



Universidad Nacional Autónoma de México

Programa de Maestría y Doctorado en Música

Facultad de Música

Instituto de Ciencias Aplicadas y Tecnología

Instituto de Investigaciones Antropológicas

# **Reflexiones epistemológicas sobre la educación musical**

Tesis que, para optar por el grado de maestro en música (educación musical),  
presenta:

**Federico Sastré Barragán**

**Tutor: Dr. Luis Alfonso Estrada**  
Programa de Maestría y Doctorado en Música

Ciudad de México, diciembre, 2019



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## Agradecimientos

En primer lugar, agradezco al Dr. Luis Alfonso Estrada, sus enseñanzas, rigor, generosidad, ayuda, amistad y confianza me han permitido desarrollar esta investigación, así como a desarrollar mejores hábitos como músico, profesor, investigador y persona. No hay palabras para expresar lo agradecido que me siento con el Dr. Estrada.

Agradezco a la UNAM por el apoyo financiero que me proporcionó durante estos dos años, pero, principalmente por la riqueza de experiencias, recursos, espacios y oportunidades que me ha compartido.

Quiero agradecer enormemente a Laura Gutiérrez por haberme acompañado en este proceso de aprendizaje, por todo el tiempo y trabajo que dedicó a escucharme y leerme, así como por las colaboraciones, proyectos y vivencias que hemos compartido.

Estoy profundamente agradecido por los miembros de mi comité sinodal: la Dra. Irma Susana Carbajal, el Dr. Alfonso Meave, el Dr. José Luis Navarro, el Mtro. Luis Sánchez y el Mtro. Juan Carlos Zamora. Su dedicación contribuyó crucialmente a que el producto final fuera más claro y completo.

Quiero agradecer a mis compañeros y colegas, por haber compartido proyectos, seminarios y música durante estos dos años: Cynthia Fragoso, Heriberto Cruz, Guadalupe de la Mora, Daniel de León, Fernando Gim, Gabriel Salcedo, Jorge Soto, Miriam Rosas, Marisol Bazaldúa, Juan Carlos Ponce, Leonardo Cortés, Leonardo Mendoza, Laura Molina, Juan Carlos Ponce y Mónica Ramírez.

Agradezco la eficiencia y el incondicional apoyo de la coordinación del Posgrado en Música, particularmente a Jasmín Ocampo, al Dr. Fernando Nava y a Mónica Sandoval.

Finalmente agradezco a mi familia: a mi hermana Elizabeth Sastré, por ser mi roca y ayudarme a confiar en mí cuando más lo necesitaba, a mi madre Irma Barragán por su perenne apoyo y a mi padre Víctor Sastré. Agradezco con profundo amor a Pamela Puigvert por imaginar y crear un mundo a mi lado, por inspirarme y por mostrarme nuevas e inagotables formas de vivir.

*Endless is the search for truth*

Sterne

*La música, los estados de felicidad, la mitología, las caras trabajadas por el tiempo, ciertos crepúsculos y ciertos lugares, quieren decirnos algo, o algo dijeron que no hubiéramos debido perder, o están por decir algo; esta inminencia de una revelación, que no se produce, es quizá, el hecho estético.*

Borges

## Tabla de contenidos

Introducción .....	8
1. Revisión de literatura.....	11
1.1. Características .....	11
1.2. Filosofía y música .....	14
1.2.1. La filosofía como proceso .....	14
1.2.2. Filosofía de la música y estética musical .....	17
1.2.3. Problemas y dicotomías conceptuales.....	19
1.2.4. Preguntas y reflexiones .....	21
1.3. Filosofía en la educación musical .....	22
1.3.1. Panorama.....	22
1.3.2. Acercamientos esencialistas.....	25
1.3.3. Acercamientos analíticos.....	27
1.3.4. Prácticas y educación musical.....	28
1.3.5. La filosofía en la formación de los profesores de música .....	32
1.3.6. Breve panorama de la investigación filosófica sobre la educación en México..	34
1.3.7. Preguntas y reflexiones .....	36
1.4. Epistemología .....	37
1.4.1. Diferentes formas de conocimiento.....	37
1.4.2. La importancia del concepto de conocimiento.....	39
1.4.3. La teoría clásica de conocimiento .....	41
1.4.4. Conceptos epistémicos .....	45
1.4.5. Epistemología de las virtudes.....	46
1.4.5.1. Virtudes epistémicas.....	48
1.4.5.2. Virtudes intelectuales .....	50

1.4.5.3.	Virtudes intelectuales y educación .....	52
1.4.6.	Preguntas y reflexiones .....	55
1.5.	Perspectivas sobre el conocimiento musical.....	57
1.5.1.	Entendimiento musical.....	57
1.5.2.	Dimensiones epistemológicas en la teoría musical .....	58
1.5.3.	Conocimiento tácito .....	58
1.5.4.	<i>Musicianship</i> .....	59
1.5.5.	Preguntas y reflexiones .....	61
2.	Investigaciones filosóficas.....	62
2.1.	El proceso de indagación filosófica .....	62
2.1.1.	El quehacer filosófico.....	63
2.1.2.	La práctica filosófica.....	66
2.1.3.	Características del quehacer filosófico.....	69
2.2.	Los conceptos y su análisis .....	71
2.2.1.	Los conceptos desde una perspectiva lógica .....	73
2.3.	La reflexión sobre los conceptos.....	75
2.3.1.	Marcos conceptuales .....	76
2.3.2.	Análisis conceptual .....	79
2.3.3.	Modelos conceptuales .....	81
3.	Hacia un modelo para los fines epistémicos en las prácticas de educación musical. 84	
3.1.	Introducción al modelo .....	84
3.1.1.	Prácticas .....	85
3.1.2.	Practicantes.....	87
3.1.3.	Acciones .....	89
3.1.4.	Fines .....	90

3.1.4.1.	Fines educativos .....	92
3.2.	Epistemología y educación .....	96
3.2.1.	El concepto de conocimiento en la educación .....	96
3.2.2.	Consecuencias educativas del concepto de conocimiento .....	97
3.2.3.	Los fines epistémicos en la educación .....	99
3.2.4.	Dependencia epistémica.....	101
3.3.	Dimensiones epistémicas en la educación musical.....	102
3.3.1.	Conocimientos sobre la música.....	103
3.3.2.	Fundamentos para los conocimientos sobre la música.....	104
3.3.3.	Fines epistémicos en la educación musical .....	105
3.4.	Recapitulación del modelo.....	108
3.4.1.	Recapitulación de conceptos .....	109
3.4.2.	Representación .....	110
	Reflexiones finales.....	111
	Implicaciones .....	112
	Esquemas y tabla .....	114
	Referencias .....	115

## Introducción

El área de la educación musical está formada por ocupaciones diversas, por ejemplo: un violinista autodidacta que enseña a tocar a los jóvenes de su comunidad, una profesora de piano en un conservatorio, un profesor de música en una secundaria pública, una profesora que dirige un coro en una primaria particular, un profesor de solfeo, una profesora de seminario de investigación en un posgrado en música, todos ellos son educadores; sin embargo, sus contextos, sus acciones cotidianas y los fines que persiguen sus actividades son tan diversos que caracterizar su profesión es una tarea compleja. ¿Cómo nos podemos preparar los profesores para enfrentar esta diversidad y definir nuestros roles dentro de ella?

Freud consideraba a la educación una profesión imposible debido a que conlleva dificultades formidables, las cuales están tan profundamente tejidas en la tela de la profesión que requieren algo más que una actitud positiva para ser enfrentadas (Higgins, 2012, p. 213). Por otro lado, la naturaleza de la música es sumamente dinámica y compleja, existe una enorme pluralidad de prácticas humanas a las que llamamos música y sus funciones sociales abarcan desde contextos económicos y de entretenimiento hasta lo ritual y lo religioso; además estas funciones y formas de hacer música están en constante transformación. Todo lo anterior plantea grandes desafíos para la profesión de la educación musical: cómo decidir los contenidos y procesos educativos, cómo organizar el conocimiento sobre la música, cuáles son los posibles valores que se pueden transmitir en la educación musical y cómo vincular la formación profesional de los músicos con sus contextos sociales son preguntas complejas que requieren de reflexiones cuidadosas y sistemáticas.

Aunado a lo anterior existen grandes retos conceptuales en las prácticas de enseñanza musical, conceptos como técnica, arte, conocimiento, ciencia, pedagogía, didáctica, método, práctica y teoría se utilizan generalmente con poca claridad; esto puede dificultar el diálogo entre especialistas y entorpecer el vínculo de los profesores de música con nuestra sociedad ¿Qué es el conocimiento musical y cómo se puede enseñar? ¿Cómo nos podemos preparar los profesores para enfrentar este panorama, cómo fundamentamos y orientamos nuestras acciones en las aulas? Estas preguntas no tienen respuestas únicas, sin embargo, pueden ser analizadas sistemáticamente para enriquecer las prácticas de enseñanza de la música.

Esta investigación está fundamentada en la filosofía de la educación musical y en la epistemología. Se origina del supuesto de que la filosofía, entendida como el proceso constante de revisar de forma sistemática y crítica las bases para las creencias (Bowman, 1998, p. 5), puede contribuir a comprender y orientar los fines epistémicos<sup>1</sup> en las prácticas de enseñanza de la música.

El objetivo general es:

- caracterizar y proponer un modelo conceptual que contribuya a analizar los fines epistémicos en las prácticas de educación musical

los objetivos específicos son:

- describir el panorama de la filosofía en la educación musical
- destacar conceptos básicos y reflexiones actuales en el área de la epistemología
- presentar la concepción de la filosofía como proceso y su relevancia para la educación musical
- reflexionar sobre la importancia de los análisis conceptuales para la enseñanza de la música
- analizar las dimensiones epistemológicas en las prácticas de educación musical
- describir las perspectivas de la epistemología analítica para la comprensión y el análisis de los fines epistémicos en las prácticas de educación musical

En el primer capítulo expongo la revisión de literatura de este proyecto con base en la taxonomía de Cooper (1988). Presento la revisión con base en la siguiente organización

---

<sup>1</sup> Es decir, aquellos que están relacionados con el conocimiento, por ejemplo: transmitir conocimientos en relación con una técnica de análisis musical, desarrollar las habilidades necesarias para saber interpretar una sonata para flauta de Bach o desarrollar las habilidades para saber identificar auditivamente una cadencia plagal.

conceptual: la filosofía como proceso, la filosofía en la educación musical, la epistemología y finalmente algunas perspectivas sobre el conocimiento musical.

En el segundo capítulo presento el método de esta investigación, primero describo cómo se puede utilizar el proceso de reflexión filosófica para analizar las prácticas de educación musical; a continuación, señalo algunas características de los conceptos y expongo la importancia del análisis conceptual y los modelos que puede generar.

En el tercer capítulo propongo un modelo conceptual para reflexionar sobre los fines epistémicos en las prácticas de educación musical; comienzo aclarando conceptos que permiten identificar diferentes componentes en estas prácticas; a continuación, propongo posibles dimensiones epistemológicas en las prácticas de educación musical y finalmente destaco cómo se pueden plantear y sistematizar fines epistémicos.

En esta investigación incluyo temas educativos, filosóficos y epistemológicos en relación con la música; no busco dar panoramas exhaustivos, ni respuestas definitivas; busco poner énfasis en la importancia de entender a la filosofía como un proceso para reflexionar sobre las bases de nuestros supuestos y prácticas como profesores de música; por otro lado, no pretendo promover una definición de conocimiento musical, sino enfatizar el valor de reflexionar constantemente sobre qué es lo que llamamos conocimiento y qué papel juega en los procesos educativos.

## 1. Revisión de literatura

### 1.1. Características

Desde hace más de dos mil años diversos filósofos, por ejemplo: Platón, Aristóteles, Rousseau, Hegel, Schopenhauer, Nietzsche y Adorno, han reflexionado sobre la música, su valor, y su relación con la educación. Por otro lado, el pensamiento filosófico sobre la educación musical ha llamado la atención de algunos educadores musicales, para Panaiotidi (2002, p. 229) la educación musical en la segunda mitad del siglo XX se vio marcada por una tendencia por intentar proporcionar fundamentos filosóficos a esta área de estudios y enseñanza. En Estados Unidos y Canadá lo anterior resultó en la emergencia de una esfera de estudios particular llamada filosofía de la educación musical, la cual asumió la tarea de proveer bases filosóficas y estéticas para la educación musical (p. 229).

A lo largo de la segunda mitad XX este campo se ha desarrollado de forma compleja, para Bowman y Frega (2012b, p. 495) qué es filosofía de la educación musical, qué fines busca, qué habilidades involucra y con qué criterios debe de juzgarse o evaluarse son preguntas que se vuelven más complejas conforme más voces buscan contribuir a la reflexión filosófica. Esta pluralidad es un avance en el área ya que deja de lado nociones de la filosofía como oscura, exclusiva y alejada de los intereses y necesidades de los educadores musicales. Sin embargo, esta tendencia hacia discursos más inclusivos introduce supuestos divergentes sobre quién puede participar y sobre los temas de conversación, cómo se deben conducir y valorar. Los objetivos y la naturaleza de la filosofía de la educación musical se han multiplicado, descentralizado y son comúnmente disputados (p. 495). Con base en lo anterior, para estos autores hay una necesidad urgente por renovar la claridad sobre lo que involucra el proceso filosófico y sobre lo que distingue al trabajo filosófico que informa y enriquece las prácticas de educación musical del trabajo que es simplemente tendencioso o superficial (p. 495). A lo anterior hay que sumar la diversidad de maneras en que los educadores musicales definen y entienden a la filosofía, así como las formas en que los filósofos observan a la música y a la educación. En qué consiste la reflexión filosófica, cómo se diferencia de otras reflexiones sobre la educación, cuáles son sus alcances y límites, así como qué puede aportar a la educación musical son preguntas que se necesitan aclarar para entender este campo.

Para abordar la vasta y diversa literatura que se puede relacionar con este campo tomé como referencia las categorías de la taxonomía de la revisión de literatura propuesta por Cooper (1988).

Enfoque: Modelos teóricos.

- Teorías que entienden a la filosofía como un proceso
- Teorías que entienden a la educación musical como una práctica
- Teorías del conocimiento desde un enfoque analítico.

Metas: Integrativa, identificación de temas centrales.

La revisión busca resolver el conflicto entre ideas contradictorias o afirmaciones de hechos, proponiendo una nueva concepción que dé cuenta de la inconsistencia (p. 109).

- Propongo a la filosofía, como proceso de reflexión constante sobre las bases de las creencias, como una perspectiva que puede aportar claridad en el campo de la educación musical y promover el valor de la reflexión filosófica para los educadores.
- Identifiqué las reflexiones: cuáles son los fines y qué es conocimiento en la educación musical, así como la importancia de su constante revisión.

Perspectiva: Representación neutra.

- Si bien esta investigación se apoya en propuestas *praxiales*<sup>2</sup> sobre la educación musical y perspectivas analíticas sobre el conocimiento, no busco promoverlas como los únicos puntos de vista. Busco plantear diversas perspectivas y poner énfasis en la importancia de reflexionar sobre el conocimiento y sobre la educación musical.

Cobertura: Central.

Incluye materiales que iniciaron una línea de investigación o pensamiento, cambiaron cómo se presentan las preguntas, introdujeron nuevos métodos, dieron origen a importantes

---

<sup>2</sup> Utilizo este concepto para identificar propuestas basadas en la perspectiva aristotélica de praxis, la cual describo con profundidad en la sección 1.3.4.

debates o desempeñaron una función heurística para otros académicos. Se describen esfuerzos iniciales importantes que han provisto de dirección a un campo (p. 111).

- Me enfoco principalmente en textos en idioma inglés, ya que es la lengua en la que más discusión sobre epistemología se ha desarrollado; lo mismo pasa en relación con la filosofía de la educación musical entendida como una disciplina académica. Por su relevancia para la reflexión epistemológica en la educación musical consideré:
- Líneas de investigación perspectivistas que dan prioridad al proceso de hacer filosofía en lugar de promover y defender una filosofía.
- Perspectivas que analizan a la educación musical como una práctica.
- La teoría del conocimiento desde una perspectiva analítica y su relación con los fines educativos.

Organización: Conceptual.

- Presento la revisión con base en los conceptos, primero la filosofía como proceso, la filosofía de la educación musical como práctica, la investigación filosófica sobre educación musical en México, los retos conceptuales en la educación musical, la teoría del conocimiento y algunas posturas sobre el conocimiento musical.

Audiencia: Practicantes.

- Realicé esta revisión pensando en los profesores de educación musical de distintos niveles en México, por ello incluyo algunos ejemplos que dan cuenta de que la filosofía de la educación musical no es un tema central en este contexto.

## 1.2. Filosofía y música

### 1.2.1. La filosofía como proceso

De acuerdo con Olivé (1991, p. 5), las acciones que realizamos los seres humanos, mismas que nos permiten organizarnos en sociedad, son posibles en virtud de que todos nosotros, sin excepción, mantenemos creencias, suponemos valores y actuamos conforme a normas y reglas que orientan nuestras acciones. Tenemos creencias, por ejemplo, sobre cuáles alimentos son nutritivos, cómo tratar a nuestros semejantes, cómo se debe educar, qué es la música, qué actividades realizar en las aulas, cuál es el valor de la música, entre muchas más. Olivé (p. 6) comenta que los seres humanos, al enfrentar situaciones de nuestras vidas cotidianas, actuamos conforme a una multitud de creencias que hemos adquirido en el proceso de crecimiento y de socialización dentro de nuestros entornos. Una breve reflexión acerca del origen de nuestras creencias nos puede llevar a preguntarnos cómo las hemos adquirido y cuál es su validez. Normalmente actuamos sin siquiera percatarnos de que suponemos una serie de creencias (p. 7), podemos llamar supuestos a estas creencias que no hemos revisado y con base en las cuales actuamos. Por ejemplo, en una clase de solfeo podemos aprender o enseñar música apoyándonos en uno o varios métodos; suponemos que estos métodos nos ayudarán a desarrollarnos musicalmente; sin embargo ¿con qué frecuencia nos detenemos a reflexionar sobre estas creencias?, ¿cómo sabemos que el uso de determinados métodos y la forma de implementarlos nos ayudarán a lograr los fines que perseguimos como profesores o como estudiantes?, ¿en qué se basan nuestras creencias en relación con estos fines?

