación musical de sus hijos, se pueden triangular las siguientes respuestas:

<i>Padres</i>	<i>Profesores</i>	<i>Estudiantes</i>
<p>Pregunta No. 1</p> <p>“... el alumno tendrá mejores avances si está apoyado por sus padres, quienes lo ayudarán a supervisar su estudio.”</p> <p>“El involucrarse como papás es fundamental, ya que podemos ayudarlos a estudiar en casa, puedes orientarlos, la música te une más con tu hijo y algo que también es importante, como papás aprendemos un instrumento junto con tu hijo.”</p> <p>“... para poder ayudarlo, motivarlo y exigirle. Asistir a la clase para que: a) el niño esté motivado como lo dije anteriormente; b) el niño estudie en casa y sepa qué estudiar.”</p> <p>“Sí, para ver sus avances y sus errores y poder corregirlos. También para</p>	<p>Pregunta No. 8</p> <p>“Es crucial.”</p> <p>“... muy importante.”</p> <p>“Cuando los padres atienden la clase y aprenden junto a sus hijos son de gran ayuda en casa. Es indispensable comunicarse cotidianamente con ellos y explicarles el papel que juegan en el aprendizaje del niño y durante el desarrollo de una clase.”</p> <p>“No sólo es importante sino definitivo. Entre más tiempo paso dedicado a la enseñanza, más convencido estoy de esto como una verdad universal.”</p>	<p>Pregunta No. 6 y 8</p> <p>“Porque el profesor le dice todas las tareas.”</p> <p>“Porque ven lo que tengo que hacer, y si estoy bien me felicitan.”</p> <p>“Porque me anima.”</p> <p>“Porque me ayuda con la tarea.”</p> <p>“Porque así me divierto más.”</p> <p>“Porque sabe lo que aprendí.”</p> <p>“Porque ella se aprende las tareas y me ayuda a estudiar en casa.”</p> <p>“Porque me ayuda con la tarea.”</p>

motivarlos”.

“... no sólo se aprende en la escuela, en casa también se ensaya y se supervisa un ensayo bien hecho, esto sólo lo podemos hacer en casa los papás”.

De las razones por las cuales los padres asistieron o no asistieron a las clases se pueden comparar:

Padres

Pregunta No. 3

“Hubo cambio de horario de la clase individual de chelo y no es posible que asista en el nuevo horario.”

“Asistí porque procuro siempre hacerlo, para poder ayudar en el estudio en casa.”

“En lo personal la asistencia a las clases es fundamental, yo asisto a cada una de ellas, para poder explicar y orientar a Pablo en casa. Cualquier duda que surja se la comentamos al profesor en la siguiente clase.”

“El profesor comentó que no es necesario; el niño está motivado y estudia todos los días.”

“Por falta de tiempo.”

“Sí asistí, ya que es una parte fundamental para realizar un estudio bien hecho en casa.”

Profesores

Pregunta No. 10 y 14

“Los padres se dan cuenta solos.”

“Desde el principio del año les dije que si no asistían no podía yo darle clase a sus hijos.”

“Estuvieron ahí, porque siempre insisto que deben estar participando activamente y con gusto.”

“Que ellos son los profesores en la casa.”

“El argumento depende de cada situación.”

“Asisten porque se les comentó que era importante o por que suelen estar al tanto de las actividades de los niños.”

Respecto a lo que los padres hacen o les recomiendan hacer los profesores durante las clases, y por qué les gusta a los estudiantes que asistan sus padres a estas clases, se pueden confrontar las siguientes respuestas:

<i>Padres</i>	<i>Profesores</i>	<i>Estudiantes</i>
<p>Pregunta No. 4</p> <p>“Sugiere y da consejos. Recomienda alternativas para trabajar en casa.”</p> <p>“Observo la clase. Tomo nota de las cosas que tenía que corregir en casa.”</p> <p>“Nunca ha sido necesario marcar dichas observaciones, ya que en lo personal observo las indicaciones que él le da, tomo apuntes y, si lo amerita, a veces grabo en video la clase para apoyarlo en casa.”</p> <p>“Me gustó ir a la clase Suzuki II de piano donde Esteban participa. Aprendí mucho y el niño avanzó considerablemente.”</p> <p>“Postura correcta.”</p> <p>“En las clases observo con atención, tomo notas. Sí, el tomar notas, oír el disco, cómo ayudarlo con el estudio en casa.”</p>	<p>Pregunta No. 13</p> <p>“El punto de que asistan es que estén atentos observando, aprendiendo a cómo trabajar con su hijo en casa y tomando notas al respecto.”</p> <p>“Durante la clases les estoy diciendo continuamente a los niños, y extensivo a los padres, de la postura, y mejorar el punto de enfoque de esa lección, etcétera.”</p> <p>“Siempre trato de involucrar a los padres en la clase. Estos actúan como auxiliares para anotar cosas en el pizarrón, para sostener el instrumento mientras el alumno toca un ejercicio, etcétera. Siempre les explico qué aspecto estamos trabajando y les pido que lo anoten.”</p> <p>“La <i>otra</i> actividad preferida por los padres es hablar por Celular. Encuentro difícil comentarles sobre esto (ningún caso grave, sin embargo). En</p>	<p>Pregunta No. 6</p> <p>“Porque el profesor le dice todas las tareas.”</p> <p>“Porque ven lo que tengo que hacer y si estoy bien me felicitan.”</p> <p>“Porque me anima.”</p> <p>“Porque me ayuda con la tarea.”</p> <p>“Porque así me divierto más.”</p> <p>“Porque sabe lo que aprendí.”</p> <p>“Porque ella se aprende las tareas y me ayuda a estudiar en casa.”</p> <p>“Porque me ayuda con la tarea.”</p>

general lo que hacen es presenciar atentamente la clase, o tomar notas, los más involucrados lo hacen en el libro del niño, ¡y saben las notas! Los demás en un cuaderno especial para clase de violín.”

Comentarios de los profesores y padres en cuanto a los beneficios que observan cuando estos últimos asisten a las clases:

Padres

Pregunta No. 5

“Mayor apoyo en casa, aunque en algunas ocasiones no resulta muy conveniente asistir a la clase.”

"Sobre todo el conocer qué actividades se tienen que hacer en casa.”

“Se siente muy apoyado. Se siente más tranquilo, ya que si surge una duda se la puedo aclarar. Al asistir como mamá me siento más apta para ayudarlo. Siento que mi presencia es un apoyo para el profesor. Hay más responsabilidad de mi hijo y mía para sacar adelante su trabajo.”

“Le gustó mucho, toca muy bien *Allegretto I* que repasó en esa clase.”

“Estar más comprometido, adquirir más seguridad, el saber que lo que hace es importante.”

Profesores

Pregunta No. 15

“Todos avanzaron. Es muy gratificante para el niño que su papá o mamá comprenda lo que está tratando de aprender y que esté apoyándolo en todo momento.”

“Que los padres están más pendientes de su estudio y en casa, y por tanto avanzan mejor.”

“El avance es notable, los estudiantes resuelven los problemas planteados de manera más eficiente.”

“El principal beneficio es extramusical creo, ¡se divirtieron juntos! Encontraron temas comunes, un pasatiempo, conversan, dicen las notas, el padre sabe lo que significa si el hijo va ‘en la catorce’, planean juntos la clase, qué contarle al maestro, etcétera.”

“Respecto a lo musical, por supuesto que tienen más avances, mejores posturas, el refuerzo de una voz en casa que les señala lo que deben corregir o si hay una nota mal leída o mal ritmada, etcétera.”

Respecto a los padres que no asistieron a las últimas clases, ¿qué alternativas propusieron los profesores?

Padres

Pregunta No. 6

“No, pero nos mantuvimos en contacto con el profesor.”

“En este caso, desde siempre he asistido y no ha sido necesario algún tipo de apoyo.”

“Clase con Carol, concierto y viaje a Pátzcuaro.”

“No sé.”

Profesores

Pregunta No. 12

“A este alumno, desde que comenzó a estudiar conmigo, principios del presente ciclo escolar, no he visto a sus padres.”

“Lo que hago es insistir en la semana de la importancia de que ellos estén, y les digo: ni modo, no pudo venir, pero venga a la que siga.”

“Cuando los padres no acuden a la clase, intento enfocarme en un aspecto muy particular, de tal manera que sea fácil para el niño recordarlo. Este aspecto se convierte en juego y en repetición, así el niño lo puede recordar cuando toque en casa y para la siguiente clase.”

“Si el padre o la madre no se presentan con regularidad, me veo en la necesidad de mandar notas escritas, hacer apuntes dirigidos al padre en el libro del niño o llamar por teléfono a su casa con la lista de necesidades en la mano. Al margen y en casos aislados les he tenido que grabar alguna pieza en el celular, quemar yo el disco o fotocopiar la pieza o pedirle algún otro tipo de material; también he llegado a pedirle que pase a clase o revisión con más frecuencia de lo normal.”

Las ideas que dan los profesores a los padres para que estudien con los hijos en casa, se pueden triangular con la aceptación que tienen los hijos de que sus padres estudien con ellos:

<i>Padres</i>	<i>Profesores</i>	<i>Estudiantes</i>
<p>Pregunta No. 7</p> <p>“Sí, estamos conscientes.”</p> <p>“No.”</p> <p>“Claro que sí, cada clase nos hace observaciones, nos deja ejercicios y en ocasiones nos pide algún material para que Pablo pueda mejorar en el violín.”</p> <p>“-Tocar diez minutos diarios el instrumento, buena postura, hacerlo con gusto, escuchar el disco de Suzuki.”</p> <p>“Sí, los beneficios son si no hay estudio en casa no hay avance, ya que es un trabajo en equipo: profesor, alumno y padres de familia.”</p>	<p>Pregunta No. 16 y 17</p> <p>“Que de nada sirve que un niño <i>estudie</i> por sí solo ya que hay muchos detalles de los que no se va a dar cuenta y no va a haber nadie que se los corrija. En lugar de aprender a hacer bien las cosas lo más seguro es que aprendan pero a hacerlas mal.”</p> <p>“Sí, los más importantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se supervisa en casa que se estudie con buena postura. 2. Se supervisa que estudie en casa. 3. El niño puede practicar la tarea específica que le dejo. 4. Hay un vínculo emocional, donde los padres están involucrados en la educación musical del hijo.” <p>“Sí. Principalmente les hablo del avance continuo que tendrán sus hijos y de la importancia en el desarrollo de la autoestima y la motivación.”</p>	<p>Pregunta No. 8</p> <p>“Porque ella me corrige y me dice qué tengo que hacer.”</p> <p>“Porque me dice cuándo estoy mal y cuándo estoy bien.”</p> <p>“Porque me anima.”</p> <p>“Porque me va diciendo cómo acomodarme y me corrige.”</p> <p>“Porque como él sabe la tarea me ayuda.”</p> <p>“Porque me corrige y me enseña cómo debo hacer las cosas.”</p> <p>“Porque así me dice cómo está la afinación.”</p>

“Sí, los beneficios del tipo de los enumerados en la pregunta anterior.”

En cuanto a las razones que los profesores han manifestado a los padres para escuchar los discos del Método Suzuki, se pueden confrontar las siguientes respuestas:

<i>Padres</i>	<i>Profesores</i>
<p>Pregunta No. 9</p> <p>“Se necesita dominar auditivamente las melodías para facilitar la reproducción de las mismas en el instrumento.”</p> <p>"Sí, ninguna.”</p> <p>“Nos ha comentado que es fundamental oír el disco de Suzuki todos los días ya que se familiariza con la pieza que está tocando, incluso repasar con el arco.”</p> <p>“Sí, aprende la música.”</p> <p>“Para que ellos mismos perciban sus propios errores.”</p> <p>"Sí, es como el alumno interioriza las piezas en la mente y es la forma más fácil para tocarlas debidamente.”</p>	<p>Pregunta No. 19</p> <p>“El proceso de la lengua materna. Es mucho mejor aprender a tocar una pieza que el alumno ya sabe muy bien cómo debe sonar. Les digo que yo mismo lo aplico cada que me aprendo una pieza de música nueva.”</p> <p>“Que es uno de los fundamentos y pilares de la metodología. Como el niño aprende música igual que su lengua materna, antes de reproducir algo por primera vez, hay que escucharlo mucho en una atmósfera dentro de la vida diaria normal.”</p> <p>“Les hablo de la importancia de desarrollar el oído interno, de los efectos del ambiente musical en el niño y del papel de la audición del disco en este proceso.”</p> <p>“Recordarles que el método está basado en la misma manera en que aprendemos el lenguaje, convencerlos de que es el equivalente a un lenguaje o vocabulario común. Les insisto en la necesidad de tener varias copias: en el carro, en la recámara del niño, en su iPod, etcétera, y, aunque parezca broma, hago hincapié en el hecho de que las piezas son bonitas y divertidas, pues algunos padres, al parecer, lo relacionan con algo didáctico y aburrido, y hay que</p>

convencerlos de que son piezas *padres*, de compositores importantes, además, por supuesto, de que es importante en el proceso de aprendizaje de su hijo.”

Respecto a si se observa alguna diferencia en el avance de los estudiantes cuando escuchan mucho el disco, o no lo escuchan, se equiparan las siguientes respuestas de padres y profesores:

<i>Padres</i>	<i>Profesores</i>
<p>Pregunta No. 13</p> <p>“Por supuesto, le ayuda a recordarla y a reforzar la imitación del CD.”</p> <p>“No necesariamente.”</p> <p>“Sí. A veces Pablo quiere tocar junto con el disco ya que siente una mejor interpretación y quiere imitar.”</p> <p>“Sí.”</p> <p>“Sí.”</p>	<p>Pregunta No. 21</p> <p>“Como el día y la noche. Así se nota cuando escuchan o no su disco.”</p> <p>“Muchísima.”</p> <p>“Sí. El aprendizaje de las piezas el grado de memorización de éstas es notable.”</p> <p>“Totalmente. He llegado a poder decirles con certeza si lo han escuchado o no y con qué frecuencia, tan solo de oírles la pieza al principio de la clase. Intento convencerlos entonces de la importancia.”</p>

En cuanto a la relación que existe entre el desarrollo musical, el aprovechamiento académico, la autonomía personal y la autoestima de los estudiantes, los comentarios de los profesores y padres son:

<i>Padres</i>	<i>Profesores</i>
<p>Pregunta No. 15</p> <p>“Sí, es más sensible y se relaja.”</p> <p>“Por el momento no.”</p> <p>“En Pablo logra más atención y coordinación.”</p>	<p>Pregunta No. 7</p> <p>“Sí, absolutamente.”</p> <p>“Por supuesto.”</p> <p>“Sí. El reconocer los avances y los aciertos del niño favorecen el buen desarrollo de su autoestima. El profesor</p>

“Sí.”

“Sí.”

“Sí, el alumno desarrolla mucho más habilidades, las cuales les facilita más el aprendizaje.”

es responsable de que los estudiantes vayan resolviendo los problemas que implica tocar un instrumento, en la medida que el alumno resuelva estos problemas tendrá éxito y confiará en sus habilidades. La autonomía se fortalece en la medida que el profesor y el padre estimulen al niño a experimentar y a equivocarse, pero siempre buscando que al final lo haga bien sin ayuda y reconocerlo.”

“Considero que la educación musical en sí, y el estudio de cualquier arte, colabora al desarrollo de la autonomía, de la personalidad, la seguridad, sensibilidad, etcétera. Siempre y cuando haya algunos otros factores básicos involucrados, como un ambiente familiar propicio, que el niño haya tomado la disciplina artística por su propio gusto, que la comprenda como algo bello y de compromiso. Que haya una *química* adecuada maestro-alumno, etcétera.”

Algunas de las ideas relevantes que comentaron los padres y profesores:

Padres

Pregunta No. 18

“Los profesores de instrumento deben ser capacitados igualmente en pedagogía y trato infantil, ya que esto es muy delicado, porque una situación mal llevada puede desmotivar o hacer que el alumno deje la clase o el instrumento. Gracias.”

“En ocasiones tengo la impresión de que José Eduardo tendría una actitud más positiva en clase si yo no estuviera. Respecto a los festivales, cuando se aumentan los ensayos previos al festival, hay mucho desgaste de los

Profesores

Pregunta No. 23

“Definitivamente, todo está en manos del profesor para tomar la decisión a llevar a cabo y ser cada vez un mejor maestro Suzuki.”

“Quiero destacar la importancia del trabajo con los padres. Considero muy importante que se lleven a cabo pequeños cursos para padres en donde se les explique la importancia de su participación en las clases, no todos los padres están dispuestos a participar y son difíciles de convencer. Juntarlos en pequeños cursos quizá ayude.”

niños y de la familia, por el tiempo que se le tiene que invertir, sobre todo si se considera que no es la única actividad. Sin embargo, durante el tiempo del festival, es más fácil justamente porque se convierte en la única actividad.”

“Muchas felicidades por el trabajo y dedicación de Arte y Cultura. Nos gustaría externar algunas ideas: en cuanto al coro, volver a retomar algunas arias de ópera y piezas conocidas, ya que pensamos que la gente se emociona mucho más y los niños se enriquecen al saber más de ópera.

Promover asistir a conciertos con el fin de continuar su educación musical.

Proponer una pieza que al alumno le guste, al terminar una pieza del Suzuki: si el alumno termina satisfactoriamente la pieza del Suzuki —1, 2 ó 3 según considere el profesor—, como premio, el profesor le enseñe una pieza que agrade al alumno para que sea un estímulo para seguir tocando.”

“Nos gustaría que se retomaran las clases de solfeo.”

“Sabemos que es importante el estudio en casa, aunque no es cosa fácil.”

II.5.8. Reflexiones Acerca de los Resultados

- Se constata que todos los padres valoran positivamente su participación conjunta en el proceso enseñanza-aprendizaje del alumnado, al mismo tiempo que los profesores aprecian mucho esta participación y la perciben como fundamental para el avance de los estudiantes.

Sin embargo, en las entrevistas se aprecia que, en general, los profesores son más conscientes y tienen más razones que los mismos padres sobre la importancia de esta participación.
- Aproximadamente una cuarta parte de los padres no asisten a ninguna de las clases con sus hijos. Se percibe que muchos padres no han relacionado el deseo de participar en la educación musical de sus hijos con los beneficios de asistir a las clases, como lo sugiere la metodología Suzuki utilizada en este centro.

Este problema se acentúa con la falta de claridad, por parte de un alto porcentaje de profesores, de cuáles podrían ser algunas alternativas didácticas para subsanar las faltas constantes de los padres a las clases.

Otro dilema presente, es que una cuarta parte de los padres que sí asisten lo hacen por razones de *supervisar* la clase, en el sentido que quieren controlar de alguna manera la situación, en lugar de asistir con actitud de aprendizaje y colaboración.
- Las razones de los padres para no asistir a las clases son de índole muy diversa. Aunque la principal razón es la de conflicto de horario, también predominan otras razones, como la de no tener conocimiento de tener permiso para asistir, o creer que no sea necesario asistir. Parece ser un problema a tratar caso por caso. Entre algunas sugerencias para solucionar este problema, expresa uno de los profesores entrevistados, es “muy importante que se lleven a cabo pequeños cursos para padres en donde se les explique la importancia de su participación en las clases” (Prof. 5).
- Todos los profesores y la mayoría de los padres observan que, cuando asisten éstos a las clases, se pueden alcanzar mayores beneficios académico-musicales o de otras índoles, tales como motivación general del niño, acercamiento de la relación padre e hijo, etcétera. Es interesante notar que todos los niños, cuyos padres sí asisten a las clases, están contentos de que sus padres lo hagan.

Más de la mitad de los padres reconocen que el estudio de la música tiene como consecuencia un mejor rendimiento académico de sus hijos.
- Se puede observar que los estudiantes perciben una menor ayuda de parte de sus padres, que la percepción de ayuda que tienen los padres hacia sus hijos. Los estudiantes sienten que sus padres estudiaron con ellos sólo cuando fueron, por lo menos, tres días a la semana; menos estudio que eso no fue considerado por los niños como que sus padres estudiaron con ellos en casa.

Es importante notar que casi la mitad de los estudiantes que comenta que sus padres no estudian con ellos en casa, les gustaría que sí lo hicieran. Las causas para esto son diversas, pero la razón: “porque me diría qué hacer” (Alumno 12), es muy común entre los niños.

- Aunque todos los profesores confirman haber comentado a los padres las razones por las cuales es necesario utilizar los discos del Método Suzuki, el 14% de los padres informan que no les habían comentado nada —o simplemente no respondieron—; este número tiene relación con el 16% de los niños que comentaron no tener el disco.
- Todos los profesores observan mejoría notable cuando los estudiantes escuchan frecuentemente el disco, mientras que dos terceras partes de los padres no notan esta mejoría. Este desfase parece que se debe a que los padres no tienen la suficiente información de qué se debe tener en cuenta al escuchar el disco, y cómo se debe reflejar esta audición en el avance musical de sus hijos.
- La poca información que los padres reciben en relación a la importancia de escuchar el disco del Método Suzuki se refleja en la baja frecuencia de audición de este disco por parte de los estudiantes.
Igualmente, los profesores han expuesto muy poco a los padres la importancia de la audición de repertorio distinto a aquél encontrado en los discos del Método Suzuki, situación que empobrece los horizontes sonoros de los estudiantes.
- Los profesores tienen una mejor opinión del avance de sus estudiantes que la que tienen los padres respecto a sus propios hijos. Esta divergencia se debe, de acuerdo a las opiniones de los informantes, a que a los padres no se les han clarificado suficientemente los pasos de aprendizaje que un niño debe seguir de acuerdo a su edad.
- Se corrobora que al 100% de los estudiantes sí les gusta tocar su instrumento y que, de acuerdo a prácticamente todos los padres, la relación alumno-profesor es buena. Estas dos situaciones deben ser tomadas en cuenta como herramienta potenciadora del proceso enseñanza-aprendizaje en el Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana.
- Padres y profesores encuentran que se desarrollan beneficios extramusicales gracias a las clases de instrumento que reciben sus hijos en el colegio. Pero, como comenta uno de los profesores entrevistados (Prof. 9): “siempre y cuando haya algunos otros factores básicos involucrados, como un ambiente familiar propicio, que el niño haya tomado la disciplina artística por su propio gusto, que la comprenda como algo bello y de compromiso...”
- A todos los estudiantes les gusta participar en los conciertos que organiza el colegio. Esto tiene estrecha relación con la gran mayoría de los padres que comentan que les gustan las actividades organizadas por el Departamento de Arte y Cultura debido a que, como comenta uno de los padres (Pdre. 28), “son oportunidades para enriquecer sus estudios musicales, tener contacto con gente del extranjero son oportunidades únicas, y vivir de cerca como papás estas actividades nos unen mucho con nuestros hijos.” Se puede constatar que para los estudiantes los conciertos y actividades como festivales, giras y grabaciones, son un medio de motivación personal y de avance académico-musical.

- Se aprecia en esta investigación que, aunque los profesores sí cuentan con un nivel alto de comprensión de la metodología Suzuki, muchos de ellos carecen de otras herramientas pedagógicas, tales como aquellas relacionadas con los conceptos básicos de una metodología de enseñanza y de una técnica de interpretación musical, o del conocimiento necesario para desarrollar la lecto-escritura musical en los estudiantes.

II.5.9. Conclusiones

Los datos recogidos contribuyen a la consecución de los objetivos definidos en este trabajo: observar el proceso de enseñanza-aprendizaje, analizando la incidencia del profesor de instrumento como educador tanto en la educación formal e informal del alumnado, y como sujeto integrador en la motivación de los padres para su participación activa en la educación musical de sus hijos.

En cuanto a la confirmación de la hipótesis principal que se planteaba en el trabajo, se constata la influencia del profesor que está directamente relacionada con el establecimiento de marcos de actuación que potencian la participación eficaz de los padres como agentes activos del proceso enseñanza-aprendizaje, tanto en la educación formal, no formal e informal de sus hijos, y se considera su relevancia en cuanto a que constituye un referente muy importante que revierte de manera colectiva en el entorno socio-cultural mexicano.

A partir de todo ello, se concluye que:

- Se verifica que padres de familia, profesores y estudiantes aprecian altamente la actividades realizadas por el Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana, tanto en el nivel formal: clases y ensayos, como en el nivel no formal: conciertos, giras, festivales y grabaciones.
- Se constata que este trabajo, enfocado a analizar la interacción en sentido nuclear, muestra que en el Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana existe un notable interés entre padres y profesores por utilizar el Método Suzuki como herramienta de enseñanza-aprendizaje de instrumentos musicales, para niños entre las edades de 6 a 13 años.
- Se observa que, a pesar de este marcado interés de utilizar el Método Suzuki como herramienta de enseñanza-aprendizaje, existe un conflicto en esta institución educativa entre este interés y la ausencia de un entendimiento profundo, por parte de un alto número de padres de familia, sobre la necesidad de su participación comprometida y continua, en un ámbito de colaboración y no de control. Los profesores adjudican este conflicto a que los padres no han recibido la suficiente instrucción o capacitación para poder llevar a cabo esta participación de una manera más activa, continua y eficiente.
- Se confirma que, en la mayoría de los casos, los niños aprecian y desean la participación activa de sus padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje de su instrumento, tanto en la clase individual como en el estudio en casa.

- Se encuentra que una de las razones por las que los padres no asisten constantemente a las clases individuales de instrumento de sus hijos son los conflictos de horarios: clases de los hermanos, trabajo fuera de casa o falta de tiempo para recorrer las distancias geográficas. Por esta razón, se debe estudiar caso a caso para ofrecer una solución viable de mejoría en cada familia.
- Se considera que, tanto los padres de familia como los profesores, observan que los niños que estudian formalmente un instrumento musical en este colegio obtiene beneficios extramusicales, tales como mejores grados académicos, mayor autonomía y autoestima. Este asunto es muy importante a tener en cuenta para la propuesta de un currículo transversal en esta institución.
- Se plantea que, de acuerdo a esta investigación, los profesores deberían de ofrecer explicaciones más amplias, detalladas y estructuradas a los padres de familia sobre el papel que ellos deben jugar tanto en la clase individual como en el estudio en casa con sus hijos, e igualmente subrayar la importancia de la audición de los discos del Método Suzuki. Aunque los profesores tienen claro lo que deberían esperar de los padres, aparentemente no han desarrollado las iniciativas correctas o las suficientes herramientas de comunicación para hacerles llegar estos mensajes a los padres.
- Se prevé que, no obstante el alto grado de aceptación de la labor de esta institución en el sentido de la educación musical por parte de toda la comunidad, las áreas de oportunidad de este Departamento se solventarían con una mayor y mejor capacitación tanto para los padres de familia como para los profesores.
- Se recomienda organizar para los padres de familia una capacitación que esté dirigida a desarrollar mayor comprensión de los alcances de esta educación, así como la manera de plantear una adecuada participación de ellos mismos en el desarrollo musical de sus hijos.
- Se sugiere desarrollar en los profesores mejores y más adecuadas herramientas psicopedagógicas y de comunicación —y de capacitación en general—, para poder hacerles llegar a los padres los mensajes que requieren ser transmitidos para alcanzar los objetivos planteados, tanto en el ámbito del desarrollo musical de los estudiantes, como en el personal.

II.5.10. Propuestas de Mejora

Entre las posibles mejoras que se deben introducir en el Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana para lograr una verdadera y auténtica interacción, a partir de las conclusiones obtenidas en la triangulación de los datos analizados en este trabajo, se propone:

1. Concienciar a los padres de la necesidad de involucrarse activamente en el proceso enseñanza-aprendizaje, como alumno-profesor —en casa—, olvidándose, de alguna manera, de considerar su asistencia al ámbito educativo como controladores.
2. Reforzar la información requerida, por parte de los padres, para que conozcan la manera en la cual se pueden involucrar más activamente durante las clases individuales y en el estudio y la audición en casa, para que sus hijos tengan el mejor aprovechamiento académico-musical posible.
3. Impulsar, a través del Departamento, seminarios, encuentros y debates dirigidos a los padres, en los que se expliquen y se discutan los beneficios psicológicos y educativo-musicales que suponen la asistencia regular de los padres al aula de música, y que fortalece en gran medida el aprendizaje de sus hijos.
4. Organizar cursos de capacitación para los profesores donde, además de ofrecer las herramientas necesarias para una mayor comprensión pedagógica y didáctica del proceso enseñanza-aprendizaje, también se cubran los aspectos que requieren en cuestiones de comunicación y factor humano, para que, de esta manera, los profesores cuenten con los instrumentos adecuados para transmitir los mensajes que se desean hacer llegar a los padres de familia.
5. Motivar a los profesores para que desarrollen una estructura de atención personalizada con los padres de familia para que, a través de juntas y citas, los profesores conozcan los retos y razones por las cuales los padres no asisten a todas las clases, y de esta manera puedan ofrecer opciones de solución a este problema.
6. Potenciar una fluida comunicación entre las partes integrantes del Departamento: institución, padres, profesores y estudiantes, para la optimización de la educación musical en beneficio del alumnado, en constante comunicación e interacción con el Centro Escolar Cedros y la Universidad Panamericana Preparatoria.
7. Promover, dentro de toda la institución, la información referente a los beneficios musicales y extramusicales que los niños obtienen a través del estudio formal de la música, para que las actividades del Departamento de Arte y Cultura sean formalmente tomadas en cuenta para la elaboración de un currículum transversal, y para que toda la comunidad administrativa y académica del Colegio sea más sensible a las necesidades y actividades realizadas por los estudiantes de este departamento tanto en la enseñanza formal, como en la no formal y la informal.
8. Ofrecer mayor número de actividades organizadas por el Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana, que cumplan con las demandas y necesidades de todos los estudiantes de este Departamento, y que no olviden la importancia de lograr la participación de todo el resto de la comunidad en estas actividades, ya sean como auditores o, aún mejor, como sujetos participantes.

Estas propuestas de mejora llevan, a su vez, a vislumbrar nuevos objetivos y horizontes de trabajo que, en un futuro próximo, conduzcan a abrir vías de investigación con otras instituciones de México interesadas en el presente trabajo; vías de investigación que, en parte importante, han sido consideradas y continuadas en la presente tesis doctoral.

III. METODOLOGÍA

La investigación como eficaz herramienta de exploración nos lleva a reflexionar sobre el proceso encaminado a detectar problemas, formularlos, interpretarlos y, si es posible, resolverlos.

Para sentar las bases epistemológicas que inspiran la metodología de la presente investigación, se hará mención de las teorías y autores que más puedan aportar al tema del estudio presente y que propiciaron las pautas de una metodología de investigación adecuada para este trabajo.

III.1. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

A lo largo de la historia han existido distintos enfoques o paradigmas con los que los investigadores se aproximan al conocimiento. Desde la segunda mitad del siglo XX estos enfoques, por lo menos en el ámbito de la investigación educativa, se han polarizando en dos corrientes principales: la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa.¹

Por investigación cuantitativa se entiende al “tipo de investigación educativa en la cual el investigador decide qué estudiar; hace preguntas específicas y estrechas; recaba datos cuantificables de los participantes; analiza estos números utilizando estadísticas; y dirige la búsqueda de una manera imparcial y objetiva.”²

En los apartados de este subcapítulo se abordan las características generales de una investigación cualitativa y el diseño de investigación seleccionado, así como lo referente a la muestra que se ha elegido para la recolección de los datos, y los parámetros que se han adoptado para el análisis de los datos recavados.

III.1.1. La Investigación Cualitativa

La investigación cualitativa se entiende como:

Una actividad situada que coloca al observador en el mundo. Ésta consiste de un grupo de prácticas interpretativas y materiales que hacen al mundo visible. Estas prácticas transforman al mundo. Cambian al mundo a una serie de representaciones, incluyendo notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones, y memorandos para uno mismo. En este nivel, la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo. Esto quiere decir que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus ambientes naturales, intentando dar sentido, o de interpretar, fenómenos en los términos de los significados que la gente le da a ellos.³

¹ Otras corrientes de investigación o paradigmas que han sido muy importantes en la historia de las ciencias son los enfoques del empirismo, el materialismo dialéctico, el positivismo, la fenomenología y el postmodernismo.

² Creswell, *Educational Research*, p. 46.

³ Mertens, *Research and Evaluation*, p. 229.

De acuerdo a Mertens,⁴ existen diversas razones por las cuales, en ciertas instancias, la elección del enfoque cualitativo sobre el cuantitativo parece ser lo más adecuado. De todas las opciones, para el presente trabajo de investigación, parece pertinente tomar en cuenta dos razones. La primera versa sobre la visión que el investigador tiene del mundo: en la investigación cualitativa se le da atención a la descripción que los individuos tienen de su situación y del papel que juegan en el mundo. La segunda razón es la relacionada a la naturaleza de las preguntas de investigación u objetivos, y contempla las siguientes posibilidades: el enfoque de la investigación se encuentra en la implementación o desarrollo de un programa; el programa estudiado enfatiza los logros individuales; se requiere información profunda de los programas estudiados, y la intención es entender las creencias de los participantes.

La investigación cuantitativa busca teorías generales que pueden ser aplicadas en situaciones diversas, mientras que la investigación cualitativa pretende explicar lo singular en un entorno específico.

Si se consideran las razones aquí expuestas, y se confrontan con los objetivos propuestos para esta investigación —conocer tres casos específicos de formación universitaria de profesores de Educación Musical para proponer unos fundamentos curriculares para un entorno determinado—, se puede inferir que el enfoque más adecuado, y que ayudará a dar mejores respuestas en la presente investigación, es el de la investigación cualitativa.

Sin embargo, es importante evitar una confrontación de exclusión entre los enfoques cualitativos y cuantitativos, puesto que esta postura puede llevar a la idea errónea de que un método es correcto y el otro es incorrecto. De hecho, como lo defiende Bresler, en realidad

ningún estudio de investigación es puramente cualitativo o cuantitativo. En cada estudio cualitativo, tienen lugar la enumeración y el reconocimiento de diferencias de cantidad. Y en cada estudio cuantitativo, se espera que haya descripciones e interpretaciones en el lenguaje natural.⁵

El carácter cualitativo de esta investigación no excluye que sea complementada con algunos datos de carácter cuantitativo.

III.1.2. El Diseño de Investigación

El diseño de investigación se refiere al “abordaje” general que se utiliza en el proceso de investigación.⁶ Dentro de este abordaje —diseño de investigación, estrategias de investigación o método, según le llaman distintos autores—, se lleva a cabo la recolección de los datos, análisis de los datos y la generación de la teoría. En la metodología cualitativa encontramos una amplia opción de diseños de investigación que varían, al menos en su clasificación, de acuerdo al autor que los estudia.

⁴ *Ibid.*, pp. 231-233.

⁵ Bresler, “Paradigmas cualitativos en investigación en educación musical”, p. 64.

⁶ *Cf.* Hernández, *Metodología de la Investigación*, p. 686.

De todas las opciones existentes, los diseños mayormente mencionados por la literatura especializada son los siguientes: teoría fundamentada, narrativos, investigación-acción, etnográficos, y estudios de caso. “Cabe señalar que las ‘fronteras’ entre tales diseños son sumamente relativas, realmente *no* existen, y la mayoría de los estudios toma elementos de más de uno de éstos. Es decir, los diseños se yuxtaponen.”⁷

Los diseños de teoría fundamentada (Grounded Theory), propuestos por Anselm Strauss y Juliet Corbin, “permiten generar una amplia teoría acerca del fenómeno central cualitativo *fundamentada* en los datos.”⁸ Este diseño es sensible a las expresiones de los individuos en su contexto, representa toda la complejidad del proceso, y va más allá de cualquier estudio previo o marco conceptual preconcebido,⁹ es decir, el desarrollo de la teorías se basa en los datos empíricos.

Los diseños narrativos se caracterizan por contar una historia en detalle; interesan las experiencias de las personas para describirlas y analizarlas.¹⁰ Este tipo de diseño generalmente se “enfoca en estudiar una sola persona, juntando datos a través de la colección de historias, reportes de experiencias individuales, y se discute el significado de esas experiencias para el individuo.”¹¹ Este diseño captura los datos normales y familiares de la vida cotidiana de los individuos.

La investigación-acción se entiende como “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma.”¹² En este diseño de investigación, primordialmente cualitativo, los participantes que están inmersos en el problema, y por lo tanto son afectados por éste, son los mejor capacitados para acometerlo y transformarlo.

Describir y analizar las prácticas y creencias de unas culturas y comunidades específicas,¹³ son aspectos que caracterizan al diseño de investigación etnográfica. En la etnografía el investigador puede ser participante u observador del grupo, colecta notas extensivas del campo, entrevista participantes y se apoya en el análisis de documentos del grupo. Los grupos o comunidades que son estudiadas a través del diseño etnográfico deben contar con las siguientes características: no hay especificación acerca del tamaño, pueden ser grupos pequeños —como una familia— o grandes; existe una interacción regular entre los miembros del grupo sobre una base específica y a lo largo de tiempo; representan una forma de vida; comparten valores, creencias y patrones, y poseen una finalidad común.

Por la relevancia que representa el diseño de estudio de caso para esta investigación, se estudiarán sus características en detalle en el inciso siguiente.

III.1.2.1. El Estudio de Caso

En la planeación de este trabajo se seleccionó el diseño de un *estudio de caso múltiple* por considerarse el más apropiado para responder a los objetivos de la investigación. Esta estrategia de investigación se entiende como la “descripción de un

⁷ *Id.*

⁸ Creswell, *Educational Research*, p. 431.

⁹ *Cfr.* Hernández, *Metodología de la Investigación*, p. 688.

¹⁰ *Cfr. ibid.*, p. 701.

¹¹ Creswell, *Educational Research*, p. 512.

¹² Elliott, *El cambio educativo desde la investigación-acción*, p. 88.

¹³ *Cfr.* Mertens, *Research and Evaluation*, p. 235.

aspecto de una cultura viviente o pasada, dentro de los límites delineados y determinados por el investigador.”¹⁴ El estudio de caso “contribuye esencialmente al conocimiento y comprensión de un fenómeno educativo, sea éste individual, organizativo, social o situacional”.¹⁵ Tal vez es la frase de Walker la que recoge, de la manera más concisa, los ejes definatorios en torno al modelo de investigación que se ha seleccionado: “es el examen de un ejemplo en acción.”¹⁶

Algunos autores, tales como Creswell,¹⁷ Langenbach, Vaughn y Aagaard; y Tesch,¹⁸ consideran al estudio de caso como un tipo de investigación etnográfica. Sin embargo, se puede notar que el estudio de caso difiere del etnográfico en algunos puntos importantes. Estas diferencias giran alrededor de las siguientes características propias a un estudio de caso:¹⁹

- El estudio de caso se enfoca en un programa, evento o actividad, incluyendo a los individuos más que al grupo en sí mismo.
- Un estudio de caso está primordialmente dirigido a describir actividades de un grupo, más que a identificar patrones de conducta compartidos por el grupo.
- El caso de estudio no está interesado en los patrones compartidos del grupo que se desarrollan a través del tiempo.
- El caso de estudio no se caracteriza por identificar un tema cultural desde el comienzo del estudio, más bien se enfoca en una exploración profunda del caso en cuestión.

Todos los puntos aquí mencionados, hacen considerar al estudio de caso como un diseño de investigación con estructura e identidad propia.

Los estudios de caso pueden también incluir diversos casos, a esto se le llama estudio de caso múltiple o estudio de caso colectivo.²⁰ En el diseño de investigación de caso múltiple los casos son descritos y comparados para proveer luces dentro de una cuestión determinada. Por los objetivos del presente trabajo, que requieren del análisis y estudio de tres instancias educativas: la UNAM, la *New York University* y la Universidad de Salamanca, el enfoque metodológico más adecuado es el diseño de un estudio de caso múltiple. En este trabajo se analizan tres instituciones en las que se observan unas realidades ya existentes para buscar diferencias y semejanzas, y a partir de éstas, buscar respuestas que permitan una reinterpretación posterior para la creación de una propuesta curricular para la formación universitaria de profesores de Educación Musical.

Stake señala que surge un complejo reto al querer definir al estudio de caso como una forma de investigación, puesto que el estudio de caso no está definido por un método específico, sino por su objeto de estudio.²¹ Debido a esto, para utilizar el estudio de caso como diseño de investigación es indispensable delimitar muy claramente su objeto de estudio y buscar que éste posea un sistema propio y único. Dicho de otro modo, “en su origen y evolución la unidad de estudio debe mostrar cierta estabilidad interna, y ser

¹⁴ Adelman, y Kemp, “Estudios de Casos e Investigación Activa”, p. 111.

¹⁵ Marcelo *et al.*, *El estudio de caso en la formación del profesorado*, p. 12.

¹⁶ Walker, “La realización de estudios de casos en educación”, p. 45.

¹⁷ Creswell, *Educational Research*, p. 476.

¹⁸ Mencionados en Mertens, *Research and Evaluation*, p. 237.

¹⁹ Cfr. Creswell, *Educational Research*, p. 476.

²⁰ Cfr. *Ibid.*, p. 477.

²¹ *vid.* Stake, “Qualitative case studies”.

reconocida como tal entre los miembros que los constituyen.”²² Esta condición está claramente definida en la presente investigación, puesto que las tres instituciones educativas seleccionadas presentan las características de un sistema propio, y son reconocidos como tal por su comunidad.

Basándose en Stake,²³ a continuación se citan los pasos a seguir en esta investigación:

- Delimitar el caso, conceptualizando el objeto de estudio: los programas de Educación Musical de la Universidad Nacional Autónoma de México, la *New York Univeristy* y la Universidad de Salamanca.
- Seleccionar el tema que interesa para el estudio: el desarrollo de las competencias musicales y didácticas de los estudiantes de estos tres programas universitarios.
- Buscar estructuras en los datos para desarrollar la investigación.
- Realizar un análisis: observaciones, estudio de documentos, triangulación de entrevistas realizadas a profesores, estudiantes y egresados de estos tres programas de Educación Musical.
- Obtener conclusiones generadoras de una nueva propuesta curricular para ponerla en práctica en un futuro.

Para esta investigación se han tomado en cuenta algunas recomendaciones de Yin²⁴ y Creswell²⁵ para el desarrollo de una investigación a través del diseño de caso: los casos deben ser de interés para un grupo o comunidad específica; los casos deben ser estudiados íntegramente; se concluye la investigación cuando se ha respondido de manera cabal el planteamiento del problema; los casos deben ser estudiados desde el mayor número de perspectivas posible, por ejemplo, considerando los distintos grupos de personas que constituyen las instituciones en cuestión; los casos tienen que estar contextualizados.

III.1.3. Selección de la Muestra

Se entiende por muestra de un proceso cualitativo al “grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etcétera, sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población de estudio.”²⁶ Es importante advertir que en los estudios cualitativos, donde se busca el entendimiento de un fenómeno, no es significativo el tamaño de la muestra puesto que, a diferencia de la investigación cuantitativa, no se busca generalizar los resultados a una población más amplia. Lo único que se espera es el entendimiento del fenómeno, que ocurre con la saturación de la información recabada; esto sucede cuando la información recibida comienza a repetirse. Además, en este paradigma de investigación, el muestreo es dirigido: “los investigadores intencionalmente seleccionan individuos y lugares para aprender y entender el fenómeno central.”²⁷

²² Marcelo et al., *El estudio de caso en la formación del profesorado*, p. 13.

²³ Stake, *The art of case study research*, pp. 459-460.

²⁴ Mencionado en Mertens, *Research and Evaluation*, pp. 238-239.

²⁵ Creswell, *Educational Research*, p. 476.

²⁶ Hernández, *Metodología de la Investigación*, p. 562.

²⁷ Creswell, *Educational Research*, p. 214.

La literatura presenta diversas estrategias para la elección de la muestra. Primeramente hay que partir de la pregunta: ¿cuándo ocurre el muestreo?, esto es, ¿antes o después de iniciada la colección de datos?²⁸ Por las características geográficas y los requerimientos de ingreso para los tres sitios involucrados en esta investigación, la muestra buscada se localiza en el grupo del muestreo seleccionado *después* de que la colección de los datos ha comenzado. Antes de iniciada la obtención de datos en este trabajo de investigación se desconocía que tantos informantes se requerirían y cuánto acceso se tendría a ellos; lo que es común para una investigación de enfoque cualitativo.

Al mismo tiempo, por las características de los objetivos propuestos, este trabajo se identifica con la *muestra de expertos*, puesto que se requiere de “la opinión de individuos expertos en un tema [...] para generar hipótesis más precisas”.²⁹ Por la disposición y particularidades del acceso a los participantes en esta tesis, la muestra tiene las características del *muestreo en cadena* o *bola de nieve*: “es una forma de muestreo dirigido que típicamente procede después de que un estudio ha comenzado y ocurre cuando el investigador le solicita a los participantes que le recomienden a otros individuos para el estudio.”³⁰

En la recolección de los datos en la investigación cualitativa hay dos asuntos importantes a tomar en cuenta. El primero es que el “muestreo, recolección y análisis resultan actividades casi paralelas”.³¹ Esto se debe a que no se puede decir que en un determinado punto termina una etapa para poder proceder a la siguiente, puesto que al estar inmerso en el campo, la muestra y el método de recolección de datos pueden variar de acuerdo a las necesidades que se van presentando y, como consecuencia, el análisis de los resultados obtenidos presentará variaciones continuas. Por razones prácticas, se examinan y presentan estas tres etapas: el muestreo, recolección y análisis de los datos, como actividades separadas.

El otro asunto considera una de las características fundamentales de la metodología cualitativa: el instrumento principal de recolección de datos en este tipo de estudios es el investigador; “el instrumento no es una prueba estandarizada ni un cuestionario ni un sistema de medición; es el investigador, que constituye también una fuente de datos.”³² Igualmente, es fundamental notar que en la investigación cualitativa la recolección de datos se lleva a cabo *in situ*, en el lugar donde “la gente trabaja, juega, o se involucra en el fenómeno que usted desea investigar.”³³

Como punto de partida para el desarrollo del trabajo de campo de una investigación se seleccionan aquellas herramientas básicas para la recolección de datos y su posterior análisis. En este caso, con respecto a los diferentes grupos implicados en los ámbitos seleccionados, son considerados como informantes clave los estudiantes, egresados, profesores de los estudios de Educación Musical y profesores de los profesores de Instrumento, Voz, Composición y Musicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, la *New York University* y la Universidad de Salamanca.

Entre los múltiples métodos que se pueden emplear en la recolección de datos que se proponen en la bibliografía consultada, se ha optado por la entrevista como principal

²⁸ *Id.*

²⁹ Hernández, *Metodología de la Investigación*, p. 566.

³⁰ Creswell, *Educational Research*, p. 217.

³¹ Hernández, *Metodología de la Investigación*, p. 582.

³² *Ibid.*, p. 583.

³³ Creswell, *Educational Research*, p. 220.

herramienta, apoyándose de la observación y la recolección de documento. De acuerdo a Grinnell existen tres tipos de entrevistas: estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas o abiertas.³⁴

Partiendo de un *guión* general —sólo para seguir cierto orden—, el modelo de entrevista de esta investigación ha sido de tipo abierto y semiestructurada, donde “el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados”.³⁵ Las preguntas de los cuestionarios, como corresponde a un estudio cualitativo, giran en torno a los objetivos generales de esta investigación.

Se ha tomado en cuenta todo lo que constituye el testimonio directo de los propios sujetos implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje de los tres sitios estudiados: profesores por un lado y el alumnado por otro, además de la información referida por los egresados, para captar la complejidad del contexto del cual se busca obtener una visión de un segmento de la realidad en cuestión.

Corresponde a continuación definir quiénes, en este trabajo de investigación, han sido los participantes que brindan información sobre los problemas en cuestión. Para las entrevistas, de la población total —considerando las restricciones de los sitios, los criterios de selección del muestreo por expertos y en cadena, y tomando en cuenta cuándo se alcanzaba la saturación de la información—, se han considerado, como muestras para cada uno de los programas universitarios de Educación Musical de las tres instituciones educativas implicadas, los siguientes participantes:

Escuela Nacional de Música de la UNAM:

- 15 estudiantes
- 7 egresados
- 7 profesores del programa de Educación Musical
- 6 profesores de los programas de instrumentistas

Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development de la *New York University*:

- 7 estudiantes
- 3 egresados
- 6 profesores del programa de Educación Musical
- 5 profesores de los programas de instrumentistas o composición

Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila de la Universidad de Salamanca:

- 10 estudiantes
- 5 egresados
- 6 profesores del programa de Educación Musical
- 5 profesores de los programas de instrumentistas o composición

Un total de 82 entrevistas. De esta manera se busca la representatividad y el tamaño adecuado para obtener la información necesaria por parte de los participantes y afrontar,

³⁴ Mencionado en Hernández, *Metodología de la Investigación*, p. 597.

³⁵ *Id.*

con las mayores garantías posibles, el reto de crear una nueva propuesta curricular de formación universitaria de profesores de Educación Musical, considerando la Filosofía Praxial de la Educación Musical, y adaptándose al contexto del Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana. En relación a los participantes, se respetará el anonimato, ya sea a través de claves o seudónimos, y se evitarán dar referencias que lleven a la identificación de los individuos.

Un tema afín a la selección de la muestra es el referente a la observación, la cual se entiende como “el proceso de coleccionar información abierta de primera mano a través de la observación de gente y lugares en el sitio de la investigación,”³⁶ y dirige al investigador a optar por algún papel de acción particular dentro del ambiente estudiado. Por la naturaleza de esta investigación, se presenta como opción viable la del rol de observador no participante, puesto que este observador es “una persona ajena que se sienta en la periferia o en un lugar ventajoso para mirar y grabar el fenómeno bajo estudio (por ejemplo, atrás de un salón de clases).”³⁷

Respecto a la observación de clases, cuando exista el consentimiento, se atenderá evitando todo tipo de interferencia, “explorando un fenómeno en profundidad y respetando a los individuos y a la propiedad en el sitio de la investigación.”³⁸

La función principal de las observaciones de clases, ensayos y conductas de los participantes en este estudio, ha sido la de acotar más puntualmente el contexto de esta investigación para interpretar de una manera más apropiada las entrevistas realizadas.

“Los documentos formales e informales pueden proporcionar al investigador cualitativo datos importantes.”³⁹ Se presenta muy clara la necesidad de contar con el mayor número posible de documentos que se puedan obtener de las tres instituciones en cuestión; desde documentos promocionales hasta los expedientes académicos oficiales.

Los períodos de estancias para las entrevistas, observaciones y recolección de documentos en cada una de las tres instituciones previstas ha sido el siguiente:

- Escuela Nacional de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México: 23 de febrero al 29 de mayo de 2009.
- *Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development* de la *New York University*: 21 de noviembre al 6 de diciembre de 2009, y 30 de enero al 7 de febrero de 2010.
- Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila de la Universidad de Salamanca: 25 de abril al 9 de mayo de 2010.

Los controladores de ingreso (*gatekeepers*), “individuos que a veces tienen un papel oficial y otras veces no, pero de cualquier manera pueden autorizar la entrada al ambiente o al menos facilitarla,”⁴⁰ han tenido una ayuda imprescindible para la consecución de los objetivos propuestos para esta investigación. De acuerdo a las instrucciones y permisos de

³⁶ Creswell, *Educational Research*, p. 221.

³⁷ *Ibid.*, p. 223.

³⁸ Creswell, *Educational Research*, p. 219.

³⁹ Bresler, “Paradigmas cualitativos”, p. 73.

⁴⁰ Hernández, *Metodología de Investigación*, p. 535.

los controladores de ingreso a los tres sitios de la investigación, se han utilizado como herramientas para registrar la información: la grabación de audio y video, notas en computadora y fotografías.

III.1.4. Análisis de los Datos

Los datos recogidos “significan muy poco si no son organizados, analizados e interpretados con el objetivo de dar sentido a la información obtenida para poder explicar, describir e interpretar el fenómeno objeto de estudio y dar respuesta al problema planteado.”⁴¹

Las estrategias de análisis que se van a valorar como soporte metodológico para este trabajo se completan entre sí en función de la categoría a analizar. Se combinan o triangulan los instrumentos de evaluación (entrevistas, observaciones y análisis de documentos), de manera que ofrezcan una visión lo más amplia posible del problema estudiado. “La triangulación consiste en la utilización de diferentes medios para comprobar un dato obtenido o un indicador de evaluación trabajado.”⁴²

Las características generales del análisis cualitativo de datos, importantes a tomar en cuenta para la presente investigación, son las siguientes:⁴³

- Son inductivas: parten de los detalles para construir códigos o temas generales.
- El proceso de analizar ocurre simultáneamente a la recolección de datos.
- Las fases del análisis son iterativas; se va y regresa constantemente entre la colección de datos y el análisis.
- Se analizan los datos a través de diversas lecturas, las cuales ofrecen un entendimiento más profundo cada vez.
- No existe un solo enfoque para el análisis cualitativo de los datos; es siempre ecléctico.
- La investigación cualitativa es interpretativa, puesto que puede diferir de la interpretación de otra persona, sin la posibilidad de definir cuál interpretación es mejor.

En el análisis cualitativo de los datos se considerarán dos etapas. La primera comprende la organización, transcripción y codificación de los datos que se obtuvieron a través de entrevistas, notas de campo, observaciones y análisis de documentos. La codificación se entiende como el “proceso de segmentación y etiquetación de texto para formar descripciones y temas amplios de los datos”⁴⁴.

La codificación en este trabajo toma el siguiente desarrollo: del análisis de la información surgen unidades de significado; de estas unidades, por medio de comparación constante, surgen las categorías; posteriormente se comparan las distintas categorías y se agrupan en núcleos temáticos para, al final, obtener ejes temáticos.

⁴¹ Díaz, “Proceso de Investigación”, p. 156.

⁴² Casanova, “La Evaluación Educativa”, p. 630.

⁴³ Cfr. Creswell, *Educational Research*, pp. 244-245.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 251.

La segunda etapa es la exposición. En ésta se interpreta y presenta la información analizada. La interpretación se refiere al entendimiento personal que el investigador desarrolla del fenómeno estudiado. Esta interpretación se puede presentar a través de narraciones, tablas, mapas o matrices. En este trabajo se utilizarán, principalmente, las narraciones.

III.2. MODELOS DE CUESTIONARIOS

A continuación se presentan los modelos que sirvieron como guía para la realización de las entrevistas, considerando que son sólo guías, puesto que se “debe permitir a los entrevistados [y al entrevistador] hacer preguntas o proveer comentarios más allá de las preguntas iniciales.”⁴⁵

III.2.1. Estudiantes

Información general:

Entrevista número: _____ Fecha de la entrevista: _____
 Nombre completo: _____
 Instrumento principal: _____
 Calle y número: _____
 Colonia: _____
 Estado: _____ Código postal: _____
 Teléfono: _____ Celular: _____
 Correo electrónico: _____
 Fecha de nacimiento: Año _____ Mes _____ Día _____
 Año de iniciación de los estudios universitarios de Educación Musical: _____
 Semestre que cursas actualmente: _____

1. ¿Puedes describir brevemente tus estudios musicales previos al ingreso a la licenciatura de Educación Musical?
2. ¿Cómo evalúas el nivel musical con el que ingresaste a esta carrera?
3. ¿Por qué decidiste estudiar la carrera de Educación Musical?
4. ¿Consideras que está colmando tus expectativas?
5. ¿Trabajas actualmente? Si es así, ¿podrías describir brevemente el trabajo que realizas?
6. ¿Cuáles son tus aspiraciones laborales para cuando termines esta carrera?

⁴⁵ *Ibid.*, p. 396.

7. ¿Consideras que estás adquiriendo las competencias musicales necesarias para hacer música de calidad en alguna de sus manifestaciones (ejecución instrumental, improvisación, arreglo, composición o dirección)?
8. Por favor describe tres procesos específicos por medio de los cuales estás desarrollando esas competencias musicales.
9. ¿Encuentras relación entre tu desarrollo de competencias musicales y el desarrollo de una audición musical reflexiva?
10. ¿Podrías dar tres ejemplos de cómo estás desarrollando esta audición musical reflexiva en la carrera de Educación Musical de la Escuela Nacional de Música?
11. ¿Adviertes que estás adquiriendo las competencias didácticas necesarias para enseñar las competencias musicales instrumentales que estás adquiriendo?
12. ¿Podrías dar tres ejemplos de cómo estás desarrollando esas competencias didácticas?
13. En tu licenciatura, ¿realizas las prácticas educativas necesarias, en ambientes educativos reales, dirigidas a prepararte para la vida laboral?
14. ¿Podrías explicar cómo se llevan a cabo esas prácticas educativas?
15. En tus estudios de licenciatura, ¿estás estudiando y/o interpretando música de diversas partes y tradiciones del mundo?
16. ¿Percibes que de esta institución egresarás graduado como especialista en algún área específica de la Educación Musical (preescolar, primaria, secundaria, orquestas, bandas, coros, etc.)?
17. Por parte de la comunidad administrativa, académica y estudiantil de la Escuela Nacional de Música, ¿qué valoración observas que se le da a la carrera de Educación Musical en relación a las otras carreras (composición, musicología, violín, piano, etcétera)?
18. ¿Adviertes que la deserción de estudiantes de la carrera de Educación Musical es un problema en la Escuela Nacional de Música?
19. ¿Deseas añadir algún comentario o consideración respecto a todos los temas que se trataron en esta entrevista?

III.2.2. Egresados

Información general:

Entrevista número: _____ Fecha de la entrevista: _____

Nombre completo: _____

Instrumento principal: _____

Calle y número: _____

Colonia: _____

Estado: _____ Código postal: _____

Teléfono: _____ Celular: _____

Correo electrónico: _____

Fecha de nacimiento: Año _____ Mes _____ Día _____

Año de terminación de los estudios universitarios de Educación Musical: _____

Año de titulación: _____

Lugar principal donde laboras actualmente: _____

1. ¿Cuál es tu valoración general respecto al papel que juega la Escuela Nacional de Música de la UNAM en el desarrollo cultural-musical de México?
2. ¿Puedes describir brevemente sobre tus estudios musicales previos al ingreso a la carrera de Educación Musical?
3. ¿Con qué nivel de competencias (capacidades-aptitudes) musicales interpretativas,⁴⁶ en cualquiera de sus manifestaciones (instrumental, improvisación, composición, arreglo o dirección) ingresaste a la carrera?
4. ¿Porqué decidiste estudiar la carrera de Educación Musical?
5. ¿Consideras que colmó tus expectativas?
6. ¿Cursaste más estudios después de terminar la licenciatura de Educación Musical? Si es así, ¿cuáles?
7. Describe brevemente el trabajo que realizas como educador musical en la actualidad
8. ¿Tu trabajo actual se identifica con las aspiraciones laborales que tenías cuando estudiabas la licenciatura en Educación Musical?
9. En relación a las necesidades actuales del ambiente musical educativo en México, ¿consideras que, durante tu carrera, adquiriste las competencias musicales interpretativas necesarias para hacer música de calidad en alguna de sus manifestaciones (instrumental, improvisación, composición, arreglo o dirección)?

⁴⁶ En esta investigación las palabras *interpretar* y *hacer música* se presentan como intercambiables, “puesto que la improvisación es un tipo de interpretación, y que la composición, arreglo y dirección [orquestal o coral] usualmente implican la presencia de un intérprete”, Cfr. Elliott, *Music Matters*, p. 49.

10. ¿Qué competencias musicales interpretativas consideras que desarrollaste más?
11. Describe tres procesos por medio de los cuales desarrollaste esas competencias musicales.
12. ¿Cómo valorarías el nivel de calidad interpretativa que desarrollaste?
13. Durante la licenciatura en Educación Musical, ¿encontraste relación entre el desarrollo de tu audición musical analítica y las competencias musicales interpretativas que adquiriste?
14. ¿Podrías dar tres ejemplos de cómo desarrollaste la audición musical en la carrera de Educación Musical en la Escuela Nacional de Música?
15. ¿Adviertes que aprendiste a enseñar las competencias musicales instrumentales que adquiriste durante tu licenciatura de Educación Musical?
16. Menciona tres competencias didácticas que adquiriste durante tu licenciatura.
17. En tu licenciatura, ¿realizaste las prácticas educativas necesarias, en ambientes educativos reales, dirigidas a prepararte para la vida laboral?
18. ¿Podrías describir unos ejemplos de cómo fueron esas prácticas en ambientes educativos reales?
19. ¿Con qué cantidad y frecuencia se llevaron a cabo esas prácticas?
20. ¿Saliste graduado de esa institución como especialista en alguna área específica de la Educación Musical? Si es así, ¿en qué área?
21. ¿Cuál es tu valoración del nivel académico de la carrera de Educación Musical en relación a las otras carreras de la Escuela Nacional de Música?
22. ¿Adviertes que la deserción de estudiantes de la carrera de Educación Musical es un problema en la Escuela Nacional de Música?
23. ¿Cuáles consideras que sean las razones principales de las deserciones?
24. ¿Deseas añadir algún comentario o consideración respecto a todos los temas que se trataron en esta entrevista?

III.2.3. Profesores de Educación Musical

Información general:

Entrevista número: _____ Fecha de la entrevista: _____

Nombre completo: _____

Instrumento y/o área principal de enseñanza: _____

Niveles escolares que usted enseña en esta institución: _____

Teléfono: _____ Celular: _____

Correo electrónico: _____

1. ¿Puede describir brevemente los estudios musicales que ha realizado a lo largo de su vida?
2. ¿Puede describir el trabajo que realiza actualmente como educador musical?
3. ¿Qué nivel musical observa en los estudiantes que ingresan a la carrera de Educación Musical?
4. ¿Considera que los estudiantes están adquiriendo, al final de su carrera, las competencias necesarias para hacer música de calidad en alguna de sus manifestaciones (ejecución instrumental, improvisación, arreglo, composición o dirección)?
5. ¿Encuentra relación entre la creación musical (ejecución instrumental, improvisación, arreglo, composición o dirección) y el desarrollo de una audición musical reflexiva (analítica) en los estudiantes de Educación Musical?
6. ¿Advierte que los estudiantes están adquiriendo las competencias didácticas necesarias para enseñar las competencias musicales que están adquiriendo?
7. ¿Los estudiantes de la carrera de Educación Musical realizan las prácticas educativas necesarias, en ambientes educativos reales, dirigidas a prepararse para la vida laboral?
8. ¿Los estudiantes salen graduados de esta institución como especialistas en algún área específica de la Educación Musical (por ejemplo: preescolar, primaria, secundaria, orquestas, bandas, coros, etcétera.)?
9. Por parte de la comunidad administrativa, académica y estudiantil de la Escuela Nacional de Música, ¿qué valoración observa que se le da a la carrera de Educación Musical en relación a las otras carreras (composición, musicología, violín, piano, etcétera.)?
10. ¿Advierte que la deserción de estudiantes de la carrera de Educación Musical es un tema actual en la Escuela Nacional de Música?

11. ¿Desea añadir algún comentario o consideración respecto a todos los temas que se trataron en esta entrevista?

III.2.4. Otros Profesores (Instrumento, Voz, Composición o Musicología)

1. ¿Puede comentar brevemente sobre los estudios musicales que ha realizado a lo largo de su vida?
2. ¿Puede describir el trabajo que realiza actualmente en la Escuela Nacional de Música?
3. Respecto a los estudiantes de la licenciatura de Educación Musical es evidente, en general, que entre más se eleve el nivel de ingreso mejor saldrán preparados, sin embargo, al mismo tiempo, esto conlleva el riesgo de una menor captación de estudiantes y por lo tanto un decrecimiento del número de egresados.

¿Hacia dónde inclinaría usted la balanza respecto al perfil de ingreso de los estudiantes de la carrera de Educación Musical en cuanto a la exigencia del nivel de competencias musicales requeridas (competencias en cualquiera de sus manifestaciones: interpretación instrumental o vocal, improvisación, composición, arreglo, dirección o audición musical)?

4. Existen, habitualmente, tres ámbitos en los que se puede centrar la formación universitaria de los profesores de Educación Musical:
 - Los fundamentos pedagógicos, conocimientos y dominio de una o varias técnicas didácticas de la Educación Musical.
 - La práctica educativa en campos reales.
 - El desarrollo de competencias musicales en cualquiera de sus manifestaciones.

¿Qué valoración le da a estos tres ámbitos para la consecución de los objetivos que usted esperaría de una carrera universitaria de Educación Musical?

5. ¿Encuentra conveniencias en que los estudiantes de una licenciatura de Educación Musical egresaran de la carrera especializados en un área docente específica, como por ejemplo: preescolar, primaria, secundaria, orquestas, bandas, coros, etcétera?

III.3. MODELOS DE CUESTIONARIOS (INGLÉS)

Los modelos de cuestionario en idioma inglés no son una traducción directa de los cuestionarios en español, debido a que fueron realizadas en distintos momentos y contextos muy diferentes, y por tanto no se consideró necesario que fueran idénticas.

III.3.1. Students

General Information:

Complete name: _____

Principal instrument: _____

Email address: _____

Date of birth: Year _____ Month _____ Day _____

Starting date of university studies in Music Education: _____

Current semester: _____

1. Could you please describe your music studies prior to your Music Education studies at NYU?
2. How would you evaluate your level of musicianship in any of its manifestations (voice, instrument, improvisation, composition, arrangement, direction, etc.) at the time you began your studies at NYU?
3. Why did you decide to major in Music Education?
4. Do you believe you are meeting your expectations?
5. Are you currently working? If yes, briefly describe your job.
6. What are your career expectations when you graduate?
7. Do you believe you are acquiring the musicianship necessary to make quality music in any of its manifestations?
8. Can you describe a couple of methods by which you are acquiring musicianship?
9. Do you see a relationship between the development of your musical ear and your level of music making?
10. Can you give me some examples of how you are developing your musical ear during your studies in Music Education in the Steinhardt School?
11. In relationship to your musicianship, are you learning what you are to teach, and are you learning how to teach it?

12. Can you give some examples of how you are developing your educatorship (teaching skills and knowledge)?
13. Are you getting enough student teaching, in real classroom situations to prepare you for your teaching career?
14. Please describe your student teaching.
15. Are you studying and/or interpreting music from varying traditions and parts of the world, as part of your plan of study?
16. Do you feel that you will graduate from your school as a specialist in an area of Music Education such as the teaching of an instrument in preschool, primary or secondary school or band, orchestra or choral direction, etc.?
17. How do you think the value of a major in Music Education is perceived by the Administrative, Academic and Student communities of the Steinhardt School compared to other majors such as music composition, voice, piano, violin, etc.?
18. Do you feel that student desertion is a problem in the major of Music Education in the Steinhardt School?
19. Would you like to add any comments to the topics discussed in this interview?

III.3.2. Alumni

General Information:

Interview number: _____ Date of interview: _____
 Complete name: _____
 Instrument: _____
 Email: _____
 Graduation date: _____

1. Briefly describe your music studies prior to your Music Education studies at NYU.
2. How would you evaluate your level of musicianship in any of its interpretations (voice, instrument, improvisation, composition, arrangement, direction, etc.) at the time you began your studies at NYU?
3. Why did you decide to major in Music Education?
4. Did it meet your expectations?
5. Can you describe your current work in the field of Music Education?

6. Does your current job meet the expectations you had when you were studying Music Education?
7. Do you believe that you acquired the musicianship necessary to make quality music in any of its manifestations from your Music Education studies at NYU?
8. ¿Can you describe a couple of methods by which you acquired musicianship?
9. During your Music Education studies, did you see a relationship between the development of your musical ear and your level of music making?
10. Can you give me some examples of how you developed your musical ear during your studies in Music Education in the Steinhardt School?
11. In relationship to your musicianship and studies, did you learn what you were to teach, and did you learn how to teach it?
12. Can you give some examples of how you developed your pedagogical skills?
13. During your studies, did you get enough student teaching, in real classroom situations to prepare you for your teaching career?
14. Please describe your student teaching.
15. Did you study and/or interpret music from varying traditions and parts of the world, as part of your plan of study in NYU?
16. Did you graduate from your school as a specialist in an area of Music Education such as the teaching of an instrument in preschool, primary or secondary school or band, orchestra or choral direction?
17. How do you think the value of a major in Music Education is perceived by the Administrative, Academic and Student communities of the Steinhardt School compared to other majors such as Music composition, Musicology Piano, Violin etc.?
18. Do you feel that student desertion is a problem in the major of Music Education in the Steinhardt School?
19. Would you like to add any comments to the topics discussed in this interview?

III.3.3. Music Education Professors

General Information:

Interview number: _____ Date of interview: _____

Complete name: _____

Email: _____

1. Could you please describe the work you do as a Music Professor in the *New York University*?
2. What level of musicianship in any of its manifestations (performance, improvisation, composition, arrangement, conducting, etcetera) do you expect of your new students majoring in Music Education in the Steinhardt School?
3. It is said that the higher the level of musicianship required to begin the major of Music Education, the better the final result of the graduate in the field, however this implies the risk of a decreased matriculate and consequently fewer graduates. What is your opinion on the matter?
4. Do you believe your students are acquiring the musicianship necessary to make quality music in any of its manifestations?
5. In relationship to musicianship and studies, are your students learning what they are to teach, and are they learning how to teach it?
6. Are your students getting enough student teaching, in real classroom situations to prepare them for their teaching careers?
7. Do you feel that your students will graduate from your school as a specialist in an area of Music Education such as the teaching of an instrument in preschool, primary or secondary school or band, orchestra or choral direction?
8. How do you think the value of a major in Music Education is perceived by the Administrative, Academic and Student communities of the Steinhardt School compared to other majors such as Music Composition, Jazz, Piano, Violin, etc.?
9. Do you feel that student desertion is a problem in the major of Music Education in the Steinhardt School?
10. Would you like to add any comments to the topics discussed in this interview?

III.3.4. Other Professors (Instrument, Voice or Composition)

1. Could you please describe the work you do as a Music Professor in the *New York University*?
2. It is said that the higher the level of musicianship required to begin the major of Music Education, the better the final result of the graduate in the field, however this implies the risk of a decreased matriculate and consequently fewer graduates. What is your opinion on the matter?
3. There are three areas that are central to the formation of students majoring in Music Education:
 - A solid basis in pedagogy; knowledge of various techniques and methods of Music Education.
 - Student teaching in real classrooms.
 - The development of musicianship in any of its interpretations (voice, instrument, improvisation, composition, arrangement and/or conducting).

How do you perceive the value of each of these three areas as related to the objectives that you would expect from a student of Music Education?

4. Do you see the convenience that Music Education students could graduate from NYU as specialists in an area of such as the teaching of an instrument, primary or secondary school band, orchestra or choral conducting, etcetera?

IV. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Como lo muestra la naturaleza propia de la música, y lo señala la Filosofía Praxial de la Educación Musical, la cuarta dimensión que configura el hecho musical es la que comprende al contexto. Considerando esto, es fundamental reflexionar sobre los contextos que entran en juego para la presente investigación, los cuales son: Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana; Escuela Nacional de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México; *Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development* de la *New York University*, y Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila de la Universidad de Salamanca, España. Estos cuatro contextos serán estudiados en el presente capítulo.

IV.1. DEPARTAMENTO DE ARTE Y CULTURA CEDROS-UNIVERSIDAD PANAMERICANA

De acuerdo a los objetivos de la presente investigación, se busca “ofrecer los fundamentos curriculares de un programa universitario, a nivel licenciatura, de formación de docentes de Educación Musical”, dentro de la Universidad Panamericana, campus Ciudad de México. La relación entre esta universidad, el Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana y la presente investigación es doble.

Primeramente, se considera que, por razones vocacionales, sería este Departamento el más indicado, dentro de la Universidad Panamericana, para liderar la licenciatura en Pedagogía Musical; esto es, el contexto de la licenciatura en Pedagogía Musical sería el del Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana. En segundo lugar, el trabajo de investigación: “El profesor de instrumento como sujeto integrador de la educación musical”, que se llevó a cabo dentro del Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana, fue la investigación que planteó las líneas de investigación que dieron pie a esta tesis doctoral. Por tanto, de los cuatro contextos involucrados, es éste, el del Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana, con el que se comienza el capítulo actual.

IV.1.1. Historia y Descripción

El Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana (DAC) es una área académica compartida del Centro Escolar Cedros y la Universidad Panamericana Preparatoria, cuyo compromiso primordial es el desarrollo de competencias musicales de los estudiantes para estimular su desarrollo global en el área intelectual, afectiva y social, y su objetivo capital es formar *a través* de la música.

Para cubrir las expectativas de la educación integral ofrecida por el Centro Escolar Cedros se consideró indispensable brindar una experiencia artística de calidad. Para esto se fundó, en septiembre de 1995, el DAC—que en su origen se llamaba Departamento de Promoción Cultural—. Las actividades iniciaron únicamente con clases de violín. En enero de 1996 se incorporaron clases de violonchelo y, en septiembre de 1996, se agregaron las clases de percusiones y flauta de pico; así sucesivamente, años tras año, se

fueron agregando clases de diversos talleres musicales, hasta llegar a ofrecerse en la actualidad los siguientes talleres: violín, viola, violonchelo, contrabajo, flauta transversa, flauta de pico, oboe, clarinete, saxofón, fagot, corno francés, trompeta, trombón, tuba, piano, guitarra e instrumentos pop (guitarra, bajo eléctrico y batería), y artes plásticas, además de los ensambles corales que intrínsecamente son de configuración grupal. Todas estas actividades se realizan, principalmente, en horario vespertino.

Debido a la transición del alumnado de la secundaria del Centro Escolar Cedros a la Preparatoria de la Universidad Panamericana, ambas instituciones decidieron desarrollar este proyecto educativo-musical, a partir de 2001, dentro de un solo marco organizativo. En ciclo escolar 2011-2012 laboraron en el DAC 47 profesores de música y 4 personas dedicadas a las tareas administrativas, y recibieron clases 457 esudiantes de instrumento o coro.

Las clases son impartidas por profesores y artistas profesionales, profesores de la Escuela Nacional de Música de la UNAM, Conservatorio Nacional, Escuela de Música Vida y Movimiento Ollin Yoliztli, Sinfónica Nacional, Filarmónica de la UNAM, Filarmónica de la Ciudad de México, entre otras de las mejores instituciones y agrupaciones musicales de México.

El Método Suzuki se considera como la pedagogía central —mas no la única— en este Departamento. Todos los estudiantes de cuerdas frotadas, flauta de pico y trasversa, piano y guitarra del Departamento de Arte y Cultura inician sus estudios musicales a través del Método Suzuki. Al mismo tiempo, en la enseñanza de todos los demás instrumentos también se consideran, en gran medida, los principios generales que rigen el Método Suzuki: todos los niños pueden; el apoyo de la familia es irremplazable; el desarrollo de la teoría se fundamenta en la interpretación musical, etcétera.

La calidad de este proyecto de Educación Musical ha trascendido las fronteras de las instituciones fundadoras y se encuentra en marcha en diversos colegios a lo largo del país que, de alguna manera, están trabajando bajo la guía o el ejemplo del DAC. Algunos de estos colegio son: Centro Escolar Cedros Norte (Estado de México), Northridge School (Estado de México), Centro Escolar Yaocalli (Ciudad de México) y Liceo de Monterrey (ciudad de Monterrey).

El Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana fue elegido, en 2010, para figurar en un compendio elaborado por la ONU (Organización de las Naciones Unidas) y la ICCC (*International Council for Caring Communities*) como uno de los proyectos modelos a seguir para alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio propuestos por la ONU.

El título del compendio fue *Music as a Natural Resource* y el DAC fue el único proyecto mexicano escogido, junto con otros 55 proyectos de 33 países, para aparecer en este importante documento.

De acuerdo a John Kiehl, Co-Fundador de *Soundtrack Recording Studios* (Nueva York y Boston): “Este compendio presenta programas musicales exitosos de alrededor del mundo.”¹

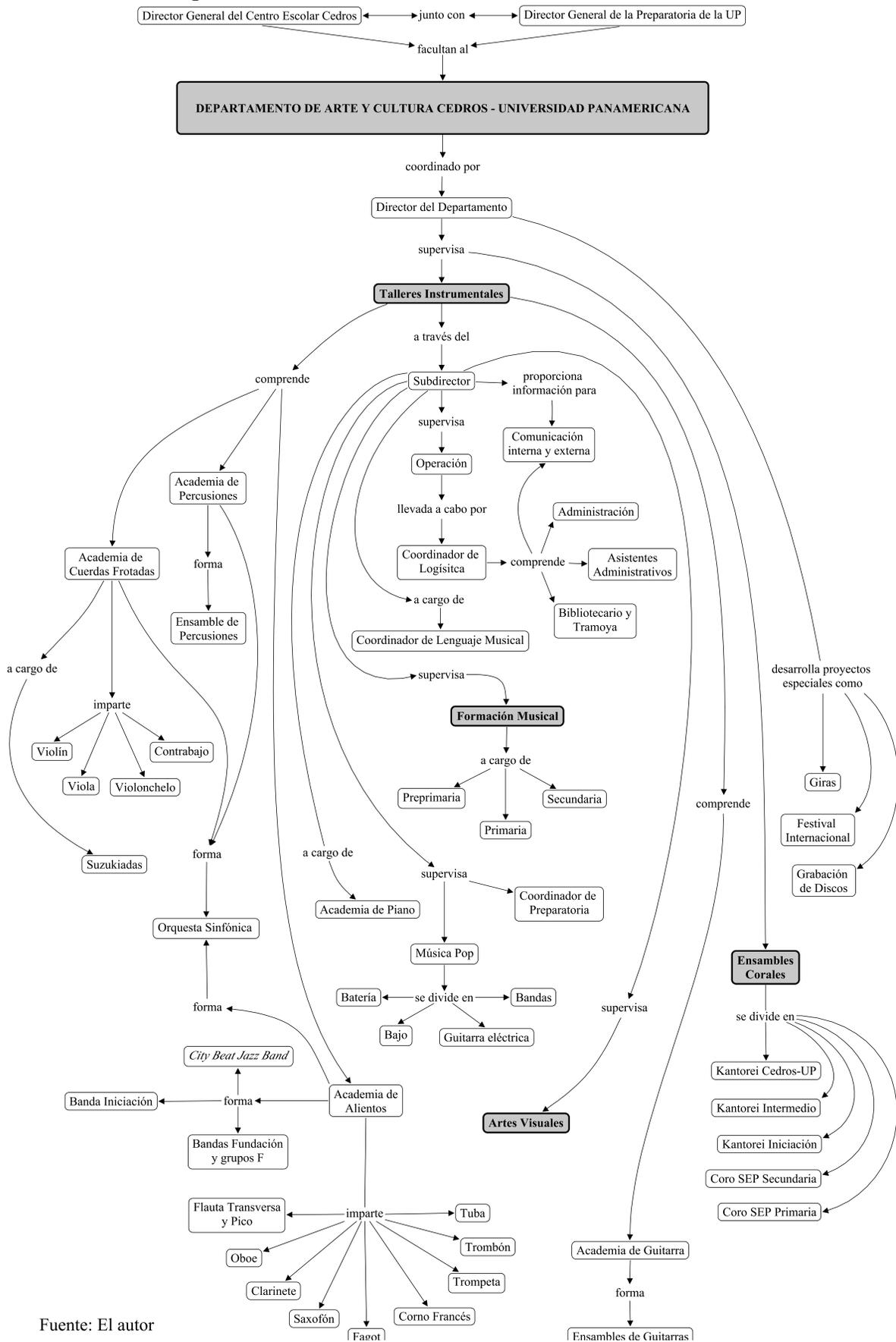
Este Departamento se divide en cuatro grandes áreas: Talleres Instrumentales, Ensambls Corales, Formación Musical y Artes Visuales. Los Talleres Instrumentales y los Ensambls Corales se ofrecen, en su mayoría, en horarios vespertinos; las clases de

¹ ICCC, “Music as a Natural Resource”, p. X.

Educación Musical general que son impartidas en horario matutino reciben el nombre de Formación Musical y responden a los requisitos impuestos por la secretaría de Educación Pública de México, y el área de Artes Visuales que, igualmente, se ofrece en ambos horarios.

En el esquema siguiente se muestran, gráficamente, las áreas, sus divisiones internas, y las funciones que todos los implicados asumen en el Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana.

IV.1.2. Esquema No. 4



Fuente: El autor

IV.1.2.1. Talleres Instrumentales

Todos los estudiantes del Colegio Cedros y la Preparatoria de la Universidad Panamericana que lo deseen pueden recibir clases individuales de un instrumento y recibir clases de solfeo y teoría. Todos estos alumnos participan en una fuerte carga de ensayos de ensamble de acuerdo al instrumento, nivel y edad del estudiante.

El proceso de enseñanza-aprendizaje que se considera más relevante en este Departamento se realiza a través de clases individuales de instrumento. Además de la disposición educativa individual, el DAC ha estructurado sus actividades de enseñanza a través de la creación de diversos ensambles musicales, los cuales son: Orquesta Sinfónica, Orquesta de Cámara, *City Beat Jazz Band*, Banda Sinfónica, Bandas de Iniciación, Ensamble de Percusiones, Ensamblés de Guitarras, Ensamblés Pianísticos, Suzukiadas, Orquesta de Iniciación, Coro Kantorei, Coro Académico Secundaria, Coro Patris y Ensamblés de Música Pop.

Los ensambles se consideran como actividades de enseñanza-aprendizaje complementarias a las clases individuales, y colaboran con estas clases en el desarrollo musical integral de los estudiantes, exceptuando por los ensambles corales que son, por naturaleza, actividades grupales.

Las prácticas musicales grupales están dirigidas a alcanzar los siguientes objetivos:

- Reforzar y repetir lo estudiado en las clases individuales.
- Ampliar aspectos particulares de la lectura musical que pueden ser profundizados, de manera más fácil, a través de actividades conjuntas.
- Aprender a escuchar en ensamble y aprender a escuchar armónicamente.
- Desarrollar la habilidad de seguir los gestos interpretativos de un líder o director.
- Motivar a los estudiantes a través de compartir con sus pares el gusto por hacer música en conjunto.

McCall resume estas ideas de la siguiente manera: “Los propósitos primarios para la instrucción grupal incluyen: ensamble, inspiración, perfeccionamiento e interpretación. Las clases grupales motivan a estudiantes y padres y son una buena fuente de interacción y soporte social.”²

Orquesta Sinfónica

La Orquesta Sinfónica Cedros-Universidad Panamericana está formada por todas las secciones instrumentales con las que cuenta cualquier Orquesta Sinfónica profesional: cuerdas, maderas, metales y percusiones. El repertorio que esta orquesta ha interpretado abarca desde arreglos para orquestas infantiles hasta obras del repertorio tradicional europeo y latinoamericano en sus versiones originales, tales como el primer movimiento de la *5ª Sinfonía* de Beethoven o el *Huapango* de Moncayo.

En el ciclo escolar 2012-2013 se dará inicio a una Orquesta Sinfónica de iniciación, la cual tiene como objetivos: ofrecer a sus miembros la experiencia de tocar, por primera vez, en un ensamble de estas características; desarrollar la lectura a primera vista en sus

² McCall, *Group Lessons*, p. 8.

miembros, y formar una base de instrumentistas que, a su debido momento, irán integrando las secciones de la Orquesta Sinfónica que actualmente ya existe.

El repertorio que estudiará esta orquesta de iniciación estará compuesto, primordialmente, de ejercicios de los libros de *Essential Elements*, los cuales tienen el objetivo de desarrollar la lectura musical, la lectura a primera vista y la audición grupal, pero están elaborados de tal forma que no carecen de un atractivo armónico y melódico para los estudiantes, alejándose de un enfoque que se limita a la ejecución de ejercicios sin ninguna expresión musical. El avance paulatino de esta orquesta de iniciación se realizará sin excluir, eventualmente, algunos arreglos de piezas muy atractivas del repertorio tradicional, acordes al nivel técnico e interpretativo que vaya adquiriendo esta nueva orquesta.

Orquesta de Cámara

Esta Orquesta de Cámara no pertenece propiamente al Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana, puesto que todos sus miembros son, actualmente, estudiantes de la Universidad Panamericana y la Universidad Panamericana Preparatoria, y por tanto depende del Departamento de Difusión Cultural de la Universidad Panamericana. Sin embargo, su relación con el DAC es muy estrecha, debido a que todos sus integrantes comenzaron sus estudios musicales —y algunos los continúan— en el Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana.

Los miembros de esta orquesta tienen una experiencia de 9 a 16 años en el estudio formal de su instrumento, por lo que su nivel alcanzado es el de músicos semi-profesionales jóvenes. El nivel musical de estos estudiantes les permite aprender una obra de la dificultad de un concierto grosso de Handel, completo, en dos o tres ensayos de tiempo regular. El director musical funge como concertino y director al mismo tiempo.

El repertorio que abarca esta orquesta comprende desde las obras más tradicionales para esta clase de ensamble del período barroco, hasta obras de Gustav Holst, Astor Piazzolla y Aaron Copland. Todas las obras que interpreta esta orquesta son versiones originales de los compositores, y no interpretan arreglos para orquestas infantiles o juveniles.

Bandas

Las distintas bandas —actualmente existen cuatro— ofrecen a los estudiantes de instrumentos de aliento del Departamento de Arte y Cultura la posibilidad de un desarrollo musical grupal graduado en tres niveles: bandas de iniciación, bandas intermedias y *City Beat Jazz Band*.

En las bandas de iniciación todos los estudiantes principiantes en un instrumento de aliento pueden participar. Aquí adquieren los conocimientos básicos para tocar en un ensamble, tienen la posibilidad de apuntalar las habilidades que adquieren en sus clases de instrumento individual, y es el primer encuentro con la lectura musical.

Todos los estudiantes que dominan los fundamentos de la técnica interpretativa de su instrumento, y las bases de la lectura musical, pasan a formar parte de una de las bandas intermedias, donde, al lado una sección de percusiones, comienzan a interpretar arreglos musicales que se apartan de una estructura musical que es propia de un ejercicio musical estrictamente técnico.

La *City Beat Jazz Band* es el ensamble para los estudiantes más avanzados de alientos —estudiantes que también pertenecen a la Orquesta Sinfónica, excepto por los casos que no aplica, como la batería, guitarra y bajo eléctricos—, interpreta repertorio de jazz, latino y *pop-rock*. En esta banda se aborda la correcta interpretación del repertorio según su estilo, aspectos teóricos aplicados a la improvisación, y al mismo tiempo se sigue avanzando en la lectura musical con técnicas de ensamble más avanzadas.

Ensamble de Percusiones

El Ensamble de Percusiones está compuesto por los estudiantes percusionistas de la Orquesta Sinfónica. Estos estudiantes ejecutan obras del repertorio tradicional internacional de percusiones, así como obras mexicanas de un alto nivel de dificultad, como lo sería la *Toccata* de Carlos Chávez. Su repertorio también cuenta con obras que han sido comisionadas por el mismo ensamble. El estudio de las percusiones del noroeste de África ha jugado un papel muy importante en el desarrollo de este Ensamble de Percusiones.

Ensamblés de guitarras

Desde 2005 los talleres de guitarra comenzaron una nueva etapa: comenzaron a trabajar bajo la guía del Método Suzuki para brindarle a los participantes una Educación Musical más eficaz y completa.

Los ensambles de guitarras está conformado por estudiantes entre los 6 y 18 años de edad, y se cuenta con tres ensambles que agrupan a sus integrantes de acuerdo al nivel que van desarrollando. La formación que los estudiantes reciben va encaminada al dominio técnico del instrumento, la presentación de su trabajo en público, la grabación de discos y, principalmente, al desarrollo del gusto por la música.

Como meta se encuentra organizar un ensamble capaz de interpretar piezas originales para orquesta de guitarras y arreglos del repertorio de música de concierto.

Suzukiadas

Todos los estudiantes de cuerdas frotadas del Departamento de Arte y Cultura, desde la primera semana de clases en que inician el estudio de su instrumento, comienzan, además de sus clases individuales, con la experiencia de la práctica instrumental grupal.

Todos los ensambles formados por estudiantes que están en los niveles iniciales del aprendizaje de su instrumento de cuerda frotada, y que estudian a través del Método Suzuki, se les denomina Suzukiadas, puesto que su repertorio es primordialmente del Método Suzuki.

Música del mundo

Los talleres instrumentales-grupales que están programados para estudiantes de secundaria y preparatoria que quieren incursionar en el género del rock, funk, pop y músicas folklóricas de diversos países, reciben el nombre de música del mundo.

El objetivo de esta clase es dar a los estudiantes un acercamiento a diferentes prácticas musicales de los géneros populares contemporáneos y folklóricos, mediante el estudio de la guitarra eléctrica, bajo eléctrico e instrumentos folklóricos, tanto de México como de otros países, considerando la historia, desarrollo y tendencias de las prácticas musicales en estudio.

Lenguaje musical

Esta asignatura —que se imparte en horario matutino— está dirigida a los estudiantes que forman parte de los Talleres Instrumentales y Talleres Corales, cumple la función de complementar las actividades de interpretación musical de los estudiantes. En ella se aborda la simbología y vocabulario más importante de la disciplina musical; se ejercita la lecto-escritura, y promueve la transferencia cognitiva entre escuchar, tocar, escribir, leer y estructurar la música.

Se desempeña explorando ejes como la intuición, la diversión y el pensamiento abstracto con la finalidad de hacer más plena y productiva la actividad musical característica del DAC; siempre partiendo de la práctica instrumental para comprender la teoría y grafía musical.

Associated Board of the Royal Schools of Music

Los estudiantes con más experiencia cuentan con una certificación de sus estudios por parte de la *Associated Board of the Royal Schools of Music* —ABRSM— del Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte. Este consejo de cuatro conservatorios de música del Reino Unido (*Royal Academy of Music*, *Royal College of Music*, *Royal Northern College of Music* y *Royal Conservatoire of Scotland*) fundado en 1889, está dirigido a evaluar estándares de interpretación musical de estudiantes y profesores en más de 90 países.

Aunque estos exámenes no pretenden ser un plan de estudios o una metodología de enseñanza, su aportación al DAC es muy significativa, puesto que generan motivación e inspiración para que los estudiantes trabajen hacia un objetivo muy específico; determina la medida del progreso personal ante estándares internacionales de calidad, y ofrece la posibilidad de experimentar la satisfacción de alcanzar una meta concreta. Para el profesor de un estudiante examinado, los resultados obtenidos sirven para proponer un camino de mejora y trabajo en relación al material presentado.

Los niveles de evaluación por parte de la ABRSM son *Prep Test*: diseñado para estudiantes que llevan por lo menos seis meses de estudio de su instrumento o del canto. Este nivel no generan una calificación, sino que únicamente se ofrecen comentarios por parte del examinador y están planeados, principalmente, de preparación para el siguiente nivel que son los *Graded music exams*, los cuales cuentan con ocho grados que pueden ser acreditados comenzando desde cualquier grado —con la posibilidad de saltar grados cuando exista la posibilidad—. Las asignaturas que contemplan los *Graded music exams* son: piano, piano de jazz, órgano, clavecín, violín, viola, violonchelo, contrabajo, guitarra, arpa, flauta dulce, flauta transversa, oboe, clarinete, jazz para clarinete, fagot, saxofón, saxofón de jazz, corno francés, trompeta, trompeta de jazz, corneta, bugle, charcheta (*E♭ horn*), trombón, trombón de jazz, trombón bajo, barítono, bombardino, tuba, percusiones, canto, teoría y competencias musicales prácticas. A partir del grado sexto es requisito presentar, por lo menos, el grado cinco de teoría.

Los grados profesionales son: *DipABRSM* (*Diploma of The Associated Board of the Royal Schools of Music*), *LRSM* (*Licentiate of the Royal Schools of Music*) y *FRSM* (*Fellowship of the Royal Schools of Music*). Antes de aspirar a estos grados, es requisito aprobar el grado ocho de los *Graded music exams* en cualquiera de sus asignaturas; los tres diplomas profesionales tienen que ser aprobado en orden consecutivo. Las áreas de

conocimiento en los diploma son: Interpretación Musical, Dirección Musical y Enseñanza Instrumental o Vocal.

IV.1.2.2. Ensamblés Corales

Coro Kantorei

El trabajo vocal es en esencia una de las actividades musicales más delicadas debido a que se sostiene en un instrumento vivo que es la voz y, por lo tanto, no hay reemplazo para la misma.

Dentro del Departamento de Arte y Cultura se desarrolla la actividad coral a través del Coro Kantorei, el cual cuenta con tres niveles de acuerdo a la edad, desempeño y experiencia de los estudiantes: Kantorei Iniciación, Kantorei Intermedio y culmina con el ensamble más avanzado que es Kantorei Cedros-UP, donde la sección de tenores y bajos está conformada por estudiantes de la Preparatoria de la Universidad Panamericana. Estos tres niveles componen el Ciclo Kantorei.

El Ciclo Kantorei ofrece la posibilidad de desarrollar al máximo las capacidades de expresión a través de la voz durante la niñez. Después de un receso durante el cambio de voz, que en cada caso es diferente (desde un mes hasta dos años), pueden continuar esta práctica vocal durante secundaria, bachillerato y, si los compromisos se lo permiten a los estudiantes, hasta la universidad.

Kantorei Patris

Además de los tres niveles del Ciclo *Kantorei* también se ofrece, a los padres de familia y abuelos de los estudiantes del Centro Escolar Cedros y la Universidad Panamericana Preparatoria, un ensamble vocal. Su objetivo se encuentra en participar en algunas Misas, conciertos, en el Festival Internacional Cedros-UP y, por otra parte, para entender mejor las actividades musicales realizadas por sus hijos.

El repertorio está definido por las actividades programadas durante el año, el cual abarca música sacra, música de concierto del repertorio universal de diversas épocas, así como algunas piezas de música popular.

Coro Académico de Primaria y Secundaria

El principal objetivo de estos dos coros es ofrecer ensambles vocales de alta competitividad que participen en los compromisos oficiales que exige la Secretaría de Educación Pública, tales como el Concurso de la Canción Mexicana y el Concurso de Interpretación del Himno Nacional Mexicano.

IV.1.2.3. Formación Musical

Las clases de música que se imparten en horario matutino, y que reciben el nombre de Formación Musical, están dirigidas a la consecución parcial³ de los objetivos curriculares

³ Esta aspiración de cubrir parcialmente —y no completamente— los objetivos curriculares oficiales, es consecuencia del dilema de que este currículo propuesto por la Secretaría de Educación Pública es, como se estudiará en el apartado correspondiente del presente trabajo de investigación, en muchos aspectos inoperante.

que estipula la Secretaría de Educación Pública, y son parte de la formación integral de todos los estudiantes que no están inscritos en un taller instrumental o coral. Esto es, son la única opción de Educación Musical para más del 70% de los estudiantes del Centro Escolar Cedros. La asignatura de Formación Musical está reforzada por metodologías musicales ampliamente probadas en todo el mundo, como lo son los Métodos Suzuki, Dalcroze y Winnberg, entre otros, y están divididas en 3 niveles:

Preprimaria: dos sesiones de 30 minutos por semana.

- Esta clase se enfoca básicamente a que los estudiantes desarrollen aspectos motrices por medio de cantos y juegos, utilizando los aspectos musicales básicos del rítmico, la melodía y la apreciación.

Primaria: una sesión de 40 minutos a la semana, en la cual se conjuntan los contenidos:

- Práctica coral: herramienta principal de este currículo.
- Práctica instrumental: flauta de pico, utilizando las bases del Método Suzuki.
- Motricidad: sobre todo en los primeros tres grados.
- Lectura musical: desarrollo de la audición, escritura e interpretación rítmica-melódica.
- Apreciación: *saber* escuchar música.
- Historia: aspectos muy generales.

Secundaria: Con dos sesiones de 40 minutos a la semana, está estructurada en los siguientes rubros:

- Práctica instrumental: teclado.
- Práctica coral: canto grupal.
- Lectura musical: dictados rítmico-melódicos.
- Apreciación: *saber* escuchar música.
- Historia: de la antigüedad hasta nuestros días.

En el nivel secundaria se complementa el aprendizaje por medio de una página de electrónica (www.quidmusica.com), y el apoyo del libro correspondiente, donde los estudiantes pueden realizar tareas en línea y repasar los contenidos de la clase.

Aunque se utilizan diversos recursos curriculares y metodológicos para la impartición de la asignatura de Formación Musical, sin embargo, a la fecha se encuentran muchas áreas de oportunidad, siendo el principal problema la falta de motivación por parte de los estudiantes para participar en esta asignatura, lo que se traduce en reducir la acción de los profesores, en gran medida, a la tarea del “control” disciplinar en lugar de enfocarse a los aspectos didácticos de la creación y expresión musical. En la actualidad los programas de esta asignatura están siendo revisados para solventar, entre otros, el problema mencionado.

Metodologías complementarias

Una metodología educativa que pretende ser autosuficiente, o que afirme no necesitar revisiones o complementaciones pedagógicas, corre el peligro de no tener la flexibilidad para poder ser adaptada a las necesidades particulares del ámbito específico donde se desea aplicar; además, corre el riesgo de no poder crecer de acuerdo a las nuevas opciones metodológicas que van surgiendo en su área de estudio.

Aparte del Método Suzuki, el Departamento de Arte y Cultura se ha apoyado — principalmente en las clases de Formación Musical y Lenguaje Musical— en otras metodologías pedagógicas, tales como los métodos Dalcroze y Winnberg.

El Método Dalcroze

El creador de este método, Emile Jaques-Dalcroze, compositor Suizo-Austriaco nacido en Viena en 1865, cursó sus estudios musicales en el Conservatorio de Ginebra, Suiza, donde posteriormente fue maestro de solfeo y composición; fue ahí donde percibió la necesidad de que sus estudiantes conocieran el fenómeno musical de una forma mucho más profunda de la que se les brindaba entonces: sentados recibiendo su lección, con estímulos puramente intelectuales alejados de la realidad práctica de la música.

Jaques-Dalcroze vivió en una época y lugar de profundas transformaciones pedagógicas, donde el estudiante se transformó en el centro del proceso de aprendizaje y el maestro pasó, de ser una figura hegemónica, a tener el papel de mediador.

Dentro de una clase de rítmica Dalcroze los elementos musicales son vividos con todo el cuerpo, antes de ser analizados y puestos a disposición del mismo estudiante para utilizarlos como mejor le convenga, a través de tres ejes de suma importancia para el proceso:

- Rítmica: se basa en expresar corporalmente todos los elementos musicales para vivirlos, analizarlos y después utilizarlos.
- Solfeo: es, sobre todo, el entrenamiento del oído interno del estudiante para poder representar gráficamente todos los elementos musicales, y no musicales, que el cuerpo ya tiene adquiridos.
- Improvisación: la improvisación es una herramienta a través de la cual el estudiante utiliza los elementos que trabajó de forma intuitiva, y después consciente, a través del movimiento corporal o la creación musical. En breve, la improvisación es una apropiación del lenguaje musical para las necesidades específicas del estudiante.

El estudio del ritmo conduce a la formación de una individualidad necesaria para todos los propósitos de nuestra vida. Esto es, una forma de expresarnos de acuerdo al ritmo más natural e innato de nuestro ser. La rítmica Dalcroze acompaña a los estudiantes en este estudio que relaciona íntimamente al intelecto y el elemento corporal.

Método Winnberg

El maestro Lennart Winnberg (Suecia, 1949-2008), denominaba a su enfoque educativo: *Métodos integrales de enseñanza musical* o simplemente *Del oído al corazón*. El contraste entre estos dos títulos refleja las ideas y cualidades que este pedagogo quería enfatizar en cuanto al ejercicio musical en todos los niveles. Combinar los conceptos teóricos con la espontaneidad, la lecto-escritura y la improvisación, son paradojas que parecen indisolubles. Sin embargo, *Del oído al corazón* otorga el marco teórico y los materiales didácticos necesarios para hacer de la enseñanza musical un sistema equilibrado, amable y reflexivo.

Es común clasificar a las personas que hacen música en tres grandes grupos: los que leen partituras, los que tocan de oído y los que improvisan. Aunque estas tres actividades pueden tener algunas técnicas independientes, también podemos decir que están

entretreídas. El Método Winnberg contiene ejercicios que desarrollan la habilidad de improvisar, tocar de oído, leer y escribir música al mismo tiempo. Esto da como resultado la integración de muchas competencias musicales. La flexibilidad del Método Winnberg ha permitido aplicar sus materiales en niños, jóvenes, adultos, principiantes, profesionales y ejecutantes de todo género musical.

El maestro Lennart Winnberg fue profesor asociado de la Academia de Música y Drama de Gotemburgo, Suecia; realizó diversas investigaciones en el ámbito de la Educación Musical; conoció activamente el Método Suzuki como padre de familia, y ofreció conferencias de su metodología en varios países de Europa, América y África. En el 2007 inició un proyecto llamado *Integrated Teaching Methods* con apoyo de la Unión Europea.

Lennart Winnberg impartió su primer taller en México en el 2003, durante el III Festival Internacional Cedros-UP, y, en total, visitó México en ocho ocasiones impartiendo talleres y cursos a más de cuatrocientos profesores.

Tecnología y Educación Musical

El DAC es pionero en México en la utilización de la tecnología aplicada a la Educación Musical en un colegio. Para las distintas actividades de las clases de Formación Musical—la asignatura de música general, estipulada por la Secretaría de educación Pública, que se ofrece en el horario regular matutino—se cuenta con infraestructura tecnológica específica para fortalecer los contenidos de la misma, tales como programas en diversas plataformas (en PC y MAC), así como un sistema GEC3 (*Grup Education Controller*), el cual permite la enseñanza y práctica musical grupal mediante teclados.

Los programas comúnmente utilizados son: *Garage Band*, *Music Ace*, *Finale* y *Sibelius*, los cuales ofrecen herramientas para la creatividad enfocada a la composición de pequeñas piezas musicales, aún con estudiantes con muy pocos conocimientos de la lecto-escritura musical.

IV.1.2.4. Artes Visuales

La cuarta área del Departamento de Arte y Cultura son las Artes Visuales que, a partir del ciclo escolar 2012-2013, funciona de distintas maneras en cada sección del Centro Escolar Cedros y la Universidad Panamericana Preparatoria.

- En la preprimaria se consideran a las Artes Visuales como un tema transversal que sirve como actividad de enseñanza-aprendizaje para el apoyo de cualquiera de las asignaturas que se cursan en ese grado.
- De 1° a 4° de primaria las Artes Visuales juegan el mismo papel que en la preprimaria, y se apoyan con un sólido programa de visitas a museos: “Conozcamos nuestros museos”.
- En 5° y 6° de primaria se ofrece la asignatura de Artes Visuales, en un bloque de 40 minutos por semana, como parte de la currícula regular en horario matutino.
- En 1° de secundaria se continúa el proyecto “Conozcamos nuestros museos”; en 2° de secundaria se ofrece la asignatura de Dibujo Artístico, dos periodos por semana, y en 3° de secundaria se ofrece la asignatura de Dibujo Técnico, dos periodos por semana.

- Al mismo tiempo se ofrece el taller de Artes Plásticas, en horario vespertino, para todos los estudiantes que lo deseen, sin importar el grado que están cursando.
- En la preparatoria el estudio de las artes visuales funciona de manera independiente al DAC.

IV.1.3. Proyectos Centrales

El método de proyectos —como estrategia de enseñanza— permite a los profesores del DAC determinar actividades a corto, mediano y largo plazo para orientar los procedimientos del proceso enseñanza-aprendizaje y brindar motivación a los estudiantes. Además de los recitales y conciertos que habitualmente los estudiantes presentan, tanto en las instalaciones del colegio Cedros como en otros recintos de la Ciudad de México, los principales proyectos que el DAC prepara y ejecuta son las giras de conciertos, las grabaciones de discos compactos, el Festival Internacional Cedros-UP y el programa de *Musical Exchange* del *Carnegie Hall*. En los siguientes incisos se profundiza en las actividades de estos proyectos.

IV.1.3.1. Giras de conciertos

Los ensambles del DAC han tenido la oportunidad de presentarse ante diversas audiencias nacionales e internacionales.

Las giras de conciertos, ya sea en territorio nacional o internacional, tienen objetivos académicos y de desarrollo personal muy claros:

- Dominar un repertorio específico, y en general nuevo, en un periodo de tiempo previsto, lo que presupone un esfuerzo extra de parte de los estudiantes para alcanzar la meta musical fijada.
- Motivar a los miembros del ensamble en cuestión. Esta motivación surge de la ilusión de viajar a un lugar distante, en general desconocido, al lado de los amigos y compañeros del ensamble en que comparten un esfuerzo común a través de la música.
- Compartir muchas horas de ensayos y actividades extraordinarias dirigidas a la preparación de la gira, lo cual desarrolla el sentido de pertenencia a un grupo y fomenta el aprendizaje del trabajo en equipo.
- Fomentar el espíritu de sobreponerse a las incomodidades y eventualidades que son comunes en cualquier viaje, lo que ayuda a desarrollar la fuerza de voluntad de los estudiantes participantes.

Giras internacionales

Las giras internacionales en las que han participado los ensambles del Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana son:

- Washington, 2000
Esta fue la primera gira internacional realizada por un ensamble del DAC. El ensamble que asistió fue la Orquesta Sinfónica y tuvo como actividad musical central

el concierto presentado en el edificio principal de la OEA (Organización de Estados Americanos), ante un importante número de embajadores de los países miembros de esta organización humanitaria.

- **Berlín-Roma, 2001**
La primera gira internacional del Coro *Kantorei*. La actividad más sobresaliente fue la oportunidad de haber cantado un popurrí mexicano ante Juan Pablo II en la Plaza de San Pedro. Inmediatamente después de este pequeño canto, todos los miembros del coro tuvieron la oportunidad de saludarlo personalmente. El Coro *Kantorei* presentó un concierto en la sede de la Embajada de México en Berlín.
- **Roma, 2002**
Un año después de la gira a Berlín-Roma, el Coro *Kantorei* fue invitado a Roma para participar en la S. Misa celebrada por Juan Pablo II en ocasión de la Canonización de San Josemaría Escrivá de Balaguer en la Plaza de San Pedro.
- **Chicago, 2004**
La Orquesta Sinfónica a Chicago se presentó ante diversas audiencias en la ciudad de Chicago, entre las que destacó el concierto en la *Union League Club* de Chicago.
- **España-Inglaterra, 2006**
En esta gira el Coro *Kantorei* y la Orquesta de Cámara ofrecieron conciertos en el Santuario de Torreciudad, la Universidad de Navarra y la Catedral de Southwark en Londres. Haber presenciado un ensayo del *King's Collage Choir* de la Universidad de Cambridge fue una experiencia muy enriquecedora tanto para los estudiantes como para los profesores.
- **California, 2008**
La Orquesta Sinfónica se presentó, en la ciudad de Fresno, ante 3,700 personas: la mayor audiencia de un concierto ofrecido por un ensamble del DAC. Adicionalmente se presentaron conciertos en San Diego, Los Ángeles y San Francisco.
- **Italia-Inglaterra, 2011**
El Coro *Kantorei* ofreció conciertos en París, Londres y, de especial importancia, en Florencia al lado del Coro Infantil de la *Accademia Musicale Di Firenze*

Actualmente se está trabajando en la preparación de una gira de conciertos, por parte de la Orquesta Sinfónica, en abril de 2013, a las ciudades de Buenos Aires, Córdoba, Montevideo y Santiago de Chile.

Además de las giras internacionales, los diferentes ensambles se han presentado ante cuantiosas audiencias en diversos estados de la república: Nuevo León, Jalisco, Guanajuato, Zacatecas, Querétaro, Puebla, Aguascalientes, Michoacán, Estado de México, Morelos, Baja California y Ciudad de México.

Los miembros de estos ensambles musicales se han presentado en diversas salas de conciertos y universidades de la Ciudad de México: Bellas Artes, Sala Nezahualcóyotl, Sala Ollín Yoliztli, Sala Blas Galindo, Centro Cultural Helénico, Universidad Panamericana, Universidad Iberoamericana, Universidad Anáhuac, Tecnológico de Monterrey, UNITEC, además del Festival del Centro Histórico de la Ciudad de México, el Festival Luminaria y la *Expo Sound Check* en el *World Trade Center*.

IV.1.3.2. Grabaciones

Las grabación de discos compactos juega un importante lugar en los proyectos del DAC. La grabación de un disco en un auditorio de óptima calidad acústica, con ingenieros y técnicos profesionales, es un medio muy adecuado de motivación que, además, requiere de un esfuerzo extra por parte de los miembros de los ensambles, lo cual redundará en un avance musical fuera de lo ordinario por parte de los estudiantes involucrados.

Aunque existen varios discos compactos grabados por estos ensambles, los discos que se han grabado como proyecto conjunto del Departamento de Arte y Cultura a lo largo de los años son:

- *I Festival Internacional Cedros*, 1999
- *Música in Adventum*, 2000
- *Tierra Mestiza*, 2002
- *Réquiem* de Gabriel Fauré, 2004
- *Nuestra música*, 2007
- *¡Qué bonita es mi tierra!*, 2012

IV.1.3.3. Festival Internacional Cedros-Universidad Panamericana

Con el objetivo principal de impulsar la calidad de la Educación Musical en México el DAC organiza, cada dos años, el Festival Internacional Cedros-Universidad Panamericana, donde se ha contado con la participación de intérpretes, compositores y pedagogos de Argentina, Armenia, Australia, Bélgica, Brasil, Bulgaria, Canadá, Chile, China, Colombia, Corea, Costa de Marfil, Escocia, España, Estados Unidos de América, Finlandia, Francia, Ghana, Gran Bretaña, Guatemala, Honduras, Hungría, India, Israel, Italia, Japón, Kazajistán, Líbano, México, Perú, Polonia, Rusia, Suecia, Suiza, Trinidad y Tobago, Ucrania, Uruguay, Venezuela.

Se considera que este Festival es uno de los eventos más importantes en el ámbito de la Educación Musical en México, y está abierto a todos los estudiantes, profesores y músicos profesionales de México y el extranjero interesados en mejorar en su respectiva área del mundo de la música.

Los objetivos de este Festival son:

- Incentivar y promover la Educación Musical en México.
- Proveer de nuevas y mejores herramientas didácticas a profesores de Educación Musical que se ejercen laboralmente en cualquier nivel educativo.
- Capacitar a jóvenes músicos para iniciarse en la Educación Musical.
- Ofrecer a todos los estudiantes del colegio Cedros y la UP Preparatoria la experiencia de una actividad artística-pedagógica de carácter internacional.
- Ofrecer herramientas específicas para mejorar en las exigencias propias de cualquiera de los siguientes ámbitos:
 - El estudio de la música desde el nivel inicial hasta el universitario.
 - El perfeccionamiento de la interpretación musical para solistas, miembros de ensambles de cámara y orquestas sinfónicas.

- La investigación en el área de la Educación Musical.
- La influencia de los padres de familia y administradores de colegios en relación a la Educación Musical infantil.

Todos estos ámbitos se estudian considerando la naturaleza multicultural de la música; esto es, los géneros y estilos musicales que se estudian, analizan e interpretan durante el Festival Internacional Cedros-Universidad Panamericana consideran un espectro muy amplio de prácticas musicales, por ejemplo: la comúnmente llamada música clásica europea, la música tradicional y folklórica de México, el jazz, las percusiones del noroeste africano, la música tradicional china, la música tradicional de India, etcétera.

En los últimos cinco festivales se ha propuesto un eslogan, o tema transversal, para que se reflexione, en la medida de lo posible, en todas las clases, conferencias e intercambios personales que comúnmente ocurren en una actividad de estas características.

Los festivales que se han realizado son:

- Festival Cultural Cedros, 1998
- 1er Festival Internacional Cedros, 1999
- 2º Festival Internacional Cedros, 2001
- 3er Festival Internacional Cedros-UP, 2003; *Interpretación y didáctica: una visión global*
- 4º Festival Internacional Cedros-UP, 2005; *La aventura de la música*
- 5º Festival Internacional Cedros-UP, 2007; *Música e identidad*
- 6º Festival Internacional Cedros-UP, 2008; *Música, educación y familia*
- 7º Festival Internacional Cedros-UP, 2010; *Música y educación para la paz*
- 8º Festival Internacional Cedros-UP, 2012; *Muchas músicas*

El 9º Festival Internacional Cedros-UP se llevará a cabo del 17 al 23 de marzo de 2014, y el tema propuesto para reflexión será: *Los sonidos del entorno*.

Adicionalmente el DAC ofrece, en fechas alternas a los Festivales, otras opciones de cursos y seminarios dirigidos a brindar más posibilidades de capacitación a los educadores musicales para el buen desempeño de esta profesión. Se calcula que, a lo largo de los últimos 10 años, más de 1,000 profesores de Educación Musical de todo México han recibido capacitación en esta institución.

IV.1.3.4. Carnegie Hall

En junio de 2009 el DAC recibió una invitación por parte de la Secretaría de Educación Pública, el CONACULTA (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes) y la Embajada de los Estados Unidos en México, para tomar parte en un programa denominado *Cultural Exchange* coordinado por *The Weill Music Institute* del *Carnegie Hall* de la ciudad de Nueva York.

El programa, que llevaba funcionando alrededor de dos años, proponía una plataforma tecnológica y estratégica, y espacios para crear vínculos e intercambios entre países a través de la cultura. La base era Nueva York y los primeros intercambios se realizaron con India y Turquía. El tercer país elegido fue México.

Cultural Exchange convocó a programas de escuelas en la Ciudad de México que tuvieran departamentos o coordinaciones artísticas bien establecidas, con estudiantes dentro de un rango de edad entre los 13 y 17 años (el equivalente al *junior high* y *high school* norteamericanos). Así pues, instituciones como el CUM, CEDART y la Universidad la Salle Preparatoria, aunados al Cedros y la preparatoria de la Universidad Panamericana, formaron parte del grupo que daría un panorama general de las realidades y posibilidades de la Educación Artística en México en esos momentos.

Para presentar el trabajo, y crear un espacio internacional usando todas las herramientas tecnológicas de la actualidad, se realizaron dos conciertos, por medio de enlaces en vivo, desde el *Carnegie Hall* en Nueva York y el teatro Julio Castillo en la Ciudad de México. Los estudiantes que representaron al Cedros y la preparatoria de la Universidad Panamericana fueron los únicos seleccionados, de todo México, para participar en uno de estos conciertos.

En el ciclo escolar 2010-2011 se trabajó, dentro del programa *Cultural Exchange*, sobre una nueva plataforma virtual más interactiva, enfocada y supervisada específicamente para el ámbito de la música.

La última participación conjunta del DAC con *Cultural Exchange* del *Carnegie Hall* fue la participación de la compositora Paulina Prestini —patrocinada por el mismo *Carnegie Hall*— en el 8º Festival Internacional Cedros-Universidad Panamericana, donde ofreció un taller de composición a través de la tecnología titulado: *Identity Sketches*, haciendo alusión a la idea de que los participantes puedan expresar su identidad al fusionar sus letras con sus impulsos musicales y visuales.

IV.1.4. Responsabilidad Social

Las crisis económicas, pero sobre todo las crisis sociales, en muchas ocasiones generadas por las primeras, son los fenómenos que detonan las situaciones de pobreza, inseguridad, violencia e intolerancia dentro de un país y entre las naciones. A este respecto, “una de las primeras funciones que incumben a la educación consiste, pues, en lograr que la humanidad pueda dirigir cabalmente su propio desarrollo.”⁴ El papel de la educación y la ciencia ha sido determinante en el auge económico y avance social —o falta de estos— en los últimos cincuenta años en todo el mundo.⁵

Adicionalmente al desarrollo económico y social, la educación debe estar dirigida a la búsqueda de una paz incondicional y, más aún, a la búsqueda del bien “del otro”; de tal manera que:

la educación escolar debe reservar tiempo y ocasiones suficientes para iniciar desde muy temprano a los jóvenes en proyectos cooperativos, en el marco de actividades deportivas y culturales y mediante su participación en actividades sociales: renovación de barrios, ayuda a los más desfavorecidos, acción humanitaria, servicios de solidaridad entre las generaciones, etc.⁶

⁴ Delors, *La educación encierra un tesoro*, p. 88.

⁵ *Cfr. Ibid.*, p. 75.

⁶ *Ibid.*, pp. 105-106.

En el Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana se busca que los estudiantes y profesores tengan conciencia de estos compromisos y que, a través de la música, puedan realizar el principio que defiende que “sólo se posee aquello que se da.”

Algunos ejemplos de proyectos en los que participan estudiantes o profesores del Departamento de Arte y Cultura —o han sido iniciativas de este Departamento—, donde se concretan las intenciones mencionadas, son los siguientes:

Secundaria Vespertina Cedros y Grupos F de la Universidad Panamericana Preparatoria
Con el apoyo de la Fundación Cedros, en el ciclo escolar 2008-2009 se inauguró, con los 28 estudiantes del grupo fundador de la Secundaria Vespertina, la Banda Sinfónica de la Secundaria Fundación Cedros:

Fundación Cedros nace en noviembre de 2007 con la finalidad de apoyar a grupos menos favorecidos dentro de nuestra sociedad, mediante la realización de proyectos, que dan respuesta a algunas de sus necesidades más importantes. Cuando una comunidad es sensible, generosa y sobre todo, comprometida activamente, logra impactar en forma positiva a su entorno social. Fundación Cedros realiza una constante labor de procuración de fondos, la cual hace posible que cada una de las iniciativas se haga realidad.⁷

Este proyecto se encuentra en su quinto año, de tal manera que, en el presente ciclo escolar, 2012-2013, los estudiantes del grupo fundador están cursando el 5° grado de bachillerato en el grupo F. Los grupos F de la Universidad Panamericana Preparatoria son la continuación de la Secundaria Vespertina. A lo largo de estos cinco años, todos los grupos que han iniciado el 1er grado de la Secundaria Vespertina han sido partícipes del programa del Departamento de Arte y Cultura, de tal manera que, al día de hoy, todos los estudiantes de los tres grados de la Secundaria Vespertina, y de 4° y 5° de los grupos F, estudian un instrumento musical. En el presente ciclo escolar 20 estudiantes de los grupos F, por méritos musicales, participan con la Orquesta Sinfónica Cedros-Universidad Panamericana.

Con el objetivo de reunir fondos para la compra de instrumentos de los estudiantes de la Secundaria Vespertina y los grupos F de la Preparatoria se ha llevado a cabo, en dos ocasiones, un concierto que recibe el nombre de *Instrumentón*.

Renovación, Unión de Fuerzas, Unión de esfuerzos A. C.

Esta asociación comprende una guardería y jardín de niños que brinda atención integral a más de 320 niños, entre tres meses y 6 años de edad, hijos de madres trabajadoras de muy escasos recursos económicos. Se sitúa en el sur de la Ciudad de México, al lado de unas barrancas que albergan comunidades de marginación profunda. Entre los objetivos de Renovación se encuentran: brindar educación inicial a la población infantil, incluyendo lactantes, maternas y preescolares; proporcionar alimentación a niños de la comunidad educativa de acuerdo con sus requerimientos básicos (a todos los niños, además de los

⁷ Centro Escolar Cedros, en página oficial:

<http://www.cedros.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=107&Itemid=178&lang=es> Consultada el 16 de junio de 2012.

profesores, se les brindan tres alimentos al día); ofrecer apoyo a la salud de la población infantil y de la comunidad.

A partir de 2009, por iniciativa del DAC, la profesora Rosa María Zúñiga comenzó a impartir clases de violín a niños de entre cuatro y seis años de edad de esta Renovación.

Fundación Clara Moreno y Miramón I. A. P.

La Fundación Clara Moreno proporciona albergue, educación y salud a niñas y adolescentes en condiciones de desventaja social, con el fin de contribuir a su desarrollo humano y mejorar su calidad de vida. A partir de 2011, por iniciativa del Departamento de Arte y Cultura, la profesora Jimena Miranda comenzó a impartir clases de violín, a través del Método Suzuki, a un grupo de alrededor de 15 niñas de esta Fundación.

Entonando a México

La rehabilitación de las personas en centros penitenciarios ha sido un reto común, tanto en países en vías de desarrollo como en los llamados países del primer mundo, donde se han venido realizando numerosos intentos y alternativas de rehabilitación de acuerdo a lo que cada quien considera es la razón de la delincuencia; sin embargo, la mayoría de estos programas no han respondido eficazmente a la solución de esta problemática, puesto que se han enfocado básicamente en el mejoramiento de las condiciones de vida del delincuente al interior de la institución, confundiendo así el tratamiento de la rehabilitación con la reclusión.

El proyecto Entonando a México, atendiendo al reto mencionado, y a partir del 2012, propone la utilización de la educación musical como herramienta de desarrollo humano dentro de los 10 Centros de Readaptación Social del Distrito Federal y las Islas Marías, y como camino de inserción de los internos a una sociedad civil responsable y libre. Alfredo Nieves, profesor del DAC, está a cargo de llevar a su fin los objetivos de este importante proyecto.

Otro proyecto similar, a cargo de Aldo Guerrero, profesor del DAC, fue el realizado entre 2007 y 2008 por Reintegra A. C., una iniciativa privada destinada a ayudar a los reclusos, que ha tenido la iniciativa de incluir en sus programas de reinserción social en el Centro de Tratamiento para Varones de San Fernando, al sur de la Ciudad de México, el trabajo emocional con los internos a través de la música, en específico, a través de la creación de un coro. A los pocos meses de la formación de esta agrupación se presentaron un par de conciertos con gran éxito. Desafortunadamente este programa, por la transición de las autoridades competentes, fue suspendido.

Un testimonio del profesor Guerrero, director del coro del Centro de Tratamiento para Varones de San Fernando, ejemplifica la importancia y alcances de una actividad de estas características:

Al invitarlos a formar parte de un coro se rieron incrédulamente y uno de ellos, “El Orejas”, me preguntó que qué era eso y para qué les iba a servir. Respondí lenta y suavemente, “te va a servir para autoconocer y descubrir lo mejor de tu persona.” [...]

Después de algunos meses de ensayos con el coro ya formado, tuvimos una presentación navideña, la cual sorprendió a las autoridades al darse cuenta del talento de los chicos, y las familias se conmovieron al ver que lo hacían motivados, con espíritu de sinergia y con lo mejor de cada uno de ellos.

Y “El Orejas”, rodeado de su familia, con una lágrima temblorosa en el párpado inferior a punto de derramarse, me preguntó “cuando salga... ¿podré seguir cantando en su coro?”

Visitas a cárceles y asilos

Los conciertos en centros de rehabilitación y asilos de ancianos han sido un medio para dar respuesta al compromiso que el Departamento de Arte y Cultura tiene con “los demás”. Los directivos y coordinadores del DAC comprenden que los estudiantes que participan en alguna de estas iniciativas son los que, al final, reciben más, puesto que aprenden a dar y compartir por medio de la interpretación musical.

Capacidades distintas

La comunidad del Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana, sensible a las posibilidades que ofrece la Educación Musical para las personas que presentan alguna discapacidad física o intelectual, ha deseado incursionar en este importante y necesario ámbito de la educación. Aunque a la fecha sólo se atiende a un niño con necesidades especiales, Sebastián Pérez, un estudiante invidente de piano de 10 años de edad, se encuentran entre los proyectos de este Departamento ofrecer un servicio más especializado y abierto para niños con capacidades distintas que, a través de la música, buscan una inserción más óptima a su entorno familiar, escolar y social en la Ciudad de México.

Como se puede observar, las actividades, talleres y clases que se ofrecen en el DAC atienden a la naturaleza procedimental de la música y, por tanto, a los fundamentos que propone la filosofía Praxial de la Educación Musical.

IV.2. ESCUELA NACIONAL DE MÚSICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

En este subcapítulo, antes de aproximarse al tema central de interés —la Escuela Nacional de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México y los estudios de Educación Musical—, se cubrirán aspectos generales de la historia de la educación en México, la legislación de esta educación y la historia básica de la Universidad Nacional Autónoma de México.

IV.2.1. Breve Historia de la Educación en México

Después de proclamada la independencia de México (1821), en el año de 1823 se creó el primer proyecto de Reglamento General de Instrucción Pública, donde se destaca que la educación tenía que ser pública, gratuita y uniforme, y que todos debían tener acceso a ella. “Sin embargo, la situación política por la que atravesaba nuestro país no permitió que este ambicioso plan se llevara a cabo.”⁸

A partir de 1822, la Compañía Lancasteriana, un sistema educativo dirigido primordialmente a estudiantes de escasos recursos en el nivel primaria y para la formación

⁸ Galván, *Breve Historia*, p. 37.

de profesores, mantenido con recursos privados y el apoyo del gobierno, jugó un importante papel en la educación en México. La Compañía Lancasteriana llegó a convertirse por un tiempo corto, de 1842 a 1845, en la Dirección General de Instrucción Primaria para toda la república. Esta compañía existió hasta 1890, cuando fue suprimida y todas sus escuelas pasaron a ser parte del sistema nacional.

Al mismo tiempo, durante los primeros años del México independiente, se desarrollaron otras iniciativas que llegaron a conformarse para organizar la educación en todo el país, pero fueron intentos fallidos o tuvieron una vida muy corta. En el ámbito de la educación informal, una iniciativa de consecuencias favorables fue la difusión de la prensa infantil; se estima que llegaron a existir, en un mismo período, más de cuarenta publicaciones de periódicos infantiles en todo el territorio nacional.⁹

Con el triunfo del Partido Liberal, que imprimió el espíritu de la Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos de 1857, y “con el regreso triunfante de Juárez al poder [en 1867], después del fusilamiento de Maximiliano, se sientan las bases del sistema educativo en nuestro país.”¹⁰ Unas bases marcadamente dirigidas por una doctrina positivista; característica dominante de la República restaurada. En ese mismo año, 1867, con Juárez se creó la Ley Orgánica de Instrucción, donde se garantizaba la educación elemental gratuita, obligatoria y laica. Posteriormente, durante la larga dictadura de Porfirio Díaz, se continuó con la misma ideología educativa, pero con un crecimiento muy favorable en la cantidad de planteles escolares, al menos en la capital del país.

Entre 1889 y 1891 se llevaron a cabo dos Congresos de Instrucción Pública que ofrecieron resoluciones muy favorables para la educación en México. Entre sus consecuencias destaca la aprobación de escuelas normalistas en todos los estados de la república para la capacitación de profesores, con una duración de cinco años y con una primaria anexa para las prácticas profesionales. En la primera década del siglo XX, Justo Sierra, importante defensor de la educación en México, al frente de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes imprimió su pensamiento en la ley de 1908, donde “se habla de la instrucción como un medio para llegar a la educación, entendida ésta como el ‘desarrollo de todas las facultados tanto morales como intelectuales del ser humano.’”¹¹

Posteriormente, durante los años de la revolución mexicana, 1910-1920, “la escuela oficial perdió vitalidad, las leyes no tuvieron vigencia, no había fondos para las escuelas y las que funcionaban lo hacían en condiciones precarias.”¹² En la constitución de 1917, con Carranza al frente del país, el artículo 3º de la constitución, el referente a la educación, provocó, al igual que en la constitución de 1857, un acalorado debate entre los moderados y los radicales; pero se afirmaron los principios que desde la época de Juárez habían definido el perfil de la educación en México, perfil que al día de hoy en lo general se ha mantenido: educación básica gratuita, obligatoria y laica. El último asunto, el del perfil laico, en algunos periodos de la historia del México contemporáneo, más que entenderse como una educación libre de alguna inclinación religiosa, se ha entendido como una educación anticlerical, como sería lo ocurrido durante el período de la guerra cristera y el Maximato (1926-1934).

⁹ *Ibid.*, p. 44.

¹⁰ *Ibid.*, p. 49.

¹¹ *Ibid.*, p. 54.

¹² Ornelas, *El Sistema Educativo Mexicano*, p. 62

En el año de 1921, después de dejar la rectoría de la Universidad Nacional de México (que en 1929 adquirió su autonomía), José Vasconcelos fue designado para presidir la nueva Secretaría de Educación Pública, la cual fue dividida en los departamentos de Bellas Artes, Escolar y Bibliotecas. Con Vasconcelos la educación en México surcó por caminos muy ambiciosos para alfabetizar a todo el país —meta que a la fecha no ha sido alcanzada— y humanizar la cultura, alejándose del positivismo del siglo XIX, y apoyándose en un desarrollo de infraestructura de edificios públicos destinados para la educación sin precedentes en la historia de este país. Los murales de José Clemente Orozco, Diego Rivera y David Alfaro Siqueiros, promovidos por Vasconcelos, fueron una muestra de intento de humanizar los espacios públicos del país. “Por primera vez en la historia del país los campesinos, los indios y los obreros eran considerados sujetos y hacia ellos se destinaron grandes esfuerzos culturales.”¹³

Para finales de los años veinte y principios de los treinta, la educación dejó el rasgo humanista que había sembrado Vasconcelos, y pasó a ser utilitarista y técnica, puesto que estuvo dirigida a que los campesinos y obreros aprendieran a utilizar sus herramientas de trabajo para una mejor producción y desarrollo económico.

Con el inicio de la presidencia de Lázaro Cárdenas, en 1934, fue la ideología de la conciencia de clases la que configuraba la educación. El modelo a seguir era la escuela socialista de la Unión Soviética. “Contra el fanatismo religioso, la educación socialista pregonaba la intransigencia; era la sustitución de un dogma por otro, el primero metafísico, el segundo ideológico,”¹⁴ y el perfil técnico de la educación permaneció en vigor. Mientras en los tiempos de Vasconcelos los profesores eran considerados misioneros de la civilización, ahora se les definía como organizadores sociales.

Ante las amenazas externas de la segunda guerra mundial, la balanza educativa se inclinó hacia la unidad nacional, dejando atrás la lucha de clases. Jaime Torres Bodet, al frente de la Secretaría de Educación Pública, jugó un importante papel en este desarrollo: impulsó el desarrollo profesional y la dignidad de los profesores, y apoyó la creación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), institución “que poco después mostraría sus rasgos corporativos y antidemocráticos”,¹⁵ problema que con el tiempo se ha acentuado más.

En 1949, con Torres Bodet al frente de la Secretaría de Educación Pública por segunda ocasión, se creó la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos. Si bien esta iniciativa, bajo el mandato del presidente Adolfo López Mateos, ofrecía la posibilidad de que todos los niños asistieran a la escuela con un libro bajo el brazo, al mismo tiempo suscitó la oposición de diversas instituciones que alegaban que: “se atentaba una vez más contra la libertad de enseñanza, y porque desde su perspectiva el texto significaba la imposición del punto de vista del gobierno.”¹⁶ Fue en estos tiempos donde la educación privada comenzó a emerger tanto en el nivel básico como en el superior.

Diversas situaciones caracterizan a la educación en México en esa época: la postura de los profesores dejó de ser la del apóstol para convertirse en un técnico semiprofesional; las represiones magisteriales de 1956 y 1958, además de las estudiantiles de 1968; algunos años solo el 10% de lo presupuestado para la educación era realmente utilizado, y

¹³ *Ibid.*, p. 67.

¹⁴ *Ibid.*, p. 68.

¹⁵ *Ibid.*, p. 72.

¹⁶ *Ibid.*, p. 76.

cada vez un poder mayor ejercido por parte del SNTE en favor del gobierno en turno. Todo lo anterior muestra un desarrollo desalentador de la educación en los años cincuenta y sesenta: “saldos del Estado corporativo que sobreviven hasta comienzos del siglo veintiuno.”¹⁷

Con el apoyo del crecimiento por las ventas del petróleo —mientras duró el auge petrolero—, los años posteriores a la represión del 68 se caracterizaron por una sensibilidad hacia la educación de los sectores populares, con un crecimiento casi desmedido de reformas e instituciones a favor de la educación, y con un énfasis especial en la educación media y superior, pero sin descuidar la básica. Se llevaron a cabo los últimos intentos por mantener un poder centralizado de la educación y el rango de los educadores se elevó al subir los estudios normalistas a nivel de licenciatura.

En la presidencia de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) se señaló como una necesidad la descentralización de la educación —poniéndose en marcha un programa de descentralización en 1992, que a la fecha no se consolida—, y retomó fuerza el sindicato que se había debilitado en las administraciones anteriores; ahora se tenían que negociar con el sindicato las reformas curriculares. Pruebas generales de evaluación para estudiantes y profesores, con estímulos económicos para estos últimos, comenzaron a ser introducidas con miras hacia una educación de calidad. En 1991 “se derogó lo que era la fracción cuarta del artículo tercero, la cual prohibía la intervención de las corporaciones religiosas en la educación primaria, secundaria y normal, así como en la destinada a obreros y campesinos”,¹⁸ pero se retomó la idea de que la educación pública tenía que ser laica —legislación que había sido anulada en 1934, pues se había transformado a socialista—. En la reforma de 1992 la educación secundaria se estableció como obligatoria.

El esfuerzo de México en el siglo veinte fue considerable, pero insuficiente. El mismo gobierno reconoce que hay 36 millones de mexicanos —los más pobres— víctimas del rezago educativo, es decir que no concluyeron la educación básica, cifra intolerable para un país que aspira a la modernización económica y a la democracia política.¹⁹

Un avance importante, para la normatividad de la educación en México a finales del siglo XX, fue la publicación de la Ley General de la Educación en el Diario Oficial de la Federación, el 13 de julio de 1993. Esta ley sigue rigiendo, en su texto vigente, la educación en este país. En los años 2004, 2006 y 2009 se llevaron a cabo importantes reformas de la Educación Preescolar, Educación Secundaria y Educación Primaria, respectivamente, las cuales comprenden la normatividad de la educación básica obligatoria en México. Estas tres reformas forman lo que se comprende como Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), las cuales se estudiarán en el siguiente apartado.

¹⁷ *Ibid.*, p. 77.

¹⁸ *Ibid.*, p. 87.

¹⁹ *Ibid.*, p. 88.

IV.2.2. Normatividad de la Educación Musical en México

La normatividad de la educación en México en la actualidad tiene la siguiente seriación:

- Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917
- Ley General de Educación de 1993
- Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012
- Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PROSEDU)
- Alianza por la Calidad de la Educación 2008
- Planes y programas de estudios:
 - Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP)
 - Reforma de Educación Secundaria 2006 (RES)
 - Reforma Integral de Educación Media Superior 2008 (RIEMS)
 - Reforma Integral de Educación Básica 2009 (RIEB)
 - Reforma Integral de Educación Básica 2011 (RIEB 2011)²⁰

A continuación se señalan y analizan los fragmentos de todos estos documentos que, en mayor o menor grado, tienen una relación importante con la Educación Musical.

Del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, por la importancia que tiene por ser generador de toda la normatividad existente de la educación en México, el texto completo se reproduce a continuación:

Artículo 3°. Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado —federación, estados, Distrito Federal y municipios—, impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria.

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa;

II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

Además:

a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;

b) Será nacional, en cuanto —sin hostilidades ni exclusivismos— atenderá a la comprensión

²⁰ El 19 de agosto de 2011, en el Diario Oficial de la Federación, la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) publicó el *Acuerdo número 592* por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. Dicho documento está compuesto por el PEP 2004, RES 206 y RIEB 209, debido a lo cual en el presente trabajo sólo se aludirán a estas tres reformas mencionadas y no a la RIEB 2011.

de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y

c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos;

III. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y del Distrito Federal, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la ley señale.

IV. Toda la educación que el Estado imparta será gratuita;

V. Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos —incluyendo la educación inicial y a la educación superior— necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura.

VI. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades. En los términos que establezca la ley, el Estado otorgará y retirará el reconocimiento de validez oficial a los estudios que se realicen en planteles particulares. En el caso de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal, los particulares deberán:

- a) Impartir la educación con apego a los mismos fines y criterios que establecen el segundo párrafo y la fracción II, así como cumplir los planes y programas a que se refiere la fracción III, y
- b) Obtener previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público, en los términos que establezca la ley;

VII. Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. Las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere, y

VIII. El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan.²¹

Fundamentado en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se genera la Ley General de Educación, cuyo objetivo principal es regular “la educación que imparten el Estado —Federación, entidades federativas y municipios—, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios.”²² En esta ley se plantean todos los aspectos a tomar en cuenta para el Sistema Educativo Mexicano: la distribución de la función educativa, el financiamiento, las modalidades de educación, programas y planes de estudio, evaluación del sistema educativo, participación social, y se establecen los lineamientos para la educación de escuelas particulares, así como la validez oficial de estudios y certificación de los conocimientos.

En el artículo 7º de la Ley General de Educación, en su fracción VIII, se establece como uno de los fines de la educación que imparte el Estado: “Impulsar la creación artística y propiciar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura universal, en especial de aquéllos que constituyen el patrimonio cultural de la Nación.”²³

El artículo 12, sobre las atribuciones correspondientes a las autoridades educativas federales, en su fracción XIII, señala: “Fomentar, en coordinación con las demás autoridades competentes del Ejecutivo Federal, las relaciones de orden cultural con otros países, e intervenir en la formulación de programas de cooperación internacional en materia educativa, científica, tecnológica, artística, cultural, de educación física y deporte.”²⁴

En la fracción IX del artículo 14 de la Ley General de Educación, que establece las atribuciones que son comunes a las autoridades educativas federales y locales, se apunta: “Fomentar y difundir las actividades artísticas, culturales y físico-deportivas en todas sus manifestaciones.”²⁵

Como se observa, esta ley considera a la Educación Artística —sin puntualizar la musical— tomando en cuenta el contexto nacional e internacional en donde esta educación se desarrolla.

El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 tiene como finalidad: “establecer los objetivos nacionales, las estrategias y las prioridades que durante la presente Administración deberán regir la acción del gobierno”.²⁶ Este plan contempla cinco ejes temáticos que son: Estado de derecho y seguridad, Economía competitiva y generadora de empleos, Igualdad de oportunidades, Sustentabilidad ambiental, y Democracia efectiva y política exterior responsable. El tercer eje, el de Igualdad de oportunidades, incluye ocho

²¹ DOF, *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, pp. 4 y 5.

²² DOF, *Ley General de Educación*, p. 1.

²³ *Ibid.*, p. 2.

²⁴ *Ibid.*, p. 4.

²⁵ *Ibid.*, p. 7.

²⁶ Poder Ejecutivo, *Plan de Desarrollo 2007-2012*, p. 17.

rubros, dentro de los cuales el tercero es el de Transformación educativa, que versa sobre las propuestas y reformas que el gobierno del presidente Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012) propone en relación a la educación. Esta planeación de la Transformación educativa que se presenta en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 tiene como fundamento el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación.

En este documento se le da un énfasis especial a la formación y capacitación del magisterio: “El sistema educativo nacional requiere de una significativa transformación basada tanto en el mejoramiento material y profesional de los maestros”,²⁷ y se reconoce la importancia de la Educación Artística en el contexto educativo y el desarrollo de competencias para la vida laboral:

Una educación de calidad entonces significa atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que se fomentan los valores que aseguren una convivencia social solidaria y se prepara para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo.²⁸

Al mismo tiempo, se fomenta la adquisición de competencias por parte del profesorado: “se asegurará que los profesores tengan las competencias didácticas, pedagógicas y de contenido de sus asignaturas que requieren para un desempeño pedagógico adecuado.”²⁹

Sin embargo, se reconoce en este mismo documento que la educación pública en México no ha podido dar respuesta a la necesidad de impartir profesionalmente, entre otras, la Educación Artística en las escuelas:

La educación, para ser completa, debe abordar, junto con las habilidades para aprender, aplicar y desarrollar conocimientos, el aprecio por los valores éticos, el civismo, la historia, el arte y la cultura, los idiomas y la práctica del deporte. La diferencia de resultados que desfavorece al sistema de educación pública frente al privado descansa, principalmente, en la ausencia generalizada de este enfoque integral.³⁰

De hecho, una de las estrategias para alcanzar el objetivo número 12 de este plan, el dirigido a promover la educación integral de las personas en todo el sistema educativo, es: “Impulsar mayores oportunidades para los estudiantes de participar en Educación Artística.”³¹

En todo el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 no se hace una sola mención explícita a la Educación Musical, sino que exclusivamente se hace referencia a la Educación Artística o al arte en general.

Con base en las propuestas referentes a la educación del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PROSEDU) se afirma

²⁷ *Ibid.*, pp. 181-182.

²⁸ *Ibid.*, p. 182.

²⁹ *Ibid.*, p. 194.

³⁰ *Ibid.*, p. 191.

³¹ *Ibid.*, p. 193.

que: “El desarrollo de las ciencias, las artes y las disciplinas humanísticas han contribuido igualmente al progreso de nuestra sociedad.”³² Y posteriormente señala que:

En la escuela, los estudiantes han de encontrar las condiciones adecuadas para el desarrollo pleno de sus capacidades y potencialidades; de su razón y de su sensibilidad artística, de su cuerpo y de su mente; de su formación valoral y social; de su conciencia ciudadana y ecológica.³³

Este documento, PROSEDU, propone ocho objetivos que “han sido considerados para dar sentido y ordenar las acciones de política pública educativa en el México de las próximas décadas.”³⁴ De los ocho objetivos propuestos, el que más interesa para la presente investigación es el número cuatro, el cual propone:

Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural. [...] Para realizar esta prioridad, se implementarán programas de estudio y modelos de gestión que equilibren la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades en las áreas científica, humanista, de lenguaje y comunicación, cultural, artística y deportiva, con el desarrollo ético, la práctica de la tolerancia y los valores de la democracia.³⁵

En las estrategias y líneas de acción para este objetivo, se señala que se busca para la educación básica, “en coordinación con el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. [...] favorecer la actualización docente en contenidos y métodos de la Educación Artística.” En esta misma sección del PROSEDU, en el inciso 4.3, se lee:

Reforzar la incorporación a la vida escolar de experiencias y contenidos curriculares relacionados con la Educación Artística.

- Promover, mediante concursos y otras actividades, la expresión artística de los estudiantes, tanto en las artes plásticas como en las escénicas, la música (con especial atención a actividades grupales como coros), con base en el conocimiento de las tradiciones mexicanas y las artes populares, y con alcance universal.³⁶

En toda esta seriación de la normatividad de la educación en México, es la primera vez que se hace mención específica al estudio de la música. En las mismas estrategias y líneas de acción, pero para la educación media superior, se indica:

Verificar que los planes y programas de estudios incluyan contenidos y prácticas sobre el cuidado de la salud y del medio ambiente, así como el desarrollo de habilidades artísticas y comunicativas. [...] Suscribir convenios con instituciones u organizaciones dedicadas al arte

³² SEP, *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, p. 9.

³³ *Id.*

³⁴ SEP, *Plan de Estudios 2009. Educación básica. Primaria*, p. 9.

³⁵ SEP, *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, pp. 11-12.

³⁶ *Ibid.*, p. 43.

y a la cultura, con el fin de que los estudiantes adquieran el gusto por estas actividades y participen de manera permanente en algunas de ellas. [...] Impartir talleres para impulsar la innovación y el desarrollo de habilidades creativas, aprovechando la influencia indirecta que para este fin brinda la Educación Artística, así como sobre temas de desarrollo personal, liderazgo y autogestión, entre otros.³⁷

La última mención relacionada a la Educación Artística en el PROSEDU es la relacionada a la educación superior, la cual propone: “Impulsar la realización de actividades que fomenten el aprecio por las diversas expresiones de la cultura y el arte, y propicien la convivencia con los diferentes actores sociales.”³⁸

Siguiendo la seriación de esta normatividad de la educación en México, se encuentra un documento, mencionado en los Planes de Estudios 2009 (RIEB), llamado *Alianza por la Calidad de la Educación entre el Gobierno Federal y los maestros de México representados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación*. En este documento se señala que: “El objetivo central de la Alianza es propiciar e inducir una amplia movilización en torno a la educación, a efecto de que la sociedad vigile y haga suyos los compromisos que reclama la profunda transformación del sistema educativo nacional.”³⁹ No se encuentra ninguna vinculación clara entre este documento, de sesgo evidentemente político, con los documentos anteriormente señalados, ni con los planes y programas de estudios que a continuación se estudiarán.

Educación Preescolar.

El Programa de Educación Preescolar 2004 fue el programa con el que se inició la actual reforma de la educación en México. La Educación Preescolar tiene el carácter de obligatoria y se debe cursar entre los tres y los cinco años de edad.

Cuenta con las siguientes características: es de carácter nacional; establece propósitos fundamentales: “En virtud de que no existen patrones estables respecto al momento en que un niño alcanzará los propósitos o desarrollará los procesos que conducen a su logro, se ha considerado conveniente establecer propósitos fundamentales para los tres grados”,⁴⁰ está organizado a partir de competencias; tiene carácter abierto: cada educadora debe diseñar las actividades didácticas a realizar, seguir el modelo que más pertinente le parezca y los temas que respondan a los intereses o necesidades de los niños y las niñas a su cargo, y las competencias se agrupan en los siguientes campos formativos: desarrollo personal y social, lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo, expresión y apreciación artísticas, y desarrollo físico y salud.

El campo formativo de la expresión y apreciación artísticas se organiza en los siguientes aspectos: expresión y apreciación musical, expresión y apreciación plástica, expresión corporal y apreciación de la danza, expresión dramática y apreciación teatral. Es importante señalar que los campos formativos “no constituyen ‘materias’ o ‘asignaturas’ que deban ser tratadas siempre en forma separada.”⁴¹

³⁷ *Ibid.*, p. 44.

³⁸ *Ibid.*, p. 45.

³⁹ SNTE, *Alianza por la Calidad*, p. 1.

⁴⁰ Manteca, *Programa de Educación Preescolar*, p. 21.

⁴¹ *Ibid.*, p. 48.

En este programa se espera que, entre otros objetivos, los estudiantes gradualmente “desarrollen la sensibilidad, la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse a través de los lenguajes artísticos (música, literatura, plástica, danza, teatro) y para apreciar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos.”⁴²

En el campo formativo de la expresión y apreciación artísticas se buscan formar dos competencias. En la primera el estudiante “interpreta canciones, las crea y las acompaña con instrumentos musicales convencionales o hechos por él.”⁴³ En la segunda competencia, “comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha.”⁴⁴

Entre los diversos principios pedagógicos que se enumeran en este documento es de interés especial para esta investigación, por su relación con el Método Suzuki, el siguiente: “la colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia favorece el desarrollo de los niños.”⁴⁵

Respecto a los requisitos para impartir educación preescolar, en el acuerdo número 357, artículo 16, se lee: “Para impartir educación preescolar en el Distrito Federal, se requiere título profesional de Profesor en Educación Preescolar o de Licenciado en Educación Preescolar, expedido por instituciones educativas públicas o particulares con incorporación de estudios al sistema educativo nacional.”⁴⁶

Educación Secundaria.

La educación secundaria es el último tramo de la educación básica obligatoria en México, el cual se debe cursar, idealmente, entre los 12 y 15 años de edad. La Reforma de Educación Secundaria 2006, de la Reforma Integral, fue el segundo plan en ser elaborado.

El propósito de la Reforma de Educación Secundaria es ofrecer un currículo único y nacional, con énfasis en el desarrollo de competencias comunes, y con la flexibilidad necesaria de acuerdo a los diferentes contextos de cada comunidad, siempre y cuando respondan a las autoridades del Sistema Educativo Mexicano. Las competencias que se proponen desarrollar son: competencias para el aprendizaje permanente, competencias para el manejo de información, competencias para el manejo de situaciones, competencias para la convivencia, y competencias para la vida en sociedad.

Sobre el Plan de Estudios 2006 para Secundaria, se encuentra muy interesante reflexionar en los siguientes puntos referentes a la atención a la diversidad:

- No hay estudiantes “irrecuperables”, todos pueden progresar si se encuentran en un ambiente adecuado. Resulta inconveniente “etiquetar”, discriminar y reducir las expectativas sobre lo que son capaces de hacer.
- El progreso en el aprendizaje depende más de la calidad y cantidad de las oportunidades de aprendizaje que de las capacidades innatas de los estudiantes.
- El aprendizaje básicamente es resultado de la interacción social. Depende, en gran medida, de las relaciones interculturales e interpersonales, de los retos intelectuales que se propongan al

⁴² *Ibid.*, p. 28.

⁴³ *Ibid.*, p. 98.

⁴⁴ *Id.*

⁴⁵ *Ibid.*, p. 42.

⁴⁶ DOF, *Acuerdo número 357.*

estudiante y del clima de trabajo. Por eso es importante el planteamiento y seguimiento de aspectos no sólo académicos sino también individuales, interpersonales y afectivos.⁴⁷

El interés en estos tres puntos radica en sus coincidencias con los presupuestos del Método Suzuki y con la naturaleza misma de la Educación Musical; temas que configuran el marco teórico de esta tesis doctoral.

El mapa curricular para la educación secundaria, con sus horas semanales respectivas, publicado en Diario Oficial de la Federación, el 26 de mayo del 2006, es el siguiente:

Primer grado	Horas	Segundo grado	Horas	Tercer grado	Horas
Español I	5	Español II	5	Español III	5
Matemáticas I	5	Matemáticas II	5	Matemáticas III	5
Ciencias I (énfasis en Biología)	6	Ciencias II (énfasis en Física)	6	Ciencias III (énfasis en Química)	6
Geografía de México y del mundo	5	Historia I	4	Historia II	4
		Formación Cívica y Ética I	4	Formación Cívica y Ética II	4
Lengua extranjera I	3	Lengua extranjera II	3	Lengua extranjera III	3
Educación Física I	2	Educación Física II	2	Educación Física III	2
Tecnología I	3	Tecnología II	3	Tecnología III	3
Artes (Música, Danza, Teatro, Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro, Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro, Artes Visuales)	2
Asignatura estatal	3				

⁴⁷ SEP, *Plan de Estudios 2006*, pp. 46-47.

Orientación y tutoría	1	Orientación y tutoría	1	Orientación y tutoría	1
Total	35	Total	35	Total	35

Como se observa, la materia de Artes está considerada como una asignatura regular dentro del plan de estudios. Sin embargo, en el programa correspondiente a Música del Plan de Estudios 2006, se lee:

La asignatura de Artes en secundaria presenta la oportunidad de que el estudiante, durante sus tres años de estancia en ésta, curse una disciplina artística ya sea Artes Visuales, Danza, Música o Teatro; cada una tiene su respectivo programa para los tres grados. Las escuelas podrán optar por la o las disciplinas que les sea más factible implementar, considerando las condiciones y los recursos con que cuenten, las características de la población escolar y la comunidad, así como la conveniencia de que el docente de Artes imparta la disciplina que conoce mejor y en la cual posee mayor experiencia y seguridad.⁴⁸

Los propósitos generales de la enseñanza de la música en la secundaria, de acuerdo al Plan de Estudios 2006, son:

- Ofrecer a los adolescentes la posibilidad y los medios para que hagan música y disfruten al realizarla (como individuos y formando parte de un colectivo).
- Desarrollar su sensibilidad y percepción auditivas y enriquecer su apreciación musical.
- Favorecer su expresividad y creatividad mediante el ejercicio de prácticas musicales de improvisación, creación y ejecución.
- Formar estudiantes críticos y respetuosos de la diversidad musical, tanto de México como de otros países.
- Contribuir a la construcción del sentido de pertenencia a una cultura nacional.⁴⁹

Sin embargo, la materia de música, como ya se señaló, no existe como tal, puesto que es optativa dentro de la asignatura de Artes, y a la que, según lo establecido en el mapa curricular de la Educación Secundaria, se le asignan únicamente dos horas semanales.

Educación Media Superior (EMS)

La Reforma Integral de Educación Media Superior de 2008 (RIEMS) tiene como propósito construir un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) que tenga como punto en común el desarrollo de competencias y responder a las necesidades educativas de los jóvenes en un contexto de diversidad. Al bachillerato en México comúnmente se le conoce como preparatoria.

Esta Reforma de la Educación Media Superior (EMS) se constituye en cuatro ejes. El primer eje es el referente al Marco Curricular Común (MCC). En este eje, a través de

⁴⁸ SEP, *Artes; Música*, p. 8.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 25.

cuatro grupos de competencias se define el perfil de egreso de los estudiantes del bachillerato. Los cuatro grupos de competencias son: competencias genéricas, que constituyen el perfil de egreso de este nivel educativo; competencias disciplinares básicas, que comprenden los conocimientos básicos que todo estudiante debe tener; competencias disciplinares extendidas, que tienen un carácter propedéutico con miras a continuarse en los estudios universitarios, y competencias profesionales, dirigidas a un campo laboral específico. Las primeras dos competencias son comunes a todo el sistema de EMS, mientras que las dos últimas se ajustan al contexto educativo o bachillerato en cuestión.

Las competencias genéricas que constituyen el perfil de egreso del Sistema Nacional de Bachillerato son 11 y se dividen en seis categorías:

- Se autodetermina y cuida de sí.
 1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
 2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
 3. Elige y practica estilos de vida saludables.
- Se expresa y comunica.
 4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
- Piensa crítica y reflexivamente.
 5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
 6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
- Aprende de forma autónoma.
 7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
- Trabaja en forma colaborativa.
 8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
- Participa con responsabilidad en la sociedad.
 9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
 10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
 11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.⁵⁰

El segundo eje versa sobre la definición y regulación de las modalidades de oferta del bachillerato. La ley define tres modalidades: escolarizada, no escolarizada y mixta. Al mismo tiempo, cada una de estas modalidades puede ser ofrecida a través de distintas opciones que son dependientes de los elementos que la integran. Las opciones se generan de acuerdo a la oferta existente y a los elementos que la integran, como son: la educación grupal o individual, el formato curricular, la mediación docente o digital, y las características del espacio y el tiempo.

⁵⁰ Cfr. SEP, *La Reforma Integral de Educación Media Superior, Resumen ejecutivo*, pp. 5-8.

Con esta reforma se busca dar la correcta definición a cada una de estas modalidades y opciones para que sean reguladas, es decir, que haya elementos para dar el reconocimiento oficial a cada uno y que cumplan ciertos estándares mínimos. Entre los estándares se considera que todos los estudiantes deban lograr el dominio de las competencias determinadas por el Sistema Nacional de Bachillerato; de esta manera se asegura que todos los subsistemas y modalidades de la EMS tengan una finalidad común.

El siguiente eje es el correspondiente a los mecanismos de gestión, los cuales: “definen estándares y procesos comunes que permiten la universalidad del bachillerato y contribuyen al desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares básicas.”⁵¹ Para el presente trabajo es de especial interés resaltar el mecanismo referente a la formación y actualización de la planta docente:

Éste es uno de los elementos de mayor importancia para que la Reforma se lleve a cabo de manera exitosa. Los docentes deben poder trabajar con base en un modelo de competencias y adoptar estrategias centradas en el aprendizaje. Para ello se definirá el Perfil del Docente constituido por un conjunto de competencias.⁵²

El cuarto y último eje corresponde al modelo de certificación del SNB, lo cual implica que: “sus estudiantes habrán desarrollado los desempeños que contempla el MCC en una institución reconocida y certificada que reúne estándares mínimos y participa de procesos necesarios para el adecuado funcionamiento del conjunto del nivel educativo.”⁵³

Educación Primaria

Todo el programa de renovación curricular en México, que se realiza a través de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), se completa con el Plan de Estudios 2009 de Educación Básica para Primaria. En este Plan se apunta:

Los retos actuales de la primaria se centran en elevar la calidad educativa de las áreas tradicionalmente trabajadas, y en incorporar al currículo y a las actividades cotidianas: [...]; fortalecer el carácter de las asignaturas de Educación Física y Educación Artística [...]; la ampliación del horario para el desarrollo de actividades artísticas y físicas,⁵⁴

En este documento, Plan de Estudios 2009 para Primaria, al ser cronológicamente el último en realizarse, se aborda un resumen de las reformas de preescolar y secundaria, y se proponen temas comunes a los tres niveles (preescolar, primaria y secundaria) de la educación básica en México. Tal es el caso del perfil de egreso propuesto para la educación básica, que involucra el conocimiento y seguimiento de las competencias contempladas en los programas curriculares de preescolar, primaria y secundaria, así como la planeación pedagógica en el desarrollo del perfil de egreso de los estudiantes desde cada nivel educativo.

El perfil de egreso de la educación básica se entiende como “un conjunto de rasgos que los estudiantes deberán mostrar al término de la educación básica, como garantía de

⁵¹ *Ibid.*, p. 3.

⁵² *Id.*

⁵³ *Id.*

⁵⁴ SEP, *Plan de Estudios 2009*, p. 31.

que podrán desenvolverse en cualquier ámbito en el que decidan continuar su desarrollo.”⁵⁵ Entre todos los rasgos que se desean que el estudiante muestre al final de todo el ciclo de la educación básica cabe destacar, por el tema en cuestión, el siguiente: “Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.”⁵⁶

Las competencias que se proponen para el logro del perfil de egreso de la Educación Básica son:

- Competencias para el aprendizaje permanente; aprender, asumir y dirigir su propio aprendizaje.
- Competencias para el manejo de todo tipo de información; búsqueda, evaluación y sistematización.
- Competencias para el manejo de situaciones; organizar y diseñar proyectos de vida.
- Competencias para la convivencia; relación armónica con otros (trabajo en equipo).
- Competencias para la vida en sociedad; decidir y actuar con juicio crítico frente a valores y normas socioculturales.

Los tres currículos que comprenden la RIEB —Preescolar, Primaria y Secundaria— están orientados en cuatro áreas formativas: Lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, y desarrollo personal y para la convivencia.

El mapa curricular completo de la educación básica en México es el siguiente:

⁵⁵ *Ibid.*, 42.

⁵⁶ *Ibid.*, 43.

MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2011

ESTÁNDARES CURRICULARES ¹	1 ^{er} PERIODO ESCOLAR			2 ^o PERIODO ESCOLAR			3 ^{er} PERIODO ESCOLAR			4 ^o PERIODO ESCOLAR								
	Preescolar			Primaria						Secundaria								
	1 ^o	2 ^o	3 ^o	1 ^o	2 ^o	3 ^o	4 ^o	5 ^o	6 ^o	1 ^o	2 ^o	3 ^o						
CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III								
			Segunda Lengua: Inglés ²	Segunda Lengua: Inglés ²						Segunda Lengua: Inglés I, II y III ²								
LENQUAJE Y COMUNICACIÓN	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III								
PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad	Ciencias Naturales ³			Ciencias I (énfasis en Biología)			Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)						
	Desarrollo físico y salud				La Entidad donde Vivo			Geografía ³			Tecnología I, II y III							
								Geografía de México y del Mundo	Historia I y II									
	Desarrollo personal y social							Historia ³			Asignatura Estatal							
				Formación Cívica y Ética I y II														
EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética ⁴						Tutoría								
										Educación Física ⁴						Educación Física I, II y III		
																Educación Artística ⁴		
Expresión y apreciación artísticas																		
DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA																		

HABILIDADES DIGITALES

¹ Estándares Curriculares de: Español, Matemáticas, Ciencias, Segunda Lengua: Inglés, y Habilidades Digitales.

² Para los alumnos hablantes de Lengua Indígena, el Español y el Inglés son consideradas como segundas lenguas a la materna. Inglés está en proceso de gestión.

³ Favorecen aprendizajes de Tecnología.

⁴ Establecen vínculos formativos con Ciencias Naturales, Geografía e Historia.

A continuación se muestra el Mapa Curricular de la educación Básica, y la distribución del tiempo de trabajo para todos los grados de primaria.

Distribución del tiempo de trabajo para primero y segundo grados de primaria:

Asignatura	Horas Semanales	Horas Anuales
Español	9	360
Asignatura Estatal: lengua adicional	2.5	100
Matemáticas	6	240
Exploración de la Naturaleza y la Sociedad (Ciencias Naturales, Geografía e Historia)	2	80
Formación Cívica y Ética	1	40
Educación Física	1	40
Educación Artística	1	40
Total	22.5	900

Distribución del tiempo de trabajo para tercer grado de primaria:

Asignatura	Horas Semanales	Horas Anuales
Español	6	240
Asignatura Estatal: lengua adicional	2.5	100

Matemáticas	5	200
Ciencias Naturales	3	120
Estudio de la Entidad donde Vivo (Geografía e Historia)	3	120
Formación Cívica y Ética	1	40
Educación Física	1	40
Educación Artística	1	40
Total	22.5	900

Distribución del tiempo de trabajo para cuarto, quinto y sexto grados de primaria:

Asignatura	Horas Semanales	Horas Anuales
Español	6	240
Asignatura Estatal: lengua adicional	2.5	100
Matemáticas	5	200
Ciencias Naturales	3	120
Geografía	1.5	60
Historia	1.5	60

Formación Cívica y Ética	1	40
Educación Física	1	40
Educación Artística	1	40
Total	22.5	900

Con esta reforma se busca fortalecer la asignatura de Educación Artística a través de la “articulación entre los tres niveles, poniendo énfasis en el desarrollo de competencias.”⁵⁷ Como se observa en la distribución de tiempo, a la asignatura de Educación Artística en primaria únicamente se le asigna una hora a la semana durante todo el ciclo escolar, sumando un total de 40 hora anuales. En esta asignatura se imparten, dentro de la misma hora, cuatro diferentes disciplinas artísticas: música, teatro, expresión corporal y danza, y artes visuales.

La enseñanza de la Educación Artística en el Plan de Estudios 2009 se ordena en seis ejes de formación del proceso en enseñanza y aprendizaje, que son: sensibilización para reconocer los elementos básicos; contemplación para el acercamiento a las emociones producidas por las obras artísticas; expresión a través de las cuatro disciplinas; apreciación para valorar las diferentes manifestaciones del arte; contextualización, y creación.

IV.2.2.1. Discusión

La Reforma Integral de la Educación Básica centra su atención en la oferta de un modelo educativo basado en competencias, y se caracteriza porque toda la educación básica se presenta articulada a través de los planes y programas para la educación preescolar, primaria y secundaria. La profesionalización y capacitación de todo el profesorado se señala como una de las prioridades para poder alcanzar las metas propuestas.

Las referencias a la Educación Artística a lo largo de todos los documentos que dan cauce a esta Reforma, le dan una valoración muy alta a esta educación como medio para alcanzar los objetivos planteados. Además de los ejemplos que ya se mencionaron, se lee en estos documentos:

Es necesario romper con la inercia tradicional de la Educación Artística como una asignatura “recreativa” o de “relleno”; darle el valor necesario y el sentido formativo creará en el

⁵⁷ SEP, *Plan de Estudios, Etapa de Prueba*, p. 249.

estudiante mayores posibilidades y expectativas de expresión que trascenderían en su desarrollo.⁵⁸

Igualmente, se expresa esta importancia en los propósitos de esta asignatura, de los cuales se mencionan a continuación sólo tres:

Estimular las habilidades cognitivas a través de la formación artística para resolver en forma creativa situaciones de su vida cotidiana; Fortalecer la construcción de la identidad personal para que sea capaz de reconocer y valorar a sus competencias; Utilizar sus expresiones lúdicas de exploración y experimentación artística con el objeto de comprender y en su momento transformar su entorno.⁵⁹

A pesar de la importancia que se le asigna a la Educación Artística en la Reforma Integral de Educación Básica, se encuentran dos incongruencias irreconciliables entre los objetivos que propone la Reforma y los medios para alcanzarlos, las cuales son: la cantidad de horas asignadas a esta asignatura, y la inclusión de cuatro diferentes disciplinas artísticas —música, teatro, expresión corporal y danza, y artes visuales— dentro de una misma asignatura.

En preescolar se señala que:

De acuerdo con el enfoque de este programa, centrado en competencias, se asume que no hay una distribución predeterminada del tiempo para el trabajo pedagógico en la jornada diaria; su distribución es decisión de la educadora; ella es quien, con base en el conocimiento de sus estudiantes y de las circunstancias particulares en que realiza su labor docente, puede encontrar las mejores formas para aprovechar el tiempo de la jornada escolar.

En preescolar, la expresión y apreciación artísticas, que es uno de los seis campos formativos y competencias que se buscan desarrollar en los estudiantes, como se señaló en su sección correspondiente, se divide en los siguientes aspectos: expresión y apreciación musical, expresión y apreciación plástica, expresión corporal y apreciación de la danza, expresión dramática y apreciación teatral. Debido al sentido abierto de la propuesta curricular para preescolar, la educadora tiene la libertad de enseñar estos cuatro aspectos diferenciadamente asignándoles el tiempo que ella valore necesario para alcanzar los objetivos propuestos. Con este de antecedente, se puede observar que la Educación Musical, si así lo desea la educadora en cuestión, puede jugar un papel significativo en los estudiantes durante su educación preescolar. De esta manera, el único reto sería que la educadora tuviera las competencias adecuadas para impartir esta área de la formación infantil. Al mismo tiempo, por esta situación de apertura curricular, existe el riesgo de que la Educación Musical en preescolar quede relegada a un estado de marginación respecto a otros aspectos de este campo formativo o, inclusive, hay la posibilidad de que la expresión y apreciación artísticas puedan estar ausentes de toda la educación del nivel preescolar.

En cuanto a la educación primaria la situación es más desafortunada, puesto que la asignatura de Educación Artística comprende, dentro de la misma asignatura, las

⁵⁸ *Ibid.*, p. 253.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 251.

disciplinas artísticas: música, teatro, expresión corporal y danza, y artes visuales; y para la consecución de los objetivos propuestos se cuenta con una hora semanal, lo que hace un total de 40 horas en el año. Esto implica que, en promedio, para la Educación Musical únicamente se cuentan con 10 horas lectivas al año, horas que comúnmente son de 45 ó 50 minutos; esto sin tomar en cuenta que generalmente se espera que los profesores y estudiantes, dentro de esas mismas horas, preparen presentaciones para festividades especiales en la escuela, tales como Navidad, día de las madres, concursos del Himno Nacional, etcétera.

Si se toma como ejemplo al libro oficial de texto gratuito de 5º grado de primaria de la asignatura de educación Artística, se observa que se esperan cubrir en la disciplina de música los siguientes temas: comprensión de los compases de 2/4, 3/4 y 4/4; lectura de valores de negra y corchea, con sus respectivos silencios e integrándolos a cualquiera de los compases mencionados, y, con los conocimientos anteriores, se espera que un estudiante sea capaz de interpretar una partitura rítmica con un instrumento de percusión. Todo esto, como ya se señaló, debe ser cubierto en menos de 10 horas.

Al reto del poco tiempo asignado a la Educación Artística en primaria, se le añade el problema de que es un solo profesor el que tiene que impartir los contenidos de las disciplinas artísticas de música, teatro, expresión corporal y danza, y artes visuales —por razones evidentes de presupuesto y logística, no se puede esperar que para una sola asignatura se cuente con cuatro profesores especialistas en una misma asignatura—, y, por lo tanto, se espera que ese profesor posea las competencias necesarias para impartir estas cuatro disciplinas artísticas. Sin ir más lejos: que una escuela pública en México cuente con un profesor especialista en una de esas cuatro disciplinas artísticas es, de por sí, un gran reto económico.

De todo lo anterior se concluye que el proyecto curricular para Educación Artística, que propone la Reforma Integral de la educación Básica para la primaria, es una utopía irreconciliable con la realidad de la situación socioeconómica y educativa de México.

La situación que propone el Plan de Estudios 2006 para secundaria sufre de otro reto insuperable por la razón que a continuación se expone. Como se explicó en su sección correspondiente, el Plan de Estudios 2006 para la secundaria propone para la materia de Artes, que está considerada como obligatoria, el estudio de una de las siguientes cuatro opciones de expresiones artísticas: danza, música, teatro o artes visuales. La elección de la rama artística que se imparta queda a la libre elección del director o coordinadores de la secundaria en cuestión. Esto implica que en muchas secundarias los estudiantes, si así se decide internamente, no tengan acceso a ningún tipo de estudios musicales durante los tres años de secundaria, lo cual es contrario a lo que en los mismos documentos curriculares se señala cuando se afirma que: “En la escuela es fundamental propiciar que *todos* los estudiantes hagan música, pues los seres humanos sin excepción tienen la capacidad y el derecho para ello.”⁶⁰

Como ya se señaló anteriormente, una de las aportaciones más importantes de la Reforma Integral de la Educación Media Superior es ofrecer un marco curricular común con base en competencias para la construcción de un Sistema Nacional de Bachillerato. Entre todas las competencias a desarrollar, un grupo de once competencias genéricas

⁶⁰ SEP, *Artes, Música*, p. 21.

constituyen el perfil de egreso del bachillerato. De estas once competencias genéricas, la segunda dispone que el estudiante:

Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.

- Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones.
- Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad.
- Participa en prácticas relacionadas con el arte.⁶¹

Ahora bien, respecto a las competencias genéricas, es importante tomar en cuenta que son consideradas transversales:

no se restringen a un campo específico del saber ni del quehacer profesional y su desarrollo no se limita a un campo disciplinar, asignatura o módulo de estudios. La transversalidad se entiende como la pertinencia y exigencia de su desarrollo en todos los campos en los que se organice el plan de estudios.⁶²

Al reflexionar sobre el hecho de que se considera al arte como una de las competencias genéricas a desarrollar, se puede concluir que en el bachillerato la Educación Artística cuenta con una posición más afortunada que en los niveles de la educación básica en México. Sin embargo, al analizar los niveles de concreción del currículo y las competencias llamadas disciplinares, la valoración puede cambiar drásticamente por las razones que a continuación se señalan.

Considerar por un lado que “las competencias genéricas se valen de los aprendizajes que se tienen lugar en las distintas disciplinas,”⁶³ y que las disciplinas básicas dirigidas para estudio en todo el Sistema Nacional de Bachillerato son: Matemáticas, Español, Lengua extranjera, Biología, Química, Física y Geografía natural, Historia, Geografía política, y Economía y política⁶⁴, y por otro lado que el nivel de concreción curricular prescribe que los planes y programas de estudio son responsabilidad de la institución en cuestión para “responder a la demanda de los estudiantes,”⁶⁵ entonces, se vuelve al mismo riesgo que se presenta en la educación básica secundaria: cada institución tiene la libertad sobre el nivel de inclusión de la Educación Artística en su plantel, con el riesgo de que sea relegada, en el mejor de los casos, a ser una clase opcional. Cabe señalar que en los documentos de la RIEMS siempre se hace mención a la Educación Artística en general, y nunca se hace una referencia concreta a la Educación Musical.

A toda la anterior problemática de la educación básica —exceptuando la preescolar— y la media superior, se agrega la cuestión de que no se especifican, en ningún documento

⁶¹ SEMS, *La Reforma Integral de la Educación Media Superior*, pp. 5-6.

⁶² SEMS, *Competencias Genéricas*, p. 3.

⁶³ SEMS, *Reforma Integral de Educación Media Superior*, p. 71.

⁶⁴ *Cfr.*, *Ibid.*, p. 72.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 73.

de las reformas educativas actuales, sobre los requerimientos mínimos para poder impartir las materias de Educación Artística.

Respecto a la concepción filosófica de la naturaleza de las asignaturas de Educación Artística, en las reformas referidas se encuentran inconsistencias básicas respecto a la naturaleza misma del arte en general, y de la Educación Musical en particular, por las razones que se explican a continuación.

Como se estudió en el inciso correspondiente de la presente tesis, la música es por naturaleza multicultural puesto que en ella se contemplan la gran diversidad de prácticas musicales de todo el mundo. Dentro de esta innumerable variedad existen muchos casos en que la música no es representada con algún tipo de notación simbólica gráfica, como es el caso de la música africana, la de la India, la música tradicional de China, etcétera. De hecho, de las pocas excepciones en las cuales sí existe una notación específica, es la de la música tradicional de concierto de Europa occidental que surgió a mediados de la Edad Media.

Sin embargo, es común que en los documentos de la Reforma Integral de la Educación Básica, al hacer referencia al estudio de la música, se encuentran afirmaciones como la siguiente: “La música es un lenguaje que puede escribirse y leerse porque tiene signos, figuras y símbolos que representan sonidos o formas de reproducirlos en un instrumento musical o con la voz.”⁶⁶ Esta postura descartaría muchas y muy bellas prácticas musicales del mundo: la improvisación del jazz, el gameland balinés, además de la misma música folklórica de México, como sería el caso de muchos sones jarochos o huastecos que nos han llegado a la actualidad por tradición oral, y que sólo en tiempos actuales han sido transcritos a la notación musical europea, y la música de las grandes culturas del México prehispánico, que de alguna forma han llegado a permear la música tradicional de muchas culturas y pueblos mexicanos actuales.

Otro problema sobre la concepción que la reforma educativa en México tiene respecto a la naturaleza de la asignatura de Educación Artística, que ya se abordó indirectamente en el presente trabajo en la sección para la educación primaria, es asumir que la música, las artes visuales, la danza y el teatro comparten “algo en común”, y por tanto pueden ser enseñadas en una misma asignatura y por una misma persona:

Cada arte interpretativo y no interpretativo es una clase específica de práctica humana que descansa sobre una forma independiente de pensamiento y conocimiento situado. Por lo tanto, cada clase de conocimiento artístico necesita ser enseñado y aprendido en su propio contexto a través de la participación activa en la creación artística.⁶⁷

Esto no significa que buscar la transversalidad y multidisciplinariedad de las asignaturas no es deseable; al contrario, esta recomendación es muy loable y se toma mucho en consideración en toda la Reforma Integral de la Educación Básica 2009. De hecho, hay muchas expresiones artísticas muy valiosas que comparten en un mismo espacio a dos o más expresiones artísticas, como lo sería el caso de la ópera europea, donde entran en juego la música, la danza, el teatro y las artes visuales, pero, ¿qué perfil de profesor se requeriría para que pudiera ofrecer a sus estudiantes experiencias reales,

⁶⁶ SEP, *Educación Artística, Quinto Grado*, p. 20.

⁶⁷ Elliott, *Music Matters*, p. 249.

contextualizadas y significativas en los ámbitos de la música, las artes visuales, la danza y el teatro, dentro de una misma asignatura?, y aún más, ¿con sólo una hora semanal en el caso de la primaria? Lo anterior, se reitera, coloca a la Educación Artística dentro de la Reforma Integral de la Educación Básica en un estatus de quimera educativa.

IV.2.3. Universidad Nacional Autónoma de México

Los inicios de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se remontan, indirectamente, a la fundación de la Real y Pontificia Universidad de México en 1551:

Con las cédulas que Felipe II, en nombre de su padre Carlos I, emitió en ese año, México, Santo Domingo y Lima incorporaron a su acervo una de las instituciones culturales más importantes desarrolladas por la Europa Medieval: la universidad. Para ello se recurrió a los expedientes de Salamanca, Alcalá de Henares y Sevilla.⁶⁸

Sin embargo, esta Universidad Pontificia, ahogada en las convulsiones políticas y las transformaciones sociales de mediados del siglo XIX en México, se cerró por cuarta y última vez en 1865, dejando latente su espíritu de culturalización hasta que surgió la Universidad Nacional de México en 1910, al final del régimen de Porfirio Díaz, bajo los ideales y el impulso de Justo Sierra, en ese entonces Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, y teniendo como primer rector a Joaquín Eguía Lis. En 1929 adquirió el estatus de autonomía, lo que le confiere, al ser un organismo público y descentralizado del Estado, la facultad para autogobernarse:

Los universitarios que enarbolaron la bandera de la autonomía estaban en contra de la intromisión del gobierno en la vida universitaria y en la orientación de sus planes y programas de estudio. Se negaron a ser víctimas de esta injerencia, que inhibía el pensamiento libre y la impartición de las diversas cátedras dentro de la lógica de pluralidad de corrientes de pensamiento que debía caracterizar al saber universitario.⁶⁹

El lema que hasta la actualidad representa a la UNAM, "Por mi raza hablará el espíritu", fue adoptado por José Vasconcelos, rector entre 1920 y 1921, y representa la vocación humanista de esta universidad. Se expresan como las funciones sustantivas de la UNAM: la docencia, la investigación y la extensión de la cultura.

Respecto a la sede actual y principal de la Universidad Nacional Autónoma de México, el 20 de noviembre de 1952 el presidente Miguel Alemán celebró la dedicación de la Ciudad Universitaria, un complejo que aglutina la mayoría de las facultades y escuelas que componen esta universidad en la Ciudad de México.

El año de 1968 fue un año de movimientos de confrontación social del sector estudiantil y laboral en diversas latitudes del mundo. Los levantamientos de la primavera de Praga, los movimientos antirraciales y por la paz en los Estados Unidos respecto a la guerra de Vietnam, y la rebelión estudiantil y la huelga general en Francia, son sólo unos

⁶⁸ Fuente, *Para entender la Universidad Nacional Autónoma de México*, p. 45.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 48.

ejemplos. México no fue la excepción. En ese año, una importante representación de la comunidad de la UNAM, junto con otras instituciones educativas y laborales, fueron testigos de un movimiento social sin réplica en el México contemporáneo; las consecuencias fueron fatales. Ante la presión de unos Juegos Olímpicos que darían inicio el 12 de octubre de 1968, para terminar este movimiento el gobierno perpetró, el 2 de octubre, lo que se conoce como la matanza de Tlatelolco: el ejército descargó sus fusiles ante estudiantes y trabajadores indefensos, causando la muerte a un número de víctimas que hasta la fecha es desconocido. Los años de 1999 y 2000 pusieron nuevamente a prueba la autonomía universitaria con los conflictos generados a través de una huelga general de la UNAM, lo que ocasionó la pérdida de un año escolar de todos sus estudiantes.

En la actualidad la UNAM cuenta con instalaciones en 24 entidades de la república mexicana, además de tres ciudades de los Estados Unidos, y en Ottawa, Canadá. Ofrece tres niveles de estudio: bachillerato; licenciatura, con 85 carreras universitarias; y el posgrado, con más de 80 programas de maestría y doctorado, y más de 30 de especialización. Los datos mencionados, además de su alto compromiso con la investigación, su calidad docente —aunque con muchas desafortunadas excepciones—, y su vocación de defender la pluralidad de pensamiento, entre muchas otras razones, la han hecho acreedora de diversos reconocimientos internacionales, entre los que caben destacar la clasificación como la universidad número uno en México y en Iberoamérica de acuerdo a las siguientes instancias de evaluación: *Academic Ranking of World Universities 2010*, del Instituto de Educación Superior de la Universidad Jiao Tong de Shanghai; *Academic Ranking Of World Universities 2008*, del Instituto de Educación Superior de la Universidad Jiao Tong de Shanghai; *World University Rankings 2008*, del Suplemento de Educación Superior de The Times; y *Ranking Web de Universidades del Mundo, Enero 2009* del Laboratorio de Cibermetría del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España.

La Universidad Nacional Autónoma de México es un punto de referencia cultural ineludible para la reflexión y comprensión del México contemporáneo.

IV.2.4. Escuela Nacional de Música de la UNAM

Durante el último cuarto del siglo XIX, la institución oficial encargada de impartir enseñanza musical en México fue el Conservatorio de Música y Declamación, el cual fue fundado en el año de 1866 con el nombre de Conservatorio de Música de la Sociedad Filarmónica Mexicana que, después de pasar por diversos nombres y perfiles, en la actualidad se le conoce como Conservatorio Nacional de Música y es dependiente del Instituto Nacional de Bellas Artes.

En los años de 1926 y 1928 se llevaron a cabo dos importantes congresos nacionales de música que mostraron los desacuerdos entre los distintos grupos de músicos del conservatorio: discrepancias “motivadas tanto por diversas concepciones de lo que debería ser la enseñanza musical como por el sentido social que se percibía para el oficio de músico en los nuevos tiempos.”⁷⁰ Estas diferencias se acentuaron con la llegada de

⁷⁰ Aguirre, “De cómo se inventaron los estudios”, p. 164.

Carlos Chávez a la dirección del Conservatorio en 1928, quien, después de una estancia de dos años en Nueva York regresaba con ideas de renovación del lenguaje musical, regresaba inspirado por las corrientes nuevas americanas y europeas para la formación de un nuevo concepto de la “composición mexicana”. El grupo más tradicional, o clasicista, “no dejó de tachar a esta nueva generación [la que apoyaba a Chávez] de advenedizos, agringados, acompañantes de cine, jazzistas, deslegitimándolos por lo que consideraba improvisación y carencia de formación académica”.⁷¹

Cuando Chávez tomó la dirección del Conservatorio —y promovió el cambio de nombre al de Escuela de Música, Teatro y Danza—, esta institución pertenecía a la Universidad Nacional de México, y en 1929, entre la huelga universitaria estudiantil y su conclusión en la autonomía universitaria, Chávez renunció a la Universidad para continuar, bajo el auspicio del Instituto Nacional de Bellas Artes, y con el apoyo de un grupo de profesores y estudiantes que congeniaban con sus ideas, el Conservatorio Nacional de Música. En ese mismo año, con ideales contrarios al perfil técnico musical esperado por Chávez, quien afirmaba que “México no necesita doctores ni bachilleres en música; necesita buenos ejecutantes de banda, orquesta, de ópera y de ballet, etc., así como profesores de instrucción media,”⁷² los universitarios señalaron la necesidad de que la Universidad contara con una institución de Educación Musical con un perfil más humanista y con alcance de estudios superiores. Con esto en mente, se fundó el 7 de octubre de 1929, en el edificio de Mascarones —Ribera de San Cosme—, la escuela universitaria de música con el nombre de Facultad de Música.

En el año de 1936 se presentó la primera propuesta curricular que se consideró propia de la recién fundada Facultad de Música; al mismo tiempo, la institución cambió su nombre al de Escuela Superior de Música de la UNAM. “Durante la gestión de Luis G. Saloma [1942-1945], ya con el nombre de Escuela Nacional de Música, se aplicaron diferentes planes que no contaron con una aprobación oficial.”⁷³ En 1967 los estudios musicales ofrecidos en esta Escuela se formalizaron profesionalmente y surgieron los grados de licenciatura en Música. Anteriormente los estudiantes se titulaban con la denominación de Maestro en Música, que no tiene relación con el grado de posgrado actual que se ofrece en la ENM.

La Escuela Nacional de Música en 1979 se mudó de manera definitiva, después de otras locaciones —entre las cuales tuvo especial relevancia el edificio de Mascarones—, al edificio actual en la zona de Coyoacán en el sur de la Ciudad de México: calle de Xicotécatl 126. Es hasta el año de 1985 cuando se implanta la licenciatura en Educación Musical. Un paso importante en el devenir de la Escuela Nacional de Música fue la creación del Posgrado en Música durante la segunda gestión de Luis Alfonso Estrada (2000-2004), en el cual se ofrecen maestrías y doctorados en los ámbitos de la Cognición Musical, Interpretación Musical, Composición, Educación Musical, Musicología, Etnomusicología, y Tecnología Musical.

La visión y la misión de la Escuela Nacional de Música (ENM) de la UNAM son:

⁷¹ *Ibid.*, p. 166.

⁷² *Ibid.*, p. 175.

⁷³ *Proyecto de Modificación del Plan de Estudios, Fundamentación*, p. 10.

MISIÓN

La Escuela Nacional de Música es la entidad académica dedicada a la enseñanza, el desarrollo y el perfeccionamiento de las habilidades musicales de sus alumnos. Sus egresados podrán desarrollarse en los campos de la composición, la interpretación, la investigación, la docencia, la extensión, la promoción y la difusión de la música, con el fin de contribuir, junto con los demás miembros de la comunidad universitaria, al desarrollo artístico, científico, tecnológico y, en suma, cultural de México y de la humanidad, con un sentido ético, orientado por un profundo compromiso social y por encima de cualquier otro interés.

VISIÓN

Una Escuela Nacional de Música orgánicamente estructurada, funcional y eficiente, cuyos diversos ciclos educativos articulen tanto sus contenidos académicos como sus planes y actividades de trabajo para formar profesionales capaces de modelar y enriquecer la realidad artístico-musical de nuestro país, y así contribuir al enriquecimiento de nuestra sociedad al aportar los beneficios que la música representa.⁷⁴

La Escuela Nacional de Música se presenta en la actualidad como una de las opciones más importantes para dirigir el devenir educativo musical de México. De hecho, en la Ciudad de México, esta institución es el único lugar donde se pueden cursar los estudios universitarios de Educación Musical. Los beneficios de que la ENM pertenezca a la UNAM se manifiestan fácilmente:

es una institución que se interesa en la investigación, que tiene un acervo de información importantísima en cuanto a la música mexicana, en cuanto a la música de concierto y creo que no hay, a mi consideración, una institución con tanto valor en cuanto a acumular información y a tenerla, que pueda ser accesible para la gente.⁷⁵

A pesar de los aciertos con los que transcurre la existencia de la ENM, esta Escuela también confronta muchos retos que, en menor o mayor grado, entorpecen su desarrollo para alcanzar plenamente la misión y visión que se ha propuesto. Dentro de los retos que actualmente enfrenta conviene destacar, por el momento, los que se mencionan a continuación.

Respecto al perfil de los docentes de la ENM Julio Estrada comenta que: “Un gran número de profesores —de asignatura o de carrera— tiene vínculos mínimos o nulos con la práctica profesional, de manera que varias de las materias de estudio están en manos de especialistas poco exitosos —como músicos y como profesores—”.⁷⁶ Esta valoración se presenta contraria a lo deseado de un programa de Educación Musical, del que se espera ser realizado de acuerdo a la naturaleza de la música, que transcurre como una acción procedimental: pensar y actuar desde la acción.

Otro problema para el desarrollo de esta institución es el relacionado a la gestión para la revalidación de estudios en el extranjero, o en otra institución nacional, puesto que para esto se requiere del aspirante:

⁷⁴ Escuela Nacional de Música de la UNAM, en página oficial:

<http://www.enmusica.unam.mx/div/cono/nuestro/mision_vision.html> Consultada el 22 de junio de 2012.

⁷⁵ Entrevista: E3ENM.

⁷⁶ Estrada, “La Escuela Nacional de Música hoy”, p. 42.

Someterse a una burocracia recalcitrante para llevar a cabo la acreditación de cada una de las materias de la carrera a lo largo de distintos periodos de exámenes. Es frecuente que los jurados de exámenes estén menos calificados que los postulantes y, puesto que el proceso puede durar igual tiempo de estudio que la carrera, se hace tan absurdo como humillante.⁷⁷

Los beneficios de pertenecer a la Universidad más importante y grande de México se ven mermados al atestiguar que existe una “nula interacción con otras facultades y escuelas [que] impide la necesaria movilidad interdisciplinaria para los estudiantes.”⁷⁸

Uno de los mayores retos que se enfrentan y que “contribuye al éxodo estudiantil y a los bajos porcentajes de estudiantes recibidos en la carrera universitaria de músico, es el rígido concepto de la noción de *Plan de Estudios*.”⁷⁹ Este dilema será analizado en el apartado subsiguiente.

IV.2.5. Plan de Estudios

Durante el periodo de investigación de este trabajo, en la Escuela Nacional de Música de la UNAM se llevó a cabo la transición de un plan de estudios que comenzó a ejercerse en 1996 y el plan de estudios actual, que entró en funciones en 2009. Las entrevistas realizadas a estudiantes, egresados y profesores versaron sobre el plan de estudios pasado, puesto que era la experiencia que los participantes conocían; sin embargo, para comprender la situación actual de la ENM, también se encuentra necesario para este trabajo estudiar la propuesta del nuevo plan. Por lo tanto, en la presente sección se analizarán ambos planes de estudios.

Plan de Estudios 1996

El plan de estudios que entró en ejercicio en 1996 está dirigido a estudiantes con estudios de bachillerato concluidos y está estructurado en cinco años. Entre las acciones diversas que propusieron para su elaboración, se encuentran de especial interés para el presente trabajo: “promover el aprendizaje de un solo instrumento a elegir por el estudiante entre acordeón, guitarra o piano [...]; y fusionar contenidos temáticos logrando la disminución de asignaturas que recargan el plan vigente.”⁸⁰

Hay que señalar que el plan anterior al de 1996, el creado en 1986, contemplaba el estudio de cinco instrumentos distintos durante la carrera universitaria, previendo que el futuro profesor tendría que atender distintos tipos de solicitudes pedagógicas en su vida laboral, lo cual tenía de consecuencia que los estudiantes no podían profundizar en ninguno de ellos.

Las modificaciones respecto al plan anterior a 1996 se determinaron con base en diversos puntos, entre los cuales caben destacar los tres siguientes:

⁷⁷ *Ibid.*, p. 43.

⁷⁸ *Ibid.*, p. 44.

⁷⁹ *Ibid.*, p. 46.

⁸⁰ UNAM-ENM, *Propuesta de Modificación al Plan de Estudios*, p. 3.

- a) Propiciar una respuesta satisfactoria a la ejecución instrumental dedicándole más tiempo al aprendizaje de un solo instrumento, que además debe ser de elección del estudiante.
- b) Planificar la cantidad de asignaturas equilibrando entre la relación de horas clase y el tiempo de estudio extraclase.
- d) Organizar la práctica escolar en estrecha relación con la formación teórica, aplicable a diversos niveles y contextos.⁸¹

El plan de estudios de 1996 muestra en el perfil de egreso tres listas que corresponden a conocimientos, habilidades y actitudes que se esperan sean mostradas por el estudiante al finalizar sus estudios.

Los conocimientos esperados incluyen: conceptos teóricos, históricos y de cultura básica de esta disciplina; técnica del canto escolar y la orientación de la voz de los estudiantes; elementos técnicos y expresivos del instrumento elegido; técnicas de investigación documental y de campo; elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje, y de la didáctica de la música, y la organización de la planeación didáctica. Las habilidades esperadas son: ejercer la enseñanza de la música profesionalmente desde preescolar hasta profesional; dirigir en la modalidad escolar conjuntos corales e instrumentales, e incursionar en el campo de la investigación.

Y las actitudes esperadas, de acuerdo al plan de 1996, son: interés en el estudio permanente; búsqueda de solución de problemas sobre el tema de estudio; atención a la labor docente y aprendizaje de los estudiantes, y disposición a las observaciones de otras personas respecto a su trabajo educativo-musical.⁸²

El objetivo general de la licenciatura en Educación Musical, en este plan, es: “Formar educadores musicales con alta calidad, tanto en la disciplina pedagógica como en la musical, propiciando la correcta relación interdisciplinaria, para ofrecer a la sociedad la difusión y la promoción de la cultura musical.”⁸³

Las asignaturas de este plan se han organizado en siete distintos campos que le dan una seriación vertical, los cuales son: pedagógico, instrumental, vocal, solfístico, teórico, histórico, y optativo; y cuenta con materias específicas para los estudiantes de la licenciatura en Educación Musical y con materias que son comunes para los estudiantes de todas las carreras de la Escuela Nacional de Música, como por ejemplo: análisis musical, armonía, conjuntos corales y entrenamiento auditivo. En cuanto a la relación horizontal de las asignaturas, la organización de los ciclos escolares fue estructurado en ciclo básico, intermedio y superior.

Es importante señalar que este plan no comprende un ciclo propedéutico para ingresar a los estudios universitarios de Educación Musical, mientras que el plan de 1986 sí lo contemplaba.

A continuación se muestra el mapa curricular completo del plan de estudios de 1996 (modificación sobre el plan previo de 1986):

⁸¹ *Ibid.*, p. 5.

⁸² *Cfr. Ibid.*, p. 7.

⁸³ *Ibid.*, p. 7.

**Carrera de
LICENCIADO EN EDUCACIÓN MUSICAL
(Propuesta de modificación al plan 1986)**

	PEDAGÓGICO	INSTRUMENTAL	VOCAL	SOLFÍSTICO	TEÓRICO	HISTÓRICO	OPTATIVO	Creditos Anuales	Creditos por ciclo	
1er. Año	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Técnicas y materiales de investigación hrT02</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;">08</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;">Conjunto instrumental estudiantil hrP04</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;">08</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Instrumento básico I Opción: Acordeón, guitarra o piano hrT 01 hrP 08</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;">20</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Canto escolar I hrT 01 hrP 02</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;">08</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Softeo primer curso hrP 06</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;">12</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Introducción al lenguaje de la música hrP 02</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;">04</div>				60	60
Para ingresar al CICLO INTERMEDIO debe acreditarse 100% el CICLO BÁSICO										
2º Año	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Técnica de la enseñanza musical I hrT 03 hrP 044</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;">20</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;">Técnica de la enseñanza musical I hrT 03 hrP 044</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;">20</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Instrumento básico II Opción: Acordeón, guitarra o piano hrT 01 hrP 08</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;">20</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;">Instrumento básico III Opción: Acordeón, guitarra o piano hrT 01 hrP 08</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;">20</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Canto escolar II hrT 01 hrP 02</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;">08</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;">Canto escolar III hrT 01 hrP 02</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;">08</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Softeo segundo curso hrP 06</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;">12</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;">Softeo tercer curso hrP 06</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;">12</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Armonía primer curso hrT 03</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;">12</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;">Armonía segundo curso hrT 03</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;">12</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Historia de la música universal I hrT 02</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;">08</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;">Historia de la música mexicana hrT 02</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;">08</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;">Historia de la música universal II hrT 02</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;">08</div>			80	88
Asignaturas que deben ser aprobadas para inscribirse en el siguiente ciclo y una cobertura de 200 créditos										
3er. Año									168	
Requisitos para obtener el diploma de TÉCNICO PROFESIONAL EN EDUCACIÓN MUSICAL: (228 créditos = 60% del total de licenciatura) Acreditad el 100% de las asignaturas del ciclo intermedio. Presentar recital público de las asignaturas Instrumento básico III y canto escolar III: Mostrar públicamente un tema de contenido Pedagógico-musical con un grupo de alumnos										
4.º Año	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Psicología de la enseñanza musical hrT 03 hrP 04</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;">20</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;">Seminario de educación musical hrT 03 hrP 04</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;">20</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Instrumento básico IV Opción: Acordeón, guitarra o piano hrT 01 hrP 08</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;">20</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;">Instrumento básico V Opción: Acordeón, guitarra o piano hrT 01 hrP 08</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;">20</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Conjuntos corales hrP 02</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;">04</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;">Dirección coral hrP 02</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;">04</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Entrenamiento auditivo Hrp 06</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;">12</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Análisis musical primer curso hrT 03</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;">12</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;">Análisis musical segundo curso hrT 03</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;">12</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Contrapunto hrT 02</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;">08</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;">Composición músico-escolar hrP 04</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;">08</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Optativa A hrT 02</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;">08</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;">Optativa B hrP 02</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;">04</div>		76	76
Optativa A										
-Historia del arte; -Introducción a la Etnomusicología; -Psicología del arte; -Técnicas estructurales del siglo XX. hrT 02 08										
Optativa B										
-Construcción de instrumentos; -Instrumento complementario: Acordeón, contrabajo, flauta dulce, guitarra, percusiones o piano. -Útmica y expresión corporal. hrP 02 04										
								28	12	TOTAL 380

hrT = Hora teórica
hrP = Hora práctica

Créditos anuales de la asignatura

↓ = precedencia entre asignaturas

Como se observa en el mapa curricular, el plan de 1996 ofrecía la opción de obtener el diploma de Técnico Profesional en Educación Musical al terminar el tercer año de estudios.

Los créditos se elaboran tomando en cuenta que una hora-semana-semester de carácter teórico equivale a 02 créditos, y una hora-semana-semester de carácter práctico equivale a 01 créditos; al sumar los créditos hay que considerar que las asignaturas son anuales. El total de créditos es de 380, de los cuales 368 son de asignaturas obligatorias y 12 de asignaturas optativas. El número de asignaturas de duración anual es de 32 (equivalente a 64 semestrales).

Para tener puntos de comparación entre los mapas curriculares de la ENM, NYU y USAL, para esta investigación se han elegido, por sus contenidos y objetivos, cuatro áreas generales que compilan todas las asignaturas. Estas áreas son: competencias musicales, competencias didácticas, conocimientos humanísticos y conocimientos diversos.

De los 380 créditos del plan de 1996, para el desarrollo de competencias musicales — campos: instrumental, vocal, solfístico y teórico— están asignados 244; para el desarrollo de competencias didácticas están destinados 96 créditos; para humanísticas —únicamente reflejadas en historia de la música— 28; y 12 créditos para temas optativos diversos. Esto es: 64.2%, 25.2%, 7.4% y 3.2%, respectivamente. Los instrumentos que pueden ser elegidos son: acordeón, guitarra o piano; y canto.

Los requisitos de ingreso incluyen, primeramente, cubrir los requisitos generales para ingresar a la UNAM, que son, entre otros: tener un promedio mínimo de siete o su equivalente en el bachillerato y aprobar un concurso de selección de conocimientos generales. Una vez que el aspirante es admitido en la Universidad deberá cursar y aprobar, para ingresar a la licenciatura en Educación Musical, un curso propedéutico que tiene una duración de 36 horas, repartidas en tres meses, y cuyos contenidos temáticos comprenden lineamientos básicos de solfeo.

Para poder obtener el título de licenciatura, un estudiante deberá cubrir los requisitos del servicio social, un examen profesional que consistirá en la elaboración de un trabajo escrito, una exposición oral sobre el trabajo escrito, y un recital de 40 minutos de duración.

Dentro de este plan de estudios de 1996 se proponen una serie de criterios para la evaluación tanto de la congruencia interna y la operatividad de este plan, como de la congruencia externa en relación a las necesidades de la demanda profesional.

De acuerdo a este plan, el egresado de la carrera de Educación Musical de la ENM de la UNAM podrá ejercer su función laboral como docente o investigador en una muy amplia posibilidad de instituciones que incluyen desde la educación infantil y preescolar, hasta la universitaria, en el ámbito privado o público y, de especial interés para este trabajo, los coros y orquestas juveniles.

Los programas de asignaturas que están incluidos en este plan de estudios de 1996 concretan los siguientes rubros para cada asignatura: ubicación: año y ciclo; campo: pedagógico, instrumental, vocal, etcétera; carácter: obligatoria u opcional; precedencia: la materia que debe forzosamente haber sido aprobada antes de cursar la presente; créditos anuales; horas por clase; clases por semana; horas teóricas; horas prácticas; horas por año: teóricas y prácticas; objetivo general de la asignatura; temática: con asignación de horas;

sugerencias didácticas; bibliografía; evaluación: formatos y su valoración en porcentajes, y el perfil profesiográfico del docente.

Plan de Estudios 2009

Este plan se caracteriza por ofrecer un diseño de modelo curricular integral, el cual

vincula no solamente las funciones sustantivas de nuestra Universidad: docencia, investigación y extensión de la cultura; sino que, además, se interesa por el amplio desarrollo de los aspectos científicos y técnicos de la licenciatura, la consideración de los compromisos sociales que como universidad pública y nacional estamos obligados a atender; por otra parte, considera las problemáticas, tareas, proyectos y acciones que deben desarrollar los egresados en los distintos ámbitos de desarrollo profesional.⁸⁴

Una aportación interesante de este nuevo plan de estudios, acorde a la naturaleza de la música, es “la incorporación y valoración de elementos de la diversidad cultural musical, con énfasis en la mexicana”,⁸⁵ y señala, entre lo que consideran sus creadores como deficiencias del pasado plan:

Poca inclusión de la música popular, folklórica y tradicional mexicana, [...] falta de vinculación entre el contenido de la propuesta curricular y la práctica de la música en el entorno social, [...] formación escasa en investigación, [...] ausencia de aspectos formativos en el ámbito psicopedagógico a pesar de que la mayoría de egresados se dedica a la enseñanza.⁸⁶

El objetivo general de este nuevo plan es:

Que el Licenciado en Música-Educación Musical obtenga una sólida formación respaldada en referentes musicales, humanísticos-sociales, educativos y de investigación, que le permitan enriquecer la vida cultural del país y contribuir al mejoramiento de los procesos educativos.⁸⁷

Para ingresar a la carrera de Educación Musical en la Escuela Nacional de Música, al igual que en el plan anterior, se requiere ingresar primeramente a la UNAM con el bachillerato terminado y a través de un concurso de selección, además de aprobar los estudios propedéuticos que tienen una duración de tres años, o a través de la revalidación de estos tres años de estudios. Para titularse, además de aprobar el 100% de las asignaturas, se deberá cumplir con un servicio social, un examen de comprensión de lectura del idioma inglés o francés, y la realización de una de las siguientes opciones: Tesis, Notas al Programa, Intérprete en la Grabación de Música Mexicana, Actividad de Investigación, Examen General de Conocimientos, Actividad de Apoyo a la Docencia, y Trabajo Profesional.

Para el perfil de egreso se enumera una lista de conocimientos, habilidades y actitudes, diferenciadas entre sí mismo; esto es, no se perciben como competencias que abarcan estos tres conceptos. Entre los conocimientos esperados del egresado se

⁸⁴ UNAM-ENM, *Proyecto de Modificación del Plan de Estudios, Resumen Ejecutivo*, p. 5.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 6.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 7.

⁸⁷ *Id.*

encuentran: teoría musical, historia —con énfasis en la mexicana—, técnicas básicas del canto, elementos de la interpretación instrumental, y teorías filosóficas pedagógicas. Entre las habilidades los egresados contarán con: competencias docentes, cantar o tocar un instrumento, dirigir conjuntos corales o instrumentales, y principios de la investigación en Educación Musical. De las actitudes el estudiante egresado deberá contar con un interés por el mejoramiento profesional, la búsqueda de solución de problemas, actitud crítica y ética, actitud de apertura, responsabilidad, interés por los problemas educativos nacionales, y flexibilidad de criterio que permita la comunicación.

Esta licenciatura se cursa en 8 semestres, que comprenden 54 asignaturas obligatorias, 2 obligatorias de elección y 6 optativas, ofreciendo un total de 62 asignaturas. La estructura curricular de este plan comprende cinco líneas de formación, que son: musical, humanístico-social, educativa, investigación y multidisciplinaria. El total de créditos a cursar es de 366, de los cuales 320 son créditos obligatorios, 28 obligatorios de elección, y 18 son optativos.

De los 366 créditos, para el desarrollo de competencias musicales, que comprende la línea de formación musical, están destinados 202 créditos; para las competencias didácticas, que equivale a la línea educativa y a la de investigación, son 106 créditos; para la línea humanística 40; y la línea multidisciplinaria o temas diversos comprenden 18 créditos. Esto es: 55.2%, 29%, 10.9% y 4.9%, respectivamente.

Como se muestra en el siguiente esquema, las líneas de formación a su vez comprenden áreas de conocimiento:

3.4.6. Mapa Curricular. Licenciatura en Música - Educación Musical

ÁREA	SEMESTRE 1		SEMESTRE 2		SEMESTRE 3		SEMESTRE 4		SEMESTRE 5		SEMESTRE 6		SEMESTRE 7		SEMESTRE 8	
	Instrumento I →	1 HP 5 Créd	Instrumento II →	1 HP 5 Créd	Instrumento III →	1 HP 5 Créd	Instrumento IV →	1 HP 5 Créd	Instrumento V →	1 HP 5 Créd	Instrumento VI →	1 HP 5 Créd	Instrumento VII →	1 HP 5 Créd	Instrumento VIII →	1 HP 5 Créd
MUSICAL	Instrumento I →	1 HP 5 Créd	Canto I →	1 HP 7 Créd	Dirección Coral I →	2 HP 10 Créd	Dirección Coral II →	2 HP 10 Créd	Dirección Coral III →	2 HP 10 Créd	Dirección Coral IV →	2 HP 10 Créd	Dirección Conjuntos Instrumentales I →	2 HP 10 Créd	Dirección Conjuntos Instrumentales II →	2 HP 10 Créd
	Obligatoria de elección: 1) Coordinación de Conjuntos Musicales I O 2) Percusiones I →	2 HT/ 2 HP	2 HT/ 2 HP	Obligatoria de elección: 1) Coordinación de Conjuntos Musicales II O 2) Percusiones II →	2 HT/ 2 HP											
ESTRUCTURA MUSICAL	Instrumento I →	1 HP 4 Créd	Adiestramiento Auditivo I →	1 HT/ 2 HP	Teoría y Análisis Musical I →	2 HT/ 1 HP	Teoría y Análisis Musical II →	2 HT/ 1 HP	Teoría y Análisis Musical III →	2 HT/ 1 HP	Teoría y Análisis Musical IV →	2 HT/ 1 HP	Composición Musical Escolar I →	1 HT/ 2 HP	Composición Musical Escolar II →	1 HT/ 2 HP
	Historia de la Música Universal I →	2 HT 4 Créd	Historia de la Música Universal II →	2 HT 4 Créd	Historia de la Música Universal III →	2 HT 4 Créd	Historia de la Música Universal IV →	2 HT 4 Créd	Historia de la Música Mexicana I →	2 HT 4 Créd	Historia de la Música Mexicana II →	2 HT 4 Créd	Sociología de la Educación →	2 HT 4 Créd	Sociología de la Música →	2 HT 4 Créd
HUMANÍSTICO SOCIAL	Instrumento I →	1 HP 4 Créd	Adiestramiento Auditivo I →	1 HT/ 2 HP	Teoría y Análisis Musical I →	2 HT/ 1 HP	Teoría y Análisis Musical II →	2 HT/ 1 HP	Teoría y Análisis Musical III →	2 HT/ 1 HP	Teoría y Análisis Musical IV →	2 HT/ 1 HP	Composición Musical Escolar I →	1 HT/ 2 HP	Composición Musical Escolar II →	1 HT/ 2 HP
	Historia de la Música Universal I →	2 HT 4 Créd	Historia de la Música Universal II →	2 HT 4 Créd	Historia de la Música Universal III →	2 HT 4 Créd	Historia de la Música Universal IV →	2 HT 4 Créd	Historia de la Música Mexicana I →	2 HT 4 Créd	Historia de la Música Mexicana II →	2 HT 4 Créd	Sociología de la Educación →	2 HT 4 Créd	Sociología de la Música →	2 HT 4 Créd
EDUCATIVA	Instrumento I →	1 HP 4 Créd	Teorías Pedagógicas →	2 HT 4 Créd	Didáctica de la Música →	2 HT/ 1 HP	Metodologías para la Enseñanza Musical →	3 HT/ 1 HP	Teoría y Diseño Curricular →	3 HT/ 1 HP	Prácticas Profesionales de la Enseñanza Musical I →	2 HP 10 Créd	Planificación, Evaluación y Gestión Educativa en Espacios Institucionales →	1 HT/ 1 HP	Prácticas Profesionales de la Enseñanza Musical II →	2 HP 10 Créd
	Fundamentos de Psicología →	4 HT 8 Créd	Psicología Educativa →	4 HT 8 Créd	Psicología del Aprendizaje I →	3 HT 6 Créd	Psicología del Aprendizaje II →	3 HT 6 Créd	Seminario de Investigación Musical I →	1 HT/ 1 HP	Seminario de Investigación Musical II →	1 HT/ 1 HP	Seminario de Titulación I →	2 HT 4 Créd	Seminario de Titulación II →	2 HT 4 Créd
INVESTIGACIÓN	Instrumento I →	1 HP 3 Créd	Investigación Documental II →	1 HT/ 1 HP	Optativa →	2 HT 4 Créd	Optativa →	2 HT 4 Créd	Optativa →	2 HT 2 Créd	Optativa →	2 HT 2 Créd	Optativa →	2 HT 2 Créd	Optativa →	2 HT 2 Créd
	Investigación Documental I →	1 HT/ 1 HP	Investigación Documental II →	1 HT/ 1 HP	Optativa →	2 HT 4 Créd	Optativa →	2 HT 4 Créd	Optativa →	2 HT 2 Créd	Optativa →	2 HT 2 Créd	Optativa →	2 HT 2 Créd	Optativa →	2 HT 2 Créd
LÍNEA MULTIDISCIPLINARIA	Instrumento I →	1 HP 3 Créd	Investigación Documental II →	1 HT/ 1 HP	Optativa →	2 HT 4 Créd	Optativa →	2 HT 4 Créd	Optativa →	2 HT 2 Créd	Optativa →	2 HT 2 Créd	Optativa →	2 HT 2 Créd	Optativa →	2 HT 2 Créd
	Investigación Documental I →	1 HT/ 1 HP	Investigación Documental II →	1 HT/ 1 HP	Optativa →	2 HT 4 Créd	Optativa →	2 HT 4 Créd	Optativa →	2 HT 2 Créd	Optativa →	2 HT 2 Créd	Optativa →	2 HT 2 Créd	Optativa →	2 HT 2 Créd

**PROYECTO DE MODIFICACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS
DE LA LICENCIATURA EN MÚSICA – EDUCACIÓN MUSICAL**

TOTAL DE HORAS SEMESTRE	20 hrs.	19 hrs.	19 hrs.	18 hrs.	16 hrs.	14 hrs.	14 hrs.
TOTAL DE CRÉD. SEMESTRE	49 créd.	43 créd.	45 créd.	44 créd.	47 créd.	41 créd.	48 créd.
TOTAL DE ASIGNATURAS SEMESTRE	8 asig.	8 asig.	8 asig.	7 asig.	8 asig.	7 asig.	7 asig.

Total de Créditos	366
Total de asignaturas a cursar:	62
Total de HT y HP	2256
Total de horas de estudio independiente	1920
Pensum académico	4176

En el programa de evaluación que contempla el nuevo plan de estudios, entre otras iniciativas, se prevé analizar a los estudiantes desde su ingreso, el índice de reprobación, egreso y abandono escolar, además de que se evaluarán las actividades de los docentes y de la investigación.

Los programas de las asignaturas obligatorias y optativas comprenden los siguientes rubros: modalidad: seminarios, talleres o cursos; carácter: obligatorio, obligatorio de elección u optativa; horas semestre; horas semana: teóricas y prácticas; créditos; línea de formación; área de conocimiento; seriación obligatoria antecedente; seriación obligatoria consecuente; descripción de la asignatura; objetivo general de la asignatura; objetivo particular; unidad didáctica; sugerencias didácticas; sugerencias de evaluación; repertorio —cuando aplica—; bibliografía; otras fuentes de información: Internet, software, etcétera, y perfil profesiográfico.

IV.3. STEINHARDT SCHOOL OF CULTURE, EDUCATION, AND HUMAN DEVELOPMENT DE LA NEW YORK UNIVERSITY

En este subcapítulo, de manera similar al subcapítulo previo, y antes de analizar el tema de interés —la *Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development* de la *New York University*, y los estudios de Educación Musical dentro de esta institución—, se cubrirán aspectos generales de la historia de la educación general y la Educación Musical en los Estados Unidos de América, y la legislación de la Educación Musical en el Estado de Nueva York.

IV.3.1. Antecedentes de la Educación General y la Educación Musical en Estados Unidos de América

Las primeras escuelas de educación general en las trece colonias de Norteamérica británica —que después de la guerra de independencia (1775-1783) dieron lugar a la creación de los Estados Unidos de América— se fundaron en el siglo XVII. En la enseñanza de esa época “la teoría y la práctica educativa tendían a reflejar los patrones Europeos”.⁸⁸

Mientras, en el sur de este país en construcción, una de las características era la falta de interés en la educación pública; dejando la instrucción a los tutores contratados para la educación de los hijos de los dueños de los plantíos en sus propias casas. A diferencia de las colonias del norte, “la actitud del sur hacia la religión no enfatizaba, como en Nueva Inglaterra, que la educación era un medio de salvación”.⁸⁹

Durante el tiempo de las colonias, lo común es que un profesor estuviera a cargo de un grupo con estudiantes de diversas edades.

Es de especial interés, para el tema en cuestión, un fragmento de una carta de John Adams⁹⁰ dirigida a su esposa Abigail, con fecha del 12 de mayo de 1780:

⁸⁸ Pulliam, *History of Education in America*, p. 83.

⁸⁹ *Ibid.*, p. 93.

⁹⁰ Segundo presidente de los Estados Unidos de América.

Debo estudiar política y guerra para que mis hijos puedan tener la libertad para estudiar matemáticas y filosofía. Mis hijos tienen que estudiar matemáticas y filosofía, geografía, historia natural y arquitectura naval, navegación, comercio, y agricultura, para que le den a sus hijos el derecho de estudiar pintura, poesía, música, arquitectura...⁹¹

De acuerdo a Pulliam y Van Patten:

Las creencias de los primeros colonizadores de la Nueva Inglaterra colonial todavía arrojan una sombra sobre los valores de la sociedad americana moderna. Los que no aprecian este hecho histórico están mal preparados para entender los conflictos de valores que son centrales para muchos asuntos educativos modernos.⁹²

En la primera constitución de los Estados Unidos de América, decretada en 1787, se omitió el tema de la educación. Fue hasta la décima enmienda donde se concedió a los estados el poder de crear, mantener y gobernar a sus escuelas.⁹³ Situación que permanece relativamente igual a la fecha. A pesar de muchos intentos por parte de intelectuales y organismos culturales por formar un sistema nacional de educación, el Congreso del recién creado país rechazó todos los planes para su ejecución.

La educación ofrecida a las mujeres fue muy desigual y desafortunada hasta los tiempos de la independencia, cuando se comprendió la importancia del rol de la mujer como forjadora de buenos ciudadanos republicanos.

Uno de los educadores más influyentes de la época posindependentista fue Noah Webster, quien es considerado el “maestro de América”. Se estima que durante su vida se vendieron alrededor de 19 millones de copias de su libro *The American Spelling Book*, todo un clásico norteamericano sobre ortografía. Webster consideraba que “ninguna legislatura debía ignorar la necesidad de escuelas gratuitas en las cuales los niños americanos pudieran aprender las virtudes de la libertad, leyes justas, trabajo arduo y patriotismo.”⁹⁴

La Educación Musical en las colonias norteamericanas estaba relegada a la iniciativa privada. Fue hasta el año de 1838 cuando fue aceptada en las escuelas públicas como una asignatura por el Comité Escolar de Boston (Consejo de Educación).⁹⁵ Una de las personas más influyentes en las gestiones para este importante paso fue el compositor y educador Lowell Mason (1792-1872), quien defendió la inserción del canto como herramienta principal para la Educación Musical por muchas razones, entre las que destacan las siguientes:

todos tienen órganos adaptados para producir y distinguir sonidos musicales. Todo niño puede variar los tonos de su voz, y si recibe instrucción temprana, será fácil para él aprender a cantar, así como aprende a hablar o a caminar. [...] Lo que es técnicamente llamado oído *musical*, es principalmente el resultado de la cultivación.⁹⁶

⁹¹ Mark, *Music Education*, p. 65.

⁹² *Ibid.*, p. 103.

⁹³ *Ibid.*, p. 123.

⁹⁴ *Ibid.*, p. 116.

⁹⁵ *Cfr.* Mark, *Music Education*, p. 63.

⁹⁶ Mark, *Music Education*, p. 70.

La educación elemental, o primaria, se comenzó a dividir por grados hasta 1818, con un año extra, el séptimo, que conformaba la escuela secundaria. Es en 1821 cuando se creó la primera *High School* en Boston.

Los esfuerzos por capacitar educadores se concretaron en la apertura de las primeras escuelas normales a partir de 1823. Estas instituciones ofrecían programas de dos años, los cuales funcionaban con un nivel académico considerado muy bajo hasta que fueron transformados en programas universitarios de cuatro años, con el requerimiento del bachillerato aprobado, hasta finales del siglo XIX.

Aunque en la actualidad la calidad de la preparación de los profesores en los Estados Unidos de América es sumamente superior a la ofrecida a principios del siglo XX:

La educación de los profesores americanos es un problema nacional persistente. Los padres se quejan del desempeño de los profesores, los profesores universitarios cuestionan la materia de su competencia, los administradores sienten que las universidades certifican gente que no puede hacer frente a los problemas escolares, y los profesores mismos frecuentemente se sienten mal preparados para trabajar con niños, especialmente con aquellos de culturas diferentes.⁹⁷

Horace Mann, como Secretario del Consejo de Educación del Estado de Massachusetts, tuvo una influencia muy positiva para el desarrollo de la educación pública y apoyó convincentemente la inclusión de la música en el currículo general. En un texto de 1844 reporta: “Hay cerca de quinientas escuelas en el Estado donde la música vocal es ahora practicada. Hace seis años, el número era probablemente menor a cien.”⁹⁸

Es alrededor de estas fechas, mediados del siglo XIX, cuando mucha de la educación que generalmente era recibida en el hogar comenzó a ser ofrecida en las escuelas.⁹⁹ Para 1870 todos los estados tenían escuelas elementales gratuitas.

Después de algunos intentos previos, en el año de 1867 se creó el primer Departamento de Educación a nivel nacional; instancia gubernamental que ha tenido altas y bajas de poder e influencia, dependiendo de los intereses y deseos de los políticos en turno.

Antes de la guerra civil (1861-1865) la educación para la gente negra era prácticamente inexistente en el sur y muy limitada en los estados del norte; el analfabetismo imperaba en casi los 4 millones de esclavos liberados por Abraham Lincoln. Aunque “la Enmienda Catorce (ratificada en 1868) especificaba que los estados no debían privar a ninguna persona de la vida, libertad o propiedad sin el debido proceso de la ley,”¹⁰⁰ en la realidad la discriminación era practicada comúnmente y los negros carecían de todo tipo de derechos humanos básicos, comenzando por la educación: “La doctrina separados pero iguales de *Plessy v. Ferguson* de 1896 legalizó la segregación racial hasta 1954.”¹⁰¹ A pesar de que cada vez más escuelas eran creadas exclusivamente para los afro-americanos, los fondos y facilidades destinadas a estas instituciones eran claramente inferiores que los de las demás instituciones de enseñanza.

⁹⁷ Pulliam, *History of Education in America*, p. 230.

⁹⁸ Mark, *Music Education*, p. 87.

⁹⁹ *vid.* Vinovskis, “Family and Schooling in Colonial and Nineteenth-Century America”.

¹⁰⁰ Pulliam, *History of Education in America*, p. 155.

¹⁰¹ *Id.*

Con los movimientos de los derechos civiles de los años cincuenta y sesenta, y no con poca dificultad, la segregación comenzó a ceder paso. Sin embargo, “en muchas ciudades americanas todavía hay segregación *de facto*. Esta situación no está mejorando en muchas áreas que están siendo casi totalmente pobladas por una raza o grupo étnico.”¹⁰²

Otro ámbito de discriminación es la falta de libertad religiosa en la educación hasta principios del siglo XX. Como ejemplo está un caso de 1925, cuando la legislatura de Oregón aprobó una ley que obligaba a todos los niños a cursar, obligatoriamente hasta el 8° grado, sus estudios en una escuela pública. La Sociedad de Hermanas de los Santos Nombres de Jesús y María, y la Academia Hill demandaron al gobernador, y la suprema corte declaró inconstitucional la acción del gobierno de Oregón.¹⁰³

Las ideas del filósofo John Dewey, quien pensaba que “la escuela pública debía ser un microcosmos de las sociedad”,¹⁰⁴ influyeron profundamente en la educación en la primera mitad del siglo XX en los Estados Unidos de América. En relación a la educación de las artes comentaba: “Las obras de arte que no son remotas a la vida común, que son ampliamente disfrutadas en la comunidad, son signos de una vida colectiva unificada. Pero también son ayudas maravillosas en la creación de dicha vida.”¹⁰⁵

La época de Dewey (1859-1952) se caracterizó, entre otras cosas, por un desarrollo importante de la educación en todo el país. Las estadísticas sobre alfabetización de esos tiempos muestran los resultados: Personas analfabetas (incapaces de leer y escribir en ningún idioma) mayores a 14 sumaban un 20% de la población total en 1870; para 1900 este número había descendido a 10.7%; y para 1930 eran sólo el 4.3%.¹⁰⁶

Es en 1905 cuando Will Earhart convenció a su Consejo Escolar de ofrecer créditos a los estudiantes que participaran en la orquesta, de tal manera que la orquesta que fundó en Richmond fue la primera en alcanzar el tamaño de una orquesta sinfónica completa en el año de 1909.¹⁰⁷

En un discurso de 1919, Frances Elliott Clark, quien ocupó la primera presidencia de la *National Association for Music Education*¹⁰⁸ de 1907 a 1909, defendía para la Educación Musical el siguiente lugar:

La hora de la música como educación ha llegado. No música por diversión o entretenimiento, no como un pasatiempo o acompañamiento, ni tampoco como un arte, por sí sola —aunque a veces puede ser cualquiera de éstas—, *sino como una de las grandes fuerzas vitales de la educación.*¹⁰⁹

Una resolución de la *Music Educators National Conference* en una publicación del 1° de abril de 1946 establece que:

¹⁰² *Id.*

¹⁰³ *Ibid.*, p. 293.

¹⁰⁴ Mark, *Music Education*, p. 110.

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 111.

¹⁰⁶ National Center for Education Statistics, en página oficial: http://nces.ed.gov/naal/lit_history.asp#illiteracy consultada el 12 de abril de 2012.

¹⁰⁷ *Cfr.* Mark, *Music Education*, p. 107.

¹⁰⁸ El nombre original de esta asociación fue *Music Supervisors National Conference*, después *Music Educators National Conference* (MENC), posteriormente MENC: *The National Association for Music Education*, y en septiembre de 2011 pasó a ser: *National Association for Music Education*.

¹⁰⁹ Mark, *Music Education*, p. 101.

Nosotros, los miembros de la *Music Educators National Conference*, reafirmamos nuestra convicción de que la música es un agente benéfico para lograr una vida de mayor satisfacción. En la paz como en la guerra, la música es una de las más importantes fuentes de sustento espiritual.¹¹⁰

A partir de los años cincuenta, debido a la guerra fría, la búsqueda de una supremacía armamentista y, posteriormente, la carrera hacia el espacio, los currículos oficiales comenzaron a girar pronunciadamente hacia los temas de matemáticas y ciencias en general: “educadores y científicos se preocuparon de un currículo escolar que descuidaba a las artes en favor de lo que se conoce como asignaturas centrales.”¹¹¹

Fue en esa década y la que siguió, los años sesenta, cuando se fundaron diversas revistas de investigación, tal como la *Journal of Research in Music Education*, y grupos de investigadores comenzaron a escribir sobre los fundamentos filosóficos de la Educación Musical y de su necesidad para la educación de los niños y todas las personas en general.¹¹² En los años ochenta, a través de las teorías de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, la Educación Musical recobró nuevos aires para defender su inserción en la currícula escolar.

Los efectos de la inmigración desde Asia y América Latina, que en los años ochenta tuvo un crecimiento muy pronunciado, ha acarreado nuevos retos y problemas: se requieren escuelas con profesores que hablen su lengua original, que entiendan sus costumbres y tradiciones, y que se les guíe accesiblemente hacia una inserción humana y justa dentro de su nueva sociedad. Toda esta situación ha creado el siguiente dilema: “Algunos grupos están buscando la restricción y reducción de los migrantes, mientras que muchos negocios requieren, desde un principio, trabajadores [inmigrantes] que tomen los trabajos que otros no quieren.”¹¹³

Igualmente, a partir de los años ochenta del siglo pasado, el *home schooling* (escuela en la casa) ha tenido un auge importante; ya sea por razones culturales, religiosas o de otra índole, y con las facilidades de las comunicaciones en el hogar, esta opción ha tenido una aceptación muy grande. “Los estados han iniciado programas de pruebas para evaluar el aprendizaje de los niños educados en casa cuando ellos desean ser transferidos a las escuelas públicas.”¹¹⁴

En 1981, bajo el gobierno de Ronald Reagan, se creó la *National Commission on Excellence in Education* con el objetivo de elaborar un informe sobre el estado de la educación en los Estados Unidos de América. El resultado de esta investigación fue el reporte titulado: *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform* (Una Nación en Riesgo: Lo Imperativo para una Reforma Educativa). En una carta introductoria a este reporte, escrito por David Pierpont Gardner y encargado de encabezar este trabajo, se lee:

Nuestro propósito ha sido ayudar a definir los problemas que afligen a la educación en América y a proveer soluciones, no a buscar chivos expiatorios. Confrontamos las cuestiones

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 124.

¹¹¹ *Ibid.*, p. 139.

¹¹² Sin embargo, prácticamente toda la apología de la educación musical de los años cincuenta hasta los noventa estuvo basada en el concepto de la educación musical entendida como educación estética, lo que fue refutado hasta mediados de los años noventa, como se discutió en el apartado respectivo de este trabajo de investigación.

¹¹³ Pulliam, *History of Education in America*, p. 158.

¹¹⁴ *Ibid.*, p. 271.

principales como las vimos [...]. Hemos sido francos en nuestras discusiones y hemos sido sinceros en nuestro reporte en cuanto a las fortalezas y debilidades de la educación Americana.¹¹⁵

Las reacciones a este reporte no se dejaron esperar, y los conservadores exigieron acciones concretas sobre estas recomendaciones.

En el año de 1994 se aprobó la ley *Goals 2000: Educate America Act* (Metas 2000: Ley para Educar América). El objetivo era que para el año 2000 todos los estudiantes pudieran demostrar unas competencias específicas sobre las materias básicas que, por primera vez en la historia, incluían a las artes: “Para el año 2000, todos los estudiantes terminarán los grados 4º, 8º, y 12º pudiendo demostrar competencias sobre temas complejos en inglés, matemáticas, ciencias, lenguas extranjeras, civismo y gobierno, economía, arte, y geografía”.¹¹⁶ Esta ley se considera como el origen de los estándares nacionales para la Educación Musical.