Es importante considerar que las sociedades humanas están en constante cambio, las ciencias enriquecen nuestra comprensión del mundo constantemente, la tecnología transforma nuestra manera de relacionarnos con nuestros semejantes y nuestras creencias sobre cómo comportarnos con el resto de los seres humanos cambian; por ejemplo, en relación con los derechos de las mujeres, la libertad de expresión o las funciones sociales de la música; aunado a esto las reglas con base en las cuales actuamos se modifican día a día. Es probable que nuevos descubrimientos, desde la psicología de la música, la etnomusicología o la didáctica musical, pongan en evidencia los límites de algunas de nuestras creencias, como el uso de ciertos métodos o las acciones que realizamos en las aulas.

La filosofía es una disciplina que puede contribuir a que revisemos de forma ordenada los cimientos de nuestras creencias. La idea de que la filosofía es un proceso que se enfoca en cuestionar nuestras creencias ha sido planteada desde los orígenes de esta disciplina. En la alegoría de la caverna de Platón, por ejemplo, seres humanos encadenados frente a una pared ven las sombras ahí proyectadas y creen que estas son la realidad; en esta analogía un filósofo sería un prisionero que se logra liberar de las cadenas y descubre que lo que creía que era la realidad son sólo sombras. Otro ejemplo lo podemos encontrar en Descartes, quien desarrolló sus reflexiones a partir de preguntarse cómo podía saber si lo que creía percibir era real o era sólo un sueño. Para Bowman (1998, p. 6) la filosofía es un proceso constante de examinación crítica y sistemática de las bases para nuestras creencias y acciones. Considerando la velocidad con que cambian nuestras visiones del mundo y formas de relacionarnos con otros seres humanos, identificar que la filosofía es un proceso constante toma vital importancia. De acuerdo con Elliott (1995, p. 6) los filósofos actuales tienden a considerar que la filosofía es un campo de estudio con un cuerpo de conocimientos heredado y, de manera más activa, la examinación crítica, sostenida y sistemática de las creencias.

Aclarar lo anterior puede ser relevante ya que puede haber visiones que no reconozcan a la filosofía como un proceso constante. Elliott (1995, p. 6) señala que comúnmente escuchamos el término en frases como “mi filosofía de vida”, en estos casos se hace referencia a una serie de creencias acerca de algo, que la gente encuentra iluminadoras o inspiradoras. Bowman (1998, p. 5) considera que a veces la filosofía es entendida como opiniones arbitrariamente sostenidas, perspectivas personales basadas en nada más sustancial que sentimientos; como un cuerpo de doctrinas o ideologías.

Como producto de sus procesos de reflexión, algunos filósofos han propuesto amplios sistemas que tratan de explicar aspectos ontológicos, epistemológicos y axiológicos de nuestra realidad. Estos sistemas se suelen agrupar con base en sus características en común dentro de tradiciones filosóficas como el idealismo, el empirismo, la fenomenología o la semiótica. Podemos utilizar estas tradiciones, o algún sistema particular, como parte de nuestros procesos de reflexión sobre la educación musical. Adorno (1956, p. 229) sugirió no juzgar el trabajo de filósofos pasados con base en nuestros conocimientos actuales sino valorarlos por lo que nos pueden decir sus sistemas sobre nuestros contextos. Para la

concepción de filosofía que aquí propongo, la dimensión procedimental es fundamental, se trata de cuestionar y analizar constantemente, por lo tanto, no se puede reducir a tomar sólo un sistema o tradición para nuestros análisis. Como parte de este proceso es necesario contrastar perspectivas, buscar los límites de los modelos que utilizamos y considerar que puede haber opciones válidas distintas a los que elegimos.

Podemos identificar cuatro características fundamentales de esta perspectiva sobre la filosofía como proceso y que utilizaré para referirme a la reflexión filosófica en este texto:

- es un proceso constante
- cuestiona nuestras creencias
- busca fundamentos para nuestras creencias
- realiza estos cuestionamientos y búsquedas de forma sistemática

Es necesario destacar, como señala Elliott (1995, p. 8) que los productos de la filosofía no son nuevos hechos, sino nuevas perspectivas sobre nuestros supuestos y creencias. De los procesos filosóficos no podemos esperar respuestas empíricas, lo que sí podemos esperar es mayor claridad. Para Olivé (1991, p. 31), al enfrentar un problema las tareas filosóficas abordan la elucidación y comprensión de sus distintos niveles (de normas, valores o conocimientos, por ejemplo) y dan cuenta de las interrelaciones entre estos niveles y su sustrato empírico; en otras palabras, la reflexión filosófica permite analizar un problema e identificar sus distintos componentes, así como el tipo de acercamiento que requiere cada uno.

Con base en esta perspectiva de filosofía como proceso, en esta investigación identifiqué y analizo el nivel epistemológico de las prácticas de educación musical, reflexiono sobre cómo se puede relacionar con los niveles éticos y ontológicos de dichas prácticas, así como con su dimensión empírica.



*Esquema 1: Proceso de reflexión filosófica*

### 1.2.2. Filosofía de la música y estética musical

Comúnmente se equipara la filosofía de la música con la estética musical<sup>3</sup>, sin embargo, la filosofía de la música es más amplia que la estética musical y la subsume; algunas tendencias de la estética musical restringen el rango de experiencias y prácticas musicales

---

<sup>3</sup> Esta distinción ocurre principalmente en América del norte.

relevantes para las reflexiones sobre el valor y la naturaleza de la música, poniendo en riesgo nuestro entendimiento del fenómeno musical (Bowman, 1998, p. 6). Si reducimos la reflexión filosófica sobre la música a asuntos estéticos podemos perder de vista una amplia gama de prácticas musicales, aquellas que no son consideradas arte. El uso ambiguo de conceptos como arte y dicotomías conceptuales como arte/entretenimiento pueden erigir barreras entre diversas comunidades de músicos y sus contextos sociales, más aún, pueden incidir en la formación profesional de músicos, por ejemplo, al elegir habilidades a desarrollar.

La estética surgió como un campo de estudio en el siglo XVIII, Baumgarten en su libro de 1750 (*Aesthetica*) fue de los primeros en utilizar de esta forma el concepto<sup>4</sup>. Desde sus orígenes el campo de la estética ha indagado sobre instancias de belleza, su relación con las obras de arte y rasgos comunes entre las llamadas bellas artes. Podemos encontrar ejemplos de reflexiones desde la estética musical en Levison (1990), Goehr (1992), Kivy (1993) y Kania (2011). Estas perspectivas consideran que la música es principalmente una forma de arte y se plantean preguntas ontológicas y estéticas alrededor de este concepto, por ejemplo: ¿qué es una obra de arte? ¿Cuál es el valor de una obra de arte? ¿Cómo evaluar las obras de arte? No pretendo negar el valor de las reflexiones estéticas sobre la música, simplemente señalar los límites de reducir toda la reflexión filosófica sobre la música a ellas, particularmente en el campo de la educación musical, así como los beneficios posibles de mantener una perspectiva filosófica más amplia para los educadores; ante los retos conceptuales que enfrentamos hoy en día, una perspectiva filosófica amplia nos puede ayudar a comprender nuestras prácticas, enriquecerlas y orientar nuestras acciones. La música asume tantas formas, sirve a propósitos tan diversos y está tan profundamente incrustada en el flujo dinámico de la vida sociocultural que no puede ser exhaustivamente explicada por proyectos teóricos que no sean igual de dinámicos, diversos y fluidos (Bowman, 1998, p. 9).

La música, como práctica humana, se transforma constantemente, por lo tanto, tener una perspectiva teórica rígida sobre ella, sobre lo que es y sus significados, puede dificultar su análisis. Para Bowman (p. 7), la filosofía de la música es un campo que explora áreas que la estética musical comúnmente considera incidentales: asuntos epistemológicos, éticos,

---

<sup>4</sup> El concepto estética proviene del griego y significaba: que se percibe por los sentidos.

sociales, culturales y políticos y está dirigida a contextos filosóficos más inclusivos que aquellos históricamente concebidos por la estética. Al tomar en cuenta la diversidad de prácticas musicales y una mayor cantidad de aspectos de estas, se puede ganar comprensión sobre la música como una práctica en constante cambio y sobre su amplia gama de posibilidades educativas.

### 1.2.3. Problemas y dicotomías conceptuales

De acuerdo con Higgins (2012, p. 215), la teoría sobre la enseñanza de la música ha estado plagada de líos conceptuales, los cuales son producto del hábito humano de dicotomizar. Si bien algunas cosas se pueden definir razonablemente con términos y conceptos opuestos, por ejemplo: alto y bajo o caliente y frío; los seres humanos tendemos a abusar de estas distinciones, reduciendo fenómenos y experiencias complejas a uno de los polos de dicotomías. Consideremos los ejemplos anteriores (caliente/frío, alto/bajo), en principio nos ayudan a definir con claridad fenómenos claramente opuestos, sin embargo, estos binomios no capturan la inmensidad de grados o matices que pueden existir entre los polos. No todas las sensaciones térmicas se reducen a caliente o frío; además, estos polos pueden ser relativos a un contexto específico.

Para Higgins (2012, pp. 215-216), dicotomías como obligación/interés y cuerpo/mente son básicamente atajos. Pensar en definir algo partiendo de su contrario puede darnos respuestas rápidas, pero también puede distorsionar nuestra comprensión del mundo que nos rodea; las dicotomías se integran al lenguaje y a las prácticas, además, se pueden entrelazar formando redes en las que se soportan mutuamente, por ejemplo: es difícil cuestionar la distinción entre teoría y práctica si ya se han aceptado dicotomías relacionadas entre mente y cuerpo o pensar y hacer. Las dicotomías nos ayudan a organizar nuestra percepción de objetos, fenómenos y experiencias, pero, frecuentemente los reducimos a dos opciones, tratando de clasificar una amplia gama de experiencias y cosas dentro de uno de dos polos. Lo anterior puede ser problemático, particularmente en contextos complejos como los educativos y los musicales, ya que, basar nuestras prácticas en dicotomías puede fomentar la segmentación de actividades que se complementan; un claro ejemplo de lo anterior es la dicotomía teoría/práctica, la cual puede provocar en instituciones de educación musical la

desconexión entre asignaturas que se denominan teóricas (como solfeo o análisis musical) y la práctica instrumental.

El uso de los conceptos impacta profundamente las prácticas a las que están ligados, las dicotomías pueden limitar la reflexión y el desarrollo de prácticas como la enseñanza de la música, restringiendo los alcances de los procesos formativos que promueven. Para Estrada (2012, p. 233), es común que la gente dedicada a la música y a su instrucción crea que los aspectos más importantes de la música son sus actividades prácticas: la interpretación y la composición. Lo anterior se puede apreciar en los altos índices de alumnos inscritos en carreras de interpretación, en comparación con carreras como etnomusicología o educación musical, en la Escuela Nacional de Música de la UNAM en México. Esta reducción puede tener como consecuencias un desprecio por la teoría musical y por otras áreas, como la filosofía, así como la separación conceptual entre teoría y práctica. Esto no significa que la interpretación instrumental no sea importante, incluso lo primordial en algunas carreras musicales, sin embargo, podría estar acompañada de una formación filosófica y teórica que enriquezca y realmente la formación de los intérpretes. Esta separación puede contribuir a la idea de que la formación musical es principalmente el entrenamiento de habilidades técnicas. En México, estas actitudes y asunciones han sido dominantes en la enseñanza de la música y en las políticas culturales; algunos de los músicos más renombrados de este país han promovido estas creencias por décadas. Este hecho ha tenido una influencia extraordinariamente fuerte en la vida musical de las orquestas, escuelas e instituciones culturales (pp. 233-234).

Concebir a la enseñanza de la música principalmente como el desarrollo de habilidades técnicas implica que la educación musical no se puede nutrir con estudios reflexivos o críticos, reduciéndola a un acto de transmisión técnica, algo que tal vez ni siquiera es educación (Estrada, 2012, p. 234). De acuerdo con Estrada, supuestos como los anteriores tuvieron algunas consecuencias negativas en México en el siglo XX, por ejemplo, cuando hay apoyo político y financiero para el desarrollo de nuestra cultura musical, músicos y políticos se apresuran a formar nuevas orquestas, coros y otros ensambles, siendo negligentes con la creación de otras instituciones vitales como escuelas de música o centros de investigación. La falta de una visión de largo plazo y la ausencia de planes significativos

surge de falsos supuestos acerca de la naturaleza y el valor de la música, así como del valor sociocultural de los programas educativos en música; el interés no es construir y sustentar una rica cultura musical, sino proveer entretenimiento musical (pp. 234-235). Estas asunciones reduccionistas pueden tener graves consecuencias para los músicos profesionales.

Concebir a la música como un asunto técnico y como entretenimiento también puede tener implicaciones negativas para la importancia que se da a la enseñanza de la música. Pero el problema tiene más consecuencias para los estudios musicales avanzados en general, ya que no existe un interés por obtener un conocimiento musical más profundo; y, explorar las importantes relaciones entre la música y otras áreas del conocimiento no se considera crucial en las universidades (p. 235). Este conocimiento profundo acerca de la música es justamente el que podría contribuir a fortalecer sus funciones sociales y a fundamentar su importancia. Si lo anterior es cierto, las instituciones de educación musical superior se pueden beneficiar de reflexionar acerca de cuál es su función social, de qué perfil de egresados necesitan sus contextos sociales y de cómo se fundamentan las prácticas que promueven.

#### 1.2.4. Preguntas y reflexiones

En esta sección propuse entender a la filosofía como un proceso de reflexión sistemático y constante sobre las bases para las creencias; esta perspectiva puede tener gran relevancia para los profesores de música. Nuestra profesión involucra grandes retos y responsabilidades en sus diversos contextos porque día a día nos enfrentamos con la tarea de formar seres humanos a través de la música. Esta visión de la filosofía puede coadyuvar a que ganemos claridad acerca de los diversos elementos presentes en nuestro quehacer.

Una perspectiva amplia desde la filosofía de la música puede ser muy enriquecedora para las prácticas de educación musical, ya que permite reconocer la diversidad de formas y valores que adquiere la música, así como sus dimensiones éticas y epistemológicas. Qué es el conocimiento musical y qué valores conllevan las prácticas musicales son reflexiones de primer orden para la educación. Con base en lo anterior es importante no reducir la reflexión sobre la música solamente a cuestiones estéticas en las prácticas de educación musical, las reflexiones sobre el valor estético de la música deben estar presentes en las aulas, el punto central es no reducir una amplia gama de acercamientos filosóficos a sólo una de sus ramas.

El uso de conceptos es fundamental para la educación musical, la conformación de dicotomías puede separar aspectos en las prácticas que tal vez deberían desarrollarse conjuntamente. Podemos encontrar ejemplos de estas dicotomías dentro de una misma asignatura (lo que incluso la misma UNAM y otras universidades fomentan al otorgar número diferente de créditos a las horas teóricas y prácticas) pero ¿cómo se puede aprender la armonía (asignatura conocida como teórica) por ejemplo, sin hacer cadencias, reconocer secuencias de acordes, etc.? A pesar de lo anterior las dicotomías también ayudan a identificar diferentes rasgos de nuestras prácticas. Cómo utilizar en la educación conceptos como didáctica /teoría curricular, teoría/práctica o arte/entretenimiento, no tiene una sola respuesta, lo que podemos hacer los educadores es ser conscientes de la presencia de dicotomías en nuestros contextos, revisar sus fundamentos y tratar de que no se manifiesten en un entramado de divisiones: la teoría de la música puede estar presente en las clases de instrumento, los instrumentos en las de entrenamiento auditivo y la audición en las de historia de la música.

### 1.3. Filosofía en la educación musical

#### 1.3.1. Panorama

Desde sus orígenes a mediados del siglo XX este campo ha sido institucionalizado y reconocido como una disciplina académica y curricular. Dan evidencia de esto, la conformación de coloquios regulares, la creación de la revista *Philosophy of Music Education Review*<sup>5</sup>, un grupo de investigación especializado en la MENC<sup>6</sup> y su presencia en los planes de estudio de diversas universidades (Panaiotidi, 2002, p. 229). Además, es importante señalar la formación de sociedades internacionales como la ISPME<sup>7</sup> o el grupo MayDay<sup>8</sup> que están dedicadas a la reflexión filosófica sobre la educación musical y organizan con regularidad actividades académicas internacionales.

---

<sup>5</sup> Editada desde 1993 por la Universidad de Indiana con dos publicaciones por año.

<sup>6</sup> *Music Education National Conference*, una asociación de educadores musicales en Estados Unidos, actualmente NAFME (*National Association for Music Education*) <https://nafme.org/> Última visita en septiembre de 2019

<sup>7</sup> <http://ispme.net/> Última visita en julio de 2019

<sup>8</sup> <http://www.maydaygroup.org/> Última visita en julio de 2019

De acuerdo con Panaiotidi (pp. 229-230), a pesar de estos logros el valor disciplinar de la filosofía de la educación musical se mantiene vago y su posición insegura. Además, carece de una delimitación clara de sus temas, propósitos, agendas, límites y relaciones con otras disciplinas como la pedagogía musical, la estética de la música, la musicología, la sociología de la música, entre otras. Fuera de Estados Unidos y Canadá, el reconocimiento de la filosofía de la educación musical como un campo de estudios se desvanece. Por ejemplo, de acuerdo con Panaiotidi (p. 246) en el Reino Unido, el término “filosofía de la educación musical” se considera incorrecto y no hace referencia a nada específico; en este contexto la reflexión sobre la educación musical se aborda desde diversas disciplinas, como la estética, sociología, psicología y la teoría curricular. De acuerdo con Estrada (p. 232) la filosofía de la música ha estado prácticamente ausente en los círculos musicales latinoamericanos. Las actividades musicales y sus valores comúnmente no están guiados por indagaciones filosóficas sobre la naturaleza y los valores de la música. La discusión sobre la filosofía de la música y filosofía de la educación musical ha sido un tema poco comentado incluso en las escuelas profesionales de música (Estrada, 2012, p. 232). Para Kertz-Welzel (2004, pp. 282-283), algunos campos de la investigación educativa en Estados Unidos están enfocados en problemas similares a los de la *Musikdidaktik* alemana y los modelos de enseñanza que se proponen desde la filosofía de la educación musical son similares a los que se plantean desde la *Musikdidaktik*.