Entre 1992 y 1994 la *National Association for Music Education* recibió un millón de dólares del gobierno para desarrollar estándares nacionales, con carácter de voluntarios, para las siguientes disciplinas: música, artes visuales, teatro y danza, para los grados de preescolar hasta el último de bachillerato. Estos estándares describen los conocimientos y habilidades que todos los estudiantes deben adquirir. Además, los estándares proveen las bases para un currículo —promoviendo la integración de las artes—, cuyo desarrollo es responsabilidad de los estados y los distritos escolares locales.¹¹⁷

En el 2000, el 106 Congreso de los Estados Unidos de América emitió una *Resolution on Music Education* (Resolución sobre Educación Musical) donde expresaba su sentir sobre los beneficios de la Educación Musical. En esta resolución el Congreso concluye que:

- 1) la Educación Musical mejora el desarrollo intelectual y enriquece el medio académico de los niños de todas las edades; y
- 2) los educadores musicales contribuyen ampliamente al desarrollo artístico, intelectual y social de los niños americanos, y juegan un papel fundamental en ayudar a los niños en el éxito escolar.¹¹⁸

En el 2001, durante el período de George W. Bush se aprobó la ley *No Child Left Behind*, a la cual no le faltaron críticas por las sanciones y regulaciones excesivas que propone, puesto que encasilla a muchos profesores a educar para los exámenes estatales, dejando de lado posibles aplicaciones prácticas o más locales de la enseñanza.

Con el objetivo de “combinar mayor libertad con mayor responsabilidad,”¹¹⁹ a partir de febrero de 2012, el presidente Barack Obama permitió la exención de algunos requerimientos de la ley *No Child Left Behind* en 10 estados de la unión americana.

¹¹⁵ U.S. Department of Education, en página oficial: <<http://www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk/letter.html>> Consultada el 12 de abril de 2012.

¹¹⁶ National Education Goals, en página oficial: <<http://www2.ed.gov/legislation/GOALS2000/TheAct/sec102.html>> Consultado el 12 de abril de 2012.

¹¹⁷ Cfr. *The National Standards for Arts Education*, en página oficial: <<http://www.menc.org/resources/view/the-national-standards-for-arts-education-a-brief-history>> Consultado el 12 de abril de 2012.

¹¹⁸ Mark, *Music Education*, p. 299.

Los grados actuales de los estudios preuniversitarios en los Estados Unidos de América en la actualidad son:

- *Elementary school*

<i>Preschool</i>	4 - 5 (edad)
<i>Kindergarten</i>	5 - 6
1er Grado	6 - 7
2º Grado	7 - 8
3er Grado	8 - 9
4º Grado	9 - 10
5º Grado	10 - 11

- *Middle school o Junior high*

6º Grado	11 - 12
7º Grado	12 - 13
8º Grado	13 - 14

- *High school*

9º Grado (<i>Freshman</i>)	14 - 15
10º Grado (<i>Sophomore</i>)	15 - 16
11º Grado (<i>Junior</i>)	16 - 17
12º Grado (<i>Senior</i>)	17 - 18

IV.3.2. Normatividad de la Educación Musical en el Estado de Nueva York

Como se señaló en el apartado previo, el desarrollo de los estándares nacionales de educación son delegados a los estados de la unión americana. Y más aún, las autoridades estatales los delegan específicamente a las ciudades o distritos escolares,¹²⁰ como lo manifiesta la introducción al documento *Blueprint for Teaching and Learning in Music* (Plan para la Enseñanza y Aprendizaje de la Música), elaborado por el Departamento de Educación de la Ciudad de Nueva York:

Los estándares contenidos en este plan están cimentados en los estándares de aprendizaje nacionales y del Estado de Nueva York para las artes, los cuales están planteados en cada faceta de este documento. Este plan se distingue de los Estándares de Aprendizaje del Estado de Nueva York por la manera en que la enseñanza y aprendizaje están adaptados a las circunstancias especiales de las escuelas de la Ciudad de Nueva York —de manera muy notable, la especial colaboración entre las escuelas y la comunidad cultural de Nueva York para forjar este plan.¹²¹

Este Plan para la Enseñanza y Aprendizaje de la Música para la Ciudad de Nueva

¹¹⁹ CNN, en página oficial: http://articles.cnn.com/2012-02-09/politics/politics_states-education_1_waivers-flexibility-standards?_s=PM:POLITICS consultada el 11 de abril de 2012.

¹²⁰ Se entiende por distrito escolar (*school district*) el esquema de la organización escolar en la cual una identidad geográfica local, o distrito, es la autoridad legal para una o varias escuelas en los Estados Unidos de América.

¹²¹ NYC Department of Education, *Blueprint Music*, p. 9.

York define, de modo general, la Educación Musical que los estudiantes recibirán desde la infancia —preescolar o incluso antes— hasta la graduación del bachillerato.

Este documento está organizado en cuatro niveles, los cuales son definidos por los logros que se espera los estudiantes alcancen en los grados 2º, 5º, 8º y 12º (entendiendo al 2º como el segundo grado de primaria y al 12º como el último del bachillerato). En cada uno de estos niveles se contemplan los siguientes cinco temas: Haciendo Música, Alfabetización Musical, Haciendo Conexiones, Comunidad y Recursos Culturales, y Carrera y Aprendizaje para toda la Vida. Estos temas, de acuerdo a este Plan para la Enseñanza y Aprendizaje de la Música, se comprenden a través de los subsiguientes conceptos y acciones:

- Haciendo Música: manos a la obra y aprendizaje interactivo; autoexpresión; reflexión.
- Alfabetización Musical: escucha y respuesta a repertorio en vivo y grabado; notación, grabación, y medios digitales.
- Haciendo Conexiones: reconocimiento similitudes entre la música y otras disciplinas; adquisición del entendimiento del contexto cultural e histórico de la música; exploraciones de conexiones personales con la música.
- Comunidad y Recursos Culturales: el salón de clases; la Ciudad de Nueva York; la comunidad cultural global.
- Carrera y Aprendizaje para toda la Vida: el profesional, el pasatiempo, lo relativo al consumo.¹²²

En este Plan se considera que el punto de partida y terminación es hacer música:

Cada uno de los niveles del Plan de Música comienza con el tema de Haciendo Música, el cual abarca todas las actividades en las cuales los estudiantes están físicamente haciendo música. [...] El aprendizaje inherente a los otros cuatro temas del Plan —Alfabetización Musical, Haciendo Conexiones, Comunidad y Recursos Culturales, Carrera y Aprendizaje para toda la Vida— se derivan naturalmente de las actividades de hacer música, y las actividades en esos temas están, a su vez, ligadas con las del tema de Haciendo Música.¹²³

Cada uno de estos temas es dividido en logros específicos que se espera alcancen los estudiantes en un grado particular. Los logros, a su vez, pueden abarcar una, dos o tres de las siguientes dimensiones: conocimientos generales, vocales e instrumentales.

Para ilustrar lo anterior, y al igual que en el caso de la educación en México, a continuación se muestran los logros a obtener en el 5º grado de primaria, con algunos de los objetivos de aprendizaje que se consideran importantes de este plan de música.

En el tema de Hacer Música, el primer logro presentado es el titulado: “Los estudiantes aplican el entendimiento de los elementos de la música a través de actividades de interpretación”. Dentro de este logro, algunos de los objetivos más representativos son:

- interpretar y reconocer formas musicales: binario, ternario, rondó, y la canción popular.
- interpretar en métrica binaria y ternaria.
- interpretar patrones rítmicos con precisión: unidades, mitades, cuartos, octavos y ritmos con punto.

¹²² Cfr. *Ibid.*, p. 16.

¹²³ *Ibid.*, p. 14.

- cantar y tocar con armonía: rondas, canciones con ostinato, y música a dos voces.
- producir un sonido seguro (en un instrumento).
- escuchar y ajustar la afinación (en un instrumento).¹²⁴

Dentro del mismo tema de Hacer Música, en el logro denominado: “Los estudiantes toman consciencia de ellos mismos como músicos a través de la interpretación, improvisación, y composición”; se encuentran de especial interés los siguientes objetivos:

- improvisar y componer música sobre un sujeto dado o de la imaginación.
- crear composiciones de métrica simple (4/4, 3/4, o 2/4).
- cantar música para solista y para ensamble con oportunidades para la improvisación.
- tocar música para solista y para ensamble con oportunidades para la improvisación.¹²⁵

Los dos logros siguientes a alcanzar son: “Los estudiantes construyen y aplican técnicas vocales e instrumentales”, y “Los estudiantes toman responsabilidad de sus instrumentos, materiales musicales y del ambiente de aprendizaje”.

Siguiendo en el mismo tema, el de Hacer Música, el último logro esperado recibe el nombre de: “Los estudiantes siguen rutinas establecidas que contribuyen a experiencias positivas de hacer música”. En este logro se señala el siguiente objetivo:

- demostrar un entendimiento de una variedad de tradiciones musicales a través del apropiado comportamiento como auditor e intérprete.¹²⁶

El siguiente tema es el de la Alfabetización Musical, que está compuesto por el siguiente logro: “Los estudiantes identifican música”. Algunos de los objetivos son:

- reconocer, identificar y anotar las alturas de la clave de fa.
- describir cómo los géneros y estilos de música se conectan con la historia y la cultura.
- distinguir y describir música de estilos variados.
- distinguir, comparar y contrastar voces, instrumentos y ensambles.
- describir los componentes de producción de una presentación.
- usar las herramientas de la tecnología musical para aprender acerca de los elementos de la música.
- seguir [cantando] una partitura de una voz.
- distinguir auditivamente entre AB y ABA.
- criticar una interpretación por escrito y en discusión: hacen correcciones en la producción vocal (respiración, articulación, fraseo, sonido); usan el vocabulario (tempo, dinámicas, altura).
- seguir una partitura vocal de una pieza que se está ensayando.
- reconocer un patrón de una escala Mayor de ocho notas; comienzan y terminan en la misma nota.
- analizar la forma por escrito y en discusión, usando el vocabulario musical: formas binaria (AB) y ternaria (ABA), da capo (“desde el comienzo”), desde el *segno* (“desde el signo”), y signos de repetición.
- criticar —por escrito y en discusión— interpretaciones individuales (por ejemplo,

¹²⁴ Cfr. *Ibid.*, p. 30.

¹²⁵ Cfr. *Id.*

¹²⁶ *Ibid.*, p. 31.

afinación, articulación, control del arco) y ejecución del ensamble (por ejemplo, calidad de ensamble y balance) de una selección musical.

- examinar una pieza de música instrumental, usándola como una herramienta para identificar conceptos tales como altura, dinámicas, métrica y densidad musical.¹²⁷

Para el tercer tema, llamado Haciendo Conexiones, el primer logro a alcanzar es: “Los estudiantes reconocen y aplican estrategias para resolver problemas paralelos a través de distintas disciplinas”. En este logro destaca el siguiente objetivo:

- identificar formas comunes en la literatura, artes visuales, danza y música (por ejemplo, ensayo/sonata).¹²⁸

Los siguientes dos logros planteados, últimos del tema Haciendo Conexiones, son: “Los estudiantes describen cómo la música refleja las emociones, ideas, imaginación y el contexto histórico del compositor” y “Los estudiantes describen conexiones personales con una variedad de estilos musicales”.

Para el cuarto tema, Comunidad y Recursos Culturales, el primer logro propuesto es: “Los estudiantes identifican a la gente e instituciones que hacen y presentan música en la Ciudad de Nueva York”. Dos de los objetivos propuestos dentro de este logro son:

- participar en residencias artísticas de corto y largo plazo que apoyan y mejoran el programa musical escolar.

- usar Internet y técnicas de investigación bibliotecarias para aumentar su conocimiento musical.¹²⁹

Los dos últimos logros propuestos para el tema de Haciendo Conexiones son: “Los estudiantes atienden a conciertos en vivo en la Ciudad de Nueva York” y “Los estudiantes extienden sus experiencias de hacer música más allá de su comunidad escolar”.

El último tema es Carrera y Aprendizaje para toda la Vida, donde el único logro marcado es: “Los estudiantes definen y categorizan varios aspectos/opciones de la participación de la música a lo largo de la vida”.

Hasta aquí se presenta un resumen de los temas, logros propuestos y objetivos de aprendizaje del Plan para la Enseñanza y Aprendizaje de la Música elaborado por el Departamento de Educación de la Ciudad de Nueva York para el 5º grado de primaria.

Sólo como interés particular, por las altas expectativas trazadas, a continuación se transcriben algunos de los objetivos, dentro del tema Hacer Música, para el grado 12 — último de bachillerato—:

- interpretar a primera vista una pieza [con un instrumento] con precisión de tempo, balance, dinámicas, expresión, articulación, y entonación.

- improvisar en varias tonalidades [con un instrumento] con sustitución de acordes.

- utilizar instrumentos y tecnología para crear y presentar una obra original.¹³⁰

¹²⁷ Cfr. *Ibid.*, pp. 33-34.

¹²⁸ *Ibid.*, p. 36.

¹²⁹ *Ibid.*, p. 37.

¹³⁰ Cfr. *Ibid.*, pp. 54-55.

Existen dos temas, de interés para el presente trabajo de investigación, que no quedan cubiertos por el Plan para la Enseñanza y Aprendizaje de la Música de la Ciudad de Nueva York. El primero de estos temas es el relacionado a los créditos, horas y evaluaciones que están estipuladas oficialmente para la enseñanza de la música en las escuelas; el segundo tema es el referente a la certificación de los profesores para poder ejercer profesionalmente la Educación Musical.

Para el primer tema, el de los créditos, horas designadas y evaluaciones, la información se localiza en la página oficial del *New York State Education Department* (Departamento de Educación del Estado de Nueva York): www.nysed.gov

En la sección 100.3 del mencionado documento se establece que:

El programa educativo para el Prekindergarten [previo al preescolar] y el Kindergarten [preescolar: 5 años de edad] estará basado en las edades, intereses, fortalezas y necesidades de los niños. Las experiencias de aprendizaje en tales programas incluirán: [...]

iii. enseñanza en las áreas de contenido de artes del lenguaje del inglés, matemáticas, ciencias, estudios sociales y las artes, incluyendo danza, música, teatro y artes visuales.¹³¹

Para estos dos grados no se señala ningún tipo de evaluación ni de ninguna carga específica de horas asignadas a cada tema o asignatura.

De los requerimientos del programa para los grados del 1º al 4º se lee:

Durante los grados uno y hasta el cuarto, todos los estudiantes recibirán enseñanza que está designada para facilitar la consecución de los estándares de aprendizaje elemental del Estado en: [...]

v. las artes, incluyendo artes visuales, música, danza y teatro.¹³²

Respecto a las evaluaciones se señala que los estudiantes será evaluados por el Estado en inglés y matemáticas en los grados 3º y 4º, y en ciencias en 4º. En este documento no se hace mención sobre el número de horas que deben ser destinadas a cada asignatura.

Respecto a los requerimientos para los programas de los grados quinto al octavo, en el mismo documento del Departamento de Educación del Estado de Nueva York, dentro de la sección 100.4, se lee:

Durante los grados cinco y seis, todos los estudiantes recibirán enseñanza que está diseñada para facilitar el logro de los estándares del aprendizaje intermedio del Estado en las siete áreas generales curriculares: [...]

v. las artes, incluyendo las artes visuales, música, danza y teatro.¹³³

Para estos dos grados, quinto y sexto, el Estado únicamente evalúa las siguientes asignaturas: lengua inglesa y matemáticas. Estudios sociales sólo se evalúa en quinto

¹³¹ NYSED, en página oficial: <<http://www.p12.nysed.gov/part100/pages/1003.html>> Consultada el 14 de abril de 2012.
en página oficial: <<http://www.p12.nysed.gov/part100/pages/1003.html>> Consultada el 14 de abril de 2012.

¹³² *Id.*

¹³³ NYCED, en página oficial: <<http://www.p12.nysed.gov/part100/pages/1004.html>> Consultada el 14 de abril de 2012.

grado. No se hace ninguna mención sobre la carga de horas que se deben emplear para las distintas asignaturas en estos dos grados.

Es hasta los grados séptimo y octavo que se especifican unidades de estudio. Una unidad de estudio equivale a 180 minutos de instrucción por semana, a través del año escolar o su equivalente. En el mismo documento del Departamento de Educación de la Ciudad de Nueva York, en la sección 100.4, se dispone:¹³⁴

c. Unidades de estudio en los grados siete y ocho.

1. Al menos que de otra manera esté previsto en este documento, a todos los estudiantes se les proveerá educación diseñada para permitirles alcanzar, para finales del octavo grado, estándares de aprendizaje intermedio del Estado a través de:

- i. artes de la lengua inglesa, dos unidades de estudio;
- ii. estudios sociales, dos unidades de estudio;
- iii. ciencias, dos unidades de estudio;
- iv. matemáticas, dos unidades de estudio;
- v. educación tecnológica, dos unidades de estudio;
- vi. habilidades del hogar y la carrera, tres cuartos de una unidad de estudio;
- vii. educación física, como se requiere en la sección 135.4 (c)(2)(ii) de este título,¹³⁵
- viii. educación de la salud, media unidad de estudio...
- ix. las artes, incluyendo media unidad de estudio en las artes visuales, y media unidad de estudio en música.
- x. habilidades bibliotecarias y de información, el equivalente de un periodo por semana en los grados siete y ocho.
- xi. idiomas que no sea el Inglés, en conformidad con la sección 100.2 (d)¹³⁶ de esta Parte; y
- xii. desarrollo vocacional y estudios ocupacionales.

Posteriormente, dentro de la misma sección del documento citado, se señala:

Un estudiante puede reunir la media unidad de estudio requerida en música [...] al participar en una banda, coro u orquesta de la escuela, siempre que tal participación sea consistente con las metas y objetivos del programa de música de la escuela para los grados siete y ocho.¹³⁷

Respecto a las evaluaciones, en el mismo documento se ordena que el Estado evalúe: lengua inglesa y matemáticas en séptimo y octavo grado; y estudios sociales y ciencias en

¹³⁴ NYCED, en página oficial: <<http://www.p12.nysed.gov/part100/pages/1004.html>> Consultada el 14 de abril de 2012.

¹³⁵ En la sección 135.4 (c)(2)(ii) se lee: Programa de enseñanza secundaria –del grado 7 al 12. Todos los pupilos tendrán la oportunidad para la educación física regular, pero no menos de tres veces por semana en un semestre y dos veces por semana en la otra semana, enseñada por un maestro de educación física certificado.

NYCED, en página oficial: <<http://www.p12.nysed.gov/ciai/pe/documents/title8part135.pdf>> Consultada el 14 de abril de 2012.

¹³⁶ En la sección 100.2 (d) se acredita: Los estudiantes de una escuela pública que ingresaron al grado nueve a partir de 1990 tendrán que completar, por lo menos, dos unidades de estudio en un idioma que sea distinto al Inglés en cualquier momento durante los grados desde el kinder hasta el grado nueve: NYCED, en página oficial: <<http://www.p12.nysed.gov/part100/pages/1002.html#d>> Consultada el 14 de abril de 2012.

¹³⁷ NYCED, en página oficial: <<http://www.p12.nysed.gov/part100/pages/1004.html>> Consultada el 14 de abril de 2012.

octavo grado, y “otras evaluaciones de acuerdo a lo que el comisionado determine apropiado.”¹³⁸

En el mismo documento del Departamento de Educación de la Ciudad de Nueva York, pero en la sección 100.5, se señala que para la acreditación del bachillerato se requiere la aprobación de 22 unidades de crédito (equivalentes a las unidades de estudio). Estos créditos deben incluir, a lo largo de los cuatro años de bachillerato —9° a 12° grados—, las siguientes asignaturas:

- i. Inglés, cuatro unidades para acreditar el nivel de graduación;
- ii. estudios sociales, cuatro unidades de crédito [...]
- iii. ciencias, tres unidades [...]
- iv. matemáticas, tres unidades de crédito [...]
- v. artes visuales y/o música, danza, o teatro, una unidad de crédito; y
- vi. educación de la salud, media unidad de crédito [...]

Todos los estudiantes habrán ganado el equivalente de dos unidades de crédito en educación física.¹³⁹

Se especifica en la sección 100.5 (d.)(2.), del mismo documento, que la unidad de crédito para música se puede obtener:

- a. al participar en grupo de interpretación mayor de la escuela, tal como una banda, un coro, una orquesta [...]
- b. al participar, sólo en situaciones excepcionales, en una actividad avanzada de arte o música fuera de las escuelas. [...] será consistente con las metas y objetivos del programa de artes visuales, música, danza, y/o teatro de la escuela.¹⁴⁰

Este documento, en la misma sección 100.5 (a.)(5.), determina que el Estado evaluará a todos los estudiantes en inglés, matemáticas, historia y gobierno de los Estados Unidos de América, ciencias, e historia universal y geografía.

Respecto a las certificaciones, el Departamento de Educación del Estado de Nueva York, a través del *New York State Teacher Certification Examinations*¹⁴¹ requiere de los futuros educadores, para poder ejercer la educación en cualquier institución escolar, desde preescolar hasta el grado 12, y en cualquier ciudad del Estado, entre otras exigencias, aprobar los siguientes requerimientos académicos:

- Prueba de Artes Liberales y Ciencias: conocido como LAST por sus siglas en inglés.
- Valoración de Habilidades de Enseñanza para las escuelas Elemental y Secundaria: ATS por sus siglas en inglés para escuela elemental o secundaria.
- Prueba Especial de Contenido de área: CST por sus siglas.
- Aprobar un programa que esté especialmente diseñado y registrado por el departamento de educación del Estado de Nueva York (esto es: una licenciatura

¹³⁸ *Id.*

¹³⁹ NYCED, en página oficial: <<http://www.p12.nysed.gov/part100/pages/1005.html>> Consultada el 14 de abril de 2012.

¹⁴⁰ *Id.*

¹⁴¹ NYSTCE, en página oficial: <<http://www.nystce.nesinc.com/>> Consultada el 15 de abril de 2012.

aprobada por el Estado de Nueva York u otros programas que demuestren los conocimientos equivalentes).

La prueba CST está conformada por las siguientes partes: Teoría de la música, Interpretación musical, Habilidades auditivas, e Historia de la Música y Cultura.

Se encuentra de interés, para la presente investigación, mostrar algunos de los contenidos a evaluar en interpretación musical:

- demostrar conocimiento de métodos de canto a primera vista (por ejemplo, do movable y fijo, grados de la escala).
- demostrar conocimiento de instrumentos de cuerda y teclado y técnicas básicas de interpretación (por ejemplo, posición de la mano, arcadas).
- demostrar conocimiento de instrumentos de viento y percusión y técnicas básicas de interpretación (por ejemplo, embocadura, rudimentos, postura, posición de la mano).
- aplicar métodos para analizar partituras.¹⁴²

Los requisitos mostrados son únicamente iniciales y tienen una validez de cinco años. Para acceder al siguiente nivel: Certificado Profesional, que es el certificado final para la enseñanza en las escuelas públicas del Estado de Nueva York, el candidato debe aprobar: un grado de maestría, y tres años de experiencia en la enseñanza, incluyendo uno de enseñanza con un mentor. Los que posean un Certificado Profesional deberán completar 175 horas de desarrollo profesional cada cinco años.

IV.3.3. La *New York University* y la *Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development*

En el año de 1831, Albert Gallatin, quien fungió como secretario del tesoro en la administración del presidente Thomas Jefferson, externó su intención de fundar una universidad que estuviera abierta a todos, sin importar la nacionalidad de origen, creencias o los antecedentes socioeconómicos; propuso una escuela con un currículo basado en el idioma Inglés donde no se requiriera el estudio del griego o el latín. Las primeras clases, bajo el formato de un Colegio de Artes y Ciencias, se iniciaron al año siguiente y la institución recibió el nombre de *University of the City of New York*, hasta 1896, cuando adquirió su nombre actual: *New York University* (NYU)¹⁴³. Su primer claustro estuvo compuesto por cinco profesores de tiempo completo; la colegiatura anual era de \$80.00 USD, y el hospedaje con comida tenía un costo de \$2.00 USD por semana.

Las primeras clases se llevaron a cabo en el bajo Manhattan, y en 1835 se inició la construcción del primer edificio permanente de la NYU, el Edificio Universitario en el campus actual de Washington Square, en la peculiar vecindad de *Greewinch Village*.

En los años 1835, 1841 y 1854 se fundaron, respectivamente, las escuelas de leyes, medicina e ingeniería.

¹⁴² NYSTCE, en página oficial: <http://www.nystce.nesinc.com/PDFs/NY_fld075_prepguide.pdf> Consultada el 15 de abril de 2014.

¹⁴³ La información de este apartado ha sido elaborada con base en la información de diversas secciones de la página oficial de la *New York University*: <www.nyu.edu> Consultada el 15 de abril de 2012.

En 1838, Samuel F. B. Morse, quien era profesor de escultura y pintura de la NYU, y ofreció el primer curso de historia del arte en ese país, demostró por primera vez su invento del telégrafo en las instalaciones de la misma universidad. Al año siguiente, John Draper, profesor de química, construyó una cámara inspirada en la de Louis Daguerre, y tomó lo que se considera fue la primera fotografía realizada en los Estados Unidos de América.

En 1866, la Escuela de Química Práctica y Analítica confirió el primer Doctorado, y en 1873 se inscribe la primera mujer a la Escuela de Artes.

En 1894 el Edificio Universitario es demolido y los estudios de Artes y Ciencias se mueven al Bronx, para volver definitivamente a su actual locación, alrededor de *Washington Square*, en 1973.

Daniel Webster Hering, profesor de física, se acredita como la primera persona en tomar unos rayos X en los Estados Unidos de América en 1896.

Para subsanar la baja matrícula durante la primera guerra mundial, el canciller en turno estableció sucursales con el propósito de servir a los Cuerpos de Entrenamiento de la Armada Estudiantil; de esta manera se cumplía con el deber social, además de evitar la ruina financiera. Igualmente, durante la gran depresión, se fundaron divisiones y centros especializados para evitar el colapso monetario. Durante la segunda guerra mundial entrenamiento militar fue ofrecido en el campus.

Los estudios de la licenciatura del *Department of Fine Arts* se fundó en 1922; y los posgrados de ese departamento se iniciaron en 1932, los cuales, en 1938, pasaron a formar el *Institute of Fine Arts*.

En 1934, James Weldon Johnson llegó a ser el primer profesor Afro-Americano de la NYU.

Aunque generalmente se asocian los movimientos antiguerra con los años sesenta y setenta, en 1937 se llevó a cabo una importante demostración, donde alrededor de 8,000 estudiantes, profesores y administradores se unieron, por primera vez en esta universidad, para protestar contra la guerra.

En 1965 se creó la Escuela Tisch de las Artes para combinar programas en artes interpretativas y de comunicación.

A finales de los años sesenta y principios de los setenta, el activismo por los derechos civiles y la lucha antiguerra cobraron una fuerza muy sobresaliente en la NYU. En mayo de 1970, grupos de estudiantes tomaron diversas instalaciones y una computadora como rehén —con un valor de 3.5 millones de dólares—, en señal de protesta por la guerra de Vietnam y la encarcelación de unos compañeros.

La actual biblioteca, *Bobst Library*, abrió sus puertas en 1973. En la actualidad hospeda 3.3 millones de volúmenes, 20 mil revistas, y más de 3.5 millones de microfilmes.

A la fecha la Universidad cuenta con cerca de 40,000 estudiantes, más de 3,100 profesores de tiempo completo, y 14 escuelas y colegios en seis diferentes locaciones en Manhattan.

Los estudios de música, educación e interpretación, se ofrecen en la Escuela Steinhardt de Cultura, Educación y Desarrollo Humano (*Steinhardt School of Culture, Education and Human Development*), la cual tiene como antecedentes, dentro de la NYU, a la fundación de la Escuela de Pedagogía en 1890, la cual fue renombrada en 1921, 1974, 1994 y 2001 como: Escuela de Educación; Escuela de Educación, Salud, Enfermería y

Artes Profesionales; Escuela de Educación, y Escuela Steinhardt de Educación, respectivamente, hasta recibir su nombre actual en 2007. El nombre de Steinhardt proviene de los filantropistas Michael y Judy Steinhardt, quienes donaron 20 millones de dólares a esta institución.

Como Escuela de Pedagogía, en su año de fundación, fue la primera escuela profesional dedicada a la enseñanza de profesores establecida en una universidad americana. Al día de hoy, esta escuela cuenta con 11 departamentos y ofrecen más de 100 licenciaturas y posgrados en los ámbitos de la educación, medios de comunicación, música y actuación, nutrición, terapia física y ocupacional, sicología, patologías del habla, y las artes visuales. Esta variedad de disciplinas, dentro de una misma escuela, se comprende dentro del contexto de su misión:

En la Escuela Steinhardt de Cultura, Educación y Desarrollo Humano, creemos que los problemas complejos no pueden ser resueltos por una sola disciplina. La colaboración interdisciplinaria nos puede ayudar a encontrar las respuestas a preguntas complejas. Nos da gusto el hecho que la investigación de la terapia física pueda informar a la educación de la danza, los estudios globales de los medios de comunicación pueden proveer puntos de vista para el trabajo de asesorar jóvenes inmigrantes, y la ciencia en cognición puede informar sobre nuestro entendimiento de la música.¹⁴⁴

De los 11 departamentos que existen en esta escuela, el de interés para esta investigación es el *Department of Music and Performing Arts Professions*, fundado en 1925. Este Departamento cuenta con dos áreas: Programas de Música y Programas de Artes Escénicas. Los programas de Artes Escénicas cubren los estudios de la danza y el teatro, y en los Programas de Música se ofrecen: instrumentos de metal, maderas, cuerdas frotadas, percusiones, jazz, piano, teatro musical, ópera y canto clásico, composición, composición para películas y multimedia, *music business*, tecnología de la música, musicoterapia y Educación Musical.

IV.3.4. Plan de Estudios

El programa de Educación Musical de la *Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development* de la *New York University* está dirigido “al desarrollo de artistas, reflexivos, y creativos educadores musicales para hacer carrera en las escuelas, la comunidad y en ámbitos privados.”¹⁴⁵ Para el programa de licenciatura (*undergraduate* o *bachelor degree*) se señala que:

Prepara a los no graduados para enseñar música en las escuelas elementales y secundarias. [...] A la terminación del programa, los estudiantes alcanzan los requerimientos académicos

¹⁴⁴ NYUSteinhardt, en página oficial: http://steinhardt.nyu.edu/mission_and_vision/journey/ consultada el 15 de abril de 2012.

¹⁴⁵ NYUSteinhardt, en página oficial: <http://steinhardt.nyu.edu/music/education/> consultada el 15 de abril de 2012.

para la certificación del Estado de Nueva York como profesores de música para los grados de preescolar al 12^o.¹⁴⁶

A los estudiantes de este programa se les da la oportunidad, por medio de una audición, de participar en alguno de los siguientes ensambles: Orquesta Sinfónica de la NYU, Filarmónica de la NYU, Orquesta de la Comunidad de la NYU, Ensamble de Metales, Ensamble de Cuerdas, Ensamble de Alientos Madera, tres coros distintos, Ensamble de Jazz, Banda de Concierto de la NYU, Ensamble de Jazz de Educación Musical, *NYU Steel*, Ensamble del Estudio de Percusiones, Ensamblés de Percusiones, Ensamble de Percusiones del Mundo, *Kaleidoscope Dancers*, Ensamble de Nueva Música y Danza, y *Pipes and Drums*.

Las opciones de profesores para la clases privadas de instrumento —instrumentos de especialidad— son muy variadas e incluyen solistas de reconocimiento internacional tales como: Martin Beaver, primer violín del cuarteto Tokyo; Liang Wang, oboísta principal de la Filarmónica de Nueva York; Joseph Anderer, cornista principal de la *Metropolitan Opera Orchestra*, y Bridget Kibbey, también profesora de harpa en la *Juilliard School of Music*, entre muchos otros músicos y profesores de gran prestigio profesional. Para poder elegir el profesor los estudiantes de Educación Musical, al igual que los de la especialidad de instrumento (*performance*) tienen que realizar una audición.

Durante las prácticas docentes, los estudiantes reciben una supervisión muy cercana de parte de profesores con una larga trayectoria en la docencia de la Educación Musical: el *cooperating teacher* (en el aula de clases) y el *supervising teacher* (desde la Universidad).

A continuación se presenta la lista de materias que los estudiantes tienen que cursar durante sus estudios de la licenciatura en Educación Musical en la *New York University*.¹⁴⁷

Primer año

<i>Semestre de Otoño</i>	16–17 créditos
New Student Seminar	0
Collegium/Program Meeting	0
Lab Field Observations	0
Music Theory I	2
Aural Comprehension I	1
Keyboard Harmony I	1
Private Lesson	3
Participation in Ensemble	0–1
Writing the Essay	4
Inquiries into Teaching	4
Woodwinds <i>Practicum</i>	1

¹⁴⁶ NYUSteinhardt, en página oficial: <http://steinhardt.nyu.edu/music/education/programs/undergraduate> consultada el 15 de abril de 2012.

¹⁴⁷ NYUSteinhardt, en página oficial: <http://steinhardt.nyu.edu/music/education/curriculum/undergraduate> consultada el 21 de abril de 2012. Se han respetado los nombres originales en inglés.

<i>Semestre de Primavera</i>	17–18 créditos
Foundations of Music Ed.	2
Collegium/Program Meeting	0
Lab Field Observations	0
Music Theory II	2
Aural Comprehension II	1
Keyboard Harmony II	1
Private Lesson	3
Participation in Ensemble	0–1
Advanced College Essay	4
Conversations of the West	4

Segundo año

<i>Semestre de Otoño</i>	18 créditos
Collegium/Program Meeting	0
Lab Field Observations	0
Music Theory III	2
Aural Comprehension III	1
Keyboard Harmony III	1
Private Lesson	3
Participation in Ensemble	0
Music History I	2
Human Development I	4
Foreign Language I	4
Percussion <i>Practicum</i>	1

<i>Semestre de Primavera</i>	17–18 créditos
Collegium/Program Meeting	0
Lab Field Observations	0
Aural Comprehension IV	1
Private Lesson	3
Participation in Ensemble	0–1
Music History II	2
Fundamentals of Mathematics	4
World Cultures	4
Brass <i>Practicum</i>	1
Materials and Technology	2

Tercer año

<i>Semestre de Otoño</i>	16–17 créditos
Collegium/Program Meeting	0
Teaching of Music Elementary	2
Private Lesson	3
Participation in Ensemble	0–1
Fundamentals of Conducting	1
Guitar <i>Practicum</i>	1

Natural Science II: Brain	4
Music History III	2
Education as a Social Institution	3
<i>Semestre de Primavera</i>	17–18 créditos
Collegium/Program Meeting	0
Private Lesson	3
Participation in Ensemble	0–1
Strings <i>Practicum</i>	1
Teaching of Music Secondary	2
Foreign Language II	4
Music History IV	2
Unrestricted Liberal Arts	4
Advanced Chora Conducting	1
<i>Cuarto año</i>	
<i>Semestre de Otoño</i>	15–16 créditos
Private Lesson	3
Participation in Ensemble	0–1
Supervised Student Teaching	3
Drug/Alcohol/Abuse Prevention	1
Performing Arts in Western Civ	4
Language Acquisition and Literacy	4
<i>Semestre de Primavera</i>	11–12 créditos
Private Lesson	3
Participation in Ensemble	0–1
Supervised Student Teaching	3
Human Development II: Childhood	2
Music for the Exceptional Child	2
Recital	

Estos estudios requieren de 127 a 133 créditos. Dividiendo estos créditos en los siguientes cuatro rubros —como se realizó para la ENM—: competencias musicales, competencias didácticas, conocimientos humanísticos y conocimientos diversos, los créditos para las competencias musicales son 59, competencias didácticas 31, humanidades 27 y diversos 16. Esto es: 44.4%, 23.3%, 20.3% y 12%, respectivamente.

La lista de materias anteriormente expuesta, que es mostrada bajo el nombre de “currículo” de Educación Musical, no ofrece más información relacionada a las materias referidas (como podrían ser: objetivos, contenidos, bibliografía, etcétera). La única información a la que se pudo acceder, en fotocopias —sin poder ofrecer ninguna referencia bibliográfica— es un documento titulado *Course Description* (Descripción de Cursos). No todas las asignaturas del currículo están descritas en este documento, y la información se reduce a un pequeño párrafo. Como ejemplo se muestran las descripciones completas de dos asignaturas:

Fundamentos de Dirección (*Fundamentals of Conducting* del Tercer año)

El curso está diseñado para introducir a los estudiantes de Educación Musical a los aspectos fundamentales de dirección de un ensamble instrumental escolar. Los estudiantes aprenderán a leer y analizar partituras de banda y orquesta así como problemas potenciales de interpretación de los ensambles escolares y sus soluciones. Los estudiantes aprenderán a dirigir la variedad de patrones, gesticulación expresiva, fraseo, cambios de tiempo, fermatas así como terminología, claves y transposiciones, analizando e identificando y corrigiendo problemas de interpretación.

Fundamentos de Educación Musical (*Foundations of Music Education* del Primer año)

Introducción a la Educación Musical como una profesión, exploración de problemas y literatura relevante que informa y reta a los educadores musicales en el contexto de una cultura diversa y cambiante.¹⁴⁸

IV.3.4.1. Discusión

Desde la primera constitución política de los Estados Unidos de América como nación independiente, la educación adquirió la característica de delegar el desarrollo de los programas generales a los estados y, más aún, a las ciudades o distritos escolares. Esta situación, que en un principio tuvo un sesgo político —por no poder alcanzar acuerdos educativos a nivel nacional—, ha permitido una mayor flexibilidad y un mejor ajuste a las necesidades de las diversas culturas locales y a sus necesidades socioeconómicas, históricas y sociales:

En la década de 1960, se observó que un número muy grande de estudiantes estaban reprobando o dejando los estudios porque la enseñanza era en un idioma extranjero para ellos, especialmente en Texas, donde estudiantes de habla hispana entraban a las escuelas y los profesores no hablaban español.¹⁴⁹

Evidentemente, ajustes tan extremos, por lo menos en esas fechas, no serían tan necesarios en otros estados con una población hispana mucho más baja. La creciente tendencia a las *home schooling* y a las escuelas *charter* (privilegiadas), aunque se atienen a ciertos parámetros dictados por el Estado, con los riesgos o aciertos que esto pueda implicar, se presentan como otros casos de la libertad educativa en ese país:

Algunos padres desean enseñar a sus hijos en casa con el objetivo de “protegerlos” de los valores enseñados en las escuelas. Escuelas privilegiadas y de resguardo están disponibles en muchos estados para incrementar las opciones de escuelas de los padres y reducir las regulaciones locales, estatales y federales.¹⁵⁰

¹⁴⁸ New York University, *Course Description*, sp.

¹⁴⁹ Pulliam, *History of Education in America*, p. 325.

¹⁵⁰ *Ibid.*, p. 103.

La reciente exención del presidente Barack Obama a diez estados de la unión americana, respecto a la ley *No Child Left Behind*, que se consideraba un adelanto hacia la unificación de unos estándares educativos a nivel nacional, prueban, nuevamente, que en los Estados Unidos de América la estandarización de la educación a nivel nacional no es una posibilidad viable en el presente, de la misma manera, aunque por otras razones, que en los inicios de esa nación.

En este mismo tenor llama la atención, en materia de Educación Musical, que a nivel federal se hablan de nueve estándares nacionales —de los que la *National Association for Music Education* está sumamente orgullosa—,¹⁵¹ los cuales son:

1. Cantar, solo y con otros, un repertorio variado de música.
2. Tocar con instrumentos, solo y con otros, un repertorio variado de música.
3. Improvisar melodías, variaciones, y acompañamientos.
4. Componer y arreglar música bajo un reglamento específico.
5. Leer y escribir música.
6. Escuchar, analizar y describir música.
7. Evaluar música y su interpretación.
8. Entender las relaciones entre la música, las otras artes, y disciplinas fuera de las artes.
9. Entender a la música en relación a la historia y la cultura.¹⁵²

En el nivel del Estado de Nueva York se señalan únicamente cuatro estándares muy generales que deben ser adaptados a la danza, teatro, artes visuales y música, los cuales son:

1. Crear, interpretar y participar en las artes.
2. Conocer y usar materiales y recursos del arte.
3. Responder y analizar obras de arte.
4. Entender las dimensiones culturales y contribuciones del arte.¹⁵³

A nivel de la Ciudad de Nueva York se proponen, como ya se mencionó previamente, los siguientes cinco estándares o temas: Haciendo Música, Alfabetización Musical, Haciendo Conexiones, Comunidad y Recursos Culturales, y Carrera y Aprendizaje para toda la Vida.

Como se puede apreciar, existen diferentes estándares que, aunque coinciden en muchos puntos, ofrecen una amplia variedad de interpretaciones que, si bien pueden colaborar a las necesidades específicas de una comunidad particular, producen una confusión general que no colabora al entendimiento y avance pretendido para una Educación Musical a nivel nacional.

¹⁵¹ “Con la aprobación de las Metas 2000: Ley para Educar América, la legislación de la reforma educativa nacional que incluye el desarrollo de estándares de clase mundial, las artes han sido reconocidas por primera vez como una asignatura académica fundamental.” National Association for Music Education, en página oficial: <<http://www.nafme.org/resources/view/the-national-standards-for-arts-education-a-brief-history>> Consultada el 15 de abril de 2012.

¹⁵² National Association for Music Education, en página oficial: <<http://musiced.nafme.org/resources/national-standards-for-music-education/>> Consultada el 29 de junio de 2012.

¹⁵³ NYSED, en página oficial: <<http://www.p12.nysed.gov/ciai/arts/pub/musprekto4.pdf>> Consultada el 15 de abril de 2012.

A continuación se hacen algunas observaciones sobre los créditos requeridos para la clase de música por parte del Departamento de Educación de la Ciudad de Nueva York. Primeramente, llama la atención cómo este Departamento aborda, desde el comienzo, los temas en cuestión: “Hay gran diversidad de estudiantes, horarios, profesores, recursos, y la capacidad de distritos en el Estado de Nueva York para impartir la enseñanza musical.”¹⁵⁴

Como se señaló previamente —en los documentos oficiales del Departamento de Educación del Estado de Nueva York—, desde los grados previos al preescolar y hasta el sexto de primaria, no se indica una asignación específica de horas para música ni para cualquier otra asignatura.

Para los grados sexto y séptimo, se suman un total de 12.25 créditos de estudio, más otras materias, como educación física, salud y desarrollo vocacional, que se contabilizan con otros parámetros. De los 12.25 créditos, sólo 0.5 son asignados a música, lo que significa 45 minutos de clase de música semanal durante dos años.

Para los grados de *High School* (bachillerato: grados 9° al 12°), el total de créditos exigidos son 22, de los cuales únicamente uno es para ser cubierto con una asignatura de artes visuales y/o música, danza, o teatro. Esto es, en promedio 45 minutos por año para una clase de música, existiendo la posibilidad de que el estudiante, o la institución, decidan utilizar ese crédito en una de las otras tres posibilidades, de tal manera que la clase de música se queda fuera, completamente, durante todo el bachillerato.

Respecto a la evaluación, sobresale el hecho de que no se recomienda o perfila ningún tipo de valoración oficial por parte del Departamento de Educación del Estado de Nueva York, ni aún en los grados séptimo y octavo donde la música sí es requisito obligatorio; la clase y tipo de evaluación queda a cargo de la institución en cuestión.

En cuanto al Plan para la Enseñanza y Aprendizaje de la Música para la Ciudad de Nueva York, dos situaciones llaman particularmente la atención de su planteamiento. La primera es la consideración de que la Ciudad de Nueva York ofrece una riqueza musical muy especial, con poco parangón a nivel mundial; este plan se ha realizado considerando las posibilidades de prácticas musicales existentes en esta ciudad. Por ejemplo, para el grado 12, en el tema Haciendo Conexiones, se recomienda como actividad de aprendizaje:

- desarrolle un proyecto multi-artes que involucre una exhibición de un museo, una presentación de danza, y selecciones apropiadas y relacionadas de música. Por ejemplo: programe una visita de la clase al Museo de Arte Moderno para ver Las Series de Migraciones de Jacob Lawrence.¹⁵⁵

La otra particularidad sobresaliente de este documento son las altísimas expectativas musicales esperadas para los estudiantes. Como ejemplo bastan dos de las actividades recomendadas para la consecución de los objetivos del tema Haciendo Música en el grado 12:

- tocar el *Concierto No. 3 de Brandenburgo* de J. S. Bach. Tocar lo la primera vez sin parar, ignorando todas las dinámicas y anotaciones estilísticas. Para la segunda vez que se

¹⁵⁴ The State Education Department. *Music: A Resource Guide*, p. v.

¹⁵⁵ NYC Department of Education, *Blueprint Music*, p. 60.

interpreta, hacer que los estudiantes interpreten las dinámicas y anotaciones estilísticas como están escritas.

- demostrar y articular el lugar más adecuado del arco para el *Brandenburgo* y cómo difiere éste cuando se interpreta una obra como *Eine Kleine Nachtmusik* de Mozart.¹⁵⁶

Esto es, se espera que un estudiante al graduarse de bachillerato, con los conocimientos adquiridos en su escuela primaria, secundaria y bachillerato, sea capaz de leer a primera vista un concierto de *Brandemburgo*, lo cual es una expectativa verdaderamente alta. Éstas son dos actividades de aprendizaje presentadas en la segunda edición del plan, realizado en 2008; la primera edición es del 2004. Esto significa que lo anotado en la última edición son actividades de aprendizaje ya probadas, y por tanto posibles de realizar por los estudiantes en la Ciudad de Nueva York.

Es también sobresaliente la disposición del Estado de Nueva York respecto a la flexibilidad con la que un estudiante puede cubrir sus créditos de música en actividades musicales externas al bachillerato, siempre y cuando se demuestren los tiempos que se emplean y que vayan de acuerdo a los planes musicales del bachillerato en cuestión.¹⁵⁷ Esta “conexión” entre instituciones de enseñanza general con las profesionales de enseñanza musical explica, en gran medida, la posibilidad de que un estudiante se gradúe de bachillerato siendo capaz de leer un concierto de *Brandenburgo* a primera vista.

IV.4. ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN Y TURISMO DE ÁVILA DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

El último subcapítulo que aborda el contexto de esta investigación, es el referido a la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila de la Universidad de Salamanca. En este subcapítulo, de manera similar a los dos subcapítulos previos, donde se estudiaron la Escuela Nacional de Música de la UNAM y la *Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development* de la NYU, se cubrirán los antecedentes generales de la historia de la educación general y la Educación Musical en España, la legislación de la educación general y la Educación Musical en el mismo país, y se profundizará en los estudios de Educación Musical de la Universidad de Salamanca que se ofrecen en la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila.

IV.4.1. Antecedentes de la Educación General y Musical en España

El primer plan de educación de carácter nacional elaborado en España fue la llamada Ley Moyano de 1857, o Ley de Instrucción Pública; la primera vez que se ofreció la Cátedra de Música al magisterio en formación fue en las Escuelas Normales Centrales de Madrid en 1878. Es en 1898 cuando esta asignatura se imparte a todo el sistema de Escuelas Normales, pero únicamente a los profesores que cursan el grado superior. En 1903 se inician los concursos de oposición para las plazas de la asignatura de música. A partir del

¹⁵⁶ *Ibid.*, p. 56.

¹⁵⁷ Cfr. NYSED, en página oficial: <<http://www.p12.nysed.gov/part100/pages/1005.html>> Consultada el 15 de abril de 2012.

plan de 1914 de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, se establecen dos cursos de música durante esta carrera, los cuales han subsistido hasta la reforma de 1970.

La II República (1931-1936), y el decenio previo, se caracterizan por diversas iniciativas de apoyo a la enseñanza de la música en España, como es el caso de la creación del Consejo Central de la Música, a cargo del Director General de Bellas Artes que, entre otros cometidos, tenía la responsabilidad de la enseñanza de la música en las escuelas Primarias, Institutos, Escuelas Normales y Universidades, los Conservatorios y las Escuelas de Música. Durante la Guerra Civil se observan cambios de espíritu regresivo, como el de la supresión de la coeducación en las Escuelas Normales.

En las subsecuentes reformas de los estudios de magisterio de los años 1940, 1945 y 1950, se consideran dentro de los planes la asignatura de música, y en el plan de 1967: “las enseñanzas artísticas y en concreto la formación musical, fueron relegadas, por lo que muchas Escuelas practicaron correcciones posteriores en dichas enseñanzas.”¹⁵⁸

Algunos de los problemas que se encuentran al confrontar los programas de música en los estudios de magisterio hasta ahora mencionados, se relacionan con uno o varios de los siguientes retos:

- Los estudiantes han llegado casi siempre a la carrera sin antecedentes musicales en su formación anterior. Para muchos, la música era la única materia de la carrera con la que se enfrentaban por primera vez.
- El programa de música había de atender a la vez a un mínimo de cultura musical y a una preparación pedagógica: pretensión extremadamente ambiciosa, por no decir imposible de conseguir, en un marco tan limitado.
- La falta de tradición en cuanto a la utilización de la música en nuestra educación general, no existiendo una realidad musical viva en el ambiente escolar.
- La consideración de la música como una materia “especial”.
- La consideración administrativa y docente con rango inferior, del profesorado que impartía su enseñanza.¹⁵⁹

En 1970 se promulgó la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (L.G.E.). Esta Ley establecía la normatividad de la Educación Básica General obligatoria, que consistía en ocho cursos —Ciclo inicial: 1º y 2º, Ciclo medio: 3º a 5º, y Ciclo superior: 6º a 8º; ó Primera etapa: 1º a 5º, y Segunda etapa: 6º a 8º—. Posteriormente se cursaba el Bachillerato Unificado Polivalente, con duración de tres años, el cual, junto con un Curso de Orientación Universitaria, eran los requisitos para comenzar los estudios universitarios. La otra opción, en lugar del Bachillerato, era la formación profesional dirigida a la inserción laboral directa.

En la Ley de 1970 se prevé que las Escuelas Normales pasaran a integrarse a las universidades y recibieran el nombre de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica, lo cual tuvo efecto a partir de 1972. Cada universidad elaboraba sus propios planes, hasta que en 1977 se crea un plan de estudios indicativo, desde el cual cada universidad elabora el propio.

¹⁵⁸ García, “La Enseñanza de la Música”, pp. 210-211.

¹⁵⁹ *Ibid.*, pp. 212-213.

Aunque esta reforma significó un cambio esperanzador para la educación general en España, “la documentación oficial no nos ofrece ninguna información sobre el programa de la Educación Musical para el nivel de Educación General Básica de la ordenación educativa de 1970.”¹⁶⁰ Contrario a esto, para la Educación Preescolar, en las orientaciones de 1973 sí se hacen referencias importantes para la Educación Musical. Un Decreto de 1975 aprobó el plan de estudios de tres años del Bachillerato, donde se incluye el estudio de la música en el primer grado bajo el nombre: Música y actividades artístico-culturales.

Aunque la L. G. E. de 1970 preveía la integración de los Conservatorios al sistema educativo general, y en concreto a la educación universitaria, nunca se concretó esta inserción.

Los años posteriores a la dictadura fueron tiempos de reformas y cambios que buscaban definir el perfil educativo de una España que comenzaba a transitar en la libertad y la democracia.

En los primeros años de los ochenta se decretaron diversas ordenaciones sobre la Educación Preescolar y la Educación General Básica, donde se establecieron materias y horarios mínimos para todas las materias, incluyendo referencias a la Educación Musical.

En 1984 la Ley de Reforma Universitaria dota de autonomía a las universidades en relación al resto de la educación, pero su aplicación tomaría un largo periodo de tiempo para llevarse a cabo. Es en ese período cuando surge en la Universidad de Oviedo, bajo el amparo de la Ley de 1970, el plan universitario llamado Especialidad de Musicología, dentro de la sección de historia del arte, de la facultad de Geografía e Historia; plan que fue acogido por otras universidades.

Sin embargo, este programa ya existía en los Conservatorios, quienes ofrecían el título de Profesor Superior de Musicología; pero ahora el título universitario daba respuesta a la inclusión de la música en los bachilleratos, lo que requería de licenciados universitarios para su enseñanza. Este programa, en 1995, recibió el nombre de Licenciado en Historia y Ciencias de la Música. Este cambio parece obedecer a la falta de una justificación sobre la existencia de dos programas con el mismo nombre en dos sistemas educativos distintos: el Conservatorio y la Universidad. La inserción laboral principal de los graduados de esa licenciatura ha sido en la educación secundaria.

Un paso importante para situar a la educación en España a la altura de los retos del mundo contemporáneo se concretó en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990. Con base en la LOGSE, en 1991 se decreta la formación de siete especialidades para los profesores de educación primaria, los cuales ofrecen los títulos de maestro especializado en: Educación Infantil, Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial, y Audición y Lenguaje. De esta manera se estaba formando un profesor generalista de primaria con la especialidad en Educación Artística-música.

La LOGSE le otorgaba una presencia importante a la Educación Musical durante la Educación Primaria (6 a 12 años) y la Educación Secundaria Obligatoria (12 a 16 años). Los encargados de impartir esta educación en la Secundaria y el Bachillerato tenían que ser licenciados o su equivalente. A partir de 1995 los títulos superiores de Conservatorio fueron considerados equivalentes a los de licenciado universitario, pero debían poseer el Certificado de Aptitud Pedagógica —exceptuando los profesores y licenciados en

¹⁶⁰ Pérez, “La organización de la educación musical”, p. 3.

pedagogía—, lo cual garantizaba, de alguna manera, las bases didácticas en su labor educativa.

El Bachillerato en la LOGSE consistía de dos años, y se ofrecía la posibilidad de obtener el Bachillerato si se contara con el grado medio de Conservatorio, siempre y cuando se cursaran las materias comunes del Bachillerato. Con un proceso de reformas del Bachillerato iniciadas en 2000 se incluyó el estudio de la Historia de la Música en sus programas, pero con una ausencia prácticamente total de la práctica musical. Esta asignatura fue incluida, a partir del 2004, en las pruebas de selectividad para la Universidad.

Respecto a los Conservatorios y Escuelas de Música, esta última Ley tuvo aportaciones muy significativas. La educación especializada de la música fue integrada a todo el sistema educativo como enseñanza de régimen especial de tipo artístico. Los Conservatorios —cuya enseñanza se divide en los grados elemental, medio y superior—, se diferenciaban de las Escuelas de Música en que los primeros eran considerados de enseñanza reglada y estaban destinados a la formación de profesionales, mientras que las segundas no exigían un límite de edad, contaban con autonomía pedagógica y administrativa, y el profesorado debía contar únicamente con el grado medio de música.

La siguiente reforma importante, que sustituyó a la LOGSE se llevó a cabo en 2002 con la Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE), donde el certificado de Aptitud Pedagógica fue suplantado por la Especialización didáctica. La Educación Musical sigue teniendo un lugar importante en la Primaria y la Secundaria, y en el Bachillerato continúa con la posibilidad, si se superan las asignaturas comunes, de aprobarlo a través del grado medio de música del Conservatorio.

IV.4.2. Normatividad Actual de la Educación General y la Educación Musical en España

En la actualidad todo el sistema educativo en España está regido por la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006. Los principios fundamentales que rigen a la LOE son tres:

El primero consiste en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo. [...] El segundo principio consiste en la necesidad de que todos los componentes [estudiantes, familias, profesorado, centros docentes, administraciones educativas, y la sociedad en su conjunto] de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo tan ambicioso. [...] El tercer principio que inspira esta Ley consiste en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años.¹⁶¹

Esta ley instituye, entre muchas otras, dos importantes iniciativas. La primera en relación a la exigencia hacia el profesor de Educación Secundaria, el cual deberá de sustentar, además de un graduado universitario, un *master* oficial con la formación pedagógica y didáctica esperada; y la segunda, las evaluaciones de las competencias a los estudiantes al terminar el segundo ciclo de Primaria y el segundo ciclo de la Secundaria.

¹⁶¹ Ley Orgánica de Educación, p. 17159-17160.

Respecto a la primera iniciativa, se percibe un interés especial en la atención a la formación inicial y permanente del profesorado de todos los niveles.

De acuerdo a la LOE, las enseñanzas que ofrece el estado español son: Educación infantil, Educación primaria, Educación secundaria obligatoria, Bachillerato, Formación profesional, Enseñanzas de idiomas, Enseñanzas artísticas, Enseñanzas deportivas, Educación de personas adultas, y Enseñanza universitaria. La enseñanza básica está comprendida por la Primaria y la Secundaria, tiene una duración de seis y cuatro años respectivamente, es obligatoria y se debe cursar entre los seis y dieciséis años de edad.

Esta Ley responde al compromiso de España de pertenecer a la Unión Europea, que “obliga a la mejora de los niveles educativos, hasta lograr situarlos en una posición acorde con su posición en Europa”.¹⁶²

El interés de esta investigación sobre la normatividad actual, con relación a la LOGSE, se aprecia cuando en la LOE se afirma que: “Especial mención merecen las enseñanzas artísticas, que tienen como finalidad proporcionar a los estudiantes una formación artística de calidad y cuya ordenación no había sido revisada desde 1990.”¹⁶³

Uno de los once fines que la presente Ley propone para el sistema educativo español es: “La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte.”¹⁶⁴

Respecto a la formación inicial del profesorado para los centros públicos, es de notar que:

El primer curso de ejercicio de la docencia en centros públicos se desarrollará bajo la tutoría de profesores experimentados. El profesor tutor y el profesor en formación compartirán la responsabilidad sobre la programación de las enseñanzas de los estudiantes de este último.¹⁶⁵

La autonomía que la LOE otorga a los centros se extiende al ámbito de la realización de proyectos educativos y de gestión, así como para la organización y funcionamiento de los centros en cuestión:

El proyecto educativo del centro recogerá los valores, los objetivos y las prioridades de actuación. Asimismo, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa que corresponde fijar y aprobar al Claustro, así como el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas.¹⁶⁶

Los procesos de evaluación que esta Ley propone se perfilan para un entorno muy amplio, puesto que abarcan los ámbitos de los estudiantes, profesores, procesos educativos, funciones directivas, funcionamiento de los centros, la inspección y las administraciones educativas; y se señala que estos resultados no podrán ser utilizados para clasificación de los centros, lo cual evita que la planeación escolar esté principalmente

¹⁶² *Ibid.*, p. 17160.

¹⁶³ *Ibid.*, p. 17163.

¹⁶⁴ *Ibid.*, p. 17165.

¹⁶⁵ *Ibid.*, p. 17184.

¹⁶⁶ *Ibid.*, p. 17189.

dirigida a la obtención de una clasificación que coloque al centro en un lugar de ventaja competitiva frente a otros centros.

En la LOE se estipula que para ningún nivel educativo se establecen libros de texto obligatorios; el calendario escolar contará con un mínimo de 175 días lectivos para las materias obligatorias. El número máximo de estudiantes por grupo es de 25 para primaria, y de 30 para la educación secundaria.

Para impartir la educación infantil o primaria se requiere poseer, de acuerdo a la LOE,¹⁶⁷ el título de Maestro con la especialización en educación infantil o educación primaria, o el título de Grado equivalente. De acuerdo al Real Decreto 1834/2008, “para ejercer la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y la enseñanza de idiomas [y las enseñanzas artísticas profesionales],¹⁶⁸ será necesario estar en posesión de un título oficial de máster que acredite la formación pedagógica y didáctica”.¹⁶⁹

A continuación se hará mención de las principales referencias, por niveles educativos, a la Educación Musical en la Ley Orgánica de Educación de 2006, y de los Decretos que de ésta emanan.

Educación Infantil

En el Real Decreto (RD) por el que se establecen las enseñanzas mínimas¹⁷⁰ del segundo ciclo de Educación infantil,¹⁷¹ se establece que este periodo educativo está dividido en dos ciclos: el primero de cero a tres años, y el segundo, que deberá ser gratuito, será de tres a seis años. Ambos ciclos son voluntarios. Respecto al primer ciclo de Educación, en el mismo RD se estipula que las administraciones educativas determinarán sus contenidos educativos con base en unos fines y objetivos generales, mientras que para el segundo ciclo se fijan unos mínimos curriculares.

De acuerdo a la ordenación y principios pedagógicas de la LOE para la educación infantil, las Administraciones educativas “fomentarán una primera aproximación a la lectura y a la escritura, así como experiencias de iniciación temprana en habilidades numéricas básicas, en las tecnologías de la información y la comunicación y en la expresión visual y musical.”¹⁷²

Las áreas del segundo ciclo de la Educación infantil, que deben ser entendidas como ámbitos y espacios de aprendizaje, son tres: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal; Conocimiento del entorno, y Lenguajes: Comunicación y representación. Dentro de los objetivos fijados para la tercera área, la de Lenguajes, se señala, entre otros puntos, que la educación en este nivel deberá acercar a los estudiantes a conocer “obras artísticas expresadas en distintos lenguajes y realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo de diversas técnicas.”¹⁷³

Dentro del bloque número tres de los contenidos de la misma área de Lenguajes: Comunicación y representación, los referentes a la Educación Musical son:

¹⁶⁷ *Cfr. Ibid.*, p. 17183.

¹⁶⁸ *Ibid.*, p. 17184.

¹⁶⁹ *Real Decreto 1834/2008*, p. 47588.

¹⁷⁰ Las enseñanzas mínimas son “los aspectos básicos del currículo en relación con los objetivos, las competencias básicas, los contenidos y los criterios de evaluación.” *Real Decreto 1513/2006*, p. 43053.

¹⁷¹ *Real Decreto 1630/2006*.

¹⁷² *Ley Orgánica de Educación*, p. 17167.

¹⁷³ *Real Decreto 1630/2006*, p. 481.

Exploración de las posibilidades sonoras de la voz, del propio cuerpo, de objetos cotidianos y de instrumentos musicales. Utilización de los sonidos hallados para la interpretación y la creación musical.

Reconocimiento de sonidos del entorno natural y social, y discriminación de sus rasgos distintivos y de algunos contrastes básicos (largo-corto, fuerte-suave, agudo-grave).

Audición atenta de obras musicales presentes en el entorno. Participación activa y disfrute en la interpretación de canciones, juegos musicales y danzas.¹⁷⁴

De acuerdo a Albertín y Zufiaurre, en el contexto de los cambios normativos de la Educación infantil, desde la Ley General de Educación de 1970 hasta la Ley Orgánica de Educación de 2006, “lo que sí queda claro es que el mundo de la educación Infantil como etapa educativa, ha quedado suficientemente explicitado como una tarea inacabada e inconclusa por los claros intereses sociales, políticos y económicos implicados.”¹⁷⁵

Educación Primaria

La Educación Primaria se cursa entre los seis y los doce años de edad, es gratuita —la ofrecida por el Estado—, se organiza en tres ciclos de dos años y, de acuerdo a la LOE, tiene como finalidad:

proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.¹⁷⁶

Entre los objetivos enumerados para este nivel se indica, entre otros rubros, que la “educación primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan: [...] utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales.”¹⁷⁷

La enseñanza de la música en la educación primaria, como se estipula en la LOE, estará a cargo de profesores que cuenten con la especialización de dicho ámbito, o la cualificación correspondiente.

En el currículo¹⁷⁸ para la Educación Primaria, de acuerdo a la LOE, se establece que a las enseñanzas mínimas se les asigne el 65 por ciento del horario escolar, y el 55 por ciento para las comunidades autónomas que cuentan con una lengua cooficial; y es competencia de los centros docentes desarrollar y completar el currículo prescrito por las administraciones educativas, de acuerdo a las características del entorno y las necesidades del alumnado.

¹⁷⁴ *Id.*

¹⁷⁵ Albertín, *La Formación del Profesorado*, p. 18.

¹⁷⁶ *Ley Orgánica de Educación*, p. 17168.

¹⁷⁷ *Real Decreto 1513/2006*, p. 43054.

¹⁷⁸ En el *Real Decreto 1513/2006, del 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria*, se entiendo por currículo de la Educación Primaria: “el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de esta etapa educativa.” p. 43055.

Esta Ley indica que la evaluación del proceso de aprendizaje de los estudiantes será continua y global, y se da una importancia expresa a la intervención de los padres de familia o tutores, los cuales

deberán participar y apoyar la evolución del proceso educativo de sus hijos o tutelados, así como conocer las decisiones relativas a la evaluación y promoción y colaborar en las medidas de apoyo o refuerzo que adopten los centros para facilitar su progreso educativo.¹⁷⁹

En el currículo para la Educación Primaria se incorpora el concepto de competencias y se consideran aquellas que:

debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.¹⁸⁰

Este currículo propone ocho competencias básicas a desarrollar a lo largo de toda la Educación básica, para lo cual se precisa que su desarrollo se inicie desde la primaria, que son: Competencia en comunicación lingüística; Competencia matemática; Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico; Tratamiento de la información y competencia digital; Competencia social y ciudadana; Competencia cultural y artística; Competencia para aprender a aprender, y Autonomía e iniciativa personal.

La Competencia cultural y artística se refiere, en síntesis:

a la habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, como a aquellas relacionadas con el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias; implica un conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas, la aplicación de habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo, una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora, y un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad, como de otras comunidades.¹⁸¹

Al mismo tiempo, la educación Primaria se divide en las siguientes siete áreas de conocimiento: Conocimiento del medio natural, social y cultural; Educación artística; Educación física; Lengua castellana y literatura y, si aplica, Lengua cooficial y literatura; Lengua extranjera; Matemáticas; y Educación para la ciudadanía y los derechos humanos (esta última área únicamente se ofrece en uno de los cursos del tercer ciclo de primaria).

Es importante señalar que no existe una relación de una a una entre las áreas y las competencias a desarrollar: “Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias.”¹⁸²

¹⁷⁹ *Ibid.*, p. 43055

¹⁸⁰ *Ibid.*, p. 43058.

¹⁸¹ *Ibid.*, p. 43062.

¹⁸² *Ibid.*, p. 43058.

El área de Educación artística está integrada por el lenguaje plástico y el lenguaje musical, que a su vez se articulan en los ejes de percepción y expresión. En lenguaje musical la percepción se refiere a la audición musical, y la expresión a la interpretación musical, cuyos contenidos son explicitados en dos bloques que reciben los nombres de: Escucha, e Interpretación y Creación Musical.

Para las enseñanzas mínimas del currículo para Educación Primaria, de acuerdo a la LOE, se presentan los siguientes niveles de concreción: una explicación genérica del área en cuestión, en este caso la Educación artística; una explicación sobre cómo el área de Educación artística contribuye a la adquisición de las distintas competencias — exponiendo las contribuciones que el área de Educación artística ofrece a las ocho competencias propuestas—; objetivos del área, y, por último, los contenidos ordenados por bloques: dos para el lenguaje plástico y dos para el lenguaje musical, para cada uno de los tres ciclos de la Educación Primaria.

Las contribuciones del área de Educación artística para las competencias básicas a desarrollar en la educación básica son las siguientes:¹⁸³ para la Competencia cultural y artística, el área de Educación artística tiene una contribución directa en todos los aspectos que la configuran; al entender a la exploración y la indagación como mecanismos apropiados para definir posibilidades, buscar soluciones y adquirir conocimientos, se promueve la Competencia de autonomía e iniciativa personal; el área de Educación artística es un buen vehículo para el desarrollo de la Competencia social y ciudadana, debido a que la interpretación y la creación suponen, en muchas ocasiones, un trabajo en equipo; en lo que se refiere a la Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico, esta área contribuye a la apreciación del entorno a través del trabajo perceptivo con sonidos, formas, colores, líneas, texturas, luz o movimiento presentes en los espacios naturales, y en las obras y realizaciones humanas; a la Competencia para aprender a aprender se contribuye en la medida en que los conocimientos adquiridos doten a niños y niñas de un bagaje apropiado para utilizarlos en situaciones diferentes; a la Competencia en comunicación lingüística se puede contribuir con el área de Educación artística a través de los intercambios de comunicación que se generan, del uso de las normas que los rigen, de la explicación de los procesos que se desarrollan y del vocabulario específico que el área aporta; el área en cuestión contribuye con la Competencia del tratamiento de la información y la competencia digital a través del uso de la tecnología como herramienta para mostrar procesos y para acercar al alumnado a la creación de producciones artísticas, y, por último, cuando en música se trabaja con el ritmo o los intervalos, se está haciendo una aportación al desarrollo de la Competencia matemática.

De los objetivos presentados para el área de Educación artística, los siguientes son los dirigidos específicamente a la Educación Musical:

- Indagar en las posibilidades del sonido, la imagen y el movimiento como elementos de representación y comunicación y utilizarlas para expresar ideas y sentimientos, contribuyendo con ello al equilibrio afectivo y a la relación con los demás.

¹⁸³ *Cfr. Ibid.*, p. 43071.

- Explorar y conocer materiales e instrumentos diversos y adquirir códigos y técnicas específicas de los diferentes lenguajes artísticos para utilizarlos con fines expresivos y comunicativos.
- Conocer y valorar diferentes manifestaciones artísticas del patrimonio cultural propio y de otros pueblos, colaborando en la conservación y renovación de las formas de expresión locales y estimando el enriquecimiento que supone el intercambio con personas de diferentes culturas que comparten un mismo entorno.
- Desarrollar una relación de auto-confianza con la producción artística personal, respetando las creaciones propias y las de los otros y sabiendo recibir y expresar críticas y opiniones.¹⁸⁴

A continuación se transcriben, por ciclos, todos los contenidos propuestos por la LOE para el área de Educación artística para la Primaria:

Primer ciclo

Bloque 3. Escucha

- Identificación y representación corporal de las cualidades de sonidos del entorno natural y social.
- Audición activa de una selección de piezas instrumentales y vocales breves de distintos estilos y culturas.
- Reconocimiento visual y auditivo de algunos instrumentos musicales e identificación de voces femeninas, masculinas e infantiles.
- Identificación de la repetición (AA) y el contraste (AB) en canciones y obras musicales.
- Curiosidad por descubrir sonidos del entorno y disfrute con la audición de obras musicales de distintos estilos y culturas.
- Conocimiento y observancia de las normas de comportamiento en audiciones y otras representaciones musicales.

Bloque 4. Interpretación y creación musical

- Exploración de las posibilidades sonoras de la voz, el cuerpo y los objetos.
- Interpretación y memorización de retahílas y canciones al unísono.
- Utilización de la voz, la percusión corporal y los instrumentos como recursos para el acompañamiento de textos recitados, canciones y danzas.
- Práctica de técnicas básicas del movimiento y juegos motores acompañados de secuencias sonoras, e interpretación de danzas sencillas.
- Lectura de partituras sencillas con grafías no convencionales.
- Disfrute con la expresión vocal, instrumental y corporal.
- Improvisación de esquemas rítmicos y melódicos de cuatro tiempos.
- Improvisación de movimientos como respuesta a diferentes estímulos sonoros.
- Selección de sonidos vocales, objetos e instrumentos para la sonorización de situaciones, relatos breves.
- Confianza en las propias posibilidades de producción musical.¹⁸⁵

¹⁸⁴ *Ibid.*, p. 43072.

¹⁸⁵ *Id.*

Los criterios de evaluación señalados para el primer ciclo, que están directamente relacionados con la Educación Musical, versan sobre las siguientes cuestiones: usar términos sencillos para comentar obras musicales; identificar y expresar a través de distintos lenguajes algunos de los elementos de una obra musical; reproducir ritmos y melodías con la voz, el cuerpo e instrumentos, y seleccionar sonidos y producirlos para sonorizar relatos.

Segundo ciclo

Bloque 3. Escucha

- Discriminación auditiva, denominación y representación gráfica de las cualidades de los sonidos.
- Audición activa de una selección de piezas instrumentales y vocales de distintos estilos y culturas y reconocimiento de algunos rasgos característicos.
- Reconocimiento visual y auditivo y clasificación por familias de algunos instrumentos de la orquesta, de la música popular y de la de otras culturas, e identificación de distintas agrupaciones vocales.
- Identificación de frases musicales y de partes que se repiten, contrastan y retornan.
- Comentario y valoración de conciertos y representaciones musicales.
- Interés por el descubrimiento de obras musicales de distintas características.
- Actitud atenta y silenciosa y respeto a las normas de comportamiento durante la audición de música.

Bloque 4. Interpretación y creación musical

- Exploración de las posibilidades sonoras y expresivas de la voz, el cuerpo, los objetos y los instrumentos.
- Hábitos de cuidado de la voz, el cuerpo y los instrumentos.
- Interpretación y memorización de canciones al unísono, cánones y piezas instrumentales sencillas.
- Coordinación y sincronización individual y colectiva en la interpretación vocal o instrumental.
- Memorización e interpretación de danzas y secuencias de movimientos fijados e inventados.
- Lectura e interpretación de canciones y piezas instrumentales sencillas con distintos tipos de grafías.
- Interés y responsabilidad en las actividades de interpretación y creación.
- Improvisación de esquemas rítmicos y melódicos sobre bases musicales dadas.
- Creación de acompañamientos para canciones y piezas instrumentales.
- Creación de piezas musicales a partir de la combinación de elementos dados.
- Invención de coreografías para canciones y piezas musicales breves.¹⁸⁶

Los criterios de evaluación para el segundo ciclo son: utilizar adecuadamente términos del lenguaje musical en sus contextos, describiendo procesos y argumentaciones; utilizar recursos gráficos durante la audición musical; memorizar e interpretar repertorio básico vocal e instrumental, y manejar estructuras musicales sencillas.

¹⁸⁶ *Ibid.*, p. 43073.

Tercer ciclo

Bloque 3. Escucha

- Audición activa y comentario de músicas de distintos estilos y culturas, del pasado y del presente, usadas en diferentes contextos.
- Reconocimiento y clasificación de instrumentos acústicos y electrónicos, de diferentes registros de la voz y de las agrupaciones vocales e instrumentales más comunes en la audición de piezas musicales.
- Identificación de formas musicales con repeticiones iguales y temas con variaciones.
- Grabación de la música interpretada en el aula.
- Búsqueda de información, en soporte papel y digital, sobre instrumentos, compositores intérpretes y eventos musicales.
- Comentario y valoración de conciertos y representaciones musicales.
- Valoración e interés por la música de diferentes épocas y culturas.
- Identificación de agresiones acústicas y contribución activa a su disminución y al bienestar personal y colectivo.

Bloque 4. Interpretación y creación musical

- Exploración de las posibilidades sonoras y expresivas de diferentes instrumentos y dispositivos electrónicos al servicio de la interpretación musical.
- Interpretación de piezas vocales e instrumentales de diferentes épocas y culturas para distintos agrupamientos con y sin acompañamiento.
- Realización de movimientos fijados e inventados utilizando estímulos: visuales, verbales, sonoros y musicales.
- Interpretación de danzas y de coreografías en grupo.
- Lectura e interpretación de canciones y piezas instrumentales en grado creciente de dificultad.
- Asunción de responsabilidades en la interpretación en grupo y respeto a las aportaciones de los demás y a la persona que asuma la dirección.
- Improvisación vocal, instrumental y corporal en respuesta a estímulos musicales y extra-musicales.
- Creación de introducciones, interludios y codas y de acompañamientos para canciones y piezas instrumentales.
- Utilización de medios audiovisuales y recursos informáticos para la creación de piezas musicales y para la sonorización de imágenes y de representaciones dramáticas.
- Invención de coreografías para canciones y piezas musicales de diferentes estilos.
- Utilización de diferentes grafías (convencionales y no convencionales) para registrar y conservar la música inventada.
- Actitud de constancia y de progresiva exigencia en la realización de producciones musicales.¹⁸⁷

Para el tercer ciclo de la educación Primaria, los criterios de evaluación recomendados son: reconocer las músicas del entorno directo, y de otros tiempos y culturas; interpretación musical grupal, poniendo especial atención a la actitud de participación y

¹⁸⁷ *Ibid.*, pp. 43074-43075.

adaptación; registrar la música creada con grafías alternativas, y utilizar las tecnologías de la información para la creación de obras musicales sencillas.

El número de horas señaladas para las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria son las siguientes:

Para el primer ciclo:

Conocimiento del medio natural, social y cultura	175
Educación artística	105
Educación física	105
Lengua castellana y literatura	315
Lengua extranjera	105
Matemáticas	175
Religión	105

Para el segundo ciclo:

Conocimiento del medio natural, social y cultural	175
Educación artística	105
Educación física	105
Lengua castellana y literatura	280
Lengua extranjera	140
Matemáticas	210
Religión	105

Para el tercer ciclo:

Conocimiento del medio natural, social y cultural	140
Educación artística	105
Educación física	105
Educación para la ciudadanía y los derechos humanos	50
Lengua castellana y literatura	280
Lengua extranjera	140
Matemáticas	175
Religión	105 ¹⁸⁸

Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

Este grado, que comprende cuatro cursos académicos —el cuarto curso es de carácter orientador—, se cursa entre los doce y dieciséis años de edad, es obligatorio, su impartición es gratuita y su finalidad es, de acuerdo a la LOE:

lograr que los estudiantes y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a

¹⁸⁸ *Ibid.*, p. 43102.

estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos.¹⁸⁹

A los centros públicos que imparten la Secundaria, el Bachillerato, y formación profesional, se les denomina Institutos de Educación Secundaria.

En uno de los doce objetivos propuestos por la LOE para la Educación Secundaria Obligatoria, se propone que los estudiantes puedan: “Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.”¹⁹⁰

En el marco de la LOE, para la ESO se proponen las mismas competencias básicas que fueron incorporadas para la Educación Primaria e, igualmente, cada una de las materias de Secundaria contribuyen al desarrollo de diferentes competencias que, a su vez, serán desarrolladas como consecuencia del trabajo en varias materias. La reflexión sobre la contribución de la materia de Música a la adquisición de las competencias básicas propuestas es equiparable —aunque adaptándose a distintas materias— a la que se realizó en la sección precedente de Educación Primaria.

En cuanto a la autonomía educativa, igualmente que en la Educación Primaria, los centros docentes tienen el compromiso de desarrollar y completar el currículo prescrito por las administraciones educativas, de acuerdo a las características y realidades del entorno y el alumnado. De acuerdo a la LOE, se establece que en Secundaria a las enseñanzas mínimas se les asigne el 65 por ciento del horario escolar, y el 55 por ciento para las comunidades autónomas que cuentan con una lengua cooficial.

La organización de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, como lo estipula la LOE, es la siguiente:

MATERIAS	Curso 1º	Curso 2º	Curso 3º	Curso 4º
Comunes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ciencias de la naturaleza ▪ Ciencias sociales, geografía e historia ▪ Educación física ▪ Lengua castellana y literatura y, si la hubiese, lengua cooficial y literatura ▪ Lengua Extranjera ▪ Matemáticas 			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ciencias sociales, geografía e historia ▪ Educación ético-cívica ▪ Educación física ▪ Lengua castellana y literatura y, si la hubiese, lengua cooficial y literatura ▪ Lengua Extranjera ▪ Matemáticas

¹⁸⁹ Ley Orgánica de Educación, p. 17169.

¹⁹⁰ Ibid., p. 17170.

	<p>En al menos un curso (Las Administraciones educativas establecerán en qué curso/s)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Educación plástica y visual ▪ Música ▪ Tecnología ▪ Educación para la ciudadanía y los derechos humanos 	<p>Tres materias a elegir por el alumnado entre las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Biología y geología ▪ Educación plástica y visual ▪ Física y química ▪ Informática ▪ Latín ▪ Música ▪ Segunda lengua extranjera ▪ Tecnología
Libre Elección	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enseñanzas de Religión: <ul style="list-style-type: none"> – Religión – Historia y cultura de las religiones ▪ Atención educativa 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enseñanzas de Religión: <ul style="list-style-type: none"> – Religión – Historia y cultura de las religiones ▪ Atención educativa
Optativas	<p>En el conjunto de los tres cursos, se podrá cursar alguna materia optativa de acuerdo con el marco que establezcan las administraciones educativas. La oferta de materias en este ámbito de optatividad deberá incluir:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Segunda Lengua Extranjera (Las Administraciones educativas podrán incluir la segunda lengua extranjera entre las materias obligatorias) ▪ Cultura Clásica 	<p>Se podrán cursar una o más materias optativas, de acuerdo con el marco que establezcan las administraciones educativas.</p>

La asignatura de Música, ahora diferenciada de la Educación plástica, se encuentra entre las materias que se deben cursar en los tres primeros cursos de la ESO. En el cuarto curso, además de cursar las materias obligatorias, la Música pasa a ser una de las tres asignaturas a elegir libremente entre un total de ocho asignaturas posibles.

Para impartir la asignatura de música en la ESO el profesor deberá poseer un título de licenciatura o del grado equivalente, adicionalmente a una formación pedagógica y didáctica de nivel de posgrado.

De los objetivos propuestos para la enseñanza de la música en la Educación Secundaria Obligatoria, los puntos que se consideran más sobresalientes para esta investigación son:

Utilizar la voz, el cuerpo, objetos, instrumentos y recursos tecnológicos; Desarrollar y aplicar habilidades y técnicas de interpretación; Diversificar las preferencias musicales propias; Reconocer las características de diferentes obras musicales como ejemplos de la creación artística y del patrimonio cultural; Utilizar de forma autónoma diversas fuentes de información; Utilizar diferentes medios de información y comunicación como recursos para la producción musical; Participar en la organización y realización de actividades musicales, respetando las aportaciones de los demás; Comprender y apreciar las relaciones entre el lenguaje musical y otros lenguajes y ámbitos de conocimiento; Elaborar juicios y criterios personales, mediante un análisis crítico de los diferentes usos sociales de la música, y tomar conciencia de los problemas creados por la contaminación acústica y sus consecuencias.¹⁹¹

En las enseñanzas mínimas establecidas para esta asignatura se destaca la función que esta materia tiene en relación al entorno de los estudiantes: “la materia de Música para la Educación secundaria obligatoria pretende establecer puntos de contacto entre el mundo exterior y la música que se aprende en las aulas [...]. En la actualidad más que en otras épocas, la música es uno de los principales referentes de identificación de la juventud.”¹⁹²

Al igual que en la Primaria, en este grado educativo la materia de Música se divide en dos ejes: percepción y expresión. La percepción incluye todo el ámbito del desarrollo de capacidades auditivas, incluyendo aquellas que ocurren durante la creación e interpretación musical; la expresión, que implica a la interpretación y la creación musical, se desarrolla, de acuerdo a esta normatividad, a través de la expresión vocal e instrumental, y el movimiento y la danza.

Para los grados de primero a tercero de la ESO, los contenidos propuestos para los dos ejes mencionados se abordan a través de cuatro bloques que se titulan: Escucha, Interpretación, Creación, y Contextos musicales. Para el cuarto grado, que es opcional, los contenidos se distribuyen en tres bloques: Audición y referentes musicales, La práctica musical, y Música y tecnologías. Ahora bien, la presentación y orden de estos contenidos no tiene una estructura estática, puesto que “en la práctica educativa se produce una interacción constante entre los distintos bloques, entre los ejes y entre los contenidos: lo expresivo contiene lo perceptivo y viceversa; las actitudes, los conceptos y los procedimientos se apoyan mutuamente.”¹⁹³

A continuación se mencionarán los conceptos más dominantes de los diversos bloques que componen los contenidos de la materia de música para la ESO, de acuerdo a las enseñanzas mínimas que surgen de la LOE.¹⁹⁴

Entre lo más sobresaliente de los contenidos del Bloque 1: Escucha, para los cursos de primero a tercero de la ESO, se encuentran: atención, audición interior, memoria comprensiva y anticipación durante la interpretación y la creación musical; utilización de recursos corporales, vocales e instrumentales, medios audiovisuales y tecnologías, textos, y diversidad de gráficas para la comprensión de la música escuchada; elementos de una obra musical y su identificación durante la audición y el análisis; discriminación auditiva de los diferentes tipos de voces e instrumentos y sus agrupaciones; audición, análisis elemental y apreciación crítica de obras de distintas culturas musicales, incluyendo las

¹⁹¹ Cfr. *Real Decreto 1631/2006*, p. 761-762.

¹⁹² *Ibid.*, p. 760.

¹⁹³ *Ibid.*, p. 761.

¹⁹⁴ Cfr. *Ibid.*, pp. 762-764.

realizadas en el aula; la música en directo; interés por ampliar y diversificar las propias preferencias musicales; valoración de la audición como forma de comunicación intercultural, y desarrollar hábitos saludables de escucha y de respeto a los demás durante la escucha.

Para el Boque 2: Interpretación, se incluyen: la voz, los instrumentos y el cuerpo — con su respectivo cuidado— como medios de expresión musical: características y habilidades técnicas e interpretativas; práctica, memorización e interpretación de piezas vocales e instrumentales, individual y grupalmente —aceptando las normas que rigen la interpretación en grupo—; práctica de las pautas y actitudes básicas de la interpretación; expresión de contenidos musicales a través del cuerpo y el movimiento; utilización de los dispositivos e instrumentos electrónicos disponibles, y respeto ante otras capacidades y formas de expresión.

Del Bloque 3: Creación, sobresalen: la improvisación, los arreglos y la composición como recursos para la creación musical individual o grupal, para agrupaciones vocales e instrumentales; recursos para la conservación, registro y difusión de las creaciones musicales, usando distintas formas de notación y diferentes técnicas de grabación; utilización de recursos informáticos y otros dispositivos electrónicos en los procesos de creación musical, y sonorización de producciones audiovisuales.

En el cuarto y último Bloque: Contextos musicales, resaltan los siguientes contenidos: conocimiento de la diversidad de manifestaciones y estilos en el patrimonio música actual, y pasado, de occidente y otras culturas; utilización de diversas fuentes de información para indagar sobre todos los ámbitos que componen el mundo de la música; el conocimiento de los recursos tecnológicos para el conocimiento y disfrute de la música; la música al servicio de otros lenguajes artísticos y de comunicación, y el análisis de la música utilizada en diferentes tipos de espectáculos audiovisuales, y la música en la sociedad actual y la polución sonora.

Para el cuarto y último curso de la ESO se proponen, en el Bloque 1: Audición y referentes musicales, los siguientes contenidos: la música, a través de la audición de diferentes géneros y estilos, como un elemento de presencia constante en la vida de las personas; utilización de distintas fuentes de información y medios de comunicación para obtener referencias sobre músicas de diferentes épocas y culturas, y los factores que influyen en las preferencias musicales; la crítica —su vocabulario y elaboración— como medio de información y valoración del hecho musical; las actuales modalidades de distribución de la música y sus consecuencias para la industria musical; análisis y respeto a la diversidad musical, y vocabulario adecuado para describir la música.

En los criterios de evaluación para la Educación Secundaria Obligatoria se consideran tanto el grado de adquisición de estas competencias como la consecución de los objetivos propuestos; los aprendizajes, procesos de enseñanza y la docencia deben ser considerados en la evaluación.

Entre los criterios de evaluación propuestos para los tres primeros cursos de la ESO se encuentran:¹⁹⁵ reconocer auditivamente la época o cultura a la que pertenecen determinadas obras musicales; describir elementos y estructuras musicales; comunicar juicios personales acerca de la música escuchada; participar interpretaciones grupales, adecuando la propia interpretación a la del conjunto; utilizar con autonomía algunos de los

¹⁹⁵ *Ibid.*, p. 763.

recursos tecnológicos disponibles; elaborar un arreglo para una canción o una pieza instrumental; lectura de partituras, e identificar en el entorno cotidiano situaciones de contaminación sonora.

Dentro de los criterios de evaluación para el cuarto curso de Secundaria destacan:¹⁹⁶ explicar algunas de las funciones que cumple la música en el entorno cotidiano; analizar diferentes piezas musicales apoyándose en la audición y en el uso de partituras y textos diversos; comunicar de forma crítica la opinión personal respecto a distintas músicas y eventos musicales; interpretar grupalmente una obra musical o coreográfica; participar activamente en la organización de las actividades musicales del centro; explicar los procesos básicos y los ámbitos profesionales involucrados en la creación, edición y difusión musical; elaborar un arreglo musical a través de un archivo MIDI, y utilizar los medios informáticos disponibles para sonorizar una secuencia de imágenes.

Los horarios escolares, expresados en horas, de acuerdo a las enseñanzas mínimas para la ESO de la Ley Orgánica de Educación 2006 son:¹⁹⁷

Para los tres primeros cursos:

Ciencias de la naturaleza	230
Ciencias sociales, geografía e historia	210
Educación física	105
Educación para la ciudadanía y los derechos humanos	35
Educación plástica y visual	105
Lengua castellana y literatura	350
Lengua extranjera	315
Matemáticas	280
Música	105
Tecnologías	140
Religión	140

Para el cuarto curso:

Biología y geología	70*
Ciencias sociales, geografía e historia	70
Educación ético-cívica	35
Educación física	35
Educación plástica y visual	70*
Física y química	70*
Informática	70*
Latín	70*
Lengua castellana y literatura	125
Matemáticas	105
Música	70*
Primera lengua extranjera	105

¹⁹⁶ *Ibid.*, p. 764.

¹⁹⁷ *Ibid.*, p. 773.

Segunda lengua extranjera	70*
Tecnología	70*
Religión	35

* El alumnado deberá elegir tres de las materias señaladas.

Bachillerato

Este nivel educativo, que forma parte de la educación secundaria postobligatoria, tiene una duración de dos años y, entre los objetivos que se establecen para esta etapa, los estudiantes deberán: “Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.”¹⁹⁸

Al igual que en la Educación Primaria y Secundaria, en el Bachillerato se establece que a las enseñanzas mínimas se les asigne el 65 por ciento del horario escolar, y el 55 por ciento para las comunidades autónomas que cuentan con una lengua cooficial; a los centros docentes les corresponde desarrollar y completar el currículo establecido por las administraciones educativas, lo que garantiza la autonomía pedagógica, de organización y gestión.

Entre los objetivos propuestos para las enseñanzas mínimas del Bachillerato, con fundamento en la Ley General de educación 2006, se encuentra: “Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.”¹⁹⁹

El Bachillerato está organizado en tres modalidades: Artes, Ciencias y Tecnologías, y Humanidades y Ciencias Sociales; y se organiza en materias comunes, materias de modalidad y materias optativas. A su vez, la modalidad de Artes se organiza en dos vías: Artes plásticas, diseño e imagen; y Artes escénicas, música y danza.

Las materias comunes, que profundizan en las competencias de carácter transversal, son: Ciencias para el mundo contemporáneo; Educación física; Filosofía y ciudadanía; Historia de la filosofía; Historia de España; Lengua castellana y literatura y, si la hay, lengua cooficial y literatura; Lengua extranjera.

La finalidad de las materias de modalidad del bachillerato es:

proporcionar una formación de carácter específico vinculada a la modalidad elegida que oriente en un ámbito de conocimiento amplio, desarrolle aquellas competencias con una mayor relación con el mismo, prepare para una variedad de estudios posteriores y favorezca la inserción en un determinado campo laboral.²⁰⁰

Las materias de la modalidad de Artes, en la vía de Artes escénicas, música y danza, son: Análisis musical I y II; Anatomía aplicada; Artes escénicas; Cultura audiovisual; Historia de la música y de la danza; Literatura universal, y Lenguaje y práctica musical. De estas asignaturas, los estudiantes deberán cursar, a lo largo de los dos años del Bachillerato, un mínimo de cinco materias.

Con fundamento en la LOE, se estipula que las materias optativas serán reguladas por las administraciones educativas.

¹⁹⁸ Ley Orgánica de Educación, p. 17172.

¹⁹⁹ Real Decreto 1467/2007, p. 45382.

²⁰⁰ *Ibid.*, p. 45383.

La evaluación de este nivel educativo será continuo y diferenciado por materias, y comprenderá el aprendizaje del alumnado, los procesos de enseñanza y la práctica docente.

De acuerdo a lo establecido por la Ley Orgánica de Educación 2006, el estudiante que apruebe las enseñanzas profesionales de música y danza podrá obtener el título de Bachillerato si supera las materias comunes de este grado educativo.

En las enseñanzas mínimas propuestas para el Bachillerato, a la implicación familiar se le asigna un valor especial: “Los centros promoverán, así mismo, compromisos con el alumnado y con sus familias en los que se especifiquen las actividades que unos y otros se comprometen a desarrollar para facilitar el progreso educativo.”²⁰¹

En la concreción curricular propuesta en las enseñanzas mínimas de la LOE para el Bachillerato, se exponen Objetivos, Contenidos, y Criterios de Evaluación. A continuación se presenta un breve resumen de los Objetivos de las materias de música de la modalidad de Artes, en la vía de Artes escénicas, música y danza.²⁰² Tomando en cuenta que el Bachillerato no está considerado como educación obligatoria y, más aún, que la modalidad de Artes es una de las tres posibles modalidades a escoger, para esta investigación no se precisa necesario ahondar en los Contenidos y Criterios de evaluación de este grado educativo.

Entre los Objetivos propuestos para la materia de Análisis I y Análisis II se encuentran que los estudiantes deberán desarrollar las siguientes capacidades: percibir, por medio de la audición, los elementos básicos de una obra musical; comprender los elementos y procedimientos que dan lugar a estructuras y formas musicales; reconocer distintos estilos musicales; comprender la relación entre texto y música; conocer la música de otras culturas, y utilizar el sentido crítico de la audición.

Para la materia de Historia de la música y de la danza sobresalen, entre otros, los siguientes Objetivos: identificar, a través de la audición, características estéticas y estilísticas de determinadas obras; conocer las distintas etapas históricas de la música; valorar la importancia de la música en distintas sociedades y culturas; desarrollar la capacidad crítica ante la presencia de espectáculos musicales; explicar la relación de una obra musical con su entorno; valorar el patrimonio artístico de la música; impulsar el conocimiento de la pluralidad de manifestaciones musicales en la actualidad, y comprender los procesos de la creación musical y a sus agentes.

Los principales Objetivos para la asignatura de Lenguaje y práctica musical son: expresarse a través de la improvisación, la composición, la interpretación instrumental y vocal; percibir elementos constitutivos de lenguaje musical; interiorizar el pulso musical; utilizar correctamente la emisión de la voz; percibir y ejecutar patrones rítmicos y melódicos; desarrollar la memoria y el oído interno; reconocer acordes y estructuras armónicas; practicar elementos básicos de distintas expresiones musicales; utilizar algunas de las posibilidades tecnológicas aplicadas a la música, y respetar las reglas que rigen la interpretación musical grupal.

El horario escolar para el Bachillerato, expresado en horas, es el siguiente:

²⁰¹ *Ibid.*, p. 45384.

²⁰² *Cfr. Ibid.*, pp. 45405, 45422, 45424.

Ciencias para el mundo contemporáneo:	70
Educación física:	35
Filosofía y ciudadanía:	70
Historia de la filosofía:	70
Historia de España:	70
Lengua castellana y literatura:	210
Lengua extranjera:	210
Para cada una de las seis materias de modalidad:	90 ²⁰³

Universidad

La ley que en la actualidad norma la educación universitaria en España es la Ley Orgánica, de 12 de abril de 2007, de Universidades, la cual es una modificación de la Ley Orgánica de Universidades de 2001, a la que se han realizado modificaciones que versan principalmente sobre los requerimientos exigidos para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, cuyo detonante fue la declaración de Bolonia de 1999.

Para atender a la necesidad de armonizar la educación en la Unión Europea, ahora las enseñanzas universitarias en España se dividen en tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado. De esta manera se da respuesta a las exigencias de un espacio común con disposición de movilidad interuniversitaria, reconocimiento de titulaciones, y formación a lo largo de la vida. Al mismo tiempo, promovidas por la Unión Europea, “las reformas están guiadas por la voluntad de potenciar la autonomía de las universidades, a la vez que se aumenta la exigencia de rendir cuentas sobre el cumplimiento de sus funciones.”²⁰⁴ Esta autonomía se refleja en los procedimientos de elección de rector, mayor poder de decisión por parte del personal docente e investigador, más responsabilidad de todos los agentes implicados en la educación universitaria —estudiantes, profesores y administrativos—, y mayor flexibilidad para seleccionar el personal universitario.

Otros ejes que han guiado a esta reforma son la necesidad de adaptar los estudios universitarios, y la incentivación de la investigación, a las demandas y necesidades de la sociedad y el sistema productivo. Aunado a todo lo anterior, la presente ley

no olvida el papel de la universidad como transmisor esencial de valores. El reto de la sociedad actual para alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debe alcanzar, sin duda, a la universidad.²⁰⁵

Esta reforma de Ley universitaria propone como uno de sus objetivos esenciales: “el desarrollo de la investigación científica, técnica y artística y la transferencia del conocimiento a la sociedad, así como la formación de investigadores e investigadoras, y atenderá tanto a la investigación básica como a la aplicada.”²⁰⁶

Como complemento a la Ley Orgánica, de 12 de abril, de Universidades, se emitió el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Este Real Decreto dota de un marco legal que sustenta

²⁰³ *Corrección 1467/2007*, p. 45647.

²⁰⁴ *Ley Orgánica de Universidades*, p. 16241.

²⁰⁵ *Ibid.*, p. 16242.

²⁰⁶ *Ibid.*, p. 16247.

la nueva normatividad, estableciendo claramente los ámbitos de autonomía, de acuerdo a las reglas establecidas por la Unión Europea, a los que son acreedoras las universidades.

En esta nueva disposición se coloca en el centro de los objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes universitarios; los planes de estudios propuestos por las universidades deberán ser verificados por el Consejo de Universidades —de injerencia nacional—, y aprobados por la respectiva Comunidad Autónoma; los estudios se medirán con un sistema de créditos europeos (ECTS: *European Credit Transfer System*).

Los estudios de Grado se organizan en las siguientes ramas de conocimiento: Artes y Humanidades, Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, e Ingeniería y Arquitectura. Para obtener el Grado se deben aprobar un mínimo de 240 créditos, de los cuales 60 son de formación básica y, dentro de estos créditos, 36 de ellos deben ser cubiertos con algunas de las siguientes materias —con un valor mínimo de 6 créditos cada una—: Antropología, Arte, Ética, Expresión Artística, Filosofía, Geografía, Historia, Idioma Moderno, Lengua, Lengua Clásica, Lingüística, Literatura, y Sociología. El resto de los créditos para la formación básica pueden ser cubiertos con otras materias básicas de la misma rama o de las otras ramas de conocimiento, o con otras materias que justifiquen su carácter de básicas.

Enseñanzas Artísticas

Se consideran dentro del rubro de las Enseñanzas Artísticas en la LOE a:

- Las enseñanzas elementales de música y de danza.
- Las enseñanzas artísticas profesionales que son:
 - Las enseñanzas profesionales de música y danza.
 - Los grados medio y superior de artes plásticas y diseño.
- Las enseñanzas artísticas superiores que incluyen:
 - Los estudios superiores de música y de danza.
 - Las enseñanzas de arte dramático.
 - Las enseñanzas de conservación y restauración de bienes culturales.
 - Los estudios superiores de diseño.
 - Los estudios superiores de artes plásticas (que incluyen los estudios superiores de cerámica y los estudios superiores del vidrio).

Para los fines propuestos de esta investigación, se encuentra adecuada una breve revisión de los aspectos básicos del currículo para los estudios profesionales de música (grado que equivaldría a un “Bachillerato musical”) que tienen fundamento en la LOE de 2006. Estos estudios, de acuerdo a esta Ley, tienen una duración de seis cursos de duración; se resalta la importancia de la práctica musical en conjunto; los contenidos de las especialidades instrumentales mantienen el aspecto de conjugar comprensión y expresión, conocimiento y realización; y los objetivos son medidos de acuerdo a parámetros de evaluación que toman “en cuenta el contexto del estudiante así como sus propias características y posibilidades.”²⁰⁷

Las especialidades de las enseñanzas profesionales de música son: Acordeón, Arpa, Bajo eléctrico, Cante flamenco, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Dulzaina, Fagot,

²⁰⁷ Real Decreto 1577/2007, p. 2853.

Flabiol i Tamborí, Flauta travesera, Flauta de pico, Gaita, Guitarra, Guitarra eléctrica, Guitarra flamenca, Instrumentos de cuerda pulsada del renacimiento y barroco, Instrumentos de púa, Oboe, Órgano, Percusión, Piano, Saxofón, Tenora, Tible, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Txistu, Viola, Viola da gamba, Violín, y Violoncello.

Las asignaturas se dividen en asignaturas comunes y asignaturas propias de la especialidad. Las comunes son: Instrumento o voz, Lenguaje musical y Armonía; y las asignaturas propias de la especialidad son: Música de cámara, Orquesta, Banda, Conjunto, Coro e Idiomas aplicados al canto. Como nivel de concreción curricular, en el Real Decreto 1577/2007, se proponen para todas las asignaturas: Explicación introductoria, Objetivos, Contenidos, y Criterios de evaluación.

Para todas las especialidades, el número de horas asignadas para el Instrumento —o voz— son 180 a lo largo de seis cursos; para Lenguaje musical son 120 horas a ser distribuidas en dos cursos, y para Armonía son, igualmente, 120 horas en dos cursos. Las horas asignadas a las materias propias de la especialidad varían, dependiendo de la especialidad, entre 180 y 340 horas, para distribuirse en seis cursos.

Los estudiantes que finalizan los estudios profesionales de música pueden obtener el título de bachiller, siempre y cuando aprueben las materias comunes del Bachillerato y, como ya se señaló con anterioridad, existen correspondencias entre algunas de las materias de la Secundaria y el Bachillerato con asignaturas de las enseñanzas profesionales de música.

Las enseñanzas artísticas superiores (grado máximo de estudios musicales), con fundamento en la Ley General de Educación de 2006, se ordenan en el Real Decreto 1614/2009. Este decreto, además de seguir los lineamientos de la LOE, se rige por los principios del Espacio Europeo de la Educación Superior, y propone una renovación metodológica docente que tiene como objetivo central: “el proceso de aprendizaje del estudiante, la adquisición de competencias, la adecuación de los procedimientos de evaluación, la realización de prácticas externas, la movilidad de los estudiantes y la promoción del aprendizaje a lo largo de la vida.”²⁰⁸

Para acceder a los estudios Superiores de Música se requiere tener el grado de Bachiller. El título Superior tiene una equivalencia al título universitario de licenciatura o grado equivalente, y con él se puede acceder a los estudios de Posgrado, que están formados por las enseñanzas de Máster y Doctorado.

Respecto al contenido de las enseñanzas artísticas de grado superior y su evaluación: “se hará en el contexto de la ordenación de la educación superior española en el marco europeo y con la participación del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas y, en su caso, del Consejo de Coordinación Universitaria.”²⁰⁹

Los centros de enseñanzas artísticas superiores están dotados de autonomía organizativa, pedagógica y económica, y es responsabilidad de las administraciones educativas dotar de los recursos necesarios para coadyuvar a los objetivos planteados por el Espacio Europeo de Educación Superior.

En sintonía con toda la educación universitaria y la Unión Europea, para las enseñanzas artísticas superiores también se hace uso de los créditos ECTS —para el reconocimiento, transferencia y acumulación de créditos—. Los planes de estudios de

²⁰⁸ Real Decreto 1614/2009, p. 89743.

²⁰⁹ Ley Orgánica de Educación, p. 17175.

Grado comprenden 240 créditos que incluyen las materias básicas del ámbito de estudio, las obligatorias y las optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos y un trabajo de fin de grado. En la asignación de créditos se consideran las clases lectivas, teóricas o prácticas, las horas de estudio, los seminarios, trabajos, exámenes, y cualquier otro tiempo dirigido a la preparación para aprobar las materias que conducen a la obtención del Grado; el número de horas por crédito puede ser de 25 a 30 horas.

El Real Decreto 631/2010 —que substituye al Real Decreto 617/1995— regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música, que dan lugar a la obtención del Título de Graduada o Graduado en Música, con la especialidad correspondiente; de esta manera, y en conformidad con el Espacio Europeo de Educación Superior, se da concreción a la Ley General de Educación de 2006 y al Real Decreto 1614/2009 en el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores.

De acuerdo a estas normativas, los estudios Superiores de Música deberán promover la adquisición de competencias, nuevas metodologías de aprendizaje, y la adecuación de los procedimientos de evaluación propuestos; las unidades de medida para la especialidad de Grado de Música, como se señaló anteriormente para todas las enseñanzas artísticas superiores, serán las del Sistema europeo de transferencia de créditos (ECTS); se favorece la autonomía pedagógica, de organización y de gestión; se promueve la formación del profesorado, y se señala que las administraciones educativas establecerán los mecanismos para que en los centros se realice investigación científica y técnica. Para las prácticas externas, cuando sea necesario, las administraciones educativas o los centros promoverán convenios con las instituciones o empresas que se consideren convenientes.

El nuevo Real Decreto 631/2010, que entró en vigor en el curso académico 2010-2011, reagrupa las especialidades antes ofrecidas y agrega unas nuevas, quedando las siguientes opciones de especialidades de las enseñanzas artísticas superiores de grado de música: Composición, Dirección, Interpretación, Musicología, Pedagogía, Producción y gestión, y Sonología.

Para el acceso a estas especialidades se requiere el título de bachiller y superar una prueba específica de la especialidad deseada “en la que el aspirante demuestre los conocimientos y habilidades profesionales necesarios para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes. La posesión del título profesional será tenida en cuenta en la calificación final de la prueba.”²¹⁰

Como se señaló para todas las enseñanzas artísticas superiores, el Grado en Música se ofrece en cuatro cursos con un total de 240 créditos. Las enseñanzas superiores de Grado en Música comprenden materias de Formación Básica, que les corresponde en total un mínimo de 24 créditos, y son dos: Cultura, pensamiento e historia; y Lenguajes y técnica de la música; además, están las materias obligatorias de especialidad, que deben ofrecer un mínimo de 102 créditos. Asimismo, se requiere de un trabajo de fin de grado con un valor de 6 créditos. Las materias establecidas en el Real Decreto 631/2010 se pueden organizar en una o más asignaturas, con la posibilidad de incrementar los contenidos y créditos fijados, además que se pueden complementar con otras materias —con la posibilidad de ser optativas— no establecidas en ese documento.

²¹⁰ *Ley Orgánica de Educación*, p. 17176.

Al mismo tiempo, se considera que los planes de estudios para este grado contemplen el desarrollo de competencias transversales, competencias generales, competencias específicas y los perfiles profesionales de cada especialidad.

La evaluación contempla el grado de adquisición de las competencias mencionadas y es diferenciada por asignaturas.

Los principales conceptos de las competencias transversales que un estudiante debe poseer al finalizar sus estudios para el Grado en Música son: organizar y planificar el trabajo; gestionar información; solucionar problemas y tomar decisiones; utilizar las tecnologías; utilizar una lengua extranjera; realizar autocrítica; realizar y liderar trabajo en equipo en diversidad de contextos; desarrollar ideas y argumentos; desarrollar una ética profesional; adaptarse a los cambios culturales, sociales y artísticos; dominar la metodología de investigación; valorar el espíritu emprendedor, y defender el patrimonio cultural y medioambiental.²¹¹

Las competencias generales, en forma abreviada, que un Graduado en Música debe haber desarrollado al finalizar sus estudios son: conocer los principios teóricos de la música; mostrar aptitudes para los principales ámbitos de la creación musical; interpretar correctamente la notación musical; desarrollar la capacidad auditiva y saber aplicarla a la práctica profesional; conocer las aplicaciones de la tecnología a la música; dominar uno o más instrumentos musicales; desarrollar proyectos musicales participativos; expresar juicios sobre conceptos musicales; estar familiarizado con un repertorio amplio; acreditar un conocimiento amplio del hecho musical; conocer y aplicar los fundamentos del lenguaje musical; conocer el desarrollo histórico de la música, sus contextos, los diferentes estilos y sus obras más representativas; conocer las implicaciones pedagógicas y educativas de la música; conocer las características más importantes de los instrumentos musicales; disponer de los recursos necesarios para realizar arreglos musicales e improvisar; desarrollar capacidades y utilizar métodos para la autoformación a lo largo de la vida profesional; poseer una visión multidisciplinar de la propia actividad musical, y aplicar la legislación relativa a su ámbito profesional.²¹²

Especialidad de Pedagogía

Al tomar en cuenta que el quicio de esta tesis doctoral es la formación universitaria del profesorado de Educación Musical, la especialidad de Pedagogía, dentro de las demás especialidades de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música, adquiere una relevancia imprescindible para el desarrollo de este trabajo. Por lo tanto, a continuación se transcriben íntegras las competencias específicas, el perfil profesional, y la descripción y contenidos (mínimos) de las materias obligatorias del Título de Graduado o Graduada en Música en la especialidad de Pedagogía, de acuerdo al Real Decreto 631/2010:

Al finalizar sus estudios los Graduados o Gradudas en Música en la especialidad de Pedagogía deben poseer las siguientes competencias específicas:

Comprender y explicar los fundamentos en pedagogía musical contemporánea, tanto en el área de conocimientos sistemáticos como en su aplicación, y saber fundamentar en ellos la reflexión crítica de la actuación educativa musical propia y ajena.

²¹¹ Cfr. Real Decreto 631/2010, p. 48488.

²¹² *Ibid.*, pp. 48488-48489.

Elaborar, seleccionar, aplicar y evaluar actividades, materiales y recursos de enseñanza/aprendizaje musicales en función de las demandas de cada contexto educativo, siendo versátil en el dominio de los instrumentos y otros recursos musicales y aplicando de forma funcional las nuevas tecnologías.

Conocer los elementos constitutivos de la música mostrando un alto dominio en percepción auditiva, lectura, análisis, escritura, improvisación y creación musical, y ser capaz de interrelacionar todo ello para aplicarlo y utilizarlo adecuadamente en el desarrollo de la propia actividad.

Adquirir dominio técnico y capacidad expresiva en la interpretación y en la conducción de agrupaciones vocales e instrumentales, como base para la improvisación, creación y experimentación con el propio instrumento, la voz y el cuerpo en situaciones concretas de enseñanza/aprendizaje musical.

Ser capaz de desarrollar una práctica educativa-musical, como artista y formador musical orientada a la comunidad.

Contextualizar la pedagogía musical en el tiempo actual y en los diferentes ámbitos culturales, reflexionando de forma crítica sobre la función y resultados que la práctica de la Educación Musical puede aportar a la mejora de la persona y de la sociedad.

Saber aprovechar las oportunidades de formación y especialización que cada puesto de trabajo ofrece, incorporándolas al desarrollo del propio perfil profesional.

Implicarse activamente en proyectos educativo-musicales a través del trabajo cooperativo y asumir la responsabilidad de desarrollar la profesión educativa musical como tarea colectiva.

Diseñar y llevar a cabo procesos sistemáticos de evaluación educativa sobre estudiantes, profesores, programas e instituciones y basar en sus resultados la planificación de la mejora educativa.

Diseñar, realizar y evaluar una investigación en Educación Musical, tanto de forma individual como formando parte activa de equipos de investigación.

Conocer los fundamentos de acústica musical, organología y sus aplicaciones en la práctica musical.²¹³

Perfil profesional del Título de Graduado o Graduada en Música en la especialidad de Pedagogía: El Graduado o Graduada en Pedagogía deberá ser un profesional cualificado en uno o más ámbitos relevantes de la práctica musical (interpretativos y/o teóricos) y con profundos conocimientos, teóricos y prácticos sobre la enseñanza-aprendizaje en sus aspectos metodológicos, psicológicos y artísticos, además de contar con una significativa experiencia práctica. Desarrollará su actividad profesional en centros de cualquier nivel educativo de régimen general y especial tanto en enseñanza reglada como no reglada.²¹⁴

²¹³ *Ibid.*, pp. 48491-48492.

²¹⁴ *Ibid.*, p. 48494.

Materia	Descripción/contenidos	ECTS mínimos en el Grado
Instrumento/Voz	Práctica instrumental/vocal. Síntesis y dominio de las dimensiones básicas de la interpretación musical profesional. Práctica de la técnica instrumental/vocal, aprendizaje del repertorio principal y de un repertorio complementario. Desarrollo de un estilo propio como intérprete y de la madurez creativa. Hábitos y técnicas de estudio, valoración crítica del trabajo. Preparación para la interpretación en público, como solista o junto a otros intérpretes. Conocimiento básico de la construcción, mantenimiento, comportamiento acústico y características del propio instrumento/voz.	30
Formación instrumental complementaria	Actividades complementarias a la interpretación directamente vinculadas a la práctica interpretativa del instrumento/voz. Práctica de la técnica instrumental y aprendizaje del repertorio principal del nivel adecuado. Valoración crítica del trabajo. Preparación para la interpretación en público. Desarrollo de las dimensiones básicas de la interpretación con un segundo instrumento y/o con instrumentos afines. Profundización en repertorios especializados y en el trabajo individual y/o colectivo derivado de la propia especialidad instrumental. La gran variedad de enfoques estilísticos y requerimientos asociados a la interpretación confieren a esta materia un carácter flexible y por ello adaptable a los distintos instrumentos, a la voz y a los estilos y tradiciones interpretativas. Práctica de lectura a vista, improvisación, transposición, y en su caso, acompañamiento y reducción de partituras.	12
Música de conjunto	Práctica de la interpretación musical en grupo y en diferentes formaciones y repertorios. Práctica interpretativa en formaciones diversas tanto instrumentales como vocales y conocimiento del repertorio. Desarrollo de hábitos y técnicas de ensayo. Cooperación en el establecimiento de criterios interpretativos, empaste y trabajo colectivo. Práctica de lectura a primera vista, flexibilidad de respuesta a las indicaciones del director. Concepción y desarrollo de proyectos musicales colectivos. Adquisición de una técnica vocal básica.	6
Fundamentos de pedagogía	Conocimiento de los procesos pedagógicos básicos de las teorías de la enseñanza y del aprendizaje, especialmente en el ámbito musical, así como de los condicionantes propios del desarrollo de destrezas técnicas con instrumentos musicales y con la voz. Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. El profesor como mediador en la construcción del conocimiento. Principios fundamentales de	18

	las distintas metodologías y corrientes pedagógicas en Educación Musical. Fundamentos de la pedagogía instrumental, de la pedagogía vocal y de la pedagogía del lenguaje musical. La investigación como recurso de formación continua: planificación, metodologías, fuentes.	
Técnica de la dirección	Aprendizaje de técnicas básicas de dirección. Conocimiento práctico del proceso de preparación e interpretación de una obra para grupo instrumental y vocal, del trabajo de conjunción y equilibrio sonoro.	6
Tecnología musical	Fundamentos de acústica aplicada a la música. Informática musical aplicada a la creación, generación y procesamiento del sonido y la edición de partituras. Conocimiento y uso de las aplicaciones midi y de audio. Uso de la tecnología musical en distintos formatos. Microfonía y técnicas de grabación, procesado y difusión. Búsqueda y difusión de contenidos a través de redes informáticas.	6
Didáctica de la Educación Musical	Conocimientos aplicados de didáctica general y didácticas específicas dentro y fuera del aula. Objetivos y contenidos de la Educación Musical en el régimen general y especial tanto en enseñanza reglada como no reglada. Didáctica de las distintas especialidades instrumentales y del conjunto vocal e instrumental. Didáctica del Lenguaje musical. Mecanismos de percepción y expresión musical y su didáctica. Diseño del currículum como herramienta de planificación, desarrollo y evaluación de procesos educativos; elaboración, aplicación y evaluación de unidades didácticas; diseño de estrategias específicas para la enseñanza y el aprendizaje. Recursos didácticos en Educación Musical. La tecnología musical como recurso didáctico.	12
Organización educativa	Conocimiento de la organización general de las instituciones educativas. Conocimientos organizativos y relacionales aplicados a la Educación Musical. La educación como relación humana; teorías de la personalidad; los estilos de enseñanza y aprendizaje. Observación y análisis de situaciones, de personas y de contextos. La gestión de grupos-clase, de grupos de trabajo. Dinámica y psicología de los grupos. Estrategias de trabajo en equipo. La gestión de conflictos y la creatividad. La comunicación y la asertividad. La investigación educativa como herramienta de formación y mejora. Gestión de proyectos y evaluación de las instituciones. ²¹⁵	12

La apreciación de esta especialidad de Pedagogía en el Grado en Música, en relación a todo el sistema educativo Español en lo general, y en lo particular a la especialidad: Maestro-Especialidad de Educación Musical a —en la actualidad Grado de Maestro en

²¹⁵ *Ibid.*, p. 48498

Educación Primaria—, se desarrollará en el inciso titulado “Discusión”, al final de este capítulo.

Un tema importante para entender la ordenanza educativa en España es el referente al sistema de ingreso de los docentes a la función pública. Este ingreso se realiza a través de un concurso-oposición que es convocado por las respectivas administraciones educativas.

En la fase de concurso se valorarán, entre otros méritos, la formación académica y la experiencia docente previa. En la fase de oposición se tendrán en cuenta la posesión de los conocimientos específicos de la especialidad docente a la que se opta, la aptitud pedagógica y el dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio docente. [...] Asimismo, existirá una fase de prácticas, que podrá incluir cursos de formación, y constituirá parte del proceso selectivo.²¹⁶

Los concursos-oposición son convocados y aplicados de acuerdo a las distintas especialidades docentes.

IV.4.3. Universidad de Salamanca

De las universidades existentes, la Universidad de Salamanca,²¹⁷ fundada en el año de 1218²¹⁸ por Alfonso IX con el nombre de “Estudio”, es la más antigua de la península ibérica. Alfonso X el Sabio, en 1254, provee a esta institución de normativas de organización y dotaciones financieras, y se consolidan once cátedras con disciplinas de Derecho canónico y civil, Medicina, Lógica-Filosofía, Gramática y Música. Al año siguiente, 1255, la autoridad pontificia le confiere sello propio, lo que implica el reconocimiento de la Santa Sede, y se le concede validez universal a los grados otorgados por Salamanca, excepto en las universidades de París y Bolonia, restricción que fue abolida en 1333. “Es ahora, con Alfonso X, cuando se puede hablar con garantías de un verdadero ‘Estudio General’, referido a Salamanca.”²¹⁹ Entre los siglos XV y XVI, la autonomía institucional se consiguió por medio de los diezmos eclesiásticos del obispado de Salamanca. La organización institucional que rigió en la Universidad hasta el siglo XIX fue consolidada por el papa Martín V en 1422.

En 1415, con el inicio del emblemático edificio de las Escuelas Mayores —cuya fachada fue terminada en 1529—, se comenzó la construcción de instalaciones propias; anteriormente se ofrecían las clases en dependencias catedralicias o en otros locales dispersos. “Los grados mayores eran conferidos en la catedral vieja de Salamanca, tras el examen de licenciado en la capilla de Santa Bárbara, costumbre medieval que se prolongó hasta el siglo XIX.”²²⁰

²¹⁶ *Ley Orgánica de Educación*, p. 17198.

²¹⁷ Cfr. Rodríguez-San Pedro, *Bosquejo Histórico*; y Universidad de Salamanca, en página oficial: http://centenario.usal.es/index.php?option=com_content&view=article&id=21&Itemid=144&lang=es consultada el 2 de julio de 2012.

²¹⁸ Como referencia, la Universidad de Palencia, la primera de España, fue fundada entre 1208 y 1212, pero tuvo una vida muy corta; la Universidad de Bolonia, la más antigua de occidente, se fundó en 1088; de la Universidad de Oxford hay evidencias de actividades educativas desde 1096, y de la de París en el año de 1150.

²¹⁹ Rodríguez-San Pedro, *Bosquejo Histórico*, p. 13.

²²⁰ *Ibid.*, p. 15.

Los siglos XVI y XVII vivieron el florecimiento de la Universidad de Salamanca que, incorporada al movimiento humanista, estuvo a la vanguardia de todas las fundaciones universitarias españolas. En esos tiempos las facultades de Derecho y Teología se mostraban como las más privilegiadas, en detrimento de otras disciplinas, como “la cátedra de Matemáticas y la de Música [que] eran las peor pagadas de todas las de propiedad.”²²¹

A mediados del XVI la matrícula de estudiantes alcanzó, exceptuando por los tiempos actuales, su máximo número: entre seis mil y siete mil estudiantes. Los grados que se conferían eran los de “bachiller, licenciado y doctor (o maestro): el primero de ellos servía para el ejercicio profesional, mientras que el segundo probaba la habilidad erudita para la futura docencia, y el doctorado era mera cuestión de pompa y festejo.”²²² Es en 1561, con ocasión de los estatutos redactados durante la visita de Diego de Covarrubias y Leiva (Obispo de Ciudad Rodrigo, entre muchos otros cargos), que el papado perdió toda su influencia, pasando a manos del Monarca y su Consejo. Es a mediados de ese siglo cuando, por la importancia de sus estudios de Derecho, Teología, Lógica y Lenguas clásicas, y representada en la persona de Francisco de Vitoria, se cristaliza la llamada “Escuela de Salamanca”.

A pesar de la importante aportación de la Universidad de Salamanca al pensamiento humanista de Europa y la nueva España de esos dos siglos, el XVI y XVII, la intromisión de la inquisición y el miedo a la herejía por proponer novedades comprometedoras tuvieron consecuencias desafortunadas, como se observó en los casos del proceso realizado a Fray Luis de León y en el estancamiento de viejos planes de estudios.

La segunda mitad de los setecientos, rodeado por el pensamiento de la ilustración, se caracteriza, más que por reformas profundas en la Universidad de Salamanca, por el ánimo de mejorar. En esta época, presentando a Salamanca como institución modelo en toda España, se pretende uniformar la educación universitaria. Se incorporaron los concursos de oposición abiertos para los docentes. Las disposiciones del plan de estudios sufrió significativos cambios en 1771, aunque sin transformación profunda en los métodos pedagógicos; pero sí se fue limitando el uso del dictado para dar lugar a los compendios y manuales. Se formalizaron más puntualmente los estudios de licenciatura. La biblioteca se benefició por la adquisición de una importante colección de 12000 volúmenes que pertenecían a los jesuitas expulsados en 1767. Todos estos cambios iban “preparando el tránsito hacia un nuevo tipo de universidad que, en el siglo XIX, marginará de su ámbito a canonistas y teólogos, que habían sido secularmente sus auténticos señores.”²²³

La ocupación de Salamanca por los franceses durante la guerra de independencia (1808-1814), y las leyes de 1837 de desamortización —que extinguieron los diezmos eclesiásticos, que constituían la fuente principal de financiamiento de la Universidad, dejando como ingresos únicos los derechos de matrículas, grados y exámenes, y de los presupuestos generales del Estado—, precipitaron el descenso de la Universidad hasta que, a mediados del siglo XIX, la matrícula bajó a un número de entre 200 y 300 estudiantes. En 1868 los gobiernos liberales progresistas suprimieron los estudios de Teología, los cuales fueron trasladados a los Seminarios diocesanos. Respecto a los métodos pedagógicos, “la quiebra con el pasado vendrá significada en el definitivo

²²¹ *Ibid.*, p. 27.

²²² *Ibid.*, p. 25.

²²³ *Ibid.*, p. 35.

abandono del latín por el romance, lo que suponía un claro distanciamiento de la trayectoria eclesiástica y cultural tradicional.²²⁴ Se pierde la exigencia de la investigación, y los doctorados pasan a ser conferidos en Madrid. Su tradiciones, su influencia peninsular, su antigua gloria, habían terminado.

En 1904, los últimos bienes patrimoniales de la Universidad fueron incautados por el Estado. En los años precedentes a la Guerra Civil Española se destaca la figura del rector Miguel de Unamuno, rector en dos períodos: 1900-1914 y 1931-1936, escritor y filósofo de importante influencia intelectual en el acontecer liberal de sus tiempos. En el primer tercio del siglo XX la Universidad continúa únicamente con las facultades del siglo precedente: Derecho, Filosofía y Letras, Medicina, y Ciencias. Para antes de la Guerra Civil la matrícula sobrepasó la cifra de 2,000 estudiantes, con una minoría de mujeres, cuya primera representante ingresó en 1908.

Como toda España, la Universidad estuvo dividida durante la Guerra Civil para quedar vinculada durante el Franquismo, bajo la Ley de 1943, a las ideologías dominantes de la Falange; el poder se concentraba en el rector, quien era designado por el Ministerio. En 1940 se crea la Universidad Pontificia de Salamanca, donde se restituyen los estudios de Teología y Derecho canónico. Durante los años cincuenta, durante la rectoría de Antonio Tovar (1951-1956), se recuperó el derecho de conferir doctorados, entre otros aciertos importantes de restauración y promoción de la universidad. Los populares cursos de verano para extranjeros dieron inicio en 1963 y, en 1968, se reintegró la cátedra de Música que había sido suprimida a mediados del siglo precedente. En esta década los estudiantes hispanoamericanos llegaron a varios centenares de inscritos.

La Ley General de educación de 1970 concedió una cierta autonomía a las universidades en asuntos de docencia e investigación, y la oferta de estudios y facultades creció considerablemente. En 1983 entró en funciones la Ley de Reforma Universitaria (LRU), “por la cual se pone punto final a los restos del modelo liberal decimonónico, y se consolida una nueva etapa de autonomía universitaria y transformaciones vertiginosas.”²²⁵ La universidad pasó a ser dirigida por un rector elegido democráticamente, y se otorgó autogestión económica. Entre los años ochenta y noventa se observó un desarrollo de infraestructura muy notable, como lo muestra el Campus Miguel de Unamuno, y siguen creciendo los estudios y titulaciones; tal es el caso de los estudios de Musicología. A finales del siglo XX la Universidad ya contaba con sesenta departamentos, que ofrecían enseñanza en dieciocho facultades, además de una escuela técnica superior y ocho escuelas universitarias. Desde la última década del siglo pasado la matrícula ha superado los 30,000 estudiantes.

La estructura jurídica y curricular que esta institución ofreció en los siglos XVI y XVII a la Nueva España; sus célebres egresados, con sus aportaciones de carácter universal y de influencia significativa, desde los tiempos de la colonia hasta los días actuales; y la acogida de un alto número de estudiantes del nuevo continente en sus aulas, sitúan a la Universidad de Salamanca en un lugar de proyección cultural y académica inigualable para Iberoamérica.

²²⁴ *Ibid.*, p. 40.

²²⁵ *Ibid.*, p. 53.

IV.4.4. Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila

Los orígenes de la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila de la Universidad de Salamanca se remontan a la fundación de la Escuela Normal de Maestros de Salamanca en 1842, y a la Escuela Normal de Maestras en 1856. En 1931 se fusionaron estas dos escuelas, para separarse nuevamente durante el Franquismo. Fue en 1899 cuando se comenzó a impartir en esta Escuela Normal de Maestros la enseñanza de la música; su primer profesor fue Alberto Santos Rosas, quien impartió esta asignatura hasta el año de 1905.

Un profesor que dejó importante huella en esta institución, tanto por su notable calidad como organista, compositor y pedagogo, como por lo extenso de este cargo (1909-1947), fue Hilario Goyenechea e Iturria quien, además, tenía el encargo de organista de la Catedral y de la Universidad de Salamanca y publicó, entre otras obras, un importante compendio de arreglos de cantos representativos de la provincia de Salamanca: *Ramillete de cantos charros*, volumen 1º y volumen 2º.²²⁶

Igualmente necesario, para comprender el desarrollo histórico de la música dentro de la Escuela Normal de Maestros de la Universidad de Salamanca, es el trabajo realizado por Aníbal Sánchez Fraile, quien trabajó como profesor de esta Escuela desde 1947 hasta 1967, año en que fue nombrado Catedrático de la misma Escuela. Sánchez Fraile fue Presbítero de la Catedral de Salamanca, Licenciado en Teología por la Universidad Pontificia de Salamanca, Profesor del Conservatorio de Música de Salamanca, y publicó diversas obras, dentro de las que se destaca un importante y original trabajo etnomusicológico.

Respecto a los programas de música utilizados en la Escuela de Magisterio de Salamanca, se encuentran tres versiones: la primera impresa en 1927; la segunda de 1944, y la última de 1947. Las dos primeras “se destacan por el contenido eminentemente solfeístico de los mismos,”²²⁷ mientras que la última se enfoca en un conocimiento principalmente formal: historia y conceptos de la música.

La Ley General de Educación de 1970 elevó los estudios de Magisterio a la categoría de universitarios, con el nombre Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica; sus estudios tenían una duración de tres años, y se ofrecía el grado de Diplomado. La carrera se reformó en 1971, con planes experimentales, para quedar definida en 1977.

Con fundamento en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, en la Escuela de Ávila, desde 1991 se ofrecieron las especialidades de Educación Primaria, Educación Musical, Audición y Lenguaje, y Lengua Extranjera (Inglés).

Desde 2004 la Diplomatura de Turismo, la cual se había incorporado a la Universidad de Salamanca desde 1998, se adscribe a esta Escuela de Educación, que pasa a denominarse Escuela Universitaria de Educación y Turismo de la Universidad de Salamanca con sede en la ciudad de Ávila.

²²⁶ vid. Goyenechea, *Ramillete de cantos charros*.

²²⁷ *Ibid.*, p. 224.

Adaptándose a los requerimientos del Espacio Europeo de Educación Superior, en el ciclo 2010-2011 se inició en esta Escuela la aplicación del nuevo programa curricular, el cual será estudiado en el subsiguiente inciso.

IV.4.5. Plan de Estudios

Durante los períodos presenciales de esta investigación en la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de la Universidad de Salamanca (mayo de 2010), localizada en la ciudad de Ávila, para la titulación de Maestro-Especialidad de Educación Musical, que otorgaba un título de Diplomado, se contemplaban tres cursos académicos; como perfil de ingreso sólo se especificaba el bachillerato; como salida laboral se consideraba impartir clases de la especialidad de música en la enseñanza infantil y primaria, y estos estudios preparaban para ser:

director o jefe de estudios, docente de la especialidad de música, docente en escuelas municipales de música, formación reglada en ciclos formativos y/o universidades, formador ocupacional, educación permanente, educador a distancia, actividades extraescolares, animador sociocultural, colaborador en programas de cooperación para el desarrollo, técnico en editoriales, asesor en la elaboración de materiales didácticos y/o lúdicos, juegos, etc.²²⁸

El plan de estudios, que cuenta con un total de 204.5 créditos, es el siguiente:

Asignaturas troncales:

Curso	Denominación	Créditos
1	Didáctica general	9
1	Educación física y su didáctica	4.5
1	Formación instrumental I	4.5
1	Formación rítmica y danza	4.5
1	Formación vocal y auditiva	4.5
1	Lengua española y su didáctica	4.5
1	Lenguaje musical I	6
1	Matemáticas y su didáctica	4.5
1	Psicología del desarrollo en edad escolar	4.5
1	Teorías e instituciones contemporáneas de educación	4.5
2	Organización del Centro Escolar	4.5
2	<i>Practicum</i> I	12
2	Psicología de la Educación	4.5
2	Conocimiento del Medio Natural y su Didáctica	4.5
2	Conocimiento del Medio Social y Cultural y su Didáctica	4.5
2	Didáctica de la Expresión Musical I	4.5
2	Lenguaje Musical II	6
2	Formación Instrumental II	6
2	Inglés y su Didáctica*	4.5

²²⁸ Escuela Universitaria de Educación y Turismo – Ávila, en página oficial: <http://www.usal.es/webusal/node/519/salida_profesional?mst=14> Consultada el 2 de julio de 2012.

2	Francés y su Didáctica*	4.5
3	Bases Pedagógicas de la Educación Especial	4.5
3	Bases Psicológicas de la Educación Especial	4.5
3	<i>Practicum II</i>	20
3	Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación	4.5
3	Sociología de la Educación	4.5
3	Didáctica de la Expresión Musical II	6
3	Literatura española y su Didáctica	4.5
3	Agrupaciones Musicales	9
3	Historia de la Música	6

* El estudiante ha de elegir una de estas dos asignaturas.

Asignaturas obligatorias:

Curso	Denominación	Créditos
2	Educación artística y su Didáctica: Expresión Plástica	4.5

Asignaturas optativas:

El estudiante debe cursar 13,5 créditos entre las asignaturas que se relacionan a continuación, distribuidos del siguiente modo:

- 4.5 créditos en 1º curso
- 4.5 créditos en 2º curso
- 4.5 créditos en 3º curso

Denominación	Créditos
Coreografía	4.5
Electrónica de los medios audiovisuales	4.5
Expresión Corporal	4.5
Animación Sociocultural	4.5
Literatura Infantil	4.5
Dibujo Infantil	4.5

Materias de Libre Elección:

El estudiante deberá cursar 21 créditos de libre elección con asignaturas ofrecidas para tal fin por la Universidad de Salamanca.²²⁹

Al igual que en el análisis del mapa curricular de la Escuela Nacional de Música de la UNAM, para agrupar a las asignaturas por campos del conocimiento, se dividen en las siguientes áreas generales: competencias musicales, competencias didácticas, conocimientos humanísticos y conocimientos diversos. Para el desarrollo de competencias musicales se asignan 45 créditos, para las competencias didácticas 87.5, para las humanidades 19.5, y para conocimientos diversos 52.5 del total de 204.5 créditos. Esto es: 22%, 42.8%, 9.5% y 25.7%, respectivamente.

No se pudo contar con documentación que detallara los contenidos de estas

²²⁹ *Id.*

asignaturas, ni con ninguna directriz que ofreciera recomendaciones didácticas o de evaluación para esta especialidad en la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de la Universidad de Salamanca. En el inciso “Discusión”, al final de este capítulo, así como en el capítulo “Análisis e Interpretación de la Muestra” de esta tesis, se confrontarán estos planes de estudios con el análisis de las entrevistas realizadas en esta Escuela Universitaria.

A partir del año escolar 2010-2011 entró en vigor el nuevo plan de estudios adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior, el cual se construye sobre las bases de la Declaración de Bolonia de 1999, el cual promueve, en resumen: un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones; un sistema basado en dos ciclos principales: grados y posgrados (Máster y Doctorado); el sistema de créditos ECTS (*European Credit Transfer System*); la cooperación Europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables; una dimensión Europea de la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular, y la posibilidad de mayor movilidad por parte de estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades.²³⁰

De acuerdo a los nuevos planes, ya no se ofrecerán las titulaciones de Maestro-Especialidad —en Educación Primaria, Música, Audición y Lenguaje, y Lengua extranjera—, puesto que ahora estas titulaciones se suplirán por el denominado Grado en Maestro de Educación Infantil y el Grado en Maestro de Educación Primaria.²³¹

Para el Grado en Maestro de Educación Infantil en la Universidad de Salamanca, conforme a toda la legislación ya mencionada y al Orden ECI/3854/2007,²³² los estudios tienen una duración de cuatro años —a cursarse en un mínimo de 36 y un máximo de 40 semanas por curso académico—, y cada año o curso se divide en dos cuatrimestres; se deben completar un total de 240 créditos europeos (ECTS) —60 por año—, que están estructurados en cuatro módulos formativos: Formación Básica de Educación Infantil (100 ECTS), Didáctico Disciplinar en Educación Infantil (60 ECTS), optatividad y menciones (30 ECTS), y Prácticas Externas (44 ECTS) con el Trabajo de Fin de Grado (6 ECTS). Para el Grado en Maestro de Educación Infantil en la Universidad de Salamanca se considera que por cada ECTS el estudiante requiere de 25 horas de trabajo.

Para ingresar a los estudios de Grado en Maestro de Educación Infantil en la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de la USAL no se requiere un perfil de ingreso específico, “salvo el propio interés por la profesión docente a la que van dirigidos”,²³³ y como requisito de acceso, se requiere el título de bachiller y superar la prueba de acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado, que contempla las materias de modalidad del bachillerato,²³⁴ que en el caso de la modalidad de Artes en la vía de Artes escénicas, música y danza, son exclusivas para música, como se señaló en el apartado

²³⁰ Cfr. Espacio Europeo de Educación Superior en página oficial: <<http://www.eees.es/es/eees>> Consultada el 16 de julio de 2012.

²³¹ En el calendario de los grados en Educación Infantil y Primaria se señala que en el curso escolar 2010-2011 se implanta el 1er curso de estos nuevos grados, en el curso 2011-2012 el 2º curso, en el 2012-2013 el 3er curso, y en el 2013-2014 el 4º curso; al tiempo que en el 2010-2011 se extingue el 1er curso de Maestro-Especialista en Educación Musical, en el 2011-2012 se extingue el 2º curso, y en el 2012-2013 se extingue el 3er curso. Universidad de Salamanca en página oficial: <http://www.usal.es/webusal/node/4878/apoyo_orientacion?mst=14>

²³² Ministerio de Educación y Ciencia, BOE núm. 312, en página oficial: <<http://boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53735-53738.pdf>> Consultada el 2 de julio de 2012.

²³³ Universidad de Salamanca, *Grado en Maestro de Educación Infantil* en página oficial: <http://www.usal.es/webusal/node/4865/perfil_ingreso> Consultada el 2 de julio de 2012.

²³⁴ Cfr. *Real Decreto 1892/2008*, p. 46935.

correspondiente de este trabajo, las siguientes asignaturas: Análisis musical I y II, Historia de la música y de la danza, y Lenguaje y práctica musical.

Evidentemente, la salida profesional más común es la enseñanza en los centros de Educación infantil, pero también existen otras áreas donde los graduados como Maestros de Educación Infantil podrían ejercer la profesión: elaboración de proyectos educativos dirigidos a la población infantil en hospitales, centros de idiomas, museos, editoriales, centros deportivos, bibliotecas, sectores de turismo, centros de educación especial y guarderías.

Los objetivos del Plan de Estudios de grado de Maestro de Educación Infantil, con fundamento en el ECI/3854/2007, son: conocer los objetivos, contenidos curriculares; criterios de evaluación, y prácticas de aula de la Educación Infantil; promover aprendizajes desde una perspectiva globalizadora, que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes; fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, y la aceptación de normas y el respeto a los demás; conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia y enfrentar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües; expresarse oralmente y por escrito; conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información; conocer fundamentos de dietética e higiene infantiles; conocer los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia; conocer la organización de las escuelas de Educación Infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento; actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo 0-6; adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y promoverlo en los estudiantes; comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual; tomar en cuenta los derechos fundamentales y de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, y los valores propios en una sociedad democrática.

En la guía académica de los Estudios de grado de Maestro de Educación Infantil en la Escuela Universitaria de Educación y Turismo las competencias que se prevén desarrollar se agrupan en los siguientes rubros: Competencias Básicas mínimas, Otras Competencias Básicas, Competencias Específicas que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios, Competencias de Formación Básica, Competencias de Carácter Didáctico y Disciplinar, Competencias del *Practicum*, Otras Competencias Específicas, Competencias de las Menciones, y Competencias Optativas.²³⁵

Para las Competencias Básicas Mínimas el plan de estudios para el grado en cuestión garantiza para los estudiantes, en resumen: comprender conocimientos en las áreas de estudio; aplicar sus conocimientos a su trabajo; reunir e interpretar datos significativos; transmitir información, ideas, problemas y soluciones; desarrollar habilidades de aprendizaje autónomo.

Las Otras Competencias Básicas hacen referencia a la incorporación de las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente recomendadas por el Parlamento y el Consejo Europeo, que en líneas generales proponen: la comunicación en la lengua

²³⁵ Universidad de Salamanca, *Guías Académicas 2011 – 2012*, 13-18, en página oficial: <http://campus.usal.es/~guias2011/centros/guiagrado.php?id=69>

materna y en lenguas extranjeras; dominio de las tecnologías de la información y la comunicación, y aprender a aprender.

Respecto a las Competencias Específicas que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios se deben acreditar las competencias recogidas en anexo de la Orden ECI/3854/2007.

Dentro de las Competencias de Formación Básica se contemplan los siguientes ámbitos: procesos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad (0-6 años); dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo; sociedad, familia y escuela; infancia, salud y alimentación; organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes; observación sistemática y análisis de contextos, y la escuela de educación infantil.

Las Competencias de Carácter Didáctico y Disciplinar incluyen los siguientes temas: aprendizaje de las ciencias de la naturaleza, de las ciencias sociales y de la matemática; aprendizaje de lenguas y lectoescritura; y música, expresión plástica y corporal.

Para el desarrollo de las Competencias del *Practicum* se espera del estudiante: adquirir un conocimiento práctico del aula; conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en su entorno educativo; controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo; relacionar teoría y práctica; aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica; participar en las propuestas de mejora del centro; regular los procesos de interacción y comunicación en los estudiantes; conocer formas de colaboración con el entorno social.

Las Otras Competencias Específicas para el Grado en Maestro de Educación Infantil, compartidas con las del Grado de Educación Primaria, incluyen cuestiones referentes a: aprendizaje y desarrollo de la personalidad; procesos y contextos educativos; sociedad, familia y escuela, y enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Las Competencias de las Menciones son las referentes a los cinco itinerarios posibles: Lengua Extranjera (inglés), Lengua Extranjera (alemán), Educación Musical, Audición y Lenguaje, y Educación Especial. Sin embargo, en la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila de la Universidad de Salamanca se ofrecen sólo tres de esas menciones cualificadoras (o itinerarios formativos): Educación Musical, Lengua Extranjera (inglés), y Audición y Lenguaje.²³⁶ Estas menciones se cursan a partir del tercer año. Este formato, de alguna manera, evoca lo que eran las especialidades.

Sobre las Competencias Optativas, en el documento referido, no se especifican ningún contenido o temática específicas.

Para obtener la mención de Educación Musical se tienen que aprobar cinco asignaturas de seis créditos cada una: dos asignaturas optativas comunes y obligatorias para la mención; y tres optativas libres, a elegir entre las cuatro que se ofrecen para esta mención en la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila. Las asignaturas obligatorias para la mención en Educación Musical son: Formación vocal y Didáctica de la expresión musical; y las cuatro materias optativas que se ofrecen para la mención en Educación Musical son: Formación rítmica y danza, Formación instrumental, Creación y selección de repertorio musical para el aula, y Educación auditiva. Un estudiante puede no elegir una mención y cursar cinco asignaturas optativas libres y sin relación entre ellas.

²³⁶ En la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora, también perteneciente a la Universidad de Salamanca, se ofertan las menciones de Lengua Extranjera (inglés) y Lengua Extranjera (alemán); en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca se oferta la mención en Educación Especial.

Este plan de estudios está elaborado de tal manera que las competencias propuestas se desarrollen a través de las distintas asignaturas, al mismo tiempo que una sola asignatura puede ayudar a la consecución de diversas competencias.

La distribución completa de las asignaturas del plan de estudios del Grado en Maestro de Educación Infantil que se imparte en la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de la Universidad de Salamanca es:

CURSO 1º

Códigos	Asignaturas	Tipo Materia	Semestre	ECTS
105100	Psicología del desarrollo, infancia y adolescencia	F. Básica	1	6
105102	Didáctica general	F. Básica		6
105103	Las tecnologías de la información y la comunicación en educ.	F. Básica		6
105101	Procesos educativos	F. Básica		6
105117	Lengua inglesa	F. Básica		6
105118	Lengua francesa			
105119	Lengua alemana			
105104	Sociología	F. Básica	2	6
105106	Organización del centro escolar	F. Básica		6
105120	Comunicación lingüística	F. Básica		6
105105	Psicología de la educación	F. Básica		6
105107	Metodología de investigación en educación	F. Básica		6
	TOTAL			60

CURSO 2º

Códigos	Asignaturas	Tipo Materia	Semestre	ECTS
105108	Atención a la diversidad	Obligatoria	3	6
105109	Psicología de las dificultades del aprendizaje	Obligatoria		6
105110	Instituciones educativas	Obligatoria		6
105121	Educación corporal a través del movimiento	Obligatoria		6
105122	Expresión plástica en la educación infantil	Obligatoria		6
105111	Psicología del desarrollo infantil de 0-6 años	Obligatoria	4	6
105123	Ciencias de la naturaleza y su didáctica en educación infantil	Obligatoria		6
105124	Aprendizaje de las ciencias sociales en educación infantil	Obligatoria		6
105125	Matemáticas y su didáctica para educación infantil	Obligatoria		6
105126	Desarrollo de habilidades lingüísticas	Obligatoria		6
	TOTAL			60

CURSO 3º

Códigos	Asignaturas	Tipo Materia	Semestre	ECTS
105112	Didáctica de la educación infantil	Obligatoria	5	6
105113	Promoción del desarrollo personal y social	Obligatoria		6
105127	Expresión musical en la educación infantil	Obligatoria		6
	Optativa 1 o Mención	Optativa		6
	Optativa 2 o Mención	Optativa		6
105114	Salud y alimentación en la infancia y su didáctica	Obligatoria	6	4
105115	Desarrollo y aprendizaje en estudiantes con N.E.E.	Obligatoria		6
105129	<i>Practicum</i>	Pract. Ext.		20
	TOTAL			60

CURSO 4º

Códigos	Asignaturas	Tipo Materia	Semestre	ECTS
105128	Didáctica de la educación infantil	Obligatoria	7	6
105116	Promoción del desarrollo personal y social	Obligatoria		6
	Optativa 3 o Mención	Optativa		6
	Optativa 4 o Mención	Optativa		6
	Optativa 5 o Mención	Optativa		6
105130	<i>Practicum</i>	Pract. Ext.	8	24
105131	Trabajo Fin de Grado	T.F.G		6
	TOTAL			60

Para la Universidad de Salamanca, la concreción curricular aterriza en la descripción de las materias, ofreciendo la siguiente información:²³⁷ Datos de la Asignatura, Sentido de la materia en el plan de estudios, Recomendaciones previas, Objetivos de la asignatura, Contenidos, Competencias a adquirir, Metodologías docentes, Previsión de técnicas (estrategias) docentes, Recursos (bibliográficos), Evaluación, y Organización docente semanal. Sin embargo, en la fecha de elaboración de este trabajo de investigación únicamente se encuentra disponible esta concreción para el primer curso de los estudios de Grado en Maestro en Educación Primaria.

El *Practicum* o Prácticas externas en centros de educación infantil juega un papel central en la formación inicial de los profesores, puesto que les permite tener un contacto con la realidad docente, pedagógica y funcional de los centros, bajo la tutela de profesores en ejercicio y con experiencia.

²³⁷ Universidad de Salamanca, *Guías Académicas 2011 – 2012*, en página oficial: <http://campus.usal.es/~guias2011/centros/guiagrado.php?id=69>

El grado en Maestro de Educación Primaria, además de la legislación ya mencionada, está regido por el Orden ECI/3857/2007; al igual que para el de Educación Infantil, los estudios tienen una duración de cuatro años —a cursarse en un mínimo de 36 y un máximo de 40 semanas por curso académico—, y cada año o curso se divide en dos cuatrimestres; se deben completar un total de 240 créditos europeos (ECTS) —60 por año—, que están estructurados en cuatro módulos formativos, en los cuales sí cambia un poco la distribución de créditos respecto a la Educación Infantil: Formación Básica de Educación Primaria (60 ECTS), Didáctico Disciplinar en Educación Primaria (100 ECTS), optatividad y menciones (30 ECTS), y Prácticas Externas (44 ECTS) con el Trabajo de Fin de Grado (6 ECTS). Igual que para Infantil, para el grado en Maestro de Educación Primaria en la Universidad de Salamanca se considera que por cada ECTS el estudiante requiere de 25 horas de trabajo.

Si se dividen las asignaturas de acuerdo a su relación con las competencias musicales, las competencias didácticas, los conocimientos humanísticos y los conocimientos diversos, la distribución de los 240 créditos queda de la siguiente manera: competencias musicales 36, competencias didácticas 110, conocimientos humanísticos 30 y conocimientos diversos 64. En porcentajes: 15%, 45.8%, 12.5% y 26.7, respectivamente.

El perfil de ingreso y los requisitos de acceso para el Grado en Maestro en Educación Primaria son exactamente los mismos que para la Educación Infantil. Las salidas profesionales para este grado son las mismas que para los de Infantil pero, evidentemente, dirigidas a la edad de 6 a 12 años. Si el egresado desea impartir clases de Educación Secundaria tiene que cursar el grado de Máster en Secundaria.

Los objetivos propuestos para el grado en Educación Primaria, de manera breve, son:²³⁸ conocer las áreas curriculares de la educación; diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje; estudiar y fomentar el aprendizaje de lenguas y su lectura; diseñar y regular el aprendizaje en contextos diversos y en valores ciudadanos; fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella; conocer la organización de los colegios y su diversidad; colaborar con los distintos sectores del contexto educativo y fomentar la educación democrática; mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas; valorar la consecución de un futuro sostenible; reflexionar sobre las prácticas de aula; conocer y aplicar las tecnologías de la información; comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual, y conocer modelos de mejora de la calidad.

En la guía académica de los estudios de grado de Maestro de Educación Primaria en la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila las competencias que se prevén desarrollar se agrupan en los siguientes rubros: Competencias Básicas Mínimas, Otras Competencias Básicas, Competencias de Formación Básica, Competencias de Carácter Didáctico y Disciplinar, Competencias del *Practicum*, Otras Competencias Específicas, Competencias de las Menciones, y Competencias Optativas.²³⁹

Las Competencias Básicas Mínimas, Otras Competencias Básicas, Competencias del *Practicum*, Competencias de las Menciones, y Competencias Optativas son exactamente las mismas que para la Educación Infantil; los demás rubros, los de Competencias de Formación Básica, Competencias de Carácter Didáctico y Disciplinar, y Otras

²³⁸ Cfr. Universidad de Salamanca, *Grado en Maestro de Educación Primaria*, p. 17.

²³⁹ *Ibid.*, pp. 18-23.

Competencias Específicas, varían en sus divisiones internas y contenidos respecto al Grado Infantil.

Para las Competencias de Formación Básica del grado en Maestro de Educación Primaria se contemplan los siguientes ámbitos: aprendizaje y desarrollo de la personalidad; procesos y contextos educativos; y sociedad, familia y escuela.

En las Competencias de Carácter Didáctico y Disciplinar para el grado de Primara se incluyen los siguientes temas: enseñanza y aprendizaje de ciencias experimentales; enseñanza y aprendizaje de matemáticas; enseñanza y aprendizaje de lenguas; enseñanza y aprendizaje de Educación Musical, plástica y visual; y enseñanza y aprendizaje de educación física.

Las Otras Competencias Específicas para el grado en Maestro de Educación Primaria son compartidas por la Educación Infantil, y contienen los siguientes temas: procesos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad (0-6 años); Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo; sociedad familia y escuela; infancia, salud y alimentación, organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes; observación sistemática y análisis de contextos; y la escuela de educación infantil.

Para el grado en Maestro de Educación Primaria se ofrecen las mismas menciones, y la mención de Educación Musical, al igual que las otras opciones, tienen la misma carga de créditos y las mismas asignaturas que para el Grado Infantil.

Nuevamente, todas las competencias propuestas se desarrollan a través de las distintas materias, al mismo tiempo que una sola asignatura puede ayudar a la consecución de diversas competencias. El plan de estudios por curso, semestre, tipo de materia y créditos, para el grado en Maestro de Educación Primaria en la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de la Universidad de Salamanca es:

CURSO 1º

Códigos	Asignaturas	Tipo Materia	Semestre	ECTS
105200	Psicología del desarrollo, infancia y adolescencia	F. Básica	1	6
105204	Didáctica general	F. Básica		6
105205	Las tecnologías de la información y la comunicación en educ.	F. Básica		6
105203	Procesos e instituciones educativas	F. Básica		6
105211	Lengua inglesa	F. Básica		6
105212	Lengua francesa			
105213	Lengua alemana			
	A elegir un idioma			
105209	Sociología	F. Básica	2	6
105206	Organización del centro escolar	F. Básica		6
105210	Comunicación lingüística	F. Básica		6
105201	Psicología de la educación	F. Básica		6
105207	Metodología de investigación en educación	F. Básica		6
	TOTAL			60

CURSO 2º

Códigos	Asignaturas	Tipo Materia	Semestre	ECTS
105214	Ciencias de la naturaleza y su didáctica I	Obligatoria	3	6
105218	Fundamentos de geografía y de historia en educación primaria	Obligatoria		6
105221	Formación literaria	Obligatoria		6
105208	Atención a la diversidad	Obligatoria		6
105202	Psicología de las dificultades de aprendizaje	Obligatoria		6
105224	Matemáticas y su didáctica I	Obligatoria	4	6
105229	Expresión musical en la educación primaria	Obligatoria		6
105228	Expresión plástica de la educación primaria	Obligatoria		6
105227	Educación física en la educación primaria	Obligatoria		6
105223	Literatura infantil y la enseñanza de la literatura	Obligatoria		6
	TOTAL			60

CURSO 3º

Códigos	Asignaturas	Tipo Materia	Semestre	ECTS
105225	Matemáticas y su didáctica II	Obligatoria	5	6
105215	Ciencias de la naturaleza y su didáctica II	Obligatoria		6
105219	Didáctica de las ciencias sociales	Obligatoria		6
	Optativa 1 o Mención	Optativa		6
	Optativa 2 o Mención	Optativa		6
105222	La enseñanza de la lengua española en la educación primaria	Obligatoria	6	4
105216	Ciencias de la naturaleza y su didáctica III	Obligatoria		3
105217	Ciencias de la naturaleza y su didáctica IV	Obligatoria		3
105279	<i>Practicum</i>	Pract. Ext.		20
	TOTAL			60

CURSO 4º

Códigos	Asignaturas	Tipo Materia	Semestre	ECTS
105220	Educación para la ciudadanía	Obligatoria	7	6
105226	Matemáticas y su didáctica III	Obligatoria		6
	Optativa 3 o Mención	Optativa		6
	Optativa 4 o Mención	Optativa		6
	Optativa 5 o Mención	Optativa		6
105280	<i>Practicum</i>	Pract. Ext.	8	24
105281	Trabajo Fin de Grado	T.F.G		6
	TOTAL			60

La concreción curricular de este grado se encuentra en la misma información que se ofrece para el grado Infantil, e igualmente sólo está disponible para el primer curso. El *Practicum* del grado en Maestro de Educación Primaria tiene la misma importancia y formato que para el Infantil, pero evidentemente se realiza en centros de educación Primaria.

IV.4.5.1. Discusión

A diferencia del subcapítulo dedicado a la Escuela Nacional de Música de la UNAM, donde se dedicó un inciso al análisis crítico de la legislación de la educación básica en México, para la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de la Universidad de Salamanca se encuentra conveniente que esta discusión se centre en la legislación que regula la formación del profesorado de música para la educación infantil y la educación obligatoria, puesto que la ley que rige toda la educación no universitaria en España —Ley Orgánica de Educación de 2006—, también estipula los requerimientos académicos para impartir esta misma educación. Con este antecedente, se prosigue a reflexionar sobre la educación infantil y básica del Estado español en relación a la materia de música, su plan de estudios y el formato de los estudios que preparan para impartir dicha materia.

Como se señaló previamente, la educación infantil se divide en dos ciclos: el primero de cero a tres años y el segundo de tres a seis años; para el primer ciclo no se determinan unas enseñanzas mínimas, dejando la decisión de los contenidos a las administraciones educativas respectivas, y para el segundo ciclo las enseñanzas mínimas se fijan en el Real Decreto 1630/2006. Para ambos niveles se requiere del profesor que imparte la materia de música la misma educación inicial, la de Maestro-Especialidad de Educación Musical o, a partir del curso 2010-2011, el grado de Maestro en Educación Infantil con la mención de Educación Musical. De este asunto surge la siguiente cuestión: ¿acaso existen los mismos retos educativos para un infante de seis meses que para un niño de cinco años?

Respecto a la carga de materias dirigidas al desarrollo de competencias musicales se observa que un maestro que posee el diplomado de Maestro-Especialidad de Educación Musical cursó, a lo largo de los tres años que duran estos estudios, un total de 57 créditos —distribuidos en diez asignaturas— directamente relacionados con las competencias musicales, lo que es el 27.87% de los 204.5 créditos requeridos para este diplomado. De los nuevos programas, un profesor que está cursando el grado de Maestro en Educación Infantil con la mención de Educación Musical habrá cursado, al final de los cuatro años que dura este grado, 36 créditos —a través de seis asignaturas— dirigidos a desarrollar las competencias musicales, lo que compone el 15% de un total de 240 créditos que son los requeridos para obtener este grado. Lo anterior aplica, de la misma manera, para el grado de Maestro en Educación Primaria y para la nueva mención en Educación Musical. Como se aprecia, la declaración de Bolonia no favoreció los estudios iniciales de los educadores musicales; todo lo contrario, la nueva propuesta perjudica en gran medida las posibilidades de desarrollar competencias musicales durante los estudios universitarios de Maestro en Educación.

La normatividad de contenidos mínimos para la educación primaria estipula que el horario escolar para todo este nivel educativo suman un total de 3305, de las cuales 315 horas están asignadas a la materia de Educación Artística que, como se señaló en apartado

correspondiente de este trabajo, está dividida en lenguaje plástico y lenguaje musical, lo que llevaría a suponer que en general se le dedicaría la mitad de este tiempo a cada lenguaje, esto es: 157.5 horas para música durante la educación primaria, o 26.25 horas por curso anual. Si se consideran 40 semanas de clases por curso anual, el promedio es de 40 minutos de clases de música por semana, a grupos que pueden llegar a tener como máximo, de acuerdo al Artículo 157 de la LOE, 25 estudiantes.

Respecto a la secundaria, en los contenidos mínimos se señala que para los tres primeros cursos el tiempo total de clases que los estudiantes recibirán serán 2015 horas, de las cuales 105 están destinadas a la materia de Música, esto es el 5.21%, o un promedio de 52.5 minutos de clase de música por semana durante tres años, a un grupo que puede llegar a tener 30 estudiantes por clase. Para el cuarto curso de la Secundaria y para todo el Bachillerato la música pasa a ser materia optativa.

Si se considera que el objetivo de la Educación Musical es desarrollar competencias musicales y que la naturaleza intrínseca de la música, y por tanto de la Educación Musical, implica, como lo defiende la Filosofía Praxial, que ésta es antes que nada una práctica humana que está fundamentada principalmente en un conocimiento procedimental —que ocurre en la acción— y que por consecuencia el conocimiento verbal es sólo un apoyo para la creación musical que puede ocurrir a través de la interpretación, improvisación, arreglo, composición o dirección, es necesario valorar desde este punto de vista qué materias están dirigidas a desarrollar competencias musicales dentro del diplomado de Maestro-Especialidad de Educación Musical y del grado de Maestro en Educación Musical.

Primeramente, se debe considerar que aunque el plan de estudios del diplomado de Maestro-Especialidad de Educación Musical está en vías de desaparecer, estos fueron los estudios que fueron investigados durante este trabajo puesto que eran los vigentes durante el desarrollo de esta investigación; además, sólo con este programa y no con el actual, se puede contar con la perspectiva de los egresados y de los estudiantes de todos los cursos durante las entrevistas que se realizaron —hay que recordar que el nuevo plan entró en vigencia en el curso 2010-2011—. Dentro de este diplomado, de las diez materias que se ofertan para desarrollar competencias musicales, sólo la mitad —Formación instrumental I, Formación rítmica y danza, Formación vocal y auditiva, Formación instrumental II, y Agrupaciones Musicales— comparten auténticamente de la naturaleza propia de la música y su educación, puesto que los contenidos de las demás materias están compuestos de conocimiento principalmente verbal o formal.

De los nuevos programas, los del grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria, de las cinco materias que se ofertan para obtener la mención en Educación Musical, cuatro participan de contenidos que van acordes a la naturaleza de la creación musical y su enseñanza.

Aunado a los problemas mencionados —poco tiempo permitido para la materia de música en la educación infantil, primaria y secundaria, y una preparación musical evidentemente escasa para los futuros profesores de música—, se suman dos retos más. Esta capacitación universitaria, ya sea la del diplomado en vías de extinción o la del grado con mención en Educación Musical, se llevan a cabo en centros educativos ajenos a las instituciones profesionales de creación musical —Conservatorios o Escuelas Superiores de Música— y, por lo tanto, el contexto educativo no es favorable para obtener los beneficios que se obtienen de estar rodeado de un ambiente intrínsecamente musical —

por ejemplo, una mayor opción de prácticas musicales multiculturales—, y, por si fuera poco, los requerimientos musicales para ingresar a cualquiera de estos dos programas, de acuerdo a la legislación que los norma, son prácticamente nulos, al grado que, como se podrá notar en algunas de las entrevistas realizadas, algunos estudiantes entran a estos programas universitarios sin conocimiento musical alguno. Iniciar estos estudios universitarios con unos conocimientos casi inexistentes de música, aunado al hecho de que las asignaturas dirigidas a desarrollar las competencias musicales son mínimas, ¿cómo se podría esperar que un egresado de estos programas contara con lo que Lee Shulman²⁴⁰ llama conocimiento pedagógico del contenido? O, en otras palabras, ¿qué contenido práctico musical tendrán para enseñar a sus futuros estudiantes?

Una salida muy interesante a este dilema se encuentra en la especialidad en Pedagogía que existe para las enseñanzas superiores de grado en Música. En esta especialidad, a diferencia de los dos programas universitarios para el magisterio con especialidad o mención en Educación Musical, los niveles de competencia musical requeridos al ingresar son muy altos, puesto que se espera que los aspirantes sean graduados de los estudios profesionales de música, los cuales tiene al menos una duración de seis años; se llevan a cabo en un conservatorio o escuela superior de música, lo que ofrece un entorno musical muy rico; y, lo más significativo, el plan de estudios incluye una alta carga de materias enfocadas al desarrollo de competencias musicales, además de las pedagógicas necesarias. Es importante recalcar que el egresado del Grado en Música con la especialidad en Pedagogía está habilitado para desarrollar “su actividad profesional en centros de cualquier nivel educativo de régimen general y especial tanto en enseñanza reglada como no reglada.”²⁴¹

Sin embargo, a pesar de las bondades y potencial que muestra esta especialidad en Pedagogía del Grado de Música, esta especialidad no se ofrece en el Conservatorio Superior de Música de Salamanca y, por lo tanto, como se mostrará en las entrevistas realizadas, es un programa del cual existe un desconocimiento muy marcado por parte de los mismos profesores de este Conservatorio: no se aprecia como una opción posible para cubrir las plazas de la materia de música en la educación básica; esto sin mencionar la ignorancia total de esta especialidad por parte de los estudiantes que cursan los estudios para obtener el diplomado en Educación Musical de la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de la USAL.

Todo el escenario presentado en este inciso sitúa a la Educación Musical, dentro de las enseñanzas básicas en España, en una situación de riesgo respecto al crecimiento e impulso que merece esta materia en el desarrollo integral de los niños en un país que, entre otros muchos ámbitos, destaca por su rica cultura musical del pasado y el presente.

IV.5. ANÁLISIS DE EDUCACIÓN COMPARADA

En los tres últimos subcapítulos se presentaron los antecedentes históricos, los marcos legislativos, y los estados actuales de la educación general y musical en México, Estados Unidos de América y España; especificando particularmente los programas de Educación

²⁴⁰ *vid.* Shulman, *The Widsdom of Practice*.

²⁴¹ *Real Decreto 631/2010*, p. 48494.

Musical de la Universidad Nacional Autónoma de México, la *New York University* y la Universidad de Salamanca.

Con estos antecedentes, y atendiendo a los objetivos de esta investigación, lo que procede es realizar un análisis de educación comparada entre los tres contextos estudiados. De acuerdo a Villalobos, se comprende por educación comparada al “estudio y análisis de las prácticas y políticas educativas en cuanto a sus diferencias y semejanzas, con la finalidad de lograr el perfeccionamiento de los mismos.”²⁴² Entre las finalidades de la educación comparada se considera “la de proponer alternativas de cambio que estén orientadas al perfeccionamiento del sistema educativo que nos interesa,”²⁴³ que en este caso es la Universidad Panamericana, su entorno educativo-musical en la Ciudad de México y, consecuentemente, la profesionalización del Educador Musical en México. Puesto que a la educación comparada se le considera como una alternativa metodológica y de análisis, por tanto puede coadyuvar a dar respuestas a los problemas planteados en el presente trabajo.

Conocer las experiencias de sistemas educativos ajenos a los propios han demostrado ser de tal valía que en la actualidad se considera a la educación comparada como un requisito previo para cualquier reforma o planteamiento educativo.²⁴⁴

Los elementos que serán considerados para este análisis, de comparaciones internacionales, serán seis: 1. Finalidades, metas y objetivos: aluden a las finalidades propuestas por el Estado y pueden ser explícitas —leyes, documentos, etcétera— o implícitas —se observan en la realidad pero son encubiertas—, y ambas son de carácter más o menos permanente; las metas se determinan para tiempos más cortos, están dirigidas a los diferentes sectores del gobierno y varían de acuerdo a las administraciones en funciones; los objetivos son las metas pero en términos y tiempos concretos.

2. Organización educativa: distingue las instituciones centralizadas de las descentralizadas, las federales de las de los estados, y las privadas de las públicas; y estudia los organigramas de las oficinas de gobierno para la educación, número de escuelas, estudiantes y profesores. 3. Estructura pedagógica: define la división de la educación por grados y tipos de formación, la articulación de los grados, y las condiciones de ingreso y egreso. 4. Contenidos educativos: definen los planes de estudio. 5. Métodos, técnicas y procedimientos: se eligen en función de los contenidos y los objetivos educativos. y 6. Actores del proceso enseñanza-aprendizaje: estudia a los profesores y estudiantes.²⁴⁵

La naturaleza de este estudio comparativo será el de la yuxtaposición que consiste en: “presentar los datos en hojas separadas en columnas para que de un simple vistazo puedan descubrirse las similitudes y diferencias entre los datos de los diversos países.”²⁴⁶ A continuación se presenta la yuxtaposición de los Programas de Educación Musical de la UNAM, NYU y USAL.

²⁴² Villalobos, *Educación Comparada*, p. 14.

²⁴³ *Ibid.*, p. 16

²⁴⁴ *Cfr. Ibid.*, p. 17.

²⁴⁵ *Cfr. Ibid.*, pp. 129-133.

²⁴⁶ *Ibid.*, p. 103.

ELEMENTOS DE LA METODOLOGÍA DE EDUCACIÓN COMPARADA				
Escuela Nacional de Música (ENM) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	Fuente: El autor			
FINALIDADES, METAS Y OBJETIVOS	ORGANIZACIÓN ADMINISTRATIVA	ESTRUCTURA PEDAGÓGICA	CONTENIDOS EDUCATIVOS	MÉTODOS, TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS
<p>-Artículo 3º de la Constitución: la educación que imparte el Estado desarrollará todas las facultades del ser humano, el amor a la patria y la conciencia de solidaridad internacional; será laica y gratuita.</p> <p>-Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012: establece los objetivos de la educación; énfasis en la formación y capacitación del magisterio; reconoce la importancia de la educación artística.</p> <p>-Reforma Integral de Educación Básica 2011 (RIEB): propone desarrollo de competencias y articulación de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria).</p> <p>-Reforma Integral de Educación Media Superior de 2008 (RIEMS): establece un Sistema Nacional de Bachillerato, desarrollo de competencias y responde a las necesidades educativas en un contexto de diversidad.</p> <p>-Objetivos de los estudios de Educación Musical en la UNAM: la formación de profesionales en la disciplina pedagógica musical, para ofrecer a la sociedad docentes capaces de formar alumnos sensibles ante la música, así como de difundir y promover la cultura musical mexicana y de otros países de occidente.</p>	<p>-La educación está regida por la Secretaría de Educación Pública (SEP).</p> <p>-Ley General de Educación de 1993: regula la educación que imparte el Estado, el financiamiento, las modalidades de educación, programas y planes de estudio, evaluación del sistema educativo, y lineamientos para las escuelas particulares.</p> <p>-Número de preescolares en la Ciudad de México: 3,778; primarias: 3,354; secundarias: 1,405.</p> <p>-UNAM: organismo público y descentralizado del Estado con facultad para autogobernarse. Sus funciones sustantivas: la docencia, la investigación y la extensión de la cultura; cuenta con 85 carreras universitarias y más de 80 programas de maestría y doctorado.</p> <p>-La ENM ofrece los niveles de licenciatura, maestría y doctorado. Licenciaturas: Educación Musical, Canto, Composición, Música Instrumentista, Piano y Etnomusicología.</p> <p>-Egresan al año un promedio de 5.3 licenciados en Educación Musical de la ENM.</p> <p>-La UNAM es la única universidad que ofrece los estudios de licenciatura en Educación Musical en la Ciudad de México.</p>	<p>-Los niveles de la educación básica obligatoria son: Preescolar, con duración de un año y se cursa entre los 3 y 5 años de edad; primaria, 6 años entre los 6 y 12 años de edad; secundaria, 3 años entre los 13 y 15 años de edad.</p> <p>-La educación media superior o bachillerato puede obtenerse por medio de tres modalidades: escolarizada, no escolarizada y mixta.</p> <p>-Licenciado en Educación Musical en la UNAM. Duración: 8 semestres, comprende 54 asignaturas obligatorias, 2 obligatorias de elección y 6 optativas; total, 62 asignaturas con 366 créditos. El currículo ofrece cinco líneas de formación: musical, humanístico-social, educativa, investigación y multidisciplinaria.</p> <p>-Nivel Propedéutico: tiene duración de tres años y se requiere cursar o revalidar para ingresar a la licenciatura en Educación Musical. Para graduarse se debe cumplir con un servicio social, un examen de comprensión de lectura del inglés o francés, y la realización de una de las siguientes opciones: tesis, notas al programa, grabación de música mexicana, actividad de investigación, examen general de conocimientos, actividad de apoyo a la docencia, y trabajo profesional.</p>	<p>-Preescolar: seis campos formativos, de los cuales uno es la expresión y apreciación artísticas (musical, plástica, corporal y dramática-teatral).</p> <p>-Primaria: la asignatura de Educación Artística se divide en música, teatro, expresión corporal y danza, y artes visuales. Los libros oficiales de texto para esta asignatura consideran tres ejes: apreciación, expresión y contextualización.</p> <p>-Secundaria: para la asignatura de Artes, los directivos tienen la libertad de escoger entre música, danza, teatro o artes visuales.</p> <p>-Bachillerato: la Educación Artística no está considerada en las disciplinas básicas.</p> <p>-ENM: para los estudios de Educación Musical las áreas de formación son interpretación, estructura musical, histórica social, filosófica, pedagógica, psicológica, investigación y optatividad; el instrumento principal puede ser piano, acordeón o guitarra; se centra en la música "clásica" europea, con poco estudio de la mexicana y no hay estudio de "músicas del mundo". El nivel señalado para el 8º semestre en acordeón se encuentra en (o equivalentes): Bartók, <i>Mikrokosmos Vol. III</i>; para guitarra: Villa-Lobos, <i>Estudios I y II</i>; para piano: Beethoven, <i>Sonata Op. 79</i>.</p>	<p>-Docente en la educación obligatoria: para impartir la asignatura de Música en la educación básica no se requiere ningún grado específico ni ninguna certificación.</p> <p>-Docentes de la ENM: se diferencian los de Educación Musical de los enfocados a los programas de Instrumentista. -Discente en la ENM: no se determinan unas competencias musicales específicas para ingresar a los estudios de licenciatura; el perfil profesional del egresado contempla: desenvolverse como intérprete en el concertismo, el teatro lírico y las grabaciones; ejercer la docencia en educación básica, media superior o superior, enseñando el canto o preparando conciertos y espectáculos músico-vocales, participar en el entrenamiento vocal de grupos corales, y desarrollar investigaciones sobre la música vocal. Puede ingresar a estudios de especialidad o de maestría en interpretación musical, pedagogía musical, dirección coral y otras disciplinas afines. Un estudiante de Educación Musical, si tiene el nivel, puede aspirar a estudiar su instrumento principal con un profesor de la licenciatura Instrumentista. Para un graduado el acceso al mercado laboral es sencillo.</p>

<p align="center">Steinhardt School of Culture, Education and Human Development (SSC) de la New York University (NYU) Fuente: El autor</p> <p align="center">ELEMENTOS DE LA METODOLOGÍA DE EDUCACIÓN COMPARADA</p>					
FINALIDADES, METAS Y OBJETIVOS	ORGANIZACIÓN ADMINISTRATIVA	ESTRUCTURA PEDAGÓGICA	CONTENIDOS EDUCATIVOS	MÉTODOS, TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS	ACTORES DEL PEA
<p>-El Departamento de Educación tiene como misión: promover los logros de los estudiantes y prepararlos para la competitividad global, fomentando excelencia educativa y asegurando el acceso equitativo.</p> <p>-Congreso de los Estados Unidos de América (2000): los educadores musicales contribuyen ampliamente al desarrollo artístico, intelectual y social de los niños, y juegan un papel fundamental en ayudarlos en el éxito escolar.</p> <p>-La misión del Departamento de Educación del Estado de Nueva York es elevar los conocimientos, habilidades y oportunidades de sus habitantes; su visión: proveer liderazgo a un sistema que permita la gente mejor educada en el mundo.</p> <p>- La misión de la SSC de la NYU contempla el apoyo al profesorado y estudiantado para ir más allá de sus áreas de dominio, cruzar líneas disciplinarias y comprometerse con sus colegas en colaboraciones interdisciplinarias e innovadoras.</p> <p>-El programa de Educación Musical de la NYU está dirigido al desarrollo de artistas reflexivos, y creativos educadores musicales para hacer carrera en las escuelas, la comunidad y en ámbitos privados.</p>	<p>-La administración de la educación se delega a los gobiernos estatales que, a su vez, los delegan a las ciudades.</p> <p>-El programa <i>No child left behind</i> ha sido el último intento por estandarizar la educación en este país; sin el éxito esperado, los Estados están solicitando la exención a este programa.</p> <p>-El Departamento de Educación de la Ciudad de Nueva York es el sistema más grandes de escuelas públicas de los Estados Unidos de América: ofrece servicio a cerca de 1.1 millones de estudiantes en más de 1,700 escuelas.</p> <p>-El <i>homeschooling</i> (educación en la casa) cada vez adquiere más importancia.</p> <p>-El <i>Blueprint for Teaching and Learning in Music</i> define, de modo general, la Educación Musical que los estudiantes recibirán desde la infancia hasta el bachillerato en la Ciudad de Nueva York.</p> <p>-La NYU comprende 17 escuelas y colegios, dentro de las cuales se encuentra la SSC.</p> <p>-La SSC ofrece 33 programas de licenciatura; 57 de maestría y 35 de doctorado.</p> <p>-La SSC está dividido en 11 departamentos, incluido el <i>Music and Performing Arts Professions</i>.</p>	<p>La <i>Elementary School</i> comprende: <i>Preschool</i>, de 4 a 5 años de edad; <i>Kindergarten</i>, de 5 a 6 años; y 1° a 5° grados, de 6 a 11 años.</p> <p><i>Middle school</i> o <i>Junior high</i>, 6° a 8° grados, de 11 a 14 años.</p> <p><i>High School</i>, 9° a 12° grados, de 14 a 18 años.</p> <p>-Existe, por parte del Estado de Nueva York, flexibilidad para que los estudiantes de bachillerato cubran sus créditos de música con actividades musicales externas.</p> <p>-Los estudios de Educación Musical en la NYU tienen una duración de 8 semestres, requieren de 127 a 133 créditos con un total de 72 asignaturas.</p> <p>-El plan curricular no especifica líneas de formación o áreas de conocimiento.</p> <p>-Para graduarse no se requiere ningún examen, tesis o investigación adicional a lo expuesto en el plan curricular.</p>	<p>-A nivel nacional se consideraron los nuevos estándares para la educación de la música: cantar, tocar, improvisar, componer, leer y escribir música, escuchar, evaluar, entender relaciones, entender la música en contexto.</p> <p>-El <i>Blueprint</i> considera las posibilidades de colaboración entre las escuelas y la comunidad cultural — organizaciones de arte, museos, salas de conciertos— de la Ciudad de Nueva York.</p> <p>-El <i>Blueprint</i> comprende cinco temas: Haciendo Música, Alfabetización Musical, Haciendo Conexiones, Comunidad y Recursos Culturales, y Carrera y Aprendizaje para toda la Vida.</p> <p>-Cada uno de los niveles del <i>Blueprint</i> comienza con el tema de Haciendo Música, y los otros cuatro temas se derivan naturalmente de las actividades de Haciendo Música.</p> <p>-Para el grado 12, de acuerdo al <i>Blueprint</i>, el estudiante debe ser capaz de tocar, sin parar, a primera vista el <i>Concierto No. 3 de Brandenburgo</i> de Bach.</p> <p>-La NYU se centra en la música “clásica” europea, teatro musical y el Jazz, y muy poco estudio de “músicas del mundo”; pero puede elegir el estudiante el instrumento que desee.</p>	<p>-El Departamento de Educación de Nueva York, no especifica las horas destinadas a la enseñanza de la música en la educación básica; para 7° y 8° 45 minutos semanales; para <i>High School</i> queda a la decisión de directivos y administradores impartir esta asignatura.</p> <p>-Durante las prácticas docentes, los estudiantes reciben una supervisión muy cercana del <i>cooperating teacher</i> (en el aula de clases) y el <i>supervising teacher</i> (desde la Universidad).</p> <p>-Para los estudios de Educación Musical sólo existe un <i>Course Description</i> muy general sin ninguna especificación de metodologías, técnicas, procedimientos o evaluaciones.</p> <p>-Los estudiantes de Educación Musical participan, de acuerdo a su nivel, en la Orquesta Sinfónica de la NYU, Filarmónica de la NYU, tres coros distintos, Ensamble de Jazz, Ensamble de Percusiones del Mundo y Ensamble de Nueva Música, entre muchas otras posibilidades.</p> <p>-La evaluación más importante es la realizada por el recital en el último semestre.</p>	<p>-Docentes: el <i>New York State Teacher Certification Examinations</i>, dependiente del Departamento de Educación del Estado de Nueva York, es el encargado de establecer y regular las certificaciones que se les exigen a los profesores de todas las asignaturas (incluyendo música), desde preescolar hasta el grado 12.</p> <p>-Docentes de la NYU: se diferencian los de Educación Musical de los enfocados a los programas de <i>performance</i>.</p> <p>-Discentes de la NYU: a la terminación del programa, los estudiantes alcanzan los requerimientos académicos para la certificación del Estado de Nueva York como profesores de música para los grados de preescolar al 12; los requerimientos de competencias musicales para ingresar a Educación Musical son, para los instrumentos de orquesta: dos piezas de estilos contrastantes, una puede ser de jazz; piano: tres piezas de estilos contrastantes, una puede ser de jazz; voz: dos piezas de estilos contrastantes; una puede ser de teatro musical. Si los estudiantes tienen el nivel, pueden aspirar a estudiar su instrumento principal con un profesor de <i>performance</i> (instrumentista). El acceso al mercado laboral es alto.</p>

ELEMENTOS DE LA METODOLOGÍA DE EDUCACIÓN COMPARADA Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila (EUETA) de la Universidad de Salamanca (USAL)					Fuente: El autor
FINALIDADES, METAS Y OBJETIVOS	ORGANIZACIÓN ADMINISTRATIVA	ESTRUCTURA PEDAGÓGICA	CONTENIDOS EDUCATIVOS	MÉTODOS, TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS	ACTORES DEL PEA
<p>-La Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 rige la normatividad del sistema educativo en España, y tiene como fundamentos:</p> <p>proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos, buscar la colaboración de todos los componentes de la educación para la consecución de este objetivo, y compromi- so con los objetivos educati- vos de la Unión Europea, consecuencia de la declara- ción de Bolonia de 1999.</p> <p>-LOE: las enseñanzas artísticas tienen como finalidad proporcionar a los estudiantes una formación artística de calidad.</p> <p>-Con base en la Orden ECI/ 3857/2007, la enseñanza de la música será impartida por ma- estros con la especialización o cualificación correspondiente.</p> <p>-Algunos de los objetivos para el Grado en Maestro de Educación Infantil o Primaria de la USAL son: diseñar y regular el aprendizaje en contextos diversos y en valores ciudadanos; fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella; colaborar con los distintos sectores del contexto educativo y fomentar la educación democrática; valorar la consecución de un futuro sostenible; y reflexionar sobre las prácticas de aula.</p>	<p>-La LOE otorga autonomía a los centros educativos para la realización de proyectos educativos y de gestión, así como para la organización y funcionamiento de los estos.</p> <p>-Las enseñanzas artísticas relacionadas a la música son: enseñanzas elementales, enseñanzas profesionales (equivalente a un bachillerato musical) y enseñanzas superiores (grado máximo de estudios musicales); estas últimas dos se realizan en los conservatorios; con el grado superior se puede acceder a estudios de Máster y Doctorado.</p> <p>-La LOE contempla un Especialidad de Pedagogía en las enseñanzas superiores.</p> <p>-La USAL cuenta con 6 Escuelas, 16 Facultades y 4 Centros Adscritos; y 63 Departamentos.</p> <p>-La EUETA de la USAL ofrece los grados: Grado en Maestro de Educación Infantil, Grado en Primaria, y Grado en Turismo.</p> <p>-La Facultad de Geografía e Historia ofrece el grado de Grado en Historia y Ciencias de la Música, la titulación de 2º ciclo de Licenciado en Historia y Ciencias de la Música, el Máster de Música Hispana y el Doctorado en Musicología.</p>	<p>-Las enseñanzas que ofrece el Estado español son: Educación infantil, primer ciclo de 0 a 3 años de edad y el segundo ciclo de 3 a 6 años; Educación primaria, de 6 a 12 años de edad; Educación secundaria obligatoria, de 12 a 16 años; Bachillerato, con duración de dos años; Formación profesional; Enseñanzas de idiomas; Enseñanzas artísticas; Enseñanzas deportivas; Educación de personas adultas; y Enseñanza universitaria.</p> <p>-Los estudios de Grado en Maestro de Educación Infantil o Primaria (mención de Educación Musical) tienen una duración de 4 cursos anuales con una carga de 240 créditos en 35 asignaturas anuales.</p> <p>-El itinerario de Educación Musical comprende cinco asignaturas de seis créditos: dos asignaturas optativas comunes, obligatorias para la mención, y tres optativas libres.</p> <p>-No existe relación con instituciones de enseñanzas artísticas.</p> <p>-Para graduarse no se requiere ningún examen, tesis o investigación adicional a lo expuesto en el plan curricular.</p>	<p>-Para la educación infantil se establece que las administraciones educativas fomenten experiencias de iniciación temprana en la expresión musical.</p> <p>-Para la educación primaria se proponen ocho competencias a desarrollar, siendo una la Competencia cultural y artística; y se divide en siete áreas de las cuales una se llama Educación artística que comprende los ejes de percepción y expresión musical: audición musical e interpretación.</p> <p>-La asignatura de Música es obligatoria en los tres primeros cursos de la Secundaria y es optativa en el cuarto; se proponen las mismas competencias que para la primaria.</p> <p>-Las asignaturas de Grado en Maestro de Educación Infantil o Primaria de la USAL se distribuyen en cuatro bloques: Básico o tronco común, Obligatorio o desarrollo de asignaturas disciplinares, Optativo o de asignaturas diversas, asignaturas específicas en las que se concentran el Practicum (prácticas docentes) y el Trabajo Fin de Grado. Se centra en la música "clásica" europea, con poco estudio de la mexicana y no hay estudio de "músicas del mundo".</p>	<p>-Para las escuelas primarias se estipula un promedio es de 40 minutos de clases de música por semana; para la secundaria 52,5 minutos de clase de música por semana durante los tres primeros años, y es optativa para el cuarto año y el bachillerato.</p> <p>-Para cada asignatura del Grado en Maestro de Educación Infantil o Primaria de la USAL se determinan: datos de la asignatura, sentido de la materia en el plan de estudios, recomendaciones previas, objetivos de la asignatura, contenidos, competencias a adquirir, metodologías docentes, previsión de técnicas (estrategias) docentes, recursos (bibliográficos), evaluación, y organización docente semanal.</p> <p>-El primero de los dos cursos de prácticas docentes se desarrollan bajo la tutoría de profesores experimentados.</p> <p>-En los estudios de Grado en Maestro de Educación Infantil o Primaria no se ofrece ningún instrumento musical principal o de especialización.</p> <p>-No existen prácticas de ensambles instrumentales en la EUETA.</p> <p>-El 85% de los créditos no tienen relación con el desarrollo de competencias musicales.</p>	<p>-Docentes: la LOE muestra especial interés a la formación inicial y permanente del profesorado de todos los niveles.</p> <p>-Para impartir la educación infantil o primaria se requiere poseer, el título de Maestro con la especialización en educación infantil o educación primaria, o el título de Grado equivalente; para ejercer la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional, la enseñanza de idiomas y las enseñanzas artísticas profesionales, será necesario estar en posesión de un título oficial de máster que acredite la formación pedagógica y didáctica. En todos los casos se requiere aprobar un examen de oposición.</p> <p>-Discente: No se precisa un perfil de ingreso específico ni una audición musical para la EUETA. Si los estudiantes desean desarrollar competencias musicales deben de cursar estudios en un conservatorio profesional o superior. El acceso al mercado laboral es relativamente difícil; los exámenes de oposición retrasan este ingreso.</p>

V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA MUESTRA

El análisis de los datos en un estudio cualitativo tiene como objetivo comprender a las personas y sus contextos.¹ En este capítulo se detalla la metodología utilizada para el análisis y la interpretación de estas entrevistas —considerando la naturaleza intrínseca de la música de acuerdo a la Filosofía Praxial de la educación Musical— para, finalmente, reflexionar sobre estas mismas interpretaciones.

V.1. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Un estudio cualitativo implica, entre otras tareas, darle forma y orden a datos que no están estructurados, y tomando en cuenta que “la interpretación que se haga de los datos diferirá de la que podrían realizar otros investigadores; lo cual no significa que una interpretación sea mejor que otra, sino que cada quien posee su propia perspectiva.”² Los datos medulares de la presente investigación están compuestos por el análisis de documentos y la información obtenida de las 82 entrevistas realizadas a estudiantes, egresados y profesores de la Universidad Nacional Autónoma de México, la *New York University* y la Universidad de Salamanca.

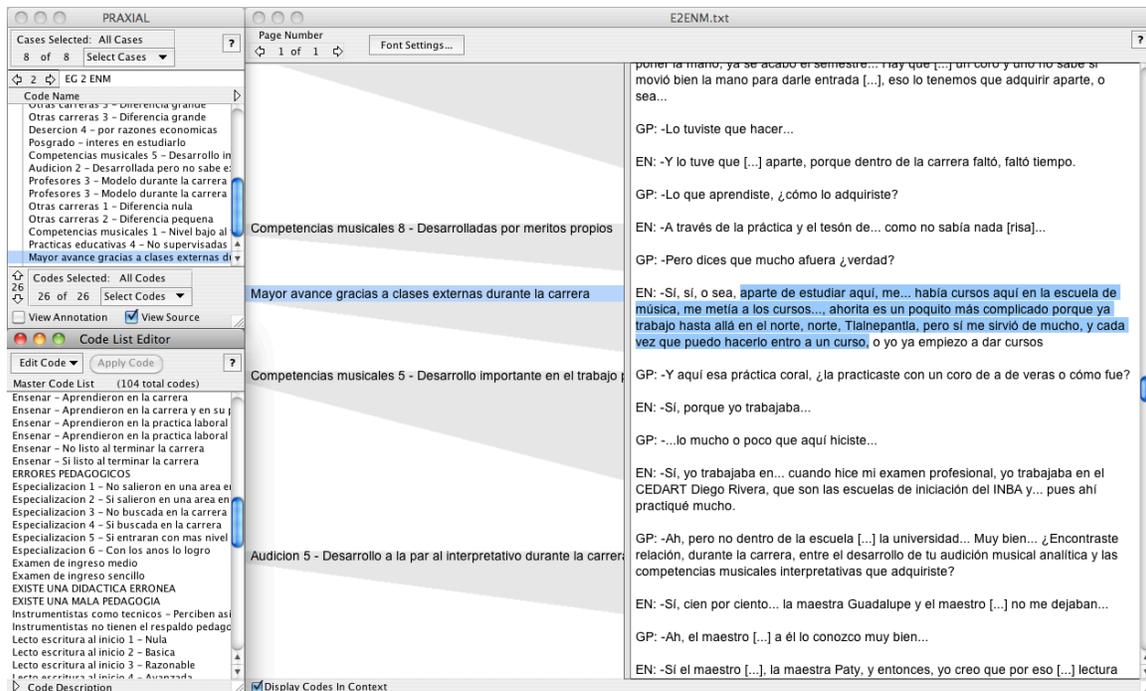
Las entrevistas cubrieron un total de 50 horas con 30 segundos de grabación, y fueron realizadas a través del programa *GarageBand '09*, Versión 5.1. La transcripción de estas entrevistas, escritas en fuente *Times New Roman*, con un tamaño de 12 puntos, en interlineado sencillo y con separación de una línea entre las intervenciones del entrevistador y el entrevistado, sumaron un total de 902 páginas. Las grabaciones de todas las entrevistas se pueden encontrar en un sitio virtual. La dirección de este sitio virtual deberá ser solicitada al autor de esta tesis doctoral, y sólo será otorgada cuando la petición tenga fines de investigación académica.

El primer análisis de estas entrevistas se llevó a cabo con la ayuda del programa computacional *HyperRESEARCH Qualitative Analysis Tool*, versión 2.8, para el sistema Mac OS X 10.6.2. Este programa está diseñado para el apoyo en las investigaciones de paradigmas cualitativos y su objetivo es facilitar la organización y codificación de textos, archivos de sonido e imágenes. Este programa, como muchos otros que ofrece el mercado, “de ninguna manera sustituyen el análisis creativo y profundo del investigador. Simplemente facilitan su tarea.”³ A continuación se presenta una muestra de las plantillas que se utilizaron del programa HyperRESEARCH:

¹ Hernández, *Metodología de la Investigación*, p. 14.

² *Ibid.*, p. 624.

³ *Ibid.*, p. 669.



En el primer análisis de todas las entrevistas realizadas, eliminando toda la información irrelevante, se eligieron unidades de significado, lo que “supone la selección de los segmentos que proporcionen un significado de los datos, de acuerdo con el planteamiento del problema.”⁴ Al igual que las transcripciones de las entrevistas, las unidades de significado analizadas —debido a que surgen de las mismas entrevistas— fueron transcritas “tal como se recolectan en el campo (en el lenguaje de los participantes, aunque las expresiones sean gramaticalmente incorrectas, la estructura sea incoherente, hay faltas de ortografía e incluso groserías o términos vulgares).”⁵

Las diversas unidades de significado se organizaron, de acuerdo a las similitudes de contenidos y temática, en 372 categorías que se enumeran en la lista siguiente.

1. Aprendizaje por imitación
2. Áreas o líneas de conocimiento
3. Asignaturas – Contenidos
4. Asignaturas – Recomiendan alguna que sintieron ausente
5. Aspiraciones académicas para el futuro – Claras
6. Aspiraciones laborales – Alcanzadas
7. Aspiraciones laborales – Claras
8. Aspiraciones laborales – Comentario interesante
9. Aspiraciones laborales – No claras
10. Aspiraciones laborales – Regularmente claras
11. Audición – Comentario interesante

⁴ *Ibid.*, p. 636.

⁵ *Ibid.*, p. 641.

12. Audición – Desarrollada a través de una metodología específica
13. Audición – Desarrollada pero no sabe explicar la metodología utilizada
14. Audición – Desarrollo bueno durante los estudios
15. Audición – Desarrollo malo durante los estudios
16. Audición – Desarrollo normal durante los estudios
17. Audición – Mucha importancia
18. Audición – Relación de avance de competencias musicales con auditivas no hay
19. Audición – Relación de avance de competencias musicales con auditivas sí hay
20. Audición al inicio – alta
21. Audición al inicio – baja
22. Audición al inicio – media
23. Audición e interpretación – Comentario interesante
24. Bolonia
25. Canto – Comentario interesante
26. Canto – Le da importancia pero no lo desarrolló lo suficiente
27. Canto – Le da mucha importancia
28. Capacitación a profesores en función – Comentario interesante
29. Carga de trabajo – alta
30. Carga de trabajo – demasiada
31. Carga de trabajo – ligera
32. Certificación
33. Colegios – Comentario interesante
34. Comentario interesante
35. Comentario interesante – Sobre los inicios
36. Comparte clases con estudiantes de otras carreras – No
37. Comparte clases con estudiantes de otras carreras – Sí
38. Competencia musical desarrollada – Al mismo nivel o mayor que intérpretes
39. Competencia musical desarrollada – Arreglo
40. Competencia musical desarrollada – Composición
41. Competencia musical desarrollada – Dirección
42. Competencia musical desarrollada – Dirigiendo sólo a los compañeros
43. Competencia musical desarrollada – Impreciso
44. Competencia musical desarrollada – Improvisación
45. Competencia musical desarrollada – Instrumental
46. Competencia musical desarrollada – Ninguna
47. Competencia musical desarrollada – vocal
48. Competencias de comunicación – Importante
49. Competencias didácticas – Aprendió en estudios paralelos a la carrera
50. Competencias didácticas – Aprendió en la carrera
51. Competencias didácticas – Aprendió en la carrera a través de una metodología específica
52. Competencias didácticas – Aprendió en la carrera pero no sabe cómo
53. Competencias didácticas – Aprendió en la práctica laboral paralela a su carrera
54. Competencias didácticas – Aprendió en la práctica laboral posterior a la carrera
55. Competencias didácticas – Aprendió poco en la carrera
56. Competencias didácticas – Aprendió sólo por imitación

57. Competencias didácticas – Comentario interesante
58. Competencias didácticas – Desarrolladas sólo para el instrumento
59. Competencias didácticas – Desarrolladas a nivel medio
60. Competencias didácticas – Desarrolladas aunque sólo son intérpretes
61. Competencias didácticas – Desarrolladas no para el instrumento
62. Competencias didácticas – Desarrolladas sólo para la teoría o clase general
63. Competencias didácticas – Desarrollo deficiente en los estudios
64. Competencias didácticas – Enseña a enseñar
65. Competencias didácticas – Por méritos propios
66. Competencias didácticas – Preparan para enseñar a cualquier nivel o ámbito educativo
67. Competencias didácticas – Preparan para enseñar sólo a niveles básicos
68. Competencias didácticas – Se sentía no preparado al finalizar
69. Competencias didácticas – Se sentía preparado al finalizar
70. Competencias didácticas – Se sentía preparado al finalizar sólo para clases grupales
71. Competencias didácticas – Se sentía preparado sólo para introducción
72. Competencias didácticas sin competencias musicales – Es un problema
73. Competencias en general – Comentario interesante
74. Competencias musicales – Comentario interesante
75. Competencias musicales – Desarrolladas a través de una metodología específica
76. Competencias musicales – Desarrolladas pero no sabe explicar la metodología utilizada
77. Competencias musicales – Desarrolladas por méritos propios
78. Competencias musicales – Desarrollo bajo en la carrera
79. Competencias musicales – Desarrollo importante en el trabajo paralelo a los estudios
80. Competencias musicales – Desarrollo importante en el trabajo posterior a los estudios
81. Competencias musicales – Desarrollo importante en estudios externos a la carrera
82. Competencias musicales – Desarrollo importante en estudios posteriores a la carrera
83. Competencias musicales – Desarrollo importante en la carrera
84. Competencias musicales – Desarrollo medio en la carrera
85. Competencias musicales – Desarrollo no bueno en la carrera
86. Competencias musicales – No son indispensables
87. Competencias musicales – No tomadas en serio por la universidad
88. Competencias musicales – Prioridad desarrollarlas
89. Competencias musicales – Se requieren competencias didácticas
90. Competencias musicales – Sólo se promueve la instrumental
91. Competencias musicales actuales – Nivel avanzado
92. Competencias musicales actuales – Nivel bajo
93. Competencias musicales actuales – Nivel medio
94. Competencias musicales al inicio – Comentario interesante
95. Competencias musicales al inicio – Nivel avanzado
96. Competencias musicales al inicio – Nivel bajo

97. Competencias musicales al inicio – Nivel medio o adecuado
98. Competencias musicales al inicio – Nivel principiante
99. Competencias musicales al inicio – Nulo
100. Competencias musicales al inicio – Prefiere la calidad a la cantidad
101. Competencias musicales al terminar – Comentario interesante
102. Competencias musicales al terminar – Nivel avanzado
103. Competencias musicales al terminar – Nivel bajo
104. Competencias musicales al terminar – Nivel medio o adecuado
105. Competencias musicales al terminar – Retrasado respecto a sus posibilidades
106. Competencias musicales sin competencias didácticas – Es un problema
107. Competencias musicales y didácticas – El balance es muy importante
108. Competencias tecnológicas musicales – Importantes
109. Confusión de términos
110. Conocimiento formal – A igual o más nivel que los intérpretes
111. Conocimiento formal – Comentario interesante
112. Conocimiento formal – Desarrollo importante en la carrera
113. Conocimiento formal – Desarrollo no bueno en la carrera
114. Conocimiento formal al inicio – Nivel avanzado
115. Conocimiento formal al inicio – Nivel básico
116. Conocimiento formal al inicio – Nivel medio
117. Conocimiento formal al inicio – Nivel nulo
118. Conocimiento pedagógico del contenido – Apoya el concepto
119. Conocimiento pedagógico del contenido – Comentario interesante
120. Conocimiento pedagógico del contenido – desarrollado en los estudios
121. Conocimiento pedagógico del contenido – no desarrollado en los estudios
122. Contenidos de las materias – Comentario interesante
123. Creatividad – Aprovechada por el estudiante
124. Creatividad – Comentario interesante
125. Creatividad – No se promueve
126. Creatividad – Se promueve
127. Currículo – Comentario interesante
128. Currículo – Completo
129. Currículo – Diseño
130. Currículo – Flexibilidad no hay
131. Currículo – Flexibilidad sí hay
132. Currículo arcaico
133. Currículo interdisciplinario
134. Currículo interdisciplinario – Hay
135. Currículo interdisciplinario – Innecesario
136. Currículo multidisciplinario – Comentario importante
137. Currículo Multidisciplinario – Importante
138. Currículo y filosofía
139. Currículo y sus objetivos – Difícil por falta de tiempo
140. Deserción – Alta
141. Deserción – Baja
142. Deserción – Comentario interesante

143. Deserción – Cómo evitarla
144. Deserción – Media
145. Deserción – Nula
146. Deserción – Por desilusión de la carrera
147. Deserción – Por motivos económicos
148. Deserción – Por no tener una visión clara de la carrera
149. Deserción – Por otras razones
150. Deserción – Porque es difícil
151. Deserción – Porque es mucho trabajo
152. Deserción baja – Por la calidad del profesor
153. Educación Musical – Significado
154. Educación reflexiva
155. Educador generalista para música – No conviene
156. Educador musical – Comentario interesante
157. Educador musical – No tiene que ser intérprete
158. Educador musical – Significado e importancia
159. Educador musical – Tiene que ser músico o intérprete
160. Ensemble o conjuntos instrumentales – Entendidos como agrupación aleatoria
161. Especialización – Comentario interesante
162. Especialización – Debería ser posgrado
163. Especialización – En ninguna área en particular
164. Especialización – En una área en particular
165. Especialización – Es difícil
166. Especialización – Hasta la práctica laboral
167. Especialización – Hasta la práctica laboral posterior a los estudios
168. Especialización – Le gustaría
169. Especialización – No lo ve conveniente
170. Especialización – Por propia iniciativa
171. Estudios posteriores – Con Educación continua
172. Estudios posteriores – Educación continua a los que no tuvieron acceso a la universidad
173. Estudios posteriores – Sin Educación continua
174. Evaluación
175. Examen de ingreso – Asusta a los posibles interesados
176. Examen de ingreso – Comentario interesante
177. Examen de ingreso – Difícil
178. Examen de ingreso – Dificultad regular
179. Examen de ingreso – Muy sencillo
180. Examen de ingreso – No hay
181. Expectativas – Cubiertas en lo instrumental y no en lo pedagógico
182. Expectativas – Cubiertas en lo pedagógico y no en lo instrumental
183. Expectativas – Regularmente cubiertas
184. Expectativas cubiertas
185. Expectativas cubiertas – Comentario interesante
186. Expectativas cubiertas – La carrera le ha sido útil
187. Expectativas no cubiertas

188. Expectativas regularmente cubiertas
189. Formato de la carrera
190. Formato de los estudios
191. Habilidades docentes
192. Historia
193. Ingreso requiere – Competencias musicales no educativas
194. Inicio – Mal programa en bachillerato
195. Inició con ambiente musical en casa
196. Inició a edad media a estudiar música formalmente
197. Inició grande a estudiar música formalmente
198. Inició temprano a estudiar música formalmente
199. Inició temprano pero con muchas interrupciones
200. Instrumento armónico – Comentario interesante
201. Instrumento obligatorio distinto al principal
202. Instrumento obligatorio sólo armónico – No está a favor
203. Instrumento secundario faltó más tiempo
204. Instrumentos – Comentario interesante
205. Instrumentos obligatorios – Varios en la carrera
206. Instrumentos secundarios – Comentario interesante
207. Instrumentos secundarios estudiados – se le da importancia
208. Interés en educación especial
209. Interpretación sobre conocimiento formal
210. Intérpretes deben recibir pedagogía
211. Intérpretes pero terminan de educadores
212. Investigación – Hay interés
213. Investigación – No hay interés o no se realiza
214. Lenguaje materno – Comentario
215. Maestro de bachillerato
216. Maestro de Kinder y Primaria
217. *Master degree* en *Music Education*
218. Materias – Fuera de las competencias musicales y didácticas
219. Matrícula – Comentario interesante
220. Matrícula baja – Es problema
221. Matrícula baja – Es problema por examen alto de admisión
222. Matrícula baja – No es problema
223. Metodologías – Comentario interesante
224. Motivación
225. Movimiento y música – Importante
226. Música – Significado
227. Música en las escuelas de nivel obligatorio
228. Música y contexto
229. Objetivos de los estudios – No son alcanzados
230. Observación de otros profesores dando clases – Comentario interesante
231. Observación de otros profesores dando clases – Mucha
232. Observación de otros profesores dando clases – Poca
233. Otra carrera – Al inicio deseaba otra carrera pero está contento

234. Otra carrera – Al inicio estaba en otra carrera y cambió a Educación Musical
235. Padres de familia – Importante involucrarlos
236. Percepción respecto a otras carreras – Comentario interesante
237. Percepción respecto a otras carreras – Demeritada por los mismos estudiantes o profesores
238. Percepción respecto a otras carreras – Diferencia grande
239. Percepción respecto a otras carreras – Diferencia media
240. Percepción respecto a otras carreras – Diferencia nula
241. Percepción respecto a otras carreras – Diferencia poca
242. Percepción respecto a otras carreras – Positiva y no hay punto de comparación
243. Perfil de egreso – Comentario interesante
244. Perfil de egreso – No está claro
245. Perfil de ingreso – Comentario interesante
246. Perfil de ingreso adecuado
247. Perfil de ingreso muy alto
248. Perfil de ingreso muy bajo
249. Perfil del estudiante
250. Políticas de gobierno
251. Posgrado – Interés en estudiarlo
252. Prácticas docentes – Beneficios
253. Prácticas docentes – Buena experiencia
254. Prácticas docentes – Buena propuesta
255. Prácticas docentes – Cantidad buena por parte de la universidad
256. Prácticas docentes – Cantidad nula por parte de la universidad
257. Prácticas docentes – Cantidad poca por parte de la universidad
258. Prácticas docentes – Clase de instrumento o coro
259. Prácticas docentes – Clase general
260. Prácticas docentes – Comentario interesante
261. Prácticas docentes – En contextos distintos a los propios
262. Prácticas docentes – En materias que no eran de música
263. Prácticas docentes – Ficticias
264. Prácticas docentes – Orquesta o banda
265. Prácticas docentes – Por iniciativa del profesor
266. Prácticas docentes – Por parte del estudiante
267. Prácticas docentes – Problemas
268. Prácticas docentes – Problemas para realizarlas
269. Prácticas docentes – Proceso
270. Prácticas docentes – Razones para ser permitidas
271. Prácticas docentes – Sólo con los mismos compañeros
272. Prácticas docentes – Supervisión buena
273. Prácticas docentes – Supervisión nula
274. Prácticas docentes e importancia para su desarrollo – Alta
275. Prácticas docentes grado – Bachillerato
276. Prácticas docentes grado – Preescolar
277. Prácticas docentes grado – Primaria
278. Prácticas docentes grado – Secundaria

279. Prácticas docentes y especialización
280. Prácticas docentes y planeación por parte de la universidad – Buena
281. Prácticas docentes y planeación por parte de la universidad – Mala
282. Prácticas docentes y supervisión – Comentario interesante
283. Prácticas docentes y supervisión – Comunicación entre las tres partes buena
284. Prácticas docentes y supervisión – Maestro cooperador bueno
285. Prácticas docentes y supervisión – Maestro cooperador malo
286. Prácticas docentes y supervisión – Profesor supervisor bueno
287. Problemas administrativos
288. Profesor – Aprendizaje por modelo
289. Profesor – Director de ensamble
290. Profesor – Diversas áreas
291. Profesor de – Área complementaria
292. Profesor de – Composición
293. Profesor de – Coros
294. Profesor de – Didáctica o pedagogía
295. Profesor de – Educación Musical
296. Profesor de – Ensamblés
297. Profesor de – Instrumento
298. Profesor de – Instrumento a educadores musicales
299. Profesor de – Musicología
300. Profesor de – Perfil tutorial
301. Profesor de – Teoría a educadores musicales
302. Profesor de – Voz
303. Profesor de performance – Desconocimiento del programa de Educación Musical
304. Profesores – Comentario interesante
305. Profesores – Libertad no hay para elegir profesores
306. Profesores – No admiten a educadores musicales
307. Profesores – No les interesa o no conocen el programa de Educación Musical
308. Profesores – Problemas con su didáctica
309. Profesores – Sí admiten a educadores musicales
310. Profesores – Sin perfil para educadores musicales
311. Profesores – Tratan mal a los educadores musicales
312. Profesores ejemplares de la educación básica a bachillerato
313. Profesores ejemplares o inspiraciones
314. Profesores en funciones que inician los estudios – Problemas
315. Profesores exitosos
316. Programa interdisciplinario
317. Propedéutico – Comentario interesante
318. Propedéutico – Lo ve conveniente
319. Propedéutico – Lo ve inconveniente
320. Propedéutico – No
321. Propedéutico – Sí
322. Razones para estudiar Educación Musical – Buena demanda laboral
323. Razones para estudiar Educación Musical – Comentario interesante

324. Razones para estudiar Educación Musical – Influencia de profesores de la educación general
325. Razones para estudiar Educación Musical – La música
326. Razones para estudiar Educación Musical – Mejorar la eficiencia laboral
327. Razones para estudiar Educación Musical – No fue aceptado como instrumentista
328. Razones para estudiar Educación Musical – Querían ser intérpretes y no llegaron a sus metas
329. Razones para estudiar Educación Musical – Varias
330. Razones para estudiar Educación Musical – Vocación
331. Repertorio o prácticas diversas – Comentario interesante
332. Repertorio o prácticas diversas – Dicotomía entre lo clásico y lo popular
333. Repertorio o prácticas diversas – Importante
334. Repertorio o prácticas diversas – Muy poco
335. Repertorio o prácticas diversas – No hay
336. Repertorio o prácticas diversas – Por iniciativa propia
337. Repertorio o prácticas diversas – Problemas con el profesorado
338. Repertorio o prácticas diversas – Sí hay
339. Repertorio o prácticas diversas – Significado
340. Repertorio o prácticas diversas – Sólo en coros
341. Satisfacción con la carrera – Alta
342. Satisfacción con la carrera – Media
343. Satisfacción laboral – Alta
344. Satisfacción laboral – Negativa
345. Se siente educador – Pero no músico
346. Se siente educador – Y músico
347. Se siente músico – Y educador
348. Sentido universitario de los estudios – Importante
349. Sentido universitario de los estudios – Significado
350. Suzuki – Comentario interesante
351. Suzuki – Problemas
352. Talento – Comentario interesante
353. Teoría no ligada a la práctica
354. Teoría sí ligada a la práctica
355. Titulación – Sí hay problemas
356. Todos pueden
357. Trabaja mientras estudia – No
358. Trabaja mientras estudia – Pero no en música
359. Trabajan mientras estudian – Es un problema
360. Trabajo – Comentario interesante
361. Trabajo actual estaba en sus planes – No
362. Trabajo actual estaba en sus planes – No tenía planes
363. Trabajo actual estaba en sus planes – Sí
364. Trabajo como educador musical – Hay buen mercado
365. Trabajo ligado a la música – no mientras estudia
366. Trabajo ligado a la música – sí mientras estudia
367. Universidad y su relación con las escuelas – Comentario interesante

- 368. Valores – A través de la Educación Musical
- 369. Valores – Comentario interesante
- 370. Visión clara de las metas al inicio
- 371. Visión interesante de la carrera
- 372. Visión no clara de las metas al inicio

Las 372 categorías se reagruparon y compactaron creando 28 núcleos temáticos: “Descubrir temas implica localizar los patrones que aparecen de manera repetida entre las categorías.”⁶ Estos 28 núcleos temáticos, a su vez, fueron distribuidos en cuatro ejes temáticos.

El criterio para la elección de los ejes temáticos fue el de tomar en cuenta que la naturaleza de la música comprende una “tétrada de dimensiones complementarias que involucran (1) un realizador, (2) una manera de realizar, (3) algo realizado, y (4) el contexto completo donde los realizadores realizan lo que realizan.”⁷ Esto es, un creador o intérprete; un medio por el cual se crea o interpreta música: interpretación, improvisación; composición, arreglo o dirección; el producto audible u obra musical, y el entorno donde todo esto ocurre. A estos ámbitos, como se explicó en profundidad en el subcapítulo de la Filosofía Praxial de la Educación Musical, Elliott los nombra: musicador, musicar, producto audible y contexto.

Puesto que esta investigación está dirigida a proponer una nueva alternativa para la formación universitaria de educadores musicales, para lo cual es indispensable el desarrollo de niveles profesionales de competencias musicales y competencias didácticas, se presenta conveniente yuxtaponer lo que compone la naturaleza intrínseca de la música con aquello que “ofrece el apoyo directo del quehacer educativo”:⁸ los elementos didácticos y sus respectivos referentes, que son: Educando-educador: quién; Objetivos educativos: para qué; Contenidos educativos: qué; Metodología: cómo; Recursos didácticos: con qué; Tiempo didáctico: cuándo, y Lugar: dónde.

De esta manera se pueden proponer las siguientes relaciones: El musicador con el educando y el educador, que se refieren al *quién* de la Educación Musical; la acción de musicar con los contenidos de la educación y las metodologías de enseñanza aprendizaje, que se refieren al *qué* y al *cómo* de la Educación Musical; el producto audible con los objetivos educativos, que abarcan las competencias necesarias y se relacionan con el *para qué* de la Educación Musical; y el contexto que abarca los recursos, tiempos y lugares, que se conectan al *con qué, cuándo y dónde* de la Educación Musical.

Los elementos didácticos, al mismo tiempo, poseen una relación franca con lo que Elliott considera como:

siete cuestiones básicas, ‘o lugares comunes,’ que están presentes en la mayoría de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, ya sean formalmente (en un currículo o plan de lección), o informalmente (en la mente del maestro o en el proceso de enseñanza y aprendizaje). Me refiero a las cuestiones de objetivos, conocimientos, educandos, procesos de enseñanza aprendizaje, profesores, el contexto de enseñanza-aprendizaje, y evaluación.⁹

⁶ *Ibid.*, p. 652.

⁷ Elliott, *Music Matters*, p. 40.

⁸ Villalobos, *Didáctica Integrativa*, p. 54.

⁹ Elliott, *Praxial Music Education*, p. 10.

V.1.1. Distribución de Núcleos y Ejes Temáticos

La distribución de los 28 núcleos temáticos, en relación a los cuatro ejes temáticos elegidos, es el siguiente:

1er eje temático: MUSICADOR —educando y educador—: quiénes.

1. Educador musical
2. Profesores
3. Razones para estudiar Educación Musical
4. Perfil de ingreso
5. Perfil de egreso
6. Deserción

2º eje temático: MUSICAR —contenidos educativos, metodología o estrategias—: qué y cómo.

7. Prácticas docentes
8. Observación de clases
9. Formato de los estudios
10. Políticas de gobierno
11. Método Suzuki
12. Selección de instrumentos musicales
13. Creatividad
14. Especialización
15. Investigación
16. Conocimiento formal
17. Educación multicultural
18. Conocimiento pedagógico del contenido
19. Contenidos curriculares
20. El currículo y las asignaturas
21. Valores de la Educación Musical

3er eje temático: PRODUCTO AUDIBLE —objetivos educativos, competencias—: para qué.

22. Competencias musicales
23. Competencias auditivas
24. Competencias didácticas

4º eje temático: CONTEXTO —recursos didácticos, tiempos y lugares—: con qué, cuándo y dónde.

25. Educación Musical en la educación obligatoria
26. La universidad
27. Percepción respecto a otros programas
28. Contexto y Educación Musical

Se procede, a continuación, a la interpretación de los resultados tomando en cuenta la estructura de 28 núcleos temáticos distribuidos en 4 ejes temáticos, que surgieron del análisis de las 372 categorías derivadas de las 82 entrevistas realizadas.

V.1.2. 1er eje temático: MUSICADOR —educando y educador—: quiénes

1. Educador musical

El primer tema a estudiar es de suma importancia, puesto que acomete una cuestión fundamental para la Educación Musical: definir la identidad del educador musical. Estudiantes, egresados y profesores de los programas de Educación Musical, y profesores de los programas de interpretación y composición de la UNAM,¹⁰ NYU y USAL,¹¹ defienden que el educador musical debe identificarse a sí mismo como músico y educador al mismo tiempo, y contar con las competencias musicales que esto conlleva.

Lo que podría decir es que me parece insensato que una persona que se dedica a la Educación Musical no haya ejercido la música, eh, como intérprete de algún modo, es decir; y de manera medianamente sólida... bastaría con que hayan cantado en un coro una cierta cantidad de años un cierto repertorio, pero que hayan vivido esto, ¿porque cómo vas a enseñarle a alguien que se dirija para allá si no sabes de lo que estás hablando? O sea, ¿a qué te refieres?, ¿no?, eh, si tú ya sabes lo que es zumbarte tres horas de ensayo para montar una misa de Mozart o, o una serie de arreglos corales de música mexicana... entonces ya ésa es otra cosa, le dices, le puedes decir a una persona: "necesitas este tipo de concentración, necesitas este tipo de atención", ¿no?, "necesitas valorar las cosas de este modo" (P5ENM).¹²

Un educador musical debería ser capaz de sentarse un rato a hablar de cómo estudiar una obra, debería tener fundamentos teóricos de eso, ¿no?, eh... y eso es algo que deberíamos valorar los intérpretes, y creo que los educadores musicales tendrían que saber pues, ¿qué es?, ¿cuáles son los distintos estratos de la ejecución musical?, ¿no?, qué ¿cuál es la solística, la de pequeño ensamble, la de conjunto grande?, en fin ¿no? y tener más convivencia con eso, porque de alguna manera, alguien de los que tú vas a educar en la primaria pudiera tener un perfil para esto y tú debes saber cómo dirigirlo para allá (P5ENM).

Como un maestro, como un músico que enseña... hay dos cosas que son importantes para mí: mi vida musical como intérprete... y mi vida musical como maestro. Y veo a las dos que están relacionadas integralmente. Sin una, la otra sufriría (PEM1NYU).

Es muy importante para un maestro estar tocando, entender las situaciones de interpretación, ir a audiciones, entender qué es ponerse nervioso para una audición y ciertamente tener cierto grado de confianza (P3NYU).

¹⁰ En este capítulo se utilizan, indistintamente, ENM O UNAM para referirse a la Escuela Nacional de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México.

¹¹ En la USAL los programas que corresponderían a interpretación y composición musical se llevan a cabo, como se comentó anteriormente, en el Conservatorio Superior de Música de Salamanca, que es independiente de la USAL.

¹² Cada una de las citas utilizadas —derivadas de las 372 categorías, y que conforman los 28 núcleos temáticos— se cierra con un código que la identifica con la entrevista de la cual proviene.

Yo creo que un profesor tiene que ser músico. Un profesor de música tiene que ser músico... Y aquí no nos están preparando para ser músicos, si no... profesorcillos (A5USAL).

Lo que tú decías que el profesor de música tiene que enseñar al niño desde pequeñito, una experiencia práctica musical, y él mismo, el profesor, debiera tocar. Si no toca, está perdido. Si él mismo no toca y no toca en un grupo, si no sabe lo que es tocar [ríe] ya me dirás qué puede enseñar al niño: coger un libro y enseñarle la historia de la música (P3USAL).

De esta manera se entiende que el educador musical tiene una doble función.

El ejecutante piensa en tocar el concierto y el público está lejos de él. El público viene, lo admira, lo acepta y él se comunica con el público por su instrumento, pero terminando el recital cada quien se fue a su cama. El educador musical tiene que pensar que si toca es porque está transmitiendo una información y hace un puente con el público, pero principalmente trabaja educando al mismo grupo... Tiene las dos funciones (PEM1ENM).

En esta misma línea, Elliott afirma: “Un maestro no puede formar la intención de los estudiantes para aprender algo si él o ella no tiene el conocimiento o las creencias acerca de lo que el estudiante debería aprender.”¹³

De una manera muy clara Shulman defiende que:

La persona que presume de enseñar un tema a los niños debe demostrar conocimiento de ese tema como prerequisite a la enseñanza. Aunque el conocimiento de teorías y métodos de enseñanza son importantes, juegan un papel decididamente secundario para la enseñanza.¹⁴

Si se toma en cuenta que el tema u objeto de la Educación Musical es el desarrollo de competencias musicales, y que las competencias musicales se manifiestan plenamente en actividades procedimentales, esto es, en la acción misma de la interpretación musical, entonces el conocimiento del educador musical debe ser demostrado en la acción de crear o interpretar música: “las acciones de hacer música pueden ser vistas, fundamentalmente, como la encarnación del pensamiento, conocimiento, y entendimiento musical.”¹⁵

Lo anterior es promovido por profesores de Educación Musical en la NYU y apreciado por los estudiantes.

Los educadores musicales y los estudiantes de canto en nuestro programa estudian con los principales profesores del programa de interpretación vocal. Y eso es importante para nosotros y para el programa de interpretación vocal y para los profesores del programa de Educación Musical. Sí, ellos están recibiendo el mismo enfoque fundamental a la técnica vocal (P5NYU).

¹³ Elliott, *Music Matters*, p. 252.

¹⁴ Shulman, *The Wisdom of Practice*, p. 193.

¹⁵ Elliott, *Music Matters*, p. 58.

De hecho, en nuestros programas de música de cámara y orquesta también incluimos a los estudiantes de Educación Musical si son lo suficientemente competentes para estar en ellos (P3NYU).

Nuestros estudiantes tienen que presentar jurados¹⁶ cada año... Tienen que hacerlo en el tercer año, un recital de tercer año, y en su último año, un recital de último año (PEM4NYU).

Un estudiante de educación Musical comenta su experiencia de creación musical a un nivel musical muy demandante:

¡Sí!, “La flauta mágica”, yo era Monostatos y en “Orfeo en los infiernos”, yo era Orfeo y entonces, y entonces “Los Gondoleros” y yo era Marco, el tenor principal (A6NYU).

Sin embargo, en la misma NYU se percibe que las oportunidades para ejercer la interpretación no son suficientes: “Esperaba más experiencias de interpretación, no podemos presentarnos mucho, pero en términos del aprendizaje de métodos de enseñanza ha sido excelente para mí” (A3NYU).

Una solución a este reto, el que los educadores musicales sean de alguna manera también intérpretes con todo lo que esto conlleva, es la acción que en la NYU se está comenzando a llevar a la práctica.

Él [Elliott] está tratando de comenzar un programa para nosotros el cual sería un tipo de grado de cinco años en el cual nuestros estudiantes podrían venir como intérpretes y por los tres primeros años harían únicamente interpretación. Y en el último año comenzaría a tomar muchos cursos de Educación Musical de tal manera que podrían ir a su grado de maestría y en cinco años, con el año extra, hacer mucho más... perdón, cursos de Educación Musical y entonces después de eso tendrían una maestría en Educación Musical y un grado en interpretación [...] los estudiantes todavía serían capaces de enfocarse intensamente en interpretación por los primeros, al menos durante los primeros tres años (P2NYU).

Al mismo tiempo, los profesores de la ENM y la USAL, aunque reconocen que la interpretación musical a un nivel alto es un elemento muy importante para el educador, admiten que no se lleva a la práctica en estas dos universidades.

Los maestros de instrumento consideran que los educadores musicales no requieren tanta técnica, no requieren tanta práctica, no requieren abarcar repertorio, porque al final de cuentas se van a dedicar a la enseñanza, pero no están tomando en consideración por lo que el estudiante entra (PEM3ENM).

Hay maestros asignados para cada, para Educación Musical y hay otros que no te aceptan por, precisamente por ser educador (A7ENM).

Realmente los conocimientos, todo el mundo sabe que son muchísimo más escasos en el magisterio que una persona que practique un instrumento determinado (A10USAL).

¹⁶ Exámenes de interpretación musical ante un jurado seleccionado por la academia correspondiente.

Al punto que había estudiantes que pagan “una clase particular como para complementar ese nivel [de interpretación]” (E1ENM). El caso inverso, que un intérprete desarrolle competencias didácticas, es reconocido también como una necesidad.

En licenciatura yo creo que eso sería excelente, añadir algo en el que ellos pudieran, este, recargarse para saber cómo dar clase; porque hay maestros muy buenos, ejecutantes muy buenos, pero que no saben dar clase (P3ENM).

Desafortunadamente, en la música el porcentaje es altísimo, sin poder decir números, de personas que querían ser músicos ejecutantes, que soñaban con el escenario, y que a la larga de la vuelta tienen que caer en la educación y no se preparan para ello, simplemente vienen y repiten lo que les enseñaron y manejan los libros que usaron y a veces ni siquiera se involucran con el estudiante (PEM1ENM).

Al mismo tiempo, aún en la ENM, se encuentran casos donde los profesores reconocen que el estudiante de Educación Musical sí se tiene que desarrollar como un intérprete.

Tenemos, eh... profesores que son accesibles a la carrera y que atienden preferentemente a los estudiantes de Educación Musical, pero con calidad de pianista o guitarrista (PEM1ENM).

Es evidente que, aunque son una minoría, sí hay músicos que viven de la interpretación y, aún en el caso de los de más prestigio, es común que dediquen algunas horas semanales a dar clases en conservatorios de mucho prestigio o, al menos, clases magistrales en diversos festivales, como es el caso del violinista Itzhak Perlman que imparte clases en la *Juilliard School* en Nueva York o el trabajo que continuamente realiza el director de orquesta Daniel Barenboim con jóvenes provenientes de Israel, Palestina y varios países Árabes del Medio Oriente en la *West Eastern Divan Orchestra*. De esta manera se puede entender la importancia que debe tener para los intérpretes también desarrollar competencias didácticas.

Hay muy buenos ejecutantes, excelentes, que son muy malos educadores, porque no tienen las bases como para llegar y enseñar lo que ellos ya saben hacer, o te dicen: “mira, cópiame y ya,” pero... Bueno, la copia y el modelo eso ya fue de hace muchos siglos ¿no?, entonces, pues ya como que tendríamos que evolucionar en ese sentido (PEM3ENM).

Al final de cuentas muchos de los instrumentistas trabajan como docentes, entonces no entiendo por qué se desdeña así la actividad laboral o la actividad estudiantil (A6ENM).

La función del educador musical debe estar acotada por los límites que el educando va imponiendo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la medida en que no imponemos, el otro se impone [...] el otro va emergiendo, ésa es la idea, mientras menos oprimamos, más el otro florece [...]. Ésa es para mí la filosofía... de cualquier educación (P4ENM) .

Lo contrario es el problema que una profesora de la NYU expone:

Lo que ocurre en estos programas está muy dirigido por el maestro, muy dirigido por el director [...] muy “voy a enseñarte cómo ser músico” [...]. Y la pedagogía que está impregnada en ese tipo de enseñanza es muy problemática para mí, porque no es muy justa, olvídate de la justicia social. Estos no son compromisos democrática y pedagógicamente justos. Y eso es lo que le pido a mis estudiantes que me cuestionen en mis propias clases, en estas clases que tengo. Así que... pienso que nos podemos comprometer diario de una manera diferente como seres humanos, y pienso que tenemos que cuestionar estos programas de música que son programas de música de calidad, porque pienso que están tratando a los estudiantes de maneras que no creo debamos estar tratando a los seres humanos (PEM3NYU).

2. Profesores

La importancia de la calidad de los profesores en la educación de los más pequeños es expresada por un profesor de la siguiente manera:

Los mejores maestros para los más pequeños, ¿y qué hacemos acá?... los mejores maestros para los más pequeños porque ahí es precisamente donde está la mata, donde está la semilla, donde está el desarrollo que se quiere (P1ENM).