De acuerdo con Panaiotidi (2002, p. 230) las circunstancias del origen de la filosofía de la educación musical demuestran que surgió bajo la influencia directa de la filosofía de la educación. En la segunda mitad del siglo XX las tensiones políticas dieron impulso al incremento del interés en problemas educativos. La responsabilidad de superar tendencias negativas en diversos niveles y esferas de la vida social recayó sobre las instituciones y políticas educativas (p. 230). La filosofía de la educación se desarrolló en el curso de la adopción de este movimiento general en la educación de las artes. Diversos académicos como Britton, Broudy, Leonhard, Reimer, Schwadron y Smith, comenzaron a trabajar en aras de una nueva filosofía construida sobre principios extraídos de la estética occidental; ellos fueron influenciados por las ideas de Dewey, Langer, Meyer y Mursell (McCarthy y Goble, 2005, p. 20).

La idea de que una filosofía era un recurso para los músicos practicantes, una de las herramientas más prácticas que un profesor puede tener, era un tema frecuente en la literatura de la época (p. 20). Con base en los valores de esta era y en las necesidades de la profesión, una filosofía basada en principios estéticos se enfocaría en la música como una forma de las bellas artes y proveería a los educadores musicales con una base respetable para explicar la naturaleza, valor y particularidades de su campo en el currículo escolar (McCarthy y Goble, 2005, p. 20). En este contexto se desarrollaría una vasta literatura sobre educación musical, McCarthy y Goble (pp. 19-23) comentan detalladamente los autores, publicaciones y sucesos importantes en este movimiento, para principios de la década de los 60's la filosofía estética ganaba significancia en el campo, estos desarrollos encontraron un punto culminante en la publicación de *Philosophy of Music Education* de Reimer (1970).

La filosofía de la educación musical como educación estética fue dominante durante las primeras décadas de desarrollo del campo. Algunos académicos buscaron apoyo para las premisas de la educación estética en otras disciplinas, por ejemplo, en la psicología y en las publicaciones de autores como Langer (1942), (1953); Meyer (1956); Bruner (1963) y Goodman (1968). A pesar de que esta fue la perspectiva dominante es necesario considerar, como mencionan McCarthy y Goble (pp. 23-25), que entre las décadas de 1950 y 1970 se desarrollaron otras perspectivas filosóficas sobre la educación musical, cabe destacar las propuestas desde la sociología, la etnomusicología y la antropología; autores como Merriam, Muller y Seeger ofrecieron interpretaciones filosóficas progresistas de la música como un fenómeno sociocultural.

La perspectiva de la educación estética representa un punto muy importante en la historia de la filosofía en la educación musical; durante décadas fue considerada la filosofía oficial de la educación musical en Estados Unidos y Canadá (Elliott, 1991) y tuvo una gran influencia para definir los roles de la música como parte de la educación general. Diversos educadores comentaron, defendieron y criticaron esta perspectiva. Este diálogo generó una amplia diversidad de reflexiones filosóficas sobre el valor y la naturaleza de educación musical.

Panaiotidi (2002, p. 231) considera que los escritos sobre filosofía de la educación musical demuestran dos formas básicas de abordar la disciplina: la esencialista y la analítica.

Es importante recordar que este campo es muy diverso y dinámico, por lo tanto, algunas perspectivas y propuestas no pueden ser reducidas a estas categorías, que constituyen una dicotomía con límites y alcances; sin embargo, este enfoque permite entender polos importantes en el desarrollo del área e identificar distintas formas de concebir la práctica filosófica en la educación musical.

### 1.3.2. Acercamientos esencialistas

Para Panaiotidi (pp. 231-232), esta forma de abordar el quehacer filosófico en la educación musical se caracteriza por una tendencia por realizar afirmaciones generalizadas sobre la educación musical con base en teorías esencialistas que pretenden ofrecer una clarificación de la naturaleza y el valor de la música; su método implica que proposiciones filosóficas dan origen a la filosofía de la educación musical, la cual toma estas proposiciones y las interpreta en relación con sus implicaciones para este campo. Desde esta perspectiva la filosofía de la educación musical es un cuerpo de conocimiento o conjunto de creencias; esto no significa que se niegue la dimensión de la filosofía como proceso, sin embargo, el énfasis se pone en la actividad filosófica de formular teorías.

Un ejemplo de esta postura sería tomar un sistema filosófico como el idealismo, el pragmatismo, el realismo, o la fenomenología y aplicarlo a preguntas sobre la educación musical. Panaiotidi (p. 232) considera que en los capítulos de Broudy (1958) y McMurray (1958) publicados en *Basic Concepts in Music Education* podemos encontrar un ejemplo realista (Broudy) y uno pragmatista (McMurray) de este tipo de acercamientos.

Otro ejemplo de estos acercamientos lo encontramos en la tradición de la filosofía de educación musical como educación estética. Como ya revisamos, en los inicios del campo de la filosofía de la educación musical se fue generando un amplio consenso alrededor de esta teoría, la cual alcanzó una forma definida y sistemática con el libro de Reimer (1970). En este contexto la educación musical se basa en principios estéticos. Reimer define a este campo como una afirmación sistemática de la naturaleza y el valor de la educación musical, considerando que están determinadas por la naturaleza y el valor de la música como una forma de arte (p. 235). Si bien se reconoce la relevancia de otras dimensiones de la música como la antropológica o social, estas tienen una importancia marginal en comparación con

el aspecto estético del arte. Reimer pone énfasis en desarrollar la sensibilidad estética de los educandos, la educación musical es la educación para cualidades esencialmente estéticas de la música y para los valores de la música como una forma de arte (Reimer, 1970, p. 122). Esta perspectiva fue ampliamente discutida y debatida en las décadas posteriores a la publicación del libro de Reimer. Educadores musicales como por ejemplo Colwell (1987), Mark (1982), Bowman (1991), y Alperson (1991), señalaron los límites de esta postura.

De acuerdo con Panaiotidi (p. 242) una consecuencia inevitable de los acercamientos esencialistas es la búsqueda y lucha por encontrar la “verdadera” filosofía de la educación musical. La teoría de Reimer fue confrontada con una perspectiva *praxial* de la educación musical, principalmente promovida por Alperson y Elliott, y que encontraría su punto más importante de desarrollo con el libro de Elliott *Music Matters: A New Philosophy of Music Education* (1995). Marcando un contraste con Reimer, Elliott argumenta que toda práctica musical está socialmente situada, por lo tanto, la naturaleza y los valores de la música son múltiples. Los fines de la educación musical dependen de desarrollar habilidades musicales y habilidades auditivas<sup>9</sup> de todos los estudiantes, a través de su inmersión en prácticas como la interpretación, la improvisación, la composición y la dirección, siempre acompañadas de la audición (Elliott, 2005, p. 7). Para Elliot, las habilidades musicales (*musicianship*) son una rica forma de conocimiento procedimental, la cual se alimenta de otras formas de conocimiento musical, el cual rodea y soporta al procedimental. Además, este conocimiento está contextualmente situado, el conocimiento verbal contribuye al desarrollo de habilidades musicales, pero es secundario en la educación musical (p. 11). En *Music Matters* Elliot desarrolla una reflexión sistemática sobre la música y la educación musical, analizando críticamente los conceptos y las creencias para construir un modelo teórico. El acercamiento de Elliott combina análisis y reflexión con la propuesta de una filosofía, sin embargo, es esencialista justamente por proponer una filosofía particular para la educación musical (Panaiotidi, 2002, p. 245). La teoría *praxial* de Elliott también ha sido ampliamente comentada por los educadores musicales, él mismo editó un libro (2005) donde educadores de diversas partes del mundo discuten los alcances y límites de la teoría propuesta en *Music Matters*.

---

<sup>9</sup> Elliott usa los términos *Musicianship* y *Listenership*

### 1.3.3. Acercamientos analíticos

Una forma distinta de acercarse al campo de la filosofía de la educación musical, derivada de la tradición de la filosofía analítica, es la propuesta por Bowman, quien sugirió un abandono del concepto de la disciplina como un cuerpo de doctrinas que orienten la educación musical (Panaiotidi, 2002, p. 243). Bowman propone entender a la filosofía de la educación musical como un proceso y rechaza la noción de esta disciplina como un conjunto de verdades inmutables. Para Panaiotidi (p. 243), los beneficios de la postura de Bowman, tanto en su propuesta positiva como en su crítica constante, son indisputables ya que genera nuevos impulsos y abre perspectivas nuevas para la disciplina. Bowman (1992, p. 16) considera que la educación musical necesita ser una profesión con mayor diversidad filosófica, menos comprometida con la unanimidad ideológica que había sido típica en la “era estética”; esta diversidad no es negativa para el campo, al contrario, lo mantiene vigoroso. Un objetivo primordial en la educación musical, comprometida con la indagación crítica y filosófica, es la apertura y el respeto para los puntos de vista divergentes (p. 16).

Otro ejemplo de una perspectiva primordialmente analítica es el de Koopman, quien considera que los acercamientos esencialistas no deberían dejar de lado el análisis, sino ser equilibrados por este último (Panaiotidi, 2002, p. 245). Panaiotidi (p. 245) considera que Koopman (1997) promueve los alcances del método analítico y su relevancia para la educación musical, con base en lo anterior diseña un modelo de tres pasos que consiste en análisis, evaluación y mejora de las teorías y los marcos conceptuales.

Para Panaiotidi (p. 244) los acercamientos analíticos, tienen al menos dos límites importantes, en primer lugar, pueden poner demasiado énfasis en aspectos lingüísticos y lógicos, provocando críticas excesivas y pérdida del panorama general; por otro lado, carecen, aunque no completamente, de juicios evaluativos y normativos. En otras palabras, desde estos acercamientos es difícil establecer parámetros que permitan evaluar diferentes perspectivas.

Es muy importante tener en cuenta que con esta dicotomía entre acercamientos analíticos y esencialistas sólo busco señalar las prioridades que los educadores musicales han dado a sus reflexiones filosóficas sobre la educación musical. Esto no significa que se pueda

reducir las propuestas de Reimer o de Elliott a una de estas categorías, ambos son acercamientos sistemáticos y abarcadores sobre la educación musical; sin duda alguna, han contribuido a la comprensión de la naturaleza y el valor de la música. Prueba de ello es el intenso diálogo que han generado a lo largo de cinco décadas. A pesar de lo anterior los planteamientos esencialistas tienden a generar grupos de educadores que se identifican con ellos, los apoyan y defienden. Esto puede tener como consecuencia que se pierdan de vista los límites de dichas propuestas y se trate de entender un cosmos plural y cambiante, como lo es la educación musical, desde modelos teóricos rígidos. Diversos filósofos como Roehmann (1991), Bowman, (1992) y Jorgensen (1994) han señalado los problemas de la promoción y defensa de teorías particulares, así como su relación con la filosofía en la educación musical.

#### 1.3.4. Prácticas y educación musical

Como menciona Bowman (2005, p. 52), las orientaciones *praxiales* son relativamente nuevas dentro del discurso filosófico de la educación musical; sin embargo, el término *praxis*, el cual toman como punto de partida, puede ser rastreado hasta la Grecia Antigua. De acuerdo con Regelski (1996, pp. 22-23) el análisis aristotélico de *praxis* se ha extendido a problemas contemporáneos por filósofos de los siglos XIX y XX, filósofos como Hegel, Gadamer, Arendt, Bernstein y Habermas han utilizado las ideas básicas de *praxis* como componentes importantes de sus posiciones filosóficas. El enfoque práctico del concepto *praxis* también ha estado presente en pragmatistas como Dewey y James, además, la idea de *praxis* también figura centralmente en la tradición filosófica de la teoría de la acción.

De acuerdo con Candel (2011, p. xvii), Aristóteles consideraba que existían tres tipos de conocimiento:

- Saber teórico (*theoria*): puramente contemplativo, no interviene en los objetos para modificarlos.
- Saber práctico (*praxis*): actividad transformadora, se enfoca en los sujetos y las acciones que realizan.

- Saber productivo (*techne*): también es actividad transformadora, tiene como objeto la realidad externa a los sujetos.

Para Bowman (2005, pp. 52-53), el saber teórico era un conocimiento contemplativo de cosas eternas e invariables, el conocimiento productivo se manifestaba en habilidades técnicas para hacer cosas bellas o útiles. Finalmente, el conocimiento práctico estaba relacionado con un entendimiento prudente de situaciones variables y estaba situado en la esfera humana de la acción<sup>10</sup>. Al saber práctico le concernía la idea de conducta virtuosa en las esferas ética y política. Continuando con Bowman (p. 53) la práctica se encuentra entre el carácter primordialmente ejecutivo de la técnica y el sentido predominantemente contemplativo de la teoría. El saber práctico es acción guiada por la atención a procedimientos variables, tradiciones y criterios. Las prácticas son modos de acción personalizados y socialmente contextualizados. Practicar, es hacer algo de forma deliberada y atenta, considerando simultáneamente las acciones propias y manifestaciones ejemplares de estas acciones en los otros, con la intención de desarrollar o mejorar la eficiencia.

Para Regelski (1998, p. 28), el concepto de *praxis* está gobernado por el tipo de hacer llamado *phronesis*, un conocimiento ético de y para lograr los resultados correctos, juzgados en función de los beneficios producto de ese hacer, para uno mismo o para los demás. *Phronesis* se refiere a la capacidad de identificar los valores apropiados en las conductas racionales humanas, es decir, beneficios que son correctos o apropiados en o para una situación dada (p. 28).

Esta perspectiva filosófica ha sido interpretada y aplicada de diversas maneras en la educación musical. De acuerdo con Bowman, (2005, p. 57), Sparshott fue un importante filósofo para el desarrollo del *praxialismo* en este campo, a pesar de que no escribió sobre educación, sí lo hizo en relación con la filosofía de la música y la filosofía del arte. Para Sparshott (1987, p. 40), las explicaciones estéticas sobre la música pueden describir adecuadamente un rango restringido de prácticas musicales, por lo tanto, su validez es local y no general. La música es prevalentemente un modo de comportamiento humano: una

---

<sup>10</sup> Como el mismo Bowman señala, Regelski (1996), (1998) explora detalladamente estas formas de conocimiento y las relaciona con la educación musical.

práctica; la palabra música cubre una variedad cambiante de prácticas (p. 44). De acuerdo con Sparshott, tal vez hay pocas cosas relevantes que se puedan decir que abarquen a todas esas prácticas, cada una debe ser analizada y entendida en su propio contexto.

La primera referencia a una filosofía *praxial* de la música apareció en el artículo: *What Should one Expect from a Philosophy of Music Education?* de Alperson (1991), quien también critica la teoría de la educación musical como educación estética y argumenta que sólo una filosofía *praxial* de la música puede dar cuenta de la diversidad de valores y significados que tiene la música en las vidas de las personas. De acuerdo con Regelski (1998, p. 22), el término *praxis* reapareció como un ingrediente del argumento de Elliott (1995) para una nueva filosofía de la educación musical. Regelski señala que críticos, revisores y comentaristas como Swanwick (1995), Reimer (1996), Stubley (1996) y Spychiger (1997) caracterizaron el trabajo de Elliott como *praxial*, a pesar de que él sólo hace pocas referencias a la *praxis* y un breve análisis de su derivación de la filosofía de Aristóteles. Con base en lo anterior y a pesar de la proliferación de las referencias a la *praxis*, Regelski considera necesario aclarar definiciones de conceptos clave de esta tradición y sus aplicaciones para problemas actuales en la educación musical.

El concepto de práctica es también importante para el pragmatismo. De acuerdo con Legg y Hookway (2019), el pragmatismo es una vasta tradición filosófica, que concibe al conocimiento del mundo como inseparable de las acciones dentro de él. Esta idea general ha atraído un notable, rico y en ocasiones contradictorio, rango de interpretaciones, por ejemplo: que todos los conceptos filosóficos deben ser probados a través de la experimentación científica, que una afirmación es verdadera sólo si es útil, que el valor de las teorías filosóficas depende de su contribución al progreso social, que el lenguaje se basa en un profundo cimiento de prácticas humanas compartidas, entre otras.

Las ideas originarias del pragmatismo surgieron de las discusiones en el club metafísico de Harvard, en la década de 1870. En estas discusiones participaron Peirce y James, ambos concebían al pragmatismo como un método, principio o máxima para aclarar conceptos e hipótesis, así como para identificar discusiones vacías, sin embargo, hubo importantes diferencias entre cómo lo entendían (Legg y Hookway, 2019). Dewey fue otro filósofo pragmatista, sus ideas acerca de la importancia de la estética para los seres humanos

(1934) y sus reflexiones sobre la educación, las cuales fueron pioneras para establecer a la filosofía de la educación como un campo de estudios, resultaron ampliamente influyentes en la filosofía de la educación musical.

Como ya revisamos, uno de los primeros acercamientos en la educación musical desde esta perspectiva, es el propuesto por McMurray (1958). Este planteamiento puede ser considerado una propuesta esencialista ya que sugiere que el pragmatismo es una doctrina que considera que lo verdadero es aquello que funciona, por lo tanto, se puede considerar verdadera una afirmación cuando ésta funciona en acciones prácticas (p. 31). Fundamentado en el trabajo de Dewey, McMurray analiza los posibles fines de la educación musical, dentro de los cuales, es primordial pasar a las siguientes generaciones los aspectos más relevantes de la cultura musical, por lo que pone énfasis en las obras musicales (p. 43).

Las ideas de Dewey fueron uno de los pilares importantes dentro de la teoría de Reimer, principalmente la propuesta de incorporar la formación estética dentro de la educación general; para Dewey, el arte y las experiencias estéticas tienen el poder de dar sentido a la vida de las personas (Legg y Hookway, 2019). Dewey pone énfasis en las experiencias estéticas y el proceso de vivirlas; Shusterman (1992) trabajó ampliamente esta perspectiva.

Bowman (2005, p. 70) encuentra afinidades entre las perspectivas *praxiales* y el pragmatismo. El *praxialismo* es pragmático en su compromiso con la apertura y la naturaleza socialmente construida de las prácticas musicales, así como en su orientación antiesencialista. Al igual que el pragmatismo, considera a las verdades no como inmutables ni absolutos indisputables, sino como asuntos socialmente negociados y consensuados, como creencias provisionalmente mantenidas, redes de convicciones intersubjetivamente construidas cuyo valor yace en su utilidad para atender necesidades e intereses actuales. Desde ambas perspectivas, los contextos y nuestras necesidades cambian constantemente, por lo que una disposición para abandonar viejos sistemas de creencias es fundamental.