Argumento que se justifica en el siguiente texto:

En una etapa temprana de la enseñanza básica es cuando se forman en lo esencial las actitudes del estudiante hacia el estudio y la imagen que tiene de sí mismo. En esta etapa el personal docente desempeña un papel decisivo. [...] Para obtener buenos resultados, éste debe poder ejercer competencias pedagógicas muy variadas y poseer cualidades humanas, no sólo de autoridad, sino también de empatía, paciencia y humildad. Si el primer maestro que encuentra un niño o un adulto está insuficientemente formado y poco motivado, son las bases mismas sobre las que se debe edificar el aprendizaje futuro las que carecerán de solidez.¹⁷

Un problema que impide un mejor desarrollo de los estudios de Educación Musical proviene de los estándares para elegir a los profesores encargados de formar a los futuros educadores musicales; problema que existe en las tres instituciones.

Uno de los problemas de la escuela es que el perfil de los maestros no es el adecuado para los que van a ser maestros de música, es decir, como que relegan a profesores que no pudieron destacar en sus academias respectivas para hacerlos maestros de Educación Musical, o sea, las maestras de canto que teníamos no eran las mejores maestras de canto, o que no pudieron ser maestras de la carrera de canto, entonces, pues eran las maestras de Educación Musical (E1ENM).

¹⁷ Delors, *La educación encierra un tesoro*, pp. 167-168

El problema es, los estudiantes me dicen, esos son los peores cursos en todo el programa porque los profesores de educación son malos profesores [...] ¡Eso pasa mucho! Una razón es que los mejores profesores no quieren enseñar ese curso porque es un curso para no graduados, así que ponen a los estudiantes de doctorado a enseñarlo (Elliott3).

Sé que cambiaría; quizás el profesorado, que fuera más especialista y más pendiente de que están enseñando a dar clase, no lo que decíamos de músicos, una cosa es el conservatorio y otra cosa es enseñar a personas a dar clase a niños en un colegio, creo que es diferente. Y hay algunos profesores que no tienen ese límite bien hecho (A8USAL).

Por ejemplo, señala Wilcox, “no sorprende que la enseñanza de la improvisación y composición no está presente en muchos programas de música de nivel básico, puesto que muchos educadores universitarios de música no han aprendido, ellos mismos, a improvisar y componer.”¹⁸

El *Informe a la UNESCO* recomienda: “Mejorar la selección, ampliando al mismo tiempo la base de contratación gracias a una búsqueda más activa de los candidatos.”¹⁹

Otro problema de los profesores es la falta de actualización y la poca búsqueda de medios para estar a la vanguardia en las metodologías educativas.

Lo que yo he visto [es] que muchos profesores enseñan como les enseñaron y entonces todavía tenemos métodos pedagógicos musicales... pues del siglo diecinueve, (A6ENM)

En este sentido, “la calidad de la enseñanza depende (si no más) de la formación continua del profesorado como de la formación inicial.”²⁰

La inspiración o motivación que transmiten los profesores de música es decisiva, en muchas ocasiones, para la elección de la vocación profesional y para la transmisión de conocimientos a un estudiante.

Con la maestra [...], eso me llevó, porque desde mi punto de vista yo estaba en la búsqueda de alguien que me enseñara siempre, que estuviera, o sea, que yo, yo esa necesidad de alguien que me llevara de pronto de la mano (E4ENM).

Siempre les pregunto a mis estudiantes, cuando vienen a la NYU, que qué les hizo querer entrar a música, e invariablemente me dicen: “mi profesor del bachillerato”. Yo sé la razón por qué me volví violinista, porque cuando era niño tuve aquel profesor de música (P3NYU).

Es fundamental, vamos, fundamental la práctica y el... Y sobre todo porque la música, o sea más que la práctica, o sea que veas en el profesor una emoción especial, una actividad constante y una entrega hacia la música. Si ves eso en un profesor, es la mejor manera de enseñar al estudiante, le contaminas, le contaminas con esa actividad; si no la tienes, pues saldrán... Bueno, pues uno de cada mil (P1USAL).

Sobre este tema, Lautzenheiser reflexiona:

¹⁸ Wilcox, “Strengthening the Teaching”, p. 840.

¹⁹ Delors, *La educación encierra un tesoro*, p. 169.

²⁰ *Id.*

Muchos de nosotros somos profesores de música debido a nuestros propios profesores de música. Modelos que nos han influenciado positivamente, y que quizás no nos hemos dado cuenta de su importancia hasta muchas décadas después que la semilla de la enseñanza ha sido plantada. Ciertamente hay una unión tácita que todos tenemos con ciertos educadores en nuestras vidas, y para la mayoría de nosotros, nuestros profesores/directores/educadores son responsables por nuestra participación de por vida con la música.²¹

Se considera que, además de poseer competencias musicales, “no puedes ser un buen educador musical, creo yo, si no tienes una visión humanística del tipo que tienes enfrente” (P5ENM).

3. Razones para estudiar Educación Musical

En las tres instituciones se encuentran estudiantes, o egresados, que se inclinaron por la Educación Musical como carrera universitaria debido a que le ven una mejor salida laboral que a las licenciaturas en interpretación.

Valoré, dije, bueno, de pianista cómo la voy a hacer y como educador musical cómo, o sea, qué campos tengo, y realmente vi que había mucho más campo de trabajo como educador que como pianista (E6ENM).

Ha habido mucho más gente que viene a educación porque debido a la economía menos gente va a interpretación. ¿Sabes?, es difícil vivir siendo músico [intérprete] (A7NYU).

Yo estuve estudiando las diferentes situaciones y gente que me recomendó, y me explicó del tema, y me dijo que aquí en España por grado superior no hay tanta salida como por magisterio musical. Grado superior va más dirigido a orquestas, coros, mientras el grado musical, el magisterio musical, pues va más hacia oposiciones, un trabajo fijo, un trabajo de funcionario y que actualmente tiene mucha más demanda (A10USAL).

Al mismo tiempo, en las tres universidades, hay casos de estudiantes que eligieron la Educación Musical por una vocación genuina por la educación en combinación con el gusto por hacer música.

A mí me interesó mucho la Educación Musical sobre todo por el hecho de que yo lo que quería era no nada más tocar, sino hacer formadores de músicos y de escuchas (A5ENM).

Pensé cómo quería ir por ahí siendo un maestro y me hizo sentido inmediatamente qué sería enseñar música porque ésa es mi pasión, que la pienso como el cruce de muchas áreas académicas y el aspecto de creatividad que está involucrado (E1NYU).

²¹ Lautzenheiser, *The Joy of Inspired Teaching*, p. 41.

Pues porque siempre desde pequeña me había gustado el magisterio, o sea la docencia, y bueno, pues como también me gustaba la música pues vi la oportunidad de poder estudiar (E3USAL).

Lautzenheiser comenta:

es tan fácil quedar envueltos en lo que hacemos que olvidamos fácilmente la *razón* por la cual lo estamos haciendo. Debemos recordarnos a nosotros mismos de la importancia de nuestra influencia en la gente joven, y constantemente re-dedicarnos a nuestro propio fundamento filosófico.²²

4. Perfil de ingreso

Se encuentra que el perfil de ingreso, en muchos casos, ha sido muy bajo para los estudios universitarios de Educación Musical.

En cuanto al instrumento, no tenía ni idea de cómo se llamaban los acordes, o sea, no, la verdad entré muy... pues sí, con muy poco conocimiento, y en un mes, dos meses, me tuve que poner así, al parejo, de todo, pero sí, sí lo logré (E5ENM).

Mis estudios antes de empezar la universidad pues eran muy básicos, la verdad es que yo hasta tomar contacto primero con la Escuela de Música Municipal de Ávila, apenas tenía conocimientos mas que autodidácticos de la música (E2USAL).

Este dilema va ligado al problema que en los exámenes de admisión; cuando los hay, se exige un nivel muy bajo, sobre todo en la ENM y la USAL, para ingresar.

Han llegado estudiantes que tocan la primera página de un minueto de Ana Magdalena para ingresar; entonces, si nos pusiéramos demasiado estrictos con el instrumento, no entraría prácticamente nadie. Entonces, se toman en cuenta, obviamente, las habilidades que demuestran en otras áreas, como el canto, el propósito que ellos tienen como... o mejor dicho, la visión que tienen ellos de su carrera (PEM4ENM).

Uno de los problemas que hay es la nota que piden de entrada: es de las más bajas [...]. Que yo sepa, es de las más bajas. De hecho, yo conozco demasiados casos que como no son capaces de entrar a otra carrera, entran a magisterio y debería de ser al revés [...]. El que no es capaz de hacer otra cosa, va a magisterio (PEM4USAL).

No tenemos una ley que nos diga que hay que pedir unos mínimos, entonces hasta ahora no hemos podido pedir ningún requisito (PEM2USAL).

El profesorado está preparadísimo para enseñarles cualquier eventualidad musical que surja, pero los estudiantes, como no tienen el requisito de saber previamente, pues llegan aquí y hacemos lo que podemos con ellos, pero claro, te tienes que bajar muchísimo. Y si tú luego

²² *Ibid.*, p. 15.

realmente trabajas en un conservatorio la diferencia del interés que hay por la música y del nivel al que se llega es abismal, la diferencia es abismal (PEM1USAL) .

Un profesor se conforma con que el aspirante tenga la posibilidad de desarrollar su oído, aunque no tenga otras competencias musicales.

Yo pienso que el ingreso debe estar basado en ehhh... tener ya, desarrollado un buen oído o con posibilidades de desarrollar, ¿de desarrollar; un buen oído [...] todo lo demás se puede desarrollar en la práctica (P1ENM).

Al mismo tiempo, otro profesor percibe que lo más importante es que los estudiantes ingresen con algunos conocimientos formales que no están relacionados con la música, sino con los derechos humanos y la consciencia social.

Preferiría que vinieran y estuvieran dispuestos a pensar radicalmente y retar el sistema de racismo y opresión, pero... la entrevista es más importante para mí, porque su musicalidad va a estar bien... ¡va a estar bien! ¿Sabes?, para cuando se vayan de aquí, serán capaces de tocar y de cantar... Casi preferiría tener estudiantes que vinieran y no hubieran tenido lecciones, ¿sabes?, que han arruinado eso, como lo has dicho... preferiría estudiantes que están dispuestos a venir y pensar diferente (PEM3NYU).

Estas situaciones, sobre el bajo perfil del estudiante de nuevo ingreso de Educación Musical, tiene como consecuencia la mala imagen que esta carrera ofrece en el medio universitario.

Muchas veces el muchacho frustrado de que en piano no tuvo... los elementos para seguir, se va a Educación Musical. Entonces, Educación Musical vuelve a ser un refugio de gente que deserta de composición, de piano (PEM4ENM).

A pedagogía van a esos dieciocho años los estudiantes que tocan mal (PIUSAL).

También se da la situación contraria, estudiantes que llegan con buen nivel musical y se espera que ingresen a los estudios de intérprete y no a Educación Musical.

Creo que venía con un nivel bueno, inclusive una de la observaciones que hicieron cuando llegué a alguna de las interpretaciones, sí dijeron "bueno, ¿y qué haces aquí?, o sea, ¿por qué estás en Educación Musical, no?, o sea, eh, pues tú deberías estar viendo para piano o una cosa así..." (E6ENM).

Al mismo tiempo, en la ENM y la NYU existen esfuerzos por subir el nivel de ingreso, aunque las expectativas de los resultados son muy distintas por parte de los mismos profesores de Educación Musical.

Creo que no se hizo el suficiente análisis del perfil de ingreso del estudiante, porque se está pidiendo un nivel muy alto para ingresar al propedéutico... o ingresar a licenciatura. Yo lo que comenté como crítica, cuando se realizó el... cuando se diseñaron los programas de

estudio y el perfil de ingreso, yo comenté “están muy bien las obras que se piden, el único problema es que de dónde vamos a sacar a esos estudiantes... ¿de dónde van a venir? ¿Del extranjero?” En México no existe eso y, bueno, vamos a ver, vamos a esperar (PEM4ENM).

Si el futuro maestro no tiene buenas habilidades musicales, entonces, ¿cómo van a impartir eso a los niños? Así que nosotros audicionamos. No esperamos que ellos sean... mm... intérpretes de clase mundial, pero sí queremos que ellos tengan un buen conocimiento de su instrumento ya sea que éste sea un instrumento o si su instrumento es la voz (PEM4NYU).

La titulación de doble programa, que permitirá a la gente en interpretación musical y composición optar para Educación Musical en su tercer año de estudios [...] Eso va a ser, pienso, un importante programa para nosotros, porque se pondrá... los programas de interpretación aquí tienen estándares altos, así que estaremos recibiendo excelentes músicos que por alguna razón quieren comprometerse a la Educación Musical, así que eso tiene un tipo de dirección distinta, ¿sabes?... atraer a una población diferente (PEM2NYU).

Un profesor señala que sí se observa un mejoramiento en el perfil de ingreso en la ENM.

Una característica de la escuela en los últimos años es que efectivamente ha subido muchísimo el nivel de la gente que quiere ingresar; como cada vez hay más competencia, obviamente [...] y más y más y más (PEM2ENM).

Ya tienes que tener una lectura fluida, se revisa una lectura a primera vista, por ejemplo, se revisa un trabajo de armonización, entonces, ya es más fuerte el trabajo musical, para intentar compensar, equilibrar, este desfase que siempre habían tenido los chavos de Educación Musical (PEM3ENM).

Situación que no presenta ninguna opción de mejora en la actualidad para la USAL, aunque sí existen opiniones al respecto por parte de sus profesores.

Estaría bien que esa carrera pues fuera una salida para estudiantes que acaben en los conservatorios profesionales de grado medio, por ejemplo, ¿no? Y que fueran allí y que ya tuvieran un nivel musical de haber estudiado un instrumento o dos instrumentos durante ocho años (P1USAL).

Hay profesores que opinan que los estándares de admisión deberían ser más altos aunque sea en detrimento de la matrícula, pero argumentan que el objetivo del programa de Educación Musical en la UNAM debería ser titular capacitadores de profesores.

Yo me iría por calidad, primero porque, porque tú tienes un grupo de los primeros egresados de alto nivel que pueden ser cinco, ocho, diez, quince personas; esas quince personas ya son un grupo que pueden formar este, la siguiente y las siguientes [generaciones de educadores] (P2ENM).

¿Cuándo vamos a alcanzar la carrera de... para formar educadores musicales para este país? Claro, no somos los únicos que tenemos esa encomienda, pero la cuestión es, el problema es mayúsculo. El problema es... cuantitativamente considerado, mucho más grande que el que puede ser atendido o resuelto, o parcialmente resuelto, por la Escuela Nacional de Música. Desde mi punto de vista, tendría que generarse más pedagogía musical, gente que esté, eh..., formando educadores musicales [...] hacer el planteamiento en términos de una carrera de pedagogía musical más que en términos de educación, educadores musicales (PEM6ENM).

Un profesor comenta que, contrario a lo que se puede pensar en primera instancia, subir la exigencia de admisión atraería a más estudiantes. “Yo subiría los estándares [...] Pienso que probablemente conseguiríamos más [estudiantes]” (PEM1NYU). Esto debido a que un programa de estándares altos sería atractivo para más gente.

La falta de exámenes de admisión y la poca claridad en los estándares esperados para los estudiantes de nuevo ingreso produce problemáticas como la siguiente:

Bueno, yo siento que el nivel es heterogéneo, porque ocurre que hay gente que sí ha estudiado en conservatorios y otra que no; entonces claro, tú tienes que hacer una especie de programación que para el que ha estudiado en conservatorios no sea demasiado absurda ni aburrida y para el que no, sea lo suficientemente sencilla (PEM1USAL).

Un sistema para solventar el problema de perfiles musicales muy bajos es el de implementar cursos o grados propedéuticos.

También podemos pensar en propedéuticos, por ejemplo, más hechos a la medida de las deficiencias que se vayan detectando... para que tampoco se descarte a todo mundo y digas pues no, no, nada más los que vienen así como muy preparados (P2ENM).

Creo que es más, digamos, eh, consecuente con la realidad de nuestro país (PEM8ENM).

Nos arriesgamos con estudiantes que no tienen mucho entrenamiento musical formal, porque tenemos un curso remedial básico de competencias musicales al que pueden ir, así que si muestran algo de progreso y quizá tengan algo de habilidades interpretativas pero sus habilidades teóricas musicales no son muy fuertes (PEM2NYU).

En relación al tema de los exámenes de admisión y la vocación profesional Zabalza comenta: “Pocas cosas son tan deprimentes para mí, como formador, como preguntar a un joven qué quiere ser de mayor, qué carrera le gustaría hacer y que conteste que dependerá de cómo salga en la selectividad.”²³ Esta advertencia pondera la importancia de los cursos de regularización o propedéuticos, pero sin permitir el menoscabo del perfil de egreso esperado para un educador musical profesional.

Un perfil de ingreso completo debe considerar todas las posibilidades que puede presentar un aspirante a los estudios de Educación Musical para que, teniendo un diagnóstico claro de las necesidades del futuro educador musical, se puedan subsanar todas las deficiencias presentadas o se potencien todos sus conocimientos previos.

²³ Zabalza, *La enseñanza universitaria*, p. 185.

Ahí ya se evalúa, por ejemplo, si algún estudiante llega sin nada, eh..., depende mucho la edad en que nos llegue, porque también eso va a determinar cómo va a terminar, depende también de la iniciativa o la idea que tenga sobre la educación, porque también hemos tenido el otro extremo ¿no?, a lo mejor nos llega una persona que estudió pedagogía y que en esa línea es muy fuerte (PEM3ENM).

5. Perfil de egreso

La importancia de que los estudiantes de Educación Musical egresen con un nivel adecuado de competencias musicales permitirá que sus conocimientos puedan ser mejor y más fácilmente transmitidos a sus estudiantes. “La última prueba de entendimiento descansa en la habilidad de transformar el conocimiento de uno en enseñanza. *Aquellos que pueden, hacen. Aquellos que entienden, enseñan.*”²⁴

Del perfil de egreso en la ENM se comenta lo siguiente:

Se establece en el plan de estudios cómo debe de ser un perfil de egreso, pero con lo que me estoy dando cuenta con los estudiantes que están saliendo no se está cumpliendo, es decir, están saliendo ya sea deficientes en un campo, por ejemplo en el campo teórico, o puede ser deficientes en el campo... eh... en el campo práctico, en la ejecución del instrumento, en el campo de dirección o incluso se dan casos de que están... presentan deficiencias en todo, que no tengo ni la más remota idea de cómo salen (A3ENM).

El problema es que no está conectada la necesidad laboral con lo que estamos haciendo en la carrera (PEM2ENM).

No tener claro el perfil de egreso de los estudios universitarios de Educación Musical, y todas las posibilidades que esto conlleva, produce problemas como el siguiente:

Lo que pasa es que no están muy en la realidad, o sea, realmente ellos piensan que bueno, que esto está de sobra, que para trabajar con niños, con dos cositas que sepan ya vale y no se dan cuenta de que eso no es así, de que un profesor tiene que estar muy por encima y tiene que dominar bastante un tema aunque esté trabajando con niños (PEM1USAL).

Los concursos de oposición para poder ejercer la profesión de educador musical en escuelas públicas en España es un tema al que se le asigna mucha importancia y que, en gran medida, determina el desarrollo profesional de los egresados de la USAL.

Pues tener la oposición es tener tu plaza fija y no tenerla, pues que te pueden mandar a cualquier sitio (E3USAL).

²⁴ Shulman, *The Wisdom of Practice*, 212. La última frase (itálicas en el original) es contraria a la desafortunada idea: “Aquellos que pueden, hacen. Aquellos que no pueden, enseñan”.

En el [colegio] público los querían de funcionarios, que les daban una plaza de música, y en el privado, los estudiantes que no eran capaces de aprobar la oposición pero trabajaban en un colegio privado sin oposición (PEM6USAL).

La dificultad de aprobar los exámenes de oposición se aprecia en el siguiente comentario:

Por ejemplo, el año pasado éramos, me parece, sesenta y... o sea, sesenta y cinco plazas para más o menos unas seiscientas, seiscientas cincuenta personas (E3USAL).

En México no existe ningún tipo de examen de oposición para acceder a una plaza de educador musical en la educación básica, y como consecuencia existen muchos profesores de música en las escuelas, públicas y privadas, que no cuentan con ningún tipo de certificación que avale sus competencias musicales o educativas.

Yo sí estoy como en esa línea en que los maestros necesitan, los maestros que están en ejercicio, ahora, y que no tienen como el reconocimiento A, B, C o D, necesitan una actualización constante, ¿por qué?, porque hay que pensar en la práctica de lo que están haciendo, muchos se quedan anquilosados en la formulita de lo que les funciona ¿no?, y ése es el material que presentan año con año [...] entonces sería como muy interesante que esa gente, pues realmente pudiera tener, de alguna manera, algo que le alimentara y que mejorara en su práctica (PEM3ENM).

El problema de la falta de una estructura más clara para exigir requisitos para ejercer la Educación Musical en una escuela de educación básica en México tiene como consecuencia que “[el maestro] con que toque una guitarra, aunque sea lírico [...] ya con eso lo contratan [...] pa’ que se entretengan los niños, pa’ que desfoguen y luego ya puedan llegar a matemáticas” (PEM2ENM).

En las tres instituciones persiste la idea de que un educador musical no tiene problemas para encontrar salidas laborales al terminar sus estudios universitarios.

Realmente la carrera musical a diferencia de todas las demás, es una carrera en que hay más demanda de trabajo [...] pregúntale a los violinistas y a los pianistas y no está tan fácil ¿no? entonces, yo sí, yo sí lo veo muy diferente porque sí hay mucha necesidad (P3ENM).

Esos mismos estudiantes que nos ven feo, después, ya a partir del quinto año nos empiezan a decir “oye y, ¿ya vas a entrar a trabajar? ¿ya vas a entrar a la Universidad a trabajar? Yo quiero estudiar Educación Musical” (A3ENM).

Hemos sido extremadamente afortunados en ser capaces de colocar a todos los estudiantes que querían quedarse a trabajar en la ciudad de Nueva York, hemos sido capaces de conseguirles un trabajo (PEM4NYU).

Las posibilidades de conseguir mejores posiciones y más ofertas laborales para los educadores musicales están relacionadas a las competencias con que terminan sus estudios universitarios.

Por lo menos al final de mi experiencia universitaria, los educadores musicales eran músicos muy sólidos. Más que los intérpretes porque nosotros podemos leer a primera vista, cantar a primera vista y podemos tocar más de un instrumento y enseñarlo, esto nos hizo más comercializables (E3NYU).

Por supuesto, los que encontraron trabajo rápidamente eran los que venían con estudios de conservatorio; tuvimos un nivel de empleo muy alto, y ahí están estadísticas en los planes de calidad que se hicieron. Y en los demás también hemos conseguido insertarles, aconseja... dándoles una formación al margen y aconsejándoles formación paralela a la universidad en forma de academias, en forma de profesores, especial, etcétera (PEM6USAL).

Lo contrario, no tener las competencias musicales de interpretación y dirección musical adecuadas puede acarrear problemas para la obtención de una plaza laboral.

Les quitan la plaza los pianistas o los guitarristas o, qué sé yo, alguno que esté musicalmente mejor formado y, pues, con razón ¿no?, porque musicalmente lo que quiero es que me montes aquí una estudiantina, no que me vengas a recitar todas las teorías de Piaget (PEM2ENM).

Respecto al asunto de trabajar mientras se cursan los estudios universitarios de Educación Musical, en la UNAM se encuentra que “prácticamente la mayor parte están ya trabajando” (PEM2ENM) en posiciones de educadores musicales en colegios privados o públicos; asunto que no se ve en la NYU o la USAL. Esto está relacionado al hecho de que en México, como ya se mencionó, no se solicita ningún tipo de certificación para ejercer profesionalmente la Educación Musical en el nivel básico obligatorio.

Los informantes afirman que trabajar en la Educación Musical es muy apremiante:

Soy muy feliz, yo creo que soy de los pocos seres humanos que trabaja en lo que quiere y hace lo que quiere (E2ENM).

Sí, estoy realmente agradecida con mi posición. Es excelente trabajar con estudiantes que quieren estar ahí en la mayoría de los casos (E2NYU).

6. Deserción

El análisis cualitativo sobre el problema de la deserción de los estudiantes de Educación Musical se presenta complejo, puesto que se encuentran comentarios diametralmente opuestos dentro de la UNAM y la NYU.

Sí es un problema, porque cuando yo entré éramos cuarenta [...] y terminamos cuatro (E3ENM).

Pues en mi generación no tocó tanta deserción, fueron muy pocos. De hecho los maestros comentan que es la primera generación que tiene bastantes elementos, y que se mantuvieron (A10ENM).

En el primer año tendrás una clase de 50 personas para el otoño y para cuando se gradúan quedarán 7 u 8 de ellos (A7NYU).

Quizás 1 ó 2, 1 ó 2 raramente (A6NYU).

Mientras que para la USAL el número de deserciones no es tan alto, ni tan bajo, como los que se reportan en algunos casos de las otras dos instituciones: “Creo que en primero habíamos unos quince y ahora somos siete” (A2USAL).

Para la UNAM el tema de la deserción adquiere un problema mayor por el hecho de que además de aprobar todas las asignaturas del programa, como en la NYU y la USAL, también es requisito que el estudiante defienda un examen profesional ante sinodales o presente alguna de las opciones existentes para titularse.²⁵

Creo que sí es un tema más importante la deserción pero lo es más la falta de titulación, o sea, hay muchos compañeros que han terminado todos sus créditos y todas sus materias pero no se han titulado y llevan incluso, compañeros que cuando entré ellos estaban en el último año y ahorita todavía no se titulan (A5ENM).

Las razones por las que los estudiantes abandonan los estudios sin terminar son varias pero, en la UNAM, destacan los problemas económicos, y puesto que en México no se requiere de ninguna certificación para ejercer la Educación Musical en la educación básica, es común que los estudiantes deserten una vez que adquieren un trabajo estable puesto que terminar sus estudios no les aporta una mejora laboral.

Muchos empezaron a trabajar o vieron que la escuela no les iba a dejar nada y optaron por otra carrera (E2ENM).

Sí, pues, el problema, te digo, es ese; por un lado es el problema laboral, que ya sabemos, tiene que empezar a trabajar, entonces, lleva el segundo semestre y ya está dando clases (PEM2ENM).

Van a tener necesidades económicas, se va a cargar de trabajo y va a terminar, va a decir “con esto es suficiente, ya realicé dos años, ya realicé un propedéutico, ya puedo trabajar” y le dan trabajo y se olvida (PEM4ENM).

Una posible solución a este problema sería el siguiente: vamos a tratar y de fomentar la... evitar, evitar y apoyar a los muchachos para que no deserten, a través de algunas becas, ahorita el programa de becas de la UNAM les dan apoyos, quizá para los pasajes, en este momento les da creo que mil pesos al mes (PEM4ENM),

No se registró que algunos estudiantes de la NYU o la USAL trabajaran, durante sus estudios universitarios, en alguna labor profesional de Educación Musical, mientras que esto es muy común para los estudiantes de la UNAM.

²⁵ Para los estudios de Educación Musical en la UNAM existen las siguientes opciones de titulación: Tesis, Notas al programa, Intérprete en la grabación de música mexicana, Actividad (o reporte) de investigación, Examen general de conocimientos, Actividad de apoyo a la docencia, y Trabajo profesional.

Otra razón para la deserción es que los estudiantes de nuevo ingreso no tienen una visión clara de lo que ofrece el programa de Educación Musical e ingresan esperando desarrollar un perfil muy distinto de competencias musicales de las que se brindan en estos estudios universitarios.

Yo creo que lo primero es que entran a la carrera de música pensando en que van a ser artistas de Televisa²⁶ (E3ENM).

Cuando se van dando cuenta así como de que, bueno, cada vez son más materias pedagógicas, cada vez más se va enfocando la carrera a cómo enseñarlo y no a cómo interpretar, no a cómo ser un músico de escenario, pues... van perdiendo el interés, y muchos, por ejemplo, siguen ejerciendo la música, pero la música, no la Educación Musical (E3ENM).

Pienso que mucha gente se acerca al programa de Educación Musical como, “bueno, no quiero hacer los estudios de interpretación pero sí quiero ser capaz de cantar y hacer [irreconocible] tocar un instrumento, hacer todo ese tipo de cosas.” Y entran al programa [...] y se dan cuenta que esto es una cosa seria que sabes, vas a estar sentado en la clase y si no quieres ser un maestro de música no vas a querer sentarte en esas clases y se van (E1NYU).

En la NYU se encuentran casos de deserción debido a la alta exigencia de trabajo durante los estudios universitarios de Educación Musical: “Perdemos mucha gente porque es difícil, son muchas clases, es mucho tiempo, es demandante y... ¿sabes?, es también... estás trabajando en tres cosas a la vez” (A1NYU). Hay quien considera que el programa de Educación Musical es más difícil que los de interpretación musical: “Les decimos a ellos, ‘al que vienen no es un programa fácil. Ustedes harán todo lo que un estudiante de interpretación hará, y aún más’ [...] Es mucho más difícil ser estudiante de Educación Musical que de interpretación” (PEM4NYU).

V.1.3. 2º eje temático: MUSICAR —contenidos educativos, metodología o estrategias—: qué y cómo

7. Prácticas docentes

Las prácticas docentes en escenarios reales de enseñanza-aprendizaje, por periodos largos y supervisados, son inexistentes en la ENM.

Carece un poco, realmente, la escuela, de esa cuestión práctica, porque no podemos, eh, hacer las prácticas aquí, no hay ese espacio que se nos otorgue para realizar una práctica pedagógica, pero, eh... en mi experiencia, pues, en la cuestión laboral, es donde realizo mis prácticas (A2ENM).

²⁶ La cadena televisiva comercial más grande de México; identificada con un nivel muy bajo de contenidos educativos y valores culturales.

Ahí no te enseñan, curiosamente, a enseñarlo, porque no hay una práctica, o sea, no hay que alguien esté viendo y "a ver, esto no lo estás haciendo bien" (E4ENM).

Una salida a este problema, para los estudiantes de la ENM, es desarrollar sus prácticas docentes en las opciones laborales a las que tienen acceso antes de terminar sus estudios.

Yo pienso que si uno se espera hasta que termine la carrera para entrar al campo laboral está como perdido en el sentido de que ver cuándo voy a poner en práctica todo lo que estoy aprendiendo, no creo que uno se tenga que esperar hasta ese momento (A1ENM).

En cuanto a trabajo con grupo, pues, las [prácticas] que yo realizaba en el jardín de niños, porque al tiempo que estudiaba estaba también en el jardín de niños (E5ENM).

A este respecto, en el *Informe a la UNESCO* se comenta:

Es perfectamente concebible organizar sistemas de apoyo dentro de todos los establecimientos, por ejemplo, trayectorias escolares más flexibles para los estudiantes menos adaptados al sistema escolar, pero que a menudo están dotados para otros tipos de actividades. Todo ello supone, entre otras cosas, ritmos de enseñanza específicos y cursos con un número reducido de estudiantes. Las posibilidades de alternar la escuela con la empresa permiten, por otra parte, una mejor inserción en el mundo laboral. Todas esas medidas deberían, puesto que no suprimir, por lo menos limitar significativamente los abandonos de los estudios y la conclusión de éstos sin cualificaciones ni competencias reconocidas.²⁷

Otra alternativa para que los estudiantes de la ENM realicen prácticas docentes es por iniciativa del profesor, pero no como parte del currículo.

Ha habido generaciones en donde los maestros, porque dejábamos el grupo de solfeo en las manos de ellos, tenían dónde practicar, pero eso era a nivel personal, eso no debe de ser, eso debe ser a nivel institucional (PEM7ENM).

En ocasiones, para los estudiantes de la ENM, las prácticas docentes se reducen a las experiencias de enseñanza con los mismos compañeros de grupo: “todas las prácticas eran ‘somos el grupo, ahora pasas tú y todos los demás somos estudiantes’” (E1ENM).

Las prácticas docentes (*student teaching*) en la NYU tienen el siguiente formato:

Requerimos un año de práctica docente y... mm... hacen un semestre de elemental (primaria) y un semestre de secundaria. Secundaria puede ser en la escuela media que es del grado sexto al octavo, o en el bachillerato, que es del noveno al doceavo (PEM4NYU).

Primero observamos al maestro cooperador por quizás de un par de días a una semana y después de eso ellos básicamente te ponen en la clase y empiezas a enseñar. Así que tienes tus

²⁷ Delors, *La educación encierra un tesoro*, p. 157.

planeaciones de clases, presentas tus planeaciones de clases a tu maestro cooperador y si a ella o él le gusta entonces te pueden dejar enseñar (A4NYU).

Cuando están en las prácticas de campo, tenemos supervisores que van con ellos y los observan [...] hacen tres observaciones formales por semestre pero se reúnen semanalmente con su compañero de trabajo, así que si un supervisor tiene cinco estudiantes en prácticas, ellos se reúnen con ese grupo cada semana en un seminario y una vez al mes juntamos a todos los estudiantes en prácticas, sabes, como un gran grupo (PEM4NYU).

Es un proceso de tres direcciones; es el estudiante en prácticas, el maestro cooperador y el supervisor. Se reúnen al principio del semestre para hablar de, sabes, qué vamos a estar buscando; durante todo el tiempo entonces el supervisor va tres veces para observar y tomar notas (PEM4NYU).

Respecto a la presencia del maestro cooperador en la clase que imparte el estudiante en prácticas, se comenta que: “El maestro cooperador está en el salón de clases. Ésa es la ley; tienen que estar ahí” (PEM4NYU). Sin embargo, este formato obligatorio, recibe cuestionamientos como el siguiente:

No recibes la verdadera experiencia de la enseñanza porque el maestro principal está siempre ahí y el maestro principal tiene autoridad y tiene una historia con los estudiantes. Tuve algunas experiencias el semestre pasado cuando mi maestro tuvo que salir por una semana y yo era el único ahí enseñando, y el asunto se puso loco. Lo que quiero decir es que fue como si nunca hubiera estado yo ahí (A7NYU).

Otro reto en relación al maestro cooperador es que

a veces no dejan a los estudiantes enseñar suficiente. A veces hacen que los estudiantes enseñen de la manera que ellos piensan que deben enseñar. A veces les dirán: “Ahora olvídate de todas esas cosas que estás aprendiendo en la NYU. Ésta es la manera de cómo realmente lo debes hacer” (P1NYU).

Del tema sobre la calidad de los profesores supervisores o cooperadores, Paul *et ál* comentan que “es aparente que la calidad e idoneidad de la retroalimentación es al menos tan importante como la cantidad de episodios de entrenamiento.”²⁸

Las prácticas docentes o *practicum*, como le llaman en la USAL, tienen las siguientes características:

El *practicum* uno, que se hace en segundo curso, es ir un mes a un colegio y es generalista, o sea, no es de la especialidad sino generalista, ver cómo trabaja un maestro en un colegio y ver cómo funciona un colegio, y el *practicum* dos, que se hace en tercero, es mes y medio y es solamente la especialidad de música (PEM2USAL).

²⁸ Paul *et ál*, “Authentic-Context Learning Activities”, p. 142.

Normalmente nos vemos, eh, tenemos una entrevista para hablar del estudiante y, bueno, se llega a un acuerdo y tal, se ve la memoria, la ve el uno, la ve el otro y el profesor del colegio emite su calificación y el profesor de la universidad emite la suya, se hace media (PEM1USAL).

Para calificar esas prácticas puedes ir a verles ahí al colegio si te admite el tutor del colegio, si el tutor del colegio se niega, tiene derecho por ley a que nadie entre en su clase [...]. Él emite una evaluación, conforme a unos parámetros que le envía la universidad, y luego la evaluación es conjunta, del tutor de la universidad con el tutor del colegio (PEM1USAL).

Las prácticas docentes son reconocidas como experiencias positivas para los estudiantes de Educación Musical.

Las prácticas docentes fueron excelentes: yo enseñé en una escuela elemental y entonces en un bachillerato, un semestre en cada lugar, así que, tres, cuatro meses. Me gustó mucho. Realmente lo disfruté (E3NYU).

Siempre ahí, siempre ahí [...] simplemente sentada atrás tomando notas y vendría a hablar conmigo después. Mi maestra de preparación para nivel elemental era una fabulosa y realmente maravillosa maestra, una maestra muy reflexiva. Ella había estado enseñando por mucho tiempo y tenía mucho conocimiento para compartir conmigo. Ésa fue una experiencia enorme en mi... en darle bases a mi enseñanza (E1NYU).

Pues la verdad que muy bien, porque realmente es donde pues se desarrolla un poco todo lo que has ido aprendiendo aquí en la universidad a nivel teórico (E3USAL).

El tutor del colegio, a parte del tutor que me vigilaba aquí, era un tutor muy bueno que daba las clases muy bien y se entendía muy bien con los estudiantes, entonces se aprende, yo creo que se aprende mucho en la práctica más que en la teoría (E1USAL).

La cantidad de horas de prácticas docentes realizadas por los estudiantes de la NYU las consideran como suficientes.

Es diario medio día, o tres veces a la semana todo el día, eh, y hacemos escuela elemental un semestre y secundaria el segundo semestre (A1NYU).

Para las prácticas docentes enseñé como 30 horas a la semana (E3NYU).

Sin embargo, hay profesores de Educación Musical de la NYU que desearían que la oportunidad de prácticas docentes fuera mayor.

Demasiados educadores de profesores piensan que un plan de clase, lo he discutido con mis colegas, que un muy cuidadoso plan de clase redactado es lo que necesitas para enseñar bien. Yo digo que la música es más parecida a la improvisación, que la enseñanza es más parecida a la improvisación [...]. Dicho eso, ¿un programa de educación del maestro de música no debería dar mucho más énfasis a las prácticas docentes supervisadas? Bien, creo que sí. Sí, lo

digo porque las habilidades de enseñanza sólo se desarrollan a través de la creación musical activa, así es definitivamente, definitivamente (P1NYU).

Si lo hiciera a mi manera, me sentaría con la persona que hace la programación y encontraría una manera para que el estudiante pudiera completar todos sus cursos para el final del tercer año [...] de tal manera que pudieran tener prácticas docentes de tiempo completo durante su último año (PEM5NYU).

Tengo este sueño que es casi como un modelo médico donde los estudiantes van y viven en los últimos dos años de sus estudios, casi viven en estas escuelas, sabes, simplemente pasando todo el día, pero es difícil de adaptarlo a nuestro currículo (PEM2NYU).

No puedes aprender sólo observando. Tienes que estar enfrente y tienes que hacer que ocurra en todas nuestras clases [...]. De hecho, nuestros graduados, cuando ven un recital del último año de los no graduados, tienen que formar también un ensamble y dirigirlo, porque queremos ver que ellos tienen esas habilidades cuando salen al campo laboral. Para nosotros, es aprender a través del hacer, y entre más los podamos involucrar... si lo hiciera a mi manera, tendría a los estudiantes enseñando durante cuatro años (PEM4NYU).

La periodicidad de la presencia del estudiante realizando sus prácticas docentes es muy importante, puesto que

si el estudiante en prácticas no está ahí todos los días, entonces no pasa a ser parte del factor de la escuela [...] así que los estudiantes lo ven como un maestro también y no como alguien que viene de vez en cuando de una universidad para observar una clase (PEM4NYU).

A las horas de prácticas docentes en la USAL no las consideran como suficientes.

Yo creo que es más necesario más práctica, más tiempo de prácticas porque con tres meses escasos de prácticas no te da tiempo a desenvolverte bien y cuando ya estás a gusto con los estudiantes dices "[esta] semana acabo la práctica, me tengo que ir" (E1USAL).

En la NYU las prácticas docentes pueden ser seleccionadas de acuerdo al perfil del estudiante: clases generales de música, instrumento, voz o ensamble.

Cómo escogen los estudiantes para esos profesores se basa en las personalidades y en lo que queremos trabajar. Así que yo quiero trabajar con banda en la *Marine Park Jr. High School*, así que ellos encontraron uno de los mejores profesores de banda en Nueva York y estaba en *Marine Park Jr. High School* para el último semestre. Pero si fuera de coro, si fuera de voz, ellos probablemente me colocarían para secundaria, quizás en (irreconocible) porque ellos tienen uno de los mejores programas corales ahí. Así que depende de tu área (A4NYU).

A pesar de la selección del lugar para las prácticas docentes de acuerdo al interés y competencias del interesado, en la NYU se considera que el estudiante se tiene que graduar con la capacidad de enseñar en cualquier grado educativo; contrario a toda posibilidad de especialización.

Cuando van a buscar un trabajo, ellos tienen cosas específicas en la mente. Saben que después de un año de prácticas docentes, “ah, realmente preferiría bachillerato; realmente preferiría la escuela elemental.” Las posibilidades son que ellos nunca enseñarán todos los grados pero tienen que estar preparados para hacerlo (PEM5NYU).

En la USAL, sin embargo, el estudiante puede ser mandado en sus prácticas a enseñar cualquier asignatura, sobre todo en el primer período de prácticas docentes.

El primer año, como era general, pues bien, pero o sea se me dio un poco peor porque había que dar matemáticas, lengua, general (A2USAL).

Una propuesta de mejora para la USAL, por parte de un estudiante, es la idea de que las prácticas se realicen en ámbitos socioculturales distintos.

[Se requiere] más diversidad de colegios porque no es lo mismo un colegio de ciudad que un colegio de un pueblo [...] creo que deberíamos de saber estar en todas partes (A5USAL).

La importancia de las prácticas docentes radica en que “demanda que los participantes integren sus experiencias de vida, actividades educativas formales, observaciones de campo de profesores expertos, conocimiento de contenido musical, y métodos pedagógicos en el servicio de presentaciones educativas coherentes que ayudan a los estudiantes a aprender.”²⁹ Esto debe realizarse tomando en cuenta que “no hay sustituto para las experiencias de campo bien diseñadas.”³⁰ De esta manera se entiende que: “Los estudiantes universitarios, al graduarse, con frecuencia describen a las prácticas docentes como la parte más importante de su educación universitaria.”³¹

Es por todo lo anterior que un currículo universitario para la formación de educadores musicales debe contemplar como prioridad, para el desarrollo de competencias didácticas, la buena organización y supervisión de las prácticas docentes para todos los estudiantes, en situaciones reales de enseñanza y por períodos de tiempo que impliquen una importante fracción de los estudios universitarios.

8. Observación de clases

La observación de profesores impartiendo clases juega un papel importante en el currículo de Educación Musical de la NYU.

Tenemos los tres primeros años de la universidad para acumular 100 horas (A2NYU).

Pienso que observar a los profesores que observo realmente informa mi enseñanza. Diría que aún más que las clases que tomo. Cuando pienso acerca... cuando estoy tratando de construir una lección o pensar acerca de la currícula siempre regreso a observar profesores como opuesto a lo que sea que aprendimos en clase (E1NYU).

²⁹ Rideout, “Research in Music Student Teaching”, p. 874.

³⁰ Leglar y Collay, “Research by Teachers on Teacher Education”, p. 864.

³¹ Rogers, “The Student-Teaching Portfolio”, p. 29.

Aunque la observación de profesores expertos es reconocida como una herramienta muy útil para la formación de los futuros educadores, es importante que a los estudiantes se les informe adecuadamente sobre los objetivos y estructura de dichas observaciones. En una investigación realizada en un programa de educación musical de los Estados Unidos, Conway reporta que “los participantes también hablaron de las observaciones fuera de contexto como la experiencia menos valiosa: ‘Parece que hicimos muchas observaciones en las escuelas y realmente no supe que se suponía que tenía que estar observando.’”³²

La necesidad de generar estructuras que permitan la observación de otros profesores durante la formación universitaria, y durante la formación continua del educador musical, es de suma importancia si se considera que por la naturaleza de los lugares donde se lleva a cabo la enseñanza —entre cuatro paredes y enfrente de un grupo de 20, 30 ó hasta 40 niños y ningún otro adulto—, el maestro en funciones no cuenta con las oportunidades de observar a otros colegas, ni con la posibilidad de ser observado. Por esta razón, Boles considera que la vocación del educador se caracteriza por trabajar en el aislamiento, lo que “elimina las posibilidades a los profesores de expandir su conocimiento del contenido de su materia. El aislamiento debilita las cualidades educativas al prevenir la adquisición de conocimiento y habilidades de otros profesores con más experiencia y conocimiento.”³³ Lo que no ocurre con otras profesiones, como la del médico que constantemente comparte un quirófano con otros médicos, y el ingeniero o arquitecto que tienen que discutir proyectos conjuntos en una misma mesa de trabajo.

9. Formato de los estudios

La carga de trabajo para los futuros educadores musicales en sus estudios universitarios es tal que no les permite alcanzar sus metas en el desarrollo instrumental.

Me doy cuenta, efectivamente, del bajo rendimiento que logran tener a lo largo de una carrera, por lo mismo que decimos, están sobrecargados de materias teóricas, no les dan tiempo de reforzar el instrumento bien (PEM2ENM).

Nosotros realmente no tenemos la oportunidad de ser tan buenos músicos como podríamos ser porque básicamente tenemos dos especializaciones. Nosotros tenemos que tomar todas las clases que la gente de interpretación toma y entonces agregar otra carga de cursos arriba de esa educación, así que no tenemos ocho horas para practicar [el instrumento] al día (A7NYU).

Si tuviera el tiempo para practicar, si tuviera el tiempo para de hecho estar en esa clase [orquesta], podría definitivamente [...]. No estaría sentada enfrente pero sería capaz de entrar (A7NYU).

Se considera importante documentar la experiencia de haber ofrecido demasiados instrumentos a los estudiantes de Educación Musical.

³² Conway, “Perceptions of Beginning Teachers”, p. 29.

³³ Boles y Troen, *Who's teaching your children?*, p. 70.

La primera carrera que se formó aquí tenía muy poca fuerza musical; eh... suponían que un músico de Educación Musical era un todólogo, entonces llevaban dos años de piano, uno de flauta, uno de guitarra, uno de acordeón [...] cada año eran principiantes (PEM1ENM).

Para la especialidad de Educación Musical en la USAL las horas dedicadas al desarrollo de competencias musicales es considerado inadecuado.

Faltan más horas de formación musical, y los que venimos de este mundo del folklore que carecemos de esa formación musical, cuesta más que a todos los estudiantes que vienen muchos de conservatorio que fácilmente aprenden o aprueban sin necesidad de venir a clase, incluso [...] tenemos las mismas horas de formación musical que de educación física o de matemáticas (A9USAL).

Si se verifican los aprendizajes esperados para el programa de Educación Musical, existe la flexibilidad de acortar los años de estudio en la UNAM.

Entonces, tú ya trabajaste, a lo mejor por fuera, muchas cosas que puedes llegar a hacer acá y si tú en dos años puedes cubrir lo que te falta, porque eso sí se requiere, si en dos años tú crees que tienes la capacidad para cubrir las otras materias, pues adelante ¿no? Adelante, sí se puede hacer (PEM3ENM).

10. Políticas de gobierno

Se percibe que los encargados de las políticas públicas de educación no valoran la importancia que la Educación Musical juega en todo el entramado de la formación que pretenden impartir.

Hay que trabajar muchísimo en todos los sentidos ¿no?, desde ir a convencer a la SEP [Secretaría de Educación Pública] de que, efectivamente, la música es necesaria, no se puede dar al mismo tiempo que teatro y la... ¿cómo son? Teatro, danza [...] y la música, es una aberración ¿no? Entonces, convencerlos de que esto está bien, primero tenemos que hacer las cosas nosotros bien para, de veras, después ir a convencer a las autoridades (PEM2ENM).

La música es muy importante como materia transversal a otros conocimientos como las matemáticas, lengua, etcétera, etcétera; sin embargo, eso el gobierno no lo contempla y por tanto, ha reducido las horas de música o de Educación Artística en la escuela (E2USAL).

Los mismos encargados de las políticas de educación no ponderan adecuadamente la importancia de escuchar y dar libertad a los especialistas en educación.

No tenemos mucho espacio para el cambio. Si no hacemos lo que el estado quiere [...] no les dan a nuestros estudiantes una certificación (Elliott3).

En ocasiones se supedita la educación general, y a la Educación Musical, a compromisos entre los partidos políticos en disputa.

Con cada [...] cambio de gobierno, hemos tenido una ley distinta y eso ha sido un poco un chanchullo entre partidos políticos que [...] lo que quieren son votos y para eso modifican la ley, juegan con las leyes; eso no se puede hacer con la educación, me parece muy aberrante (E2USAL).

La LOE intenta equilibrar... acogiendo parte del discurso de la oposición y también acogiendo la tradición de su propia ley, porque no olvidemos que la LOE es una ley promulgada por el partido que ahora está en el gobierno, pero el partido de la oposición se quedó con una ley, eh, aprobada pero no aplicada, entonces ésta intenta equilibrar los últimos ¿cuántos años? Veinte años de educación, las ideas y la situación del país en los últimos veinte años... Es fundamental que haya un pacto por la educación, es fundamental, para evitar pérdidas de tiempo y a veces debates innecesarios (PEM6USAL).

De este tema en el *Informe a la UNESCO* se señala:

Las políticas educativas deben ser políticas a largo plazo, lo que supone poder establecer la continuidad en las decisiones y en la realización de las reformas. De ahí que convenga superar, cuando se trata de la educación, la fase de las políticas a corto plazo o de las reformas en cascada, puesto que se corre el riesgo de ponerlas en tela de juicio cada vez que cambia el gobierno.³⁴

En México, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), cuyo lema es: "Por la Educación al Servicio del Pueblo",³⁵ tiene tal contubernio con las distintas fuerzas políticas que gobiernan el país, que sus líderes tienen la capacidad de crear un partido político con reconocimiento oficial (Partido Nueva Alianza); de tal manera que, con los períodos gubernamentales —sexenales—, las políticas públicas de educación sufren diversas transformaciones que, en muchas ocasiones, dependen de los compromisos adquiridos entre los agentes involucrados: gobierno federal, gobiernos estatales, partidos políticos, funcionarios encargados de las políticas educativas y el SNTE.

Respecto a las políticas de la educación, otro problema adyacente a los mencionados es el siguiente:

La escuela cada vez más se rige por las prioridades educativas que marca el desarrollo de la sociedad mercantil, haciendo de lado la condición formadora de la educación y su misión humanista; y dejando con ello un resquicio a través del cual el modelo empresarial filtra sus pretensiones y deja sentir su influencia en el diseño de programas educativos.³⁶

Estas desafortunadas situaciones predisponen a que las buenas voluntades, y el acertado trabajo empleado en las diversas reformas educativas, se encuentren con una serie de obstáculos a los que, a corto o mediano plazo, no se prevén posibles soluciones.

³⁴ Delors, *La educación encierra un tesoro*, p. 187.

³⁵ SNTE, "¿Quiénes somos?", en página oficial: <http://www.snte.org.mx/?P=snte_quienes_somos> Consultada el 26 de julio de 2011.

³⁶ Palacios, *Arte: asignatura pendiente*, p. 37.

11. Método Suzuki

Se aprecia que el desarrollo auditivo se potencia a través del Método Suzuki.

Yo sí creo que debe de haber muchas formas de hacer la música y tiene mucho que ver con el oído; imagínate qué riqueza poder aprender con el oído, que es además lo de, lo que, lo que postula Suzuki, primero te lo aprendes por oído y no sé qué y después lo ves ¿no?, este, ahí está, y entonces la música popular tiene eso también ¿no? Eres lírico ¿no?, lo que dicen que es ser lírico, y a mí me parece muy valioso para un niño; porque le das cosas que después... hacen que pueda alguien ser un gran compositor, un gran arreglista, un gran intérprete o incluso un gran educador musical porque puede realmente tener esa capacidad (P2ENM).

De hecho, el proceso natural que sigue el Método Suzuki es el siguiente:

El niño primero aprende a escuchar y a hablar, y luego aprende la gramática. En la música debiera ser igual, primero escucha música, toca, toca tú mismo, vete a conciertos, métete realmente, luego le enseñas la gramática, porque el camino al revés es muy complejo (P3USAL).

Uno de los fundamentos principales que defiende el Método Suzuki se resume en la máxima que dice: *todos los niños pueden*; lo que es expresado por un profesor de la siguiente manera:

Creo que la base del conocimiento nos permite decir ahora que cualquier persona puede desarrollar sus habilidades en los instrumentos (PEM8ENM).

A esto Suzuki agrega que “cualquier niño es capaz de desarrollar habilidades superiores si se utilizan los métodos correctos en su entrenamiento,”³⁷ y lo ejemplifica:

Si un niño no es capaz de hacer ejercicios de aritmética, se dice que su inteligencia es inferior a la media. Sin embargo puede hablar perfectamente el difícil idioma japonés —o cualquiera que sea su lengua nativa—. ¿No es esto algo que hay que ponderar o en lo que hay que pensar? En mi opinión, el niño que no puede con la aritmética no tiene una inteligencia inferior; es el sistema educativo el que está mal. Sencillamente, su capacidad o talento no han sido desarrollados correctamente.³⁸

Sin embargo, el éxito también depende de las competencias didácticas y musicales del profesor.

Yo creo que con una buena enseñanza, todos los niños pueden salir adelante, pero, se necesitan maestros muy especializados, conscientes de los problemas, conscientes de... de las

³⁷ Suzuki, *Nurtured by Love*, p. 1.

³⁸ *Ibid.*, p. 2.

resoluciones que pueda haber a los problemas, y... mmm... y bueno con esa vocación de paciencia que, que debemos tener todos (P1ENM).

Quiero decir que Suzuki es tan bueno como la profesora o profesor mismo, que realmente conoce la música, ¿correcto?, y que piensa muy cuidadosamente acerca de lo que están haciendo. El método no los va a salvar (P1NYU).

Una de las críticas más frecuentes al Método Suzuki es la referente a la manera de cómo se aborda la enseñanza de la lectura musical.

Pienso que el problema de aprender sin lectura musical al mismo tiempo que tú estás aprendiendo a tocar es que el ojo no asocia con lo físico, con el sonido que el oído está escuchando y los dedos moviéndose. Los estudiantes que he tenido, siempre puedo distinguir a las estudiantes Suzuki porque los estudiantes Suzuki no pueden leer [...]. A los estudiantes Suzuki les toma mucho más porque ellos no están leyendo música al mismo tiempo y asociando con el movimiento físico de lo que están haciendo [...] y eso no es decir que ellos no deberían comenzar básico así que, primero que nada, los comienzas de oído. Ésa es una gran idea. Pero tiene que haber algo en las etapas tempranas donde ellos ven una blanca [mitad] y darse cuenta que dura dos tiempos (P3NYU).

Efectivamente, en el Método Suzuki se recomendaba que “la lectura debería ser enseñada cuando el niño llega al Concierto en La Menor de Vivaldi”.³⁹ Por la dificultad de este concierto Sanford Reuning —uno de los profesores pioneros en la utilización de la metodología Suzuki en los Estados Unidos— comenta: “¿Cómo se le puede enseñar a un niño el concierto de Vivaldi si no sabe leer?”⁴⁰

Esta cuestión requiere de algunas aclaraciones. Suzuki publicó un libro llamado *Note Reading for Violin*, el cual está dirigido a “niños que tienen dificultad debido a una pobre comprensión de la música escrita para violín,”⁴¹ pero es un libro pensado para estudiantes que ya están estudiando el cuarto libro para violín de Suzuki, donde se encuentra el concierto de Vivaldi. Esta aparente confusión se debe a que “el niño japonés, universalmente, aprende a leer música en la escuela,”⁴² por lo que se espera que cuando el estudiante en Japón alcanza el libro 4 de Suzuki, cuyas piezas han sido aprendidas “de oído”, el niño tenga suficientes conocimientos de lectura para comenzar a tocar el violín leyendo notas. Precisamente el libro *Note Reading for Violin* está pensado para los estudiantes que no han sido capaces de mostrar esa habilidad.

Ahora bien, debido a que en los Estados Unidos los educadores Suzuki no esperan que un estudiante aprenda notas en la escuela general, entonces los profesores “deben comenzar mucho más temprano que el nivel del libro 4 a preparar a los estudiantes a leer. [...] Siento que debemos comenzar la importante coordinación de las tres-direcciones [ojo-oído-dedo y arco] muy temprano, con un tipo de lectura muy sencilla para el instrumento. Por temprano quiero decir, a la mitad del libro I.”⁴³ Considerando que en

³⁹ Starr, *The Suzuki Violinist*, p. 141.

⁴⁰ Comunicación personal al autor, febrero de 2008.

⁴¹ Suzuki, *Note Reading for Violin*, p. 5

⁴² Behrend y Keats, *The Suzuki Approach*, p. 46.

⁴³ *Id.*

México existe la misma situación que en los Estados Unidos —los estudiantes no aprenden a leer música en la escuela general—, es compromiso del maestro Suzuki enseñar la lectura musical casi desde el comienzo, pero siempre considerando que “todos los materiales Suzuki deben ser aprendidos de los discos y no leídos, mientras que otros materiales más fáciles son usados para la lectura.”⁴⁴

Evidentemente, estas consideraciones deben ser tomadas en cuenta para cuando el estudiante no es estudiante de una escuela de música, donde sí se ofrecen clases de lectura y solfeo casi desde el comienzo.

Hasta aquí se ha presentado una idea sobre los tiempos que se consideran convenientes para que un estudiante aborde la lectura musical a través del Método Suzuki. Sin embargo, las conveniencias para este aplazamiento no han sido señaladas en este apartado, puesto que ya se ha profundizado sobre este tema en el inciso correspondiente del Método Suzuki en el presente trabajo de investigación. Sólo cabe reiterar, de manera muy sucinta, que:

“Al final, sólo buenos intérpretes con buenos oídos y un equipamiento instrumental fluido serán *realmente* buenos lectores a primera vista. No puedes leer *más allá* de tus habilidades interpretativas, y ¡no puedes leer nada con el violín si no lo escuchas!”⁴⁵

Es por esto que la enseñanza a través del Método Suzuki, en los niveles iniciales de aprendizaje, se centra en la enseñanza a través del oído y el desarrollo de una postura adecuada corporal respecto al instrumento, dejando la lectura musical con el instrumento hasta que el oído y la postura han sido desarrollados en lo más básico. Además, se advierte fácilmente, es muy complicado pretender enseñar a un niño, al mismo tiempo, una postura correcta, entrenamiento auditivo y la lectura de las notas.

Otra crítica al Método Suzuki, señalada por uno de los informantes, fue la relacionada a la misión original del Método Suzuki.

Como que le dí la espalda mayormente a los aspectos programáticos del Orff y Kodaly [...]. Puesto que se volvieron operacionales en los programas escolares de música... lo mismo pasa con el Método Suzuki, es que muy pocos Suzukis americanos... son educados en la visión Suzuki, la cual esencialmente era para cambiar el mundo; cambiar quiénes somos como seres humanos [...]. Eso raramente es parte de toda misión Suzuki que yo conozco (PEM3NYU).

Aunque se observa que algunas academias Suzuki sí han diluido los objetivos esenciales del Método Suzuki, buscando principalmente el beneficio económico, sin embargo, los objetivos fundacionales no cambian:

En mi corazón late el deseo de ayudar a todos los niños de la tierra a convertirse en grandes seres humanos, personas felices, personas de capacidad superior. Dedico toda mi vida y mis energías a este fin. La causa es mi descubrimiento de que todos los niños, sin excepción, nacen con esa posibilidad.⁴⁶

⁴⁴ *Ibid.*, p. 47.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 49.

⁴⁶ Suzuki, *Nurtured by Love*, p. 106.

Comentarios que no fueron dirigidos conscientemente al Método Suzuki pero que, por su contenido, están muy relacionados a los principios de esta metodología, son los relacionados a la implicación de los padres de familia en la Educación Musical de sus hijos: “Más adelante, me fui al otro extremo, dije ‘yo quiero trabajar con papás’, porque quería, o sea, si yo hablo que el niño va a aprender, necesito que el papá también descubra que puede aprender” (E4ENM).

12. Selección de instrumentos musicales

En la UNAM persiste la idea de que los instrumentos que los estudiantes de Educación Musical deben aprender son el acordeón, piano y guitarra por ser instrumentos armónicos; excluyendo la posibilidad de que los estudiantes se desarrollen en otras posibilidades.

No quisieron las compañeras abrir a cualquier instrumento la carrera, siempre volvieron a dejar nada más tres instrumentos [acordeón, piano y guitarra]; para mí, un maestro de música debe de haber sido de cualquier instrumento, en cualquier instrumento (PEM7ENM).

En la NYU la opción es más amplia. A lo largo de los estudios de Educación Musical en la NYU se ofrecen cuatro materias de *Practicum*, que son cursos introductorios donde se enseñan las bases fundamentales para tocar y enseñar un instrumento. En el *Practicum* de Cuerdas, que dura dos semestres, se enseña guitarra, violín, viola, violonchelo y contrabajo; en el *Practicum* de Metales: trompeta, trombón y corno; en Maderas: flauta transversa, clarinete, saxofón y flauta de pico; y en Percusiones, las más tradicionales, desde timbales hasta batería. En relación a estas asignaturas un profesor comenta:

Pienso que generalmente la idea detrás de esa clase no es que ellos se volverán virtuosos en esos instrumentos, sino que tendrán un entendimiento básico de cómo esos instrumentos funcionan. Con suerte, como directores, mientras dirigen un ensamble ellos serán capaces de decir que esa nota está alta en el clarinete, así que estás alto y necesitas saber que vas a estar alto muy seguido en esa nota porque esa nota está generalmente alta [...]. Éstas son cosas que un educador de secundaria o bachillerato necesita saber (P4NYU).

En este sentido, es importante considerar que una clase de esas características ofrece conocimientos generales pero no resuelve la situación de poder enseñar un instrumento a un estudiante.

Y toqué el oboe en el bachillerato, así que era una clase práctica en la cual tocábamos flauta, clarinete y quizá saxofón. No creo que hiciéramos oboe. Lo que me llama la atención de eso es que si yo fuera un educador musical que voy en camino de ser director de banda u orquesta, hasta qué punto me voy a sentir experto para enseñar a cualquier estudiante que se me atraviesa, ¿cómo van a tocar ese instrumento? (P5NYU).

13. Creatividad

Se considera que todos los estudiantes tienen la posibilidad de desarrollar la capacidad de ser creativos.

De lo que se trata es de promover en el otro que desarrolle capacidades perceptivas, asociativas, a partir de ahí ya veremos si hay creativas; yo creo que las hay en todo mundo, yo no creo que haya gente no creativa, o sea, creo que hay siempre gente creativa, mayor o menormente, con menor o mayor inhibición, con menor o mayor vocación, pero es, es ahí en donde se puede actuar en descubrir las pulsiones del otro. Si el otro crea cualquier cosa, la más elemental que sea la recordará toda su vida; es decir, el hecho de que alguien haya descubierto que puede [sonido de golpe pequeño] golpear aquí, intentará ser oído [sonidos de golpes pequeños] (P4ENM).

La creatividad está fundamentada en unos conocimientos adquiridos, lo cual es diferente al concepto de la espontaneidad original: “lo que muchos adultos consideran creativo en las cosas que los pequeños niños producen es más probablemente un asunto de originalidad espontánea y esto, a su vez, es principalmente un asunto de inocencia, o falta de conocimiento.”⁴⁷ A diferencia de ésta, la creatividad puede ser educada y desarrollada.

La persona creativa se identifica como la persona que tiene un nivel alto de conocimiento de una práctica específica y la habilidad para usar esta competencia para producir resultados originales y significantes en relación a los estándares y tradiciones de un ámbito. [...] La llave para la creatividad musical descansa en la educación de una forma multidimensional de entendimientos funcionales llamados competencias musicales. De hecho, una vez más, las competencias musicales son educables.⁴⁸

Una posibilidad del itinerario que podría dirigir el desarrollo de la creatividad musical podría ser, de acuerdo a uno de los informantes, el siguiente:

Hay que pensar en la música fundamentalmente, y sobretodo en la primaria, incluso la infantil, como un lenguaje. Un lenguaje con el cual podemos entender y expresarnos con el mundo de otra manera como lo hacemos con el lenguaje verbal, por lo tanto, eso tiene dos formas de educación como lenguaje; la auditiva, oír música y la praxis, es decir, hacer música desde el punto de vista, primero con el cuerpo, cantando, percusiones, y luego con las prótesis que nos vienen por evolución que son los instrumentos, y por supuesto, en la composición y ahí reivindico el trabajo de la improvisación, es fundamental, como expansión de la creatividad, y luego toda esa creatividad la podemos cerrar escribiendo en la composición (PEM6USAL).

Sin embargo, las clases de interpretación y orquesta no promueven, por sí mismas, la posibilidad de que los estudiantes ejerzan su creatividad.

Tal parece [...] que nuestros cursos de intérpretes, de la formación de intérpretes, descartan o hacen a un lado el potencial creativo, no tanto el potencial creativo, el potencial de hablar música y de... quiero decir, solamente nos concentramos en el hecho, en el asunto de que sean capaces de rescatar la música realizada por otros y no entenderse con gente, hablantes de

⁴⁷ Elliot, *Music Matters*, p. 221.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 229.

música, gente hablando de música como un lenguaje que constituyen, y el juego tanto de solfeo (PEM6ENM).

Pienso que a expensas de que ellos piensen y se comprometan críticamente con la música... lo que pasa es que el director les dice cómo tocar, así que ellos reproducen estos modelos que han estado alrededor por millones de años, estos modelos de música clásica en los que esencialmente el estudiante está divorciado de la música en proceso, mas que siendo capaz de tocar su parte perfectamente, así que toda esta noción de la orquesta es solamente tan buena como su elemento más débil, y la humillación en eso es que puede llevar a los estudiantes a tocar lo mejor que ellos pueden, de tal manera que la banda suene bien, de tal manera que el director se vea bien. Eso es problemático para mí (PEM3NYU).

La creatividad, también, debe ser fomentada en un contexto de prácticas reales musicales.

La música hay que enseñarla haciendo música, porque ¿qué es la música? La música es un lenguaje, desde mi punto de vista [...] si hacemos una educación teórica, estamos limitando esa capacidad de la música como lenguaje, y luego también tenemos la música como un elemento artístico y de patrimonio fundamental para la comprensión de la cultura y de la sociedad de nuestra época, pero a veces, ese componente cultural y social, prima sobre el práctico, ¿y dónde prima? En aquellas personas, en aquellos profesores que no tienen una formación práctica (PEM6USAL).

14. Especialización

Existe un sector amplio de estudiantes y profesores, de las tres universidades en cuestión, que opinan que no se puede, o no es conveniente, que durante los estudios universitarios de Educación Musical se ofrezca algún tipo de especialización. Una de las razones principales que defienden se basa en la idea de entender al educador musical como un egresado que debe ser capaz de impartir clases en cualquier nivel o ámbito educativo.

Hay un problema aquí en la Escuela de que muchos compañeros que entran a la carrera, eh, piensan que van a trabajar sólo con niños y niños de primaria, y en kínder [...] y yo no tengo esa idea, yo tengo que el educador musical tiene que trabajar en cualquier nivel [...] en el momento que tengan el concepto de que tiene que ser un educador íntegro en todos niveles, creo que la carrera de Educación Musical se va a disparar para arriba (A1ENM).

Yo creo que este país, eh, las condiciones del país impiden que podemos pensar así en este momento ¿no?, porque son muy inciertas las posibilidades, es muy incierto el mercado de trabajo (PEM8ENM).

Si tienes una buena habilidad para enseñar estudiantes principiantes e intermedios y tienes buen manejo de todos los niveles es importante. En la actualidad un educador debe hacer tanto como sea posible (P4NYU).

Lo veo el balance bien porque te puede tocar dar clases de todo tipo, no sólo de tu especialidad [...]. O sea yo si me meto a trabajar, me puede tocar dar cualquier asignatura (A2USAL).

Los estudios de Educación Musical ofrecidos en una universidad española reciben el nombre de Maestro-Especialista de Educación Musical (en el plan en vías de desaparecer) y, aunque en el perfil de egreso se muestra una amplia posibilidad de salidas laborales, el programa está pensado para profesores que ejerzan la Educación Musical en el nivel preescolar o primaria. Sin embargo, se espera que los egresados también sean capaces de ejercer en otras asignaturas no relacionadas con la música. Esto se refleja en la amplitud de competencias que se espera que desarrollen lo que, en realidad, no permite la posibilidad de formar un “Maestro-Especialista”.

La ley dice que los maestros que tengan ese título son maestros para poder dar todo en función de las necesidades del servicio, lógicamente primero darán en lo que se han formado, pero si no hay horas suficientes, pueden dar de cualquier otra cosa (PEM6USAL).

Al mismo tiempo, hay más estudiantes y profesores que sí defienden la idea de que un estudiante debería terminar con una especialidad sus estudios universitarios de Educación Musical.

Una buena carrera debería de estar planeada de tal modo que los estudiantes con sus materias optativas pudieran crearse a sí mismos su perfil, es decir, que tengan suficientes optativas que te permitan ver si vas a irte hacia la instrucción personalizada, la de pequeños grupos o la de grandes grupos y la de ciertas edades ¿no?, si te vas a inclinar hacia niños o hacia jóvenes, hacia adultos [...] y creo que en dado caso, una especialización podría darse, si no por medio de estudios de Maestría, sí al menos por, eh, eh, estudios paralelos de cursos y seminarios extras que, que enfoquen al estudiante más hacia cierto lado (P5ENM).

Yo soy partidaria de las especializaciones [...] así como los doctores ¿no?, vas con el doctor de la uña izquierda del pie derecho (P1ENM).

En la línea de especialización, eh, sería interesante, observar si hubiera una línea de especialización, si alguien tuviera como ésta, como esta panorámica, eh, pero más allá a mí me gustaría o pensaría mejor en líneas de especialización en diversas áreas ¿no?, en un área coral, ahí sí te... o sea, independientemente del nivel que tú fueras a trabajar, pero una especialización como director, o coral o como director instrumental o bien, como profesor de teoría e historia ¿no?, o sea, ahí yo creo que sí, sí se requeriría como esta... como esta segregación (PEM3ENM).

Pienso que deberían escoger un área menor que eventualmente podrían enseñar (Elliott3).

En la USAL se considera que para el estudiante que llega a la universidad con un nivel holgado de competencias musicales, los estudios de Educación Musical pasan a ser, de alguna manera, una especialización y no unos estudios generales de la música y su enseñanza en la primaria; “Entonces, aquel estudiante que venía con formación de

conservatorio, pues sí que realmente era una especialización para la primaria” (PEM6USAL).

En la NYU se percibe que sí existe la posibilidad de especializarse en un área específica, aunque no de manera oficial.

¡Sí! La mayoría vienen ya sea como vocalistas o instrumentistas y reciben lecciones privadas a través del tiempo y tocan en ensambles así que ellos salen ya sea como profesores de instrumento o de voz. Intentamos que tomen; quiero decir, tienen que tomar cursos de métodos de instrumentos y vocales, pero sí, yo diría que tienen la especialidad (PEM5NYU).

También se contempla que una especialización debería ser a nivel de posgrado.

No, yo creo que no porque son demasiadas, demasiadas cosas que tienen que hacer en la licenciatura, probablemente en una maestría o en un estudio más especializado sí (P1ENM).

Como yo lo pienso, una carrera de Educación Musical debería de ser incluso a nivel de especialización. Primero te haces violinista... pianista... lo que sea, tener una formación musical sólida y luego ya ves a ver cómo le haces para enseñarlo [...] ¿Cómo van a dar clase de solfeo si no oyen si la gente está entonando bien o mal? En fin, no alcanzan, desde luego, los cinco [años], yo creo que ni los siete, para lograr hacer una especialización en una determinada materia (PEM2ENM).

Pienso que una especialidad en educación más completa es alguien que tiene una maestría y pasa un poco más de tiempo en esa área de enfoque, o simplemente más tiempo aprendiendo cómo ser un maestro efectivo en ese ambiente (P4NYU).

Hay estudiantes y egresados que consideran que salieron con una especialidad, pero lo lograron por méritos propios.

Te podría decir que la misma escuela no te lo da, o sea, te lo da de que te pongas a ir a, no sé, a clínicas, que de pronto había en la Escuela Superior un profesor y ahí vas de necio a tratar de captar algo que él trae, o de pronto que te metas con un maestro que a lo mejor ni es de la escuela y estás aprendiendo otra técnica, entonces es mucha búsqueda personal creo yo (A1ENM).

Él dirige el coro de gente joven de la ciudad de Nueva York y es mi director de coro en la NYU, y comencé a tomar lecciones privadas de dirección con él, y comencé a observarlo en su lugar, los ensayos y esas cosas y fue excelente. Así que, para el final me sentía muy segura. Sentía que era como... bueno, para tener 22 años no son especialistas pero yo sentía que sí tenía que señalar a mí misma como una especialista a los 22, sería para música coral (E3NYU).

La conveniencia de que un estudiante de Educación Musical termine con una especialidad sus estudios universitarios arroja opiniones encontradas entre la comunidad de las instituciones estudiadas. Las conveniencias son varias pero, una que se presenta de peso, es el hecho de que un egresado contaría, al final de sus estudios, con unas

competencias muy enfocadas a la labor en la que desea desenvolverse, permitiéndole ofrecer, a sus futuros educandos, todos los beneficios que implica poseer conocimientos profundos de la materia en cuestión. Sin embargo, al mismo tiempo, estos mismos beneficios denotan unos retos inherentes.

En el individuo, un alto grado de especialización puede conducirle a una limitada estrechez de miras. Cuando una profesión se divide en subespecialidades, puede romper su anterior integridad en la experiencia y la comprensión. De modo que, algunas veces, la gente añora al profesional general de antes, del que se piensa que se ha interesado en el “paciente en su totalidad”.⁴⁹

15. Investigación

El asunto de la investigación se plantea como medio para promover formadores de educadores musicales.

Yo creo que posiblemente una de las líneas que el estudiante de Educación Musical pudiera seguir es la investigación; crear investigadores, bueno, preparar a los estudiantes de Educación Musical para que siga, no se quede con la licenciatura, hagan una maestría en Educación Musical, desarrollen líneas de investigación ¿para qué?, para preparar el camino, en investigación, y fomentar un poquito... eh... nuevas, nuevas corrientes pedagógicas para preparar a gente para que dé clases en las primarias, en las secundarias y preparatorias. Yo creo que el músico universitario tendría que pensar un poquito más a nivel investigación pedagógica para poder atender esa diversidad cultural ¿no? De nada nos va a servir ahorita, porque no vamos a cubrir el mercado; tener tres, cuatro licenciados por año, que se incorporen al mercado laboral cuando todavía puede seguirse preparando (PEM4ENM).

La investigación se expone como parte del perfil característico de la NYU.

Es una universidad de investigación, no sólo una universidad. La investigación es considerada tan importante que los estudiantes tienen que tomar más cursos de artes liberales que los que la mayoría de los estudiantes podrían tomar en cualquier escuela de música en otra universidad (Elliott3).

La importancia de que los futuros profesores incursionen en los métodos de investigación tiene fundamento en el dilema de que la investigación se realiza, en su mayoría, por personal universitario que está distante de la práctica educativa escolar. Esto produce dos problemas principales: que los investigadores universitarios, al estar distantes de la práctica educativa escolar, no están trabajando para los problemas comunes que se plantean los educadores en la acción; y que los educadores, por ser esta investigación producida en ámbitos y lenguajes ajenos a los suyos, no la asumen como útil para su labor. A este respecto Reimer comenta:

⁴⁹ Schön, *El profesional reflexivo*, p. 66.

Cuando los profesores y administradores de escuela sean inculturados para considerar a la investigación como una función natural y continua para la cual ellos tienen una responsabilidad mayor, y cuando lo que se investigue y cómo se investigue sea llevado a cabo y determinado por la misma gente que más se beneficiará de ésta, la investigación probablemente pasará a ser la fuente esencial para el mejoramiento educacional que ésta merece ser.⁵⁰

16. Conocimiento formal

En las competencias musicales, objetivo fundamental de la Educación Musical, prima el conocimiento procedimental, pero también comparte, como se señaló en el subcapítulo correspondiente a la Filosofía Praxial, de otros cuatro conocimientos: formal, experimental, intuitivo y meta-cognitivo. Poseer conocimientos formales o verbales es indispensable para el desarrollo de competencias musicales. Pero, puesto que “las competencias musicales se demuestran en acciones, no en palabras,”⁵¹ la adquisición de este tipo de conocimientos debe ser a través de prácticas musicales reales, situaciones donde el conocimiento formal adquiere perspectiva e importancia.

Esta Filosofía Praxial de la Educación Musical sostiene que el conocimiento formal debe ser filtrado dentro de las situaciones de enseñanza-aprendizaje parentética y contextualmente. Conceptos verbales acerca de las obras musicales y de la creación musical deben emerger y ser discutidos en relación a esfuerzos continuos para resolver problemas musicales auténticos a través de la creación musical activa.⁵²

Los estudiantes de Educación Musical de la UNAM pueden, en algunos casos, terminar sus estudios con más conocimientos formales —teórico-musicales— que los estudiantes de instrumento o voz.

Su nivel de piano [de los intérpretes] era mejor, pero en ciertas áreas de la armonía, de la historia de la música, llegábamos a destacar [más] que muchos otros instrumentistas (E1ENM).

El nivel de lectura musical que se espera adquiriera un estudiante de Educación Musical, de acuerdo a un profesor de la UNAM, se explica en el siguiente comentario:

Te lo planteo de esta manera: no generamos, ni en esta escuela ni en ninguna otra, lectores de música, no damos gente que se lleve de vacaciones el [...] en partitura como para disfrutar de esa lectura, como si vemos gente que se lleva libros de novela (PEM6ENM).

En la USAL, los conocimientos formales se dirigen a las teorías pedagógicas; pero a los conocimientos formales musicales no se les asigna un lugar de importancia en el currículo, y la profundidad de su enseñanza depende de las decisiones de los profesores.

⁵⁰ Reimer, “*An Agenda for Music Teacher Education*”, p. 10.

⁵¹ Elliott, *Music Matters*, pp. 53-54.

⁵² *Ibid.*, p. 61.

Es una orientación de carácter teórico [pedagógico], es una orientación técnica muy seria, porque aquí es que no estudian armonía, más que unos rudimentos... ¿Y dónde va un músico que no sabe armonía? Y claro, la historia de la música, que yo también la doy, que es una de las asignaturas teóricas más fuertes y más densas, pues yo me he propuesto que no fuera una asignatura de chichinabo, porque a mí me parece que tiene que ser un corpus teórico medianamente importante, y más a un nivel universitario (PEM1USAL).

La visión de la teoría musical, respecto a todo el conocimiento musical que se espera que un estudiante adquiera durante sus estudios universitarios de Educación Musical, de acuerdo a la Filosofía Praxial, “es una pequeña parte del proceso, conocer hechos y conceptos” (Elliott3).

En las tres instituciones se fomenta el estudio del conocimiento formal, aunque en un nivel más bajo en la USAL.

Todo lo teórico, todo lo que era teoría me ayudó muchísimo, todo lo que fue comprender la armonía, realizar arreglos, analizar una partitura, eh... escuchar armonías, escuchar la música, analizarla auditivamente, todo eso teórico, eh...todo, eh... información histórica (E3ENM).

Y queremos que tengan un buen sentido de la teoría musical, especialmente a cómo ésta pueda ser aplicada en el salón de clases (PEM2NYU).

La verdad es que ahora por lo menos veo una partitura y no me suena a chino [ríe]. Ahora ya por lo menos... Todavía no tengo mucha soltura, pero bastante mejor de cómo empecé (A1USAL).

En las tres instancias estudiadas se presentan situaciones donde los conocimientos formales o verbales no están ligados a una práctica específica.

Por ejemplo, en los primeros años de la carrera que tomábamos Fundamentos de Pedagogía o Socio... Psicología de Grupo, perdón, pues nada más era como... leíamos un par de autores que hacían referencia a los pedagogos que debíamos estudiar pero no había una profundización en el tema ni llevar a la práctica lo que estos pedagogos fundamentaban, sino solamente saber que existieron, a lo mejor, y algunos datos (A9ENM).

[La carrera] pedagógicamente no cubrió mis expectativas. Sí, nos dieron cómo hacer un programa, cuáles eran los, eh..., la taxonomía y todo este tipo de cosas, o sea, sí, pero ya en la práctica..., y siento que también me hizo mucha falta conocer más de fondo cada pedagogo o pedagogía musical, o sea, más de fondo Kodaly, más de fondo Orff, más de fondo todo, como que nos dieron una salpicadita, pero como que no se penetró (E6ENM).

Ella era excelente en comprometernos con esas cuestiones filosóficas y le agradezco por eso, pero en la práctica de la enseñanza, ella era también nuestra maestra de métodos para los niveles elementales, y no pienso que ella modelaba su filosofía muy bien en esa clase, así que me quedé como desconectado y sintiéndome no comprometido con ella (E1NYU).

[Los de Educación Musical] saben muchísima más teoría pero menos práctica; en conservatorio es al contrario, saben muchísima práctica [instrumental], pero quizá menos teoría (PEM4USAL).

Estamos en manos en la Educación Musical de gente que no ha cantado nunca, o que ha cantado poco, los niños en las escuelas cantan poco, por lo tanto la educación vocal que es la base de la educación porque es el pensamiento musical, está desapareciendo, están haciendo una base, una Educación Musical basada fundamentalmente en, bueno, en hacer fichas, en oír música y en aprender conceptos (PEM6USAL).

En la NYU se comprende claramente, de acuerdo a un profesor, la importancia del balance entre la teoría y la práctica.

Pienso que es muy importante que tengamos un balance de lo teórico y de lo práctico. Así que en muchas de nuestras clases los estudiantes obtienen esa teoría que necesitan y la balanceamos con los cursos de métodos y les damos lo práctico (PEM4NYU).

17. Educación multicultural

La importancia de incluir música de diversas culturas en los programas universitarios de Educación Musical, y en cualquier otro programa de enseñanza musical, se fundamenta en la siguiente idea: “Si la MÚSICA consiste de una diversidad de culturas musicales, entonces la MÚSICA es inherentemente multicultural. Y si la MÚSICA es inherentemente multicultural, entonces la Educación Musical debe ser multicultural en esencia.”⁵³

Profesores y estudiantes reconocen la importancia de ofrecer o recibir una Educación Musical que abarque distintas culturas musicales del mundo.

Si un educador musical se va a Jalisco imagínate ¡que no se sepa el son jalisciense!, ¿qué cómo va?, o sea, ¿qué cómo?, ¡que no sepa!; yo sí creo que hay que estudiar la etnomusicología, y parte de la etnomusicología integrarse al, al, al, al currículum. Y que no nada más se toque el Himno a la Alegría en las flautas de pico (P2ENM).

No hay argentino que esté en la escuela de música que le preguntes qué es una milonga y qué es un tango y no te pueda decir ¿no? Pregúntale a cualquier estudio aquí, a cualquier estudiante de la licenciatura si sabe la diferencia entre son jarocho y [otro] son (PEM2ENM).

Algunas de las razones por las que se defiende la educación multicultural pueden ser porque esta educación permite la identificación con causas sociales o familiares.

Pat Campbell habló sobre la diversificación del currículo en términos de enseñar música que no sea del arte europeo occidental, música, y en ese sentido ella se involucraba en justicia social e igualdad y raza mucho antes que otros hablaran de eso (P1NYU).

⁵³ *Ibid.*, p. 207.

Mi pasión por la música, mi interés por aprender música o ser profesor, viene de familia, a partir del folklore por mis abuelos, mis padres que pertenecemos a una zona muy pobre de España, históricamente muy pobre, donde el folklore es, como en todos los sitios donde se es pobre, mucho más folklore, y fue la pasión desde niño, pues de empezar a cantar, eh, de tocar la gaita, la dulzaina que se toca en mi tierra y asistí a clases de escuela de folklore de ahí (A9USAL).

En las prácticas docentes se debe considerar también la diversidad cultural que, muy probablemente, el futuro maestro de música enfrentará en sus compromisos laborales; una posibilidad para la vivencia de prácticas docentes dentro de culturas distintas a las propias sería la siguiente propuesta:

Deberíamos considerar el beneficio de que el estudiante pudiera vivir al menos en su período de prácticas en la zona escolar donde las realiza. La escuela rural está muy ligada al medio y en ella se debe trabajar todo lo relativo a éste, de manera que si el estudiante lo conoce bien, muchísimo mejor.⁵⁴

Una de las causas por las que no se promueve lo suficiente la enseñanza de música de otras culturas, más allá de la europea occidental y sus derivaciones —música mexicana de corte europeo—, se debe a la exagerada división que comúnmente se marca entre la música europea de concierto y la llamada música popular.

Pienso en Kodaly, pienso en Bartok y pienso en Stravinsky, y pienso en el propio Ligeti y pienso en músicos de ese tamaño, y yo pienso que esos músicos, no serían, y no tendrían ese impacto, esa fuerza, sino fuera por la música popular detrás [...] en la que se apoyaron, en la que se inspiraron, en la que se apoyaron, de la que aprendieron, y solistas como James Galway, por ejemplo en flauta; que es un músico que pues hace, pues “irlandés”, que hace cosas ahí que tienen mucho qué ver con el folk; y la soltura, y la forma en que se mueve en escena, y el sonido que tiene, tiene lo popular, y eso, ese encartonamiento y ese enclaustramiento, ese ensimismamiento, ese caparazón que hemos construido a la europea por tratar de ver lo francés, lo europeo desde el Porfiriato, en fin, desde el siglo XIX, este, como superior, ha sido parte de eso, de crear esa, esa como división o costra entre lo que es exterior y lo que puede ser interior [...] hay una dicotomía, hay una escisión espantosa entre música popular y música clásica en este país que en Venezuela no existe; y esa es otra cosa que ahí eso ayuda mucho... el primer chelista de la Simón Bolívar te toca el no se qué y toca el cuatro y toca esto ¡y los tocan bien!, no vayas a creer que los medio rasgan, los tocan bien afinados y muy bien; y aquí despreciamos mucho lo popular (P2ENM).

De esta problemática se desprende la pregunta: ¿quién decide cuál es la mejor música para ser enseñada?, ¿existen parámetros para tomar esa decisión?

Y ahí están, por ejemplo, todas estas melodías de los Voladores de Papantla, ¿no? pues, por qué no, por qué no puede alguien tocar eso en la flauta de pico, no entiendo, o sea ¿no? este, o lo que se... ¿no? o sea, a mí me parece absurdo que no se, que no se integre (P2ENM).

⁵⁴ Subirats, “Las prácticas del especialista en educación musical”, p. 13.

¿Por qué vamos a suponer que para un niño de un pueblito de Guerrero, la música de Bach... es mejor que la música de Juventino Rosas?, ¿a lo mejor de algún compositor de música de chá chá chá o de danzones, local? (P4ENM).

Aquí mismo en la escuela, sobre ese tipo de música; no es muy accesible... nosotros como educadores musicales pues... precisamente nos hacemos esa incógnita, ¿qué tipo de música es la correcta? (A2ENM).

A este respecto Elliott comenta: “No hay una mejor Música comparada a través de distintas prácticas. [...] sin embargo, hay maneras razonables de decidir los méritos de diferentes obra musicales dentro de una misma práctica musical”⁵⁵

La misma estructura de la UNAM no facilita que se ofrezcan clases de prácticas diversas del mundo.

La escuela de música tiene un problema muy fuerte para eso, porque solamente licenciados podemos trabajar en la escuela... Entonces, la gente que hace jazz o rock no se licencia, sabe muchísimo, a veces tienen grandes habilidades de docencia, saben transmitir el conocimiento, pero no tendrían oportunidad de trabajar en la universidad, porque no están titulados (PEM1ENM).

Cuando se ofrece alguna práctica musical considerada no europea occidental ocurre por iniciativa del profesor o el estudiante.

Hay un grupo de campanas de mano, se llama *Percusonare*, y si bien ya no está... ya no es una materia para nosotros [...] estamos montando conciertos y así, y entonces tenemos vario repertorio, y sí... varias, varias cosas (A11ENM).

La carrera de Educación Musical no te abre tanto el panorama para involucrarte en otras cosas, eso hay que aclararlo [...] tuve que ir a buscar a un profesor que da clases en la escuela que tiene un taller de jazz [...] tuve que ir a rogarle que me dejara entrar, o sea, lo estoy haciendo por mi cuenta (A1ENM).

Es indiscutible que un programa de Educación Musical no puede cubrir ni una mínima parte de la enorme variedad de prácticas musicales que existen en el mundo. Los educadores, y los encargados de elaborar los programas educativos deben tomar decisiones que correspondan a los intereses de los educandos y al contexto donde la enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo; el asunto es seleccionar “un rango razonable de culturas musicales (sobre un período de meses y años) que ofrezca a los estudiantes la oportunidad de alcanzar la meta central de la educación humanista: el auto-entendimiento a través del ‘entendimiento del otro’.”⁵⁶

Sobre la transferibilidad de conocimientos de una práctica musical a otra se entiende que

⁵⁵ Elliott, *Music Matters*, p. 210.

⁵⁶ Elliott, *Music Matters*, p. 209.

cada arte interpretativo o no interpretativo es un tipo específico de práctica humana que descansa sobre una manera independiente de pensamiento y conocimiento situado. Por consiguiente, cada tipo de conocimiento artístico necesita ser enseñado y aprendido en su propio contexto a través de la participación activa en la creación artística.⁵⁷

Sin embargo, esto no descarta que haya conocimientos que puedan ser compartidos por diversas prácticas musicales, situación que no fue considerada por Elliott en *Music Matters*, pero sí en una de las entrevistas:

Pienso que es muy posible que hay definitivamente conocimiento transferible de una práctica musical a otra si ellas están cerca, siempre y cuando estén en el mismo campo de conocimiento; en música, en este caso, en el campo de la interpretación instrumental. Sí, lo pensaría más en el estilo, en la práctica musical involucrada (Elliott3).

18. Conocimiento pedagógico del contenido

Se comprende que “una cosa es tener la formación musical y otra es saber transmitirla” (E1USAL). El balance que el futuro educador musical tenga entre las competencias musicales y sus competencias didácticas es fundamental para el buen desempeño educativo.

El conocimiento del contenido aislado es tan inútil pedagógicamente, como el contenido separado de la habilidad. Pero, combinar correctamente los dos aspectos de las capacidades de un maestro, requiere que pongamos tanta atención a los aspectos del contenido de la enseñanza como la hemos dedicado recientemente a los elementos del proceso de enseñanza.⁵⁸

El desarrollo de estos dos grupos de competencias, las de interpretación musical y las educativas, deben ser una prioridad en los estudios universitarios de Educación Musical.

Pues en general, en cuanto a la didáctica también, efectivamente, esto no sólo está orientado a que nosotros aprendamos música sino que también a que luego esos conocimientos sepamos transmitirlos a unos estudiantes que vamos a tener, por lo tanto que las dos cosas aquí van muy unidas y por lo tanto sí se han cumplido esas expectativas (E2USAL).

Estos últimos comentarios son contrarios a la percepción generalizada de que en los estudios de Educación Musical de la USAL el desarrollo de competencias musicales es prácticamente nulo, de acuerdo a las opiniones de los informantes.

Elliott considera que el educador musical profesional debe ser un experto en competencias musicales y competencias didácticas, y señala que: “Llegar a ser un excelente maestro de música depende en gran medida de aprender a reflexionar *en* los

⁵⁷ *Ibid.*, p. 249.

⁵⁸ Shulman, *The Wisdom of Practice*, p. 200.

esfuerzos de uno mismo para acercar las competencias musicales de los estudiantes hasta que concuerden con unos retos musicales apropiados.”⁵⁹

Para que un maestro desarrolle, al nivel deseado, las competencias musicales de sus estudiantes para resolver unos problemas musicales concretos, se presenta necesario que el maestro utilice, de sus competencias musicales, aquello que sirva y pueda ser entendido de acuerdo a las competencias de los estudiantes; esto es, de sus competencias musicales el maestro tiene que enseñar aquello que es “enseñable”.

Por tanto, poseer ambas competencias no es suficiente: se requiere de un tipo de conocimiento, el conocimiento pedagógico del contenido, que permite discernir, dentro de los conocimientos que se poseen, qué es enseñable y cómo conviene enseñarse. Es un conocimiento que “encarna los aspectos del contenido más pertinentes a su enseñabilidad.”⁶⁰

Aunque expresamente Elliott no utiliza el concepto de conocimiento pedagógico del contenido, la idea de que el educador debe aprender a reflexionar sobre los esfuerzos de él mismo y de su relación con las competencias del estudiante, tácitamente sí incluye este concepto. A su vez, el concepto de conocimiento pedagógico del contenido puede ser enriquecido con la perspectiva de la Filosofía Praxial: el conocimiento pedagógico del contenido debe ser utilizado en un ámbito de prácticas musicales reales.

19. Contenidos curriculares

Como se ha señalado, un programa de Educación Musical requiere considerar como objetivos fundamentales el desarrollo de competencias musicales y didácticas en sus estudiantes; consecuentemente, se deben elegir contenidos que favorezcan el desarrollo de estas competencias, de tal manera que se pueda “favorecer el desarrollo individual de cada estudiante hasta donde sea preciso en función de sus características personales y, por tanto, la atención educativa más conveniente.”⁶¹ En la presente sección se transcriben algunos comentarios de estudiantes, egresados y profesores, de las tres universidades en estudio, relacionados a los contenidos curriculares.

Se señala que los conocimientos, intereses y capacidades de los estudiantes deben ser considerados para la propuesta de un programa educativo.

No es... tanto acerca de aprender, eh, cómo enseñar esto, cómo enseñar aquello, sino aprender que todo debe ser orgánicamente derivado de los niños, así que no simplemente... simplemente no defines algo sin tener la experiencia con eso, así que... si quiere enseñar, sabes,... una tercera menor: sol-mi tienes que hacer canciones, practicar, practicar, practicar las canciones con eso y entonces decir “mira, esto es de hecho sol-mi” y entonces lo puedes nombrar así que es un tipo de... práctica (A3NYU).

Contrariamente, se percibe que el currículo de la UNAM carece de la flexibilidad para contemplar las necesidades de los estudiantes.

⁵⁹ Elliott, *Music Matters*, p. 264.

⁶⁰ Shulman, *The Wisdom of Practice*, p. 203. Se ha traducido *teachability*, del original en inglés, a “enseñabilidad”.

⁶¹ Casanova, “La Atención a la Diversidad”, p. 645.

La escuela me estaba como tratando de imponer, y de decir "esto es lo que tienes que hacer para ser músico" ¿no? Que creo que muchas veces hace eso la escuela, ¿no? Te impone la, te impone una como idea y es "de aquí no te salgas" (A1ENM).

Se desea que, para algunas asignaturas que son comunes a los programas de interpretación y Educación Musical, los contenidos deberían ser distintos y más dirigidos a las necesidades específicas del programa en cuestión.

No les daría exactamente el mismo piano; una cosa, digo el... Yo no digo que no toquen sonatas, excelente si saben tocar, digo, sonatas sobre todo, qué maravilla, pero en el salón de clase no van a pedir tocar sonatas de Beethoven, van a tener que armonizar cantos infantiles... guitarra... tocar por oído (PEM2ENM).

La asignatura de solfeo, en la ENM, se ofrece como una materia desligada a sus objetivos propios: "el solfeo deja... desemboca en que los estudiantes acreditan solfeo, es una asignatura que estrictamente hablando no desemboca en que sepan leer música" (PEM6ENM).

Se percibe que una de las características intrínsecas de la música, su capacidad de expresar emociones y sentimientos, no es considerada regularmente en la enseñanza musical. "¿No es la música tan poderosamente envuelta en emociones que nadie enseña directamente las experiencias emocionales musicales más profundas?" (Elliott2).

Se considera que el movimiento corporal debe ser una parte importante en el currículo de Educación Musical.

Si lo hiciera a mi manera, y yo enseño los fundamentos de la clase de dirección, la primera mitad de esa clase sería movimiento [...], habría únicamente movimiento. No sería marcar el pulso; marcaría los patrones de pulso hasta el último minuto. Un estudiante de primer año puede aprender a hacerlo, pero lo que la gente no parece hacer es abrir sus cuerpos (PEM3NYU).

La rítmica Jaques-Dalcroze se identifica como una metodología que valora altamente la importancia del movimiento corporal, puesto que considera que el

"ritmo" está relacionado con el movimiento y el movimiento con la vida, con la transformación y el cambio. A través de esta metodología se enseñan los diferentes parámetros de la música con relación al movimiento y el espacio, en grupo y, en muchas ocasiones, con material auxiliar.⁶²

Un profesor de la USAL señala que en el programa de Educación Musical de esta universidad hay carencia de contenidos que no permiten ofrecer una educación completa a sus estudiantes.

En contenido, fallan. Fallan no sólo en los específicos, fallan en que... en un nivel general, lingüísticamente hablando y culturalmente hablando, tienen un nivel muy bajo; cometen unas

⁶² Del Bianco, "Jaques-Dalcroze", p. 27.

faltas de ortografía, de entender los textos que leen, que no son propios para un maestro, y en ese sentido, no están. Yo creo que no están... Pedagógicamente, creo que sí, son capaces... o sea, tienen muy buen gancho con los niños, tienen muy buen trato, o sea, pedagógicamente sí; pero en cuanto a conocimientos, creo que van con lagunas muy importantes (PEM4USAL).

En la NYU se espera que los estudiantes se gradúen con los conocimientos suficientes, de desarrollo infantil y desarrollo humano en general, para poder confrontar un salón de clases.

Quieren estar seguros que cuando nuestros estudiantes vayan a las escuelas, ellos tengan unos antecedentes en desarrollo infantil y desarrollo humano, desarrollo de adolescentes, ese tipo de cosas (Elliott3).

Para evitar que exista una disociación entre los estudios universitarios y las situaciones reales en los puestos de trabajo, un profesor de la NYU ha diseñado su asignatura de la siguiente manera:

Comencé a hablar de esta clase que creé, que se llama oportunidades creativas, en la cual los estudiantes vienen y desarrollan un producto para ser interpretado, basado en los talentos de los estudiantes de la clase y todo el repertorio, y cada año que lo enseño es diferente porque los estudiantes son diferentes, y es muy “manos a la obra” en lo práctico porque es exactamente lo que pasaría en el colegio (PEM5NYU).

Una profesora diseña el contenido de su asignatura de acuerdo al objetivo de desarrollar en sus estudiantes la comprensión de la importancia que tiene cuestionarse el porqué de las acciones que realizan.

En mi clase yo modelo maneras de pensar en voz alta, y de esa forma los estudiantes que van a enseñar a los colegios les modelarán a sus estudiantes maneras de pensar en voz alta; la interrogación es sólo un ejemplo. ¿Por qué siempre tocamos este tipo de música? [...] ¿Por qué lo estamos haciendo de esta manera?, ¿por qué no lo puedo hacer de esta manera? (PEM3NYU).

De acuerdo a Elliott:

En esta Filosofía Praxial, el contenido del currículo de música son las competencias musicales. Las competencias musicales *son lo que* enseñamos. Las competencias musicales son una forma de conocimiento que es internamente generado en los estudiantes a través de sus acciones musicales, transacciones, e interacciones con prácticas y retos musicales cuidadosamente seleccionados. Adicionalmente, las competencias musicales son la materia de conocimiento que los profesores de música profesionales requieren para enseñar efectivamente [además de las competencias didácticas].⁶³

⁶³ Elliott, Music Matters, p. 277.

De esta manera, desde un concepto particular de contenidos curriculares, se aborda el currículum praxial. La Filosofía Praxial de la Educación Musical defiende que el currículo de un programa de Educación Musical debe ser construido y llevado a cabo como un *practicum* musical reflexivo:

El motor que maneja el *practicum* es el pensar en la acción productivamente. Los estudiantes de música entran en una relación de mentor-aprendiz con profesores expertos musicalmente que forman las acciones e interacciones del *practicum* musical en relación a los conocimientos, valores, estándares, e historias de culturas musicales cuidadosamente escogidas.⁶⁴

Con base en la idea del currículo como *practicum* reflexivo, Elliott propone, para la preparación y planeación del currículo, los siguientes siete puntos:⁶⁵

- Decidir qué tipo de medios utilizarán los estudiantes para la creación musical —interpretación, improvisación, composición, arreglo o dirección—.
- Decidir qué prácticas musicales se elegirán, por ejemplo: jazz, música barroca o percusiones del noreste de África, y cuál será el reto musical a ser enseñado dentro de la práctica seleccionada —interpretar, improvisar, componer, arreglar o dirigir—.
- Decidir qué componentes de las competencias musicales requerirán los estudiantes para la práctica musical elegida en el punto anterior; se comprende a este punto como los contenidos mismos del currículo.
- Decidir objetivos de enseñanza-aprendizaje a corto y mediano plazo, en relación a todos los puntos anteriores.
- Reflexionar acerca de las posibles estrategias de enseñanza-aprendizaje a ser utilizadas en relación a los puntos anteriores.
- Reflexionar sobre las secuenciaciones factibles para la consecución de los objetivos de enseñanza-aprendizaje propuestos.
- Decidir sobre la manera de valorar y evaluar el desarrollo de las competencias en los estudiantes. “Debido a que las competencias musicales son una forma de conocimientos multifacéticos, progresivos y situados, los educadores musicales requieren de un enfoque multidimensional, progresivo y situado para la valoración y la evaluación.”⁶⁶

Sobre este último punto, un profesor comenta:

Un curso vale la pena o es susceptible de ser evaluado, décadas después de que concluyó; no en el momento en que termina el semestre, en ese momento no sabemos nada, y yo lo demuestro porque tengo un diez en Química en la secundaria y preguntame a ver si sé [risa]... no sé nada (PEM6ENM).

⁶⁴ *Ibid.*, p. 270.

⁶⁵ *Cfr. Ibid.*, pp. 274-285.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 282.

20. El currículo y las asignaturas

Se comenta que es necesario ofrecer una asignatura que desarrolle las competencias de comunicación verbal y escrita.

Se supone que cualquier carrera de Educación Musical tendría que favorecer [...] un perfil de, por ejemplo, de capacidades comunicativas [...] de algún tipo, o sea que lo hagan por escrito, o sea que lo hagan verbal, o sea que lo hagan práctico dirigiendo un ensamble (P5ENM).

La Educación Musical la haría muy práctica en sentido de gente que pueda llegar a [...] convencer, de escribir bien, tiene que ser capaz de ser elocuente, además tiene que ser capaz de involucrar a los padres de familia, a la iniciativa privada del lugar, tiene que empezar a formar todo un proyecto y todo lo que necesita un proyecto de Educación Musical; porque también estamos falsamente creyendo que, bueno yo soy educador musical, pero solamente puedo dar Educación Musical si me ponen mi escuela, si me pagan o si me resuelven la vida yo nada más me dedico a dar las clases de música, eso es irreal en este país es, eso no atiende a lo que [...] se necesita (P2ENM).

Se señala la importancia de ofrecer materias que desarrollen los conocimientos de la tecnologías de información y comunicación.

Aquí debió haber sido no área multidisciplinaria, sino innovación educativa, ¿y por qué?, porque tenemos que estar aprendiendo midi, toda la cuestión de cómputo, ahora que se usa, esto, o sea, saber todos los recursos y aplicarlos, escribir con *pouser* o con *finale*, o sea, para mí, eso es lo que debería ser (PEM7ENM).

Ante la evidencia de la importancia que juega la tecnología en la educación actual, Perrenoud hace la siguiente advertencia:

Hacer caso omiso de las nuevas tecnologías en un referencial de formación continua o inicial sería injustificable. Ponerlas en el centro de la evolución del oficio de profesor, sobre todo en la escuela primaria, sería desproporcionado respecto a otros objetivos.⁶⁷

Se enfatiza la necesidad de incluir asignaturas que ayuden a cubrir los conocimientos necesarios para dar respuestas a las cuestiones administrativas que surgen en un salón de clases y en el trabajo profesional en general.

Yo le pondría una materia ahí de administración de una escuela de música [...] nunca te han dicho; como maestro de música que tienes que atender a un padre de familia (E1ENM).

Por otro lado, lo que nos está faltando un poco, pienso, es que no hay una clase específica que podamos tomar que tenga que ver con asuntos administrativos como: ¿Qué busca la gente cuando...?, ¿qué busca tu director cuando escribes un plan de clase? Y, sabes, cosas básicas

⁶⁷ Perrenoud, *Diez nuevas competencias para enseñar*, p. 108.

como ésas o de pensar: ¿Cómo conseguir los fondos para un proyecto?, ¿a dónde ir?, ¿qué buscar? (A7NYU).

En relación a los compromisos de trabajo administrativo que un educador musical debe ser capaz de afrontar, Conway comenta que:

Sin embargo, mis percepciones fueron diferentes de los administrativos y mentores en que yo sentía que los distritos escolares mismos necesitaban ayudar más al maestro principiante en relación a la parte administrativa del trabajo. No estoy seguro que un curso en “administración” realmente prepararía a los profesores para los retos del contexto específico de un puesto de educador musical.⁶⁸

Por otro lado, Perrenoud propone como una competencia nueva para el educador, la participación en la gestión de la escuela, la cual la divide en los cuatro componentes siguientes:

Elaborar, negociar un proyecto institucional. Administrar los recursos de la escuela. Coordinar, fomentar una escuela con todos sus componentes (servicios extraescolares, barrios, asociaciones de padres, profesores de lengua y cultura de origen). Organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los estudiantes.

Y se cuestiona:

¿Hace falta, antes de preocuparse por formar a los profesores para que participen en la gestión de la escuela, esperar que esta evolución, solamente iniciada, se haga por completo, en las ideas, en los textos legislativos, en los procedimientos presupuestarios, en los modos de trabajo? ¡Claro que no! El cambio se producirá por la unión de dos progresos complementarios: por un lado, una adhesión progresiva de los actores a nuevos modelos, y por el otro, la construcción, también progresiva, de los conocimientos y las competencias susceptibles de hacerlos funcionar en la práctica.⁶⁹

Una asignatura que se ofrece, pero no en suficiente tiempo y profundidad, es la de dirección de ensambles musicales. “En la carrera, siento que es muy poquito el tiempo que nos dan en ese tipo de materias [dirección]” (E2ENM); “Me gustaría mucho más experiencia dirigiendo” (A6NYU).

En la NYU se extraña la presencia de la asignatura de *Practicum* de voz: “Debería tener un *Practicum* vocal” (E1NYU). Se considera que los contenidos del *Practicum* de maderas en la NYU son demasiado extensos: “Tuvimos un semestre para tocar cuatro maderas, [...] piensa acerca de todas las maderas que hay, y un semestre como ése no tiene sentido. Debería ser partido en dos semestres” (E1NYU).

No todos los estudiantes en la NYU tienen acceso a participar en algún ensamble u orquesta, lo cual no permite desarrollar algunas habilidades que los profesores esperan de sus estudiantes.

⁶⁸ Conway, “Perceptions of Beginning Teachers”, p. 32.

⁶⁹ Perrenoud, *Diez nuevas competencias para enseñar*, p. 82.

Para desarrollar listas de repertorio, para desarrollar habilidades auditivas y habilidades analíticas. ¿Cómo suena un buen balance de ensamble?, ¿qué es un buen sonido afinado de ensamble?, ¿qué haces cuando ensayas?, ¿sabes?, ¿por qué cuando vemos buena enseñanza...? [...] ¿Cómo sabes si esto está bien cuando estás formando un ensamble? Y esas habilidades son necesarias. Ellos las pueden obtener si son lo suficiente afortunados para estar en la orquesta, pero, ¿cuántos saxofones hay en una orquesta? (PEM1NYU)

La asignatura de Música del Mundo está completamente ausente del programa de Educación Musical en la NYU. “Estamos desesperados por un curso de Música del Mundo para nuestros estudiantes” (Elliott3); “Nosotros no tenemos una clase de Música del Mundo, que realmente me gustaría que tuviéramos, porque es algo que necesitamos saber [...]. Todo es música occidental” (A1NYU). Como ya se ha mencionado, la música es inherentemente multicultural y, por consecuencia, la Educación Musical es en esencia multicultural; no ofrecer cursos que contemplen el estudio de la música de diversas culturas, como ocurre en los tres programas estudiados, indica que no se ha contemplado la esencia propia de la música para la elaboración de sus programas curriculares.

La musicoterapia es una materia que se siente ausente del currículo de Educación Musical en la USAL.

Planteamos en el departamento una optativa que también me gusta mucho que es de musicoterapia, porque también estoy de jefa de estudios en el colegio y los problemas de conducta de los niños a través de la musicoterapia (PEM5USAL) .

Sin embargo, en relación a las asignaturas que se perciben ausentes de los currículos de las tres instituciones estudiadas, el de la USAL llama la atención porque profesores y estudiantes señalan la falta de asignaturas que deberían ser el centro del programa de estudios: las relacionadas con el ámbito de las competencias musicales y didácticas.

Por ejemplo, a los estudiantes de nuestra especialidad, más formación musical, puesto que no se les exige nada previo, más formación musical, más intensa; más asignaturas de libre configuración específicas de música (PEM3USAL).

Entonces creo que si hubiera una asignatura dedicada, o sea, asignaturas puramente de música, que las hay, de lenguaje musical, pero más, más años de instrumento, de flau... Más tiempo, y luego otras de didáctica, creo que se completaría (PEM5USAL).

Me esperaba que fuese más música, más asignaturas de música y más aprender a que nos enseñaran a dar clases de música y luego respecto a todo un poco que nos enseñan muy general, en darnos muchas cosas, y no nos enseñan a tratar mucho con los estudiantes, como luego tenemos que estar en el aula de cara a ellos (A5USAL).

Al mismo tiempo, existen asignaturas que se consideran obsoletas para los educadores musicales.

Ellos están en ese curso con estudiantes de educación de ciencias, educación de matemáticas, educación de historia, y la gente que enseña esos cursos son de una de esas áreas [...]. Deberían estar haciendo música de cámara, deberían estar haciendo más cosas con [...] música instrumental, pero no hay razón porqué tengan que estar tomando [esa clase]. Eso es lo que ellos enseñarán (Elliott3).

La valoración de ofrecer un currículo multidisciplinario queda asentada en los siguientes comentarios:

Me interesa que hagan la interacción de las artes con nuevas tecnologías, con ciencias puras y con ciencias sociales para lograr esto (P2ENM).

Por la necesidad de comprender separamos las cosas, por la necesidad de enseñar en salones con super especialistas, no sé; maestro de instrumento debiera también ser una persona muy capaz de entender cuándo su estudiante está adoleciendo de una deficiencia digamos, rítmica o auditiva o de comprensión armónica, y que eso le impide, digamos entender un, un, un, una frase musical [...] el hecho musical abarca todo (PEM8ENM).

¿Sabes?, todas estas cuestiones están interrelacionadas, y eso es lo que me frustra acerca de estar en un programa de Educación Musical, eso es lo que me gusta mucho de un programa de etnomusicología; es que todas estas cuestiones están interrelacionadas, no puedes mirar una cosa sin mirar el todo, y no estamos bien educados para observar el todo. Estamos realmente bien educados para tocar nuestro instrumento mejor, aprender como dirigir dururu, dururu, para que cuando entremos a un colegio estemos preparados. Bueno, ese mito de estar bien preparados es... no puedes estar preparado. Necesitamos estar preparados para ver el mundo diferentemente, y comprometernos diferentemente (PEM3NYU).

La base de artes liberales del grado [de Educación Musical] no es sólo música; es todavía esa noción de que vemos al mundo más amplio que a nuestra propia disciplina (PEM3NYU).

En un tema relacionado, Gardner comenta:

para estudiar ciencias, historia, literatura, en realidad cualquier cosa, uno necesita información. Pero cortarlas de sus conexiones de unas con otras, para las cuestiones fundamentales, para una manera disciplinada de construir esta pila de información, los hechos son simplemente “conocimiento inerte”.⁷⁰

Algunos ejemplos concretos de cómo se puede promover un currículo interdisciplinario son los siguientes:

Con una *Misa Brevis* de Mozart que están, son pequeñas, no son muy difíciles, podemos abordar cuestiones de armonía, cuestiones de análisis, cuestiones de solfeo (P3ENM).

⁷⁰ Gardner, *5 Minds for the Future*, p. 28.

En los tres años previos a enseñar [en las prácticas docentes] ellos tiene que acumular 100 horas de observación. Y en esa experiencia, nosotros no sólo queremos que estén en clases de música. Queremos que ellos observen a todo el colegio, así ellos entienden qué está haciendo el maestro de estudios de la escuela, qué está haciendo el de ciencias, el maestro de ciencias, así que otra vez nosotros podemos hacer conexiones entre la música y las otras áreas (PEM4NYU).

Respecto a la consecución del currículo, uno de los mayores retos a sortear es el del tiempo disponible para completarlo.

Porque la problemática de la carrera es intentar ofrecer dos líneas, que sí se amalgaman, o sea, hemos comprobado a lo largo de generaciones, que se amalgama las dos áreas, pero a veces el tiempo de permanencia de estudio es insuficiente ¿no?, o sea, ser todo un ejecutante te lleva muchas horas de estudio, mucho tiempo, para que tú puedas madurar todos los procesos y, por otro lado, entender esta línea pedagógica, entender lo que estás trabajando con un sujeto como un individuo que, a su vez, piensa, determina, que tiene gustos, que no le puedes forzar a hacer cosas, sino que tienes que motivarlo... Pues bueno, también es todo un proceso (PEM3ENM).

Yo supongo que los egresados de esta carrera tienen que manejar muchísimos elementos, muchos, yo creo, muchísimos más que un instrumentista porque además de todas las partes, la parte musical tiene que eh... dominar también la parte pedagógica, la parte de la enseñanza, ¿no? del manejo de los grupos; todo esto; es demasiado para una licenciatura (P1ENM).

Realmente nosotros no tenemos la oportunidad de ser tan buenos músicos como podríamos porque estamos haciendo prácticamente dos especialidades. Tenemos que tomar todas las clases que la gente de interpretación toma y, además, agregar otra carga de cursos para educación, así que nosotros no tenemos ocho horas para practicar [el instrumento] al día (A7NYU).

Respecto a la duración de los estudios dirigidos a formar a los futuros educadores, es interesante señalar la siguiente tendencia:

La *duración* de los estudios dirigidos a formar al profesorado presentan una clara tendencia en prácticamente todos los países del mundo: se está produciendo un incremento muy importante del número de años dedicados a formación, sobre todo en el caso de los profesores de nivel elemental.⁷¹

21. Valores de la Educación Musical

Por un lado se presenta la cuestión sobre cuál es el objetivo de la Educación Musical que, como se ha señalado en diversas ocasiones en esta disertación, es el desarrollo de competencias musicales, las cuales implican, necesariamente, a las competencias auditivas. Aunado a lo anterior, para la formación de un educador musical profesional se

⁷¹ Sánchez, *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, p. 657.

requiere, además de las competencias mencionadas, el desarrollo de competencias didácticas a lo largo de los estudios universitarios de Educación Musical; adicionalmente, es imprescindible que todo este desarrollo de competencias musicales, auditivas y educativas sea realizado en ambientes reales de creación musical y enseñanza-aprendizaje.

Una vez que se ha reflexionado sobre los objetivos de la Educación Musical, se presenta necesario responder a la cuestión: ¿qué valores comprende la Educación Musical? En las tres universidades en estudio se entiende que la música encierra valores más allá de los que son intrínsecos a la música.

Yo soy una convencida de que la gente debe estudiar música, como una cuestión... de vida, no es una cuestión de lujo, ni es una cuestión de época o de moda, es de formación para toda la vida (PEM7ENM).

Yo sí creo que la prioridad es el impacto social [...] en la comunidad y en la familia, entonces, y... la música puede ser un factor de cohesión social entre hijos y padres, entre generaciones, entre mujeres y hombres, entre campo y ciudad (P2ENM).

Pienso que uno de los principales enfoques aquí es encontrar el panorama general cuando estás enseñando, así que no sólo es enseñar la música. Es enseñar valores y enseñar... eh... simplemente... enseñar lectura y escritura y matemáticas, todo dentro de la música, así que la música es un medio para enseñar otros temas y otras cosas importantes en la vida (A3NYU).

Que el niño, pues, vea que la música no es un rollo sino que es algo que le ayuda a ser feliz, le ayuda a ser mejor persona, y que le ayuda a tener un equilibrio, que eso también, incluso, para mayores edades (P2USAL).

En la actualidad existen corrientes del pensamiento educativo musical, llamadas posmodernistas, que también reconocen la valía de la Educación Musical más allá de los ámbitos propios de la música pero, desvirtúan de tal manera los valores intrínsecos de la creación e interpretación musical, que llegan al extremo de entender a la música como un simple objeto para alcanzar los fines extramusicales buscados.

Ahora mismo, o sea, históricamente, la gente ha mirado a la Educación Musical a través de los ojos de la música, a través de la percepción de qué es la música. ¿Cuál es el valor de la música? Lo que está pasando en los últimos 10 años, o más recientemente, la gente no está mirando a la Educación Musical en términos de la música. Ellos miran a la música en términos... les gusta usar la palabra lentes... Veo a través de la Educación Musical a través de los lentes de la justicia social, o igualdad, o raza, o una filosofía particular de educación como la de Paulo Freire o Foucault (Elliott2).

Así que la pregunta es: ¿Cómo podemos usar a la música para hacer a los estudiantes más conscientes de sus responsabilidades en términos de ser ciudadanos democráticos, o de tratar a la gente más justamente y equitativamente en términos de la raza? ¿Cómo podemos usar a la música para exponer problemas de justicia social? ¿Cómo podemos usar a la música para exponer problemas de discriminación contra las mujeres [...]? Así que, y pienso que todo esto es exactamente... o sea es maravilloso, excepto que ninguna o casi ninguna de esas personas

tiene idea de cómo enseñar para eso, excepto que poner mucho énfasis en el hablar, hablar acerca de la música, hablar [...]. Lo verbal se vuelve la lección. Lo que he visto tiende a ser muy verbal [...]. Pero, ¿que significa realmente para enseñar a la gente buenos modales o enseñar a la gente cómo ser amables y buenos con otros? Así que ellos usan el salón de música para esos valores, para fomentar esos valores, lo cual no está mal, sólo que, ya sabes, tienes que tomar una decisión sobre qué es único acerca de la música (P1NYU).

El tema de los valores es un asunto que, por falta de información, se malinterpreta y no es considerado en algunos planes de estudio.

Acuérdate que son ahora, en la mayoría de los programas, sobre todo los de tipo flexible en donde te ponen tres ejes ¿no?, uno es el... de conocimiento, ahora es la parte práctica “¿qué hace con ese conocimiento?”, y luego la parte de valores y actitudes ¿sí? Entonces, aquí no pudimos implementar de valores y no nos dejaron, o sea, toda la comunidad está muy verde para entender esa parte (PEM7ENM).

Existe un desconocimiento general de las funciones y las posibilidades que la Educación Musical puede ofrecer para el bienestar y el desarrollo social.

Al menos en este país uno no sabe para qué es el músico, o sea, qué papel tiene el músico ¿no? Uno estudia medicina, arquitectura o derecho sabiendo qué hace un médico o qué hace un abogado ¿no?, eh, qué papel tiene; creo que todavía el músico no sabe o no lo llega a comprender bien y si lo llega a comprender bien él, el resto de la sociedad no. O sea, a final de cuentas, en cierto ámbito somos entretenedores o somos... si somos docentes no se le da el peso [...] el profesor, si da sus clases es para sacar los eventos del día de las madres [...] cada vez hay menos improvisados ¿no?, en este asunto, y entonces se agradece mucho eso pero todavía no logramos saber qué diferencia habría si no hubiera la clase de música (A5ENM).

Falta crear consciencia de que la Educación Musical “debería ser parte de su educación consistente [de los niños], exactamente como las matemáticas, ¿de acuerdo? Es algo que ellos deben experimentar como niños y entonces, cuando crezcan, que se desenvuelvan en habilidades más específicas” (E1NYU).

Los argumentos que se fundamentan en una filosofía de la educación permiten una defensa más informada de los valores de la Educación Musical ante los encargados de las políticas públicas de educación y las autoridades de los centros educativos.

Siento que tengo mucho conocimiento filosófico acerca de la educación [...]. Me alegra que lo tenga porque es importante para... defender tu programa y demás, tener esos antecedentes [...] necesitamos hacer cambios en la Educación Musical y eso ayudará... mi desarrollo del pensamiento (A3NYU).

Elliott considera que los valores de la creación musical acontecen de la siguiente manera:

Cuando nuestros niveles de competencias musicales igualan los niveles de desafío de las piezas con las que interactuamos, nosotros alcanzamos los valores centrales de las competencias musicales y auditivas: esto es, disfrute musical (o “fluir”), autocrecimiento; autoconocimiento (o conocimiento constructivo), y (a través de la participación continua con música a lo largo del tiempo) autoestima.⁷²

Si bien una aseveración similar fue abordada con relativo detalle en el apartado de “Valores Musicales”, aún se precisan algunas aclaraciones, puesto que existen, además de la música, un sinnúmero de prácticas humanas que, cuando se alcanza un equilibrio entre las competencias propias de la práctica y la dificultad del desafío a vencer se logran experiencias óptimas.⁷³ Éste sería el caso, por ejemplo, de los deportes, las artes visuales, y prácticamente cualquier actividad humana que propone retos y requiere de competencias específicas para resolverla.

Entonces, ¿en qué radica la importancia y diferencia de los valores que ofrecen la creación musical respecto a otras prácticas humanas?

Aún en el caso de prácticas musicales altamente demandantes, el valor deriva en primer lugar de la naturaleza de aquello en lo que uno se está involucrando, Esto es, los valores de la música tienen que ser encontrados primeramente en la naturaleza de vivir y actuar en el mundo del sonido, más que en el funcionamiento de uno en lo más alto de sus capacidades cognitivas cuando se actúa.⁷⁴

Cuestión que es explicada por Elliott de la siguiente manera:

El hecho es que casi todo puede ser una fuente de autocrecimiento; deportes, soccer... creces y fluyes... tenis... La diferencia con la música es el conocimiento que necesita: ritmos específicos, timbres, tipos particulares de sonidos que son culturalmente situados, los desafíos son diferentes, [...] La música con la que te enfrentas tiene unos colores de sonido muy particulares para nosotros (Elliott1).

El hecho de que unos sonidos específicos tienen una significación particular para un grupo cultural en concreto, proviene de la siguiente idea:

Nosotros entendemos sonidos particulares como sonidos-para-nosotros⁷⁵ (o no los entendemos) porque construimos patrones musicales en relación a principios culturales específicos de creación y escucha musical. [...] Lo que es compuesto, arreglado, interpretado, dirigido o improvisado en el contexto de una práctica musical particular es sonido *musical*, no simple sonido; la música no es de una “clase natural [de sonido]”.⁷⁶

Además, se encuentra la posibilidad de que esos sonidos, entendidos como musicales en una práctica específica, presentan la siguiente característica adicional: “Los patrones

⁷² Elliot, *Praxial Music Education*, p. 9.

⁷³ *vid.* Csikszentmihalyi, *Fluir*.

⁷⁴ Koopman, “The Nature of Music and Musical Works”, p. 84.

⁷⁵ “*Tones-for-us*” en el original en inglés.

⁷⁶ Elliott, *Music Matters*, p. 89.

musicales nos dan los medios artísticos para extender el rango de nuestros poderes expresivos más allá de aquellos que encontramos naturalmente y ordinariamente.”⁷⁷

Respecto a los poderes expresivos de la música, López Quintás considera que:

La música no se puede traducir en palabras; no evoca un lugar preciso, ni alude a acciones concretas, ni describe pasajes, ni expresa directamente la interioridad de los compositores. Sin embargo, cada pieza musical actúa sobre nosotros, nos afecta, nos dice algo; nos sumerge en una atmósfera distinta de la normal; en un ámbito dotado de una contextura propia y una forma de temporalidad cambiante, en un juego de interrelaciones de todo orden. Al adentrarnos, de modo receptivo y activo a la vez, en ese juego de formas, la obra suscita en nosotros una peculiar actividad interior: vibramos con su modo de ser, sentimos emociones singulares, hacemos la experiencia de los mundos a que nos remota cada obra. Las obras instrumentales puras parecen no decir nada, pero son, en casos, sumamente *elocuentes*, nos invitan a sumergirnos en mundos diversos, suscitan en nosotros multitud de sentimientos, crean estructuras expresivas de todo orden.⁷⁸

Con todo lo anterior, podemos concluir que los valores de la creación o interpretación musical radican en que, al contar con las competencias musicales necesarias para aproximarse a un desafío musical determinado, se alcanzan estados de autocrecimiento, autoconocimiento, y autoestima; pero, a diferencia de otros tipos de prácticas humanas, la naturaleza con lo que el creador o intérprete se involucra son sonidos reconocidos como propios, y que tienen la posibilidad de extender nuestras capacidades de expresión con características que son únicas y particulares a esta práctica humana que llamamos música.

V.1.4. 3er eje temático: PRODUCTO AUDIBLE —objetivos educativos, competencias—: para qué

22. Competencias musicales

Como ya se ha señalado en diversas ocasiones, la Filosofía Praxial de la Educación Musical defiende que el desarrollo de competencias musicales son el objetivo de la Educación Musical.

Yo sugiero que alcanzar los objetivos de la Educación Musical depende del desarrollo de las competencias musicales y competencias auditivas de todos los estudiantes de música, a través de la implicación de los estudiantes en: interpretación y audición, improvisación y audición, composición y audición, arreglo y audición, dirección y audición, y la audición de discos y conciertos en vivo. Yo enfatizo que la creación musical de toda clase —y, por supuesto, la valiosa manera de audición musical requerida para hacer música bien— debería estar en el centro del currículo de música.⁷⁹

⁷⁷ *Ibid.*, p. 150.

⁷⁸ López Quintás, *Estética Musical*, p. 75.

⁷⁹ Elliott, *Praxial Music Education*, p. 7.

Conjuntamente, esta filosofía propone que los educadores musicales, además de las competencias musicales, deben contar con las competencias didácticas suficientes para enseñar los contenidos musicales propuestos. Por tanto: “Los programas de educación de profesores deben ser deliberadamente organizados para preparar a los futuros profesores-artistas a través de excelentes modelos de enseñanza y excelentes ejemplos de materiales musicales diversos.”⁸⁰

A continuación se ponderan las opiniones, valoraciones y recomendaciones de estudiantes, egresados y profesores de la UNAM, NYU y USAL, respecto a la importancia del desarrollo de estas competencias y las propuestas existentes en sus respectivos programas de Educación Musical.

El canto es considerado como una competencia fundamental para la Educación Musical.

Me llegaron chicos: "maestra, ¿y si me meto a Educación Musical, no necesito cantar?", "cómo no, es lo primero que tienes que saber hacer... cantar, afinar bien, porque si no tienes ningún instrumento en el colegio vas a tener que usar tu herramienta natural que traes, tu instrumento natural que traes... es muy importante y necesario" (E4ENM).

Si el mayor impacto social se consigue formando coros a nivel nacional en todas las escuelas —no necesitamos ningún instrumento— yo daría prioridad a eso, ¿por qué?, por que es, es, es la manera de impactar comunitariamente con mucho más fuerza un proyecto nacional de Educación Musical a nivel apreciación, a nivel de la que la música se convierta en algo cotidiano, que enriquezca sus vidas [...] es lo que se me ocurre más barato, más práctico que las orquestas, que sí está padre lo de las orquestas, lo que ha hecho Venezuela, pero es... lo veo más realista (P2ENM).

Bueno, pues debe de tener buena voz, creo, porque yo creo que un niño, el primer acercamiento a la música debe ser a través del canto y a través del movimiento. A través del canto se le educa el oído y a través del movimiento se le educa el ritmo, ¿no? Entonces tiene que ser [el educador] una persona que tenga buena voz y que también, bueno, pues tenga cierta capacidad corporal (P2USAL).

De hecho, el canto se considera como una condición para la interpretación instrumental.

Generamos unas asignaturas que llamábamos de formación musical, la cual la matriz era el lenguaje musical, eh, primero y segundo, formación vocal, porque si no cantas no tocas (PEM6USAL).

La metodología Kodály defiende al canto como una herramienta fundamental de la enseñanza musical, puesto que considera que:

El niño debe participar de los bienes culturales de su propia comunidad; que la música folclórica es música viva de alto nivel y por ello el método concede especial importancia al

⁸⁰ *Ibid.*, p. 12.

canto como base inicial en la más temprana formación musical, y que la educación del oído es tan importante como el aprendizaje del instrumento.⁸¹

Se espera que los estudiantes de Educación Musical de la UNAM y la NYU desarrollen un nivel consideradamente alto de competencias para la interpretación musical.

El nivel suficiente sería tocar un instrumento de muchísima calidad, ¿no?, pues prácticamente al nivel de un concertista, si no tal vez de los que están al *top*, ¿no?, el que realmente toca en Bellas Artes como solista de una sinfónica, pero sí como para, pues, cualquier recital (E1ENM).

De un estudiante de licenciatura esperaría, definitivamente, un alto grado de competencias musicales. Y de hecho, en nuestra música de cámara y en nuestro programa de orquesta también incluimos a los estudiantes de Educación Musical si son lo suficientemente competentes para estar en ellos (P3NYU).

Una de las cosas que es bastante diferente acerca de nuestro programa respecto a muchos otros programas, es que es totalmente centrado en la interpretación... y los estudiantes recorren el grado de Educación Musical muy parecidamente a la de un intérprete, en términos de lecciones individuales, recitales, y ese tipo de requerimientos, lo cual no es lo mismo en otros programas de Educación Musical (PEM2NYU).

Ahora bien, hasta el momento se ha señalado en diversas ocasiones la importancia que en la Filosofía Praxial se le adjudica a la creación musical a través de cualquiera de sus posibilidades: interpretación, improvisación, composición, arreglo y dirección, pero, se presenta evidente que en un programa de Educación Musical, sea éste para niños o educadores, es imposible abarcar en profundidad todas las opciones de creación musical. Es por esto que Elliott se inclina, en un principio, por la interpretación instrumental, que a su vez puede incluir la improvisación, por la siguiente razón:

Únicamente en una interpretación artística de una composición musical es cuando todo lo que el compositor [arreglista o director] concibe y pretende es decidido. Sólo en una interpretación musical todas las dimensiones de una composición, rendición, o improvisación se juntan de una manera determinada. Esta es la razón por la cual una interpretación musical es la descripción no verbal más completa de una obra musical y del entendimiento del creador musical de esa obra.⁸²

Pero también señala: “Arreglo, composición, y dirección (cuando sea pertinente) también deben ser incluidos sistemáticamente [en los programas de Educación Musical] cuando el tiempo lo permita.”⁸³

A pesar de la importancia adjudicada al desarrollo de competencias musicales a lo largo de los estudios universitarios de Educación Musical, en las tres universidades

⁸¹ Subirats, “Zoltán Kodály”, p. 67.

⁸² Elliott, *Music Matters*, p. 173.

⁸³ *Ibid.*, p. 172.

estudiadas se encuentran casos en los que esa importancia no es reflejada en la realidad educativa.

Cuando terminé la carrera, no... no. Siento que ahora sí, porque ya después de que terminé mi carrera pues ya han pasado siete años y he seguido tocando, he seguido estudiando, he seguido concursos, pero al terminar la carrera yo no me sentía competente como para dar una clase de piano (E3ENM).

Siento como que hay áreas dentro del campo de la interpretación que como que dejan mucho a desear (A2NYU).

En la USAL se descarta la posibilidad, desde un principio, de que con los conocimientos adquiridos en la universidad se puedan desarrollar un nivel alto de competencias musicales.

Van a poder impartir clases en música, pero van a tener que tener otra base de conservatorio, porque con lo que se va a preparar aquí, tan pocos créditos... Son sesenta créditos, no es suficiente (PEM2USAL).

Hay estudiantes cuyas competencias musicales han sido desarrolladas por iniciativa propia.

La parte de dirección coral realmente donde la aprendí fue en... primero cantar mucho tiempo en coros [...] llegó un momento donde [...] decidimos formar un coro donde no hubiera un director, entonces era un octeto con amigos y nosotros ensayábamos la música, decidíamos la interpretación, llegó un tiempo incluso que aprendíamos el repertorio de memoria (E1ENM).

Claro, por mi cuenta todo... Con libros de guitarra, con amigos que son, que tienen el grado medio de conservatorio de guitarra clásica también me han ido enseñando, pero nunca me... En una enseñanza formalizada nunca me he metido en una enseñanza formalizada (E1USAL).

La posibilidad de enseñar música “haciendo música” está supeditada al nivel de competencias musicales con las que cuenta el educador en cuestión.

La música hay que enseñarla haciendo música [...] si hacemos una educación teórica, estamos limitando esa capacidad de la música como lenguaje, y luego también tenemos la música como un elemento artístico y de patrimonio fundamental para la comprensión de la cultura y de la sociedad de nuestra época, pero a veces, ese componente cultural y social, prima sobre el práctico, ¿y dónde prima? En aquellas personas, en aquellos profesores que no tienen una formación práctica (PEM6USAL).

23. Competencias auditivas

A continuación se reportan algunos comentarios de los participantes entrevistados en relación a la importancia y desarrollo de la audición musical en los programas universitarios de Educación Musical de la UNAM, NYU y USAL.

Se reconoce que existe una relación imprescindible entre la creación e interpretación musical y la audición musical.

¿Qué es lo que hace que me conecten los cables a la gente en el oído? [...] el que esté la práctica musical activa (PEM2ENM).

Es conocimiento y también, que no puede uno deslindar lo auditivo de lo meramente instrumental; de ahí el problema por ejemplo de las clases de instrumento en donde el maestro no se ocupa de una comprensión auditiva de la obra o de la clase de educación auditiva o de solfeo, solfeo clásico, en donde pretenden enseñar a oír sin un instrumento en la mano (PEM8ENM).

Sí, creo que ésta digamos, interrelación de habilidades y de conocimientos, pueden formar digamos, músicos más conscientes, más seguros de su profesión y más capaces en todo sentido (PEM8ENM).

Pienso que todo está de alguna manera relacionado bajo esto, porque tus competencias musicales todas mejoran... pienso que lo que se nos dijo en nuestras clases es un poco diferente de lo que trabajo en mis clases de voz, porque la [clase] de audición es realmente acerca de, sabes, reconocer intervalos, dictar melodías y, eh, acordes y cosas que realmente no son las que hago en mi lección para nada, eh... supongo que... o sea, todo está relacionado porque tener un buen oído es importante para todo en música... eh, supongo que para la lectura a primera vista, o sea en mi lección y para leer música (A1NYU).

A lo largo de este trabajo se ha señalado que los objetivos centrales de un programa universitario de Educación Musical son el desarrollo de competencias musicales y competencias didácticas. Al mismo tiempo, en la Filosofía Praxial, se defiende que: “las competencias musicales incluyen competencias auditivas y esos niveles competentes, cualificados, y expertos de audición musical incluyen los mismos tipos de conocimiento musical requerido para hacer música inteligentemente”⁸⁴ y, aunque no se excluye la posibilidad de que la audición musical se considere una práctica musical con sus propias tradiciones, estándares y valores, “la gente que sabe cómo escuchar competentemente las obras de una práctica musical en particular posee conocimientos musicales que se traslapan con los conocimientos de los artistas que las practican.”⁸⁵ Se presenta evidente que para hacer o interpretar música dentro de los parámetros de una práctica específica hay que poseer las competencias auditivas relacionadas a esa práctica musical.

Algunos estudiantes reportan que sí tuvieron un buen desarrollo, durante sus estudios de Educación Musical, de las competencias auditivas.

Me siento bien acerca de mis habilidades auditivas. Tuvimos cuatro semestres, exactamente como los intérpretes y exactamente como los compositores (E1NYU).

Probablemente esa fue lo que más aprendí y fue de un maestro que ya no está ahí (E2NYU).

⁸⁴ *Ibid.*, p. 101.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 86.

En lo único que creo que sí que aprendemos (A6-7USAL).

Se señala la importancia de que las competencias auditivas de los educadores musicales sean desarrolladas de acuerdo a las necesidades que enfrentarán en la vida laboral.

Lo que aprenden en solfeo que lo apliquen aquí de manera práctica. A mí no me sirve, como pianista, si escucho aisladamente intervalos o tomo dictados; como pianista, cómo voy a emplear esos dictados para solucionar un problema que me va a surgir en el trabajo. Si yo tengo que acompañar un coro y de repente tengo que transportar la obra, cómo lo voy a hacer, ¿voy a usar el oído?, ¿voy a usar un papel?, ¿soy capaz de transportar viendo el papel?, ¿soy capaz de transportar llevándome a mi bemol si estoy tocando en do mayor la obra, pero instantáneamente? Esas son competencias que finalmente va a tener que desarrollar el estudiante (PEM4ENM).

En el mismo sentido, se advierte que las competencias deben tener una relación directa con la realidad práctica estudiantil o profesional.

Para mí, competencia es un concepto mucho más amplio, vas a tener el reflejo de lo tangible, de lo que ya lograste dominar, o sea... “Es que soy buenísima en solfeo”, “sí, pero de solfista no vive nadie... ¿Sí? A ver, ¿qué vas a hacer con tu solfeo?” [...] O sea, ¿cuál es tu competencia?, ¿es buen lector? (PEM7ENM).

Un profesor comparte la idea de que una clase de audición puede incluir actividades que hagan comprender a los estudiantes la importancia de la escucha del mundo sonoro que los rodea, yendo más allá de los dictados y ejercicios de una clase de audición tradicional.

Ahí los tiraba en medio de, de vacas y de todo los que las vacas acompañan [...] para tirarse a escuchar el mundo; había por ahí una bicicleta, los insectos, los gritos, los pájaros, etcétera y les enseñé a oír (P4ENM).

Respecto al paisaje sonoro —el ambiente sonoro creado por los sonidos naturales y los sonidos realizados por los humanos—, Schafer comenta que: “Siempre traté de inducir a los estudiantes a percibir sonidos en los que antes nunca habían reparado, a escuchar como locos los sonidos de su propio ambiente y los sonidos que ellos a su vez inyectaban en su medio.”⁸⁶ De esta manera se estimula una “limpieza de oídos”, puesto que:

Parecería razonable suponer que al multiplicarse las fuentes sonoras de nuestro medio ambiente acústico —y hoy en día ciertamente se están multiplicando— el oído podría embotarse y comenzaría a dejar de ejercer el derecho individual de reclamar el cese de los

⁸⁶ Schafer, *Limpieza de Oídos*, p. 11.

sonidos desagradables y sin sentido a fin de poder concentrarse en los que realmente importan.⁸⁷

Esto implica que la educación auditiva debe comprender desde la atenta escucha del medio sonoro que nos rodea hasta la audición especializada de diversas prácticas musicales del mundo, incluyendo los estudios tradicionales de solfeo y la armonía de los corales del barroco.

24. Competencias didácticas

Las competencias didácticas tienen relación directa con diversas cuestiones ya presentadas en esta sección: con las prácticas docentes, por la capacidad de éstas para desarrollar las competencias didácticas; con el perfil de egreso de los estudiantes de Educación Musical, puesto que es requerimiento que el futuro maestro desarrolle las competencias musicales y competencias didácticas necesarias para lograr un desempeño laboral profesional; con el conocimiento pedagógico del contenido, por la necesidad de conocer qué es enseñable y cómo puede ser enseñado aquello que se conoce; y con las competencias musicales, no sólo por su complementariedad para la formación de un educador musical profesional sino que, además, comparten en esencia el mismo tipo de conocimientos: “Una enseñanza excelente se evidencia de una forma caracterizada de conocimiento procedimental que, a su vez, se basa en otros tipos de conocimientos educacionales, incluyendo el formal, informal [experimental], impresionístico [intuitivo], y supervisorio [meta-cognitivo].”⁸⁸

Sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias didácticas y su importancia en los estudios de Educación Musical, a continuación se transcriben comentarios de estudiantes, egresados y profesores de la UNAM, NYU y USAL.

Egresados de la NYU y la USAL consideran que recibieron, durante sus estudios de Educación Musical, las herramientas suficientes para desarrollar competencias didácticas.

Algunos de ellos enfatizaban que tocáramos más y otros enfatizaban cómo enseñar esos instrumentos y esa es la diferencia, pienso. Algunos de ellos decían: “ah, sólo toma este instrumento y toquemos, vamos a tocar”. Y realmente... esos no fueron de tanta ayuda para mí como las clases, en una en particular que era excelente donde ella decía: “le vas a dar a tus niños un instrumento, esto es lo que vas a hacer el primer día. Te voy a dar un instrumento”. Así que ella era como, sabes, lo haríamos juntos. Ella diría: “no, la primera cosa que tienes que saber es cómo tomarlo [el instrumento], cómo pararte y cómo sacarlo del estuche” (E1NYU).

Pues en general en cuanto a la didáctica también, efectivamente, esto no sólo está orientado a que nosotros aprendamos música sino que también a que luego esos conocimientos sepamos transmitirlos a unos estudiantes que vamos a tener, por lo tanto que las dos cosas aquí van muy unidas y por lo tanto sí se han cumplido esas expectativas (E2USAL).

⁸⁷ *Ibid.*, p. 12.

⁸⁸ Elliott, *Musical Matters*, p. 262.

Mientras que en la UNAM, para desarrollar competencias didácticas, se considera que es necesario recibir cursos extracurriculares, o desarrollarlas en la práctica laboral al mismo tiempo o posteriormente a los estudios universitarios, pero no se pueden desarrollar con las clases regularmente ofrecidas en el programa de Educación Musical.

Al menos a mí, no se nos dieron herramientas, durante la carrera, para enseñarles a los niños pequeños sino mediante cursos que se daban en verano, eh..., o, este, cursos por fuera (E6ENM).

El trabajar en alguna escuela te cubría la línea pedagógica, pero no te daban aquí una formación real, específica (PEM3ENM).

Realmente la práctica real fue la que me dio el nivel para hacer un examen profesional de la calidad que yo quería (E1ENM).

Lo que siento que está un tanto carente, porque yo hubiera, a mí me hubiera gustado conocer mucho más sobre la metodología de las..., eh, pedagogías musicales, o sea [...] más sobre lo que es un Orff, lo que es un Kodaly, lo que es todas estas metodologías, ahondar más y sobre la práctica ¿no?, así que [...] "esta es la clase, lo aprendemos, ora viértelo en tus..." (E6ENM).

En la USAL se ofrecen asignaturas que deberían cubrir la parte didáctica, pero se quedan en el nivel teórico de los contenidos de las materias en estudio.

Tenemos asignatura que a lo mejor, es... lo que sea, matemáticas y su didáctica o la asignatura que sea y su didáctica, y se da solamente matemáticas no se da cómo enseñarlo (A3USAL).

Un profesor considera que su función principal es la de formar profesores de Educación Musical con sobresalientes capacidades pedagógicas.

Queremos darle a los estudiantes esa habilidad para hacer música con sus estudiantes cuando salgan al campo laboral y que los mantengan comprometidos y piensen en maneras de cambiar constantemente a los estudiantes con los que estén, que los inspiren. No estoy interesado en crear intérpretes de clase mundial. Ése no es mi trabajo. Quiero hacer profesores de clase mundial (PEM4NYU).

Ofrecer clases de didáctica sin que los estudiantes tengan cierto nivel de competencias musicales, ocasiona una preparación desequilibrada para los educadores musicales.

Entonces, qué es lo que vas a enseñar, o sea, tu materia, tu objeto de estudio está... de lado, y te estás enfocando a control de grupo, a este... a lo mejor a tener algunas estrategias, a lo mejor a revisar algunos libros, a lo mejor a tener un repertorio... y con eso se piensa que eso es todo [...] tenemos muchísima bibliografía en función de eso ¿no?, pero el meollo sigue siendo ¿qué es lo que vas a enseñar? (PEM3ENM).

Aquel estudiante que venía con formación de conservatorio, pues sí que realmente era una especialización para la primaria, y tuvimos estudiantes de estos, ¿no? El que venía simplemente con una... que le gustaba la música o que tocaba un instrumento porque lo tocaba en su casa, lógicamente a veces no llegaba, y teníamos dificultades, por ejemplo, en aquellas asignaturas más instrumentales como puede ser el lenguaje musical o la flauta dulce o el canto [...]. La única solución posible era suspender la asignatura (PEM6USAL).

Esto es, existe un desequilibrio entre las competencias musicales y didácticas, condición ineludible para la formación de los futuros profesores de música.

El equilibrio entre la competencia en la disciplina enseñada y la competencia pedagógica debe respetarse cuidadosamente. En algunos países se reprocha al sistema descuidar la pedagogía, mientras que en otros se estima que está excesivamente privilegiada, lo que da como resultado profesores con un conocimiento insuficiente de la asignatura que enseñan.⁸⁹

Algunos estudiantes perciben que terminaron sus estudios con las competencias didácticas necesarias para comenzar a ejercer su profesión.

Consideraba yo que estaba con las armas, herramientas, de poderla enseñar, que era coros, dirección de coros, conjunto instrumental y... y solfeo E7ENM.

La NYU es de hecho un programa que conozco que tiene un año completo para tener esa experiencia y estar listos para nuestro primer año de enseñanza en una escuela pública o privada (A4NYU).

Yo creo que para un nivel de primaria, sí. Si habláramos a nivel conservatorio, a lo mejor pues ya me perdía un poco (A5USAL).

Al mismo tiempo, otros estudiantes aseveran que no estaban preparados para comenzar a enseñar al terminar los estudios de Educación Musical.

Muchos de estos muchachos se quedaron ya como maestros en el ciclo de iniciación y el ciclo de iniciación está hecho un desastre [...] maestros de solfeo que no enseñan solfeo, maestros de coro que no enseñan coro, maestros de instrumento que no enseñan instrumento... O sea, una cosa tremenda ¿no? y, otra vez, eso refleja la mala formación de los muchachos de... que salen de Educación Musical sin las herramientas necesarias para poderse enfrentar a un trabajo (PEM2ENM).

¡Definitivamente no! Es una de mis más grandes ansiedades. O sea, nadie se siente listo porque todos te dicen que tu primer año va a ser horrible, vas a llorar todos los días. Éstas son las historias que he escuchado. Vas a querer renunciar, vas a estar como que, “¿qué estoy haciendo?, no puedo hacer nada bien.” Y todos dicen que es sólo parte de la experiencia y es algo por lo que tienes que pasar. Bien, yo no quiero pasar por esto, pero esa es la realidad y así es como aprendes. Así que... pero todos están asustados (A7NYU).

⁸⁹ Delors, *La educación encierra un tesoro*, p. 172.

En relación a la evaluación de las competencias didácticas y musicales que el egresado de un programa universitario de Educación Musical debería poseer en los Estados Unidos, se comenta lo siguiente:

Mientras el estado se mueve hacia la estandarización de una evaluación basada en el desempeño, los programas de educación de profesores de música necesitarán someterse al cambio de preparar a sus graduados para que demuestren un cierto conjunto de habilidades y conocimientos en salones de clases de música, en lugar de simplemente demostrar que han completado un conjunto de cursos.⁹⁰

Esto implicaría realizar las evaluaciones de las competencias musicales y didácticas en contextos reales de creación musical y de enseñanza-aprendizaje, lo cual concuerda con los presupuestos fundamentales de la Filosofía Praxial de la Educación Musical.

V.1.5. 4º eje temático: CONTEXTO —recursos didácticos, tiempos y lugares—: con qué, cuándo y dónde

25. Educación Musical en la educación obligatoria

En España “incluso en los [colegios] públicos, cada vez les van recortando más horas específicas de música, porque la música se considera un lujo asiático” (PEM1USAL); al mismo tiempo, en Estados Unidos, “los colegios privados tienen una tendencia a no apoyar mucho las artes” (E3NYU); situación que se complica aún más por el hecho de que

en las escuelas de la ciudad de Nueva York no tienen equipos de fútbol con bandas de música (*marching bands*). No hay énfasis en los programas de música para crear esa estructura que permita a los jóvenes crecer como músicos maduros (PEM1NYU).

Ante la creciente falta de apoyo para los programas de música en las instituciones de educación básica —preescolar, primaria y secundaria—, es una responsabilidad ineludible para todo educador musical tener las herramientas necesarias para poder expresar, a directivos y encargados de las políticas educativas, el mensaje de que las competencias musicales son enseñables, y que no son dependientes de un supuesto talento musical innato de algunos niños:

Nadie nace musical. En lugar de eso, la gente nace con las capacidades de atención, conciencia, y memoria que permite aprender a pensar musicalmente —hacer música y escuchar música a un nivel competente, si es que no a un nivel de expertos. Las competencias musicales son alcanzadas a través de la enseñanza y el aprendizaje; no son un don o un talento. Es verdad, algunas personas parecen tener mayores niveles de inteligencia musical [...]. Sin embargo, la gran mayoría de la gente tiene la suficiente inteligencia musical para

⁹⁰ Nierman, “Changing Concepts of Teacher Education”, p. 832.

alcanzar al menos un nivel conveniente de competencias musicales a través de programas sistemáticos de Educación Musical.⁹¹

Privar a un niño de una enseñanza musical adecuada, es impedir que no comparta de los valores inherentes a las competencias musicales: autocrecimiento, autoconocimiento y autoestima, a través de patrones sonoros que son reconocidos como culturalmente propios, y que son capaces de expresar, de manera singular, una gama inagotable de emociones humanas.

En relación a los instrumentos que se recomiendan para la educación obligatoria, hay profesores que se inclinan por la flauta de pico.

Para que todos los niños tengan las mismas posibilidades, posiblemente tenemos que pensar en instrumentos que sean asequibles a todos, entonces, desde mi punto de vista, y eso fueron una de las innovaciones de los grandes pedagogos del siglo pasado, como fueron Orff y como fueron también gente como los musicólogos ingleses de los años veinte, treinta, Edgar Hunt y demás, que reivindica la flauta, ¿no? Nos da la posibilidad de que todo el mundo, desde el punto de vista económico y también logístico, puedan hacer música con instrumentos que nos permiten poner en marcha todos los mecanismos que hacen con el instrumento [...] es una de las ideas de Orff, es decir, no hago música simple, sino que hago música elemental; que sea la base para desarrollos posteriores (PEM6USAL).

Sin embargo, el hecho de que la flauta de pico sea una buena opción para la enseñanza musical en las escuelas de nivel básico obligatorio, no exime a los programas universitarios de Educación Musical de buscar un nivel de desarrollo alto de competencias musicales para los futuros profesores.

Yo creo que para poder enseñar algo, primero tienes que tener un conocimiento por lo menos hasta aquí, para poder enseñar esto; ellos no pueden saber lo justo. La flauta, que es un instrumento en los colegios que se utiliza mucho, el nivel que pueden adquirir aquí es básico, entonces es lo que se transmite a los niños y lo que en una oposición demuestras. No, tienes que demostrar mucho más (PEM5USAL).

Una profesora defiende la utilización de los teclados sobre la flauta de pico.

Algunos profesores, yo misma, pensamos que se debería de dar muchísima más importancia al manejo de teclados que al de flauta, por razones prácticas, ¿no? Porque el manejo del teclado te permite muchísimas más actividades en una clase y hoy en día con la cantidad de teclados electrónicos que hay, pues es muy barato y muy sencillo hacerse con algún instrumento de esas características para una clase (PEM1USAL).

En la elección del instrumento a utilizar en un salón de clases se tiene que tomar en cuenta que “al ser veinticinco estudiantes en un colegio, tiene que ser algo que puedas hacer en común. No puedes enseñar veinticinco niños en una hora a la semana a tocar la guitarra” (PEM5USAL).

⁹¹ Elliott, *Music Matters*, p. 236.

Las orquestas sinfónicas tradicionales no se vislumbran como una buena opción para la educación básica obligatoria.

Los sinfónicos, lo veo complicado. Hombre, otra cosa es el ambiente extraescolar. El ambiente extraescolar, que ya no es obligatorio, que ya no es el currículum, ya no es para todo el mundo, sí que podemos en función de los pueblos, en función de las ciudades, establecer actividades de profundización [...]. Yo creo que la actividad musical en primaria tiene que garantizar que llega a todos (PEM6USAL).

Hay un problema doble que se presenta respecto a la relación de la UNAM con las escuelas de educación básica obligatoria y la Educación Musical: no existe ningún tipo de comunicación entre esta universidad y las instituciones de educación obligatoria en relación a la Educación Musical, y la UNAM no puede dar respuesta a la enorme demanda de educadores musicales que existe en la Ciudad de México y, menos aún, en todo el país.

Nos quejamos de que al profesor de las primarias, de las secundarias, de las preparatorias —privadas— eh... lo contratan sin voltear a ver a la escuela de música, o la misma Secretaría de Educación Pública en las escuelas de gobierno, no contratan muchas veces a los egresados de aquí —o a los pasantes—, al que les llega, si les convence, lo que les interesa es el himno nacional y ganar el concurso a nivel estatal, o lo que sea, y el 10 de mayo y el día del padre y los festivales ¿no? Entonces, el problema es que no estamos atendiendo esa diversidad cultural, pero también si la SEP nos pide ahorita 20 mil profesores egresados, ¿de dónde los vamos a sacar? (PEM4ENM).

La Universidad Nacional Autónoma de México tiene una responsabilidad, que creo que no se satisface del todo, eh... No está completo el planteamiento, si nos centramos solamente en formar instrumentistas, ni siquiera solamente formar educadores musicales; ahí sí que es una protección demasiado pequeña, cuando uno hace el planteamiento, por ejemplo, este país tiene unas 110 mil escuelas... aproximadamente (PEM6ENM).

Una de las recomendaciones presentadas en el *Informe a la UNESCO* para la mejora de la calidad de los docentes es la siguiente:

establecer nexos más estrechos entre las universidades y los institutos de formación de los futuros maestros de primaria y profesores de secundaria. A largo plazo, el objetivo debería ser lograr que todo el profesorado, y sobre todo el de secundaria, haya cursado estudios superiores, impartándose su formación en cooperación con las universidades o incluso en un marco universitario.⁹²

Una respuesta al problema de la gran demanda de profesores de música, es la idea de que los estudios de Educación Musical de la UNAM sirvan, primordialmente, para formar “formadores” de educadores musicales.

⁹² Delors, *La educación encierra un tesoro*, p. 169.

Mi pregunta es: ¿cuándo vamos a alcanzar la carrera de... para formar educadores musicales para este país? Claro, no somos los únicos que tenemos esa encomienda, pero la cuestión es, el problema es mayúsculo. El problema es... cuantitativamente considerado, mucho más grande que el que puede ser atendido o resuelto, o parcialmente resuelto, por la Escuela Nacional de Música. Desde mi punto de vista, tendría que generarse más pedagogía musical, gente que esté, eh..., formando educadores musicales, si acaso, o especulando con respecto a fenómenos de transculturación o de lo que, bueno, de pedagogía, indudablemente, más que estar [...] generando profesores (PEM6ENM).

26. La universidad

Se manifiesta que son muchos los beneficios de que los estudios de Educación Musical sean una de las opciones de estudios profesionales que ofrece la UNAM.

Quiero resaltar [...] que es una carrera universitaria al mismo nivel que cualquier otra de la Universidad Nacional Autónoma de México (E1ENM).

Es el planteamiento de entendernos como una escuela de música universitaria, es decir, tenemos que generar la idea de un músico universitario, no en el sentido de que el músico universitario sea mejor, no es éste el criterio [...] nuestro egresado, llámese instrumentista, etnomusicólogo, educador musical, compositor o cualquier área de las que se atienden dentro de esto, no debería ser entendido simple y sencillamente como para... como cualquier otro músico, es alguien que no nada más sabe hacer música, sino sabe cómo se hace eso o a qué responde ese, entiende el fenómeno musical y el fenómeno de música dentro de una cultura y su capacidad de incidir sobre... sobre el mundo (PEM6ENM).

Hay que tener en cuenta que la Escuela Nacional de Música de la UNAM, donde se ofrecen los estudios universitarios de Educación Musical, también está a cargo de todos los programas de interpretación instrumental, composición y etnomusicología; esto es, de alguna manera, cubre la doble función de universidad y conservatorio; asunto que tiene un formato similar en la NYU. Sin embargo, en la USAL, y en todo España, como se ha señalado en diversas secciones de la presente investigación, los conservatorios de música — donde se lleva a cabo la enseñanza de la creación e interpretación musical— están completamente separados de los estudios de Educación Musical que se llevan a cabo en las universidades.

Sobre la relación de los estudios de Educación Musical que se ofrecen en la USAL y su relación con un conservatorio se comenta que

lo que se hace en los conservatorios superiores... no tiene nada que ver con lo que estamos haciendo, por ejemplo, aquí, que es una escuela [universitaria] que prepara maestros para primaria y secundaria obligatoria (PEM1USAL).

[los educadores musicales] no tiene nada que ver con nosotros, nosotros [profesores de instrumento] hacemos la parte práctica, eh, de alguna manera, pues eso, formamos estudiantes... a músicos, a instrumentistas, y ellos los que forman es a teóricos (P1USAL).

Esto podría ser subsanado de la siguiente manera: “estaría muy bien más que envolverlo [la Educación Musical] en un ambiente de conservatorio, que hubiera un traspase entre eso, conservatorio y educación especializada” (P1USAL). A este respecto, un profesor de la USAL comenta que:

Desde mi punto de vista el modelo de Inglaterra y el del Continente Americano en el siglo XX llegan en algunos casos a un modelo integrador que es el de la facultad de música en la cual se engloban los estudios musicales universitarios que venían existiendo, tipo musicología desde el XIX, desde la creación de la musicología moderna en Europa en el XIX, pero también le dan un rango universitario y superior e integrado a la música en su faceta de interpretación y de composición, y a la vez, a la educación, eh, en todos sus ámbitos: primaria, secundaria, conservatorio y universidad. Entonces ese modelo a mí me parece muy equilibrado que además integraría a los profesionales, ¿eh? Y no tendría estos problemas que hay en España, de descoordinación por tener los dos ámbitos abiertos y no integrados. Yo creo que es un problema, yo lo he dicho muchas veces, que tenemos que integrar los espacios y unificar en cierto modo, y entonces efectivamente, en esa hipotética facultad, pues había unas pruebas específicas para cada una de las carreras y lógicamente, todos los profesionales saldrían con una formación especializada y de nivel, y diferente para cada uno (PEM6USAL).

Así como un programa universitario de Educación Musical en España se puede considerar incompleto por no contar con las enseñanzas de las competencias musicales que se ofrecen en un conservatorio profesional de música, los conservatorios que son independientes de una universidad también son afectados por esta separación: “Por lo general, las universidades son multidisciplinarias, gracias a lo cual cada individuo puede superar los límites de su entorno cultural original. Asimismo en general, tienen más contactos con el mundo internacional que las demás estructuras educativas.”⁹³

27. Percepción respecto a otros programas

La imagen que los miembros de los programas de interpretación musical y composición tienen de los programas de Educación Musical, en las tres universidades en estudio, en general es de desaprobación.

La percepción que tienen de los educadores musicales como si fuéramos un poco menos músicos que los otros músicos (A13ENM).

¿Cómo es que no hay más apoyo a esta carrera?, sí es muy importante la carrera, porque nosotros estamos formando a los próximos músicos que van a llegar aquí a ser solistas (A10ENM).

Yo he escuchado a varios maestros decir “pero, ¿para qué le enseñas tanto? Si va a ser educador musical (A11ENM).

⁹³ *Ibid.*, p. 153.

Yo tomo improvisación al Jazz, y era el principio del curso pero me pidieron que me saliera porque yo era un estudiante de Educación Musical (A7NYU).

Pienso que no hay nada malo en que el estudiante de Educación Musical sea el mejor intérprete de la escuela. Eso puede pasar; eso pasa. Pero, ¿por qué poner grandes obstáculos enfrente de ellos? La idea rara de que los educadores no tienen suficiente tiempo o no pueden ser excelentes intérpretes (P4NYU).

Pienso que la escuela tiene una visión muy arcaica de lo que es la Educación Musical [...]. Tienden a pensar de la Educación Musical como si fuera una maestra mayor, de 40 ó 50 años, parada enfrente de un salón de clases dando canciones. Así que no tiene la sofisticación de entender el rango de lo que hacemos, la profundidad de lo que hacemos, y tenemos estudiantes increíbles, o sea, ellos son unos estudiantes muy talentosos, y muy realizados, y salen y están haciendo una diferencia por su enseñanza (PEM2NYU).

La diferencia entre un estudiante de un conservatorio con el de Educación Musical de la USAL es tal, que se considera que:

son programas totalmente diferentes, pero ellos [del conservatorio] sí que sí ven por encima de lo que es un maestro, porque ellos son artistas, y quieras o no, el profesor que se educa aquí en Educación Musical es maestro, no artista. Entonces ahí está la diferencia, entre artista y maestro de música (PEM2USAL).

Una profesora señala que parte de la imagen negativa que el programa de Educación Musical ofrece es culpa de los mismos educadores musicales.

Toda esta noción de que la Educación Musical es para ciudadanos de segunda clase me molesta mucho; que vistamos esta marginalización, que nadie nos entienda... nosotros somos nuestros propios enemigos, y nosotros somos los que creamos esa relación. Así que tú preguntando eso y que alguien no conteste de inmediato, “bueno, me pregunto cuál es mi complicidad en esto... en esta relación?” Es realmente un problema para mí, porque nosotros somos los que vamos alrededor y decimos: “nosotros no conseguimos los mejores salones, no conseguimos esto...”. Hay otras maneras de comprometerse con este mundo además de actuar como ciudadanos de segunda clase. Me importa cómo modelo mi inserción en el mundo, cómo me veo a mí mismo en el mundo, con mis colegas a través [...], cómo me ven ellos, cómo ellos cambian porque me ven diferente, cómo piensan diferente acerca de la Educación Musical, cómo piensan diferente acerca de su propia pedagogía (PEM3NYU).

Toda esta percepción negativa sobre los educadores musicales tiene como origen, en ocasiones, a los profesores de interpretación instrumental que ignoran completamente esos estudios y no admiten que podrían, o deberían, trabajar en conjunto.

Realmente no tengo nada que ver con la gente que viene aquí a estudiar Educación Musical. Es un programa completamente diferente para mí. ¡Absolutamente no tiene que ver nada conmigo! Así que realmente no me involucro con eso... eh... y pienso que los estudiantes y sus programas están a unos niveles muy diferentes [a los de interpretación] (P2NYU).

Un profesor de composición de la NYU, a pesar de haber accedido a la entrevista personal para la presente investigación, únicamente le dedicó 3 minutos con 34 segundos a la entrevista; denotando un claro menosprecio al tema de los educadores musicales en su universidad.

Se percibe, por todos estos comentarios de estudiantes, egresados y profesores de la UNAM, NYU y USAL, que la mala imagen que los estudiantes de Educación Musical han proyectado en sus respectivas universidades se deriva de que, en general, no muestran los conocimientos adecuados de aquello que serán los contenidos de su enseñanza en la vida laboral: las competencias musicales.

28. Contexto y Educación Musical

La Educación Musical tiene la capacidad de transformar el ámbito que la rodea.

El educador musical que organiza un coro no nada más tiene a su alcance a los integrantes de muy diversos coros de aficionados o de cualquier tipo [...] sino que a través de ese instrumento musical se irradia la cultura musical a familiares, amigos, etcétera (PEM6ENM).

La música puede ser un factor de cohesión social entre hijos y padres, entre generaciones, entre mujeres y hombres, entre, entre campo y ciudad (P2ENM).

La manera de cómo escuchamos la música es también dependiente del contexto en que el escucha se ha desarrollado, donde ha vivido, qué ha aprendido.

No hay universal en el cómo cada uno escucha [...]. Lo que es universal es la percepción, es decir [...] es la conjunción de lo sensorial con conocimiento, tomar conciencia (P4ENM).

Estamos educados a escuchar ciertos sonidos de cierta manera desde que somos bebés (P1NYU).

Los siguientes fragmentos de las entrevistas son propuestas didácticas que toman en cuenta la naturaleza contextual de la música:

Digamos que estás estudiando una pieza de música de, eh... el movimiento apartheid... vas a tener que entrar... no puedes simplemente enseñarlo fuera de contexto. Tienes que hablar acerca de, bueno, había racismo, había segregación (A3NYU).

Alfabetismo en las artes no quiere decir enseñar a leer a través de la música; quiere decir ser capaz de leer música entendiendo qué es lo que hace a un músico ser letrado: hacer conexiones. En otras palabras, no enseñar aisladamente. Si vas a enseñar una pieza de música que es mexicana, no sólo enseñas la canción; aprendes acerca de la cultura de México (PEM5NYU).

La diferencia principal entre la visión estética de la música y la Filosofía Praxial se encuentra en cómo se comprende el hecho musical en relación a su contexto.

El problema con la visión estética es fundamentalmente que ellos perciben que la naturaleza y valores de la música se encuentran en la estructura de los sonidos y nada más; nada social, nada cultural [...]. Encierras a la pieza de música en su estructura y la escuchas de una manera desinteresada. De esa manera no pones nada de atención a la política o la religión, nada de las cosas que tuvieran que ver con la creación o la experiencia de esto. Sí que es una visión muy restringida (Elliott2).

Conjugar diversas ideas del presente apartado ayudan a comprender que la dependencia de la Educación Musical con su contexto es inherente, como lo es el contexto a la naturaleza misma de la música. Esto se debe a que se entiende a la música como una práctica diversa humana que implica la participación de un creador o intérprete, un medio por el cual se crea un producto musical, el producto musical compuesto por patrones sonoros que son sonidos reconocidos como propios y son expresivos de emociones, y el contexto donde todos estos componentes actúan.

La teoría praxial compromete directamente, de hecho, depende exactamente de las “circunstancias en las cuales [la música] es creada o apreciada” como ingredientes primarios concernientes a lo que la música es y por lo que es valorada. De esta manera, se rechaza la desfiguración y falsificación sobre la experiencia musical, de varias teorías estéticas, de ser autónoma y aislada de los importantes contextos de su uso.⁹⁴

La música, como se ha señalado, es configurada por su entorno, se crea de acuerdo a las posibilidades, expectativas y necesidades del mundo que la rodea; pero, al mismo tiempo, es formadora de su propio contexto, es capaz de transformar ámbitos socio-culturales, moldear actitudes e imponer tradiciones como, por ejemplo, lo muestra la influencia de la música pop en los jóvenes en la segunda parte del siglo XX.

Algunos tipos de música, como el *rock and roll*, unió a la mayoría de los adolescentes a finales de los años cincuenta y principios de los sesenta, lo que originó un “brecha generacional” entre ellos y las generaciones precedentes. Sin embargo, puesto que la música popular continuó diversificándose en distintos nichos del mercado, gentes de todas las edades sintieron que la música que escuchaban definía su identidad de igual manera que el atuendo que vestían y el modo cómo se comportaban.⁹⁵

A continuación se procede a realizar una reflexión sobre el presente subcapítulo, la “Interpretación de los Resultados”.

V.2. REFLEXIONES ACERCA DE LOS RESULTADOS

La información obtenida de las 82 entrevistas abiertas realizadas en la Universidad Nacional Autónoma de México, la *New York University* y la Universidad de Salamanca

⁹⁴ Regelski, “Implications of aesthetic versus Praxial Philosophies”, p. 227

⁹⁵ Burkholder, *Historia de la Música Occidental*, p. 992.

fue clasificada, de acuerdo a las similitudes de contenidos y temas, en unidades de significado que generaron 372 categorías —con sus códigos respectivos— las cuales, a su vez, se agruparon en 28 núcleos temáticos que, finalmente, fueron reducidos a 4 ejes temáticos —que tienen una relación directa con la naturaleza intrínseca del hecho musical—. En los apartados precedentes, toda esta información ha sido interpretada y cotejada considerando los fundamentos básicos de la Filosofía Praxial de la Educación Musical y los contextos de las universidades en cuestión.

Antes de proceder a la reflexión de los resultados se encuentra pertinente la aclaración de algunos puntos.

Como se señaló anteriormente, es importante considerar que el presente trabajo de investigación se realizó teniendo como base el plan de estudios de la UNAM que están en proceso de perder vigencia, el plan de 1996. El nuevo plan se comenzó a aplicar en el segundo semestre de 2009, al mismo tiempo que se sigue aplicando el viejo plan hasta su desaparición total en el año 2016. Por lo tanto, en el nuevo plan, no se cuentan con estudiantes egresados y profesores que puedan aportar una perspectiva global sobre las características de este nuevo plan. El plan en vías de perder vigencia recibe el nombre de Licenciado en Educación Musical; el nuevo se llama licenciatura en Música-Educación Musical. El plan antiguo tiene una duración de cinco años y el nuevo cuatro. Para el nuevo plan se requiere la aprobación del nivel propedéutico, cuya duración regular es de 3 años previos a los estudios universitarios.

En la NYU, al mismo tiempo que continúa intacto el programa que fue estudiado durante la investigación de campo en dicha universidad, a partir de septiembre de 2010 se ha implementado, paralelamente, un nuevo programa que se titula *BMus/MA Music Education Dual Degree* (Bachillerato en Música/Maestría en Artes Grado Doble). Este nuevo plan está dirigido a los estudiantes de instrumento y voz que en su tercer y cuarto año de estudios desean aprobar cursos de Educación Musical y, después de titularse como intérpretes en el cuarto año, prosiguen con un año extra de Educación Musical para obtener el grado de Maestros en Educación Musical. Esto implica que este grado doble tiene una duración de cinco años, pero se gradúan con el nivel de maestría. Este programa no fue estudiado en profundidad debido a que pertenece a un posgrado, lo que no ha sido considerado del ámbito del presente trabajo de investigación.

Igual que en la UNAM, en la actualidad ha comenzado a implementarse un nuevo programa de Educación Musical en la USAL. El primer curso del nuevo programa, conocido como Grado en Maestro de Educación Infantil, se comenzó a implementar en el ciclo escolar 2010-2011; los estudios en vías de perder vigencia reciben el nombre de Diplomado de Maestro-Especialidad en Educación Musical. Por las mismas razones que con la UNAM, esta investigación se centra en el pasado plan de estudios, cuya vigencia termina en el 2013. El nuevo plan de la USAL tiene una duración de cuatro años, mientras que el anterior era de tres años.

Puesto que el trabajo está configurado a través un modelo cualitativo de investigación y, por tanto, los planteamientos “se orientan a aprender de experiencias y puntos de vista de los individuos, valorar procesos y generar teorías fundamentadas en las perspectivas de los participantes,”⁹⁶ los resultados no están dirigidos a formular teorías generales de la Educación Musical, y no se espera que puedan ser adoptados —aunque sí adaptados— en

⁹⁶ Hernández, *Metodología de la Investigación*, p. 6.

cualquier ámbito educativo. La información, conocimientos y experiencias obtenidas, aún considerando los programas educativos que están en vías de perder vigencia, sirven para contestar las preguntas que dan cauce al presente trabajo.

A continuación se procede a las reflexiones sobre la interpretación de los resultados obtenidos —en los cuatro apartados precedentes—, siguiendo, nuevamente, la división de los cuatro ejes temáticos elegidos.

V.2.1. Reflexiones sobre el 1er eje temático: MUSICADOR —educando y educador—: quiénes

En este eje temático se aborda frontalmente al actor central de los programas universitarios de Educación Musical de la UNAM, NYU y USAL: el futuro educador musical. Los participantes de las tres instituciones juzgan imprescindible que el educador musical se considere a sí mismo como un músico; un músico que posee los conocimientos, habilidades y actitudes suficientes de aquello que serán los contenidos de su enseñanza; esto es, debe poseer competencias musicales. Si bien no se espera que un educador musical posea el mismo nivel de competencias que las de un músico concertista, es necesario que haya vivenciado personalmente las tradiciones, costumbres, retos y satisfacciones de haber hecho música a través de cualquiera de sus posibilidades: la interpretación instrumental o vocal, la improvisación, la composición, el arreglo y la dirección de algún tipo de ensamble musical.

En la UNAM, aunque parcialmente, sí existe la posibilidad de que los estudiantes del programa de Educación Musical desarrollen competencias musicales a través de la interpretación vocal o instrumental; en la NYU las posibilidades son más benéficas, mientras que en la USAL no existen los medios suficientes para desarrollar competencias musicales dentro del mismo programa. Como consecuencia, al menos que estas competencias sean adquiridas fuera de los estudios de Educación Musical, un egresado de la USAL no podrá nunca considerarse músico, sino que exclusivamente educador. En el 3er eje temático, el del producto audible, se comentará con mayor detalle las situaciones particulares sobre el desarrollo de competencias musicales en estos tres programas.

Del análisis de los núcleos temáticos de este 1er eje se desprende que estudiantes, egresados y profesores desearían que el criterio para la selección de los profesores encargados de formar a los educadores musicales debería ser más estricto, puesto que en muchas instancias se encuentran profesores ejerciendo esta vocación, la de formar a los futuros profesores, que nunca alcanzaron niveles de desempeño adecuados en sus ámbitos musicales originales; por ejemplo, el de la interpretación musical. Otro problema, relacionado al anterior, es que en ocasiones los encargados de impartir las clases a los futuros profesores son los ayudantes de los profesores titulares o estudiantes de posgrado.

Se observan, en esta investigación, tres razones principales por las que un egresado del bachillerato decide elegir los estudios universitarios de Educación Musical. La primera es que estos estudiantes perciben que, dentro de las opciones de todos los estudios musicales, los egresados de Educación Musical tienen más opciones de trabajo y más plazas laborales a las cuales pueden aspirar. La segunda es la imposibilidad de los aspirantes, por su bajo nivel interpretativo, de poder ingresar a los estudios de

interpretación instrumental. La tercera razón, sin que domine una sobre otra, es la de tener una vocación genuina por la música y su enseñanza.

En la UNAM y en la USAL se considera que el nivel de ingreso de los estudiantes de educación, en cuanto a competencias musicales, es muy bajo. En la UNAM se debe a que, en el plan de 1996, el criterio de ingreso era:

Cursar y aprobar el curso preparatorio impartido en los meses de enero, febrero, y marzo previos a la fecha de solicitud de inscripción a la UNAM, con lo que obtendrá la autorización escrita que le permitirá realizar los trámites subsecuentes.⁹⁷

No obstante, los profesores y estudiantes reportan que en algunos años sí se aplicaron exámenes de competencias musicales y, aunque podía variar la política año con año, de todos modos lo solicitado en el examen era un nivel muy bajo. Esta situación se aprecia un poco más afortunada con la implementación del nuevo programa de la UNAM, el cual define, como parte del perfil de ingreso para la licenciatura en Educación Musical:

El futuro Músico-Educación Musical demostrará contar con las aptitudes musicales, instrumentales e intelectuales necesarias para emprender exitosamente el estudio profesional de la música en el área correspondiente, en sus aspectos técnico, teórico y expresivo, así como en el humanístico y social.⁹⁸

En la USAL se percibe que el nivel de ingreso, en cuanto a competencias musicales, es todavía más bajo que en la UNAM, puesto que no hay exámenes que las evalúen debido a que la legislación no lo permite:

Para matricularse en el Grado de Maestro de Educación Infantil es necesario cumplir los requisitos legales de acceso a la enseñanza universitaria, pero no se requieren pruebas especiales. No se precisa un perfil de ingreso específico para aquellas personas que vayan a comenzar los estudios de esta titulación, salvo el propio interés por la profesión docente a la que van dirigidos.⁹⁹

Lo anterior tiene como consecuencia que si los estudiantes no han estudiado en el pasado, o estudian paralelamente en un conservatorio, se graduarán con unas competencias musicales —de interpretación, improvisación, composición, arreglo o dirección—, prácticamente nulas. Esto tiene como consecuencia que, cuando quieren presentarse a exámenes de oposición para optar por una plaza pública, tienen que estudiar cursos extras para aprobarlos.

En la NYU, para las competencias musicales, el perfil de ingreso esperado se observa que es más alto que en las otras dos universidades. Esta universidad es la única de las tres que, en su proceso de admisión, define requisitos específicos de interpretación musical, los cuales son:

Instrumentos de orquesta: dos piezas de estilos contrastantes, una puede ser del repertorio de jazz.

Piano: tres piezas de estilos contrastantes, uno de esos estilos podría incluir una selección del repertorio

⁹⁷ UNAM-ENM, *Propuesta de Modificación al Plan de Estudios*, p. 25.

⁹⁸ UNAM-ENM, *Proyecto de Modificación del Plan de Estudios; Fundamentación*, p. 39.

⁹⁹ *Universidad de Salamanca, Grado en Maestro de Educación Infantil*, en página oficial: <http://www.usal.es/webusal/node/4878/perfil_ingreso> Consultada el 5 de agosto de 2011.

de jazz. Voz: dos piezas de estilos contrastantes; escoger de dos diferentes períodos o dos idiomas diferentes, uno de los estilos contrastantes podría incluir una pieza de teatro musical.¹⁰⁰

Además de solicitar un nivel de competencias más específico que en las otras universidades, en la NYU se cuenta con la ventaja de que el entorno de la ciudad ofrece la posibilidad de participar —como creador o escuchador— en una diversidad de prácticas musicales muy diversas. Por esto, estudiantes de muchas partes de los Estados Unidos de América, y el resto del mundo, se interesan en estudiar en esta ciudad alguna de las opciones que ofrecen todos los centros educativos de Nueva York y, en consecuencia, la exigencia de los niveles de admisión pueden ser especialmente elevados.

El alto nivel de competencias musicales que los estudiantes de Educación Musical de nuevo ingreso muestran en la NYU se refleja en que hay estudiantes de este programa que participan en la Sinfónica u otros ensambles que están formados principalmente por estudiantes de los estudios de interpretación instrumental; además, hay estudiantes de Educación Musical, cuya especialidad es el canto, que participan en los papeles protagónicos de las operas que se presentan esta universidad.

A diferencia del perfil de ingreso que se presenta muy desdibujado para las carreras de Educación Musical en la UNAM y en la USAL, el perfil de egreso en estas dos universidades para el educador musical se expresa de una manera más acotada. Sin embargo, los informantes comentan que existen desfases grandes entre las competencias que se han desarrollado y las que se requieren para la vida profesional.

Para los egresados de la UNAM, no terminar los estudios con las competencias suficientes para la vida laboral no implica un dilema grave puesto que, por la falta de una exigencia para certificarse como profesores de música, es relativamente sencillo que consigan una posición laboral. Situación que es muy diferente para los egresados de la USAL, puesto que para aprobar los exámenes de oposición, y poder ejercer la profesión, se requieren de un alto nivel de competencias musicales y didácticas.

De los egresados de las tres universidades se señala que hay una relación directa entre el nivel de sus competencias musicales con una mayor posibilidad a acceder a una plaza laboral. De las tres instituciones se percibe una satisfacción positiva respecto al hecho de ejercer la Educación Musical como profesión laboral.

La deserción es un problema que enfrentan las tres universidades. En la UNAM y en la NYU se encuentran ejemplos extremos de deserción en algunas generaciones, mientras que en otras generaciones son mínimas. En la USAL la media de deserciones es más constante, y se encuentra en un rango cercano al 50% a lo largo de los estudios de Educación Musical.

Más allá de aprobar todas las asignaturas, el programa de la UNAM es el único programa que exige unos requerimientos para titularse, los cuales pueden ser escribir una tesis o notas al programa, entre otros. Estos requerimientos tienen como resultado que muchos estudiantes que, aunque sí acreditaron todas las asignaturas, nunca regresen a titularse debido a que la titulación no se exige en la vida laboral.

Las razones principales para la deserción entre los estudiantes de la UNAM son los problemas económicos. Los estudiantes buscan una plaza de educador musical y, al ser

¹⁰⁰ NYUSteinhardt, *Music Education Auditions*, en página oficial: <http://steinhardt.nyu.edu/music/education/auditions> consultada el 4 de agosto de 2011.

admitidos sin tener los estudios terminados, no encuentran una razón contundente para continuar los estudios universitarios de Educación Musical.

De la NYU y la USAL no se reportan estudiantes que ejerzan la Educación Musical como profesión durante sus estudios universitarios. Aunque de estas dos universidades sí se reportan deserciones, no se encuentran unas causas que se consideren como principales o generales para el abandono de estos estudios universitarios.

V.2.2. Reflexiones sobre el 2º eje temático: MUSICAR —contenidos educativos, metodología o estrategias—: qué y cómo

Al considerar a la Filosofía Praxial de la Educación Musical como referencia de contraste para el análisis entre los estudios de Educación Musical de la UNAM, NYU y USAL, a las prácticas docentes se les considera como la herramienta idónea para el desarrollo de competencias didácticas, puesto que las prácticas son el formato a través del cual estas competencias son adquiridas en situaciones reales de enseñanza-aprendizaje.

En la UNAM, la posibilidad de desarrollar competencias de enseñanza en situaciones reales de enseñanza aprendizaje, y supervisadas por algún profesor o profesional en funciones, son inexistentes; no está considerada esta posibilidad dentro del programa de estudios en el programa que está en vías de terminar. Esto es, un estudiante se puede titular de los estudios de Educación Musical sin haber tenido la experiencia de estar al frente de un grupo de estudiantes durante todos sus años en la universidad. En algunas ocasiones se ofrecen a los estudiantes algún tipo de prácticas docentes cuando un profesor, por iniciativa propia, las organiza y promueve dentro de su asignatura, pero, por no ser un requerimiento institucional, carece de una estructura funcional y de unas metas definidas.

Sin embargo, como lo señalan los participantes de este estudio de la UNAM, casi todos los estudiantes tienen la oportunidad de tener experiencias de enseñanza-aprendizaje en situaciones reales, al mismo tiempo que cursan sus estudios, puesto que es común que ejerzan, aún antes de titularse, la Educación Musical como vocación laboral. Esta situación tiene tres consecuencias muy negativas a la profesión: la primera es que los estudiantes-profesores no son supervisados ni evaluados por algún profesional experto; la segunda: los estudiantes no están preparados para ejercer esta profesión y por lo tanto los resultados educativos son muy precarios; la tercera es que al poder recibir una remuneración, aún antes de terminar los estudios, no encuentran un aliciente para continuarlos y por lo tanto es común que los estudios queden truncados.

En el programa nuevo de la UNAM se tiene considerada la asignatura de “Prácticas Profesionales de la Enseñanza Musical” durante los semestres sexto y octavo. Ya se cuenta con una generación que los cursó, pero dichas prácticas fueron realizadas dentro de la misma Escuela Nacional de Música en ambientes creados para tales prácticas, por lo que se puede considerar que son ambientes artificiales no relacionados como lo que sería una práctica educativa en una situación real.

Como se mostró en el inciso “Prácticas Docentes” de esta investigación, existe en Estado Unidos de América y España una amplia literatura que estudia la importancia, funcionamientos, significados y retos de las prácticas docentes (Comway, 2002; Rideout y Feldman, 2002; Oriol, 2006; Nierman, 2002; Teachout, 1997; Bernal, 1999; Galán, 1999,

López, 1999; Lorenzo, 1999; Leglar, 2002; Subirats, 2004; Mena y Garamendi, 2004; Veiga, 2004; Stegman, 2007; Paul, 2001; Schmidt, 2005; Thiessen y Barrett, 2002).

En la NYU las prácticas docentes tienen una duración de dos semestres, en los cuales el estudiante debe estar presente en el ámbito educativo asignado durante cinco medias mañanas o tres mañanas completas y, en general, los participantes las consideran como un tiempo adecuado.

En la USAL las prácticas tienen una duración de un mes durante el segundo año de estudios, y se realiza en cualquier ámbito de la enseñanza general, pero no como educador musical; esto es, pueden ser prácticas de clases de matemáticas, historia, etcétera. En el tercer año el estudiante tiene una práctica de mes y medio en la especialidad de Educación Musical. Ambos períodos son realizados como trabajo de tiempo completo. En la USAL los informantes consideran que dos meses y medio no es un tiempo suficiente para alcanzar los objetivos esperados de las prácticas didácticas. En los programas nuevos ambas prácticas son realizadas en clases ajenas a la Educación Musical, lo que representa un retraso para la preparación de los educadores musicales.

Al igual que lo señala la literatura, en ambas instituciones, NYU y USAL, a las prácticas docentes se les considera como una experiencia muy valiosa, si es que no la más valiosa, de los estudios de Educación Musical.

Un tema que se considera preparatorio para las prácticas docentes son las observaciones de los estudiantes de Educación Musical a profesores. Estas observaciones juegan un papel importante en el programa de la NYU, cuyos estudiantes tienen que reunir 100 horas de observación; mientras que en los otros dos programas no se señala su utilización.

Los informantes de la UNAM y NYU consideran que la carga general de trabajo que se les exige en los estudios de Educación Musical no permite que se alcancen las metas propuestas para las competencias musicales. En la USAL se considera que el programa de estudios exige tan pocas horas al desarrollo de competencias musicales, que son prácticamente las mismas horas dedicadas al desarrollo de competencias para las asignaturas de educación física y matemáticas. Situación que se ha agudizado con los nuevos programas surgidos de la declaración de Bolonia.

En las tres instituciones los participantes perciben que, aunque en el discurso general de los encargados de las políticas públicas de educación sí expresa un apoyo por la Educación Musical, en la realidad este apoyo no se observa en la legislación existente: ya sea por la elaboración de unos programas que se consideran inoperantes en México; por no permitir la flexibilidad en la elaboración de los programas de Educación Musical en Estados Unidos; y por ser estos programas dependientes de las presiones políticas en España.

Aunque el Método Suzuki no fue considerado como un tema para ser analizado en las entrevistas, esta metodología surgió ocasionalmente, directa e indirectamente, en los comentarios de los informantes. Por un lado, se halaga el camino que toma el Método Suzuki para desarrollar competencias musicales a través de un desarrollo auditivo alejado de toda grafía musical mientras que, por otro lado, es criticada la postura de retrasar la lectura musical de los estudiantes; postura que, como ya se señaló en el subcapítulo del “Método Suzuki o Educación del Talento”, muestra una falta de conocimientos sobre los fundamentos de esta metodología.

En la UNAM, para los estudiantes de Educación Musical las posibilidades de elección de un instrumento para estudiar a través de clases individualmente se reducen al acordeón, guitarra o piano. Estas clases se imparten a lo largo de los cinco años que dura el programa en vías de terminar y durante los tres años de propedéutico y cuatro de licenciatura en el nuevo plan. De tal manera que, en el nuevo plan, se puede esperar, a lo largo de siete años, un desarrollo adecuado de competencias musicales, aún en los casos de los estudiantes que ingresan con un nivel de interpretación musical bajo al propedéutico.

La oferta de la NYU para el desarrollo de un instrumento principal a lo largo de los estudios de Educación Musical es muy amplia, pues existe la posibilidad de que un estudiante sea admitido a recibir clases individuales de alguna de las siguientes opciones: violín, viola, violonchelo, contrabajo, flauta trasversal, oboe, clarinete, saxofón, fagot, corno francés, trompeta, trombón, tuba, arpa, percusiones, guitarra y piano, además de voz como instrumento principal. Los instrumentos de saxofón, trompeta, trombón, guitarra, piano, contrabajo y percusiones, pueden ser estudiados, también, en el ámbito de la música de jazz.

En la USAL, el único instrumento que se estudia esporádicamente durante los dos primeros años de los estudios, en el programa antiguo, es la flauta de pico. Sin embargo, esta precaria posibilidad es prácticamente anulada en el nuevo plan de estudios, pues se le asigna el 2.5% de todos los créditos.

Los participantes valoran la importancia de considerar a la creatividad como una posibilidad al alcance de todos los estudiantes, y proponen itinerarios específicos para su desarrollo. No obstante, en ninguno de los tres programas se observa un desarrollo programado y sistemático de las capacidades creativas de los estudiantes.

Los estudios de Educación Musical en la USAL son considerados como una especialización para la educación infantil y primaria. Sin embargo, cuando los estudiantes ingresan con un nivel muy bajo de competencias musicales, al tener que enfocarse en la comprensión de conocimientos básicos de música, se percibe que no se puede hablar de una especialidad de competencias musicales para un ámbito específico —en este caso el ámbito infantil o de la primaria—, y predomina el desarrollo de competencias didácticas. En el nuevo programa de la USAL, la opción de desarrollar una especialidad es todavía menor, puesto que la especialidad de Educación Musical ha sido absorbida por el grado de Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria.

La carrera de Educación Musical en la UNAM no ofrece la posibilidad de ninguna especialización. Sin embargo, la oportunidad de desarrollar competencias musicales altas y de trabajar externamente mientras transcurren los estudios, permite que algunos estudiantes egresen, de alguna manera, especialistas en el área instrumental o vocal que desarrollaron durante sus estudios, siempre y cuando la misma área instrumental o vocal que desarrollaron sea la que enseñaron en su trabajo paralelo a la universidad.

En la NYU, el alto nivel de competencias musicales que pueden desarrollar los estudiantes permite que salgan especialistas, en cuanto a interpretación, en un instrumento o voz, pero no especialistas en la enseñanza de ese instrumento, debido a que las prácticas docentes que realizan, en general, no están relacionadas al instrumento de su especialidad.

Debido al desmesurado desbalance entre los egresados de Educación Musical de la UNAM —de 2004 a 2010 un promedio de 5.3 egresados por año—, y la necesidad de educadores musicales en la educación básica en la Ciudad de México —3354 primarias y

1405 secundarias—, se pondera la alternativa de que un educador musical egresado de la UNAM debería contemplar como enfoque primario la investigación para poder desarrollar programas de estudios y planes de formación para profesores de música. En la NYU se considera que los cursos optativos de artes liberales fomentan el interés por la investigación entre los estudiantes.

Estudiantes, egresados y profesores de las tres universidades reconocen que los conocimientos formales o teóricos de la música, y la teoría de la educación, deberían tener una relación directa con una práctica musical o con una práctica educativa específica. Sin embargo, esta relación entre la teoría de la educación y su práctica en la UNAM se observa muy distante; y en la USAL se encuentra lejana la relación entre la teoría musical y su práctica. En la NYU, aunque con algunas excepciones, la teoría musical y la teoría educativa se encuentran más cercanas a unas prácticas musicales y prácticas educativas determinadas.

Respecto a la naturaleza multicultural de la música, la existencia o carencia de la enseñanza de prácticas musicales de diversos lugares del mundo, no fue un tema que fuera comentado entre los estudiantes, egresados y profesores de la USAL. Tanto en la UNAM como la NYU éste fue un tema recurrente, pero, aunque valoran mucho la importancia de considerar la naturaleza multicultural de la música, se señala que los procesos de enseñanza-aprendizaje de prácticas diversas son prácticamente nulos, y las prácticas existentes en estas universidades se centran en la música tradicional europea de concierto de los siglos XVII al XIX, exceptuando por las prácticas del Jazz en la NYU.

A este respecto, una aportación a considerar, por parte de uno de los informantes de la NYU, es la idea de que las prácticas docentes deberían ser realizadas en situaciones geográficas y culturales distintas a las del ámbito original del estudiante de Educación Musical para que, de esta manera, cuenten con una experiencia educativa en situaciones diversas a la propia; perspectiva que fue señalada en la literatura especializada de las prácticas docentes.¹⁰¹

Aunque el concepto del conocimiento pedagógico del contenido no es mencionado como tal por los participantes en las entrevistas, se considera importante considerar en esta investigación este tipo de conocimiento propuesto por Shulman,¹⁰² puesto que tiene relación directa con el conocimiento experimental o informal que, de acuerdo a Elliott, poseen los educadores profesionales: “los profesores de música expertos a menudo ‘sienten’ qué es lo mejor hacer o evitar.”¹⁰³ Esto es, no es suficiente poseer un equilibrio entre las competencias musicales y las competencias didácticas, hay que saber qué conviene enseñar, cuándo y cómo enseñarlo.

En cuanto a los contenidos de enseñanza y aprendizaje, participantes de la UNAM y la NYU señalan que para el diseño de un programa de estudios se deben considerar los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes a los que está dirigido el programa ya poseen.

Existen diversos contenidos que los estudiantes, egresados y profesores de las tres universidades opinan que deberían ser materia de un programa universitario de Educación Musical, y que no los encuentran en sus respectivos programas; estos contenidos son los relacionados a las siguientes temáticas: clases de solfeo ligadas a una práctica musical

¹⁰¹ *vid.* Mena, “La prácticas del profesorado”; Veiga, “*Practicum*”.

¹⁰² *vid.* Shulman, *The Wisdom of Practice*.

¹⁰³ Elliott, *Music Matters*, p. 263.

específica; el estudio y desarrollo de la capacidad expresiva en la interpretación musical; la relación del movimiento corporal y la creación e interpretación musical, y conocimientos sobre el desarrollo infantil y humano en general. Pero, como lo defiende la Filosofía Praxial de la Educación Musical, y lo ha sustentado la investigación presente, los contenidos centrales de un programa de Educación Musical deben estar dirigidos al desarrollo de competencias musicales y didácticas de los futuros profesores de música.

Los comentarios de estudiantes, egresados y profesores de las tres instituciones señalan la ausencia de diversas asignaturas que perciben necesarias para los programas de Educación Musical. Entre las asignaturas faltantes, los participantes de la UNAM recomiendan incluir las asignaturas que desarrollen las siguientes competencias: comunicación verbal y escrita, y las tecnologías de información y comunicación. De la UNAM y la NYU recomiendan: administración del aula y el colegio, y más profundidad y tiempo a lo referente a la dirección de ensambles orquestales. De la NYU se espera mayor énfasis a la enseñanza vocal, mayor participación en los ensambles orquestales, y música del mundo (*world music*).¹⁰⁴ En la USAL se anhela una asignatura relacionada a la musicoterapia, y todo lo directamente relacionado a las competencias musicales y competencias didácticas: cuestiones centrales de la Educación Musical.

Informantes de la UNAM y la NYU señalan la necesidad de que el currículo tenga un perfil multidisciplinario; que se entiendan los temas estudiados dentro de todo el entramado humano, social, geográfico e histórico que comprende la Educación Musical. En la NYU se fomenta este perfil, aunque sea de manera superficial, a través de las horas de observación de clases que los estudiantes tienen que realizar con profesores que son ajenos a las materias centrales de la Educación Musical.

Al considerar que un intérprete únicamente se tiene que concentrar en desarrollar competencias musicales a lo largo de sus estudios universitarios, y que un educador, además, se debe enfocar en el desarrollo de competencias didácticas, estudiantes y profesores de la UNAM y la NYU comentan que uno de los mayores retos, si no el mayor, de los estudios universitarios de Educación Musical es pretender que en un solo programa se cubran los objetivos de desarrollar a un nivel profundo competencias musicales y competencias didácticas.

En las tres universidades consideran que los valores de la música van más allá del ámbito de la música misma. Por ejemplo: los valores que comprenden la música implican un apoyo para la formación de los seres humanos; es un factor de cohesión social; y es un apoyo para la enseñanza de otras materias, tales como la lecto-escritura o las matemáticas. No obstante, como lo señala la Filosofía Praxial de la Educación Musical, los valores intrínsecos de la creación o interpretación musical son el autocrecimiento y autoconocimiento y, consecuentemente, la autoestima.

Por todos estos valores, los que pertenecen al ámbito externos de la música y los intrínsecos a una práctica musical, se considera, como lo señala un egresado de la NYU, que la Educación Musical debería ser parte irremplazable de la educación regular de todos los niños.

Las corrientes postmodernistas de la Educación Musical, como son promovidas por algunos profesores en la NYU, se enfocan en los valores de ámbitos sociales y políticos

¹⁰⁴ Aunque es un nombre que causa conflicto a muchos etnomusicólogos, se entiende por “música del mundo”, generalmente, a todas las prácticas musicales que no pertenecen a la música tradicional de concierto que surgió en Europa occidental en los últimos cuatro siglos —comúnmente llamada “música clásica”—.

que pueden tener alguna relación meramente circunstancial con la música, descartando la importancia de los valores propios de la música. De esta manera, la música pasa a ser un simple recurso metodológico y no se reconoce como un fin axiológico. Debido a que existe un desconocimiento de los significados y alcances de los valores en la música, existen académicos de la UNAM que descartan el vocablo “valores” del discurso académico.

Como lo señala un estudiante de la NYU, cuando la defensa y promoción de la Educación Musical son respaldadas por una filosofía sólida y estructurada, esta educación alcanza más posibilidades de crecimiento y solidez.

V.2.3. Reflexiones sobre el 3er eje temático: PRODUCTO AUDIBLE — objetivos educativos, competencias—: para qué

Los participantes de las entrevistas comentan que el canto debe ser considerado una competencia musical fundamental para los programas de Educación Musical y, de hecho, una condición para la interpretación instrumental.

El programa de Educación Musical de la UNAM ofrece, parcialmente, la posibilidad de que los estudiantes desarrollen competencias musicales a través de la interpretación vocal o instrumental. Esta parcialidad se denota en dos razones principales: La primera es que para los estudiantes de Educación Musical sólo se ofrecen los instrumentos de piano, guitarra y acordeón, por ser “considerados básicos para esta área por su apoyo armónico”,¹⁰⁵ puesto que se perciben como “apropiados” para un salón de clases, excluyendo cualquier otra posibilidad de expresión musical o ámbito de la Educación Musical, como lo sería la formación de ensambles orquestales, la composición y la enseñanza individual de un instrumento como el violín o el clarinete.

La segunda razón por la que se considera que los estudiantes de Educación Musical de la UNAM tienen únicamente una posibilidad parcial para desarrollar competencias musicales, es que existen profesores de otros programas, como los de interpretación musical, que no admiten a estudiantes de este programa, sin considerar que pueden tener un nivel musicalmente alto o suficiente para participar de las clases de los estudiantes de interpretación.

En la NYU, las posibilidades de desarrollo de competencias musicales, a través de la interpretación musical, son más amplias, debido a que se les permite a los estudiantes cursar, como instrumento principal, cualquiera de los instrumentos que se enseñan a los estudiantes de interpretación; lo que ofrece una amplia variedad de posibilidades de expresión instrumental. Aunque en menor grado que en la UNAM, los estudiantes de la NYU también se enfrentan con el problema de profesores que, por el hecho de ser estudiantes de Educación Musical, los descartan para ser admitidos en sus clases. De las tres universidades, en la NYU es donde se detecta que los estudiantes del programa de Educación Musical cuentan con más experiencias de prácticas musicales, al grado que algunos de estos estudiantes participan en los ensambles más importantes de esta universidad o en los papeles protagónicos de las óperas que se presentan. El perfil musical

¹⁰⁵ UNAM-ENM, *Propuesta de Modificación al Plan de Estudios*, p. 3.

de ingreso a este programa de la NYU permite que los estudiantes alcancen niveles mucho más altos que los logrados en las otras dos universidades.

En la USAL, como se puede inferir de la información ofrecida por estudiantes, egresados y profesores, no existe la posibilidad de desarrollar competencias musicales por la razón de que no tienen acceso, durante sus estudios de Educación Musical, a clases que desarrollen formalmente estas competencias. Aunado a este dilema, existe el reto de que, por no existir un mínimo de competencias musicales para ingresar a estos estudios, el nivel con que egresan es, generalmente, muy bajo en interpretación musical. Sin embargo, hay estudiantes que, paralelamente a los estudios de Educación Musical en la USAL, acuden a un conservatorio de música o reciben clases particulares de un instrumento para de esta manera desarrollar sus competencias musicales.

En ninguna de las tres universidades se detectan casos de estudiantes de Educación Musical cuyas principales competencias musicales desarrolladas, durante sus estudios universitarios, sean las pertenecientes al arreglo musical, improvisación, composición o dirección.

En la UNAM y la NYU se reconoce la relación, inseparable, entre el desarrollo de competencias musicales y las competencias auditivas. En las tres instituciones los estudiantes perciben que han tenido un adecuado desarrollo de sus capacidades auditivas durante sus estudios universitarios. Profesores de la UNAM señalan la necesidad de que las competencias auditivas que los estudiantes de Educación Musical desarrollan deben tener una conexión práctica con la vida profesional, y las clases de teoría y solfeo deberían ser enseñadas a través de una práctica musical real. Al mismo tiempo, un profesor de la UNAM, en concordancia con las propuestas de Murray Schafer, subraya la necesidad de que las prácticas auditivas se expandan a mundos sonoros que no son familiares a los estudiantes, incluyendo, por ejemplo, reflexiones sobre los sonidos emanados de la naturaleza.¹⁰⁶

Estudiantes egresados de la NYU y la USAL consideran que durante sus estudios universitarios de Educación Musical tuvieron oportunidades para desarrollar competencias didácticas. En la UNAM, profesores y egresados comentan que no existen los medios suficientes para desarrollar competencias didácticas durante estos estudios de Educación Musical; excepto en los casos que ejercieron la Educación Musical en un trabajo paralelo a los estudios.

En la USAL las materias que están dirigidas al desarrollo de las competencias didácticas comprenden dos dilemas: el programa incluye materias de didáctica de otras asignaturas ajenas a la música, como lo sería la didáctica de las matemáticas; y, en las asignaturas de didáctica, se enfocan en las cuestiones teóricas de estas cuestiones, sin considerar temáticas relacionadas a la práctica real de la enseñanza.

Participantes de las tres universidades reconocen que pretender desarrollar competencias didácticas en los estudiantes, sin que estos cuenten con los niveles adecuados de competencias musicales, tiene como consecuencia un desarrollo desequilibrado en su preparación para ejercer la Educación Musical.

Se observa que, respecto al tema de sentirse preparados o no preparados para ejercer profesionalmente la Educación Musical al terminar los estudios universitarios, hay diversidad de opiniones dentro de cada una de las tres universidades.

¹⁰⁶ *vid.*, Schafer, *Hacia una Educación Sonora*.

El tema del desarrollo de competencias didácticas, como se ha señalado a lo largo de esta investigación, y lo confirman los participantes entrevistados, tiene una relación directa con las prácticas docentes.

V.2.4. Reflexiones sobre el 4° eje temático: CONTEXTO —recursos didácticos, tiempos y lugares—: con qué, cuándo y dónde

Participantes de la NYU y la USAL perciben que los programas de Educación Musical en los colegios, en sus respectivos países, encuentran en la actualidad una disminución de apoyo por parte de las autoridades competentes.

La flauta de pico, por sus conveniencias de costo y manejo con grupos grandes, se reconoce, en opinión de los informantes, como una buena opción para la enseñanza instrumental en los colegios. Sin embargo, como lo señala un profesor de la USAL, esta accesibilidad a la flauta de pico no exime a los educadores de alcanzar un nivel de interpretación musical que sea mucho más alto que los desafíos musicales que serán enseñados en el nivel de educación primaria. De esa misma universidad, otro profesor señala que los precios y variedades de teclados existentes en la actualidad, y la diversidad de actividades que este instrumento permite, los colocan como una opción más favorable que la flauta de pico. Al mismo tiempo, de la misma USAL, no se perfilan a los ensambles orquestales como una alternativa adecuada, debido a que sería una actividad muy difícil a desarrollar por todas las complicaciones de logística y costos que implica.

Por parte de las instituciones de educación básica en México no existe ninguna demanda hacia la UNAM para satisfacer las necesidades de profesores de Educación Musical en sus respectivas escuelas. Sin embargo, si esa demanda existiera, surgiría la siguiente interrogante: ¿cómo podría la UNAM cumplir con la demanda de educadores musicales en una ciudad con 3354 primarias y 1405 secundarias? Como ya se señaló previamente, la UNAM es la única universidad donde existen los estudios de licenciatura en Educación Musical en la Ciudad de México y se han titulado, del 2004 al 2010, un promedio de 5.3 estudiantes por año. Nuevamente se recurre al mismo tema: una propuesta para resolver este problema es planteado por un profesor de la UNAM, quien considera que los estudios de Educación Musical deberían estar dirigidos a la educación de formadores de profesores.

En la UNAM se aprecian los beneficios de que los estudios de Educación Musical se encuentren incardinados a una universidad con todas las ventajas y significados que esto implica: un músico o educador más universal, más abierto al entorno social y cultural que ofrece el quehacer universitario; ventajas con las cuales también cuenta el programa de la NYU. Al mismo tiempo, existe la oportunidad de que los estudiantes de Educación Musical compartan clases, proyectos e iniciativas, dentro de las mismas instalaciones, con estudiantes de interpretación musical, composición y etnomusicología, en el caso de la UNAM; y con estudiantes de interpretación musical, composición, jazz, *music business* y tecnología musical en la NYU. Estas ventajas permiten que los estudiantes de educación cuenten, además de la visión multidimensional que ofrece una universidad, con los beneficios de vivir más de cerca una amplia cantidad de experiencias musicales.

Aunque el programa de Educación Musical en la USAL también comparte de los beneficios de pertenecer a una universidad, se carecen de los beneficios que implica

participar de todos los demás programas relacionados con la música —interpretación, composición y musicología, entre otros—, puesto que éstos son llevados a cabo en un conservatorio medio y superior de música, una institución completamente separada a la universidad; situación que funciona de la misma manera, por la legislación oficial, en todo España.

En las tres universidades en cuestión, los estudiantes, egresados y profesores de Educación Musical comentan que las personas de los otros programas —principalmente los de interpretación y composición— perciben al de Educación Musical como un programa de baja calidad. Las razones son varias, siendo la principal que los estudiantes y profesores de interpretación aprecian que el nivel de competencias musicales de los estudiantes al ingresar a Educación Musical es muy bajo en comparación al nivel de los estudiantes de interpretación.

A este respecto, una profesora de la NYU comenta que es responsabilidad de los educadores musicales cambiar esta percepción, y señala que la forma de lograrlo es asumiendo una actitud que busca el cambio en el ámbito que rodea al educador musical.

Participantes de la UNAM y la NYU mencionan que la música es capaz de transformar el entorno —por ejemplo, el atuendo de la gente y la manera de expresarse verbalmente—, y que la música, a su vez, es configurada por el contexto que la rodea; realidad que también es indicada por la Filosofía Praxial de la Educación Musical. La manera de comprender una obra musical en su totalidad, recomiendan, es considerar simultáneamente a la obra, la cultura, geografía, tradiciones y costumbres que rodean a la gente, como un continuo de la misma persona que realiza la práctica musical en cuestión. Igualmente, señalan que la manera en que percibimos o entendemos los sonidos que nos rodean están directamente relacionadas a los sonidos que han sido escuchados alrededor nuestro desde el nacimiento, e inclusive desde el vientre materno.

VI. FUNDAMENTOS CURRICULARES PARA LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN MUSICAL

Con base en la bibliografía estudiada, la Filosofía Praxial de la Educación Musical —por tanto, la naturaleza intrínseca de la música y su educación—, los documentos analizados, y las reflexiones sobre la información obtenida de los entrevistados de las tres universidades, en este capítulo se concretan unos fundamentos curriculares —a un nivel de orientación curricular— para los estudios universitarios de Educación Musical para un contexto específico: la Universidad Panamericana.

VI.1. EL CURRÍCULO

Antes de presentar los fundamentos de una propuesta innovadora para los estudios universitarios de Educación Musical se abordan brevemente, a manera de contexto general, algunas opciones tradicionales, o muy nombradas, sobre el concepto de currículo y el análisis de lo que implica un currículo praxial y las fases para su elaboración.

VI.1.1. El Currículo General

La literatura que aborda el tema del currículo ofrece una variedad muy grande de acepciones sobre este vocablo. Puesto que el presente trabajo de investigación ha implicado a universidades de México, Estado Unidos de América y España, se presenta conveniente comentar concisamente algunos ejemplos de propuestas sobre el currículo de autores reconocidos de estos tres países.

En relación a la temática curricular, un autor muy prolijo mexicano es Ángel Díaz Barriga, quien comprende al currículo como “expresión de la teoría educativa,”¹ y señala la importancia de que el currículo y la didáctica —“disciplina que estudia los problemas que enfrenta el docente”²— se articulen, y los programas de estudios sean entendidos como el medio de esta articulación:

Los programas de estudio se pueden considerar una ‘bisagra’ entre las exigencias formativas de la institución y las que emergen de la mirada didáctica, entre los problemas que la teoría elabora y las exigencias que surgen de la necesidad de intervenir en el aula.³

Barriga defiende la importancia de adaptarse a las situaciones específicas del entorno donde se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que los educadores comprometidos “consideran que el programa escolar es un punto de partida y que es necesario adaptar cada situación de aprendizaje a la dinámica y a las posibilidades específicas de un grupo escolar.”⁴

¹ Díaz, *Didáctica y curriculum*, p. 11.

² *Id.*

³ *Id.*

⁴ *Ibid.*, p. 12.

Las reformas educativas en México, de acuerdo a Barriga, no han logrado alejarse de las nociones de orientar los planes de estudios alrededor de objetivos de aprendizaje u objetivos conductuales, contrario a lo que propone, que es la atención a la selección de los contenidos y la organización de estrategias de aprendizaje.

Para Casarini, también autora mexicana, es necesario que el currículo se entienda en términos de un proyecto:

La idea de proyecto permite visualizar al currículo como la propuesta que determina lo que ocurre en el aula entre maestros y estudiantes. De allí la afirmación de que el currículo es un instrumento potente para la transformación de la enseñanza y, por ende, una fecunda guía para el profesor. La propuesta curricular es el marco que opera como referente orientador de la práctica del maestro; sin embargo, al mismo tiempo, dicha práctica retroalimenta el rediseño de la propuesta original.⁵

Desde esta perspectiva, defiende Casarini, el currículo integra teoría y práctica, y por tanto el profesor ya no es un simple ejecutor estático, lo que implica una nueva relación entre enseñanza y currículo. De esta manera la autora se cuestiona: “¿Hasta qué punto es pertinente distinguir entre enseñanza y currículum? [...] es posible distinguir entre currículum y enseñanza, pero también es posible (y necesario) admitir la integración de ambos.”⁶

Casarini subraya la relación de la cultura con el currículum, donde se comprende a la primera como “el conjunto de representaciones individuales, grupales y colectivas que otorgan significado a los intercambios entre los miembros de una comunidad”⁷ y, como tal, la sociedad desarrolla estructuras que ayudan a conservarla, acrecentarla y transmitirla, lo que constituye la educación, directamente relacionada con el currículo.

En los Estados Unidos, de acuerdo a Elliott, el concepto de currículo de Tyler ha dominado tanto la escena desde los años cincuenta del siglo XX, que su propuesta para construir el currículo de alguna manera ha pasado a ser “sinónimo con el currículo mismo.”⁸

Tyler considera que para la elaboración de cualquier currículo primeramente se tienen que contestar las siguientes cuatro preguntas:

¿Qué fines desea alcanzar la escuela?; De todas las experiencias educativas que pueden brindarse, ¿cuáles ofrecen mayores probabilidades de alcanzar esos fines?; ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias?; ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos?⁹

La primera pregunta hace referencia a los objetivos de la educación, los cuales, para este autor, deben ser observados como cambios de conducta que la enseñanza debe lograr en los estudiantes. Es de esta manera que, en los años sesenta y setenta del siglo pasado, “debido a que el proceso simple y lineal de Tyler encaja las simples nociones

⁵ Casarini, *Teoría y Diseño Curricular*, p. 11.

⁶ *Ibid.*, p. 12.

⁷ *Ibid.*, p. 13.

⁸ Elliott, *Music Matters*, p. 243.

⁹ Tyler, *Principios básicos del currículo*, p. 7.

mecanísticas de la psicología conductual, los teóricos del currículum rápidamente renovaron el proceso de cuatro pasos de Tyler en términos conductuales.”¹⁰

La segunda pregunta se relaciona “a la interacción que se establece entre el estudiante y las condiciones externas del medio ante las cuales éste reacciona.”¹¹ La tercera versa sobre la organización de las actividades de aprendizaje, consideradas en la pregunta precedente, para distribuir las en unidades, cursos o programas. La última pregunta aborda el tema de la evaluación curricular.

Visiones americanas más contemporáneas proponen que, antes de tomar decisiones sobre los contenidos o proponer diseños generales preestablecidos de lo que debería ser un currículum —como en el modelo Tyleriano—, lo primero es enfocarse en la persona y el ámbito en el cuál ésta se desarrolla.

No hay una imagen única de currículum que sea ideal o apropiada para decidir qué debería ser enseñado en la escuela. Antes de engancharse en el comúnmente áspero debate público sobre la selección de libros de texto, listas apropiadas de lectura, o que estructura curricular adoptar y que exámenes aplicar, la comunidad curricular simplemente tiene que parar y pensar: ¿Realmente qué sabemos acerca de nuestros estudiantes? Debemos desarrollar un mejor entendimiento de las circunstancias en las cuales viven nuestros niños antes que decidamos qué enseñarles.¹²

De acuerdo a Jackson, todas las posibles acepciones del concepto de currículum se pueden dividir en dos categorías principales. La primera, considerada como la más estrecha, abarca a los currículos que están enfocados a la organización y enseñanza de temas específicos en la escuela; y la segunda categoría, que considera una visión más amplia de lo que se entiende por currículum, comprende temas como el desarrollo de teorías generales curriculares o la consideración del currículum como un campo específico de estudio.¹³

En el ámbito español, Reyzábal considera que el diseño curricular se debe basar en la tradición para forjar una educación del presente que mira al futuro, y es entendiendo al currículum más como “un proceso de aprendizaje que un producto para la enseñanza”.¹⁴ En cuanto a los objetivos generales, puntualiza la importancia de que éstos estén definidos como obtención de capacidades, las cuales las entiende como el “conjunto de los ámbitos necesarios para un desarrollo integral (intelectual, motor, afectivo, relacional, cultural y social).¹⁵

Reyzábal distingue tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. En cuanto a secuenciación y temporalización, señala, se debe tener cuidado de no confundirlos, puesto que el primero es una caracterización de orden y el segundo de tiempo.

Respecto a las materias transversales —educación integral, realidades y problemas sociales—, señala que deben ser parte fundamental del currículum, buscando educar y no sólo enseñar. En cuanto a la metodología: “debe ser, pues, fruto de un consenso que logre

¹⁰ Elliott, *Music Matters*, p. 243.

¹¹ Tyler, *Principios básicos del currículum*, pp. 65-66.

¹² Dziuban, “What Is Really Important in the Curriculum World?”, p. 25.

¹³ Citado en Hanley, “Contemporary Curriculum Practices and Their Theoretical Bases”, p. 114.

¹⁴ Reyzábal, “Diseño Curricular: Estructura General”, p. 456.

¹⁵ *Ibid.*, p. 459.

el equilibrio y complementaridad de las diferentes técnicas y estilos de enseñanza existentes,¹⁶ pero siempre considerando a los profesores como eje principal, además de los directivos y administrativos, de las decisiones metodológicas.

Reyzábal considera que el eje de la acción educativa es la evaluación, y ésta debe ser aplicada a todos los niveles institucionales y personales involucrados en la enseñanza: en la enseñanza y el aprendizaje, el proyecto curricular, la programación de áreas, la actuación docente y el centro escolar.

Gimeno Sacristán, otro autor de amplio reconocimiento en España, enfatiza la esencia contextual que es inherente a todo currículo y, consecuentemente, juzga que ningún currículo puede considerarse como neutro respecto a su ámbito social, político o escolar, un tema que ha sido estudiado por muchos autores y encuentra eco en los fundamentos de la Filosofía Praxial.

Es difícil ordenar en un esquema y en un único discurso coherente todas las funciones y formas que parcialmente adopta el *curriculum* según las tradiciones de cada sistema educativo, de cada nivel o modalidad escolar, de cada orientación filosófica, social y pedagógica, pues son múltiples y contradictorias las tradiciones que se han sucedido y se entremezclan en los fenómenos educativos. No debemos olvidar que el *curriculum* no es una realidad abstracta al margen del sistema educativo en que desarrolla y para el que se diseña.¹⁷

Este mismo autor considera al currículo como una praxis por varias razones, siendo las principales: no se agota en la explicitación de unos planes determinados; se agrupan una serie de prácticas en torno a éste; es un diálogo entre los diferentes agentes de la educación: profesores y estudiantes, entre otros; el valor de éste se concreta en la práctica; y, como consecuencia, es “contexto de la práctica al tiempo que contextualizado por ella.”¹⁸

Otra visión sobre el currículo en España es la propuesta de Zabalza, quien entiende al currículo como:

el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc., que se considera importante trabajar en la escuela año tras año. Y por supuesto la razón de cada una de esas opciones.¹⁹

Zabalza señala la importancia de que el profesor se “curricularice” buscando una visión más global de la educación, evitando centrarse exclusivamente en seguir unos lineamientos preescritos. Esto es, el profesor debe considerar el programa de carácter oficial para toda una nación o ciclo escolar, pero debe complementarlo realizando una programación concreta para unos estudiantes y una disciplina específicos.

Este autor resalta que el currículo debe considerar también ámbitos externos a la escuela y, si bien los aprendizajes deben ser reforzados por la escuela, se debe evitar una dirección excesiva por parte de la misma. Las características de un currículo, de acuerdo a

¹⁶ *Ibid.*, p. 478.

¹⁷ Gimeno, *El curriculum*, p. 16.

¹⁸ *Id.*

¹⁹ Zabalza, *Diseño y Desarrollo Curricular*, p. 14.

Zabalza, pueden ser resumidas en las siguientes ideas: el currículo debe contemplar a la escuela, considerando sus condiciones sociales y culturales, como eje central de la programación; debe estar relacionado a los recursos de una institución específica; considera la intervención consensuada de la comunidad educativa, no exclusivamente de los profesores, sino que también incluye a los padres de familia y las autoridades locales; ofrece una incidencia directa o indirecta en todos los aspectos —escolares o extraescolares, cognitivos o afectivos— que forman a un estudiante; y es un documento público donde se especifican cuáles son los objetivos del plan consensuado y las funciones de todos los agentes implicados.

VI.1.2. Currículo Praxial

De acuerdo a Elliott “*todos* los programas de Educación Musical (programas de música general o de otro ámbito) deben ser organizados y enseñados como *practicums* musicales reflexivos.”²⁰ Lo anterior debe ser realizado tomando en cuenta a la música como una práctica humana diversa y, por lo tanto, el currículum debe variar de acuerdo a unas circunstancias específicas.

El *practicum* reflexivo se fundamenta en los antiguos métodos que se basaban en la relación de un aprendiz con su mentor. Se diferencia de la educación formal en cuanto que no utiliza la enseñanza didáctica, pues depende de la observación y participación en situaciones que simulan las prácticas reales de la competencia en cuestión. Al ser una aproximación a la práctica real, se evitan las distracciones y presiones de una situación profesional, las cuales podrían ocasionar demasiada tensión y consecuentemente desánimo al aprendiz.

El currículo como *practicum* reflexivo promueve el conocimiento contextualizado o situado. Al desarrollar el conocimiento a través de una práctica real de una comunidad, los estudiantes “aprenden a aprender”, puesto que son parte del desarrollo de los conceptos y las prácticas desde su concepción hasta la realización misma de los objetivos propuestos. Esta metodología educativa es altamente motivacional puesto que, en el caso de la música, los estudiantes se envuelven en las prácticas de experimentar situaciones reales de creación y audición musical.

Antes que nada, hay que tomar en cuenta que:

la MÚSICA es distintivamente diferente de otros temas académicos, [y] sería imprudente asumir desde el comienzo que los procesos de desarrollo curricular comúnmente utilizados en la educación de las ciencias, historia, o matemáticas son automáticamente apropiados para la Educación Musical.²¹

Desde la perspectiva de la Educación Musical, Elliott observa en el modelo Tyleriano cuatro problemas mayores. El primer problema revela que al diseñar un currículo que diferencia tan radicalmente los objetivos de los medios, se está asumiendo que el conocimiento adquirido —los objetivos— es diferente a la práctica —los medios—. Se

²⁰ Elliott, *Music Matters*, p. 241.

²¹ *Id.*

produce una dicotomía que no permite explicar a la creación musical que es intrínsecamente procedimental; esto es, el conocimiento y la práctica se funden en una sola realidad.

El segundo problema radica en la idea de que al proveer unos objetivos y medios tan específicos, externos a las decisiones de los implicados en el proceso de enseñanza-educación, el currículo se convierte en un documento de control para estudiantes y profesores, donde el papel del educador se reduce a la de ser un “manager” que vigila que los estudiantes logren desarrollar unas conductas visibles específicas y preconcebidas.

El tercer problema, relacionado al primero, señala que el tradicional modelo de currículo de Tyler defiende que todo el conocimiento puede ser reducido a algún tipo de descripción verbal, lo cual contradice la naturaleza intrínseca de la creación musical. Esta manera de pretender reducir el conocimiento musical a una descripción verbal — posibilidad que sí es compatible con las ciencias exactas—, es un modelo que ha sido tradicionalmente defendido por algunos de los desarrolladores curriculares más importantes de los Estados Unidos en la segunda mitad del siglo XX, como es el caso de Reimer, quien comenta que una de las razones por las cuales algunos programas de música no son aceptados en las escuelas es que “poco o nada acerca de ellos se ajustan a los principios del desarrollo del currículo que guía todas las materias básicas.”²² Esto es, Reimer sugiere que el currículo musical debería ajustarse a los parámetros de todas las asignaturas básica, sin considerar que no comparten de la misma naturaleza.

El último problema es la tendencia que presenta el currículo tradicional al pretender que todas las disciplinas poseen una “estructura inherente que puede ser identificada”²³ y, como en los dilemas anteriores, pueden ser reducidas a conceptos verbales; además que se presentan serios retos al intentar definir cuál es la estructura inherente a cada disciplina.

Respecto a la tendencia de pretender reducir el conocimiento musical a conocimiento verbal Swanwick comenta:

El peligro de los “conceptos” es que tendemos a actuar desde ellos y para ellos, buscando una música que ejemplifique sus características. Esto puede reducir cualquier perspectiva para el encuentro musical en las aulas, como si la música fuese una mera ilustración de otras cosas.²⁴

En el mismo tenor, Elliott recomienda que

todos los currículos de Educación Musical (incluyendo los currículos de musical general) sean organizados y llevados a cabo exhaustivamente —en términos de prácticas musicales y acciones musicales artísticas— mas no estrechamente en términos de conceptos verbales acerca de obras autónomas.²⁵

Otra problemática que se encuentra en el diseño curricular tradicional es la de querer compilar distintas artes, como la música, la pintura y la danza, en una sola asignatura: la asignatura comúnmente llamada Educación Artística o educación estética. Esta idea carece de unos principios filosóficos sólidos puesto que se sustenta en los fundamentos de

²² Reimer, *A Philosophy of Music Education*, p. 150.

²³ Elliott, *Music Matters*, p. 256.

²⁴ Swanwick, *Música, pensamiento y educación*, p. 166-167.

²⁵ Elliott, *Music Matters*, p. 177.

la Educación Musical entendida como educación estética, donde se concibe al arte en general como una colección de objetos autónomos y, por ende, pueden ser estudiados en cualquier orden o criterio de selección, lo que es contrario a la naturaleza de los productos musicales, o de cualquier otro producto artístico, con una naturaleza dependiente de una práctica específica localizada en un contexto determinado.

El problema con la visión estética es fundamentalmente que ellos perciben la naturaleza y valores de la música en la estructura de los sonidos y no en nada más, nada social, nada cultural. [...] Encasillas la pieza de música en su estructura y la escuchas de una manera desinteresada. Esto es, no pones ninguna atención a la política o religión, ninguna de las cosas que pueden estar en la creación o experiencia de eso. Así que es una visión muy restringida.²⁶

El diseño curricular que compila el estudio de diversas artes en una misma asignatura, en general se da por sentado que el conocimiento de un arte es transferible a otra práctica artística, lo cual no tiene sustento puesto que esto sólo es posible cuando las prácticas “están en el mismo campo de conocimiento. En el caso de la música en el campo de la interpretación instrumental [...] en el estilo musical, en la práctica musical involucrada.”²⁷ Poder interpretar con un instrumento una melodía, por más excelencia musical que haya, no asegura la capacidad para pintar un cuadro con una mínima calidad. La teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, al identificar a la inteligencia musical como una inteligencia independiente de las demás, soporta la idea de que la música posee tales características que requiere que sean abordada separadamente de otras manifestaciones artísticas.

Evidentemente, no hay que perder de vista que en muchas culturas, la música y la danza, o algún otro arte, están intrínsecamente ligadas en una misma actividad humana, como sería el caso de la música de percusiones del noroeste de África donde tocar tambores y bailar pertenecen a una misma práctica humana.