Es muy importante aclarar que tanto el pragmatismo como el *praxialismo* son amplias corrientes filosóficas, las cuales han influenciado diversas teorías en la educación musical. No se trata de perspectivas unificadas, sino de una constelación de propuestas basadas en el

concepto de práctica; sin embargo, la definición de este concepto puede variar considerablemente entre diferentes posturas. En esta sección describo cómo la tradición aristotélica de *praxis* y el pragmatismo han influenciado diversas posturas en relación con la educación musical, por lo tanto, no es posible identificar una sola filosofía de la educación musical *praxial* o pragmática. El modelo que propongo en este trabajo para analizar las prácticas de educación musical se basa en la propuesta de práctica delineada por Bowman (2014), la cual parte del concepto aristotélico de *praxis*. La importancia ética de la perspectiva aristotélica y los conceptos que propone Bowman, pueden ser de gran valor para orientar las prácticas en la educación musical y, al mismo tiempo, permiten la flexibilidad y el proceso de revisión constante que necesitamos los profesores de música para enfrentar los retos actuales.

#### 1.3.5. La filosofía en la formación de los profesores de música

De acuerdo con Bowman y Frega (2012a, pág. 28) en muchas partes del mundo, los programas de educación musical son albergados dentro de escuelas de música de universidades, estas instituciones tienen raíces profundas en tradiciones que provienen de los conservatorios musicales europeos, los cuales están dedicados a desarrollar sofisticadas habilidades musicales y habilidades interpretativas refinadas; principalmente aquellas relacionadas a la perspectiva europea de la música como arte. Bowman y Frega (pág. 28) consideran que los fines de la enseñanza musical suelen ser prácticas como la interpretación musical artística, en contextos como las orquestas sinfónicas, la música de cámara o la música contemporánea, por ejemplo; las instituciones educativas promueven habilidades musicales y hábitos particulares, con el entrenamiento en la interpretación como el principal enfoque para desarrollarlos. En estos contextos, las convicciones acerca de la naturaleza de la música y los propósitos de la instrucción musical son poco cuestionados. A causa de lo anterior los procesos de indagación están ampliamente abandonados en la enseñanza de la música y aparentemente se les considera opcionales o prescindibles. La formación filosófica está ausente en la preparación de profesores de música y figura sólo marginalmente dentro de las actividades escolares que se consideran esenciales para desarrollar el conocimiento y las prácticas de esta profesión (Bowman y Frega, 2012b, p. 496). La tendencia anterior se puede observar en Latinoamérica, en donde, de acuerdo con Estrada (2012, p. 232), de 45 escuelas

profesionales de música en esta región, sólo 2 ofrecen la materia filosofía de la educación musical y una de filosofía de la música, en 9 se ofrece estética musical. Esto no sólo muestra los pocos espacios que hay en las escuelas profesionales de música para desarrollar hábitos filosóficos; además es un ejemplo de la reducción de la filosofía de la música a estética.

En México la Facultad de música de la UNAM, en el nivel licenciatura ofrece la asignatura filosofía del arte, una vez más reduciendo la reflexión sobre la música a estética, mientras que, en el posgrado en música de la misma universidad, se oferta el seminario de filosofía de la educación musical. Otro dato que llama la atención es que, en el mismo programa de posgrado, en el área de educación musical, hay en total 13 tesis de maestría y 5 de doctorado de las cuales ninguna tiene como eje principal un acercamiento filosófico<sup>11</sup>.

Los anteriores son algunos ejemplos de la falta de prioridad que tienen las reflexiones filosóficas en el contexto de la formación profesional de profesores de música. En el caso de México esta situación se relaciona con la poca centralidad que tiene la reflexión filosófica sobre la educación. La falta de reflexión filosófica sobre la educación y sobre la educación musical puede provocar que la toma de decisiones en relación con el papel de la música como parte de la formación general o a los roles sociales de los músicos profesionales, estén basadas en supuestos no revisados, o que sean determinadas por intereses ajenos a la educación y a la música, como los políticos o los económicos.

Es necesario aclarar que la educación musical en México está en constante cambio, ofrezco ejemplos de la UNAM porque es una de las universidades más grandes e importantes del país, que tiene 90 años ofreciendo formación musical en diversos niveles. Sin embargo, en la década actual han surgido proyectos de educación musical en universidades privadas que ofrecen una formación musical profesional más allá de los paradigmas de los conservatorios, por ejemplo, el Tecnológico de Monterrey con la licenciatura en tecnología y producción musical; es relevante el caso de la Universidad Panamericana, que tiene una carrera en educación musical, incluyendo a la música popular contemporánea y que propone

---

<sup>11</sup> Es oportuno mencionar, en el campo de la tecnología musical, la tesis de Ordoñez (2011). Este trabajo sí tiene como perspectiva principal a la filosofía.

a la filosofía de la música en su plan de estudios<sup>12</sup>. Por otro lado, la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas ofrece la licenciatura en Jazz y música popular y la Escuela Nacional de Estudios Superiores, unidad Morelia, ofrece la licenciatura en Música y tecnología artística. El reto persiste en fomentar diálogos filosóficos inclusivos sobre la educación musical. Nuestro país aún no cuenta con publicaciones o coloquios especializados en la filosofía de la educación musical. En las ediciones 2019 del coloquio EDAUTEMUS<sup>13</sup> y el CIEMNS<sup>14</sup> se incluyó, como una de las líneas de investigación para las ponencias presentadas, a la reflexión filosófica, es importante dar continuidad a estos espacios para promover el desarrollo de los procesos filosóficos en la educación musical en nuestro país. A continuación, reflexionaré brevemente sobre la filosofía de la educación en México, ya que el poco interés de los filósofos por temas educativos en nuestro contexto puede estar relacionado con la falta de fomento para la reflexión filosófica sobre la enseñanza de la música.

#### 1.3.6. Breve panorama de la investigación filosófica sobre la educación en México

De acuerdo con Yurén (2008, p. 9) la filosofía de la educación en México es un tema escasamente tratado en el ámbito académico; aunque ha sido tangencialmente revisado en un buen número de obras sobre la historia de la educación en nuestro país, son muy pocas las que lo abordan de manera especial y sistemática; es decir, no cumplen el propósito de dilucidar e interpretar los fines, principios y criterios de la educación en México. Lo anterior se ve reflejado en los centros de investigación de la UNAM; por ejemplo, en el Instituto de Investigaciones Filosóficas, entre sus áreas de investigación<sup>15</sup> no figura la educación. Otro dato interesante en relación con el trabajo en este instituto de investigación es que tienen proyectos en el área de la estética, pero no en filosofía de la música. Entre los proyectos de investigación de esta institución en años recientes sólo aparece uno<sup>16</sup> con aparente

---

<sup>12</sup> Este caso es particularmente interesante ya que el director de la Escuela de Bellas Artes de la UP realizó una tesis doctoral (Pliego, 2012) en donde promueve a la filosofía de la educación musical *praxial* de Elliott.

<sup>13</sup> Coloquio de educación auditiva y teoría de la música organizado por la Facultad de música y el posgrado en música de la UNAM. En 2019 se realizó su 6ta edición, la filosofía aparece como sus temáticas desde su quinta edición.

<sup>14</sup> Coloquio internacional de educación musical a nivel superior, organizado por la Universidad de Aguascalientes, en 2019 se llevó acabo su 6ta edición nacional y 3ra internacional.

<sup>15</sup> De acuerdo con información en la página de internet del instituto, consultada en mayo de 2019 <http://www.filosoficas.unam.mx/sitio/areas-investigacion>

<sup>16</sup> Titulado: Innovación educativa y apropiación social del conocimiento. Un modelo para la enseñanza de las ciencias en contextos interculturales, a cargo de León Olivé.

orientación educativa. En el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM no se encuentra la filosofía entre sus áreas de investigación<sup>17</sup>. En el área llamada teoría y pensamiento educativo hay dos líneas relacionadas con la filosofía: Epistemología y educación, además de Filosofía, teoría y educación; sin embargo, de 5 proyectos enlistados dentro de estas líneas sólo hay uno filosófico<sup>18</sup>.

Es importante señalar que la reflexión filosófica sobre la educación, la música y la educación musical no se puede reducir a lo que pasa los institutos de investigación de la UNAM o a los seminarios de las licenciaturas. Si bien la investigación educativa está principalmente centralizada en la Ciudad de México (Colina y Osorio citados en Carbajal 2014, p. 34), la investigación sobre educación musical en México se desarrolla vívidamente en la actualidad; por ejemplo, Carbajal (pp. 34-36) da cuenta de espacios en los cuales se reflexiona sobre este campo. Este desarrollo se puede ver enriquecido en la medida en que los educadores continuemos dialogando sobre nuestras perspectivas filosóficas y cómo las relacionamos con nuestras prácticas de educación musical, además de que trabajemos constantemente en revisar los supuestos que orientan nuestras acciones.

Los datos anteriores no buscan ser parte de un análisis exhaustivo de la investigación filosófica sobre educación en México, son ejemplos de un área de estudios que no parece ser prioritaria en nuestro país. Por otro lado, es necesario conocer con más profundidad a qué nos referimos con filosofía y reflexión filosófica, qué acciones, conocimientos, fines y valores le atribuimos, cómo la articulamos como parte de nuestra práctica pedagógica y cómo la distinguimos de reflexiones educativas basadas en otras disciplinas. La falta de la reflexión filosófica sistemática sobre la educación puede tener graves consecuencias, ya que el desarrollo de la educación puede estar determinado por intereses políticos y económicos, como claramente se puede observar con la reforma y el modelo educativo de 2017 en nuestro país, los cuales ni siquiera pudieron implementarse por el cambio de gobierno del año 2018. Este tipo de cambios drásticos y proyectos trancos son ejemplo de la falta de una visión

---

<sup>17</sup> Información obtenida de la página de internet del Instituto en mayo de 2019  
<https://www.iisue.unam.mx/investigacion/>

<sup>18</sup> Titulado: Epistemología y procesos cognoscitivos en el contexto educativo, a cargo de Miguel Ángel Campos.

filosófica sistemática que reflexione sobre el valor y la importancia de la educación en México, los cuales deberían estar por encima de perspectivas e intereses políticos.

### 1.3.7. Preguntas y reflexiones

En esta sección hemos revisado el desarrollo de la filosofía de la educación musical en Estados Unidos y Canadá; en el intenso diálogo que se ha generado en este contexto ha quedado registrado el complejo entramado de perspectivas filosóficas y sus aplicaciones en la educación musical. La tendencia de algunos educadores por afiliarse a una corriente, por ejemplo, a la educación musical como educación estética representada por Reimer y con la filosofía de la educación musical *praxial* de Elliott, puede reducir tradiciones filosóficas como la aristotélica y generar posturas anquilosadas sobre el valor de la música y la función de la educación musical. Probablemente lo más valioso de revisar el desarrollo de este campo es encontrar una pluralidad de posturas que han dialogado sobre diversos posibles valores de la educación musical.

Es importante señalar que planteamientos como los de Reimer y Elliott son acercamientos filosóficos ricos y sistemáticos sobre la educación musical. Independientemente de sus límites, son modelos teóricos que han enriquecido nuestra concepción de esta profesión. Mientras no reduzcamos nuestras visiones a un solo modelo, estas propuestas pueden enriquecer constantemente nuestras prácticas.

Considerando el complejo panorama que enfrentemos los educadores musicales en la actualidad y la diversidad de posibilidades filosóficas para abordar la educación musical, creo que es fundamental mantener una actitud flexible, que permita reconocer las particularidades de cada contexto y enfrentar situaciones cambiantes. Con base en lo anterior retomaré el concepto aristotélico de práctica, ya que permite identificar la diversidad de prácticas de educación musical, su dimensión ética y cómo se relacionan las acciones con los fines de dichas prácticas. Es necesario insistir en que este concepto ha sido utilizado de diversas maneras en la educación musical y que no existe una tradición de la educación musical *praxial* unificada, como ya lo mencioné. Para tener claridad y por la apertura ante la diversidad que promueve, seguiré la perspectiva *praxial* que propone Bowman (2014) de este concepto.

## 1.4. Epistemología

### 1.4.1. Diferentes formas de conocimiento

Todas las personas tenemos, o al menos creemos tener, una gran diversidad de conocimientos. Sabemos tocar instrumentos musicales, distinguir auditivamente la quinta sinfonía de Beethoven, cantar, reconocer un acorde menor al escucharlo, sabemos que, en el sistema tonal, el acorde de la fundamental y el de la dominante tienen una nota en común, que la sensible está a un semitono de distancia de la tónica, que el sonido tiene cuatro propiedades, que Bach es un compositor del periodo Barroco, etc. ¿Qué tienen todos estos conocimientos en común? Considerando la miríada de conocimientos que podemos tener, ¿existe algo que los una? De acuerdo con Pritchard, (2006, p. 3) éste es el tipo de preguntas que plantean aquellos que estudian epistemología, que es la teoría de conocimiento. Para Roberts y Wood (2007, p. 3) cada disciplina universitaria es un estudio del conocimiento humano, pero la epistemología es el estudio del concepto de conocimiento. Reflexiona sobre este problema ubicuo, este bien humano central y distintivo, planteando cuestionamientos críticos y normativos sobre él; por ejemplo: qué es conocimiento y cuáles son sus límites, cómo sabemos lo que conocemos, cuáles son las bases del conocimiento e incluso cuestiona la posibilidad de que tengamos conocimientos.

Es importante señalar que los principales análisis epistemológicos han sido escritos en inglés (Villoro, 1982, p. 197); en esta lengua se utiliza el verbo *know* para hacer referencia a diversas formas de conocimiento, mientras que en otras lenguas existen dos verbos que se utilizan para formas de conocimiento particulares. En español, por ejemplo, utilizamos el verbo saber para decir sé tocar la flauta o sé que Bach es un compositor del periodo barroco, utilizamos el verbo conocer para decir yo conozco la *Ofrenda musical* o yo conozco a Pamela. La aclaración anterior es necesaria ya que permite afinar distinciones conceptuales.

Para Villoro, el análisis de los conceptos parte de sus usos cotidianos, el verbo saber tiene dos usos epistémicamente relevantes, lo utilizamos seguido del pronombre que y alguna proposición la cual puede ser verdadera o falsa, por ejemplo, sé que el tono re mayor tiene fa y do sostenidos en su armadura.

También utilizamos el verbo saber seguido de otro verbo en infinitivo, por ejemplo, sé tocar el piano. De acuerdo con Villoro (p. 126), Ryle (1949) distinguió estos dos usos del verbo saber. Saber que (*knowing that*) se emplea seguido de una oración que menciona un hecho; se refiere a una proposición que puede ser verdadera o falsa, por lo que se le conoce como saber proposicional. Saber cómo (*knowing how*), se emplea seguido de un verbo generalmente en infinitivo que menciona una actividad. En español se puede traducir como saber hacer. No se refiere a una proposición sino a una actividad compleja, la cual no puede ser verdadera ni falsa. Saber hacer no describe un conocimiento sino la cualidad de una acción o un conjunto de acciones (Villoro, 1982, p. 127). Saber hacer una actividad, por ejemplo, tocar el piano, está acompañado de muchos conocimientos proposicionales: saber que el pedal izquierdo suaviza el sonido, saber que comúnmente con la mano izquierda se tocan las voces más graves o saber que las partituras para piano normalmente se escriben en clave de sol y de fa. Estas dos formas de saber están estrechamente relacionadas y dirigen nuestras acciones cotidianas.

Anteriormente mencioné que en español existen dos verbos para hacer referencia al conocimiento: saber y conocer. Villoro (p. 197) sugiere utilizar el verbo conocer para identificar una forma de conocimiento distinta al saber qué y al saber cómo. El verbo conocer lleva como complemento directo un sustantivo: conocemos objetos y personas, sabemos que los objetos tienen propiedades y sabemos hacer actividades, pero no sabemos personas u objetos. Por ejemplo, sé qué la *Partita para flauta sola en la menor* de Bach tiene cuatro movimientos, sé tocar esta Partita y conozco esta Partita<sup>19</sup>. Esta forma de conocimiento puede basarse en lo que Russell llamó *knowledge by acquaintance*; es decir, tener una experiencia de contacto directo con un objeto o una persona, estar familiarizado con la persona o el objeto (Villoro, 1982, pp. 197-198).

Saber qué, saber cómo y conocer son tres conceptos importantes para las reflexiones en las prácticas de enseñanza de la música ya que permiten identificar fines y proponer acciones que los persigan. Por ejemplo, en una práctica específica permiten reflexionar sobre qué tipo de conocimiento buscamos generar en los estudiantes, también pueden contribuir a organizar y planear actividades didácticas que se dirijan o relacionen con estos conceptos

---

<sup>19</sup> Puedo conocer una obra musical, aunque no sepa tocarla o incluso aunque no conozca su título.

epistémicos. Por otro lado, es importante señalar que estos conceptos no son absolutos ni categorías finales en las cuales tenemos que encasillar nuestros conocimientos; más bien se trata de caminos que los epistemólogos han tomado en sus reflexiones. Una característica importante de estas formas de conocimiento es que tanto el saber hacer como el conocer se pueden evaluar por grados, un niño que lleva un año tocando la flauta, un estudiante de la licenciatura en flauta transversa y un flautista profesional con 20 años de experiencia, los tres saben tocar la flauta, sin embargo, lo hacen con distintos grados de habilidad. Lo mismo pasa en relación con nuestra familiaridad con personas y experiencias, yo conozco a una amiga desde hace 2 años, pero conozco en mayor medida a mi hermana con la que he convivido 30 años. Por otro lado, el conocimiento proposicional no admite grados, es verdadero o falso: si afirmo que la clave de sol indica que la segunda línea del pentagrama corresponderá a la nota sol, esto sólo puede ser verdadero o falso.

En español no distinguimos entre el sustantivo conocimiento y la forma verbal en infinitivo saber. Para evitar confusiones los consideraré como sinónimos, sin embargo, reservaré conocer para el conocimiento por experiencia que acabo de describir, utilizaré saber para conocimientos proposicionales y procedimentales.