Adicionalmente a los problemas ya mencionados sobre el intento de fundir en una sola asignatura las materias de música, pintura, danza y teatro, esta idea de la asignatura de educación artística o “multiarte” conlleva un problema de consecuencias políticamente inconvenientes para el desarrollo de estas materias en la currícula oficial escolar:

en cuanto los administradores supongan que la música está siendo enseñada y aprendida junto con todas las demás artes, o que algo llamado sensibilidad estética existe y puede ser desarrollada al enseñar cualquier arte que sea, entonces los educadores musicales serán dispensables y la Educación Musical será removida de los programas.²⁸

De hecho, este es el caso del programa oficial de las secundarias en México, donde las administraciones de las instituciones tienen la libertad para decidir si sus estudiantes, a lo largo de la secundaria, cursan únicamente una de las cuatro posibilidades —música, pintura, teatro o danza— impidiendo por completo la posibilidad de desarrollar en sus estudiantes las otras tres expresiones artísticas.

²⁶ Elliott2 (entrevista personal).

²⁷ Elliott3 (entrevista personal).

²⁸ Elliott, *Music Matters*, p. 250.

Al distanciarse de la idea de que la Educación Musical puede estar basada en el conocimiento verbal, la Educación Musical, al igual que la creación musical, debe ser entendida como un conocimiento procedimental y situacional y, por lo tanto, las competencias musicales deben estar fundamentadas en el entendimiento de una práctica real, esto es: “*Las competencias musicales son la materia del sujeto del conocimiento que uno debe poseer para ser un educador musical profesional.*”²⁹

Con lo anterior en mente, Elliott propone que en lugar de que el currículo esté basado en planes verbales, inflexibles y acontextuales, ajenos a la realidad del educador y el educando, el modelo más adecuado es el de currículo práctico que “coloca al maestro como profesional reflexivo en el centro del desarrollo curricular.”³⁰

Otra forma de entender la propuesta curricular de la Filosofía Praxial es, como se había señalado en el subcapítulo “Interpretación de los Resultados”, desarrollar un análisis de siete cuestiones que comúnmente están presentes en el proceso enseñanza–aprendizaje de la música. Estas cuestiones o puntos comunes del currículo son: los objetivos, el conocimiento, el educando, el proceso de enseñanza–aprendizaje, el educador, la evaluación, y el contexto de la enseñanza–aprendizaje. Estas cuestiones se pueden encontrar formalmente en un currículum o una planeación de clase, o informalmente en la mente del profesor.

Los siete puntos comunes, también relacionados a los elementos didácticos, responden a las siguientes preguntas: ¿Por qué se enseña?, ¿qué conocimientos se enseñan?, ¿quién enseña y quién aprende?, ¿cómo se enseña y cómo se aprende?, ¿dónde se lleva a cabo el proceso de enseñanza–aprendizaje?, ¿cuándo se enseña y cuándo se evalúa?

VI.1.2.1. Las Cuatro Fases del Currículo

Orientación

La Filosofía Praxial de la Educación Musical propone cuatro fases para la elaboración del currículo: Orientación, Preparación y planeación del *practicum*, Enseñanza y aprendizaje de la música, y Evaluación curricular. La primera fase, la orientación, donde se establecen los fundamentos del currículo, está compuesta por el razonamiento crítico de las siete cuestiones que “aparecen en todas las situaciones de enseñanza–aprendizaje y en todas las discusiones de creación del currículo”³¹ que, como fueron mencionadas en el apartado precedente, son: los objetivos, los conocimientos, el educando, el proceso de enseñanza–aprendizaje, el educador, la evaluación, y el contexto de la enseñanza–aprendizaje.

Antes de analizar las otras tres fases, los siete puntos comunes son brevemente analizados conforme a la Filosofía Praxial de la Educación Musical.

El primero de los puntos comunes es el de los objetivos de la Educación Musical que, para la Filosofía Praxial, son el autocrecimiento, autoconocimiento y la experiencia óptima —disfrute musical— que, a su vez, contribuirán al desarrollo de la autoestima y la autoidentidad. Todo esto debe ser alcanzado a través de auténticos retos musicales en contextos reales y evitando una detallada especificidad verbal.

²⁹ *Ibid.*, p. 252, (itálicas en el original).

³⁰ *Ibid.*, p. 254.

³¹ *Id.*

El segundo de los puntos comunes del currículo es el del conocimiento, el cual debe ser el desarrollo de competencias musicales a través de prácticas musicales reales sensibles al contexto en cuestión.

Para el siguiente punto común, el de los educandos, hay que tomar en cuenta que “las competencias musicales son una forma de pensamiento y conocimiento que es educable y aplicable a todos.”³² Es imprescindible enfatizar que estas competencias sólo pueden ser desarrolladas cuando los estudiantes toman el lugar de practicantes musicales reflexivos en contextos y prácticas específicas. Los programas de Educación Musical deben proveer las competencias musicales necesarias para que los estudiantes, de cualquier grado escolar, puedan alcanzar los retos musicales propuestos, de tal manera que no haya frustración por la falta de competencias o tedio por la falta de retos significativos.

El cuarto punto común del currículo es el referente al proceso de enseñanza-educación. En este punto se concibe como requerimiento que “todos los estudiantes de música estén comprometidos en ricos y retadores proyectos de hacer música en situaciones de aula que son deliberadamente organizadas lo más paralelamente posibles a las prácticas musicales reales.”³³ Los conocimientos musicales procedimentales, formales, informales, intuitivos y metacognitivos pueden ser desarrollados a través de la interpretación, la composición, la improvisación, el arreglo y la dirección. Es evidente que no se pueden cubrir a un nivel de profundidad estas cinco posibilidades de la creación musical por lo que, tomando en cuenta los objetivos, la infraestructura, las tradiciones y contexto del centro educativo en cuestión, se deben tomar las decisiones pertinentes que inclinen la balanza a una de estas posibilidades, pero sin eliminar totalmente las demás posibilidades de expresión musical. La interpretación musical se acepta como la opción más viable debido a que la composición musical, el arreglo y la dirección adquieren completo significado al momento de la interpretación.

El educador es el quinto punto común del currículo. Los dos componentes que debe poseer un educador son las competencias musicales y las competencias didácticas. Estas últimas, al igual que las competencias musicales, poseen los siguientes cinco tipos de conocimientos: el procedimental —conocimiento central de la creación musical y la actividad educativa—, el conocimiento formal o verbal, el informal o experimental, el intuitivo o impresionístico y el meta-cognitivo o supervisorio.

El siguiente punto común curricular es el relacionado a la evaluación. En este tema Elliott hace una distinción clara entre evaluación y valoración.³⁴ La evaluación se restringe a emitir calificaciones que sirven para la promoción de estudiantes y educadores. La valoración, por otro lado, se efectúe a través de largos periodos de tiempo y en contextos reales de prácticas musicales específicas.

El séptimo y último punto común que conforma el currículo es el referente al contexto de enseñanza-aprendizaje. La propuesta curricular praxial propone que las prácticas de creación musical de los estudiantes estén inmersas en las tradiciones, lenguajes, historias y creatividad del mundo musical al cuál la obra musical en cuestión pertenece, puesto que deslindarse del entorno de la obra minimizaría las posibilidades multidimensionales de la

³² *Ibid.*, p. 260.

³³ *Ibid.*, p. 261.

³⁴ *The Oxford Spanish Dictionary* muestra como primera traducción de *evaluation* y *assessment* a la misma palabra: evaluación; como segunda opción para *evaluation* y tercera de *assessment* al vocablo valoración. Por esto, en el presente trabajo se ha decidido traducir a *evaluation* como evaluación y a *assessment* como valoración.

creación musical que son: las tradiciones de interpretación, el diseño musical, los estándares y tradiciones de una práctica, las expresiones de emoción, las representaciones musicales, la información ideológica y la narrativa.

Como resumen de la primera fase de la elaboración del currículo, la orientación, se puede decir que se trata de un “currículo–como–*praxis*. Esta Filosofía Praxial de la Educación Musical sostiene que todos los programas de Educación Musical deben ser concebidos, organizados, y llevados a cabo como un *practicum* musical reflexivo.”³⁵

Preparación y planeación del practicum

La segunda fase de la elaboración del currículo corresponde a la preparación y planeación, en la cual corresponde llevar las conclusiones de la primera fase a las circunstancias propias y específicas de un contexto educativo en particular. En esta fase el desarrollo curricular incluye aspectos de preparación y planeación. La preparación se refiere a que los profesores “forman imágenes mentales de ellos mismo operando en situaciones futuras de enseñanza–aprendizaje, bosquejando narrativas de sus inminentes interacciones con los estudiantes, ensayando mentalmente estrategias específicas de enseñanza, y haciendo listas de materiales y recursos.”³⁶

La planeación tiene un carácter más estático y verbal, sin mucho lugar para la improvisación educativa, lo que de cierta manera ofrece una conveniencia especial para los educadores novatos. Es pertinente señalar que una planeación detallada no garantiza el éxito de la educación, puesto que “los profesores al final serán guiados por lo que ellos piensan, conocen, y deciden *durante* sus interacciones con los estudiantes.”³⁷

Elliott recomienda un enfoque de los siguientes siete puntos, o decisiones, para la preparación y planeación del currículo musical como *practicum*: el tipo de creación musical que se utilizará —interpretación, improvisación, composición, arreglo o dirección—; las prácticas y retos musicales a ser enseñados y aprendidos, los cuales componen los materiales del currículo y deben reflejar la naturaleza multicultural de la música; las competencias musicales y auditivas requeridas para alcanzar el reto musical propuesto, que comúnmente se le llama contenido del currículo y son “la materia del conocimiento que los profesores profesionales de música requieren para enseñar efectivamente;”³⁸ los objetivos de enseñanza–aprendizaje en relación a los puntos anteriores, utilizando las explicaciones verbales sólo cuando apoyen la creación y el pensamiento en la acción; las estrategias de enseñanza–aprendizaje a utilizar que pueden ser, entre otras opciones tradicionales: modelado, *coaching*, andamio, desvanecimiento, reflexión verbal, reflexión comparativa, y exploración; las secuencias a seguir, no teniendo una estructura inflexible predeterminada sino adaptándose a las necesidades del pensamiento musical en la acción de los estudiantes; y las valoraciones y evaluaciones del desarrollo de competencias musicales, tomando en cuenta la estructura multidimensional de estas competencias.

Evidentemente, tiene que existir una total flexibilidad en la posibilidad de agregar o restar algunas de estas cuestiones. Estos siete puntos no corresponden uno a uno a los

³⁵ Elliott, *Music Matters*, p. 267.

³⁶ *Ibid.*, p. 257.

³⁷ *Ibid.*, p. 258.

³⁸ *Ibid.*, p. 277.

siete puntos comunes del currículo. Pero, todos estos siete puntos de preparación y planeación tomados en conjunto, deben abarcan los siete puntos comunes al currículo.

Enseñanza y aprendizaje de la música

En la elaboración del currículo, la enseñanza y el aprendizaje corresponden a la tercera fase. En esta fase las particularidades de los educadores y educandos en relación a los puntos comunes debe estampar las características del currículo. En el fundamento del proceso de enseñanza–aprendizaje debe dominar la idea de que: “éste es el corazón del currículo musical: un maestro musical induciendo a sus estudiantes hacia las prácticas musicales a través de la creación musical activa.”³⁹

Tomando en cuenta que el entendimiento musical se desarrolla a través de las competencias musicales y auditivas, y que éstas se desarrollan sólo a través de la inmersión en una práctica de una comunidad específica, el proceso de enseñanza–aprendizaje es, por lo tanto, una camino de enculturación. En todo este proceso es indispensable tomar en cuenta las características de un currículo *practicum*, y considerar la participación activa y toma de decisiones de los estudiantes. En este estado del currículo es necesario entender al estudio o la práctica individual como una acción cognitiva consciente y no como una rutina acontextual.

En el proceso de enseñanza–aprendizaje, para que se pueda tener una influencia profunda y positiva sobre los estudiantes los profesores “deben servir como modelos de las más importantes habilidades y actitudes y, de alguna manera, deben encarnar las prácticas que se buscan.”⁴⁰ En otras palabras, los profesores deben poseer un dominio muy avanzado de las competencias musicales de la práctica en estudio.

Evaluación curricular

En la cuarta y última fase, la referente a la evaluación, se debe evitar caer en los tradicionales métodos de evaluación que se basan en la medición de objetivos altamente específicos y acontextuales. “A los educadores se les insta a ver la evaluación curricular como un medio de mejora y renovación del proceso de enseñanza–aprendizaje tomando en consideración todos los puntos comunes del currículo.”⁴¹ La evaluación curricular debe tomar en cuenta el contexto donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza–aprendizaje y considerar que este proceso es multidimensional, evitando una evaluación simplista de exámenes o cuestionarios a profesores y estudiantes.

VI.2. FUNDAMENTOS GENERALES PARA UN PLAN DE ESTUDIOS

El formato para presentar la propuesta de unos fundamentos u orientación curricular para los estudios universitarios —licenciatura— de Pedagogía Musical en la Universidad Panamericana, Ciudad de México, es el denominado lugares comunes del currículo, concepto que fue anteriormente presentado. Los lugares comunes del currículo deben

³⁹ *Ibid.*, p. 285.

⁴⁰ Gardner, *The Unschooled Mind*, p. 204

⁴¹ Elliott, *Music Matters*, p. 259.

considerarse como “categorías abiertas; permanecen vacías hasta que son llenadas por las creencias, entendimientos, intenciones, y acciones de los profesores.”⁴²

En este caso, estos lugares comunes están cimentados (llenados) sobre un estudio cualitativo comparativo entre los programas de Educación Musical de la Universidad Nacional Autónoma de México, la *New York University* y la Universidad de Salamanca.

Este estudio comparativo ha sido conformado por la información obtenida de las 82 entrevistas abiertas realizadas a estudiantes, egresados y profesores de las tres universidades mencionadas; junto con el análisis de los documentos oficiales internos y externos que ordenan estos programas; y todo lo anterior, bajo la reflexión de la Filosofía Praxial de la Educación Musical: pensamiento filosófico desarrollado sobre la naturaleza intrínseca de la música y su educación.

La elección de un pensamiento filosófico ha sido imprescindible para la consecución de los objetivos de este trabajo —la formación del profesorado de Educación Musical—, puesto que “los profesores que son obligados a enfocarse en cursos de metodologías a expensas del pensamiento filosófico son análogos a los viajeros novatos que se les dan muchos pares de zapatos pero no mapas.”⁴³ Por ejemplo, respecto a la naturaleza multicultural de la música se corre el peligro de que “con la ausencia de fundamentos filosóficos, muchos programas generales de música basados en la interpretación restringen a sus estudiantes a un repertorio de obras sin retos musicales de una o dos prácticas musicales occidentales.”⁴⁴

De la Filosofía Praxial de la Educación Musical se desprende que la creación musical debe ser el centro de todo currículo educativo musical, ya sea que éste sea dirigido al ámbito de la educación formal o informal, la Educación Musical general, la instrucción individual o de ensambles, la capacitación del profesional de Educación Musical o de cualquier otro ámbito de la Educación Musical. Este trabajo propone que, inclusive, el conocimiento verbal tiene que ser enseñado a través de la creación musical.

Aunque el formato de los lugares comunes del currículo propuesto por Elliott está pensado para el desarrollo curricular de programas de Educación Musical a nivel escolar, una de las innovaciones de esta tesis es utilizar ese mismo modelo adaptándolo a la formación del profesorado a nivel universitario, considerando el contexto de la Ciudad de México, la Universidad Panamericana, y el Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana; y tomando en cuenta que cualquier propuesta curricular debe considerar que: “La selección, organización o proyección para la construcción de las competencias de cada asignatura se derivan del Proyecto Educativo Institucional, presente en la filosofía, misión y visión.”⁴⁵

VI.2.1. Objetivos

El objetivo de los estudios de Pedagogía Musical en la Universidad Panamericana es formar músicos competentes —competencias musicales— sensibles al entorno humano

⁴² Elliott, *Music Matters*, p. 255.

⁴³ *Ibid.*, p. 10.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 271.

⁴⁵ Villalobos, *Evaluación del aprendizaje*, p. 78.

que los rodea, que sean capaces de transmitir —competencias didácticas— las mismas competencias que los configuran como músicos.

Estas competencias musicales y didácticas, necesariamente desarrolladas en ambientes reales de creación musical y enseñanza-aprendizaje, podrán ser aplicadas en los ámbitos de la educación básica obligatoria en México, la enseñanza de la teoría musical, la enseñanza instrumental, la dirección de ensambles instrumentales infantiles y juveniles (orquestas sinfónicas, orquestas de cámara, bandas de alientos, bandas de jazz, etcétera), y en la dirección de coros infantiles.

La consecución de fomentar estas competencias permitirá el autocrecimiento, autoconocimiento y, consecuentemente, el desarrollo de la autoestima e identidad tanto de los estudiantes de Pedagogía Musical como de los estudiantes a los cuales los futuros educadores se enfrentarán en la vida laboral.

VI.2.2. Conocimientos

Los conocimientos centrales a desarrollar en los estudios de Pedagogía Musical son las competencias musicales y las competencias didácticas.

Al considerar que las competencias musicales son primordialmente conocimiento procedimental, el desarrollo como instrumentistas en ambientes reales de creación musical, a lo largo de todos los estudios, es esencial. La elección y estudio de un instrumento musical, alcanzando un nivel de profesional es indispensable para cubrir con los objetivos de estos estudios:

El que la música sea un arte de interpretación viva la separa de la mayoría de los otros aprendizajes escolares. Varias implicaciones importantes para el estudio de la participación de los estudiantes en la música surgen de esta característica. Primero, el logro de un estudiante es revelado más crucialmente en el *hacer*, en el tiempo presente y prescrito, no en la solución de problemas, tareas escritas, o exámenes a pasar. Esto no quiere decir que aprender a escuchar no es importante o que el entrenamiento musical no está ligado a un cuerpo extenso de conocimiento que puede ser examinado en el sentido convencional, pero “hacer música” es la actividad central. El alfabetismo máximo, incluso para los buenos escuchas, está mejor fundamentado en la experiencia de hacer música uno mismo.⁴⁶

Además a la interpretación instrumental o vocal, el desarrollo de las otras posibilidades de expresión musical son irremplazables: la improvisación, el arreglo y composición, y la dirección de ensambles instrumentales o vocales. El movimiento corporal debe ser considerado como un aspecto irremplazable a considerar en el estudio de todas las manifestaciones musicales.

La enseñanza de la historia universal de la música, en particular la historia de la música en México, y la enseñanza de la teoría musical, dentro de los estudios de licenciatura en Pedagogía Musical, se propone que sean enseñadas en situaciones reales de creación musical, considerando los contextos históricos, geográficos y sociales de los períodos o estilos estudiados. Por ejemplo, si el tema en cuestión es la música en el

⁴⁶ Thomas, “Motivation”, p. 428.

Virreinato, dentro de la clase se organizarán prácticas instrumentales con música del Virreinato y se visitarán monumentos arquitectónicos que representen ese período de la historia de México.

La enseñanza de la historia y teoría de la música no será relegada exclusivamente a las asignaturas específicas de historia o teoría de la música, sino que serán enseñadas a través de las clases de instrumento o voz, ensambles musicales, y cualquier otra asignatura que permita incluir los contenidos respectivos a la historia y teoría de la música, dándole un énfasis especial, en el caso de la historia, a la música en México. Esto es, la historia y la teoría de la música se considerarán temas transversales de los estudios de Pedagogía Musical:

No estoy simplemente intentando ayudar a mis estudiantes a aprender notas, tocar un instrumento, o tocar una pieza. Busco desarrollar sus competencias musicales, las cuales incluyen el conocimiento de la cultura musical o de la música como un todo: el sureste, compás de cuatro tiempos, la práctica del swing.⁴⁷

Al atender a la naturaleza multicultural de la música, el estudio de músicas del mundo, con un énfasis especial a la música folklórica de México, será una constante importante a través de las clases de instrumento y ensambles, además de incluirlas en todas las asignaturas cuyos contenidos lo permitan. De tal manera que el estudio de músicas del mundo será, igualmente, considerado un tema transversal en esta licenciatura.

A este respecto —a diferencia de los estudios de Educación Musical de la UNAM, donde sólo se ofrece piano, guitarra o acordeón a los estudiantes de esta carrera, y de los mismos estudios en la NYU que, aunque mucho más favorecidos en este aspecto que los de la UNAM, puesto que pueden llevar como instrumento principal cualquiera de los de una orquesta sinfónica o un ensamble de jazz, además del canto—, en los estudios de Pedagogía Musical para la Universidad Panamericana se plantea que el instrumento principal pueda ser cualquiera de los que componen una orquesta sinfónica, un ensamble de jazz, un ensamble de música pop, el canto, y cualquier instrumento del folklore mexicano: jarana, vihuela mexicana, requinto jarocho, arpa jarocho, percusiones prehispánicas, etcétera.

Al reconocer que las competencias didácticas también están compuestas por conocimiento procedimental, se presenta necesario otorgar un papel preponderante a las prácticas pedagógicas en situaciones reales de enseñanza-aprendizaje, las cuales deben ser iniciadas con un número muy alto de horas de observación a profesores de experiencia y prestigio demostrados. Como base para la realización de estas prácticas, se requiere que a los estudiantes de los estudios de Pedagogía Musical se les ofrezcan las bases de las metodologías musicales educativas más importantes del siglo XX (Suzuki, Kodaly, Orff, Dalcroze, entre muchas otras) y la actualidad, cubriendo los fundamentos generales del desarrollo psicológico infantil y de la filosofía de la Educación Musical, pero siempre en relación a las prácticas reales de enseñanza-aprendizaje, y atendiendo de manera especial al conocimiento pedagógico del contenido estudiado; esto es: reconocer qué conviene y cómo puede ser enseñado aquello que se conoce.

⁴⁷ Elliott, *Music Matters*, p. 178.

Como lo indican los participantes de las tres universidades en estudio, se encuentra necesario que los estudiantes también adquieran conocimientos sobre la administración y gestión escolar; la comunicación verbal y escrita; y el dominio de las tecnologías de información, de tal manera que todo esto les permita desarrollar y completar los proyectos y requerimientos que la educación escolarizada y la informal requieren.

El desarrollo de conocimientos para realizar investigación en el ámbito de la Educación Musical se reconoce como necesaria debido a que, por la alta demanda de profesores de educación musical en México, se exhorta a que los futuros egresados de estos estudios de Pedagogía Musical se enfrenten a la tarea de ser formadores de educadores musicales, para lo cual los conocimientos que emanan de la labor de investigación son irremplazables.

VI.2.3. Educando

Conforme al apartado titulado “Talento e Inteligencia” del presente trabajo, el primer asunto a considerar sobre los estudiantes de pedagogía de la música es la idea de que la música no es un don que algunas personas poseen y otras no. En términos de Shinichi Suzuki, aunque generalmente aplicados a la infancia, todos pueden. Sin embargo, es evidente que las velocidades de adaptación al medio son diferentes en cada persona. Esta consideración debe ser ponderada desde dos perspectivas en esta sección.

La primera es la referente al perfil de ingreso y egreso de los estudiantes de Pedagogía Musical en la Universidad Panamericana. Asumiendo que un egresado debe poseer las competencias mínimas para ser músico (conocer el lenguaje de la creación musical y participar activamente de la misma), se considera que, si se inicia el primer semestre de la carrera con un nivel de principiante, los años del período universitario no serán suficientes para desarrollar las competencias musicales esperadas en el perfil de egreso.

Por ejemplo, para poder participar de las experiencias que implican ser violinista intérprete profesional se esperaría que el egresado fuera capaz de interpretar, con unos niveles adecuados de calidad de sonido, afinación y fraseo convenientes al estilo, algún concierto de Mozart o su equivalente. Planeando que estos estudios tuvieran una duración de, más o menos, nueve semestres, el nivel de competencias musicales esperadas por el aspirante a ingresar, para alcanzar el perfil de egreso, debería ser, mínimamente, un concierto de Vivaldi. Este ejemplo enfatiza la importante necesidad de que existan exámenes de admisión con unos criterios claros de evaluación.

Ahora bien, para solventar la falta de las competencias mínimas para ingresar, en esta licenciatura se ofrecerán los cursos propedéuticos suficientes para cumplir con el perfil de ingreso.

La segunda perspectiva a considerarse respecto a la idea de que todos los seres humanos tienen la capacidad para desarrollar el talento musical, es la referente a la atención que se requiere por parte del educador ante la práctica educativa: la paciencia con los educandos; la motivación; la creatividad; la flexibilidad para buscar las metodologías y procesos de enseñanza-aprendizaje que se adecuen al estudiante en cuestión; y la adaptación, por parte del maestro, a las circunstancias presentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fundamental para la consecución de los objetivos planteados para este programa es la reflexión, que a lo largo de toda esta investigación se ha expresado enfáticamente, de que todo el proceso de desarrollo de competencias musicales y didácticas sean llevadas en actividades reales de creación y enseñanza musical:

en las artes, la producción debe permanecer al centro de cualquier experiencia artística. El entendimiento implica una maestría de las prácticas productivas en un dominio o disciplina, aunado a la capacidad de adoptar diferentes posturas hacia la obra, entre ellas, las del auditor, crítico, intérprete, y creador.⁴⁸

Esta propuesta curricular, consecuente con la idea de que la educación debe ser planeada para un contexto específico y unas prácticas concretas, propone ofrecer cuatro salidas o especializaciones, siendo la primera especialización la correspondiente a la enseñanza de la educación básica y la teoría musical; esto es, la educación en las primarias y secundarias, de acuerdo a los planes previstos por la Secretaría de Educación Pública de México, y el desarrollo de las competencias necesarias para todo lo relacionado a la enseñanza de la teoría musical: solfeo, entrenamiento auditivo, armonía y contrapunto. Todo lo anterior con un fuerte énfasis en el conocimiento de las tecnologías de la información como herramientas educativas.

La segunda especialización propuesta es la enseñanza instrumental infantil, la cual consistirá en que el egresado conozca en profundidad los fundamentos metodológicos y técnicos para la enseñanza de su instrumento principal, con un énfasis en la enseñanza a través del Método Suzuki —por considerar que esta metodología participa de la naturaleza intrínseca de la música—. Los instrumentos posibles serán todos aquellos que componen una orquesta sinfónica tradicional o un ensamble de jazz, además de todos los instrumentos que conforman las agrupaciones de ensambles de música pop o los folklóricos mexicanos.

La tercera especialización es la referente a la dirección de ensambles instrumentales infantiles y juveniles, que implica el estudio y práctica de la dirección de orquestas sinfónicas, además de los géneros más populares del mundo, como lo serían el rock, el jazz y el folklore mexicano.

La cuarta y última especialización es la de dirección de ensambles corales infantiles, la cual comprende el conocimiento de las técnicas y prácticas de dirección para este tipo de agrupaciones, además de los conocimientos referentes al repertorio, dinámicas de ensayo y el conocimiento de los límites y evolución de la voz infantil.

Aunque podrían existir u ofrecerse otras especialidades, las razones de elegir estas cuatro posibilidades han sido guiadas por el contexto de donde esta propuesta curricular ha surgido: el Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana. Estas cuatro especialidades empatan, en gran medida, con el quehacer musical de este Departamento.

⁴⁸ Gardner, *The Unschooled Mind*, p. 239.

VI.2.4. Proceso de Enseñanza-Aprendizaje

Una responsabilidad importante en la propuesta curricular como la actual, es la de fomentar en los estudiantes universitarios las herramientas necesarias para seguir desarrollando sus competencias aún después de graduarse; esto es: aprendan a aprender, conocimiento que, a su vez, deberán ser capaces de transmitir a sus futuros educandos: “Una parte esencial de nuestra tarea es enseñar a los estudiantes cómo continuar desarrollando sus competencias musicales en el futuro.”⁴⁹

A este respecto, el Informe de la UNESCO reporta que:

Aprender para conocer supone, en primer término, aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento. [...] Sería peligroso imaginar que la memoria ha perdido su utilidad debido a la formidable capacidad de almacenamiento y difusión de datos de que disponemos en la actualidad.⁵⁰

Si se relaciona con el tema de aprender a aprender se encuentra la necesidad de desarrollar las competencias para realizar investigación, no exclusivamente en los ámbitos de la psicología o la filosofía de la Educación Musical, sino en las áreas de cualquiera de las especialidades ofrecidas. Por ejemplo, el profesor de instrumento debe ser capaz de sintetizar y generar nuevos conocimientos o metodologías de su instrumento principal de estudio. Sobre esta idea radica, también, la importancia de desarrollar las competencias de expresión escritas y tecnológicas.

Por lo anterior, es altamente recomendable que, como requisito de graduación para los estudios de Pedagogía Musical, se escriba y defienda un pequeño trabajo de investigación.

VI.2.5. Educador

El desarrollo de competencias musicales y didácticas en prácticas reales de creación y enseñanza musical deben ser el centro de la formación universitaria de Educación Musical. Esto es, como lo señalan los informantes y lo sustenta la Filosofía Praxial de la Educación Musical, el estudiante de Educación Musical debe ser encaminado a desarrollarse lo más ampliamente posible como creador e intérprete musical, y buscar un equilibrio de estas competencias musicales con el desarrollo competencias didácticas, adquiridas en prácticas reales de creación musical y de enseñanza-aprendizaje — principalmente a través de prácticas docentes—, y considerando al conocimiento verbal o teórico como apoyo al musical y didáctico.

Consecuentemente, para el programa universitario de Pedagogía Musical en la Universidad Panamericana se propone que los estudiantes lleven a cabo la observación de profesores de Educación Musical de distintas especialidades y ámbitos durante los dos primeros años: “Los programas de educación de profesores tienen que estar organizados deliberadamente para preparar a los futuros profesores de arte a través de excelentes modelos de enseñanza y materiales musicales artísticos.”⁵¹ Además, los estudiantes de

⁴⁹ Elliott, *Music Matters*, p. 261.

⁵⁰ Delors, *La educación encierra un tesoro*, p. 98.

⁵¹ Gardner, *Art Education and Human Development*, p. 41.

este programa realizarán dos años de prácticas pedagógicas ante situaciones escolares ya existentes, para lo cual serán guiados y evaluados constantemente por algún profesor tutor con experiencia y conocimientos probados.

Respecto a las prácticas reales de enseñanza instrumental se recomienda ampliamente el modelo de capacitación *Practicum*, propuesto por la *Suzuki Association of the Americas* (SAA), el cual consiste de:

un curso de corto plazo desarrollado para mejorar el sistema de la SAA de capacitación en el entrenamiento Suzuki. Si bien el curso de formación básica se centra principalmente en el repertorio de Suzuki y en la técnica instrumental, el énfasis del *Practicum* es perfeccionar el arte de la enseñanza. Los temas incluyen la capacidad de comunicación, estrategias de enseñanza, medios de diagnóstico y observación. En un entorno propicio y de apoyo de los compañeros, utilizando imágenes de vídeo desde su estudio en casa, se observa a los participantes en la libre práctica de las habilidades de evaluación para identificar sus fortalezas en la enseñanza y las áreas en necesidad de mejoramiento. En consonancia con el compromiso de la SAA sobre el aprendizaje permanente, el *Practicum* ofrece a los profesores una oportunidad invaluable en cualquier etapa de su desarrollo.⁵²

Un ventaja del programa de Pedagogía Musical propuesto para la Universidad Panamericana, respecto a los programas de Educación Musical de la UNAM, NYU y USAL, es que los estudiantes, sin importar cuál de las cuatro especializaciones escojan, podrán efectuar sus prácticas docentes, en situaciones reales de enseñanza-aprendizaje, en las mismas instalaciones del Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana.

Los conocimientos relacionados al desarrollo de competencias musicales y didácticas, las observaciones de profesores expertos, y las prácticas docentes, corresponden a la naturaleza procedimental del conocimiento musical y su educación. Sin embargo, es importante considerar también el desarrollo, como se señaló en la sección pertinente de este trabajo, de los otros tipos de conocimientos que acompañan al conocimiento procedimental: el formal, informal, intuitivo y meta-cognitivo, pero siempre considerándolos en relación a prácticas reales de creación musical y educación.

Dentro del conocimiento formal se consideran muy importantes, para el programa propuesto, el estudio de la filosofía de la Educación Musical, los principios de la psicología infantil, el solfeo y la teoría musical, la historia —con énfasis en la historia de México—, las principales metodologías musicales de enseñanza, y la gestión escolar. Pero, como ya se ha señalado, estas temáticas no sólo serán abordadas en unas asignaturas específicas, sino que serán tratadas como temas transversales de otras asignaturas propias de la creación musical. Por ejemplo, la armonía —como parte de la teoría musical— puede ser estudiada a través del análisis armónico de una obra que se está interpretando en la orquesta o ensamble del cual participan los estudiantes; de tal manera que no sólo se está estudiando armonía: se está “experimentando” la armonía.

El conocimiento informal aproxima de una manera muy especial a la realidad educativa, puesto que, alejándose del conocimiento formal, el informal es el resultado de la práctica activa de creación musical y enseñanza-aprendizaje, donde los futuros

⁵² Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana, “7° Festival Internacional Cedros-UP”, p. 17.

educadores musicales aprenden a “realizar predicciones, juicios, y decisiones, momento a momento, en la acción.”⁵³ El énfasis que se le otorga a las prácticas docentes en el presente programa de Pedagogía Musical propuesto colabora de manera sustancial al desarrollo del conocimiento informal.

El conocimiento intuitivo, que indica el camino a tomar sobre decisiones que descansan en las experiencias pasadas y presentes del educador, al igual que el informal, también debe ser desarrollo en situaciones reales de interpretación, improvisación, arreglo, composición o dirección musicales, y en sus respectivas enseñanzas. Para el desarrollo del conocimiento informal y el intuitivo son fundamentales el apoyo y consecución de unas prácticas docentes de largos períodos de tiempo con una supervisión muy cercana por parte de profesores muy experimentados. Un acuerdo entre los profesores de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Panamericana y este programa de Pedagogía Musical se presenta como una opción primordial para realizar la supervisión de las prácticas docentes.

Finalmente, el conocimiento meta-cognitivo, que permite ponderar entre las posibilidades que ofrecen los demás conocimientos —saber cuándo y cómo usar cuál de los otros conocimientos—, debe estar supeditado a la “valoración de estándares y tradiciones artísticas.” Por ejemplo, cuando se aborda el estudio del quinto grado de una escala diatónica, la dominante, el estudiante debe hacer acopio de su conocimiento procedimental: encontrarla en una obra específica e interpretarla en su instrumento; conocimiento verbal: entender su relación respecto a los demás grados de la escala; conocimiento informal e intuitivo: por sus experiencias pasadas saber cómo se escucha dentro de una obra conocida; y todo esto contextualizándolo al hecho de que este concepto pertenece a la tradición armónica de la música de Europa de los últimos cinco siglos, y no es una constante para la música de todo el mundo.

VI.2.6. Evaluación

Aunque las instrumentaciones o estrategias para la evaluación del aprendizaje basado en competencias se puedan parecer, por lo menos en la forma, a otras evaluaciones, lo que diferencia radicalmente a esta evaluación de otras opciones tradicionales, es que en este tipo de evaluación, en lugar de evaluar exclusivamente los resultados obtenidos, se toman en cuenta los conocimientos, las habilidades cognitivas y motrices, las actitudes, los procesos del aprendizaje y el contexto donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Elliott sugiere que hay que distinguir entre evaluación y valoración. La primera se refiere, principalmente, a la actividad relacionada con calificaciones, puntajes o clasificaciones, mientras que la valoración ofrece comentarios y datos útiles a los estudiantes, padres de familia y profesores. En este sentido, los objetivos de la Educación Musical deben depender esencialmente de la valoración. “La función primera de la valoración en Educación Musical no es determinar calificaciones sino proveer

⁵³ Elliott, *Music Matters*, p. 263.

retroalimentación precisa a los estudiantes acerca de la calidad de su creciente competencia musical.”⁵⁴

Es importante que los estudiantes aprendan a valorar su desempeño, y el de sus compañeros, de acuerdo a los estándares de la práctica musical que están estudiando o ejerciendo; la valoración debe ser un ejercicio continuo de estudiantes y profesores conjuntamente.

Entendida como autoanálisis, la valoración, o en su defecto la evaluación, debe presentar las características de observación y documentación: “Observar a los estudiantes resolviendo problemas o creando productos en contextos reales proporciona la mejor imagen de sus competencias en las materias que se enseñan en el colegio.”⁵⁵ La valoración de los estudiantes se puede documentar, entre muchos otros métodos, de cualquiera de las siguientes maneras: muestra de trabajos; cintas de audio o vídeo —práctica muy común en la educación a través del Método Suzuki—; fotografías; gráficas personales; exámenes informales donde exista algún tipo de diálogo entre profesor y estudiante, evitando el rigor y formalismo de los exámenes tradicionales; entrevistas con los estudiantes; lista de control como seguimiento informal sobre la adquisición de las competencias adquiridas; mapas de clase, y registros en un calendario.

Es imprescindible que la valoración se lleve a cabo en los ambientes más naturales posibles, evitando la interferencia del profesor, y tratando de contextualizar la valoración a los formatos de las competencias que se están desarrollando. Por ejemplo, en el caso de las competencias musicales, la valoración debe ser llevada a cabo durante los procesos comunes de interpretación, esto es, en ensayos o conciertos, evitando, en la medida de lo posible, los exámenes a puerta cerrada, donde los estudiantes se tienen que enfrentar a un tribunal con profesores que únicamente se “mueven” para escribir los errores de los estudiantes. Al mismo tiempo, es valioso considerar la valoración grupal en la Educación Musical, puesto que la interpretación en grupo es parte natural de la creación musical.

Las auténticas medidas permiten a los estudiantes demostrar qué han aprendido *en el contexto* (en otras palabras, en un medio muy similar al que se encontrarán en la vida real). Las medidas estandarizadas, por otro lado, casi siempre evalúan a los estudiantes en entornos artificiales y muy alejados del mundo real.⁵⁶

Es importante considerar que la valoración no debe ser realizada sólo para medir resultados finales —necesarios para acceder a ciclos escolares superiores o posiciones laborales específicas—; la valoración de los procesos es imprescindible, inclusive a veces más que los resultados mismos, puesto que, entre otras razones, no se puede ni debe esperarse que todos los estudiantes, en su singularidad, lleguen a obtener el mismo rendimiento o resultado: “no conviene aplicar la evaluación sólo al final de los procesos, cuando estos ya no se pueden regular. Hay que iniciarla cuando se comienza a enseñar/aprender: se detecta el desarrollo procedimental y se corrige lo necesario.”⁵⁷ Inclusive, es muy valioso iniciar la valoración previamente al proceso educativo, a manera

⁵⁴ Elliott, *Music Matters*, p. 264.

⁵⁵ Armstrong *Inteligencias múltiples en el aula*, p. 164.

⁵⁶ *Id.*

⁵⁷ Casanova, “La Evaluación Educativa”, p. 619.

de diagnóstico, sobre las necesidades y conocimientos previos de los estudiantes, tomando en cuenta las expectativas y políticas institucionales.

A diferencia de las evaluaciones tradicionales, la valoración no debe ser una actividad descotextualizada y realizada dos o tres veces al año, sino que tiene que ser una acción constante en el proceso educativo de los estudiantes, al grado de que se perciba como una actividad de aprendizaje más, en lugar de “un horrible ‘día del juicio’”.⁵⁸ Por salirse de las dinámicas educativas a las que los estudiantes se han ido adaptando a lo largo de un determinado ciclo escolar, los exámenes esporádicos rompen con el ímpetu de aprendizaje de estos.

En el ámbito de la Educación Musical, como en cualquier otra área educativa, no se puede negar la necesidad esporádica de exámenes de papel y lápiz para evaluar el conocimiento formal, pero los “métodos convencionales de evaluación son inapropiados para la Educación Musical porque se apoyan fuertemente en el pensamiento lingüístico,”⁵⁹ lo que es incompatible con el conocimiento procedimental de la música.

Así, la teoría de las IM [Inteligencias Múltiples] propone una reestructuración fundamental del modo de evaluar el progreso de los estudiantes. Sugiere un sistema que se base no tanto en pruebas formales estándar o con referencia a la norma y más en medidas auténticas de criterio o *ipsativas* (es decir, que comparan el rendimiento actual del estudiante con sus propios resultados pasados).⁶⁰

La instrumentación didáctica, puntualizada en sus siete elementos, guía la valoración del aprendizaje a través de los actores, objetivos educativos, contenidos educativos, metodología, recursos didácticos, tiempo didáctico, y lugar.⁶¹ Esto es la valoración de los estudiantes, profesores y la institución; las razones pedagógicas y sociales para realizarla; saber qué se valora; cómo llevar a cabo la valoración; con qué se valora; cuándo y cómo se valora.

Es fundamental que la valoración no se centre exclusivamente en la medición de la información *almacenada* por los estudiantes, sino en los aprendizajes, conocimientos y procesos de pensamiento complejos.⁶² En cuanto a sus tiempos de aplicación, como ya fue señalado, se pueden hablar de las valoraciones diagnósticas, procedimentales y finales, y la particularidad de evaluar una competencia procede del hecho de que se tiene que evaluar el conocimiento, la habilidad y la actitud.

Si se toma en cuenta que todo proceso humano puede ser perfectible, también se tiene que considerar la valoración de la valoración, esto es, la “metavaloración”. Esta valoración conviene que sea aplicada en todos los sujetos y niveles involucrados en la educación.

De los instrumentos de valoración existentes conveniente recomendar, para los estudios de Pedagogía Musical en la Universidad Panamericana, las estrategias de valoración por medio de portafolios didácticos y proyectos.

⁵⁸ Armstrong *Inteligencias múltiples en el aula*, p. 185.

⁵⁹ Elliott, *Music Matters*, p. 265.

⁶⁰ Armstrong, *Inteligencias múltiples en el aula*, p. 163.

⁶¹ Cfr. Villalobos, *Evaluación del aprendizaje*, p. 144.

⁶² *Ibid.*, p. 151.

El portafolios es un procedimiento de evaluación que se apoya en una muestra de trabajos que manifiesta la competencia del autor. Un candidato o estudiante recoge, conserva y guarda muestras de su trabajo a lo largo de un período, semestre o cuatrimestre. Esos trabajos, esas aportaciones concretas, constituyen el material sobre el que se centrará la evaluación.⁶³

En la Educación Musical praxial esta valoración se llevaría a cabo, por ejemplo, mediante la colección de las grabaciones (de audio o video) de recitales o conciertos del estudiante en cuestión, no sólo a lo largo de un ciclo escolar, sino de todos los estudios universitarios. Es importante aclarar que la recopilación de estas grabaciones sin el debido análisis por parte del profesor y estudiante, y sin la apropiada anotación de los comentarios resultantes del análisis, tendrían un uso inútil. Igualmente fundamental sería, en este caso, comparar las grabaciones, o anotaciones, de un ciclo específico con las de ciclos anteriores, para poder valorar los avances y buscar áreas de oportunidad tanto para el profesor como para el estudiante, lo que debe llevar a los sujetos involucrados, incluyendo la institución, a cuestionar los contenidos y metodologías utilizadas.

Es indispensable que los recitales o conciertos grabados sean llevados a cabo, en la medida de lo posible, en los ambientes de interpretación musical más naturales posibles. Esto es, por ejemplo, que no sólo se realice un recital de fin de ciclo escolar, para el cual un estudiante se aplica todo un año exclusivamente a prepararlo. Este tipo de recital, único para el fin del ciclo, es una situación poco natural e incómoda por la poca práctica que está adquiriendo el estudiante. En el programa de Pedagogía Musical de la Universidad Panamericana se propone ofrecer una amplia gama de oportunidades para que todos los estudiantes se presenten en concierto, en diferentes escenarios, con diferentes públicos y diferentes repertorios a lo largo del año, para que el hecho de presentarse en público sea una situación más común para poder ser valorada, sin olvidar que todas las presentaciones deberán ser grabadas, analizadas y anotadas, y sin esperarse únicamente al último concierto del año.

La otra estrategia conveniente a considerar para estos estudios universitarios es la del método de proyectos, el cuál tiene como objetivo educativo: “presentar un acto problemático en un ambiente real, en donde se lleva a cabo su completa ejecución. Su desarrollo implica una globalización de la enseñanza. La realización del proyecto intenta *formar* y no tanto *informar*.”⁶⁴

En el caso concreto de la Educación Musical, las ventajas que se observan con la valoración a través de la estrategia del método de proyectos son: fomentar el trabajo cooperativo a través del aprendizaje en ensambles musicales; la consideración del estudiante como sujeto activo de su proceso de aprendizaje a través de la interpretación musical, y las repercusiones fuera del ámbito escolar como resultado de la actuación interpretativa o creativa musical en contextos reales.

Hasta aquí se han considerado evaluaciones “internas” —elaboradas o propuestas por todos los agentes implicados en los estudios de Pedagogía Musical de la Universidad Panamericana—, cuyos tiempos de aplicación hacen referencia a diagnósticos, procesos y valoraciones de las competencias musicales y didácticas de los estudiantes, y a la

⁶³ *Ibid.*, p. 163.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 170.

valoración del currículo mismo, de los profesores y del centro educativo. Ahora se considerarán algunas opciones de evaluaciones externas.

Si se toman en cuenta las experiencias positivas del Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana, y se considera su relación con los estudios universitarios de Pedagogía Musical propuestos, se presenta interesante valorar la inclusión de formatos de evaluaciones externas, como lo serían las ofrecidas por la *Suzuki Association of the Americas* dentro de sus cursos de capacitación y los exámenes realizados por la *Associated Board of the Royal Schools of Music* del Reino Unido de Gran Bretaña. Las ventajas de unas valoraciones de estas características es que son realizadas bajo parámetros internacionales por agentes externos a la comunidad donde se realizan. Pero, para no caer en los retos de las evaluaciones tradicionales —descontextualizadas—, los estudiantes deben poseer una amplia práctica de estas evaluaciones en situaciones reales de interpretación musical.

La inclusión de exámenes oficiales de lenguas extranjeras, como lo sería el *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL), entre muchos otros ejemplos, también encuentra su justificación dentro de esta propuesta curricular puesto que, aceptando la naturaleza multicultural de la música, se considera importante comprender y realizar, en la medida de lo posible,⁶⁵ prácticas musicales en sus ámbitos geográficos y culturales originales.

VI.2.7. Contexto de Aprendizaje

Al considerar la naturaleza de la música, que implica a un creador, una manera a través de la cual se crea música y una obra creada, es imprescindible considerar, como se ha delineado a lo largo de toda esta investigación, que el contexto donde se crea, enseña y escucha música es, también, parte inherente al hecho musical y su enseñanza: “El currículo praxial sumerge a los estudiantes en proyectos de creación musical que les demanda extraer de los criterios, tradiciones, usos, logros destacados, ‘lenguajes’, y estrategias creativas de los mundos musicales de los cuales los proyectos son parte.”⁶⁶

En este sentido, para la orientación curricular de los estudios de Pedagogía Musical en la Universidad Panamericana, se deben considerar los dos entornos principales que rodean a la Universidad Panamericana. Primeramente, el entorno musical que ofrece la Ciudad de México. Por la gran variedad de prácticas musicales que pueden ser encontradas en esta ciudad, se confiere una dimensión muy compleja y rica al currículo planteado. Por esta razón, la presente propuesta curricular, sin preestablecer unas prácticas musicales específicas, vira su enfoque hacia los estudiantes y las prácticas musicales que les sean más familiares y de su gusto. Esta propuesta otorga a las asignaturas relacionadas con músicas del mundo una importancia especial, permitiéndole a los educandos optar por cualquier expresión musical que tenga relación con su instrumento principal: rock, jazz, folklore, clásica, etcétera.

⁶⁵ Aunque económicamente presentan un reto muy grande, las giras de conciertos a otros países son una práctica relativamente común en todo el mundo para muchos ensambles musicales; dese los infantiles y amateurs, hasta los profesionales.

⁶⁶ Elliott, *Music Matters*, p. 266.

En segundo lugar, las prácticas musicales ofrecidas para esta propuesta curricular deben considerar el entorno ofrecido por el Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana, el cual se centra, principalmente, en el repertorio Suzuki, la práctica orquestal sinfónica tradicional, la banda de jazz y la coral infantil.

Es importante señalar que, para los estudiantes, al introducirse en las prácticas musicales de la comunidad que se ha elegido estudiar, la Educación Musical es un proceso de inserción en la cultura, es una manera de enculturación.

Hasta aquí se presenta una propuesta para la fase de orientación curricular para los estudios de Pedagogía Musical en la Universidad Panamericana, lo que implica: “establecer los fundamentos de un currículo musical [que] involucra ciclos de ida y vuelta entre la filosofía de la educación musical propia y las preguntas que surgen de cada uno de los puntos comunes.”⁶⁷

Para las otras tres fases del desarrollo de un currículo que fueron señaladas anteriormente —preparación y planeación, enseñanza y aprendizaje, y evaluación—, por estar dirigidas a unas circunstancias muy específicas de una signatura o aula concreta, no se encuentra necesario su desarrollo en este trabajo, puesto que su especificación curricular es ajena a los alcances y requerimientos de una tesis doctoral.

VI.2.8. Propuesta de Mapa Curricular

Con base en la Filosofía Praxial de la Educación Musical, el análisis comparativo de los estudios de Educación Musical en la UNAM, la NYU y la USAL y con los fundamentos generales para un plan de estudios, propuesto en el precedente subcapítulo, a continuación se presenta una propuesta de mapa curricular para los estudios de Pedagogía Musical en la Universidad Panamericana, Ciudad de México.

El Esquema No. 5 presenta el mapa curricular con una configuración tradicional: los semestres se encuentran en un eje cartesiano *Y*, y las áreas de conocimiento y las asignaturas a lo largo del eje *X*; situación que no permite relacionar de una manera clara las distintas asignaturas —aunque sí permite observar la seriación de éstas—. Por eso, en el Esquema No. 6 se muestra, por medio de un formato original y libre, un mapa curricular que representa más cercanamente la naturaleza intrínseca de la música.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 256.

Semestre	MUSICADOR		MUSICAR				PRODUCTO AUDIBLE				CONTEXTO
	Introducción a la Pedagogía Musical	Lenguaje Musical	Redacción	Solféo 1	Entrenamiento Auditivo 1	Métodos Pedagógicos Musicales 1	Instrumento Principal o Canto (con piano) 1	Ensamble Musical 1	Coro 1	Organización de Centros Educativas	
Semestre 1	Proceso de Investigación	Ética		Solféo 2	Entrenamiento Auditivo 2	Observación de Clases 1	Instrumento Principal o Canto (con piano) 2	Ensamble Musical 2	Coro 2		
Semestre 2	Filosofía de la Educación Musical 1		Armonía		Entrenamiento Auditivo 3	Observación de Clases 2	Instrumento Principal o Canto (con piano) 3	Ensamble Musical 3	Coro 3		
Semestre 3	Filosofía de la Educación Musical 2		Armonía del Teclado 1	Contrapunto	Entrenamiento Auditivo 4	Observación de Clases 3	Instrumento Principal o Canto (con piano) 4	Ensamble Musical 4	Coro 4		
Semestre 4	Psicología de la Educación Musical		Armonía del Teclado 2		Producción Musical		Instrumento Principal o Canto (con piano) 5	Ensamble Musical 5	Prácticas Docentes 1	Historia Universal de la Música	
Semestre 5	Seminario de Investigación 1		Arreglo	Análisis Musical			Instrumento Principal o Canto (con piano) 6	Ensamble Musical 6	Prácticas Docentes 2	Historia de la Música en México	
Semestre 6	Seminario de Investigación 2		Composición	Improvisación			Instrumento Principal o Canto (con piano) 7	Ensamble Musical 7	Prácticas Docentes 3		
Semestre 7							Instrumento Principal o Canto (con piano) 8	Ensamble Musical 8	Prácticas Docentes 4		

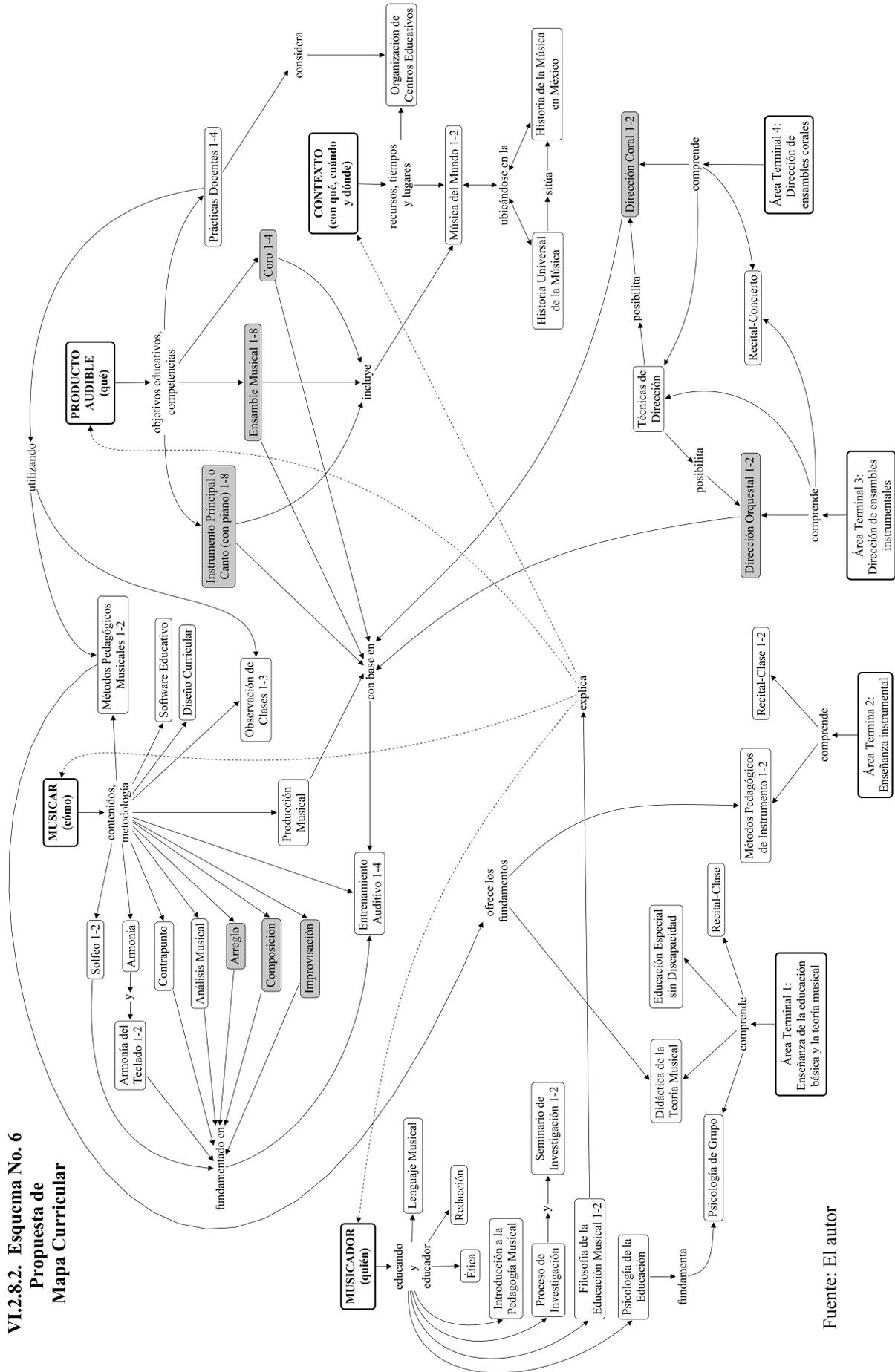
Propuesta de Mapa Curricular

VI.2.8.1. Esquema No. 5

Fuente: El autor

Semestre	Área Terminal 1: Enseñanza de la Educación Básica y la Teoría Musical	Área Terminal 2: Enseñanza Instrumental	Área Terminal 3: Dirección de Ensamblés Instrumentales	Área Terminal 4: Dirección de Ensamblés Corales
Semestre 5	Didáctica de la Teoría Musical	Métodos Pedagógicos de Instrumento 1	Técnicas de Dirección	Técnicas de Dirección
Semestre 6	Psicología de Grupo	Métodos Pedagógicos de Instrumento 2	Dirección Orquestal 1	Dirección Coral 1
Semestre 7	Educación Especial sin Discapacidad	Recital-Clase 1	Dirección Orquestal 2	Dirección Coral 2
Semestre 8	Recital-Clase	Recital-Clase 2	Recital-Concierto	Recital-Concierto

**VI.2.8.2. Esquema No. 6
Propuesta de
Mapa Curricular**



Fuente: El autor

VII. CONCLUSIONES FINALES Y PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN PARA EL FUTURO

El desarrollo de competencias musicales y competencias didácticas en prácticas reales de creación y enseñanza musical requieren ser el centro de la formación universitaria de Educación Musical. Como lo señalan los informantes, las observaciones, la literatura consultada, y lo sustenta la Filosofía Praxial de la Educación Musical, el estudiante de educación musical necesita ser encaminado a desarrollarse lo más ampliamente posible como creador musical —por medio de la interpretación, la improvisación, la composición, el arreglo o la dirección—, y buscar una armonía de las competencias musicales con el desarrollo de competencias didácticas adquiridas en situaciones reales de creación musical y de enseñanza-aprendizaje —principalmente por medio de prácticas docentes—, considerando al conocimiento verbal o teórico como apoyo al musical y didáctico, y no como centro del currículo.

Esto es, enfocarse en lo que se considera, de acuerdo a Delors, uno de los cuatro pilares de la educación: aprender a hacer, que está directamente relacionado —como consecuencia de aprender a conocer— a la cuestión de la formación profesional: una vía directa para la profesionalización del profesor de Educación Musical; sin dejar de considerar los otros pilares: aprender a vivir juntos y aprender a ser, que determinan el desarrollo integral de cada persona.

Conforme a los objetivos propuestos para el presente trabajo de investigación, se han presentado los fundamentos curriculares para un programa universitario de Pedagogía Musical —nivel de licenciatura—, los cuales han sido sustentados por un estudio comparativo cualitativo de los programas de Educación Musical de la Escuela Nacional de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México; la *Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development* de la *New York University*; y la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila de la Universidad de Salamanca en España.

Este estudio comparativo, realizado a la luz de la Filosofía Praxial de la Educación Musical, corriente del pensamiento educativo-musical desarrollada por el Dr. David J. Elliott, está conformado por el análisis de documentos, observaciones y la información obtenida de 82 entrevistas abiertas realizadas a estudiantes, egresados y profesores de las universidades mencionadas.

Conforme a las similitudes de contenidos y temas, la información proveniente de las entrevistadas fue organizada en unidades de significado, las cuales generaron 372 categorías que, a su vez, se agruparon en 28 núcleos temáticos y, finalmente, fueron reducidas a cuatro ejes temáticos, los cuales tienen una relación directa con la naturaleza intrínseca del hecho musical que, como lo defiende la Filosofía Praxial, está compuesto de cuatro dimensiones: el musicador —el que “hace música”—; la acción de musicar —el medio por el cual se hace música: interpretación, improvisación, composición, arreglo o dirección—; el producto audible u obra musical; y el contexto donde todo lo anterior ocurre.

Por la trascendencia de los elementos didácticos en el quehacer educativo, los cuatro ejes temáticos fueron relacionados con estos elementos, de tal manera que la información obtenida pudo ser organizada e interpretada dentro del siguiente esquema:

- 1er eje temático: MUSICADOR —educando y educador—: quiénes.
- 2º eje temático: MUSICAR —contenidos educativos, metodología o estrategias—: qué y cómo.
- 3er eje temático: PRODUCTO AUDIBLE —objetivos educativos, competencias—: para qué.
- 4º eje temático: CONTEXTO —recursos didácticos, tiempos y lugares—: con qué, cuándo y dónde.

Los fundamentos —u orientación— del currículo presentado han sido organizados conforme a los siete lugares comunes que, de acuerdo a Elliott, generalmente posee cualquier propuesta curricular: los objetivos, el conocimiento, el educando, el proceso de enseñanza-aprendizaje, el educador, la evaluación, y el contexto de la enseñanza-aprendizaje; los cuales están directamente relacionados con los momentos didácticos (diagnóstico de necesidades, planeación, realización y evaluación) y los elementos didácticos (educando-educador, objetivos educativos, contenidos educativos, metodología, recursos didácticos, tiempos didácticos, y lugar donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje).

Con base en la orientación curricular propuesta, se desarrolló un mapa curricular para los estudios universitarios de Pedagogía Musical para la Universidad Panamericana, campus Ciudad de México. Este mapa está organizado en cuatro áreas de conocimientos que corresponden, nuevamente, a las cuatro dimensiones que componen el hecho musical: musicador, musicar, producto audible y contexto. Basándose en las dimensiones que componen el hecho musical se asegura la consecución de los objetivos de un programa de Educación Musical: el desarrollo de competencias musicales y competencias didácticas. En este mapa curricular se considera, por las materias elegidas, la preocupación por buscar el balance entre estas competencias y su desarrollo en situaciones reales de creación y enseñanza musical.

Otra propuesta original que ofrece este mapa curricular, como se muestra en el esquema No. 6, es evitar, en la medida de lo posible, una educación vertical que garantizaría solamente una educación seriada —cuando una asignatura únicamente se relaciona a su asignatura previa—. Con base en ello, se propone que los contenidos y estrategias didácticas del Instrumento Principal estén configurados con base en el Entrenamiento Auditivo el cual, a su vez, fundamenta el estudio del Solfeo, la Armonía, el Contrapunto, el Análisis Musical, el Arreglo, la Composición y la Improvisación; esto significa que el profesor de instrumento deberá considerar los conocimientos y habilidades que el estudiante está adquiriendo en todas las asignaturas mencionadas; situación muy distinta a los tres casos de estudio de esta investigación donde, conforme a los documentos estudiados y los datos recibidos de los informantes, la mayoría de estas asignaturas se desarrollan de manera aislada. Por lo tanto, la correlación de contenidos obedece a un fin didáctico.

Debido a que el ámbito de la Educación Musical es muy amplio —desde la educación maternal hasta la universitaria, en formatos de educación formal e informal—, y para evitar que la formación universitaria de educadores musicales se encasille en la educación básica, una aportación muy singular de este plan de estudios es el ofrecimiento de cuatro salidas, o especialidades, que son: Enseñanza de la Educación Básica y la Teoría Musical,

Enseñanza Instrumental, Dirección de Ensamblés Instrumentales, y Dirección de Ensamblés Corales.

De acuerdo a los presupuestos de la Filosofía Praxial, este trabajo se fundamenta en evidencias con el objetivo de que la educación musical se desarrolle con base en una formación en competencias musicales, las cuales están conformadas esencialmente por conocimiento procedimental; puesto que la música es una práctica humana interpretativa, los conocimientos necesarios para hacer música sólo pueden ser demostrados, plenamente, al momento de hacer música: el conocimiento musical no puede ser explicado únicamente a través de la expresión verbal.

De lo anterior se infiere que lo primero que debe poseer un educador musical para cumplir con el objetivo central de la Educación Musical es poseer competencias musicales, lo que precisa poseer los conocimientos, las actitudes y las habilidades de un músico profesional: conocer el lenguaje, las experiencias y las tradiciones que implica interpretar, improvisar, componer, arreglar o dirigir en ámbitos reales de creación musical.

Estos presupuestos son contrarios a la corriente filosófica-educativa llamada “educación musical como educación estética”, la cual dominó los currículos de Norteamérica y distintos lugares del mundo desde los años cincuenta del siglo XX y que, aún a la fecha, se encuentra vigente en diversos lugares. Esa corriente del pensamiento defiende que las obras musicales —extendido a cualquier creación artística— deben ser observadas como objetos estéticos y por tanto existen para ser contempladas de una sola manera: admirando desinteresadamente su estructura interna, sin considerar el contexto social, cultural o histórico de la obra misma o del escucha. Esto significa que una obra tendría un valor absoluto intrínseco que debería ser captado por cualquier persona con la simple acción de dirigir una atención detallada a la obra en cuestión. Debido a que el valor de una obra musical reside, de acuerdo a esa filosofía, en sus atributos internos de forma, proporciones, colores, etcétera, puede ser explicada verbalmente y, por tanto, la creación musical pasa a tener una importancia secundaria, interesando en primer término el dominio del conocimiento formal o teórico.

Esta tesis, como se señaló, defiende la idea contraria: la Educación Musical requiere estar centrada en el desarrollo de la formación basada en competencias musicales y, al mismo tiempo, para que el educador musical sea capaz de realizar con éxito su vocación debe poseer, a nivel de experto, las competencias didácticas necesarias para la consecución de sus objetivos: enseñar competencias musicales a sus educandos. Al igual que en las competencias musicales, los conocimientos necesarios para enseñar sólo pueden ser demostrados, plenamente, al momento de enseñar, por lo que se considera que las competencias didácticas también están compuestas, primordialmente, de conocimiento procedimental proyectado en evidencias demostrables y contextuales.

Lo anterior lleva a una de las aportaciones más importantes que ofrece la presente investigación: definir quién es, qué hace y qué conoce un educador musical; lo que da respuesta a la pregunta: ¿cuál es el perfil profesional del educador musical?

Si se considera a la naturaleza procedimental de la música y su educación, se reflexionan sobre los objetivos de la educación musical, y se toma en cuenta la información obtenida de todos los participantes en esta investigación, se puede concluir que **un educador musical es un músico que sabe enseñar aquello que lo hace ser músico.**

Esto significa que un educador musical es una persona que muestra unas determinadas competencias musicales que lo hacen “ser” músico y, al mismo tiempo, domina unas competencias didácticas que le permiten transmitir a sus estudiantes las competencias musicales que posee.

Por la naturaleza procedimental de la música y su educación, lo anterior puede lograrse únicamente en ámbitos reales de creación y enseñanza musical; esto es, en un contexto determinado, creando y enseñando música.

Es necesario señalar que, además del conocimiento procedimental que caracteriza al quehacer musical y educativo, existen otros cuatro conocimientos que conforman, aunque en menor grado, a las competencias musicales y competencias didácticas. Estos conocimientos son el formal, informal, intuitivo y meta-cognitivo.

La propuesta curricular que presenta este trabajo de investigación defiende que, aún el conocimiento formal musical —teoría, solfeo, armonía, contrapunto, historia, etcétera— debe ser desarrollado en proyectos de enseñanza-musical de prácticas musicales específicas.

Si los estudios universitarios de Educación Musical tienen el objetivo de formar educadores con un enfoque basado en competencias musicales y competencias didácticas, resulta conveniente reflexionar, a manera de conclusión, sobre la capacidad que tienen las tres universidades estudiadas para cumplir con lo que, de acuerdo a este trabajo, se comprende por educador musical.

En el programa de Educación Musical de la Escuela Nacional de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México (ENM de la UNAM), los estudiantes cuentan con la estructura necesaria para desarrollar competencias musicales, pero las posibilidades de desarrollar competencias didácticas en escenarios reales de enseñanza-aprendizaje son prácticamente nulas. En plan de 1996, en vías de desaparecer, un estudiante se puede graduar sin haber tenido una sola vez la experiencia de estar frente a un salón de clases que no sea el propio. En el nuevo programa, de 2009, las prácticas docentes, aunque sí están consideradas, se realizan bajo esquemas muy cerrados y sin una estructura definida: los estudiantes dan clases dentro de las mismas instalaciones de la ENM tomando el lugar de un profesor con todas sus responsabilidades, y no el papel de un aprendiz que recibe la supervisión de un profesor experto.

Aunque las posibilidades de desarrollar competencias musicales en la ENM sí existen, sin embargo, esta situación no carece de problemas puesto que, entre otras deficiencias reportadas por los participantes, la que más sobresale, y es contraria a la naturaleza de la música y su enseñanza, es la falta del estudio de géneros musicales más allá de la música de concierto europea de los últimos cuatro siglos, lo que desatiende a la esencia multicultural de la música. Cada cultura musical es una expresión particular de una organización o tradición social, por lo que sería improductivo defender la superioridad de una cultura musical sobre otra.

Otro dilema respecto a la formación basada en el desarrollo de competencias musicales en la UNAM es el hecho que únicamente se ofrece, para los educadores musicales, el aprendizaje del piano, la guitarra y el acordeón, aludiendo a la idea de que son los más “usables” en un aula de clases, puesto que son instrumentos armónicos convenientes para acompañar a los grupos en las escuelas. Esto conlleva un doble problema: encasilla a los profesores a ejercer su vocación en un aula de clases cortando la alternativa de otras posibilidades educativas —como la enseñanza individual de cualquier

instrumento o la dirección de ensambles instrumentales de otros géneros— y, nuevamente, desatiende la esencia multicultural de la música.

El examen de admisión a estos estudios en la ENM no garantiza —aunque el nuevo plan ha mejorado un poco respecto al pasado— un mínimo de competencias musicales para ingresar. Esto tiene como resultado que no se pueda garantizar un nivel suficiente y satisfactorio en evidencias demostrables de competencias musicales al tiempo de finalizar los estudios universitarios.

En la *New York University* (NYU) el desarrollo de competencias musicales y competencias didácticas es más armonizado. Los futuros educadores musicales tienen la posibilidad de elegir entre cualquier instrumento de una orquesta sinfónica tradicional o un ensamble de jazz pero, aunque están abiertos a la música clásica y del jazz, los informantes también reportan la necesidad de que este programa se abra a otras expresiones musicales del mundo. Existen casos de estudiantes de Educación Musical que forman parte de los mismos ensambles, conciertos y proyectos de los estudiantes de interpretación instrumental o vocal; lo que demuestra la apertura a desarrollar unas competencias musicales en el nivel profesional.

El desarrollo de competencias didácticas en la NYU se concreta, principalmente, en las prácticas docentes. Estas prácticas son supervisadas por el profesor titular de la clase en la escuela donde se realizan y con el seguimiento de un profesor dentro de la NYU; son realizadas durante los dos últimos semestres de los estudios y, conforme a la literatura estudiada en el segundo capítulo de esta tesis, los estudiantes las consideran como uno de los componentes más importantes, si no el más trascendente, de los estudios de Educación Musical.

El perfil de ingreso a estos estudios en la NYU requieren de un examen más especializado que el de la ENM, puesto que se les exige a los aspirantes tener un dominio, por lo menos intermedio, de su instrumento o de la voz, que les permita interpretar dos piezas (tres para los pianistas) en un estilo musical distinto.

Todo egresado de la NYU que desee ejercitar profesionalmente la vocación de la Educación Musical debe aprobar una certificación oficial del Estado de Nueva York. Los programas de esta Universidad están diseñados de tal manera que —lo corroboran los informantes—, cuando egresan, están preparados para aprobar estos exámenes de certificación.

En la Universidad de Salamanca (USAL), para el programa Diplomado de Maestro-Especialidad en Educación Musical —que tiene una duración de tres años y dejará de existir en el 2013—, las posibilidades de desarrollar competencias didácticas en prácticas reales de enseñanza aprendizaje (prácticas docentes o *Practicum* en España) se concretan en dos meses y medio de experiencia, que se distribuyen de la siguiente manera: un mes, en el segundo año, impartiendo una signatura que no pertenece al ámbito de la Educación Musical (matemáticas, historia, etcétera), mientras que el otro mes y medio, en tercer año, se lleva a cabo enseñando alguna asignatura relacionada con la Educación Musical.

En el programa nuevo, Maestro de Educación Infantil o Educación Primaria —con duración de cuatro años, iniciado en el 2010 y desarrollado bajo la declaración de Bolonia—, respecto al *Practicum* se prevé una situación similar, pero con la diferencia de que ninguno de los dos períodos de las prácticas se realizan impartiendo clases de Educación Musical, sino de alguna asignatura general.

Las posibilidades para que un futuro educador musical desarrolle en la USAL competencias musicales instrumentales —descartando el conocimiento musical formal— son muy bajas: en el plan en vías de terminar ocupan el 5% de los créditos y, en el actual, han sido reducidas al 2.5% de los créditos. Ambos casos se consideran insuficientes para un desarrollo profesional de competencias musicales. Aunado a este problema, no existe un perfil de ingreso mínimo de competencias musicales debido a que la legislación oficial no lo permite.

Por tanto, para que un egresado de la USAL se “considere” músico debe optar por estudios previos, o paralelos, en un conservatorio profesional o superior de música. A pesar de que en la UNAM y en la NYU sí se presentan mejores oportunidades para desarrollar competencias musicales por medio de la interpretación instrumental, en ninguna de las tres universidades se ofrecen las posibilidades de desarrollar estas competencias por medio de alguna de las otras formas de creación musical: improvisación, composición, arreglo y dirección; posibilidades que sí han sido consideradas en los fundamentos curriculares que este trabajo de investigación propone.

Otro dilema que confronta la Educación Musical en la USAL, y en toda España, es el hecho de que estos estudios se llevan a cabo en los centros de formación del profesorado de educación general (matemáticas, historia, etcétera), y no en el ámbito de una escuela de música o conservatorio —como sí ocurre en la UNAM y la NYU—, despojando a los estudiantes de la posibilidad de tener un “encuentro” cotidiano y regular con la creación musical. La solución prevista para este problema sería el de integrar el conservatorio a la universidad y, desde ese ámbito, ofrecer las especialidades de Educación Musical para los niveles infantil y primaria.

Al igual que en la NYU, los egresados de la USAL que deseen ejercer su vocación deben aprobar unos exámenes —concursos de oposición—, que los certifica como educadores especialistas en música. Sin embargo, de acuerdo a los informantes, es común que este examen tenga que ser realizado más de una vez debido a que no se gradúan con las competencias musicales que exige el examen.

En las tres universidades en cuestión, los estudiantes, egresados y profesores de Educación Musical perciben que sus estudios son apreciados por el resto de la comunidad musical como un programa de baja calidad debido, principalmente, a que el nivel de competencias musicales de los estudiantes al ingresar a Educación Musical, aún en el caso de la NYU, es muy bajo en comparación al nivel de los estudiantes de interpretación. Sin embargo, se percibe de los egresados de la UNAM, NYU y USAL que existe una satisfacción general por haber cursado esos estudios universitarios.

Para cada uno de los programas universitarios elegidos se analizaron sus contextos históricos, y se estudió la normatividad de la educación básica y el papel de la Educación Musical dentro de ésta. Debido a que el presente trabajo propone los fundamentos de un currículo a ser desarrollado en la Ciudad de México, se precisa necesario señalar algunas situaciones que presenta la situación actual de la Educación Musical en este país.

En México existe una carencia muy grave de profesores cualificados de música para la educación básica; principalmente son dos las razones: la primera es la relacionada a la falta de centros de capacitación profesional de educadores musicales en el país; la única institución universitaria que brinda estos estudios en la Ciudad de México es la UNAM, la cual, como se señaló, se caracteriza por ofrecer un programa de Educación Musical incongruente respecto a las exigencias de la naturaleza intrínseca de la música y su

enseñanza, desatendiendo por completo algunos de los fundamentos que debería proveer esta formación, basada en competencias musicales armonizadas con competencias didácticas.

La segunda razón es, a diferencia de la NYU y la USAL, la falta en México de una normatividad oficial, por parte de la Secretaría de Educación Pública o alguna de sus instancias, que exija certificar los conocimientos necesarios para que un egresado de la UNAM, o de cualquier otra institución, pueda ejercer la Educación Musical profesionalmente: ninguna institución, oficial o privada, solicita sistemáticamente a los aspirantes a una plaza de Educación Musical algún documento que avale sus conocimientos. Por lo tanto, a un estudiante o músico amateur, en cuanto es capaz de obtener algún trabajo en un centro educativo, no le interesa proseguir sus estudios profesionales puesto que ya ha obtenido la posición que buscaba, sin estar graduado como educador musical y, consecuentemente, sin tener las competencias musicales y didácticas necesarias, y sin que tenga que ofrecer evidencias a ninguna autoridad educativa.

Aunado a estos dos problemas, se suma el reto de que los programas oficiales actuales de Educación Musical para la educación básica en México son, como se mostró a lo largo de esta investigación, inoperantes: la propuesta es un currículo multiartes, donde se espera que un mismo profesor enseñe, en la misma asignatura y ciclo escolar: música, danza, artes visuales y teatro, en una hora lectiva semanal para la primaria, lo que suma un total de 40 horas anuales y dentro de las cuales se prevé que se preparen los festivales de Navidad, la primavera y día de las madres, entre otros. Esto es, para la música están asignadas, en la primaria, menos de 10 clases al año. En la secundaria la situación es de mayor riesgo, puesto que pesa sobre el director del centro educativo decidir, para los tres años, por algunas de las cuatro posibilidades de expresión artística, pudiendo prescindir de la música durante toda la secundaria.

Respecto al concepto que se ha elaborado sobre el educador musical —su perfil profesional—, existe un tema que se considera esencial analizar: la relación del currículo con el mercado laboral.

Se observa fácilmente que el mercado laboral actual se está transformando rápidamente debido al vertiginoso avance de la tecnología, de tal manera que muchos trabajos técnicos están siendo remplazados por labores de servicio. Todo centro educativo, pero muy en especial las universidades, se tienen que preguntar constantemente: ¿qué competencias requieren los empleadores de sus futuros trabajadores? Y si se tiene clara la respuesta, ¿cómo se podrían volcar esas expectativas en un currículo?

A este respecto, sobrevalorar las necesidades técnicas específicas de la empresa, sin considerar los valores de una vida digna, independiente, con espíritu de colaboración y civilidad, tolerancia y deseo para el aprendizaje a lo largo de la vida, no sólo reduce a la persona a ser un objeto de producción, sino que afecta a la vida laboral, puesto que también se requieren de esos mismos valores para la consecución de los objetivos de cualquier empresa; realidad que es ignorada por muchas empresas en detrimento de su propia productividad.

La idea de presentar los fundamentos de un currículo como el actual, que considera el contexto donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo, es concretado en prácticas específicas llenas de los valores y tradiciones de la gente involucrada, cuyas prácticas musicales son elegidas de acuerdo a las necesidades, posibilidades y deseos de los estudiantes; con experiencias reales de enseñanza de la música que preparan para la

vida profesional; que tiene como objetivo final el disfrute musical, autocrecimiento y autoconocimiento; muestra, entonces, que esta propuesta curricular se equipara con la idea de que la educación sirve para la vida y no únicamente para llenar unas plazas laborales. Se puede concluir, sobre esta propuesta curricular, que es una forma de educación humanista.

Al considerar que el Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana es el contexto desde el cual surge la presente investigación, se dirige este trabajo a reflexionar sobre la principal metodología utilizada en dicho departamento: el Método Suzuki y su relación con la Filosofía Praxial. Analizar esta relación, o examinar sus puntos comunes sirve, al mismo tiempo, para poner a prueba los fundamentos del Método Suzuki a la luz de una estructura filosófica y, visto de manera inversa, para probar cómo se concretan en una metodología educativa específica los fundamentos que defiende la Filosofía Praxial.

Como se señaló en el subcapítulo correspondiente, se puede concluir que el Método Suzuki encarna los fundamentos generales que defiende la Filosofía Praxial, principalmente en lo que se refiere a que el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la capacitación de los profesores, está basada en una práctica musical específica que considera el contexto de vida del estudiante y el profesor. Sin embargo, queda como compromiso de los profesores Suzuki facilitar una visión multicultural de la música, más allá de las prácticas estrechas que ofrece el repertorio Suzuki, y ofrecer medios que permitan las prácticas necesarias para que las demás opciones de la creación musical — improvisación, composición, arreglo y dirección— no queden del todo relegadas.

Uno de los pilares en los que se sustenta la educación Suzuki es la idea de que todos los niños pueden desarrollar habilidades musicales muy complejas, así como de cualquier otro ámbito, si cuentan con el contexto educativo y de vida adecuados. De tal manera que el talento no se considera fruto de la herencia genética, sino del desarrollo adquirido a través del entorno; lo que no pretende defender que todos los niños se desarrollan de igual manera puesto que cada niño tiene una velocidad distinta de adaptación al entorno, y con base en las leyes del aprendizaje, éste es eminentemente individual en ritmo y estilo.

Lo que importa, finalmente, es considerar la idea de que un profesor, al recibir por primera vez a un estudiante, no puede hacer nada con su pasado, sólo puede actuar comenzando a partir del momento presente; adaptando el proceso de enseñanza, el currículo y el entorno, en la medida de lo posible, a la velocidad de adaptación del niño.

La idea de que todos los niños son capaces de desarrollar habilidades musicales —que también encuentra eco en la Filosofía Praxial—, tiene unas repercusiones muy importantes para los encargados de las políticas educativas, puesto que se considera, muy frecuentemente, que debido a que sólo una minoría de los estudiantes posee talento, por tanto, la música no alcanza el suficiente peso para ser considerada una materia importante pues los beneficios de la música sólo están reservados a unos pocos niños.

Por esta razón, entre muchas otras, es esencial que los educadores musicales cuenten con los argumentos filosóficos necesarios que puedan dar fundamento y razón de lo que todos los niños pueden ser capaces de alcanzar a través de la música, y de los valores que ofrece su creación y educación.

Para concluir el tema del Método Suzuki se presenta interesante que, por la importancia que se le confiere a la familia en esta metodología, se dimensiona todo lo que

la educación Suzuki puede aportar al bien común, puesto que a la familia se le considera como una institución, por sí misma, de bienestar social.

Todo trabajo de investigación debe generar en el investigador el interés de ahondar en el tema en cuestión e iniciar itinerarios que ofrezcan nuevas alternativas a los problemas propuestos; requiere tener la capacidad de generar nuevos cauces y perspectivas de investigación para el futuro; de otra manera se podría fallar al pretender que el trabajo ha agotado el tema en cuestión; una situación por demás imposible.

Con esto en mente, la presente investigación deja abierto el camino, al menos, a tres perspectivas de investigación que se presentan complementarias a este trabajo, y que son de especial interés para responder en mayor profundidad algunos de los problemas propuestos. Los temas son: la complementación de las cuatro fases del currículo aquí propuesto; el estatus de los educadores musicales en México, y vías de certificación para los educadores musicales en México.

El primer tema de interés de investigación para el futuro, la complementación de las cuatro fases del currículo implica, aparte de detallar más la fase orientativa presentada en este trabajo, el desarrollo minucioso de la segunda fase: preparación y planeación; de la tercera fase: enseñanza y aprendizaje, y de la cuarta fase: evaluación del currículo. Lo que quiere decir, en la segunda fase, que se lleguen a decisiones específicas sobre el repertorio recomendado para la interpretación, la improvisación, la composición, el arreglo y la dirección; qué prácticas musicales serán enseñadas y aprendidas; qué componentes de las competencias musicales que poseen los estudiantes serán utilizados para la consecución de los puntos anteriores; cuáles serán las metas determinadas de enseñanza-aprendizaje; cuáles serán las maneras de evaluar las competencias de los estudiantes y su participación en las prácticas musicales elegidas.

La tercera fase, de la enseñanza y del aprendizaje, se considera el centro del currículum praxial, y es donde toman lugar y significado las dos fases primeras, puesto que es en este punto donde se lleva a cabo la creación musical en situaciones reales de enseñanza y de aprendizaje. La especificidad de esta fase depende, más que de un currículo preestablecido, de la creatividad y competencias del profesor, pero siempre considerando las competencias, necesidades, deseos y contextos de los educandos.

La última fase, la evaluación del currículo, comprende una visión mucho más allá de la evaluación de los estudiantes, pues considera al currículo como un universo indiviso, con todos sus actores implicados: estudiantes, profesores, administradores, institución, el entorno y el currículo mismo. Lo cual significa que la evaluación no pueda ser reducida a exámenes tradicionales de papel y lápiz sobre las aportaciones de los profesores y el desarrollo de los estudiantes.

El avance en estas cuatro fases ofrecerá, si los tiempos, las finanzas y las políticas internas de la Universidad Panamericana, campus Ciudad de México, lo permiten, avanzar para llevar a la realidad los estudios de Pedagogía Musical en dicha universidad.

El segundo tema de interés para el futuro, el estatus de los educadores musicales en México, hace referencia a la necesidad de conocer la realidad laboral y personal de los educadores musicales de México: cuántos educadores hay en promedio por cada centro de educación básica, edades y años de trabajo; además de algunos indicadores de bienestar tales como: grado educativo alcanzado, ingresos, compromisos laborales, características de las tareas que ejercen, promedio de horas que laboran por día y satisfacción de vida. De estos temas no se conoce ningún estudio en la literatura pertinente.

La información sobre el estatus de los educadores musicales en México colaboraría a organizar estructuras de apoyo y desarrollo al gremio de los educadores musicales que, entre otros ejemplos, puede ser el estudio del tercer interés de investigación para el futuro: vías de certificación para los educadores musicales en México.

Como se analizó en este trabajo, para ejercer la Educación Musical en los Estados Unidos de América y en España, es exigencia del gobierno que los aspirantes aprueben una serie de requisitos que les permite laborar en una escuela de educación básica del sector público; situación que no existe en México y acarrea las consecuencias ya mencionadas en este capítulo.

En la actualidad México vive un debate muy agudo entre la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Coordinación Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) sobre las evaluaciones a los profesores —evaluaciones que de alguna manera “certifican” los conocimientos de los docentes—. Entre junio y julio de 2012 se aplicaron exámenes de Preparación Profesional a todos los profesores de educación primaria del país —los ámbitos de estas evaluaciones son las ciencias exactas y el español—: sólo se presentó el 54% de los docentes. El fracaso de este examen se atribuye a que los líderes sindicales consideran que no beneficia a sus agremiados.

Asociado a este problema, es pertinente analizar el lugar que la creación y promoción de la cultura ocupa en la administración gubernamental que está por comenzar. Actualmente México se encuentra en una transición política histórica: el regreso al poder de un partido que gobernó hegemónicamente al país por 72 años; es de gran preocupación notar que, de las 40 personas elegidas para conducir la transición administrativa, a ninguna se le asignó alguna tarea relacionada con la gestión cultural en este país.

Otra situación de dilema es el caso de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), la cual constantemente hace pronunciamientos sobre los bajos niveles que México logra en las evaluaciones que esta organización realiza. Basta un ejemplo: en la prueba del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) de 2009, México ocupó, en el rubro de Ciencias, el último lugar entre todos los países miembros de la OCDE. Los gobernantes encargados de la administración de la educación en este país se defienden haciendo pronunciamientos sobre la idea de que ya estamos mejor y de que esas evaluaciones son sesgadas; no asumiendo su responsabilidad y la situación actual de la educación en este país.

Como se observa, para la gestión de la cultura y la educación general no se prevé alguna salida satisfactoria en un futuro próximo; y, aún más desalentador, es el estatus de la Educación Musical, puesto que ésta no llega ni a ser parte del debate político o administrativo en México.

Para contrarrestar estos problemas se propone, como tercera perspectiva de investigación para el futuro, los fundamentos para el desarrollo de un organismo, sustentado en organizaciones no gubernamentales —universidades y la industria de la música—, y con la ayuda de entidades públicas —universidades y organismos descentralizados del Estado—, que ofrezca mecanismos de evaluación a los educadores musicales de México, de tal manera que pueda expedir documentos que avalen las competencias y experiencias laborales de los miembros de este importante gremio de la educación.

Esta última iniciativa podría adquirir el siguiente formato: investigar y proponer los estándares académicos para que, a través del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL), un educador musical que ha adquirido sus conocimientos y habilidades por medio de la experiencia laboral o de forma autodidáctica, y que no posee un título profesional, pueda acceder a un grado de licenciatura que, a todas luces, profesionalizaría su quehacer laboral.

Como se puede apreciar, los tres intereses de investigación para el futuro emanan directamente del presente trabajo de investigación: el primer tema versa sobre el currículo propuesto, y el segundo y tercero hacen referencia a la capacitación del profesorado de educación Musical, tema principal que ocupó a esta tesis doctoral —la profesionalización del educador musical—.

Finalmente, es necesario señalar que esta investigación se acometió tomando en cuenta el reto mayor de la educación en los tiempos actuales: buscar respuestas educativas en un mundo donde imperan las diferencias sociales, económicas y tecnológicas, en un entorno que ansía una paz incondicional, pero sin buscar estandarizar las propuestas educativas, puesto que diferentes ámbitos requieren diferentes respuestas: el mundo no es uniforme.

La música por sí misma —específicamente a través de su creación— posee valores que dan respuesta a algunos de los desafíos del mundo capitalista contemporáneo donde el consumismo ha opacado el sentido mismo de la vida; la música, en este sentido, nos da luces de nuestro pasado, de nuestro entorno, de nosotros mismos; nos predispone a adoptar valores más universales, nos recuerda la importancia de ser parte de esta comunidad global.

Es imprescindible que los agentes involucrados en las políticas públicas educativas se replanteen los alcances y objetivos de esta importante área educativa, buscando sistemas de pensamiento, y estructuras de promoción y financiamiento, que ofrezcan fundamentos sólidos al desarrollo de la Educación Musical en este país para que, al lado de los educadores musicales, se puedan crear los canales necesarios que eleven a la Educación Musical al rango de un derecho inalienable para todos los niños de México.

Con todo esto en perspectiva, el presente trabajo contribuye a dar respuesta a una cuestión que inaplazablemente demanda la educación en México: la profesionalización del educador musical.

VIII. BIBLIOGRAFÍA

VIII.1. BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA

Adelman, Clem, y Anthony E. Kemp. “Estudios de Casos e Investigación Activa”. En *Aproximaciones a la Investigación en Educación Musical*. Compilado por Anthony E. Kemp. Buenos Aires: International Society for Music Education, 1993.

Aiello, Rita, y John A. Sloboda. *Musical Perceptions*. New York: Oxford University Press, 1994.

Aguirre Lora, María Esther. “De cómo se inventaron los estudios musicales en la universidad”. En *Preludio y fuga: Historias trashumantes de la escuela Nacional de Música de la UNAM*. Coordinado por María Esther Aguirre Lora. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, 2008.

Albertín, Ana María, y Benjamín Zufiaurre. *La Formación del Profesorado de Educación Infantil: Una trayectoria desde la LGE hasta la LOE*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 2005 .

Alpers, Philip. “What Should One Expect from a Philosophy of Music Education?”. *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 25, No. 3, Fall 1991, pp. 215-242.

Aristóteles. *La Política*. Trad. Amelie Cuesta Basterreche. México: Gernika, 2001.

———. *Poética*. Trad. Alfredo Llanos. Buenos Aires: Leviatán, 7ª edición, 2004.

Armstrong, Thomas. *Inteligencias múltiples en el aula: Guía práctica para educadores*. Barcelona: Paidós Educador, 2006.

Ausubel, David P., Joseph D Novak, y Helen Hanesian. *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 2006.

Ballantyne, Julie. “Documenting praxis shock in early-career Australian music teachers: the impact of pre-service teacher education”. *International Journal of Music Education* 25(3), diciembre 2007: pp. 181–191.

Barniol, Enriqueta. “El rol del maestro especialista en Educación Musical (infantil y primaria)”. En *La formación del profesorado de música*. Dirección editorial de Cinta Vidal. Barcelona: Eufonía–Didáctica de la Música, núm. 15, abril 1999: pp. 33-39.

Behrend, Louise, y Sheila Keats. *The Suzuki Approach*. Miami: Summy–Bichard Inc., 1998.

Beltrán Llera, Jesús A. (Coord.). *Enciclopedia de Pedagogía*, España: ESPASA, 2002.

Bernal Vázquez, Julia. “La formación musical del maestro especialista en educación infantil”. En *La formación del profesorado de música*. Dirección editorial de Cinta Vidal. Barcelona: Eufonía–Didáctica de la Música, núm. 15, abril 1999: pp. 23-32.

Bloom, Benjamin S. *Developing Talent in Young People*. New York: Ballantine Books, 1985.

Boletín Oficial del Estado. *Corrección de errores del Real Decreto 1467/2007*, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. Boletín Oficial del Estado núm. 267, Miércoles 7 de noviembre 2007. España.

Boletín Oficial del Estado. *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado núm. 106, Jueves 4 de mayo de 2006. España.

Boletín Oficial del Estado. *Ley Orgánica 4/2007*, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado núm. 89, Viernes 13 de abril de 2007. España.

Boletín Oficial del Estado. Ministerio de Educación y Ciencia. Boletín Oficial del Estado núm. 312, del sábado 29 de diciembre 2007.

Boletín Oficial del Estado. *Real Decreto 631/2010*, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado núm. 137, Sábado 5 de junio de 2010. España.

Boletín Oficial del Estado. *Real Decreto 1393/2007*, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado núm. 260, Martes 30 de octubre 2007. España.

Boletín Oficial del Estado. *Real Decreto 1467/2007*, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. Boletín Oficial del Estado núm. 266, Martes 6 de noviembre 2007. España.

Boletín Oficial del Estado. *Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. Boletín Oficial del Estado núm. 293, Viernes 8 de diciembre 2006. España.

Boletín Oficial del Estado. *Real Decreto 1577/2006*, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado núm. 18, Sábado 20 de enero 2007. España.

Boletín Oficial del Estado. *Real Decreto 1614/2009*, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado núm. 259, Martes 27 de octubre de 2009. España.

Boletín Oficial del Estado. *Real Decreto 1630/2006*, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. Boletín Oficial del Estado núm. 4, Jueves 4 de enero 2006. España.

Boletín Oficial del Estado. *Real Decreto 1631/2006*, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado núm. 5, Viernes 5 de enero 2007. España.

Boletín Oficial del Estado. *Real Decreto 1834/2008*, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria. Boletín Oficial del Estado núm. 287, Viernes 28 noviembre 2008. España.

Boletín Oficial del Estado. *Real Decreto 1892/2008*, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. Boletín Oficial del Estado núm. 283, Lunes 24 de noviembre 2008. España.

Bowman, Wayne D. “Why Musical Performance? Views Praxial to Performative”. En *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues*. Editado por David J. Elliott. New York: Oxford University Press, 2005.

Brazier, Jeanne, *et al.* *Inspirando niños*. Ciudad de México: EMDEMUS, 2008.

Bresler, Liora. “Paradigmas cualitativos en investigación en educación musical”. En *Introducción a la investigación en Educación Musical*. Coordinado por Maravillas Díaz. Madrid: Enclave Creativa, 2006.

Bruner, Jerome S. *Hacia una teoría de la instrucción*. México: Uteha, 1969.

———. “La disponibilidad para aprender”. En *Desarrollo Cognitivo y Educación*. Compilado por Jesús Palacios. Madrid: Morata, 1988.

Burkholder, J. Peter, Donald J. Grout, y Claude V. Palisca. *Historia de la música occidental*. Madrid: Alianza Editorial, 2008.

Carrasco, José Bernardo, y José Fernando Henrández. *Aprendo a Investigar en Educación*. Madrid: RIALP, 2000.

Casanova Rodríguez, M.^a Antonia. “La Atención a la Diversidad: Reto de la Innovación Curricular”. En *Enciclopedia de Pedagogía*. Coordinación general de Jesús A. Beltrán Llera. España: ESPASA, 2002.

———. “La Evaluación Educativa”. En *Enciclopedia de Pedagogía*. Coordinación general de Jesús A. Beltrán Llera. España: ESPASA, 2002.

Casarini Ratto, Martha. *Teoría y Diseño Curricular*. México: Trillas, 2001.

Colwell, Richard, y Carol Richardson (Ed.). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press, 2002.

Conway, Colleen. “Perceptions of Beginning Teachers, Their Mentors, and Administrators Regarding Preservice Music Teacher Preparation”. *Journal of Research in Music Education* 50, 2002: pp. 20–50.

Coombs, Ph. H. “Educación formal y no formal: estrategias para el futuro”. En *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Dirigido por Torsten Husen, y T. Neville Postlethwaite. Barcelona: Vicens Vives–MEC, 1993.

Cooper, James M. (Coord.). *Estrategias de enseñanza: Guía para una mejor instrucción*. México: LIMUSA, 2008.

Corominas, Enric, *et al.* “Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria”. *Revista de educación*, 341. Universitat de Girona: Septiembre-diciembre 2006.

Creswell, John W. *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (2^a. ed.). Upper Saddle River: Pearson Education Inc, 2005.

Csikszentmihalyi, Mihaly. *Flui: Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Cairós, 2007.

De la Fuente, Juan Ramón. *Para entender la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM*. México: Nostra Ediciones, 2010.

Del Bianco, Silvia. “Jaques-Dalcroze”. En *Aportaciones teóricas y metodológicas a la Educación Musical*. Coordinado por Maravillas Díaz y Andrea Giráldez. Barcelona: GRAÓ, 2007.

Delors, Jacques. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO-Santillana, 1996.

Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana. “7° Festival Internacional Cedros-UP: Música y educación para la paz”. Centro Escolar Cedros, Universidad Panamericana. Ciudad de México, 2009.

Diario Oficial de la Federación (DOF). Acuerdo número 357 por el que se establecen los requisitos y procedimientos relacionados con la autorización para impartir educación preescolar. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 3 de junio de 2005. México.

Diario Oficial de la Federación (DOF). Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 19 de agosto de 2011. México.

Diario Oficial de la Federación (DOF). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917. Texto vigente: Última reforma publicada el 29-07-2010. México.

Diario Oficial de la Federación (DOF). *Ley General de Educación*. Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993. Texto vigente: Última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación el 19-08-2010. México.

Díaz Barriga, Ángel. *Didáctica y currículum*. México: Paidós Educador, 2010.

Díaz, Maravillas. “Proceso de Investigación”. En *Introducción a la investigación en Educación Musical*. Coordinado por Maravillas Díaz. Madrid: Enclave Creativa, 2006.

Díaz, Maravillas, y Andrea Giráldez (Coord). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la Educación Musical*. Barcelona: GRAÓ, 2007.

Dios Montes, Francisca. “Hacia la búsqueda de una profesión: aprender a enseñar música. Reflexiones sobre un proyecto de ‘*practicum*’”. En *Las prácticas del profesorado de música*. Barcelona: Eufonía–Didáctica de la Música, núm. 31, abril 2004: pp. 44-56.

Domínguez Rodríguez, Emilia. “Educación no Formal”. En *Enciclopedia de Pedagogía*. Coordinación general de Jesús A. Beltrán Llera. España: ESPASA, 2002.

Dreyfus, Hubert, y Stuart Dreyfus. *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. Oxford: Blackwell, 1986.

Druliner, Patti. “Suzuki y la Cultura de la Niñez”. En *Inspirando niños*. Suzuki Association of the Americas. Ciudad de México: EMDEMUS, 2008.

Dziuban, Judith y Marcella Kysilka. “What Is Really Important in the Curriculum World?”. En *Contemporary Readings in Curriculum*. Editado por Barbara Slater Stern, y Marcella L. Kysilka. Thousand Oaks: SAGE, 2008.

Elizondo, Ricardo (Dir. Ed.). “Universitarios”. En suplemento del periódico *Reforma*, noviembre 2011.

Elliott, John. *El cambio educativo desde la investigación*. Madrid: Morata, 2000.

Elliott, David J. “Música, Educación y Valores Musicales”. En *La Transformación de la Educación Musical a las Puertas del Siglo XXI*. Editado por Violeta Hemsy de Gainza, Violeta. Guadalupe: Buenos Aires, 1997.

———. *Music Matters*. New York: Oxford University Press, 1995.

———. “Musical Understanding, Musical Works, and Emotional Expression: Implications for education”. *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 37, núm. 1., 2005: pp. 93-103.

——— (Ed.). *Praxial Music Education: Reflexions and Dialogues*. New York: Oxford University Press, 2005.

———. “Rethinking Music Teacher Education”. *Journal of Music Teacher Education*, 1992; 2: pp. 6-15.

Estrada, Julio. “La Escuela Nacional de Música hoy, punto de partida para una historia presente”. En *Preludio y fuga: Historias trashumantes de la escuela Nacional de Música de la UNAM*. Coordinado por María Esther Aguirre Lora. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, 2008.

Ferrater Mora, José. *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Ariel, 1999.

Frega, Ana Lucía. *Metodología comparada de la educación musical*. Tesis doctoral no publicada. Argentina: Universidad Nacional de Rosario, Argentina, 1994.

Gabrielsson, Alf. “Emotions in Strong Experiences with Music”. En *Music and emotion: theory and research*. Patrik N. Juslin y John A. Sloboda. North Yorkshire: Oxford University Press, 2003.

Galán, M^a Ángeles. “La formación del profesorado de música en secundaria”. En *La formación del profesorado de música*. Dirección editorial de Cinta Vidal. Barcelona: Eufonía–Didáctica de la Música, núm. 15, abril 1999: pp. 41-50.

Galimberti Jarman, Beatriz y Roy Russell (Dir. Ed.) *The Oxford Spanish Dictionary*. Oxford University Press: New York, segunda edición, 1998.

Galván Lafarga, Luz Elena. “Breve Historia de la Educación en México”. En *La Educación en México*. Coordinado por Sergio Cházaro Loaiza. México: Seguros Comercial América, 2000.

García González, Enrique. *Vigotsky: La construcción histórica de la psique*. México: Trillas, 2005.

García Herrera, Ana. “La Enseñanza de la Música en la Escuela Normal de Maestros de Salamanca desde 1899 hasta 1970”. *Aula*, Vol. VI, 1994: 207-228.

Gardner, Howard. *Art Education and Human Development*. Los Angeles: Getty Publications, 6th printing, 2008.

———. *Creating minds: An Anatomy of Creativity Seen Through the Lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham and Gandhi*. New York: Basic Books 1993.

———. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books 1993.

———. *Inteligencias múltiples; La teoría en la práctica*. España: Paidós, 2005.

———. *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*. New York: Basic Books, 2004.

Gimeno Sacristán, José. *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata, novena edición, 2007.

Giráldez, Andrea. “Revisión de la literatura y técnicas de recogida de datos”. En *Introducción a la investigación en Educación Musical*. Coordinado por Maravillas Díaz. Madrid: Enclave Creativa, 2006.

Goehr, Lydia. *The Imaginary Museum of Musical Works*. New York: Oxford University Press, 2007.

González, Fermín y Joseph D. Novak. *Aprendizaje significativo técnicas y aplicaciones*. Madrid: Cincel, 1993.

Goyenechea e Iturria, Hilario. *Ramillete de cantos charros*, volumen 1º y volumen 2º. Madrid: Unión Musical Española, 1931 y 1932.

Hanley, Betty y Janet Montgomery. “Contemporary Curriculum Practices and Their Theoretical Bases”. En *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Editado por Richard Colwell y Carol Richardson. New York: Oxford University Press, 2002.

Hargreaves, David J. *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: GRAÓ, 1998.

Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández-Collado, y Pilar Baptista Lucio. *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana, cuarta edición, 2008.

Holt, John. *Never too late*. Cambridge, Massachusetts: Perseus Books, 1991.

Ibarretxe, Gotzon. “El conocimiento científico en investigación musical”. En *Introducción a la investigación en Educación Musical*. Coordinado por Maravillas Díaz. Madrid: Enclave Creativa, 2006.

———. “David J. Elliott”. En *Aportaciones teóricas y metodológicas a la Educación Musical: Una selección de autores relevantes*. Coordinado por Maravillas Díaz y Andrea Giráldez. Barcelona: GRAÓ, 2007.

International Council for Caring Communities. “Music as a Natural Resource; Solutions for Social and Economic Issues; Compendium”. New York: ICC, UN, Fall 2010.

Jiménez-Ottalengo, Regina y María Teresa Carreras-Zamacona. *Metodología para la Investigación en Ciencias de lo Humano*. México: Publicaciones Cruz O., 2002.

Jimeno, María Manuela. *Proyecto Docente: Desarrollo de la Expresión musical y su Didáctica en Educación Infantil*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra. Sin publicar, 1998.

———. “La música y los niños (0–3 años), propuesta de una integración de las artes”. *Música y Educación*, núm. 57, 2004: pp. 41-64.

Juslin, Patrik N. y John A. Sloboda. *Music and emotion: theory and research*. North Yorkshire: Oxford University Press, 2003.

Kendall, John. *The Suzuki Method in American Music Education*. Princeton: Birch Tree Group Ltd., 1985.

Kerst, Friedrich y Henry Edward Krehbiel (Eds.). *Beethoven: the man and the artist, as revealed in his own words*. New York: Dover Publications, Inc., 1964.

Koopman, Constantijn. “The Nature of Music and Musical Works”. En *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues*. Editado por David J. Elliott. New York: Oxford University Press, 2005.

Kreitman, Edward. *Enseñar desde el Punto de Equilibrio*. Ciudad de México: EMDEMUS, 1999.

Langer, Susan K. *Feeling and Form*. New York: Charles Scribner’s Sons, 1953.

Langer, Susan K. *Philosophy in a New Key*. United States of America: Harvard University Press, Third Edition, 1979.

Lautzenheiser, Tim, *The Joy of Inspired Teaching*. Chicago: GIA Publications, Inc., 1993.

Leglar, Mary y Colly Michelle. “Research by Teachers on Teacher Education”. En *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Editado por Richard Colwell y Carol Richardson. New York: Oxford University Press, 2002.

Lehmann, Andreas C., y Jane W. Davidson. “Taking an Acquired Skills Perspective on Music Performance”. En *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Editado por Richard Colwell y Carol Richardson. New York: Oxford University Press, 2002.

León, Orfelio G., e Ignacio Montero. *Métodos de Investigación en psicología y educación*. Madrid: McGraw–Hill/Interamericana, 2003.

Librandi, Ariel. “Orientaciones metodológicas para las diferentes etapas educativas”. En *Enciclopedia de Pedagogía*. Coordinación general de Jesús A. Beltrán Llera. España: ESPASA, 2002.

Lockwood, Lewis. *Beethoven: The Music and the Life*. New York: NORTON, 2003.

López Docal, Consuelo. “La formación permanente del profesorado de música”. En *La formación del profesorado de música*. Dirección editorial de Cinta Vidal. Barcelona: Eufonía–Didáctica de la Música, núm. 15, abril 1999: 51-59.

López Quintás, Alfonso. *Estética Musical: El poder formativo de la música*, Valencia: Rivera Editores, 2005.

Lorenzo, Ana Isabel. “La formación del maestro especialista en Educación Musical: análisis crítico del plan de estudios vigente”. En *La formación del profesorado de música*. Dirección editorial de Cinta Vidal. Barcelona: Eufonía–Didáctica de la Música, núm. 15, abril 1999: pp. 77-86.

Macmillan, J. “Learning the piano: a study of attitudes to parental involvement”. *British Journal of Music Education*, Vol. 21, núm. 4, Cambridge, 2004: pp. 295-311.

Manteca Aguirre, Esteban. *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: Secretaría de Educación Pública, 2004.

Marcelo, Carlos, et al. *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Badajoz: Universidad de Sevilla, 1991.

Mark, Michael L. (Ed.). *Music Education: Source readings from Ancient Greece to Today*. New York: Routledge, 2002.

Martín Bravo, Carlos. “Métodos Docentes”. En *Enciclopedia de Pedagogía*. Coordinación general de Jesús A. Beltrán Llera. España: ESPASA, 2002.

McCall Meyer, Carolyn. *Group Lessons for Suzuki Violin and Viola*. Miami: Summy-Birchard Music, 1993.

McPherson, Gary E., y Barry J. Zimmerman. “Self–Regulation of Musical Learning.” En *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Editado por Richard Colwell y Carol Richardson. New York: Oxford University Press, 2002.

Melendo Granados, Tomás Lorenzo. *Educación, Familia, Trabajo*. México: Loma Editorial, 1995.

———. “Educar para un trabajo digno”. En *La Educación Personalizada en el Mundo del Trabajo*. Dirigido por Víctor García Hoz. Madrid: RIALP, 1994.

Mena Zarandona, Yolanda, y Jaione Garamendi Uribe. “Las prácticas del profesorado: una mirada desde la escuela.” En *Las prácticas del profesorado de música*. Barcelona: Eufonía–Didáctica de la Música, n. 31, abril 2004: 15-22.

Mertens, Donna M. *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005.

Meyer, Leonard B. *Emoción y significado en la música*. Madrid: Alianza Música, 2001.

Mills, Janet. “Performing and teaching: the beliefs and experience of music students as instrumental teachers”. *Psychology of Music*, 34, 2006: pp. 372-390.

Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Paidós Studio, 2001.

Money, Rick. “Motivación”. En *Inspirando niños*. Suzuki Association of the Americas. Ciudad de México: EMDEMUS, 2008.

New York City Department of Education. *Blueprint Music: Grades Prek – 12*. New York: Office of Arts and Special Projects, Second Edition, 2008.

New York University; Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development; *MUSIC EDUCATION: Course Description*. No publicado.

Nierman, Glenn E., Ken Zeichner, y Nikola Hobbel. “Changing Concepts of Teacher Education”. En *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Editado por Richard Colwell y Carol Richardson. New York: Oxford University Press, 2002.

Oriol de Alarcón, Nicolás. “Preparación instrumental en los estudios de maestro especialista en Educación Musical”. *Investigar en la Educación Musical: De la teoría a la práctica*. Dirección editorial de Maruja Caruncho. Eufonía–Didáctica de la Música, núm. 38, julio 2006: pp. 39-55.

Ornelas, Carlos. “El Sistema Educativo Mexicanum. La Experiencia del Siglo Veinte”. En *La Educación en México*. Coordinado por Sergio Cházaro Loaiza. México: Seguros Comercial América, 2000.

Padilla Góngora, David. “El «*practicum*» como puente entre la formación inicial y la formación continua del profesorado de magisterio”. En *Las prácticas del profesorado de música*. Barcelona: Eufonía–Didáctica de la Música, n. 31, abril 2004: pp. 57–71.

Palacios, Lourdes. *Arte: asignatura pendiente; Un acercamiento a la Educación Artística en primaria*. Ciudad de México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2005.

Pascual Mejía, Pilar. *Didáctica de la Música para Primaria*. Madrid: Prentice Hall, 2002.

Paul, Stephen J., et al. “Authentic–Context Learning Activities in Instrumental Music Teacher Education”. *Journal of research in Music Education* 49, 2001: pp. 136–145.

Paz, Octavo. *El laberinto de la soledad. Postdata. Vuelta a “El laberinto de la soledad”*. México: Fondo de Cultura Económica, octava reimpresión, 2011,

Pérez Prieto, Mariano. “La organización de la Educación Musical en España desde 1970: estudio a partir de los textos leales de ámbito estatal”. En *Aula. Revista de Enseñanza e Investigación Educativa*. Salamanca: Universidad de Salamanca, ISSN: 0214-3402.

Perrenoud, Philippe. *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: GRAÓ, 2007.

Piaget, Jean. *Seis estudios de psicología*. Colombia: Editorial Labor, cuarta edición, 1995.

Pliego Carrasco, Fernando. *Familias y bienestar en sociedades democráticas: El debate cultural del siglo XXI*. México: Miguel Ángel Porrúa, 2012.

Poder Ejecutivo Federal. *Plan Nacional de Desarrollo 2007–2012, Poder Ejecutivo Federal*. México: Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República, 2007.

Pulliam, John D. y James J. Van Patten, *History of Education in America*. Upper Saddle River, NJ: Pearson-Merrill Prentice Hall, novena edición, 2007.

Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe, Vigésima Segunda Edición, 2001.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. *Ortografía básica de la lengua española*: Barcelona: Espasa, 2012.

Reimer, Bennett. *A Philosophy of Music Education*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1989, 1970.

———. *A Philosophy of Music Education: Advancing the Vision*. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2003.

———. “An Agenda for Music Teacher Education: Part II”. *Journal of Music Teacher Education*, 1, 1992: pp. 5-11.

———. *Seeking the Significance of Music Education: Essays and Reflections*. Maryland: The National Association for Music Education, 2009.

Reyzábal Rodríguez, Ma. Victoria. “Diseño Curricular: Estructura General”. En *Enciclopedia de Pedagogía*. Coordinación general de Jesús A. Beltrán Llera. España: ESPASA, 2002.

Rideout, Roger, y Allan Feldman. “Research in Music Student Teaching”. En *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Editado por Richard Colwell y Carol Richardson. New York: Oxford University Press, 2002.

Rivera Otero, Alicia. “La Formación Permanente del Profesorado”. En *Enciclopedia de Pedagogía*. Coordinación general de Jesús A. Beltrán Llera. España: ESPASA, 2002.

Rodríguez Gómez, Gregorio, Gil Flores, y Javier García Jiménez. *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Archidona: Aljibe, 1996.

Rodríguez-San Pedro Bezares, Luis E. *Bosquejo Histórico de la Universidad de Salamanca*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2ª edición corregida, 2004.

Rogers, George L., “The Student-Teaching Portfolio”. *Music Educators Journal*, 1995: 82: 29.

Rojas, Enrique. *El Laberinto de la Afectividad*. Madrid: Espasa Calpe, quinta edición, 1999.

Ruiz Olabuénaga, José Ignacio. *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2003.

Sabirón Sierra, Fernando. *Métodos de Investigación Etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza: Mira Editores, 2007.