#### 1.4.2. La importancia del concepto de conocimiento

El análisis de los conceptos parte de sus usos cotidianos y sus posibles significados; en relación con el concepto de conocimiento, los intentos por analizar sus significados han tomado la forma de una búsqueda por condiciones necesarias y suficientes, las cuales, al ser probadas contra nuestras reacciones a ejemplos reales e imaginarios, buscan ser congruentes con nuestras adscripciones de conocimiento (Craig, 1990, p. 1). Lo anterior quiere decir que, tradicionalmente, los epistemólogos han tratado de encontrar condiciones para el concepto de conocimiento que se cumplan en cualquier instancia en la que se utiliza. Esto ha derivado en una rica diversidad de perspectivas y teorías sobre el conocimiento, con un énfasis especial en el conocimiento procedimental; para algunos esta forma de conocimiento es distintiva de los seres humanos. De acuerdo con Pritchard (2006, p. 4), sólo criaturas relativamente sofisticadas como los seres humanos poseen conocimiento proposicional. Una hormiga tiene conocimientos procedimentales: sabe cómo navegar el terreno y sabe cómo llevar alimento a su hormiguero, pero ¿podemos decir que una hormiga tiene conocimientos

proposicionales? ¿Sabe una hormiga de hechos? Aparentemente no y esto marca para Pritchard una importancia del conocimiento proposicional sobre otras formas de conocimiento. Para poder tener un saber qué, se requieren las capacidades intelectuales de los humanos. Esto puede ser debatido; sin embargo, el trabajo de los epistemólogos se ha enfocado en este tipo de saber, además, independientemente de la pregunta sobre cuál de estas formas de conocimiento es más importante, es claro que los seres humanos necesitamos de ambas, por ejemplo, para desarrollar habilidades o conocimientos procedimentales. Podemos apoyarnos en conocimientos proposicionales: saber que se necesita mayor presión de la columna de aire para tocar las notas en el registro agudo de la flauta nos ayuda a desarrollar nuestra habilidad para tocar dicho registro.

Independientemente de las discusiones sobre la importancia y diferentes formas de conocimiento, para Craig (1990, p. 11) las reflexiones sobre el conocimiento tienen un punto de partida firme. Los seres humanos necesitamos creencias verdaderas sobre nuestro entorno, creencias que nos sirvan para guiar nuestras acciones con resultados exitosos. Siendo ese el caso, necesitamos fuentes de información que nos lleven a creer verdades. Tenemos algunas fuentes incorporadas que nos proporcionan una base de creencias, por ejemplo, nuestros sentidos o la capacidad de razonar. Considerando que vivimos en sociedades, es una gran ventaja poder acceder a las bases de creencias de nuestros semejantes, una persona con mayor altura o fuerza física tal vez pueda acceder a información que nuestros sentidos no nos alcanzan a proporcionar o, si otra persona tiene una experiencia con una fuente de alimento o de peligro que desconozcamos, puede ser cuestión de vida o muerte poder acceder a esa información. Sin embargo, ¿cómo podemos estar seguros de que la información es correcta, de que las creencias que han acumulado nuestros semejantes son verdaderas? ¿No pueden estar equivocados? ¿Podrían mentirnos? Si Gabriel me dice que una planta es dañina y Laura me dice que es nutritiva, ¿cómo puedo elegir comerla o no?

La reflexión anterior muestra por qué son necesarios conceptos para evaluar la calidad de nuestras fuentes de información, en este sentido, el concepto de conocimiento se utiliza para identificar o señalar fuentes de información aprobadas (Craig, 1990, p. 11). Este análisis puede ser fundamental para la enseñanza de la música; los conocimientos que promovemos y las acciones que supuestamente llevan a generar dichos conocimientos. Pensemos en los

métodos o en las acciones de una clase de solfeo, ¿cómo sabemos que un método nos aporta información valiosa para hacer música? Libros que se enfocan en desarrollar solamente la lectura de notas sin entonación ¿nos aportan conocimientos relevantes para las prácticas musicales?

#### 1.4.3. La teoría clásica de conocimiento

La tradición del análisis del conocimiento proposicional se remonta hasta el *Teeteto* de Platón. Existen dos prerequisites para poseer conocimiento proposicional en los que la mayoría de los epistemólogos coinciden:

- Un sujeto cree en la proposición<sup>20</sup>
- La creencia es verdadera

Por ejemplo, supongamos que Daniel cree que la dominante de fa menor es do, mientras que Omar cree que la dominante de fa menor es si bemol. En este contexto tenemos dos proposiciones 1) la dominante de fa menor es do y 2) la dominante de fa menor es si bemol. La creencia de Daniel es verdadera, por lo tanto, Daniel tiene un conocimiento proposicional, él sabe que la dominante de fa menor es do. La creencia de Omar es falsa, por lo tanto, no tiene conocimiento y no sabe cuál es la dominante de fa menor.

Como señala Villoro (1982, pp. 14-15) en el lenguaje cotidiano usamos el término creencia en dos sentidos, el primero es un sentido restringido, creer se utiliza como opuesto a saber, por ejemplo: cuando decimos creo que el primer movimiento de la séptima sinfonía de Beethoven está en el tono de la mayor, pero no lo sé con seguridad. Si tomamos el término creencia en su segundo sentido, el cual es más general, significa simplemente tener un enunciado por verdadero o tener un hecho por existente (Villoro, 1982, p. 15). En este sentido saber implica necesariamente creer, no se puede saber sin tener algo por verdadero. Decir que Daniel sabe que la dominante de fa menor es do, pero no lo cree, es contradictorio. Es en este sentido que se utiliza el término creencia en la epistemología, si alguien sabe que  $p$  también cree que  $p$ <sup>21</sup>. Lo anterior es fundamental ya que los seres humanos actuamos con

---

<sup>20</sup> Comúnmente representada por la letra  $p$

<sup>21</sup> Con base en la nota anterior: un hecho cualquiera expresado por una proposición.

base en un conjunto de creencias, de las cuales algunas pueden ser conocimiento y otras no. Indagar sobre los fundamentos de dichas creencias e identificar cuáles son fuentes de información confiable para nuestras prácticas es una tarea imperativa en la educación.

Para poder distinguir entre una creencia que es conocimiento y una que no lo es, necesitamos que nuestra creencia se corresponda con la realidad. El concepto de verdad que aquí estoy utilizando es conocido como verdad por correspondencia y presupone un acceso epistémico amplio a la realidad. Es a esta correspondencia a la que se refieren los epistemólogos con el concepto de verdad. Si nuestras proposiciones no se corresponden con el mundo que nos rodea, no podemos considerar que nuestras creencias sean conocimiento, sería contradictorio afirmar que sabemos que la tónica de do mayor es do, pero no es verdad. Por otro lado, aunque esto no sea verdad podemos creerlo, pero para que esa creencia pueda ser considerada conocimiento, debe ser verdadera.

¿Son estos dos elementos (creencia y verdad) suficientes para validar como conocimiento una proposición? Recordemos nuestro ejemplo, Daniel cree que la dominante de fa menor es do, mientras Omar cree que es si bemol. Con base en lo anterior podemos afirmar que la creencia de Daniel es verdadera y la de Omar falsa. Sin embargo, ¿qué pasa si consideramos que Daniel no ha tomado nunca clases de música y sólo cree que la dominante de fa menor es do, porque es el único nombre de las notas musicales que puede recordar? ¿Podríamos decir que tiene conocimiento proposicional? Consideremos en contraste a Fernando quien cree que la dominante de fa menor es do. Con base en sus conocimientos musicales, sabe cómo funcionan la armonía y las escalas tonales, sabe que la función de dominante en un tono es principalmente desempeñada por el quinto grado y sabe cuál es la armadura de fa menor. La creencia de Fernando está fundamentada en sus conocimientos, mientras que la de Daniel no tiene bases; ambas son verdaderas, pero la de Daniel lo es por casualidad y la de Fernando por sus fundamentos. Por lo tanto, las dos condiciones (creencia, verdadera) no bastan para saber; se necesita otra condición: tener razones suficientes que

justifiquen la creencia (Villoro, 1982, p. 17). Comúnmente se utiliza el término justificación para hacer referencia a esta tercera condición del conocimiento proposicional<sup>22</sup>.

Con base en lo anterior el conocimiento proposicional es: creencia verdadera y justificada. Esta definición es conocida como teoría tripartita del conocimiento (referencia), es sólo una teoría filosófica sobre la naturaleza del conocimiento y ha sido seriamente impugnada desde la década de 1960. Es importante tener en cuenta que estos términos han sido asociados a diferentes conceptos a lo largo de la historia de la epistemología, también han sido utilizados con diversas funciones dentro de modelos conceptuales diversos. Si bien la mayoría de los epistemólogos coinciden en que las condiciones de creencia y verdad (usando ambos términos en sus sentidos generales) son indispensables para definir al conocimiento proposicional, la condición de la justificación ha causado muchos debates y perspectivas. ¿Cuándo podemos decir que un conjunto de argumentos es suficiente para justificar una proposición? Si una proposición *a* se justifica en una proposición *b* y ésta a su vez en una *c*, ¿en dónde termina esta cadena de justificaciones? ¿Existe algún tipo de justificación básica que pueda fundamentar nuestras proposiciones? Este tipo de preguntas ha generado un amplio panorama de modelos epistemológicos en relación con el saber proposicional.

Como revisamos, el saber proposicional es sólo una forma de conocimiento. ¿Qué importancia tiene para la enseñanza de la música? Aparentemente hacer música se relaciona más con saberes cómo, con una serie de conocimientos procedimentales que nos permitan saber cómo escuchar la música y saber cómo tocarla o hacerla. Independientemente de si el saber proposicional es un tipo de conocimiento distintivo de los seres humanos, utilizamos constantemente este tipo de saber para orientar nuestras acciones y nuestras prácticas, incluso para desarrollar saberes cómo. Por ejemplo, Christian quiere desarrollar su habilidad para tocar en el registro agudo en la flauta transversa, sabe que existe un renombrado método francés que contiene ejercicios para el trabajo de dicho registro. En este método encontrará una serie de proposiciones basadas en ciertas creencias: por ejemplo: para tocar en el registro

---

<sup>22</sup> Es importante recordar que en español utilizamos el verbo saber para hacer referencia al conocimiento proposicional, por ejemplo: yo sé que la tónica de fa menor es fa. Sin embargo, como sustantivo generalmente utilizamos el término conocimiento: conocimiento proposicional o teoría del conocimiento, por ejemplo.

agudo es necesario relajar los labios. ¿Son estas creencias verdaderas?, ¿están justificadas?, ¿cómo se justifican?, ¿puede Christian estar seguro de que si sigue las proposiciones y los ejercicios de este método desarrollará su habilidad para tocar en el registro agudo? El saber proposicional puede ser relevante para el desarrollo de saberes procedimentales, particularmente en las prácticas de enseñanza de la música, ya que nuestras acciones están basadas en proposiciones; por lo tanto, es muy importante que tengamos modelos conceptuales precisos y claros, los cuales nos permitan evaluar si nuestras creencias sobre cómo se desarrollan las habilidades musicales son verdaderas y están justificadas.

Olivé (2011, p. 27) denomina al análisis tradicional del conocimiento proposicional como la concepción clásica del conocimiento; dicha postura se enfoca en el análisis del concepto mismo de conocimiento y para ello hace referencia al concepto en abstracto. Lo anterior significa que el análisis clásico del conocimiento se enfoca en estudiar el concepto independientemente de quienes lo generan y lo utilizan.

En contraste con la búsqueda de principios básicos, inmutables, absolutos y trascendentes a las prácticas sociales humanas, en el siglo XX se consolidó una concepción de epistemología que, si bien tiene antecedentes en varias corrientes filosóficas- como el marxismo y el pragmatismo en el siglo XX-, no había ocupado un lugar dominante. Esta posición entiende a la epistemología como la disciplina que analiza críticamente las prácticas cognitivas, es decir, aquellas mediante las cuales se generan, se evalúan y se aplican en diferentes contextos distintas formas de conocimiento (Olivé, 2011, p. 33)

De acuerdo con Olivé (p. 33) a este giro se le ha llamado la naturalización de la epistemología y tiene dos rasgos característicos:

- La pregunta normativa acerca de cómo debería producirse el conocimiento y cómo deberían evaluarse las representaciones del mundo en su aspecto epistémico, no es independiente de las descripciones que hagamos de cómo, efectivamente, se genera el conocimiento factual; por lo anterior,
- La epistemología no sólo debe analizar ejemplos reales de producción de conocimiento, sino que, como disciplina filosófica, debe absorber y aprender de las ciencias empíricas, incorporando el conocimiento que ellas generan sobre el mismo conocimiento.

Lo anterior significa que la epistemología tiene una dimensión descriptiva y una normativa. Por un lado, estudia prácticas sociales, particularmente en relación con los procedimientos de construcción de representaciones del mundo y a su estructura axiológica. Por otro lado, este análisis debe ser crítico y tratar de refinar dicha estructura (p. 33).

Las reflexiones de Olivé ponen en relieve la necesidad actual de ampliar los análisis epistemológicos más allá de la tradición clásica, enfocada en el conocimiento proposicional, incluyendo perspectivas de las ciencias empíricas sobre cómo funcionan nuestros procesos cognitivos para generar representaciones internas y externas o nuestros procesos de aprendizaje y memoria; también deben incluir aspectos sobre los contextos sociales y cómo éstos validan ciertas prácticas como conocimiento.

#### 1.4.4. Conceptos epistémicos

Una parte fundamental del trabajo filosófico es la aclaración de conceptos, la epistemología es el área de la filosofía que estudia el conocimiento, analiza y busca sistematizar el concepto de conocimiento. Para poder analizar el concepto de conocimiento necesitamos otros conceptos para identificar sus elementos o sus funciones; a estos conceptos se les conoce como conceptos epistémicos. Los epistemólogos los analizan y tratan de proponer modelos claros, sistemáticos y precisos que pueden ser parte de teorías científicas o de prácticas, como las de educación musical.

Existe una amplia y viva diversidad de teorías epistemológicas, el objetivo de este trabajo no es elegir un modelo particular sino, señalar la importancia de que cada práctica de educación musical reflexione sobre sus conceptos epistémicos y cómo se relacionan éstos con sus acciones y sus fines. Dado que existen diversas teorías epistemológicas, los conceptos relacionados con el conocimiento cambian, hemos revisado algunos básicos como los de la concepción clásica, donde creencia, verdad y justificación son importantes. También revisamos el conocimiento procedimental, donde aparecen nuevos, como habilidad o procedimiento; otros conceptos epistémicos comunes son entendimiento, juicio, razón y disposición, por ejemplo. Dependiendo de la concepción sobre la naturaleza del conocimiento que tengamos los educadores musicales, podemos incorporar diferentes

conceptos epistémicos; sin embargo, es necesario que los analicemos, aclaremos y sistematicemos en relación con el contexto de nuestras prácticas.

Aclarar y sistematizar las dimensiones epistemológicas en la educación, diferenciando la reflexión sobre el conocimiento de teorías educativas, teorías del aprendizaje, perspectivas metodológicas o sistemas de creencias de diversos grupos sociales puede contribuir a que nuestras reflexiones sobre la educación musical sean más claras.

#### 1.4.5. Epistemología de las virtudes

Hasta la década de 1980, la epistemología se interesó predominantemente por desarrollar elucidaciones del concepto de conocimiento y teorías de justificación epistémica. Generalmente se tenía una concepción internista<sup>23</sup> de la justificación, es decir, se consideraba que lo que justificaba una creencia era otro conjunto de creencias y, por lo tanto, sólo era directamente accesible al sujeto por mera introspección (Valdés, 2011, p. 179).

Gettier (1963) puso de manifiesto la insuficiencia de la justificación epistémica para que una creencia verdadera alcanzara el rango de conocimiento; esto puso en evidencia la definición y los análisis tradicionales del conocimiento. Los contraejemplos<sup>24</sup> de Gettier demostraron que no bastaba la justificación entendida de manera internista. Algunos filósofos pensaron que añadir más requisitos a la noción internista era la solución al problema planteado por Gettier, mientras otros abandonaron esta noción para adoptar una noción externista<sup>25</sup> de la justificación (Valdés, 2011, p. 179). Dos corrientes epistemológicas surgieron a raíz de este cambio de perspectiva: el fiabilismo propuesto por Goldman y la epistemología de las virtudes propuesta por Sosa.

---

<sup>23</sup> El concepto internista hace referencia a la accesibilidad de un agente epistémico, a través de su pensamiento, a las justificaciones para sus creencias.

<sup>24</sup> En la epistemología se usa este término para describir casos, imaginarios o reales, que muestran los límites de un modelo o teoría.

<sup>25</sup> En contraste con las perspectivas internistas, una perspectiva externista implica que las creencias de un sujeto se justifican al menos con un factor externo a sus pensamientos.

El fiabilismo introduce la idea de que para que una creencia pueda ser considerada conocimiento tiene que ser generada con base en procesos o métodos fiables de formación de creencias. Procesos fiables tienden a generar creencias verdaderas y los procesos no fiables tienden a generar creencias falsas. Algunos ejemplos de procesos fiables para la generación de creencias son percibir, recordar, razonar inductivamente y razonar deductivamente. El conocimiento se define como una creencia verdadera que es producto de un proceso fiable de formación de creencias (Valdés, 2011, p. 180). De esta forma cambia el enfoque de los análisis epistemológicos, ya que, los sujetos no necesitan una introspección consciente para que sus creencias puedan ser conocimientos, lo que las valida es el proceso fiable.

La influencia del fiabilismo fue muy importante en el panorama de la epistemología, en la década de 1980. La epistemología analítica empezó a fijar su atención más en las facultades y características de los sujetos epistémicos que logran conocer, que en los productos de esas facultades (Valdés, 2011, p. 180). Este cambio de enfoque en los análisis epistemológicos puede ser muy relevante para la educación, ya que la reflexión sobre cuáles son las características de los sujetos que les permiten generar creencias verdaderas puede acompañar el planteamiento de fines educativos; por ejemplo, buscar desarrollar esas características podría ser un objetivo de las prácticas educativas. Este nuevo enfoque abre interesantes panoramas para las reflexiones epistemológicas. Por un lado, tiene profundas implicaciones éticas, en relación con el tipo de hábitos que tienen los sujetos para formar creencias. Por otro lado, al enfocarse en las capacidades de los sujetos, puede relacionarse con los avances en cognición para tratar de identificar y definir esas capacidades.

A continuación, mencionaré algunas características de la corriente conocida como epistemología de las virtudes. No pretendo promover esta corriente como superior a otras perspectivas epistemológicas; sin embargo, creo que la epistemología de las virtudes puede aportar modelos y conceptos enriquecedores para la reflexión sobre las prácticas educativas.