Sánchez Cerezo, Sergio, (Dir). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Madrid: Aula Santillana, 1995.

Schafer, R. Murray. *Hacia una Educación Sonora*. Buenos Aires: Pedagogías Musicales Abiertas, 1994.

———. *Limpieza de Oídos: Notas para un Curso de Música Experimental*, Buenos Aires: RICORDI, 1996.

Schmidt, Margaret. “Preservice String Teachers’ Lesson-Planning Processes: An Exploratory Study”. *Journal of Research in Music Education*, 53, núm. 1, 2005: pp. 6-25.

Schön, Donald A. *El profesional reflexivo; Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 1998.

Secretaría de Educación Pública (SEP). *Artes, Música, Educación básica. Secundaria, Programa de Estudios 2006*. México: Secretaría de Educación Pública, segunda edición, 2006.

Secretaría de Educación Pública (SEP). *Educación Artística, Quinto Grado*. México: Secretaría de Educación Pública, 2010.

Secretaría de Educación Pública (SEP). *Plan de Estudios 2006. Educación Básica. Secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública, 2006.

Secretaría de Educación Pública (SEP). *Plan de Estudios 2009. Educación Básica. Primaria*. México: Secretaría de Educación Pública, segunda edición, 2009.

Secretaría de Educación Pública (SEP). *Plan de Estudios 2009. Educación Básica. Primaria. Etapa de prueba*. México: Secretaría de Educación Pública, segunda edición, 2009.

Secretaría de Educación Pública (SEP). *Programa Sectorial de Educación 2007–2012*. México: Secretaría de Educación Pública, 2007.

Secretaría de Educación Pública (SEP). *Reforma Integral de Educación Media Superior (La), Resumen Ejecutivo*. México: Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008.

Shulman, Lee S. *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). *Alianza por la Calidad de la Educación entre el Gobierno Federal y los maestros de México representados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación*, México: SNTE, 2008.

Small, Christopher. *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Middletown: Wesleyan University Press, 1998.

Souriau, Étienne. *Diccionario Akal de Estética*. Madrid: Akal, 1998.

Sparshott, Francis. “Aesthetics of Music—Limits and Grounds”. En *What is Music? An Introduction to the Philosophy of Music*. Editado por Philip Alperson. University Park: Penn State Press, 1987.

Stake, Robert E. “Qualitative case studies”. En *Handbook of Qualitative Research*. Editado por Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln. Thousand Oaks: Sage Publications, segunda edición, 2000.

———. *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage, 1995.

Starr, William. *The Suzuki Violinist*. Tennessee: Kingston Ellis Press, 1976.

Starr, William, y Constance Starr. *To Learn with Love*. Miami: Summy–Birchard Inc., 1983.

Stavenhagen, Rodolfo. “La educación para un mundo multicultural”. En *La Educación Encierra un Tesoro*. Dirigido por Jacques Delors. Ciudad de México: UNESCO, 1996.

Stegman, Sandra Frey. “An Exploration of Reflective Dialogue between Student Teachers in Music and Their Cooperating Teachers”. *Journal of Research in Music Education*, 55, 2007: pp. 65-82.

Strauss, Anselm, y Juliet Corbin. *Basics of Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1998.

Subirats Bayego, María–Ángels. “Las prácticas del especialista en Educación Musical en la ZER (Zona de Escuelas Rurales)”. En *Las prácticas del profesorado de música*. Barcelona: Eufonía–Didáctica de la Música, n. 31, abril 2004: 6-14.

———. “Zoltán Kodály”. En *Aportaciones teóricas y metodológicas a la Educación Musical: Una selección de autores relevantes*. Coordinado por Maravillas Díaz y Andrea Giráldez. Barcelona: GRAÓ, 2007.

Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). *Competencias Genéricas y el Perfil del Egresado de la educación Media Superior*. México: Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008.

Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). *Reforma Integral de Educación Media Superior en México, La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México: Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008.

Suzuki, Shinichi. *Nurtured by love*. Miami: Warner Bros, 1983.

———. *Desarrollo de las habilidades desde la edad cero*. Ciudad de México: EMDEMUS, 2007.

———. *Man and Talent: Search into the Unknown* Michigan: Shar Products Company, 1990.

———. *Note Reading for Violin*. Miami: Summy-Birchard Inc., 1985.

———. *Violin School, Volume 4, Violin Part, Revised Edition*. USA: Summy-Birchard Inc., 2008.

Swanwick, Keith. *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata, 2000.

Tafari, Johanella. *¿Se nace musical? Cómo promover las aptitudes musicales de los niños*. Barcelona: GRAÓ, 2006.

Teachout, David J. “Preservice and Experienced Teachers’ Opinions of Skills and Behaviors Important to Successful Music Teaching”. *Journal of Research in Music Education*, 45. 1997: pp. 41-50.

The University of Chicago. *The Chicago Manual of Style, 15th Edition*. Ann Arbor: The University of Chicago Press, 2003.

The State Education Department. *Music: A Resource Guide for Standards-Based Instruction*. New York: The University of the State of New York, 2002.

Thiessen, Dennis, y Janet R. Barret. “Reform-Minded Music Teachers”. En *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Editado por Richard Colwell y Carol Richardson. New York: Oxford University Press, 2002.

Thomas, Nancy G. “Motivation”. En *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Editado por Richard Colwell. New York: Schirmer Books, 1992.

Trilla, Jaume. *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona. Ariel, 1993.

Troen, Vivian y Katherine C. Boles. *Who’s teaching your children?* New Haven & London: Yale University Press, 2003.

Tyler, Ralph W. *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Ediciones Troquel, 1998.

Universidad de Salamanca. *Grado en Maestro de Educación Primaria, Universidad de Salamanca, guías académicas 2010-2011*. Salamanca: Secretaría General, Universidad de Salamanca, 2010.

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)-Escuela Nacional de Música (ENM). *Propuesta de Modificación al Plan de Estudios de la Carrera Licenciado en Educación Musical*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1996.

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)-Escuela Nacional de Música (ENM). *Proyecto de Modificación del Plan de Estudios de la licenciatura en Música-Educación Musical: Tomo I: Fundamentación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2007.

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)-Escuela Nacional de Música (ENM). *Proyecto de Modificación del Plan de Estudios de la licenciatura en Música-Educación Musical: Tomo V: Resumen Ejecutivo*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2007.

Veiga, Julio. “‘Practicum’: las cosas como son”. En *Las prácticas del profesorado de música*. Barcelona: Eufonía-Didáctica de la Música, n. 31, abril 2004: 23-29.

Villalobos Torres, Elvia Marveya e Isabel Parés Gutiérrez. “Competencias directivas del docente universitario”. *Revista Panamericana de Pedagogía*, núm. 10, 2007: pp. 61-83.

Villalobos Pérez–Cortés, Elvia Marveya. *Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje*. México: Trillas, 2002.

———. *Educación Comparada*. México: Publicaciones Cruz O., S. A., 2002.

———. *Evaluación del aprendizaje basado en competencias*. México: Minos III Milenio, 2009.

Vigotsky, Lev Semiónovich. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979.

Vinovskis, Maris A. “Family and Schooling in Colonial and Nineteenth-Century America”. *Journal of Family History*, 12, March 1987: pp. 19-37.

Walker, R. “La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos.” En *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Editado por Dockrell, W. y Hamilton, D. Madrid: Nancea, 1983.

Wilcox, Susan y Rena Upitis. “Strengthening the Teaching of Music Educators in Higher Education”. En *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Editado por Richard Colwell y Carol Richardson. New York: Oxford University Press, 2002.

Winnberg, Lennart. *Del oído al corazón: La forma fácil de hacer música. Melodías, parte 2, Instrumentos de Do*. Gotemburgo: Musica Bassa, 2001.

Yepes Stork, Ricardo y, Javier Aranguren Echevarría. *Fundamentos de Antropología: Un ideal de la excelencia humana*. Barañáin: EUNSA, Sexta edición, 2009.

Yin, Robert K. *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage, 2003.

Zabalza, Miguel Ángel. *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: NANCEA, 2007.

———. *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid: Narcea, 2007.

———. *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea, 2007.

VIII.2. DIRECCIONES ELECTRÓNICAS

Sólo han sido consultadas las páginas electrónicas oficiales de los temas referidos:

Centro Escolar Cedros. *Nuestra Escuela*:

<http://www.cedros.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=107&Itemid=178&lang=es> Consultada el 16 de junio de 2012.

CNN: <http://articles.cnn.com/2012-02-09/politics/politics_states-education_1_waivers-flexibility-standards?_s=PM:POLITICS> Consultada el 11 de abril de 2012.

CONOCER: <<http://www.conocer.org.mx/>> Consultada el 14 de mayo de 2012.

Departamento de Arte y Cultura Cedros-Universidad Panamericana. *Responsabilidad Social*: <<http://www.musicacedrosup.org.mx/>> Consultada el 17 de abril de 2012.

El Universal: <<http://www.eluniversal.com.mx/notas/858444.html>> Consultada el 14 de julio de 2012.

Elliott, David J. *Music Matters*: <<http://www.davidelliottmusic.com/music-matters/>> Consultada el 12 de mayo de 2012.

Escuela Nacional de Música de la UNAM. *Ideario*:

<http://www.enmusica.unam.mx/div/cono/nuestro/mision_vision.html> Consultada el 22 de junio de 2012.

Espacio Europeo de Educación Superior, *Desarrollo cronológico*:

<<http://www.eees.es/es/ees>> Consultada el 16 de julio de 2012.

Fraser, Caroline. *Lectura musical al estilo Suzuki*:

<<http://www.carolinefraser.no/espagnol/article5.htm>> Consultada el 20 de abril de 2012.

Ministerio de Educación y Ciencia. *BOE núm. 312*:

<<http://boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53735-53738.pdf>> Consultada el 2 de julio de 2012.

National Association for Music Education: <<http://www.nafme.org/resources/view/the-national-standards-for-arts-education-a-brief-history>> Consultada el 15 de abril de 2012.

National Association for Music Education. *National Standards for Music Education*:

<<http://musiced.nafme.org/resources/national-standards-for-music-education/>>

Consultada el 29 de junio de 2012.

National Center for Education Statistics. *Illiteracy*:

<http://nces.ed.gov/naal/lit_history.asp#illiteracy> Consultada el 12 de abril de 2012.

National Education Goals. *Archived Information*:

<<http://www2.ed.gov/legislation/GOALS2000/TheAct/sec102.html>> consultado el 12 de abril de 2012.

New York State Education Department (NYSED). *Diploma Requirements*:

<<http://www.p12.nysed.gov/part100/pages/1005.html>> Consultada el 14 de abril de 2012.

New York State Education Department (NYSED). *General School Requirements*:

<<http://www.p12.nysed.gov/part100/pages/1002.html#d>> Consultada el 14 de abril de 2012.

New York State Education Department (NYSED). *Health, Physical Education and*

Recreation: <<http://www.p12.nysed.gov/ciai/pe/documents/title8part135.pdf>> Consultada el 14 de abril de 2012.

New York State Education Department (NYSED). *New York State Learning Standards*

for the Arts: <<http://www.p12.nysed.gov/ciai/arts/pub/musprekto4.pdf>> Consultada el 15 de abril de 2012.

New York State Education Department (NYSED). *Program Requirements for Grades*

Five through Eight: <<http://www.p12.nysed.gov/part100/pages/1004.html>> Consultada el 14 de abril de 2012.

New York State Education Department (NYSED). *Program Requirements for Students in*

Grades PreK through Four: <<http://www.p12.nysed.gov/part100/pages/1003.html>> Consultada el 14 de abril de 2012.

New York State Teacher Certification Examinations (NYSTCE):

<<http://www.nystce.nesinc.com/>> Consultada el 15 de abril de 2012.

New York State Teacher Certification Examinations (NYSTCE). *Preparation Guide,*

Music CST: <http://www.nystce.nesinc.com/PDFs/NY_fld075_prepguide.pdf> Consultada el 15 de abril de 2014.

New York University, Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development.

Department of Music and Performing Arts: <<http://steinhardt.nyu.edu/music/education/>> Consultada el 15 de abril de 2012.

New York University, Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development.

Mission and Vision: <http://steinhardt.nyu.edu/mission_and_vision/journey/> Consultada el 15 de abril de 2012.

New York University, Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development.

Music Education Auditions: <<http://steinhardt.nyu.edu/music/education/auditions>> Consultada el 4 de agosto de 2011.

New York University, Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development. *Music Education Curriculum Undergraduate*: <<http://steinhardt.nyu.edu/music/education/curriculum/undergraduate>> Consultada el 21 de abril de 2012.

New York University, Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development. *Music Education Undergraduate*: <<http://steinhardt.nyu.edu/music/education/programs/undergraduate>> Consultada el 15 de abril de 2012.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). *Our Mission*: <www.oecd.org/pages/0,3417,en_36734052_36734103_1_1_1_1_1,00.html> Consultada el 14 de mayo de 2012.

Secretaría de Educación Pública. *Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE)*: <http://www.enlace.sep.gob.mx/que_es_enlace/> Consultada el 14 de mayo de 2012.

Secretaría de Educación Pública. *Principales cifras*: <<http://www.dgpp.sep.gob.mx/principalescifras/Consulta.aspx>> Consultada el 25 de abril de 2012.

Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). *¿Quiénes somos?*: <http://www.snte.org.mx/?P=snte_quienes_somos> Consultada el 26 de julio de 2011.

Suzuki Association of the Americas. *Teacher Training*: <<http://suzukiassociation.org/teachers/training/>> Consultada el 21 de abril de 2012.

Universidad de Salamanca. *Escuela Universitaria de Educación y Turismo – Ávila*: <http://www.usal.es/webusal/node/519/salida_profesional?mst=14> Consultada el 2 de julio de 2012.

Universidad de Salamanca. *Grado en Maestro de Educación Infantil*: <http://www.usal.es/webusal/node/4878/perfil_ingreso> Consultada el 5 de agosto de 2011.

Universidad de Salamanca. *Grado en Maestro de Educación Infantil, Facultad de Educación*: <http://www.usal.es/webusal/node/4865/perfil_ingreso> Consultada el 2 de julio de 2012.

Universidad de Salamanca. *Guías Académicas 2011 – 2012*: <<http://campus.usal.es/~guias2011/centros/guiagrado.php?id=69>> Consultada el 2 de septiembre de 2012.

Universidad de Salamanca. *Reseña Histórica de la Universidad de Salamanca*:
<http://centenario.usal.es/index.php?option=com_content&view=article&id=21&Itemid=144&lang=es> Consultada el 2 de julio de 2012.

IX. ANEXOS

IX.1. EJEMPLOS DE ENTREVISTAS

En esta sección se presentan cuatro entrevistas de las 82 realizadas. La primera es una entrevista a un estudiante de la *New York University*, la segunda a un egresado de la Universidad de Salamanca, la tercera a un profesor de Educación Musical de la Universidad Nacional Autónoma de México, y la última a un profesor de otra especialidad (cualquiera que no sea Educación Musical) de la USAL. La transcripción completa de las 82 entrevistas se encuentra en el disco compacto del anexo a esta tesis doctoral.

Como se puede observar —y aunque se contaba con una guía general de encuestas que se presentó en el subcapítulo correspondiente de esta tesis— estas entrevistas corresponden a un modelo de preguntas abiertas, puesto que “no delimitan con anterioridad las opciones de respuesta.”⁸⁴⁸ Es importante señalar que las transcripciones de las entrevistas respetan, íntegramente, todas las expresiones coloquiales, expresiones locales, errores gramaticales, etcétera, de los entrevistados, para poder profundizar — como lo requiere cualquier estudio cualitativo— de una manera auténtica en el pensar y sentir de los participantes.

IX.1.1. Estudiante de la NYU

A7NYU⁸⁴⁹

GP: Thank you for your time.⁸⁵⁰

INT: Oh, no problem!

GP: So, tell me something about your background in music.

INT: In music.

GP: Before you came to NYU; when did you start studying, where, how, etcetera?

INT: So, I started playing violin in elementary school in 5th grade. The music teacher came into our classroom and asked if anybody wants to play an instrument and I said, “oh yea, I want to play saxophone”, ‘cause that was the only one I knew about. And then my parents were, “why don’t you play the violin?” So I said, “I don’t really know what that is.” I saw it on this TV show that I was watching so, I said “o.k. fine.” I play in public

⁸⁴⁸ *Ibid.*, p. 316.

⁸⁴⁹ Al inicio de cada entrevista se muestra el código que representa la entrevista en cuestión. A lo largo de las transcripciones, para respetar la identidad del entrevistado, se ha remplazado el nombre real de la persona entrevistada por el código correspondiente. Las siglas GP representan a Gabriel Pliego, e INT o EN al *interviewed* o entrevistado, según el caso.

⁸⁵⁰ Para respetar íntegro el ambiente de las entrevistas, se ha elegido transcribir en su idioma original todas las entrevistas realizadas en inglés.

school from then on until now and like in my 3rd year in high school, I started taking lessons. So...

GP: Private lessons?

INT: Private lessons.

GP: Outside of high school or...?

INT: Outside of high school.

GP: Ok.

INT: Yeah, before that I just played in the orchestra at school.

GP: When you finished high school, how did you feel as a violinist in terms of pieces, what do you play, how well, reading, etcetera?

INT: I was playing some [irreconocible] pieces, Handel I'm sorry. Yes, Handel Sonata.

GP: (Canta la melodía)

INT: No, no, no, I think it was the sonata in F. I really forgot. I'm really bad at remembering. And I was playing the D minor partita, the first movement, Bach. That was pretty much it. That was what I did my auditions with. But I've progressed a lot since then. I really didn't have that much experience coming into collage.

GP: So, you are taking violin lessons now, with whom?

INT: With Christine [irreconocible].

GP: How do you like your classes, how are you improving, how do you feel about it?

INT: I had trouble at first because she's my 3rd teacher at NYU.

GP: Oh, really, how come?

INT: Well, I did a year with one teacher and...

GP: You don't have to say names.

INT: No, I won't.

GP: So, you can talk badly about them, don't worry.

INT: [ríe] Well, he...I mean they were...I didn't like that person's teaching style at all. They were very bitter because they were a teacher and not a performer and it reflected in all of the lessons.

GP: They were performers and not teachers?

INT: This person, my first teacher at NYU; he's a teacher but he was bitter at he couldn't be a performer.

GP: Ok. I get it!

INT: So, that bitterness it was very prevailing in our lessons and I didn't like it.

GP: Was he also a professor in violin majors or only education majors?

INT: I think only education majors.

GP: How about the second teacher?

INT: The second teacher, he wasn't a very good teacher because he would just talk the entire time and he couldn't articulate to me what to do with a piece of music. He would just say, "you do this", but then he would talk about it and waste like half of my lesson, just talking and talking.

GP: Oh my goodness!

INT: Yea, and I couldn't understand anything that he was trying to tell me. Now, this teacher, my 3rd one, she is very good. She understands physically what you have to do, how to position your hands and like how to show that, she can articulate it very well and she is very good with communications. She doesn't waste time talking about things that aren't necessary and she takes into consideration her student's tastes in music so, she doesn't force you do something that you don't want to play. Like, I don't really like playing Mozart on the violin.

GP: Really?

INT: Not right now because it's not where I'm at and maybe later in life I will be.

GP: What are you playing now?

INT: Right now I'm playing [irreconocible] in G minor, [irreconocible] and now I'm going to be playing the double violin concerto for my recital.

GP: Great.

INT: Those pieces and I play Jazz now too. I really like jazz.

GP: A recital. You have to play a recital in your senior year?

INT: Yea!

GP: Jr. No?

INT: Senior, only senior, yea.

GP: Sorry, in junior you don't have to do anything?

INT: No.

GP: Only once in your instrument, your voice or whatever your major specialist?

INT: Yea!

GP: Ok. it's coming soon.

INT: It's going to be in April.

GP: Good luck!

INT: Thank you!

GP: And does he make you play scales (irreconocible) or...?

INT: we do a lot of scales, not the Carl Flesh scales; she just wants me to be able to be comfortable in all the positions for the pieces that I'm playing so, she's just like make sure that you practice a different scale everyday just to get your fingers to all of the notes.

GP: Ok. that's good. What's something that you remember that is helping you as a violinist in terms of teaching skills from her, what does she make you do?

INT: So, sometimes I have problems with the upper positions because, I mean, you know as a violinist that it takes a while for the muscles to remember where they have to be so, she'll always use physical parts of the hand to show like where the body of the violin is touching in relation to it and like how the fingers should be what the tension... there should be no tension at all in the fingers and that, like how you change into other positions and what it should feel like. That you should take into account that this is a half step position or is it a whole step position. These things that are very for a person that has been playing for years is like obvious but for a person that isn't... let me hold this now... you know it's like, "oh!"

GP: Yea! Does she have violin performance students?

INT: No, she has music education and she has non-majors. So, people that are in CAS or something.

GP: What's that?

INT: Oh, the Collage of Arts and Sciences. And whoever wants to take lessons.

GP: Now, so, you are doing great at that, you are happy now. How about your aural skills in relation to your improvement? How do you feel about it?

INT: Well, I'm not really confident in my aural skills because a lot of times I can't hear myself when I play but I've gotten a lot better at it.

GP: [irreconocible]

INT: No, in terms of up phrasing or dynamics.

GP: Ok.

INT: Yea! But for the most part I can tell when I'm into it. The thing is that you know how... well, I don't know if you do this anymore, you're probably really good [ríe] but sometimes I'll switch to a different key in the middle of a particularly hard passage when...

GP: That happens to everyone, don't worry.

INT: Yea! [ríe] so, I won't realize that I'm in a different key because if all the pictures are relatively correct to one another then you don't even realize...

GP: [irreconocible]

INT: [ríe] so, like with that, I'm not that good.

GP: Ok. Now, tell me, going back to history, why did you choose music education?

INT: Ok. So, when I was in high school, I had a very bad experience with my school music teacher. She wasn't meant to teach high school kids. She was meant to teach elementary school students. She would cry almost every single day of class.

GP: Oh my goodness! She couldn't control the class?

INT: She couldn't control us and she was also a little bit over sensitive as well. It was a woman. She wasn't a very good conductor either; none of us could follow her. It's just every thing was very bad about it and I said to my self I would never teach like this. You know, but at the same time I really liked teaching people things, tutoring or explaining things. I really liked doing that and I really loved music. And my best friend Carlos, who plays the bass, we made a promise to one another that we would both be musicians in New York.

GP: Really?

INT: Yea! So, he went to the Manhattan School of Music...

GP: Wow! To do what, bass?

INT: Bass and I went to NYU to become a music teacher.

GP: [irreconocible]

INT: No, they don't.

GP: Just performance.

INT: Yea!

GP: Let me check that this is working.

INT: Sure.

GP: So, great. So, now, music education is meeting your expectations?

INT: The program?

GP: The program yea.

INT: Yea, in some ways it is and in others it isn't. There is no perfect program but I feel in terms of philosophy it's very rich because we learn so much more philosophy than most other schools.

GP: For instance, what are you doing?

INT: Basically all of our classes at least have some philosophy. So, we have an [irreconocible] class that's just an introductory kind of a thing where you talk about what it means to be a teacher and what it means to be a learner. And they introduce people to start thinking about diversity in the classroom and that everybody has their own story. And the hardships that other people might have, you know, in trying to fit in and find out their own identity in the classroom because they want teachers to be aware of that, because specially in New York it's extremely diverse.

GP: Oh yea!

INT: Yea! Then a lot of other examples might be that for instance, elementary methods, is the class that Kathy Benedict teaches, and that teaches you how to teach elementary school kids. And there is a lot of philosophy in that. She makes us read Alfie Kohn, John Dewey...

GP: Alfie Kohn?

INT: Alfie Kohn, he wrote *Punished by Rewards* about the reward system and Paulo Freire and a lot of other articles about just social constructs that exist in our society and how not to bring those into the classroom. How to create an environment where everyone is welcome and so, that they don't feel, you know, oppressed by all the stereotypes or the social constructs that exist in the real world, you know. That's how they teach us to think and I think it's extremely valuable. On the other hand, what we are lacking in a little bit, I think, is that there is no specific class that we can take that deals with administrative things like; what do people look for when... what does your principal look for when you write a lesson plan and you know, like basic things like that or thinking about; how do you fund a project, where do you go, what do you look for. We don't know any of that stuff and basically it's up to us to figure it out but it's like; where do you even begin to look for that, is something that you have to learn over years that people learn through experience but I think that getting a head start wouldn't hurt.

GP: But how about teaching skills?

INT: Teaching skills, it's partially addressed but not a lot, well, it's addressed in some ways. For instance, we have to take 6 *practicum* courses, 6 or 7 I'm not sure, 2 conducting courses. Do you know about these?

GP: Yea, a little.

INT: Yea, it's like this brass, woodwinds, percussion, guitar, for piano like keyboard classes, strings, vocals and I think that's it. There might be more that I don't remember. Anyway, so, you learn a little bit about each instrument. Now, depending on the teacher they might teach you how to teach the instrument or they just might teach you how to play and then you can figure out how to teach it. So, in that I think it's extremely helpful. I wish we had more time for each instrument. One semester isn't enough.

GP: But for instance, you had woodwind *practicum*.

INT: Yea!

GP: You studied 4 or 5 months flute, clarinet or what?

INT: It's only 3 months.

GP: What instruments?

INT: And we studied; flute, saxophone and clarinet.

GP: One month.

INT: Each of them. Yea!

GP: What can you... you play violin and you would be very able to teach violin very well but how about clarinet?

INT: Clarinet?

GP: If you get to a high school and the principal tells you, you have to conduct a band. What do you do with the clarinet, how are you suppose to teach a clarinet?

INT: Yea, I mean, that's the problem that you're never going to know which job you're going to get. I mean, you understand the basics, you understand how they should be breathing, you understand... they teach you where the mouth goes on the clarinet, how to take care of a clarinet, maintenance and things like that. In terms of more difficult things, that's something that you either have to learn on your own for or refer your students to a teacher, because you know, conductors, they don't necessarily know how to play all the instruments.

GP: Exactly!

INT: They conduct but they can't explain to them, you know, any other stuff like technical things. I mean, if you have a perfect situation and your kids have the money they can get lessons, otherwise you just deal with what you have.

GP: So, the idea is that you conduct the band and you know what's the difficulties of the instrument and the general things but they have a private teacher.

INT: Yea, hopefully but if they don't then you are limited in those ways and you know.

GP: Would you dare to teach clarinet?

INT: Yea, I mean, I wouldn't avoid it, you know, just because I don't know it that well and I wouldn't really lie to them, you know, and say, "you're doing this", if I don't really know how it's done. I wouldn't do that. I would, you know, ask somebody. Maybe have one of my friends like if knew somebody that played that instrument; I would have them come in and do a class with them. Something like that. Use your resources.

GP: Ok. Let me see. Are you currently working?

INT: Well, not right now. I'm student teaching right now.

GP: So, tell me about your student teaching experience. That has to do with teaching skills.

INT: So, every undergrad and graduate, we have to do 2 semesters of student teaching, 180 hours per semester. One of them is in a high school or middle school and the other is in elementary.

GP: 180 every semester. Ok.

INT: Before we can even student teach we have to get 100 hours of observation. So, I did my high school already and I'm doing my elementary school. It really depends on what teacher that you are working with.

GP: Cooperating teacher?

INT: Yea, cooperating teacher. Because really, I think the purpose of student teaching is to get you kind of to get used to what is like to be in a position as the educator in the room as the person that has to lead you know, like start getting you thinking about what kinds of... like if you're teaching a lesson plan for 45 minutes. What are you going to do, how are you going to transition from one activity to the next, how are you going to plan what are you going to do next, what have you done that's built up on this? Like those kinds of fundamental questions that you don't even understand when you haven't stepped into a classroom.

GP: [irreconocible]

INT: Yea, it is in some ways but regardless you don't really get the real experience of teaching because the main teacher is always there and the main teacher has authority and she has a history with the students. I've had some experiences last semester were my teacher had to live for a week and I was the only one there teaching and it went crazy. I mean, it was as if I had never been in that school. They wouldn't listen to anything I said, I had no authority and it was extremely difficult to work with them.

GP: Well, that was a real experience.

INT: Yea, it definitely was!

GP: [irreconocible]

INT: Yea!

GP: Ok. Well, that was something. Ok. Yea. So, you are about to finish in a few months?

INT: Yea!

GP: Congratulations!

INT: Thank you!

GP: Will you be ready to confront it?

INT: Definitely not! It's one of my biggest anxieties. I mean, nobody feels ready because everybody tells you that your first year is going to be horrible, you're going to cry everyday. These are stories I've heard. You're going to want to quit, you're going to be like, "what am I doing? I'm horrible, I can't get anything right", and they all say that it's

just part of the experience and something you have to go through. Now, I don't want to go through it but that's the reality and that's how you learn. So... but everyone is scared.

GP: In terms of world's music or other music traditions do you have enough experience on that?

INT: Definitely not. All of our theory and aural classes are based around western music. That's like if you want to learn about other traditions that's something you either have to take an extra class, for which is difficult because we have at least like 66 required classes or something like that, or that's something like if you just grow up within your family you'll know about. It's just like basically outside, you have to go learn outside by your self and there is nothing that they really offered for that.

GP: How much your colleague students are dropping out of school, switching to other majors? Is that a problem?

INT: Yea, it is. Oh yea. Freshman year you'll have a class of 50 people coming in the fall and by the time they graduate there'll only be 7 or 8 of them left.

GP: Right now, you have only 7 or...

INT: No, right, this year is different, this year there is a little bit more but like usually it's 7 or 8. There have been a lot more people coming in for education because of the economy less people are going into performance. You know, it's hard to make a living as a musician.

GP: Now, how do you perceive the value the other departments give to music education? The voice department, the strings department etcetera... What do they think about music ed?

INT: I think that music education is extremely looked down upon and like, it's kind of annoying because you know, first of all, we don't really get the opportunity to be as good musicians as we could be because we're basically double majors. We have to take all the classes that the performance people take and then add another course load on top of that for education so, we don't have 8 hours a day to practice. Of course, we're not going to be sitting first chair in an orchestra, unless you know, some of us are extremely talented. You know, myself, I'm not really that confident with my playing.

GP: [irreconocible]

INT: No, I'm not.

GP: [irreconocible]

INT: No, and actually that's another problem because my ex-teacher is actually the conductor of the orchestra. And here is another thing, the main orchestra, for like 3 years out of the 4 years that I'm spending here, the main orchestra of NYU has always had

rehearsal in one of our mandatory classes, a class we have to take every single semester so, we wouldn't have been able to register for it regardless.

GP: Had you had the time, would you be able to be in it or...

INT: If I had... no, you have to audition of course but if I had the time to practice, if I had the time to actually be in that class, I could have definitely...

GP: [irreconocible]

INT: I mean, I wouldn't be sitting in the front but would be able to get into it.

GP: Now, if you wanted to study with a violin performance professor, would you be able?

INT: No.

GP: Would they let you or not?

INT: Only in certain cases, only if you really wow them, I think because otherwise they don't let that really happen. And like, you also don't really know who the faculty really are. Like, when I first came in, they just assigned me to somebody random and it was of course a person that was for music education students only and I find that it's really separated like that. A performance kid would never be assigned to a music education professor or somebody that teaches non-majors and a lot of the classes are really divided in that sense as well. For instance, I take jazz improvisation and it was the beginning course but they asked me to leave because I was a music education student.

GP: No way!

INT: Yea, and with composition classes as well. This has been a huge problem and personally I think it's so hypocritical of NYU who are supposedly philosophically progressive to have such an elitist attitude about it so, whatever.

GP: I came here because of David Elliott.

INT: Really?

GP: He's very...

INT: He's very renowned.

GP: So, what are your expectations now that you finished?

INT: Well, immediately, I want to go to Japan and teach English in Japan.

GP: Why in Japan?

INT: I really love the Japanese language and I really want to add another language to my repertoire and I'm interested in their culture as well. I want to take an opportunity to study their music.

GP: What do you speak?

INT: I speak Russian and English.

GP: Really?

INT: Yea! And I want to add Japanese.

GP: And then?

INT: And then I want to come back and teach elementary.

GP: Ok.

INT: It's not very... in some ways it's a little bit boring like in terms of repertoire but in terms of psychology it's much more rich because they can't just tell you what they're thinking, you have to figure it out and you have to be kind of like pull them out of themselves, like musically that is.

GP: Ok. "A7NYU", very interesting. You've been very helpful. Thank you very much.

INT: My pleasure.

GP: Anything you would like to add to this conversation?

INT: I was just wondering this interview, what are you looking for?

GP: How the program works. That's it. To understand it and I'm going to compare it to another two programs, the one in Mexico City in the National University and the one in Salamanca University.

INT: Yea!

GP: So, tonight you are the last person I'm interviewing, I'm finishing with you.

INT: You saved the best for last.

GP: Yes, of course! So, I will compare them through the ideas of David Elliott's writings and with the results I will propose a new curriculum.

INT: Ok.

GP: For the university where I work in Mexico City.

INT: Oh cool, nice! I hope I didn't give to negative of a picture.

GP: No, that's good. It's good to get all sorts of...

INT: Yea! But just to give you a perspective of NYU vs. other American Universities, I know my friend who is doing education in New Jersey, history education, and he had to do 20 hours of observation before he got to do any student teaching which is one 5th of what we have to do.

GP: Very little.

INT: Yea, it's almost nothing. In fact, I'm surprised...

GP: You're better.

INT: Yea, it's much better here.

GP: And how many hours of student teaching does he have to do?

INT: Him? I didn't even ask. So, I just have that comparison but that's why I'm really glad that I went here.

GP: Ok.

INT: I think I'm getting a really good education but you know what, it's like most of what you learn as a teacher is when you're teaching. They can only do so much.

GP: Yea, to learn how to swim you have to swim.

INT: Yea, you can't just talk about it.

GP: [irreconocible] Ok. "A7NYU", thank you.

INT: It was my pleasure.

IX.1.2. Egresado de la USAL

E2USAL

GP: Bueno. "E2USAL", ¿me puedes platicar un poco de tus estudios musicales previos a que llegaras a la especialidad en Educación Musical?

ENT: Bueno, mis estudios antes de empezar la universidad pues eran muy básicos, la verdad es que yo hasta tomar contacto primero con la Escuela de Música Municipal de Ávila, apenas tenía conocimientos más que autodidácticos de la música. Y después ya,

una vez empezada la escuela de música empecé, pues eso, con una educación de música bastante básica, pero al venir aquí después tuve que llegar a un nivel que se exigía aquí y a parte de usar la escuela de música para seguir progresando en conocimientos, esto también, pues, la universidad me sirvió para llegar a tener unos conocimientos adecuados.

GP: O sea mientras hacías tu especialidad, ¿seguías en la escuela de música?

ENT: Y sigo en la escuela de música.

GP: Ah, sigues...

ENT: Claro...

GP: Tu instrumento, me decías, es este...

ENT: La guitarra...

GP: La guitarra... Entonces cuando entraste te sentías, vamos, no suficiente...

ENT: Claro, porque los conocimientos autodidácticos que yo traía eran muy básicos, de hecho muchas veces no indagaba ni en el propio lenguaje musical, muchas veces van más a la improvisación o a otro tipo de conocimientos diferentes que digamos no son formales...

GP: ¿Y ahorita cómo te sientes en conocimientos musicales?

ENT: Pues ahora mismo me siento completamente formado, pues eso, para poder... Para por lo menos poder dar clase en el nivel que a mí me atañe que es la educación primaria e incluso algo más, claro, pero eso...

GP: Sí... ¿Ese aprendizaje se lo debes a la especialidad o es que seguiste en la escuela de música?

ENT: Eh, en realidad son dos cosas complementarias, una complementa a la otra, pero el nivel que te exigen aquí hasta, por ejemplo, la educación básica de la escuela de música municipal era más fuerte, una vez que continúe en la escuela de música pasando el nivel básico es más... hay más nivel que el que hay... que el que se pide en la universidad, magisterio de música...

GP: ¿Y al conservatorio nunca has intentado entrar?

ENT: No. Mi hermano acabó el grado superior, también por eso tener un hermano que esté en eso, que se va a ir ahora a Ginebra, pues también te ayuda mucho para cualquier duda de a pie, que digas "Oye ¿esto qué es? ¿Esto cómo lo hago? ¿Qué tengo que poner aquí? ¿Esto cómo funciona?"

GP: Ya... ¿Él que fue... cuál fue su instrumento?

ENT: Contrabajo.

GP: Ah, qué bonito. Muy bien...

ENT: Ayuda mucho...

GP: ¿Y por qué decidiste estudiar la especialidad?

ENT: Bueno, por mí... Porque me encanta la música de siempre e incluso ya le digo cuando no tenía conocimientos sobre el lenguaje musical propiamente dicho, la música para mí es una transmisión de sensaciones, un arte, lo que es en realidad un arte, la música como amante del arte, pues me encanta la música.

GP: Ya está, muy bien... ¿Ha colmado...? Bueno, ¿colmó tus expectativas la carrera?

ENT: Eh, sí. Para lo que, pues para lo que me va a servir en el futuro, pues para mi trabajo etcétera, etcétera, me parece muy adecuado todo lo que hemos estudiado aquí y muy práctico, sobretodo muy práctico y muy... Muy preciso, muy lo que es la música; si no, deja de ser un compendio de relaciones matemáticas la música, al fin y al cabo... Y es muy preciso...

GP: Ahora... Ahorita todavía no estás trabajando, ¿verdad?

ENT: No...

GP: Te estás preparando para las oposiciones...

ENT: Bueno, a ver si encontramos trabajo en verano, en eso estoy. Estoy dando currículum y tal para, pues eso, para...

GP: ¿Pero ya hiciste tu oposición? No.

ENT: No... Yo, todavía no... Las oposiciones salen en 2011...

GP: Ah...

ENT: Las oposiciones de maestro...

GP: ¿Es una vez al año?

ENT: Cada dos años...

GP: ¡Cada dos años!

ENT: Además va muy regulado, va cada dos años además...

GP: ¡Ah, mira!

ENT: Por la LOE... Está regulado por la LOE, la Ley Orgánica de Educación, que es la que tenemos actualmente aquí, aunque sabrá que ya hemos tenido con cada, digamos, cambio de gobierno, hemos tenido una ley distinta y eso ha sido un poco un chanchullo entre partidos políticos que quieren cambiar; oigan, tengan cuidado porque la educación es un tema muy serio, déjenlo regulado, no estén cambiando cosas constantemente porque la educación no depende de las ideologías políticas, depende de otros factores mucho más... más globales...

GP: Sí; eso lo que acabas de decir es muy complejo para que un político lo entienda [ríe].

ENT: Claro, ellos lo que quieren son votos y para eso modifican la ley, juegan con las leyes; eso no se puede hacer con la educación, me parece muy aberrante, pero bueno...

GP: Sí, sí, sí; exactamente esa es la palabra... Bueno, muy bien. Ya me platicaste de tu nivel de guitarra y de más, y de la auditiva, ¿cómo te sientes? En la audición musical...

ENT: Pues muy bien, yo la verdad es que por suerte desde niño he tenido una Educación Musical pues bastante prolífica, bastante amplia y la verdad es que aquí, digamos que más música no he conocido, o sea más obras artísticas, sino que las hemos estudiado más en profundidad esas obras artísticas, que ya la mayoría las conocía, porque si nos remitimos, yo que sé, por ejemplo a Tchaikovski, o Chopin, son autores que por suerte ya conocíamos y que luego a lo mejor en casos prácticos de asignaturas prácticas que vemos por aquí, pues las tratamos, las estamos analizando esas obras...

GP: Ahora, en cuanto a la didáctica ¿cómo te sientes?

ENT: Pues en general en cuanto a la didáctica también, efectivamente, esto no sólo está orientado a que nosotros aprendamos música sino que también a que luego esos conocimientos sepamos transmitirlos a unos estudiantes que vamos a tener, por lo tanto que las dos cosas aquí van muy unidas y por lo tanto sí se han cumplido esas expectativas...

GP: Ah, Ok. ¿Cómo te sentiste en el práctico? ¿Te gustó...?

ENT: Muy bien, muy divertido y muy corto... Claro, es una... Porque el primer práctico duró un mes y el segundo duró un mes y medio y la verdad es que sí, al cabo del mes, al cabo del mes y medio efectivamente ya te vas entendiendo, ya ves cómo funciona un poco el sistema de administración de organización que tú tienes que llevar, etcétera, etcétera, y es práctico pero muy corto... Desearía que fuera más largo...

GP: Eso es lo que le cambiarías...

ENT: Sí, que fuera más largo...

GP: ¿Te sientes que saliste como especialista en algo dentro de la educación primaria? Bueno en [irreconocible]...

ENT: Por supuesto...

GP: Pero ¿en algún caso específico?

ENT: ¿En la música? Claro.

GP: Sí, pero dentro de la música, ah pues enseñanza coral, o enseñanza instrumental...

ENT: Lenguaje musical, teoría de la música, más bien...

GP: En eso te sientes más especialista...

ENT: Sí, aunque claro, se podría decir también en, lo que me ha preguntado usted antes, la cultura musical también, eso también hay que transmitirlo; hay que decir “mire, aquí tiene estos autores, hay que recomendar toda esa música...”

GP: Me decías que tu hermano es egresado del superior, conocerás a otras gentes; ¿cuál será la perspectiva que ellos tienen de esta especialidad? ¿Qué pensarán?

ENT: Hombre...

GP: ¿Qué percepción tienen?

ENT: La percepción que tienen, por lo menos claro, mi hermano en el caso de mi hermano... Ellos van a tener unos conocimientos de música ya muy complejos y muy avanzados, entonces ellos... La Educación Musical que estamos dando en primaria, para ellos va a ser una cosa muy básica. Pero que pasa, que a partir de la educación primaria, la música que puesto que se da en secundaria es escasísima, y además digamos que no sé, no sube de complejidad a partir de lo que se ha dado en primaria, una vez que controlas lo de primaria controlas lo de secundaria, es básicamente igual. Pues que ¿qué pensarían gente que ya tiene esta titulación? Pues eso, que se puede, se puede digamos... hacer más complejo el nivel musical que se da en primaria y yo también estoy de acuerdo con eso, pero bueno...

GP: En la primaria. ¿Cuántas horas deben recibir los niños de clase?

ENT: ¿De música? Una hora...

GP: A la semana...

ENT: A la semana... Y en Educación Artística son dos horas, una para educación plástica y otra para Educación Musical.

GP: ¿Pero cómo en Educación Artística? Eso es en la primaria...

ENT: La Educación Artística se divide en dos horas semanales, que son una hora para educación plástica o de dibujo y la otra es Educación Musical; sólo una hora...

GP: En todo el país...

ENT: Sí.

GP: En toda España.

ENT: En toda España.

GP: Ah. ¿Y la secundaria, en la ESO?

ENT: En la secundaria se da, pues posiblemente una hora semanal y otra hora de dibujo artístico... Muy... Eso es, desde mi punto de vista, eso es escaso.

GP: Claro.

ENT: Pero para el currículum que está planteado dentro de la educación primaria, desde aquí tenemos conocimientos de sobra para llevarlo a cabo...

GP: Claro.

ENT: Pero claro, yo también estoy de acuerdo que debería ser algo más complejo, como por ejemplo se sigue haciendo en países como Hungría, que tienen una Educación Musical pero salvaje; están los niños de colegio saltando la comba, esto nos lo contaba un profesor que estuvo allí en... estuvo en Viena, y nos contaba eso, que estaban los niños en el patio del colegio saltando la comba y cantando polifonías, es decir, no como aquí los niños que cantan una canción y la cantan mal, incluso, pero es un juego, pero es que allí cantan polifonías y además exactas, o sea, perfectas, eso es otro...

GP: Sí, sí, eso es... Muy bien, bueno... Bueno "E2USAL", ¿algo más que quieras agregar de lo que hablamos del programa de especialidad en Educación Musical? ¿Algo que te...?

ENT: Bueno, eso... Lo que veo, que las prácticas, resumiendo, las prácticas son cortas. Eh, el nivel que la ley protege, que la ley defiende para educación primaria yo creo que debería de ser un nivel todavía un pelín más avanzado para que la gente tenga más gusto, más conocimientos sobre la música que es una cosa, ¡vamos!, gloriosa iba a decir, sí...

GP: ¿Qué esperan en la Educación Musical, el gobierno, en las primarias? O sea, ¿qué espera un director que es ingeniero? El director de una primaria...

ENT: La verdad es que de unos años a esta parte se ha ido viendo por eso mismo, porque han reducido los horarios de música semanales; se ha ido viendo, efectivamente, que cada vez los gobiernos le dan menos importancia a la Educación Musical y artística; cosa que por experimentos como el experimento de Suzuki se ha demostrado que la música es muy

importante como materia transversal a otros conocimientos como las matemáticas, lengua, etcétera, etcétera; sin embargo eso el gobierno no lo contempla y por tanto, ha reducido las horas de música o de Educación Artística en la escuela, y sin embargo, disculpe, y sin embargo la religión sigue estando como materia legislada, digamos, quitando tiempo de otras materias que desde mi punto de vista son más importantes con respecto a la religión...

GP: ¿En la educación pública sigue la...?

ENT: La religión de forma obliga... Bueno, obligatoria no, perdón; tú puedes elegir en ese horario de religión, que encima creo que son dos horas semanales la religión...

GP: ¿En las escuelas públicas?

ENT: En las escuelas públicas...

GP: ¡Uh!

ENT: ...son dos horas semanales y las personas que no sean religiosas o que pertenezcan a otra religión pueden coger una asignatura optativa en ese horario para hacer, no sé cómo se llama ahora, estudio complementario o algo así, que a los niños les sirve, pues eso, les lleva un profesor alternativo les lleva a la biblioteca para que lean, etcétera, etcétera...

GP: ¿Eso es de primaria? ¡Ah...!

ENT: Sí; yo nunca he ido a religión, eh, cuando he estado en el colegio ni en secundaria...

GP: Bueno, ¿y tienes conocimiento del método Suzuki? Lo mencionaste...

ENT: Sí, bueno, en las escuelas de música como la que estoy yo acudiendo, pues sí que tienen... Hacen, ¿cómo se dice? Hacen referencia a estos métodos, claro por eso mismo, porque en esas escuelas de música, también van muchos niños en muchos cursos y además a mucha gente le interesa que sus niños vayan a música porque, pues por eso, por sentido común...

GP: Claro, muy bien. Muy bien, “E2USAL”, ¿algo más?

ENT: Nada más.

GP: Oye, muchísimas gracias...

ENT: Bueno, ¿tiene alguna pregunta, alguna cosa que ha quedado mal contestada?

GP: No, perfecto; muchas gracias.

ENT: Bien.

IX.1.3. Profesor de Educación Musical de la UNAM

PEM2ENM

GP: Gracias maestra. ¿Puede describir brevemente los estudios musicales que ha realizado a lo largo de su vida?

EN: Bueno, ya a nivel profesional, estudié piano de niña... pero ya oficialmente a la escuela entré al, entonces... del propedéutico que entonces se llamaba Centro de Iniciación Musical; hice los tres años previos, hice la licenciatura, luego hice una maestría en piano en Ithaca College en Nueva York y después hice un doctorado en historia y teoría en piano aplicado...

GP: Mmm... En Ithaca, nada más curiosidad, ¿no estaba la familia Reuning, Sandy Reuning?

EN: Sí, cómo no.

GP: ¿Se acuerda de él? ¿Era ya maestro o qué...? Ah...

EN: [...]

GP: Ah, es amigo mío...

EN: ¡Ah, qué bueno!

GP: ... y su hija Carrie Reuning. Ha venido a México a dar cursos...

EN: ¡Sí, cómo no!

GP: ¿Se acuerda de él?

EN: Vivía yo justo en su casa, fijate...

GP: ¿Cómo?

EN: ... tenía su escuela Kodaly abajito...

GP: O Suzuki, no, Suzuki, escuela Suzuki...

EN: Suzuki, perdón, tenía, era todo un edificio, y arriba en la buhardilla viví dos años ahí...

GP: ¡Ah...! Usted... ¡Qué curioso!

EN: Sí, cómo no, fui su inquilina...

GP: ¡Ah...! ¡Qué curioso! Le voy a decir, porque lo veo mucho en...

EN: Sí, muy, muy, muy padre...

GP: Muy buena persona...

EN: Y fue un lugar excelente...

GP: ¡Ah...!

EN: Bajaba yo y caminaba a la escuela, subía...

GP: [ríe]

EN: Y los fines de semana que no había clase... o en la Suzuki, trabajaba sólo de lunes a sábado, los sábados en la noche y los domingos estudiaba yo ahí en su piano... [ríe]

GP: ¡Mire, qué casualidad!... ¿Puede describir el trabajo que realiza actualmente como educadora musical?

EN: Pues tengo estudiantes de Educación Musical desde hace varios años, prácticamente desde que estoy aquí; regresé... bueno, trabajé un año antes de irme, luego regresando ya desde el 90, siempre he tenido estudiantes en solfeo... y ahorita en la maestría tengo yo a mí... bueno, entre los profesores que laboramos en el posgrado, en el campo de Educación Musical yo fui la que estubo ahí trabajando, básicamente en el programa... nivel de otras personas, pero prácticamente laboré... y sigo, pues, teniendo algunos en el... en el propedéutico, en la licenciatura... todo el tiempo estubo como licenciatura... y, te digo, los varios seminarios en posgrado... Bueno, diseñé y doy teorías educativas en Educación Musical, didáctica musical, apoyo tecnológico a la Educación Musical, evaluación en Educación Musical y análisis auditivo...

GP: Mmjmm, ah, muchas gracias maestra... ¿Qué nivel observa en los estudiantes que ingresan a la carrera de Educación Musical?

EN: ¡Hijo, ahí casi te puedo decir por año...! [ríe] Según la etapa en la que ha estado, quien ha estado a cargo de esto, ha habido tiempos en que se ha cuidado muy bien el ingreso, y hay tiempos en... qué te digo, les hacían una entrevista siete preguntas, la primera era “¿cómo te llamas?”, la segunda “¿dónde vives?”...

GP: ¡Ah caray!

EN: ...qué nivel tenían... y otros años en que sí se ha cuidado, efectivamente, cuando recién se aprobó el programa nuevo... que estuvimos manejando hasta el año pasado... el 95... Se hacía incluso un cursillo, con ellos, nosotros teníamos dos semanas... podíamos observarlos... luego vino un periodo en el... que te digo... prácticamente se aceptaba...

casi a quien fuera, pues, con muy pocos conocimientos, muy pocos antecedentes, y recientemente ya se está retomando otra vez el cuidado con eso, hacen el examen general de aptitudes musicales con todo mundo, y se está volviendo a retomar este asunto, el cursillo, ya hace dos tres años...

GP: ¿Con todo mundo?, ¿con las otras carreras?

EN: Hubo un momento en que entraban directo y luego, al momento de ingresar a la escuela, convivían en las aulas con los estudiantes de las otras carreras, entonces... un criterio de coherencia, pues siquiera que tengan el mismo examen de admisión ¿no? Entonces, se aplicó este examen de aptitudes musicales generales y, además, se hacen evaluaciones parciales; en el caso de ellos, se les hace un examen de instrumento, de canto, de... retención, manera de poderse comunicar en público, en fin ¿no?, varias habilidades que... a lo largo de varias sesiones...

GP: ¿Pero esto es después del propedéutico... O cómo? Del plan nuevo, pues...

EN: Es que... del plan nuevo, se recuperó el propedéutico. Del año 95 al año pasado se redujeron los tres años de propedéutico más cuatro de licenciatura que había en el plan anterior, se redujeron a cinco años nada más, directamente entrando a licenciatura y, ya te digo, como que se empalmaron los tres de propedéutico del resto de las carreras y damos con los tres de licenciatura de Educación Musical, que era de nombre prácticamente porque las clases eran las mismas, clases grupales de armonía, de solfeo, de todo esto, eran con los demás...

GP: ¡Con los demás!

EN: Entonces ahí algún... problema de coherencia...

GP: O sea, ¿era una desventaja para los de Educación Musical?, ¿les costó...?

EN: Pues, mira, en un principio, cuando yo estuve también en la elaboración de este plan, pensamos que era importante darles elementos muy pronto y lo más concentrados posibles porque todo mundo salía a trabajar y nadie se recibía ¿no? Entonces, por lo menos... cinco años, que se vayan con un título y con los conocimientos pertinentes. Después de la aplicación del plan, desde entonces, ahorita ya nos dimos cuenta que es prácticamente suicidar... [ríe] Si en siete años cuesta trabajo sacar un músico con calidad, en cinco años... Digo, lo vimos porque raro fue quien terminando los cinco años, efectivamente, terminó, muchos terminaron, se fueron a trabajar, en fin, y no regresaban a hacer la titulación nunca, en fin ¿no?, se perdió ahí... Y ellos mismos lo comentaban, no se sentían, después de cinco años, como con las armas musicales suficientes para enfrentarse al mundo laboral...

GP: O sea, ¿está de acuerdo en el propedéutico?

EN: ¡Definitivamente! Creo que, ahora que se retomó este nuevo plan que acaba de cambiar, hay que ver, porque hay muchas cosas también... Se retoma, por lo pronto, los tres años; entonces, recuperamos nuestros siete años de formación... El problema, y ahí voy a decir a favor del plan anterior, es que fue, a pesar de que fueron cinco años y todo esto, fue un plan hecho muy en equipo, por todas las personas que estábamos en ese plan, consensado, con las opiniones de todo mundo, en fin ¿no?, muchos participamos muy activamente. Este nuevo plan lo elaboraron, así como en *petit* comité, los juntaron en algún momento a hacer el diseño curricular y demás... Lo que salió finalmente no tuvo muchas veces mucho que ver con lo que quedamos en esas juntas; entonces, alguien vino y le metió mano hasta que se cansó y quedó prácticamente... recargado, nada más de licenciatura, hasta ahorita, pero recargado, como no tienes una idea, de cuestiones teóricas... muy poco equilibrio de parte teórica y parte práctica, que sí tenía el plan anterior, a pesar de eso nos daba tiempo sacarlos bien, pero ahora, prácticamente lo que no [irreconocible] tocando no va a dar tiempo... la licenciatura de hacer... casi, de repente parece más clase de pedagogía y psicología... filosofía, ya sabrás... Bueno, nada más te digo, lo que pusimos nosotros en la maestría, los cuatro seminarios básicos que están diseñados ya desde hace cuatro años en la maestría, están repetidos en el plan... hasta con el nombre.

GP: ¡Ah, caray! ¿En el plan de licenciatura?

EN: ¡De licenciatura!

GP: Eso se espera de un licenciado, entonces...

EN: O sea, que le están metiendo en la licenciatura lo que vamos a ver en el posgrado, prácticamente, pues el seminario de didáctica está con el mismo nombre, el seminario que tenemos de evaluación, le pusieron Planeación y evaluación y gestión curricular o gestión, creo, institucional, una cosa así, o sea, todavía con mayor contenido que el mismo de evaluación de la maestría... En vez... teorías educativas, tenemos nosotros, porque quisimos resumir en un seminario de dieciséis semanas que dura un semestre, lo básico de eso, bueno, tienen teorías psicológicas y teorías pedagógicas, dos materias diferentes, lo cual implica una carga horaria cada una con su programa, cada una con su maestro, obviamente con diferentes puntos de vista... Te digo, un montón de cosas que...

GP: O sea, lo que ganaron son los años...

EN: Lo único que ganamos, prácticamente, fueron los años, pero va a haber que hacer todo un trabajo de reestructuración, porque si no, pues, nos va a pasar como con este plan ¿no?, te echas al plato tres generaciones, o cuatro, en lo que te enteras que el plan no funcionó como está...

GP: ¡Ah, caray!

EN: Entonces, bueno, no hay que ser muy pesimistas... Se pueden hacer cambios ya a partir del segundo año, entonces, esperemos que nos den chance de... pues de recuperar

un poquito de lo bueno que sí se había logrado con el plan anterior... Bueno, en ese punto estamos ahorita.

GP: Ahora, ofrecer una carga que dura siete años ¿no desanima a más gente a entrar a la carrera?

EN: En cierta manera, pero lo que pasa es que de todas maneras se les iban los siete años o más, porque estaban los cinco años, tenían además que cumplir unos requisitos extra curriculares, una vez que terminaban los cinco años tenían que presentar inglés y dos seminarios del área humanística, a veces simplemente en el inglés y los seminarios se les iban otros dos años o hasta tres. Había una muy mala planeación, o hay todavía, en todas las áreas, en toda la escuela; de repente no podían llevar las materias completas, porque se empalmaban los horarios, o porque el maestro que da, el único maestro que daba esa área se había ido de sabático, o por..., en fin ¿no?, son muchachos, prácticamente la mayor parte están ya trabajando, entonces no se ofrecían todas las materias en los dos turnos... En fin, todos los problemas...

GP: Bueno, todo esto está relacionado con la deserción, evidentemente. O sea, ¿la gran carga y la frustración de no cumplir o qué...?

EN: Aquí tenemos además una agravante más: desertan, pero ya con todo terminado... [ríe]

GP: O sea no, nada más no se gradúan, no hacen su carrera...

EN: No vienen a hacer su final, pues, hay quien incluso termina seminarios, inglés y todo y... y no vuelven a hacer el requisito del examen profesional... no lo cumplen.

GP: ¿Por qué? Esa actitud... Ahí sí...

EN: Ahí hay otra, otra historia. Ha habido, desgraciadamente, diferentes puntos de vista dentro del área. Hubo una época, negra, en que les dijeron que tenían que ser investigadores, el problema que tiene toda la universidad ahorita, que ni somos docentes ni somos investigadores ni somos extensores de la cultura [ríe], hay que cubrir los tres rubros pero, como tú sabes, son trabajos de tiempo completo todos ellos ¿no? Entonces, queremos que toquen muy bien, pero además que investiguen y además que den conciertos; entonces, a un muchacho... esos problemas los estamos teniendo, desde luego, en el posgrado, pero en la licenciatura se refleja mucho más. Querían, de repente, decidieron que tenían que ser investigadores, porque no podían tocar, como eran de Educación Musical no tenían un nivel muy alto, además eso de tocar...

GP: Entonces, que tocan menos...

EN: Que tocan menos, investigar, y entonces alguien por ahí puso el requisito de que tenían que hacer tesis necesariamente y con dos o tres personas que estaban dirigiéndolos, porque los demás les hacían daño... dicho literal, ¡eh!, te estoy diciendo...

GP: ¿Cómo que los demás les hacían daño...? [ríe]

EN: Fuera de esas tres personas, todos los demás no estaban capacitados para que pudieran dirigir una tesis; entonces, había, qué te digo, diez doce muchachos enfilados para hacer... por ejemplo... En fin, algún otro tipo de... y automáticamente se... se... se evaporaron, pues [ríe]; si te dicen “en tu examen tiene que estar fulano de tal”, “tiene que aprobarte tal” y tiene que hacer un trabajo de tesis y nada más que eso... lo demás no vale, te decían “todo lo demás no es investigación, cuando quieras hacer la maestría no te vamos a dejar entrar, no te va a ayudar en el mundo laboral nada, tú no eres nada si tocas y no investigas...”

GP: Te vas a trabajar y ahí haces escuela...

EN: Una serie de ideas que todavía estamos ahorita trabajando para quitar el rezago que nos causó eso, hubo dos años prácticamente que no hubo un solo recibido hasta que, gracias a Dios, cambió la administración, cambiaron los criterios, salió una que hizo... pero en tropel [ríe],

GP: ¡Ah, qué bien!

EN: Ya de ahí pa'cá parece que vamos destrabando un poquito el asunto, y ha habido... se me hace que... no, no estoy segura porque no tengo el dato, pero sí ya va un muy buen porcentaje de personas que ahora sí se están recibiendo, incluso del plan anterior al anterior...

GP: ¡Ah, caray!

EN: O sea, teníamos gente retrasada desde el plan...

GP: Desde el 95...

EN: Desde 95...

GP: Que fue el original.

EN: Que f... Todavía había otro...

GP: Ah, ¿otro antes?, ah...

EN: Me parece... Entonces, ahorita finalmente estamos, te digo, limpiando toda la gente que estaba rezagada desde entonces y, gracias a Dios, en estos últimos... ¿qué serán? ¿Cuatro años?... Ya volvió otra vez a establecerse un flujo de egresados que, bueno, por lo menos vamos sacando adelante.

GP: ¿El plan anterior empezó a aplicarse en septiembre pasado? O sea, ¿estamos en el primer año o en el segundo?

EN: Este es el primer año...

GP: O sea, sólo hay estudiantes del primer año...

EN: Y todavía no hay... [ríe]

GP: ¿Por qué? ¡Ah, porque son propedéutico...!

EN: Porque apenas... Sí, se recuperó el propedéutico y hubo que crear una nueva generación, no hubo más que cuatro aspirantes, de los cuales uno estaba aceptado y no pasó el examen de la UNAM... una cosa así, total que... no sé, no creo que haya un grupo de primera generación ahorita... probablemente no lo haya el año que entra...

GP: ¡Ah...! Tendría que tener un buen nivel musical, el equivalente a esos tres años, para entrar directamente...

EN: Prácticamente lo vamos a poder establecer ya bien, se me hace, yo tengo la teoría esta, que pase este grupo que entró ahorita al propedéutico, dentro de dos años ¿no?, ahorita están, van a entrar a segundo, nada más que logren pasar su licenciatura... Al menos se está intentando capturar gente de otras carreras, gente que viene de fuera, pero como todavía está todo... En fin, no se acaba de establecer muy claramente qué les van a dar, cómo se los van a dar, quién se los va a dar, de qué manera van a organizar el currículum, está... en fin, todo el plan...

GP: ¿Cuántos son en este primer año de propedéutico? ¿Estudiantes... más o menos?

EN: Eh... No tengo el número, pero yo por lo pronto tengo en el segundo año cinco, seis gentes... ¡siete gentes!

GP: ¿De licenciatura?

EN: De propedéutico.

GP: De propedéutico...

EN: O sea, gente que decidió cambiarse al área de Educación Musical...

GP: ¡Ah, ya...!

EN: ... y que están ahorita haciendo el propedéutico para dentro de dos años pasar a la licenciatura.

GP: Ya está.

EN: Todo esto se va a llevar, yo creo, un tiempo ¿no?, lo que hicimos..., eso fue una de las cosas buenas del plan anterior, en el... 95 hicimos un plan de transición que duró un año, exclusivamente un año, y en ese año se les propuso “bueno, hay este plan; hay el anterior; ¿quién se quiere cambiar? Si se quieren cambiar, qué materias se pueden revalidar, qué les hace falta completar, un examen de ubicación para los grados que necesitaran llevar...”, se hizo todo con mucho cuidado y, efectivamente, en un año ya teníamos o bien definido, dos que tres que se decidieron quedar en el plan anterior, o bien todos los nuevos que entraron como paquete completo al nuevo plan. Ahorita no se hizo un plan, sino que creo que tienen escalonado..., no sé cómo lo vayan a resolver, pues, pero tienen escalonado... [ríe] Y en todas las materias, todas las carreras están en el mismo asunto ¿no? Cómo van a ir sacando a los del plan anterior para que emparenten con los nuevos planes, yo no sé cómo lo irán a manejar...

GP: Pero en las otras carreras sí existió todo este plan anterior, el propedéutico...

EN: En las otras carreras están un poquito más fáciles, digamos, porque no fue un cambio tan radical, mantienen su propedéutico, tienen su licenciatura, casi es nomás los cuatro años que duren los que entraron ahorita, que salgan, para que los nuevos vayan limpiando, digamos, con el nuevo plan.

GP: Y los estudiantes, hablando ya del plan anterior, o sea, el que estamos viviendo ahorita realmente estamos...

EN: No existe todavía... [ríe]

GP: Sí...

EN: Nada más está en papel...

GP: El que sí existe, el pasado, ¿cómo están terminando el nivel musical...?

EN: Ese es... Por eso te decía yo que iba a ser una entrevista de... [ríe] Mira está... Todo se nos va en buenas intenciones, para acabar pronto. Tenemos muchas ganas de trabajar, mucho con estos muchachos, son muchachos muy comprometidos, muy..., qué te digo, de los que menos faltan a las clases, los que más trabajan, los que más están aquí, empiezan muy bien, al segundo año van un poquito rezagados contra el resto, al tercero van rezagadísimos y para el cuarto ya se ve una notoria diferencia...

GP: ¿Contra el resto?

EN: Contra el resto...

GP: ¿A qué se refiere el resto...?

EN: El resto de las carreras, el resto de las materias; creo que los únicos que están peor que ellos son los de etnomusicología que están todavía más... Y ahí lo que yo creo que es el factor común que no nos está funcionando, digo, lo que tienen los demás que no tienen ellos es, otra vez, la práctica musical efectiva y constante, o sea, que efectivamente...

GP: El hacer música...

EN: ...se les exija tocar de todo, pues, que se les exija un nivel musical al mismo nivel que a todos los demás, un nivel de compromiso igual que todos los demás y que no los traten como la carrera de segunda que siempre se ha visto ¿no?, te digo que... “Los etnomusicólogos, bueno, pues como tienen que investigar, aunque no toquen...” y los de Educación Musical “bueno, pues al cabo van a dar clase, aunque no toque... virtuosamente...”

GP: Pero cómo se les puede pe... ahí es el gran dilema, ¿cómo pedirles el mismo nivel si llegan sin nivel?

EN: Ese es un grave problema... Ahí nos vamos otra vez a lo del perfil de ingreso; si acaso se cuida el perfil de ingreso, ahorita nuevamente se están poniendo normas claras y específicas de qué hay que hacer: tienen que tocar esto, tienen que hacer un cursillo de evaluación, se les hace un examen de canto... Pero hubo prácticamente ocho años en que entraban “yo prometo que quiero ser maestro, tengo interés...”, “¡Órale, vas pa’ dentro!”; “no, yo quiero piano”, “no, mira, aquí que nos falta guitarra, métete a guitarra”, entonces decía “Ah, bueno, méteme a guitarra”. “Mira, en acordeón no hay nadie, estás muy mal, pero en acordeón al cabo no hay nadie, métete a acordeón”, “ah, bueno, pues me meto a acordeón...”

GP: Pero al subir el perfil, también baja la matrícula... Es decir, o sea...

EN: Mira, y curiosamente siempre ha habido más y más y más, empezamos con poquitos y cada vez hay más aspirantes, entonces, realmente no es problema, hay...

GP: ¡Ah, no es problema...!

EN: ...nos hace falta saber qué es lo que vamos a pedir para ponernos de veras... exigentes después podamos con lo que les estamos exigiendo para poder seguir adelante. Te digo, esperemos... esto lleva, qué será, ¿tres años que volvimos a hacer el cursillo...?, ¿dos años?, ya no me acuerdo exactamente cuánto, pero ya subiendo eso... obviamente vamos a ver resultados hasta... dentro de tres años, pero estas generaciones, por lo pronto, estos dos últimos años, ya están mejores que las de hace cuatro, cinco años; prácticamente les garantizabas el fracaso ¿no?...

GP: ¡Ah, caray!

EN: Iban pasando de una clase a otra y no les daba bien uno, entonces se iban con el otro maestro, en el otro, hay estudiantes que entraron y ya recorrieron toda la academia de

solfeo y no la aprobaron... Hay gente que ha recorrido, en fin ¿no?, gente que “ah, no, pues a mí no me gusta llevar historia, nada más llevo historia , pero voy en primero de instrumento, reprobado cinco veces... Entonces, hay una... falta de acuerdos... colegiados, pues, que nos permitan ir llevando el avance parejito entre todos... En fin, te digo, hay muchísimo que trabajar...

GP: Sí... Bueno, en este reto, la parte del desarrollo instrumentista interpretativo, en relación al auditivo, ¿cómo lo ve en balance?

EN: Ese es el asunto también, no logran, qué es lo que hace que me conecten los cables a la gente en el oído... el que esté la práctica musical activa, si no la tienen, porque tienen demasiadas materias teóricas y porque les están vendiendo el asunto este de que si no investigan no pueden hacer nada, entonces se meten a la biblioteca a toda hora, todo el tiempo que están aquí en la escuela, entonces... Obviamente, salen de aquí, se van a trabajar, medio... lo que pueden hacer en el trabajo, a qué hora estudian el instrumento realmente ¿no?, y entonces, obviamente, el desarrollo auditivo va al parejo de todo lo demás...

GP: Claro, no puedes entender qué es un do, una tercera si no la tocas, digo...

EN: ¿De qué te sirve saber todo lo que dijo, todas las teorías pedagógicas al respecto si no sabes lo esencial... concepto que estás manejando...

GP: Ahora, la parte pedagógica, lo que están aprendiendo, lo mucho o lo poco, cada quien con sus clases, ¿están aprendiendo a enseñarlo? O sea, ¿están adquiriendo esas competencias didácticas?

EN: También hay un gran, gran rezago en muchas de las materias pedagógicas, tienen una o dos clases que valen la pena, porque otra vez están aplicadas a la práctica y aprenden cómo manejar grupo y todo eso, y otras tantas que son totalmente teóricas. A mí me pasa, te digo, cuando me llegan a la maestría, que se supone que ya llevaron las materias en la licenciatura, les pregunto “bueno, y cómo se aplica esto”, ¿no?, “ya te sabes toda la teoría de..., ahora cómo le haces para... esto aquí...” ¡Ni idea! [ríe] O sea, totalmente desvinculada la parte pedagógica de la parte de aplicación musical.

GP: Y en cuanto a prácticas educativas, las opciones que tienen para practicar, bueno, tiene que ver con esto que le acabo de preguntar...

EN: Este..., te digo, muchos de ellos efectivamente están trabajando en escuelas aquí, pero también hay una serie de prácticas nocivas que se implementaron durante un tiempo. Hubo un tiempo, por ejemplo, en que decidieron que el centro de iniciación... era un lugar para que hicieran sus prácticas los de Educación Musical ¿no?, y también los de las otras carreras... prácticas pedagógicas; si le dan un grupo con un estudiante a un muchacho, pues, que prácticamente no ha terminado la carrera, sin tener toda la formación pedagógica en todas... que necesita tener, y lo dejan sin que el maestro lo supervise, “ahí tú le das...”

GP: Lo dejan, “oye, vete a las cuatr..., de cuatro a cinco ahí les tienes que dar no sé qué cosa...”

EN: Y ya el “tú te ves”, ¿no? Una de dos, si es buen maestro, si es un buen muchacho, pues, que haya salido bien, hace las cosas muy bien y le da una clase excelente al niño, al otro año ya acabó sus prácticas, entonces “ahí nos vemos” ¿no?, el pobre niño acaba traumatado porque le quitaron su buen maestro... y al revés, todavía peor, si es un mal maestro, el pobre niño de... le dio clase quedó vacunado contra esa clase y no va a volver o va a volver con una formación deformada, pues, que prácticamente no fue un seguimiento como debió de haber tenido.

GP: Que es buena la práctica, pero le falta la supervisión...

EN: ¡Exactamente!

GP: “Oye, ¿qué vas a hacer?, ¿el programa, el plan...?”

EN: “¿Qué vas a hacer? A ver, enseñame... yo voy y observo a tus estudiantes...”

GP: ¡Eso!

EN: Digo, no los pueden dejar solos, están, se supone que aprendiendo a hacer las cosas ¿no? Desgraciadamente, ahí no se ha quedado el rezago también, muchos de estos muchachos se quedaron ya como maestros en el ciclo de iniciación y el ciclo de iniciación está hecho un desastre, o sea, el maestro de solfeo, aquí que te diga la maestra, maestros de solfeo que no enseñan solfeo, maestros de coro que no enseñan coro, maestros de instrumento que no enseñan instrumento... O sea, una cosa tremenda ¿no? y, otra vez, eso refleja la mala formación de los muchachos de... que salen de Educación Musical sin las herramientas necesarias para poderse enfrentar a un trabajo...

GP: Ahora, ya sea de parte de la escuela o de tu idea, ¿sería bueno que salieran especializados en alguna área específica, a preprimaria, primaria, ensambles, coros, etcétera? ¿Tú qué piensas?

EN: Sería muy bueno, pero a lo mejor requeriría mucho más tiempo...

GP: Mucho más tiempo...

EN: Mira, realmente como yo lo pienso, una carrera de Educación Musical debería de ser incluso a nivel de especialización. Primero te haces violinista... este... pianista... lo que sea, tener una formación musical sólida y luego ya ves cómo le haces para enseñarlo ¿no? Tratar de enseñar musicalmente y pedagógicamente las cosas, que vayan parejitas, que los estudiantes salgan, se supone, según nuestro plan, un tópico de 95 iban a salir para dar clases en cualquier nivel, pero, vamos, si ellos mismos no manejan el material, ¿cómo van a dar una clase de armonía si no reconocen un...? ¿Cómo van a dar clase de solfeo si no

oyen si la gente está entonando bien o mal? En fin, no alcanzan, desde luego, los cinco, yo creo que ni los siete, para lograr hacer una especialización en una determinada materia. En las maestrías, por ejemplo, en Estados Unidos que me tocó a mí estar ahí, son 30 créditos que te piden para cualquier carrera musical (de historia, de teoría, de ejecutante), en Educación Musical son 36, o sea, más [ríe].

GP: ¡Ah, caray...!

EN: Todavía más especialización de la que requiere un instrumentista, porque además llevan varios instrumentos y además llevan la carga pedagógica, además de la teoría, la historia y todo lo demás que llevan... Entonces, como que es una cosa mucho más seria y mucho más comprometida que simplemente “pues, ahí te das unas clasecitas” y...

GP: Mmjm... ¿Cómo ves la relación o cómo, cuál es la visión que tiene en general la comunidad, ya sea administrativa, profesores y estudiantes, respecto a la carrera de Educación Musical?

EN: Ese es otro de los problemas. Estamos en... te digo, en el camino del patito feo, los únicos que están atrás de nosotros son los pobres de etnomusicología, que a esos los denigran todavía más... Yo soy consciente, pues, yo misma los tengo, te digo, yo soy de las que estoy aquí defendiendo el área desde hace no sé cuánto tiempo, a mis estudiantes que los tengo, los defiendo a capa y espada, pero me doy cuenta, efectivamente, del bajo rendimiento que logran tener a lo largo de una carrera, por lo mismo que decimos, están sobrecargados de materias teóricas, no les dan tiempo de reforzar el instrumento bien, los maestros de instrumento ni siquiera los quieren atender, “yo doy piano, pero si eres de Educación Musical, entonces no vas a estudiar bien, además ya estás grande, ya no sabes tocar bien...”

GP: Pero, ¿cómo... cómo saltarías el problema de que llega un profesor, de mucho prestigio, de piano, llega uno y toca... este... preludios de Bach y no sé qué, y llega otro que lleva poco enseñando...? Pues, sí parece obvio a quién va a escoger el maestro... ¿Cómo sortearías ese problema?

EN: Lo que pasa... especialización incluso a nivel de maestros; por principio de cuentas, no les daría exactamente el mismo piano; una cosa, digo el... Yo no digo que no toquen sonatas, excelente si saben tocar, digo, sonatas sobre todo, qué maravilla, pero en el salón de clase no van a pedir tocar sonatas de Beethoven, van a tener que armonizar cantos infantiles... guitarra... tocar por oído... que les den, los maestros de repente les dan el disco “ahí sácalo ¿no?”, por lo menos que puedan hacer una transcripción, que puedan hacer un arreglo, en fin, se necesitan una serie de características adicionales que desgraciadamente muchos de nuestros maestros de instrumento... no saben manejar bien ¿no?, ellos dan su clase de... como siempre, técnica, repertorio... ¿no? Toda esta otra parte que, otra vez te digo, yo lo veo porque lo viví en Estados Unidos, en Estados Unidos tienen una clase de piano grupal, incluso ya no hay clase, clase de piano por ahí del piano, pero ahí es teoría repertorio, perdón, este... técnica y repertorio, y en la otra ven armonización... por oído, transporte, improvisación incluso, y son clases que dan en

grupo ahí con sus tres pianos, sus tres tecladitos, cinco de un lado, cinco del otro, y el maestro que da eso tiene que tener un... dominio de grupo, de manejo auditivo, de manejo musical, para poder manejar eso bien y hacerlo exitosamente, pero los estudiantes en dos años aprenden armonizar, a transp...

GP: Bueno, esa materia que yo la tomé en... este... *Keyboard Harmony*... ¿es esa la que...? Sí...

EN: Ándale... los que la vivimos...

GP: Bueno, que me... a mí, lo sufrí yo como violinista y que nunca había estudiado piano, ¡cómo la sufrí! Esa... materia.

EN: Y lo hacen precisamente para los que no son pianistas, exactamente. Te voy a decir, yo mucho de eso... lo retomo en mi clase de solfeo, porque creo que es una base importantísima para la teoría, pero no hago, pues digo, ojalá pudiera tener el tiempo de hacer todo lo que hacen ellos con los de por sí grupos más chiquitos, y es otra metodología diferente y es otra clase distinta, pues, pero eso es lo que tienen que aprender a hacer los educadores musicales, ese sería el tipo... no, además, digamos, además del otro, nadie les quita que tengan... les va a servir muchísimo, pero la otra es una cosa importantísima que tiene que... y, otra vez, son de veras los elementos de trabajo con los que van a manejar... que van a manejar en la escuela ¿no?

GP: Y hablando de herramientas para manejar, la práctica de otras músicas del mundo, muy diversas...

EN: Eso sería también importantísimo, cosa que tenemos... En eso tienen razón los etnomusicólogos [ríe], si recuperáramos todo el acervo musical que tenemos, vamos, en todos los países del mundo tienen como una prioridad su propio folklore para estudiarlo ¿no?, digo, cualquiera que sabemos de Educación Musical, que va e hizo su método basado en eso... cualquier, pues... los argentinos, no hay argentino que esté en la escuela de música que le preguntes qué es una milonga y qué es un tango y no te pueda decir ¿no? Pregúntale a cualquier estudio aquí, a cualquier estudiante de la licenciatura si sabe la diferencia entre son jarocho y son... [ríe] Digo, sería una clase de música mexicana que fuera un desastre, pues, precisamente porque se ninguna, digamos, todo el acervo de música, este, que no es la... y ni siquiera toda la música clásica, dijéramos que abarcamos todo, pero... [ríe] ahí llenándole de barroco y ya no más allá de impresionismo porque ya, ya está fuera...

GP: Sí...

EN: Entonces, eso te limita totalmente el material y para un educador musical, pues lo que tiene que aprender es justamente lo otro ¿no?, igual a lo mejor que estudie rock o qué sé yo, pero sí por lo menos el asunto folclórico que es...

GP: Local...

EN: Sí, sí, esa es obligación suya, pues, es parte del trabajo que tiene que hacer, del rescate, ahorita que hay algo que rescatar todavía ¿no?

GP: Sí, sí, antes de que se borre...

EN: Porque desaparece a una velocidad tremenda...

GP: Sí, este... Bueno, la última era ya sobre la deserción, pero ya lo fuimos metiendo, sobre todo... alrededor de todo...

EN: Sí, pues, el problema, te digo, es ese; por un lado es el problema laboral, que ya sabemos, tiene que empezar a trabajar, entonces, lleva el segundo semestre y ya está dando clases...

GP: Cosa que en Estados Unidos no; los chavos llegan, tranquilos, y dedican cuatro años a la carrera...

EN: Eso fue lo que se pretendió salvar con el plan anterior, que... cinco años, por lo menos que se vaya con el título hecho, pero... ni siquiera, ni siquiera alcanzamos en cinco años hacerlos aptos como para que tuvieran un título y se fueran a trabajar bien, de todos modos se van a trabajar, pero cada vez con niveles más bajos, porque obviamente se pasan la mitad de la vida o en la mañana o en la tarde trabajando y el resto del tiempo no les da ti... no alcanzan, pues, a hacer todo...

GP: Y las escuelas no les piden ningún requisito, llegas con tu guitarra en la mano y te admiten.

EN: Ese es otro asunto. Que lo mismo da, es más, les quitan la plaza los pianistas o los guitarristas o, qué sé yo, alguno que esté musicalmente mejor formado y, pues, con razón ¿no?, porque musicalmente lo que quiero es que me montes aquí una estudiantina, no que me vengas a recitar todas las teorías de Piaget... [ríe]

GP: Exacto.

EN: Entonces, el problema es que no está conectada la necesidad laboral con lo que estamos haciendo en la carrera, prácticamente... Pero, bueno, tenemos muchas ganas de... [ríe]

GP: Sí... ¿Algo más maestra, que quiera agregar? ¿Algo más?

EN: Pues, precisamente eso, que esto no quiere decir que apuesto por cerrar la carrera o que sea una cosa que tengamos que tirar a la calle, hay que trabajar muchísimo en todos los sentidos ¿no?, desde ir a convencer a SEP de que, efectivamente, la música es necesaria, no se puede dar al mismo tiempo que teatro y la... ¿cómo son? Teatro, danza...

GP: Sí, no, no, no...

EN: ... y la música, es una aberración ¿no? Entonces, convencerlos de que esto está bien, primero tenemos que hacer las cosas nosotros bien para, de veras, después ir a convencer a las autoridades que tienen... en esto, y ya luego, pues ponernos a trabajar con los muchachos para que efectivamente respondan a un trabajo musical de manera digna y de conocimiento, pues. Que realmente hay gente que lo hace, no te voy a decir que... al final los casos están... en otro plan... Pero esos son o los que se cambiaron de carrera o los que habían hecho guitarra y luego mejor se metieron a Educación Musical o los que ya de por sí traían un buen acervo musical cuando entraron a la escuela, entonces, pues simplemente fueron complementando con las cosas que necesitaban, en fin, pues ¿no?, te digo, mucho cuestión de perfil de ingreso, cuestión de desarrollo en la escuela y luego cuestión de analizar realmente por qué es que no están terminando los que ya...

GP: A ver, nomás diga lo último, déjeme aclarar. Entonces, ¿usted no le ve peligro el subir el nivel de ingreso, en cuanto que traían menos, porque dice que hay...

EN: Hay, hay...

GP: O sea, ¿no correrían peligro de que “uy, ahora nadie se metió, porque ya pedimos mucho...”?

EN: Una característica de la escuela en los últimos años es que efectivamente ha subido muchísimo el nivel de la gente que quiere ingresar; como cada vez hay más competencia, obviamente... y más y más y más...

GP: Y de ahí saldrían educadores musicales...

EN: Efectivamente.

GP: Si fuera vista más profesional, más completa la carrera, dirían “bueno, yo me voy a educación, porque quiero educar...”

EN: Exactamente, hay gente que sí tiene realmente la vocación, pues, nada más hay que ofrecerles lo que necesiten.

GP: Muy bien. Muchas gracias maestra.

EN: No, no... todavía tenían cantos y juegos, cada vez van quitándole... como empujándola..., pero, bueno, tenían hasta hace poco cantos y juegos, no había nada en la primaria y luego venía la flauta dulce ¿no? Entonces dices “¿cuál continuidad?”... La edad en la primaria es la óptima para que...

GP: ¿Por qué...? A ver, al que va a enseñar matemáticas en primaria le piden una carrera, licenciado titulado, ya es oficial, le piden en algo relacionado a matemáticas... o algo. Pero al que va a dar clases de música...

EN: No, conque toque una guitarra, aunque sea lírico...

GP: Pero ni lo escuchan. Si vas y dices una foto “mire, esta es mi estudiantina”, “¡ah...!”

EN: Ya con eso lo contratan... [ríe]

GP: O sea, toques mucho o poco, el que va mejor vestido y le echa su mejor rollo al director...

EN: Pues ya qué hacemos, y qué nomás pa' que se entretengan los niños, pa' que desfoguen y luego ya puedan llegar a matemáticas...

GP: Sí... Bueno, al revés, porque las primeras horas son matemáticas y la música la ponen hasta el final... que ya están cansados los niños, ya se quieren ir a su casa. Eso lo oigo mucho, eh...

EN: Sí, cómo no.

GP: Sí, me ponen la una y media...

EN: Sí, lo urgente es cantar el himno nacional...

GP: Eso, y concurso porque le da nombre al colegio...

EN: Sí, sí, el mismo director no tiene idea de lo que están haciendo...

GP: Bueno... Muchas gracias maestra.

IX.1.4. Profesor de Otra Especialidad de la USAL

PIUSAL

GP: Bueno, gracias “PIUSAL”, por tu tiempo. ¿Me podrías decir qué haces aquí en el conservatorio superior, cuál es tu función que realizas?

ENT: Pues, yo soy profesor de música de cámara, pero aparte también doy clases de repertorio solista contemporáneo de piano, en los dos últimos cursos de la carrera, tercero y cuarto, y también coordino un taller de música contemporánea, en el que más o menos movemos entre ochenta y cien estudiantes cada año...

GP: ¿Ahí del puro conservatorio?

ENT: Sí. Sí, sí, sí...

GP: ¿Son clases de sus créditos normales o son cómo...?

ENT: No, eh, las del taller de música contemporánea son optativas, y lo demás es obligatorio...

GP: Entonces veo que lo tuyo es principalmente la música contemporánea...

ENT: La música contemporánea y la música de cámara...

GP: Por eso José María García te conoce...

ENT: Claro, el de... Sí, sí, sí...

GP: Ah... Ah, bueno, muy interesante... ¿Me platicas...? Oye, ¿conoces al grupo Onix en México?

ENT: Sí, claro; claro, claro...

GP: Yo fui el primer violinista de ese grupo.

ENT: ¡Ah! ¿Sí? ¡Ah! Mira...

GP: O sea yo no fundé el grupo pero fui el primer violinista en el concierto inaugural de ese grupo, entonces estuve dedicándome a la música contemporánea un año, pero como te digo, la educación....

ENT: Estuve... De hecho es que estuve estudiando justo en casa de...

GP: Héctor... Esquer... Héctor Esquer... Esquer, Esquer...

ENT: Esquer, sí, es que es el marido de...

GP: Gaby...

ENT: De Gaby, esto de... Sí, sí, sí...

GP: Son muy amigos... Sobre todo él, es amiguísimo...

ENT: Ah, mira, que bien. Pues estuve estudiando en su casa, justo, que tiene una casa fantástica...

GP: Sí, sí, un piano...

ENT: ¡Oh! Sí, sí, sí...

GP: Fíjate que se le rompió un como vitral que tenía arriba y le cayó arriba del piano, entonces estaba muy dañado la última vez que fui... Sí, qué mala suerte, caray, pero bueno... Perdón y me ibas a decir más cosas de lo que haces aquí...

ENT: No, y esto... Son estas tres cosas principalmente las que hago, que ya son bastante [ríe]

GP: ¿Y dónde estu...? Pláticame algo de tus estudios previos...

ENT: De mis estudios... Estudié en Salamanca cuando, de hecho cuando no había este conservatorio superior y todo, no había... Había muy poquita base aquí en Salamanca, pero bueno, empecé mis estudios aquí...

GP: ¿Ya era conservatorio superior?

ENT: Eh, justo cuando yo pasé al superior justo fue ese año que se hizo superior...

GP: ¿Qué año, más o menos, te acuerdas?

ENT: En el 88, fue, 88... Eh, también estuve yendo a Granada a clases y al llegar aquí, acabé rápido el superior, y me fui en el '90 a Budapest, estudié en la Academia Liszt ahí, estuve dos años en Budapest; de ahí me fui a Ámsterdam, estudié ahí con Jean Bagem, en Ámsterdam, un año y medio, cosa así, luego estudié en la Universidad de Alcalá en los cursos de especialización con Joseph Colom, y estuve tres años, y... ¿Qué más? También estuve estudiando cámara, ahí con Ferrados, con el que también había contactado en la Academia Liszt en Budapest, y luego ya después de esto, entré en el conservatorio y empecé una carrera así de... Me empecé así de solista, tocando con una orquesta, haciendo cámara y poco a poco me fui adentrando en la música contemporánea, desde... Siempre me ha apasionado la música actual, pero desde el año '98 me sumergí a fondo, me metí en dos ensambles, los más importantes así Españoles, uno de ellos ya desapareció, el otro es el que sigue, Plural Ensemble...

GP: ¿Cómo se llama?

ENT: Plural... De todos modos tengo... Ésta es mi página web, también, "PIUSAL"rosado.com, y ahí lo ves, y este... Bueno pues con este ensemble hemos tocado en... Prácticamente en toda Europa, en todos los festivales de Europa y en bastantes de Latinoamérica, Nueva York también, en...

GP: Ah, felicidades...

ENT: Sí, sí, sí...

GP: Bueno, eres un pianista muy activo.

ENT: Sí, sí, sí...

GP: Es el mejor profesor que un estudiante pueda tener...

ENT: Eh, la verdad es que sí. En un conservatorio superior es fundamental que el profesor esté en activo, vamos...

GP: Bueno, fíjate...

ENT: Fundamental...

GP: Eso, eso es el quicio, el fundamento de la Filosofía Praxial.

ENT: Sí...

GP: Que la educación, el objetivo de la Educación Musical, dice David Elliott, el autor de esta... pensamiento, debe desarrollar competencias musicales en los estudiantes, es lo primero. Parece una obviedad, como lo que estamos hablando...

ENT: Sí, pero es que es...

GP: Como lo que estamos hablando, “oye, qué bueno que toques”

ENT: Sí, sí, sí [ríe]

GP: Claro, es que muchos no tocan...

ENT: Es que muchos no tocan...

GP: Exacto. O muchos les ponen un disco de Beethoven y le dicen “Beethoven nació en 1770” y los niños de diez años están “ay, pues qué bien”

ENT: Ay, sí, sí, sí...

GP: Y les vale un comino, ¿no?

ENT: Sí. Es fundamental, vamos, fundamental la práctica y el... Y sobre todo porque la música, o sea más que la práctica, o sea que veas en el profesor una emoción especial, una actividad constante y una entrega hacia la música. Si ves eso en un profesor, es la mejor manera de enseñar al estudiante, le contaminas, le contaminas con esa actividad; si no la tienes, pues saldrán... Bueno, pues uno de cada mil.

GP: ¿Y das las clases de música contemporánea, música de cámara y clases de piano también a estudiantes de piano, tienes?

ENT: Mhm, y estudiantes de piano siempre con repertorio contemporáneo. Luego vienen estudiantes a tocar Beethoven y Brahms, también pianistas... Pero vi, ya esto es... Lo hago de vez en cuando y no es mi tarea.

GP: O sea, si tienes un estudiante de piano es porque lleva su repertorio tradicional y además contigo está tomando...

ENT: No, el estudiante que tengo de piano viene conmigo a hacer exclusivamente música contemporánea.

GP: Ya.

ENT: Sí. A partir de música contemporánea, bueno, música... A partir de Schoenberg, imagínate, hasta ahora, y ellos hacen todos los... Todos los años tocan un estudio de Ligeti, un Crumb, un... eh, un compositor vivo español con el que trabajan, o sea, hacemos un trabajo...

GP: Qué interesante...

ENT: Sí, hacemos un trabajo bastante bueno, sí.

GP: Bueno, qué bueno que de este contacto a través de Héctor...

ENT: Sí.

GP: De Onix, qué curioso... Bueno, cómo uno está conectado...

ENT: Ah, totalmente, cuando dijiste que eras mexicano, digo "ah", porque además es que como que he trazado muchos lazos con...

GP: Y luego, este, Derbez y demás...

ENT: Claro, claro...

GP: Oye, bueno, como te decía, mi punto de la investigación es cómo funciona la especialidad de Educación Musical en la Universidad de Salamanca, que se realiza en la ciudad de Ávila, estuve toda la semana pasada. ¿Tienes conocimientos, tienes idea...?

ENT: No.

GP: No sabes nada.

ENT: Absolutamente nada.

GP: No me extraña, es normal, yo también...

ENT: Nada, nada.

GP: Es lo normal. Pero tú, si dijeras que bueno, de cómo va a motivar, hablando de la chispa... Dijiste esa palabra hace rato, ¿cuál fue la palabra?

ENT: Sí, sí, la ilusión o la entrega o... Sí, sí, sí... De los estudiantes.

GP: De los estudiantes, tú hablas de un estudiante universitario aquí, bueno, de conservatorio superior... Eh, si te vas para atrás y piensas, no sé cómo tú empezaste a estudiar piano, pero se supone que cuando un niño de seis años, ocho, nueve, se enfrenta con su único profesor de música que va a tener durante toda la primaria, se supone que una esperanza es el profesor, y de la educación, es que se adentre suficiente en la música... no que llegue a ser pianista profesional, pero sí que algunos lleguen a ser músicos profesionales, algún porcentaje... Mínimo, pero que lo sean. ¿Cómo deberían de ser esas clases? ¿Qué característica general tú piensas que deberían tener esas clases?

ENT: De todas maneras esas clases, o sea porque lo que se hace en Ávila no es eso, lo que se hace en Ávila es, eh, vamos me imagino que son clases para profesores de música, pero de colegio, ¿no? De...

GP: De colegios públicos, sí...

ENT: De colegio, o sea, que no es nada práctico. No es nada práctico.

GP: No.

ENT: Simplemente es...

GP: Pero bueno, de entrada sabes que no es nada práctico.

ENT: Ya... No, no, pero digo, ya, pero, pero es que no... Ellos lo que hacen es hacer... darles teoría a los estudiantes, o sea no es... Para estudiar la parte práctica aquí está muy dividido en España, ¿no? O sea igual que has visto musicología es... Esto no tiene... no tiene nada que ver con nosotros, nosotros hacemos la parte práctica, eh, de alguna manera, pues eso, formamos estudiantes... a músicos, a instrumentistas, y ellos lo que forman es a teóricos.

GP: Exacto.

ENT: Ya está. ¿No? Está muy, muy separado. O sea que en México, por ejemplo, está junto, está en la misma universidad...

GP: Físicamente...

ENT: Físicamente, claro...

GP: Físicamente están en el mismo edificio.

ENT: Al menos, pero sí es verdad también esto...

GP: Bueno, y es curioso; aquí te digo algo. En México están físicamente, en el caso de la Escuela Nacional de Música de la UNAM. En la universidad de Nueva York, también

están en el mismo lugar, pero tuve la sorpresa, porque este es el tercer lugar que investigo, en México están un poco más enterados que los de Nueva York...

ENT: Sí... Fíjate...

GP: O sea, en Nueva York, con un profesor empezando todavía, estaba aprendiendo y le dije el objetivo y todo, y me dice “no, yo no sé nada” Hasta como molesto. Era compositor y director de mucho prestigio y me dice “no, pues, es que como...” Me dio a entender “Pues, ¿por qué me preguntas? Yo no hay porqué sepa de eso” Prendí el micrófono y acabamos en dos minutos. Me dijo, “Sí. No. No sé nada”... “Bueno, gracias” “¿Qué le gustaría que fuera?” “Lo que quieran”

ENT: [ríe]

GP: ¿Me explico? Pero bueno, ahí tocas un punto muy importante; tú dices “aquí es práctica y allá es teórico” ¿De qué le sirve la teoría a un niño de seis años?

ENT: Lo que pasa es que ellos, o sea, dan clase si en los colegios, eh... Sí es verdad, o sea, la manera de motivar en un colegio... Yo tengo niñas de cinco años, entonces van a empezar...

GP: Ah mira...

ENT: Van a empezar dentro de nada ya con esto, ¿no? Es desde el punto de vista de la práctica, o sea que en las aulas haya algo de iniciación a la escritura musical, algo, tal, pero práctica con instrumental Orff, por ejemplo, o con Willems...

GP: Ah, bueno, eso está...

ENT: Sí...

GP: Eso está bien, eso suena bien...

ENT: Eso, eso está... Sí...

GP: Mejor... ¿O qué?

ENT: Sí, sí, en algunos sitios sí que algunos profesores, algunos profesores hacen esto, pero esto debería de ser lo... para mí, debería de ser lo habitual. A partir de los seis años, todos los niños de todos los colegios tocando con instrumentos Orff, haciendo educación, pues como de educación Willems, que ahí deberían de ahondar los profesores de enseñanzas, eh, de enseñanza primaria y secundaria, ¿no? Que realmente en las educaciones Dalcroze, eh, Willems, o...u Orff, ¿no? Y no convertirse en una escuela de música, porque eso es otra cosa, ¿no? Porque eso ya es mucho más profundo, pero sí que abrir a todos los niños el campo a los sonidos, a poder hacer música, a poder hacer música en el aula, aunque sean aulas de veinte, veinticinco estudiantes, pero es la mejor manera de empezar a contagiar un entusiasmo que yo creo que a cualquier, cualquier niño del

mundo, con un instrumento musical delante, se fascina, entonces la tarea del profesor es encausar esa fascinación, motivarles, pero antes que nada tienen que estar motivados, o sea... Y antes que nada tienen que estar fascinados ellos, y el problema es que... Que yo veo en España, es que está muy separado, o sea, es que los que hacen esto, que es magisterio musical, eh, son profesores que vienen... que no han hecho estudios musicales, que les gusta un poco la música y que, y que llegan a la carrera y lo que van a aprender es casi a tocar un poquito la flauta de pico... Van a aprender lo que deberían de enseñarles ellos a sus estudiantes, que deberían de estar mucho por encima y van a estar al mismo nivel casi de sus estudiantes de seis años, ¿no? Entonces estaría bien que esa carrera pues fuera una salida para estudiantes que acaben en los conservatorios profesionales de grado medio, por ejemplo, ¿no? Y que fueran allí y que ya tuvieran un nivel musical de haber estudiado un instrumento o dos instrumentos durante ocho años, eso sería para mí, sería lo ideal: una persona de esas al mando de una clase de veinte niños, o de veinticinco niños, y eso sí con un *background*, con una base así de pedagogía, eh, bastante fuerte ¿no? Y bastante... sustento grande ¿no? Porque sin esa base... Eh, no puedes mover a veinticinco niños, o sea, que eso tiene que estar allí.

GP: Ahora, bajo esa perspectiva, lo que dicen ellos, los que están en esos programas, los profesores dicen “si exigimos más, esperamos más de éstos, tendríamos muy pocos especialistas en Educación Musical”. Ése es el problema, dónde poner la balanza.

ENT: Ya. Es verdad, es verdad. Es verdad que...

GP: ¿Cómo educas musicalmente a todo un país?

ENT: Es que es así; sí, sí, sí... Lo que tienes que hacer es hacerte visible, hacerte visible como institución, ¿no? Para, para... para captar, para decir “Oye, pues gente que acabe aquí en el superior, a lo mejor le interesa entrar por ahí”, porque hay mucha gente interesada, mucha gente que a lo mejor no tiene un nivel para... Bueno, es que a lo mejor, de todos los que acaban de aquí, hay un diez por ciento que tienen un nivel para ser solistas o músicos de cámara, el resto... Aquí se forman muy buenos músicos, pero no hay que engañarse, es que... O sea, es así, ¿no? Eh, y hay muchos que estarían interesados, o sea, yo creo que también es cuestión de que se muevan y bueno, hasta entonces pues sí es verdad, les tiene que pasar lo mismo que nos ha pasado a nosotros, que cuando empezamos aquí con el conservatorio superior hace doce años ya con el conservatorio, éste, estable, eh, pues los estudiantes que venían eran muy flojos, pero poco a poco fuimos subiendo el nivel de exigencia y poco a poco empezaron a presentarse estudiantes de muy alto nivel y así ha ido subiendo el nivel poco a poco, el nivel al final lo subes tú mismo como profesor, sabes cuando tu nivel de exigencia y de calidad de la enseñanza; cuanto más calidad des, más va a subir y en cuatro años puedes hacer mucho. Es verdad que se puedan quejar de eso, pero bueno, también hay que ponerse... a trabajar y hasta... y hasta...

GP: Muy bien. Perfecto. Déjame...

ENT: Pero vamos, yo estoy contigo, la práctica, vamos es... Es absolutamente fundamental.

GP: La práctica... Déjame ver si aquí hay alguna pregunta... Muy bien, este, ¿cuántos estudiantes más o menos hay aquí en el conservatorio? ¿Tienes idea?

ENT: Sí, creo unos trescientos. No llega... Doscientos ochenta, o doscientos y así...

GP: Bueno, no son tantos, ¿verdad?

ENT: No, no, no, no...

GP: Entonces se maneja...

ENT: Es un conservatorio que se maneja muy bien...

GP: Oye y finalmente, regresando un poquito a lo que estás diciendo, todos, el nivel que tengan, acaban enseñan de una forma u otra; los grandes concertistas enseñan...

ENT: Sí, sí, sí...

GP: O sea, unos que no pudieron hacer carrera de concertista, se dedican a la enseñanza, [irreconocible].

ENT: Sí. Hombre, hay muchos, muchos que acaban en orquesta, ¿no? Hay otros que acaban, pues sí... Tipo...

GP: Pero el caso de pianistas es más...

ENT: El caso de pianistas es como más... Alguno solista sigue estudiando y hace cosas... Tiene algún grupo de música de cámara, pero generalmente casi todo el mundo acaba en la docencia, sí... Y ahí nosotros tenemos un problema grande ¿no? Porque la enseñanza que damos aquí, o sea nosotros pecamos justo de lo contrario, es muy práctica, pero hay muy poca base pedagógica, entonces yo, eh, ahora con el nuevo sistema que va a venir de Bolonia, eh...

GP: ¡Ah! ¿También va a afectar a los conservatorios?

ENT: Sí, va a afectar a los conservatorios.

GP: Ah, mira, yo creía que nada más....

ENT: Por suerte, porque en nuestro caso va a ser para bien...

GP: ¿Sabes que es la primera vez que escucho que es para bien?

ENT: Sí, sí, sí... En nuestro caso...

GP: En todos los otros niveles, o sea, primaria, secundaria oía que era fatal...

ENT: Bueno, pues en nuestro caso, el conservatorio superior es lo mejor, lo mejor que puede...

GP: ¡Ah! ¿Por qué?

ENT: Bueno, primero porque sigue habiendo los mismos cuatro años que tenemos, eh, no hay tanta carga... No tenemos que hacer tanta carga lectiva para los estudiantes, nosotros por ejemplo los créditos los contamos con las clases más las horas de estudio. En el caso... Claro, en el caso de piano, ¿no? Tú haces una clase de hora y media a la semana pero para esa clase de hora y media tú tienes que estudiar cinco horas todos los días...

GP: ¿Y eso cómo lo cuantificas?

ENT: Y entonces...

GP: Digo, el estudiante...

ENT: El estudiante, o sea, tú sabes como profesor tú sabes que para eso, bueno cinco o cuatro horas, "tú tienes que estudiar para esto cuatro horas, para asignatura de cámara tienes que estudiar hora y media, para tal..."

GP: Y eso no tiene una equivalencia....

ENT: Esto tiene una equivalencia en créditos y se le da créditos por el estudio también...

GP: Así va a ser en lo de Bolonia.

ENT: Sí.

GP: En el nuevo programa...

ENT: Sí, sí... Entonces lo hemos estructurado de una manera en la que quedan, o sea tienen los días llenos, pero tanto de clases como de estudio, que hasta ahora tenían demasiada carga lectiva, con muchas asignaturas optativas y que a veces... Bien, todas eran muy interesantes, pero aquí claro tienes que formar a un instrumentista...

GP: No se puede hacer todo...

ENT: Y lo que... Primero tiene estos cuatro años, y luego hay otro año, otros dos años de Máster, ¿no? Y en esos dos años de Máster nosotros vamos a hacer pedagogía, vamos a cubrir todos los instrumentos con pedagogía, o sea, pedagogía del piano, pedagogía de los instrumentos de viento, pedagogía de los instrumento de metal...

GP: O sea son clases de didáctica, o...

ENT: De didáctica... Ahí está...

GP: Pero ¿el mismo maestro te la va a dar?

ENT: No, no, no; vamos a traer especialistas, vamos a contactar con la facultad de pedagogía, ¿no? Entonces vamos a dar clases teóricas puras, ¿no? De pedagogía, pero para formar realmente a pedagogos, porque nosotros...

GP: Que acabarán enseñando en conservatorios, eventualmente...

ENT: O en escuelas de música, o privadas o municipales, o... o a lo mejor que van a dar clases en un instituto, porque también puede ser.

GP: Bueno, eso sería genial... O en la especialidad de Educación Musical.

ENT: O ahí, claro...

GP: Eso sería que te daría...

ENT: Ahí está... Entonces tenemos con estos Máster, nosotros podemos hacer, podemos ofrecer esta...

GP: Claro. ¿Y salen de Máster en qué?

ENT: Y va a salir Máster de... Van a salir Máster de... Vamos a sacar tres ramas: Máster en pedagogía instrumental, Máster de pedagogía instrumental...

GP: Pero instrume... Violinista, o pianista, o...

ENT: No, o sea instrumentistas de cuerda, eh, tecla, eh viento madera, viento metal y percusión, va a ser esto y...

GP: Perdón, la pedagogía ¿es una sola independiente, o es...?

ENT: No, va a haber, eh, materias comunes y luego va a haber materias especializadas, o sea, vamos a traer a un buen pedagogo de violín, por ejemplo, y él va a dar una serie de... unas *master class* de pedagogía, pero siempre con una base para todos que es una pedagogía común que se va a dar en la facultad de pedagogía...

GP: Ah, caray. Pero el Máster entonces es pedagogía... Todos son en pedagogía...

ENT: No, no, no....

GP: Contesta, contesta...

ENT: Va a haber Máster en pedagogía... No, no es una...

GP: Ah...

ENT: Ya está... Va a haber Máster en pedagogía instrumental, luego va a haber Másters en instrumento directamente, ¿no?

GP: Ah, ya, ya, ya...

ENT: Va a haber otros Másters especializados, los que habrá por ejemplo en piano contemporáneo, en fortepiano, en chelo barroco...

GP: Composición... Musicología...

ENT: En... Por ahora composición no y musicología, es que como eso pertenece a la universidad...

GP: ¡Ah! Ya existe... Ya está ahí...

ENT: Está ahí...

GP: Y ya hay Máster...

ENT: Y ya hay Máster... Que...

GP: ¡Ah, oye, qué interesante!

ENT: Sí, sí, sí...

GP: Ahorita no hay Másters aquí, ¿no han existido?

ENT: No, no; no han existido... Pero con Bolonia sí, entonces tenemos pues ya esa...

GP: Ya. Excelente... Una última pregunta... En la página del ministerio de educación de España, vienen unos documentos que resulta que me informaron que son viejos; dije "ay, está bien claro" y me dijeron "no, no, ¡esos son del '95!" Imagínate, desde el '95 no han puesto otros... Bueno, existía una especialidad a nivel conservatorio superior de pedagogía...

ENT: Sí, antes sí...

GP: Ah, sabías de eso...

ENT: Sí, sí....

GP: ¿Cómo funcionaba o qué?

ENT: Eh, vamos a ver... Con el plan...

GP: Ya no hay nada...

ENT: Con la LOGSE... Sí; sigue habiendo. Algunos conservatorios pueden hacer, eh, en vez de rama de instrumentista, rama de instrumentista pedagogo, ¿no? O sea, instrumentista de piano y empezaban desde los dieciocho años directamente ya a especializarse en esto los estudiantes. Nosotros... yo personalmente no creo en eso, creo que el estudiante debe estudiar hasta sus veintiún años, veintidós años, al final de la carrera, su instrumento; cuando esté bien su instrumento entonces hacer dos años de Máster...

GP: Como va a ser...

ENT: Ahí, ahí en esos dos años de Máster, sí que haces tú pedagogía, si no el problema es que, ah, en la parte de pedagogía hay en pocos conservatorios en España, uno es en Las Palmas; en Las Palmas, por ejemplo, sí que hay esta vertiente sólo de pedagogía, y el problema es que ¿sabes qué pasa? A pedagogía van a esos dieciocho años los estudiantes que tocan mal...

GP: Tal cual...

ENT: ¿No? Eso es un error absoluto...

GP: Bueno, a ver, pero si ese programa se volviera el profesor especialista en Educación Musical para la primaria, es más o menos de lo que hablabas...

ENT: Ah, sí, pero claro eso estaríamos... de alguna manera cogiendo otras competencias que no son las nuestras...

GP: Claro...

ENT: Las nuestras no es para...

GP: No, no, no, no, no...

ENT: ... No estamos educando aquí para educación de primaria sino para que salgan, eh, educadores en escuelas de música y conservatorios. Es que es ese nuestro objetivo. Que alguno se desvíe y quiere ir por el otro sitio, tiene que hacer la otra carrera, la que hay ahí en Ávila...

GP: Sí...

ENT: Es así...

GP: Muy bien... Pero sería, a ver y nada más para cerrar, lo que existe en Ávila, ¿sería conveniente, utópicamente, envolverlo en un ambiente de conservatorio?

ENT: Estaría muy bien... Yo creo que sí... O sea yo creo que estaría muy bien más que envolverlo en un ambiente de conservatorio, que hubiera un traspase entre eso, conservatorio y educación especializada...

GP: Sí, estando ahí una semana entera, me la pasé la semana pasada, dije "Bueno, ¿dónde está la música?" O sea, no escuché ni las flautas, porque bueno, no les tocaba esa semana tocar flauta, entonces una semana entera donde no se oyó una sola nota... Que me la pasé todo el día...

ENT: Es que no puede ser... Eso no puede ser...

GP: Sí...

ENT: No puede ser... Pero ése es uno de los problemas...

GP: Pero tienen cosas, ahora, te pinté muy bonito a México de que está en la Escuela Nacional de Música metido, pero aquí tienen sus famosas prácticas, el práctico, en que van a las escuelas a practicar a enseñar, por lo menos; en México te puedes graduar de la Escuela Nacional de Música, como licenciado en Educación Musical y no te has parado en frente de un niño en toda tu vida... [ríe] Cosa que en Estados Unidos sí lo tienen muy resuelto...

ENT: Sí, sí... Es fundamental...

GP: Eso es año y medio en frente de los niños...

ENT: Es fundamental...

GP: Sí... Aquí dos meses, bueno... Pero en México no pasan un día en frente de ellos...

ENT: Sí, sí... Mi idea, porque yo estoy coordinando lo de los Másters, mi idea es que cuando sea lo del Máster de pedagogía, eh, los dos años se esté trabajando los dos años con niños, los dos años...

GP: Perfecto...

ENT: Es, o sea es fundamental...

GP: Niños de un conservatorio profesional...

ENT: Conservatorio profesional y escuelas de música, entonces establecemos convenios con todos y es eso, o sea aquí todos, todos tienen que hacer prácticas, entonces a lo mejor los tres primeros meses son de estudio realmente pero luego práctica, práctica, práctica, práctica, práctica...

GP: Como estaba investigando, muchas de estas investigaciones apuntan de que los éxitos de esos *practicums* o prácticas es la relación que tiene la institución que ofrece la carrera,

en este caso será el superior, con las otras [irreconocible]. O sea el diálogo que tienen, "a ver, ¿qué estás haciendo? ¿Qué le estás revisando? ¿Qué le estás evaluando?" Es eso...

ENT: Sí, sí, sí; fundamental es eso...

GP: Bueno, "PIUSAL", ¿algo más que me quieras compartir de cómo funciona aquí el...?

ENT: No nada...

GP: Muchísimas...

ENT: Bueno, si quieres cualquier cosa que quieras por medio del e-mail o por teléfono, cualquier duda que te quede, no sé, a partir de ahora establecemos el contacto y ya está.

GP: Perfecto. Oye y cuando llegues a México háblame. ¡Muchas gracias!

IX.1.4.1. Consentimiento de Grabación

En toda investigación, para ingresar al ambiente seleccionado, se debe explicar a los informantes, sin “engañar bajo ninguna circunstancia,”⁸⁵¹ cuál es el objetivo de la investigación. Para la presente investigación todos los participantes entrevistados firmaron una carta de consentimiento donde, de modo muy breve, se explican los objetivos de la presente investigación y, además, se manifiesta que la identidad de la gente entrevistada al reportar los resultados será estrictamente confidencial. A continuación un ejemplo de las cartas firmadas:



SURVEY

- This survey is intended for New York University professors, students and alumni.
- The objective of this survey is to collect data for the research project entitled: “Praxial Philosophy applied to the university formation of Musical Education Professors.”
- This research is part of Gabriel Pliego’s Doctoral Thesis in Musicology from the University of Salamanca, Spain. Gabriel Pliego is the Director of Art and Culture in the Cedros – Panamericana University in Mexico City.
- In the presentation of the data collected from these surveys, all identities of the people interviewed will be kept strictly *confidential*. Pseudonyms or codes will be used and identifying references will be avoided.

Interviewer: Gabriel Pliego

Signature: 

Interviewee: William Westbrook

Signature: 

Date: 2/5/10

⁸⁵¹ Hernández, *Metodología de la Investigación*, p. 537.