#### 1.4.5.1. Virtudes epistémicas

Este concepto fue utilizado por primera vez por Sosa (1980), quien sugiere que los análisis epistemológicos se centren en las virtudes intelectuales del sujeto epistémico; esto es en sus disposiciones estables para la adquisición de creencias, de manera que se evalúen en primer lugar dichas disposiciones y sólo derivadamente las creencias que resulten de ellas (Valdés, 2011, pp. 180-181). Si bien, recientemente en 1980 el concepto de virtud comenzó a utilizarse en la epistemología, ya había sido un concepto muy importante en el campo de la ética. La epistemología de las virtudes se basa en el uso de los conceptos éticos, aplicándolos a la teoría del conocimiento.

En el campo de la ética, predominan tres posturas para ofrecer respuestas a preguntas éticas fundamentales como: ¿cuáles acciones son correctas?, ¿qué es valioso?, ¿qué constituye una buena vida?, ¿qué características tiene a una buena persona? Las perspectivas deontológicas, basadas en el trabajo ético de Kant, tratan de responder estas preguntas enfocándose en las acciones correctas. Una vez que se ha definido qué constituye una acción correcta, se responde al resto de cuestiones éticas con base en dichas acciones; es decir, lo valioso es lo que es producto de acciones correctas, una buena persona es la que realiza acciones correctas y una buena vida es la que se construye a través de acciones correctas. Las perspectivas consecuencialistas, que se basan en las teorías utilitaristas de Stuart Mill, se enfocan en definir qué es lo valioso. Entonces se define lo valioso y a partir de este concepto se responden las otras preguntas éticas: las acciones correctas son las que generan el mayor valor posible, una buena vida es aquella que tiene muchas cosas valiosas y una persona buena es la que tiene muchas características valiosas. Finalmente, las perspectivas de la ética de las virtudes, que se basan en la ética aristotélica, se enfocan en el concepto de qué constituye a una buena persona; entonces las acciones correctas son aquellas que realizaría una persona virtuosa, una buena vida es la que llevaría una persona virtuosa y lo valioso es aquello que persigue una persona virtuosa. Anscombe (1958) inspiró el retorno a esta perspectiva, basada en el carácter y como una alternativa a las dos posturas anteriores.

Es importante señalar que cada perspectiva de las mencionadas tiene un amplio espectro de teorías, alcances y límites. De manera análoga a la ética de las virtudes, los epistemólogos comenzaron a enfocar sus análisis en qué características tendría un sujeto

intelectualmente virtuoso, es decir, qué rasgos o procesos intelectuales debe tener un sujeto para generar creencias que puedan ser consideradas conocimiento.

El concepto de virtud<sup>26</sup> se remonta hasta Aristóteles, quien identificó en los seres humanos virtudes morales y virtudes intelectuales; definió estas últimas como estados a través de cuya excelencia el alma posee verdad; e identificó cinco virtudes intelectuales centrales: arte, conocimiento, sabiduría práctica, sabiduría filosófica y razón intuitiva<sup>27</sup>. Aristóteles pensaba en las virtudes intelectuales como capacidades o poderes cognitivos. (Baehr, 2011, p. 6). Las virtudes morales, por otro lado, eran excelencias morales, rasgos de la personalidad, prácticas vinculadas a las acciones y se desarrollaban con base en los hábitos, por ejemplo, el valor, o la generosidad. Ambos conceptos aristotélicos de virtud, morales e intelectuales, serán muy importantes para los epistemólogos de las virtudes.

Actualmente se conoce como epistemología de las virtudes a un grupo de teorías de acuerdo con las cuales, la evaluación de las creencias de un sujeto epistémico depende de la evaluación que hagamos de sus capacidades, facultades o disposiciones intelectuales o cognoscitivas. Quienes conforman esta corriente no constituyen un grupo que acepta un mismo conjunto de modelos o métodos de investigación, hay algunas semejanzas que han conformado corrientes dentro de la epistemología de las virtudes, pero no se puede hablar de una sola teoría definitiva aceptada por los epistemólogos de este enfoque (Valdés, 2011, p. 181). Desde sus inicios la epistemología de las virtudes se ha conformado por dos diferentes acercamientos, la perspectiva que se basa en las capacidades intelectuales o fiabilista y la que se basa en rasgos de personalidad o responsabilista. Los fiabilistas se enfocan en el funcionamiento de las facultades intelectuales o procedimientos de formación de creencias de un sujeto; los responsabilistas toman en consideración las motivaciones y rasgos de personalidad de los sujetos epistémicos (Valdés, 2011, p. 183). Algunos ejemplos de propuestas fiabilistas son los trabajos de Sosa (1980); Greco (2002), (2010) y Goldman (1981), (1999). Ejemplos responsabilistas son Code (1987), Kvanvig (1992), Montmarquet

---

<sup>26</sup> El concepto griego de que se traduce como virtud es *areté*. Hace referencia a un estado de excelencia, puede ser de un objeto o de una persona.

<sup>27</sup> Los conceptos que usa Aristóteles en la *Ética Nicomáquea* (1139b) son: *techne*, *episteme*, *phronesis*, *sophia* y *nous*. Utilizo la traducción de Baehr (2011) sin embargo, es importante tener en cuenta que el significado de estos conceptos como parte de los modelos aristotélicos difiere de nuestros conceptos actuales.

(1993) y Zagzebski (1996). Análisis del desarrollo de estas perspectivas se pueden encontrar en Greco y Turri (2019), Valdés (2011) y Baehr (2011). De ahora en adelante me enfocaré en las perspectivas responsabilistas, ya que su atención en las características de personalidad y motivaciones puede ser relevante para las prácticas educativas.

#### 1.4.5.2. Virtudes intelectuales

Los epistemólogos responsabilistas coinciden en que el concepto de virtud intelectual hace referencia a rasgos de personalidad o carácter que permiten a un sujeto epistémico generar conocimiento. Por ejemplo, Zagzebski (1996) considera al sujeto como un agente responsable de desarrollar y mantener hábitos de adquisición de creencias que lo conduzcan a tener contacto cognitivo con la realidad. Su concepto de virtud tiene dos componentes:

- Motivacional: actuar virtuosamente es actuar movidos por un deseo por alcanzar una meta.
- Fiabilista: la virtud es un hábito que de manera confiable nos conduce a alcanzar la meta de nuestra motivación.

Entonces una virtud intelectual es un hábito adquirido que de manera fiable nos conduce al conocimiento y cuya motivación es precisamente el deseo de alcanzar el conocimiento o la verdad. El componente fiabilista de la virtud intelectual consiste en un hábito que de manera fiable conduce a la verdad y el componente motivacional se encuentra en estar movidos por el deseo o el amor al conocimiento o a la verdad (Valdés, 2011, p. 187). De acuerdo con Valdés (p. 187) el fiabilismo de las virtudes que propone Zagzebski tiene que hacer algunas excepciones y dar cabida a algunas virtudes intelectuales que no necesariamente nos llevan a adquirir una mayor proporción de creencias verdaderas, pero que son necesarios para abrir nuevos caminos al conocimiento y a la investigación, como son la creatividad, la valentía intelectual y la capacidad inventiva. Zagzebski utiliza su concepto de virtud intelectual para analizar problemas tradicionales de la epistemología y dar una definición de creencia justificada: una creencia está justificada si proviene de una virtud intelectual. Para Valdés (p. 188) la originalidad de Zagzebski yace en concebir al sujeto

epistémico como un agente y a las virtudes intelectuales como modos de actuar intelectualmente, con lo cual acerca la epistemología a la ética.

La propuesta de Zagzebski abre el panorama de las reflexiones epistemológicas, lo cual trae nuevos retos como definir con precisión el concepto de virtud intelectual, además las condiciones que propone Zagzebski parecen ser demasiado fuertes para algunos conocimientos perceptuales. Baehr (2011) argumenta por qué el concepto de virtud intelectual no es suficiente como una condición más para la definición de conocimiento proposicional. Para Baehr las propuestas sobre las virtudes intelectuales (dentro de la corriente responsabilista) pueden categorizarse de acuerdo a: si buscan enfocarse en problemas tradicionales de la epistemología, como, definir condiciones necesarias y suficientes para el concepto de conocimiento, o si buscan formar las bases para un acercamiento a la epistemología que se aleje de los problemas tradicionales; Baehr (p. 12) propone el siguiente esquema para analizar las variedades de propuestas:

<b>Perspectivas conservadoras:</b> el concepto de virtud intelectual es útil para enfrentar uno o más problemas en la epistemología tradicional		<b>Perspectivas autónomas:</b> el concepto de virtud intelectual puede formar la base para un acercamiento a la epistemología independiente de la epistemología tradicional	
<b>Conservadora fuerte:</b> El concepto de virtud intelectual merece un rol central y fundamental dentro de la epistemología tradicional	<b>Conservadora débil:</b> El concepto de virtud intelectual merece un rol secundario o de fondo dentro de la epistemología tradicional	<b>Autónoma débil:</b> un enfoque independiente en el carácter y las virtudes intelectuales complemente la epistemología tradicional	<b>Autónoma fuerte:</b> un enfoque independiente en el carácter y las virtudes intelectuales debe remplazar la epistemología tradicional

Tabla 1: Perspectivas epistemológicas de las virtudes (Baehr, 2011, p. 12)

De acuerdo con Baehr (2011), acercamientos autónomos débiles, son considerablemente prometedores para el desarrollo de la epistemología de las virtudes responsabilista. Lo anterior significa que el concepto de virtud intelectual puede ampliar el panorama de las reflexiones epistemológicas, llevándolas a una dimensión ética que complemente las reflexiones tradicionales.

He descrito de manera general algunas de las características del contexto y del desarrollo del concepto de virtud intelectual. El objetivo de esta breve revisión es señalar algunas de las posibles líneas de reflexión epistemológica que podrían enriquecer las prácticas educativas. El concepto de virtud intelectual ha sido desarrollado cuidadosamente por diversos epistemólogos. En Zagzebski (1996) y Baehr (2011) se encuentran detallados análisis de diversas propuestas. A continuación, describiré el concepto de virtud intelectual propuesto por Baehr, quien en 2013 inició un proyecto educativo<sup>28</sup> con base en su modelo de virtudes intelectuales.

#### 1.4.5.3. Virtudes intelectuales y educación

Baehr (2011, p. 1) considera que las virtudes intelectuales surgen del interés de la especie humana por la indagación; el mundo que nos rodea nos fascina y nos provoca deseos de conocer y comprender cómo son y funcionan las cosas. El éxito en nuestras aventuras indagatorias dependerá de nuestra observación, imaginación, interpretación, reflexión, análisis, capacidad de síntesis y articulación. Para poder desarrollar estas actividades se requiere el ejercicio de ciertos rasgos de personalidad intelectuales, como: observación atenta, mente abierta y análisis meticuloso, por ejemplo. Los rasgos personales tienen una dimensión epistémica o intelectual, una persona virtuosa en este sentido se preocupa profundamente por fines como la verdad, el conocimiento, la evidencia, la racionalidad y el entendimiento; de estas preocupaciones fundamentales emergen rasgos como la atención, el cuidado en la indagación, una mente abierta, así como, paciencia, honestidad, valor, humildad y rigor intelectuales.

Para Baehr (2011, p. 87) las virtudes intelectuales pueden ser entendidas como excelencias intelectuales personales, o como rasgos personales que pueden contribuir al valor intelectual personal de quien los posee. Para explicar lo anterior propone que un sujeto puede ser bueno o mejor como persona en la medida en que está positivamente orientado hacia lo bueno y negativamente orientado hacia lo malo (p. 97). Lo anterior significa que el valor

---

<sup>28</sup> <http://www.ivalongbeach.org/about/about-iva> consultado en julio 2019

personal de un individuo puede evaluarse en relación con su orientación hacia distintos valores y vicios; esto es bastante claro en un contexto ético, por ejemplo, en nuestra sociedad una persona éticamente valiosa sería aquella cuyas orientaciones dirigen sus acciones hacia valores que consideramos positivos, como la generosidad o la tolerancia, por ejemplo. Con base en lo anterior el valor ético personal de un sujeto se incrementa entre más orientaciones hacia valores buenos tiene esta persona, una persona que es generosa y solidaria tendría más valor personal que una persona que sólo es generosa. Es evidente que los valores éticos dependen de contextos sociales específicos, además, definir rasgos de personalidad como la generosidad o la solidaridad puede ser un importante reto. A pesar de lo anterior, estos conceptos son congruentes con nuestra manera de evaluar las acciones éticas, al menos en nuestro contexto social.

De manera análoga al valor personal ético, Baehr (p. 101) sugiere que las personas tenemos un valor intelectual personal, un sujeto es intelectualmente bueno o mejor como persona en la medida en que está positivamente orientado hacia lo que es intelectualmente bueno y negativamente orientado hacia lo que es intelectualmente malo. A pesar de su ambigüedad, los valores éticos pueden parecer evidentes, casi cualquier persona en nuestra sociedad estaría de acuerdo en que respetar a nuestros semejantes es bueno, o positivo y no respetarlos es algo malo o negativo; pero ¿qué es un valor intelectual? Baehr propone tomar como referencia el concepto de contacto cognitivo con la realidad de Zagzebski, el cual es un concepto que busca agrupar estados cognitivos como creencia verdadera, conocimiento y entendimiento, es decir, aquellos estados que nos permiten interactuar con éxito con la realidad; por el contrario, estados como creencia falsa, ignorancia, falta de entendimiento e irracionalidad serían negativos. Por ejemplo, una persona con creencias verdaderas tendrá interacciones más exitosas con su entorno que una con creencias falsas, por lo tanto, podemos considerar que la primera persona tiene más valor intelectual personal que la segunda.

Con base en lo anterior Baehr propone (p. 102) que una virtud intelectual es un rasgo de personalidad que contribuye al valor intelectual personal de quien lo posee debido a que involucra una orientación psicológica positiva hacia bienes epistémicos. Baehr considera que las virtudes intelectuales tienen una estructura psicológica integrada, formada por dos niveles. En un nivel fundamental, todas estas virtudes involucran una orientación positiva

hacia bienes epistémicos; ésta es la base psicológica principal de las virtudes; sin embargo, cada virtud intelectual tiene una psicología característica, es decir, cada una involucra ciertas actitudes, sentimientos, motivaciones, creencias, acciones y otras cualidades psicológicas que la conforman y que permiten distinguirla de otras virtudes.

No es el objetivo de este trabajo hacer una defensa de la propuesta de Baehr, la descripción anterior tiene el objetivo de mostrar reflexiones epistemológicas actuales que pueden abrir campos de reflexión interesantes para la educación musical. Para Baehr (2016, pp. 3-4) tanto la ética de las virtudes como la epistemología de las virtudes involucran la aplicación de modelos teóricos y principios en varios dominios prácticos. Mientras la ética de las virtudes se ha aplicado en áreas como la medicina, el medio ambiente y los negocios, por ejemplo, la aplicación de la epistemología de las virtudes ha sido incipiente, es particularmente sorprendente que se haya prestado poca atención a aplicar un modelo conceptual de la epistemología de las virtudes en el campo de la educación. Baehr (2016, p. 4) considera que los conceptos y el lenguaje de las virtudes intelectuales proveen una apta descripción de algunos de los objetivos y fines propios de la educación. Por otro lado, aplicar la teoría de las virtudes intelectuales en la educación puede ayudar a que profesores y estudiantes estén mejor informados sobre algunos fines educativos, preparando a los profesores para que nutran el amor por el conocimiento de sus alumnos y a ellos para que busquen constantemente aprender cosas nuevas.

La teoría de las virtudes intelectuales puede ayudar a proveer a la educación de un modelo teórico sólido que contribuya a enriquecer y fundamentar el planteamiento de fines educativos inclusivos, abiertos y flexibles. Este tipo de fines educativos, tal como los entiende Bowman son fundamentales en la actualidad que cambia vertiginosamente y requiere de individuos con la capacidad para resolver problemas nuevos y de adaptarse de formas creativas al cambio.

Para Baehr las virtudes intelectuales son profundas cualidades o fuerzas de carácter que posee un buen pensador y aprendiz. En relación con la educación, identifica nueve principales virtudes intelectuales que organiza en tres categorías:

Para iniciar el proceso de aprendizaje:

- Curiosidad: disposición al asombro y a preguntar por qué. Una sed por el entendimiento y un deseo de explorar.
- Humildad intelectual: voluntad para reconocer las propias limitaciones y errores intelectuales. Despreocuparse de la reputación intelectual o el prestigio.
- Autonomía intelectual: capacidad para pensamiento activo, dirigido por uno mismo. La habilidad de pensar y razonar autónomamente.

Para ejecutar correctamente el proceso de aprendizaje:

- Atención: disposición a estar personalmente presente en el proceso de aprendizaje. Controlar distracciones, buscar estar involucrado y consciente.
- Precaución intelectual: disposición a notar y a evitar obstáculos y errores intelectuales. Busca la precisión.
- Exhaustividad intelectual: disposición a buscar y dar explicaciones. Insatisfacción con las apariencias o las respuestas fáciles. Sondea por significados y entendimientos profundos.

Para enfrentar retos:

- Mente abierta: habilidad para pensar creativamente. Sopesa honesta y justamente perspectivas encontradas.
- Valor intelectual: disposición para persistir en pensar o comunicar al enfrentar miedo, incluyendo el miedo al fracaso o a la vergüenza.
- Tenacidad intelectual: voluntad para aceptar retos intelectuales y luchar. Mantiene los ojos en los objetivos y no se rinde.

#### 1.4.6. Preguntas y reflexiones

El campo de la epistemología es muy amplio. En esta sección he mencionado sólo algunos de sus problemas y perspectivas relevantes. Con base en lo anterior podemos señalar

que nuestros modelos teóricos sobre el conocimiento son falibles y contingentes, es decir, que un solo modelo (como el de creencia, verdadera justificada, por ejemplo) no alcanza a explicar todos los casos de conocimiento. Esto resalta la importancia de utilizar modelos sistemáticos sobre el conocimiento en nuestras prácticas educativas, los cuales nos permitan fundamentar y orientar nuestras acciones didácticas. Por otro lado, es necesario utilizar los avances en áreas como la sociología o la psicología para enriquecer nuestras concepciones de conocimiento en relación con nuestros campos de estudio. De esta forma podemos fundamentar y enriquecer nuestras acciones didácticas.

Los conceptos que tenemos los profesores sobre el conocimiento, implícitos o explícitos, impactan nuestras acciones en las aulas y nuestra interacción con los estudiantes. Las virtudes propuestas por Baehr pueden ser un interesante punto de partida para conceptualizar fines educativos que sean inclusivos, tolerantes con las diferencias y que promuevan la creatividad, la capacidad de adaptación y la autonomía de los estudiantes. Como ya mencioné, Baehr ha utilizado este modelo teórico para fundar una academia de educación básica en California que funciona desde 2013. ¿Se pueden plantear como objetivo educativo el desarrollo de virtudes intelectuales? ¿Se puede generalizar este proyecto? ¿Hay algún lugar para la educación como entrenamiento dentro de esta propuesta? ¿Desde qué niveles o grados se deben promover las virtudes intelectuales? ¿Cómo sistematizar su enseñanza? ¿Cómo realizar evaluaciones? Estos son algunos de los retos y reflexiones que puede enfrentar una educación basada en las virtudes intelectuales; sin embargo, esta teoría epistemológica es un ejemplo de los aportes conceptuales y las aplicaciones prácticas que pueden tener las teorías del conocimiento en la educación. Finalmente es importante señalar que el modelo que propongo está basado en la noción aristotélica de práctica, por lo que una perspectiva como la de la epistemología de las virtudes, que se fundamente en la ética aristotélica, puede resultar enriquecedora para entender la relación entre las dimensiones epistémica y ética en las prácticas de educación musical.

## 1.5. Perspectivas sobre el conocimiento musical

Como hemos revisado, existe un amplio panorama de perspectivas epistemológicas, algunos educadores han utilizado conceptos epistémicos para definir el conocimiento musical. Sus propuestas generan un horizonte complejo, con modelos que utilizan elementos epistemológicos, cognitivos y de la teoría musical. A continuación, mencionaré algunas propuestas relevantes para la educación musical, señalando el uso de conceptos epistémicos.

### 1.5.1. Entendimiento musical

Huovinen (2011) reflexiona sobre la posibilidad de entender la música, menciona que algunos pensadores musicales han considerado que las afirmaciones musicales sólo cumplen sus metas estéticas en la medida en que se desvían de lo que ha sido considerado como sintácticamente normal (p. 123). Con base en posturas de Adorno, Huovinen señala que tal vez la función del arte excluye entendimientos completos y probablemente una parte de la misma esencia del arte es ser en cierta forma indefinida y por lo tanto resistir nuestro entendimiento (p. 123).

A pesar de lo anterior se han realizado muchas reflexiones sobre el entendimiento musical desde diversas disciplinas. Huovinen identifica en esta literatura dos formas básicas de entender la música: perspectivas perceptuales y epistémicas. Para que un escucha perceptualmente asimile sonidos como musicales no es necesario que tenga creencias sobre los sonidos ni que les aplique conceptos conscientemente. Los aspectos perceptuales del entendimiento musical están relacionados con lo que Scruton llamó el aspecto intencional de la audición musical, se apoyan en la psicología de la *Gestalt* y en la ciencia cognitiva (p. 124). Para Huovinen el conocimiento práctico de la música involucra esta forma de entendimiento perceptual.

Desde la perspectiva epistémica, el verdadero entendimiento musical requiere conocimiento explícito sobre la música, es decir, conocimiento articulado en creencias conscientes y posiblemente también mediado a través del lenguaje (p. 125). Huovinen sugiere que el entendimiento perceptual está relacionado con el saber cómo y que el entendimiento epistémico con el saber qué.

Huovinen analiza cómo diferentes psicólogos, filósofos y músicos han defendido alguna de estas posturas y propone que tal vez en lugar de argumentar cuál de los aspectos epistémicos o perceptuales de la música es más importante, puede ser fructífero considerar sus relaciones mutuas dentro de una explicación más abarcadora, que dé crédito a ambos (p. 127).

### 1.5.2. Dimensiones epistemológicas en la teoría musical

Cook (2002) analiza el conocimiento musical desde la teoría musical y presenta un panorama de diversas teorías epistemológicas en relación con ella; esto contribuye a delimitar sus reflexiones. Cook se pregunta qué tipo de conocimiento nos ofrecen sobre la música los acercamientos de la teoría musical. Después de revisar diversas perspectivas teóricas sobre la música, concluye que no se puede esperar descubrir una epistemología unificada de la teoría musical, o reducir su desarrollo histórico a un plan coherente (p. 79). A continuación, propone revisar tres tradiciones de teoría señaladas por Dahlhaus con base en el concepto episteme de Foucault<sup>29</sup>. Posteriormente Cook introduce en sus reflexiones dos conceptos epistémicos, fundacionismo y coherentismo, los cuales relaciona con las epistemes de Foucault; sin embargo, no aclara de dónde surgen estos conceptos, con qué tipo de conocimiento se relacionan y cuáles son sus consecuencias epistémicas. Cook sostiene que hacer teoría sobre las prácticas musicales puede responder a diversos intereses, que van desde buscar la credibilidad personal hasta apoyar agendas para reformas sociales o educativas; por lo tanto, bajo estas condiciones no puede haber una expectativa razonable de descubrir una epistemología unificada de la teoría de la música o reducir su desdoblamiento histórico a un plan coherente (p. 79).

### 1.5.3. Conocimiento tácito

Desde el área de la educación musical Swanwick (2012) pone en relieve una forma particular de conocimiento: conocimiento por familiarización, a la cual denomina *know this*;

---

<sup>29</sup> Este concepto fue introducido en *Las palabras y las cosas* (1966) Foucault propone hacer un estudio que se esfuerza por reencontrar aquello a partir de lo cual han sido posibles conocimientos y teorías; según cuál espacio de orden el saber se ha constituido; sobre el fondo de qué a priori histórico y en qué elemento de positividad han podido aparecer las ideas, constituirse las ciencias, reflexionarse las experiencias en las filosofías y formarse las racionalidades (p. 14)

la describe como tácita, sin analizar y sin articular, por ejemplo: podemos no haber pensado en catalogar el color de ojos de nuestro amigo, o su talla de zapatos, pero sin duda tenemos conocimiento de esa persona y la podemos reconocer. Este tipo de conocimiento es absolutamente fundamental en las artes (p. 330). Swanwick analiza y valora decisiones políticas y educativas en relación con la música partiendo de estas reflexiones epistémicas. Propone con base en Croce y Polanyi que la intuición nos revela no abstracciones como tiempo y espacio sino fisonomías particulares de carácter, nos da conocimiento de concreción e individualidad; las intuiciones son de cosas particulares y los conceptos de universales (p. 333).

Swanwick considera que comúnmente se asocian el conocimiento y el entendimiento musical con hechos proposicionales de historia y teoría de la música y a su vez se muestra el entendimiento separado de la acción musical (p. 331). Para Swanwick los objetivos educativos deberían plantearse en términos de conocer la música y no de generar conocimientos sobre la música, por ello, sugiere que el concepto de *know this* es más apropiado en las prácticas de educación musical. Con base en Vernon Lee, describe los procesos cognitivos y metafóricos a través de los cuales podemos desarrollar conocimientos intuitivos (p. 334). Como conclusión propone que si la música se conoce básicamente por experiencia (*know this*) y además se pueden distinguir varias capas de proceso metafórico que permea dicho conocimiento, entonces, las actividades musicales en el currículo deberían ofrecer la mayor posibilidad de exploración del potencial metafórico (pp. 334-335).

#### 1.5.4. *Musicianship*

Como revisamos anteriormente para Elliott hacer música es esencialmente un asunto de conocimiento procedimental (1995, p. 53). Cuando cualquier persona hace música correctamente, está mostrando una forma multidimensional de conocimiento denominada *musicianship*, la cual se demuestra en acciones y no en palabras. Es una forma de conocimiento práctico, la cual es en esencia procedimental, sin embargo, cuatro formas de conocimiento musical contribuyen con esta esencia, dándole soporte y envolviéndola (pp. 53-54).

Elliott afirma que estas formas de conocimiento surgen con base en teorías cognitivas, de Piaget, Gardner y Csikszentmihalyi, que han demostrado lo erróneo de la división entre mente y cuerpo que promueven a la mente como una especie de centro de mando en donde acaecen las acciones de pensar y conocer (p. 51).

Como complemento al conocimiento procedimental, Elliott señala:

- El conocimiento formal incluye hechos verbales, conceptos, descripciones y teorías, es decir, el conocimiento proposicional (p. 60).
- El conocimiento informal es un sentido común práctico que se desarrolla por personas que saben cómo hacer cosas bien en un dominio específico de práctica, involucra la habilidad para reflexionar críticamente al realizar acciones, además del saber cómo y cuándo hacer juicios (pp. 62-63).
- *Impressionistic musical knowledge* es lo que los expertos conocen como un fuerte sentido que les permite identificar cuáles líneas de acción son mejores que otras y cuáles no; también se le puede llamar intuición. En su raíz es un asunto de emociones cognitivas o sentimientos para una forma particular de hacer (pp. 64-65).
- El conocimiento de supervisión es llamado metaconocimiento o metacognición, es una forma de conocimiento que incluye la habilidad para monitorear, ajustar, balancear, administrar, supervisar o regular los pensamientos musicales en el momento en que hacemos acciones musicales y a lo largo del desarrollo de la *musicianship* (1995, p. 66).

Elliott sintetiza su propuesta afirmando que no hay una diferencia entre saber cómo hacer música y el entendimiento musical, *musicianship* relaciona todas estas formas de conocimiento, es coherente, incluye estándares de calidad para las prácticas, produce conocimiento y es abierta. Se trata de un proceso continuo que se desarrolla en la medida en que sus cinco componentes de conocimiento maduran y se entretajan entre ellos (pp. 68-69).

### 1.5.5. Preguntas y reflexiones

Las propuestas anteriores generan importantes cuestionamientos para los profesores de música: ¿a qué le llamamos conocimiento en nuestras clases?, ¿nuestros objetivos deben ser desarrollar conocimientos o habilidades?, ¿con qué acciones podemos fomentar el desarrollo de conocimientos y habilidades? En los ejemplos mostrados podemos encontrar un diverso uso de conceptos epistémicos como entendimiento, conocimiento proposicional, conocimiento procedimental, creencia, entre otros. También podemos encontrar diferentes propuestas en relación con la división entre conocimiento proposicional y procedimental, así como a la distinción entre conocimiento y entendimiento. Este panorama representa un área de oportunidad para tratar de encontrar un marco epistemológico que permita entender cómo se relacionan todas estas propuestas entre sí. Independientemente de la coherencia que tiene cada uno de los modelos presentados, resulta difícil tratar de entender cómo se relacionan entre sí y cómo pueden ser aplicados en las prácticas de educación musical. Una opción para los educadores es asumir uno de estos modelos y tratar de entender nuestras prácticas con base en uno ellos; sin embargo, hay muchas preguntas en relación con el conocimiento musical y su función como parte de la educación que aún están abiertas, por ejemplo: ¿el conocimiento procedimental se puede desarrollar sin conocimientos proposicionales?, ¿todos los conocimientos teóricos sobre la música son proposicionales o también pueden relacionarse con habilidades?, ¿qué papel juega el entendimiento en la educación?

Independientemente de las decisiones teóricas que tomemos en relación con la educación musical, los educadores podemos beneficiarnos de conocer este panorama epistémico y reconocer que los conceptos y modelos sobre el conocimiento cambian; todos tienen alcances y límites. Este proyecto busca atender algunos asuntos fundamentales en relación con los modelos de conocimiento en la educación musical. En primer lugar, familiarizar a los educadores musicales con el área de la epistemología, ayudarnos a reflexionar sobre las definiciones de conocimiento que usamos en nuestras prácticas y, finalmente, proponer un modelo que nos permita entender un panorama diverso y flexible para analizar los fundamentos, acciones y fines en nuestras prácticas educativas.

## 2. Investigaciones filosóficas

### 2.1. El proceso de indagación filosófica

¿Hay en el mundo algún conocimiento tan cierto que ningún ser humano razonable pueda dudar de él? Esta pregunta, que a primera vista podría no parecer difícil, es en realidad una de las más difíciles que se pueden plantear... La filosofía es simplemente el intento por dar respuesta a estas preguntas fundamentales, no de manera descuidada y dogmática, como lo hacemos en la vida cotidiana e incluso en las ciencias, sino de forma crítica, después de haber examinado lo que hay de enigmático en ellas y después de darnos cuenta de toda la vaguedad y confusión que subyace nuestras vidas cotidianas (Russell, 1912, p. 3).

La reflexión filosófica puede revelarnos que detrás de nuestras acciones cotidianas existe un tamiz de creencias que hemos heredado y no solemos poner en duda. La forma en la que tratamos a los estudiantes, las actividades que realizamos en clase, las maneras de evaluar y los fines que perseguimos son parte de este tamiz. Un ejemplo de lo anterior es la posibilidad de seguir, de manera dogmática, métodos de enseñanza musical como los propuestos por Suzuki (1969) Kodály (1974) o Jacques-Dalcroze (1921). De acuerdo con Jorgensen, (2006, p. 181), los profesores de música reflexionamos poco sobre los supuestos que orientan nuestras prácticas, métodos como los anteriores se sustentan en diversas reflexiones sobre la educación (didácticas, sociológicas y pedagógicas, por ejemplo), pero, su desarrollo, así como la discusión sobre sus méritos, han surgido con base en intereses prácticos en lugar de reflexiones sobre los supuestos en que se fundamentan. Para Jorgensen (p. 181), estos debates se han beneficiado escasamente de análisis filosóficos incisivos; los educadores defienden sus métodos preferidos con base en opiniones en lugar de argumentos razonados. Si los supuestos subyacentes de estos métodos se explicaran y analizaran sistemáticamente, podrían estar mejor articulados y defendidos; también podrían ser susceptibles de modificaciones en relación con los entornos en los que se utilizan.

Lo anterior es un ejemplo de la importancia que puede tener la reflexión filosófica para los profesores de música, sin embargo, ¿qué es la filosofía? ¿Cómo se diferencia de otros acercamientos a la música? ¿Cuáles son sus alcances? ¿Cuáles son sus límites? La filosofía es una disciplina con más de dos mil años de historia, a lo largo de los cuales se han tejido diversas perspectivas sobre lo que caracteriza este campo y cuáles son sus objetos de estudio. Como ya mencioné, esta investigación se basa en entender a la filosofía como un proceso. A continuación, propondré algunas características de la reflexión filosófica con base

en los retos que enfrentamos los profesores de música actualmente. Buscaré delinear un concepto claro y sistemático de filosofía que sea accesible y nos invite a reflexionar sobre nuestras prácticas.

### 2.1.1. El quehacer filosófico

Kant señaló que no se aprende filosofía sino sólo a filosofar (Savater, 1999, p. 25); la filosofía no se trata de un cúmulo de datos que puedan ser transmitidos y memorizados, sino de un camino para el pensamiento, una forma de mirar y argumentar<sup>30</sup>. Esta distinción entre la filosofía como información que puede ser aprendida y la filosofía como una forma de mirar y argumentar es fundamental para este trabajo; los educadores podemos beneficiarnos de las reflexiones filosóficas en la medida en que nosotros mismos las realizamos, es decir, si tratamos de desarrollar las disposiciones que nos permitan analizar nuestras prácticas particulares, así como proponer acciones y fines basados en esos análisis sistemáticos. En otras palabras, es importante que los educadores incursionemos en plantearnos preguntas filosóficas, en la reflexión y el análisis de nuestros problemas cotidianos; no es necesario que seamos expertos en historia de la filosofía ni que utilicemos o refiramos dogmáticamente sistemas o teorías filosóficas. Uno de los más importantes valores de la filosofía para los músicos y los profesores de música radica en el desarrollo de hábitos que nos permitan cuestionar y mejorar nuestras prácticas.

Olivé (1991, p. 11) retoma en el prólogo de su obra introductoria a la filosofía la siguiente frase de Wittgenstein: “No quisiera con mi escrito ahorrarles a otros el pensar, sino, si fuera posible, estimular a alguien a tener pensamientos propios”. Para Olivé esta frase expresa la esencia de la filosofía. Esto es relevante en áreas como la educación o la música donde comúnmente las teorías educativas están ligadas a sistemas filosóficos, como la teoría crítica o el positivismo. Estos sistemas se pueden asumir como modelos a seguir, de manera que determinan las prácticas de los educadores que los promuevan y aplican, convirtiendo a la filosofía en la adherencia a una corriente o teoría particular, como ha ocurrido en la historia

---

<sup>30</sup> Savater sugiere que la filosofía es un método, sin embargo, considero que este concepto puede ser confuso y tener un significado ambiguo, particularmente en el contexto de la educación musical se puede confundir con una receta o camino fijo. Escapa a los límites de este trabajo aclarar el concepto método, por lo tanto, lo evitaré, prefiriendo usar conceptos más amplios, como proceso, para referirme a la reflexión filosófica aplicada en las prácticas de educación musical.

de la filosofía de la educación musical. Independientemente de los alcances o límites que puedan tener diversos sistemas filosóficos o teorías educativas, lo anterior puede tener como consecuencia que los educadores y los músicos sigamos formas de acción basadas en supuestos que no cuestionamos ni criticamos, en lugar de reflexionar constantemente sobre las particularidades y los retos de nuestros contextos.

De acuerdo con Olivé, (p. 10) una buena manera de acercarse a la filosofía es encontrarse de frente con algunos problemas filosóficos. Cuando nos preguntamos qué hay detrás de lo que hacemos todos los días y qué es lo que hace posible que realicemos esas acciones y que mantengamos relaciones con nuestros semejantes, llegamos a enfrentarnos con ciertos problemas, ante los cuales nuestra primera reacción quizá sea de asombro (Olivé, 1991, p. 9). Ejemplos de estos problemas son las reflexiones que surgen ante preguntas como la planteada por Russell o las propuestas sobre la enseñanza de la música. Lo anterior nos invitan a reflexionar sobre nuestras actividades cotidianas: ¿por qué enseñamos música?, ¿por qué lo hacemos de ciertas maneras y no de otras?, ¿cómo estudiamos los intérpretes?

Los seres humanos actuamos conforme a una multitud de creencias, las cuales hemos adquirido en el proceso de crecimiento y de socialización dentro de nuestros entornos. Con base en estas creencias actuamos día a día, por ejemplo: podemos tener la creencia de que la improvisación y tocar de oído son acciones que realizan los músicos sin formación académica<sup>31</sup>, si suponemos lo anterior podríamos dar mayor relevancia a la lectoescritura dentro de las aulas profesionales de música e inhibir a los alumnos a que tengan otras prácticas. Detrás de todas nuestras acciones, hay un tejido de supuestos que las orientan y determinan, sin embargo, pocas veces nos detenemos a reflexionar sobre cuáles son y en qué se fundamentan; es precisamente en este punto en el que toman importancia las reflexiones filosóficas, las cuáles nos permiten analizar críticamente y evaluar nuestros supuestos. De acuerdo con Descartes, para buscar la verdad, es necesario al menos una vez en nuestras vidas, dudar, tanto como sea posible de todas las cosas, sin embargo, diversos prejuicios se interponen en nuestros caminos para buscar la verdad, pareciera imposible liberarnos de esos

---

<sup>31</sup> En las escuelas profesionales de música comúnmente acciones como tocar de oído o improvisar están ausentes o se relacionan con géneros particulares como la música popular o el Jazz, a pesar de evidencias que demuestran su valor para la formación integral de los músicos, por ejemplo: McPherson, 1995; 1997.

prejuicios, a menos que nos propongamos dudar de todas las cosas en las que descubramos incluso la menor sospecha de incertidumbre (trad. 2016, p. 9). Descartes describe esa esencia de la filosofía a la que se refiere Olivé, como una actitud de cuestionamiento ante los prejuicios o supuestos que determinan nuestras vidas. Pero ¿por qué necesitamos analizar críticamente los supuestos sobre los que se basan nuestras acciones?

Las sociedades humanas están en constante cambio, factores geográficos, tecnológicos, científicos, políticos, económicos y culturales modifican con frecuencia diversos aspectos de nuestras vidas cotidianas; también nosotros cambiamos como individuos, nuestros cuerpos se transforman día a día, así como nuestras ideas y maneras de comprender el mundo. Con base en lo anterior es necesario que revisemos constantemente los supuestos que guían nuestras prácticas. En la enseñanza de la música podemos encontrar diversos ejemplos: ¿por qué algunas instituciones importantes de educación musical superior en México siguen el modelo de los conservatorios europeos del siglo XVIII<sup>32</sup>?, ¿por qué promovemos algunos instrumentos musicales y otros no?, ¿qué aspectos de la tecnología musical debemos enseñar?, ¿cuál es el lugar de las grabaciones, internet y la música digital en las escuelas de música?

De acuerdo con Kivy (2002, p. 1), tratar de definir qué es filosofía es ya una pregunta filosófica; una pregunta abierta en la práctica filosófica la cual podemos abordar de muchas formas diversas. El camino que propongo aquí está dirigido a los músicos y a los profesores de música; hasta ahora he caracterizado el quehacer filosófico como un conjunto de hábitos o actitudes que nos permiten encontrar los supuestos en lo que se basan nuestras prácticas; evaluarlos y analizarlos en aras de enriquecer o mejorar dichas prácticas. Lo anterior captura la esencia de un concepto de filosofía que pueda invitar a los educadores a acercarnos a esta disciplina y a reflexionar sobre nuestros proyectos; sin embargo, es importante aclarar dicho concepto, distinguiéndolo de algunas ideas comunes que ven a la filosofía como una práctica desorganizada, en donde todas las opiniones tienen el mismo valor.

---

<sup>32</sup> Es importante señalar que, aunque se fundaron en el siglo XVIII, se consolidaron en el XIX y llegaron a México en el XX. El modelo conservatorio se concentra en el desarrollo de habilidades instrumentales y el consecuente desprecio hacia la teoría y la reflexión sobre la música. Este modelo promueve el repertorio musical y los instrumentos europeos, dejando fuera otras tradiciones musicales. Ha sido descrito en Burwell (2005); Musumeci (2006); Nettle (1995). Su implementación en México es analizada en Estrada (1984).

Bowman (1998, p. 5) comenta que la mayoría de nosotros tenemos una noción general de lo que es la filosofía; sin embargo, éstas pueden llegar a ser diversas y, en algunos casos, equivocadas. Dentro de estas nociones equivocadas destaca la idea de que la filosofía equivale a la expresión de opiniones arbitrarias, perspectivas personales basadas en nada que sea más sustancial que el sentimiento. Desde este punto de vista, la filosofía se reduce a retórica, una práctica dedicada a la persuasión. Estas nociones equivocadas–buscan dar sustento a ideas personales a través de argumentaciones enredadas y de la persuasión, o incluso carecen por completo de cualquier argumentación o revisión de los supuestos en que se basan. Ya he mencionado que para Bowman (p. 5), como una práctica opuesta a un cúmulo de doctrinas o ideologías, es más apropiado considerar a la filosofía el proceso de análisis sistemático y crítico de las bases para las creencias o supuestos. La filosofía está basada en la necesidad humana por comprender el mundo y nuestro lugar en él. Lo que la distingue de las simples opiniones es el rechazo por convicciones apasionadas como fundamentos y su compromiso con el análisis cuidadoso y el razonamiento sistemático.

Con base en lo anterior, las respuestas que podemos obtener del proceso filosófico no son absolutas, siempre serán contingentes y contextualizadas, sujetas a revisión y a la transformación: ¿cómo podemos utilizar este proceso para analizar las prácticas de enseñanza de la música?, ¿cómo podemos incursionar en los procesos filosóficos? Para ahondar en las disposiciones que contribuyen a participar en procesos filosóficos partiré de considerar al proceso de reflexión filosófica como una práctica.

### 2.1.2. La práctica filosófica

Hemos revisado que a lo largo del desarrollo de la filosofía de la educación algunos educadores han puesto énfasis en los productos de la reflexión filosófica, llegándolos a utilizar como posturas fijas a las cuales nos podemos afiliar. En contraste con lo anterior, para Bowman (2014, p. 44) la práctica filosófica es un proceso dinámico. También para Kivy (2002, p. 12) la filosofía de la música es una práctica que no se puede reducir a un conjunto de definiciones teóricas. Retomando la distinción clásica de Ryle, Kivy (p. 13) propone que hacer filosofía es un saber cómo y no un saber qué; en este sentido no necesitamos saber qué es la filosofía para saber cómo practicarla, se trata más bien de desarrollar una habilidad.

De acuerdo con Bowman (p. 49) las prácticas son modos de acción colectiva guiados por consideraciones éticas en los cuales existe una relación dialéctica entre los fines constitutivos o fundamentales y los hábitos de los practicantes. Siguiendo con Bowman (p. 53) la viabilidad, integridad y sustentabilidad de las prácticas dependen fundamentalmente de los hábitos y actitudes de sus practicantes. Lo anterior implica que una práctica se desarrolla con base en preocupaciones éticas sobre cuáles son las acciones que buscan alcanzar los fines internos<sup>33</sup> y también, sobre qué tipo de persona es importante ser en el contexto de una práctica. Es decir, una práctica implica ciertas disposiciones de sus practicantes para poder desarrollarse saludablemente; por ejemplo, en la práctica policiaca, la honestidad, el respeto por las leyes o la valentía podrían ser algunas de estas disposiciones deseadas. En prácticas como la filosofía, la educación o la música, ¿cuáles son las disposiciones esperadas de los practicantes?, ¿cuáles nos permiten nutrir y desarrollar los fines internos?

Bowman (2014, pp. 53-54) refiere los conceptos de virtud de Williams (1985) y de MacIntyre (1984) para hacer referencia a las disposiciones de los practicantes. De acuerdo con Williams, las virtudes son excelencias de carácter: disposiciones de acción internalizadas, deseos y sentimientos que son centrales para la vida de la razón práctica. MacIntyre define virtud como una cualidad humana adquirida cuya posesión y ejercicio tiende a permitirnos lograr los bienes que son internos para una práctica y cuya carencia nos impide conseguirlos. Estas virtudes dependerán del contexto específico de cada práctica, pero es fundamental que sean el producto de reflexiones éticas sobre las acciones de la práctica que cultivan sus fines internos. Como hemos revisado, el concepto de virtud proviene de la ética aristotélica, no hace referencia a disposiciones fijas o rígidas que todos los practicantes de todas las prácticas deban seguir, sino a disposiciones que son flexibles y relativas a los contextos, las cuales deberían estar en constante revisión y discusión por los miembros de una práctica.

De acuerdo con Bowman (p. 55) perseguir los fines correctos, de la manera correcta, con las intenciones correctas y en la medida correcta, requiere tomar decisiones de acción altamente delicadas y en campos donde con poco margen de error. Precisamente esto es lo

---

<sup>33</sup> Se trata de aquellos fines que benefician el desarrollo de su práctica correspondiente, en contraste con fines externos, los cuales benefician intereses personales o ajenos a la práctica.

que los practicantes expertos hacen, comúnmente con precisión y consistencia destacadas. Podemos pensar, por ejemplo, en un cirujano que tiene que decidir amputar una pierna a su paciente para salvarle la vida; en este contexto los practicantes tienen que tomar justamente este tipo de decisiones de acción, los expertos sabrán identificar las señales que justifiquen una decisión de este tipo, mientras que un principiante tal vez, al tratar de salvar la pierna del paciente enfrente consecuencias ominosas.

Bowman propone algunas virtudes para la práctica filosófica<sup>34</sup>: rigor, claridad, practicidad, sentido de tradición, justicia, valentía, humildad, capacidad de respuesta, razonabilidad, consistencia, cooperación y autonomía. Estos conceptos nos permiten identificar ciertas disposiciones, que se pueden desarrollar y que pueden contribuir a los procesos filosóficos, a esa búsqueda de fundamentos para nuestros supuestos. Es evidente que estas virtudes son similares a las propuestas por Baehr; esto se debe a que ambas provienen del modelo de la ética aristotélica.

Bowman (p. 56) insiste en que saber exactamente qué tipo de acciones filosóficas están implicadas al comprometernos con cualquiera de estas virtudes, en un contexto particular, involucra preguntas éticas complejas cuyas respuestas dependen de nuestra comprensión de los beneficios internos de una práctica, del tipo de persona que se necesita para ser un practicante auténtico y responsable, y la medida en la que nos convertimos, a través de nuestra inmersión en la práctica, en ese tipo de persona.

Las virtudes propuestas por Bowman pueden parecer abstractas, pero, podemos contextualizarlas en prácticas de educación musical específicas, por ejemplo, una clase de música de cámara en la licenciatura en música en la UNAM. En este entorno, la humildad puede ser una virtud que permita a los estudiantes escuchar con más atención a sus compañeros, comprender las funciones de su instrumento a lo largo de una obra y estar abiertos a escuchar las propuestas interpretativas de otras personas. En el breve ejemplo anterior es clara la manera en que una virtud filosófica puede enriquecer las prácticas de

---

<sup>34</sup> Las menciono en aras de construir una propuesta de las disposiciones que contribuyen a este proceso, pero sin intención de que sean una lista de criterios rígidos que deban de seguirse forzosamente.

enseñanza de la música; los profesores y las instituciones educativas podrían considerar fomentar este tipo de virtudes para enriquecer sus prácticas.

### 2.1.3. Características del quehacer filosófico

Para puntualizar sobre el quehacer filosófico referiré, siguiendo a Jorgensen (2006), cuatro características de los procesos filosóficos. Jorgensen identifica condiciones que podemos considerar evidencias de un proceso filosófico; estas características, o síntomas, como ella los denomina, se pueden reconocer a pesar de las diferencias en estilos individuales, rigor u orientación (p. 176). Es necesario aclarar que estas características no son únicas, sólo son representativas de los procesos filosóficos, por otro lado, es importante recordar que la descripción de la práctica filosófica aquí propuesta está enfocada hacia el contexto de los profesores de música.

En primer lugar, está el planteamiento de preguntas filosóficas como un área de conocimiento. La filosofía se dirige a preguntas particulares, que difieren de otras formas de conocimiento, por ejemplo, las ciencias. Estas preguntas conforman un perfil de intereses típicamente filosóficos (p. 185) y están vinculadas con las reflexiones de Russell que expuse al inicio de este capítulo, es decir, son preguntas abiertas y profundas, que cuestionan los supuestos de nuestras prácticas y visiones del mundo. Jorgensen asocia este tipo de preguntas con diversas ramas de la filosofía, entendida como disciplina.

- Las preguntas ontológicas están relacionadas con la naturaleza del ser y de la realidad, en el caso de la educación musical, preguntas ontológicas pueden ser: ¿qué es la música? ¿Qué actividades consideramos música? ¿Qué es educar? ¿Qué es educación musical?
- Las preguntas epistemológicas están relacionadas con la naturaleza del conocimiento, por ejemplo: ¿qué es conocimiento musical? ¿Qué podemos conocer de la música? ¿Cómo se relaciona el conocimiento con la educación?
- Las preguntas axiológicas están vinculadas con evaluaciones y valores, por ejemplo: ¿existe una música mejor que otra? ¿Qué comportamientos se deben transmitir en la educación? ¿Es la música bella? ¿La educación musical debe

ser altamente selectiva? ¿Qué es arte? ¿Toda música es arte? ¿La música es solamente arte?

- Las preguntas lógicas están relacionadas con las reglas del razonamiento y la argumentación, por ejemplo: ¿cómo se justifica un programa de educación musical? ¿Los proyectos de educación musical son congruentes con principios teóricos o avances científicos?

Jorgensen propone también preguntas políticas, éticas y estéticas, sin embargo, éstas pueden ser subsumidas dentro de las preguntas axiológicas. Cómo se dividen y organizan los diferentes campos de estudio en una disciplina; es una pregunta abierta y existen otras formas de ordenar las ramas de la filosofía.

En segundo lugar, Jorgensen propone la clarificación de términos. Este proceso está relacionado con los conceptos y los términos, los cuales, determinan nuestra experiencia del mundo y relaciones con nuestros semejantes. Si no se presta atención, las ideas en cualquier sistema de pensamiento pueden ser desordenadas y poco claras, con significados ambiguos; lo anterior hace que sea difícil comparar ideas y sistemas de pensamiento porque no está claro qué se está comparando (p. 177). En la música podemos encontrar confusiones conceptuales, en las cuales un mismo término se refiere a conceptos divergentes, musicalidad, apreciación, estética, expresividad, técnica, interpretación, arte o cultura son algunos ejemplos de términos importantes para las prácticas de educación musical, de hecho para las musicales también, los cuales es necesario aclarar para que el diálogo entre los especialistas sea productivo; esto también beneficia la comunicación entre los músicos y las sociedades a las que pertenecen.

La tercera característica es revelar y evaluar supuestos; todas nuestras acciones están guiadas por un conjunto de supuestos. Estos subyacen a las acciones, consisten en creencias que se consideran verdaderas, se dan por hecho y se actúa con base en ellos (p. 179). Los procesos filosóficos buscan revelar estos supuestos, analizar sus causas, sus orígenes y los fundamentos que los sustentan. Conforme las sociedades cambian, es necesario revisar viejos supuestos y evaluarlos. En la enseñanza de la música es importante que los profesores y los músicos analicemos nuestras acciones para revelar cuáles son los supuestos que las sustentan.

El cuarto síntoma del quehacer filosófico es la sistematización: de acuerdo con Jorgensen (p. 182) los filósofos buscan construir sistemas de pensamiento que tengan coherencia y que estén estructuralmente organizados. Cada parte de estos sistemas es lógicamente consistente con las otras partes. Las teorías sistematizadas que construyen los filósofos buscan tener poder explicativo. Estos sistemas no están aislados, buscan ser congruentes y articularse con otros sistemas, ideas o teorías, las científicas, por ejemplo. Esto es fundamental para las prácticas de enseñanza de la música, es necesario que las acciones en ellas sean congruentes con los contextos y los fines, también es importante que se apoyen en algunos casos en teorías científicas como las de la psicología de la música, por ejemplo.

Estos cuatro síntomas (preguntas filosóficas, sistematización, clarificación y revisión de supuestos) no buscan reducir todo el quehacer filosófico a ellos, sino que contribuyen a ofrecer un panorama de esta práctica, particularmente en relación con la enseñanza de la música.

## 2.2. Los conceptos y su análisis

Para Whitehead (1917, pp. 109-110) nuestra experiencia de la vida está formada por un flujo de percepciones, sensaciones y emociones. Esta experiencia tiene un carácter desordenado, para cada individuo; se trata de un continuo fragmentario y con elementos que no están claramente diferenciados. Los seres humanos recibimos una enorme cantidad de información a través de nuestros sentidos: ¿cómo podemos organizar nuestra experiencia del mundo? Whitehead considera que el hecho de que estemos sumergidos en un flujo desordenado de sensaciones no nos parece evidente debido al lenguaje y a la influencia que las ciencias han tenido en él. Las ciencias nos imponen, a través del lenguaje conceptos exactos, como si estos representaran directamente nuestra experiencia; como consecuencia creemos que tenemos una experiencia inmediata de un mundo de objetos perfectamente definidos, los cuales forman parte de eventos bien delimitados, en momentos precisos y en espacios claramente determinados. Para Whitehead, este mundo definido está formado de ideas cuyas relaciones internas son relaciones entre conceptos abstractos y la elucidación de la conexión precisa entre este mundo y las sensaciones de nuestra experiencia es la pregunta fundamental de la filosofía de la ciencia.

Whitehead se refiere a conceptos derivados y sustentados en la investigación científica, sin embargo, su propuesta de que un concepto determina y define un segmento de nuestra experiencia, la cual es desordenada y continua, puede ser aplicada en otros contextos. Los conceptos son recursos poderosos para los seres humanos, ya que nos permiten organizar nuestra experiencia de la realidad y compartir este orden con nuestros semejantes, pero, ningún concepto alcanza a capturar la riqueza y el dinamismo de nuestra experiencia de cualquier objeto. El concepto árbol, por ejemplo, nos permite identificar a una clase de plantas y, si bien nos ayuda a diferenciar a esta clase de otras plantas y objetos, la diversidad de formas, tamaños, colores e interacciones que podemos experimentar en relación con los árboles es inagotable.

Lo anterior también es válido para las interacciones humanas, conceptos como educación o música no pueden comprender la miríada de personas, acciones, emociones y sensaciones involucradas en estas prácticas, por ejemplo, la música no se reduce a lo que suena en una estación de radio y la educación musical, no es solamente lo que se enseña en un conservatorio. Si lo anterior es cierto, es fundamental que revisemos constantemente los conceptos que utilizamos, que tratemos de analizarlos, refinarlos y transformarlos cuando sea necesario; de lo contrario corremos el riesgo de reducir una experiencia plural y dinámica a unos pocos conceptos anquilosados, o a conceptos que no tienen bases sólidas que los sustenten.

Los conceptos son las unidades más básicas y, por lo tanto, imprescindibles de toda forma de conocimiento humano, particularmente del conocimiento científico. Para Kant, si la experiencia humana no pasara a través del tamiz de un sistema conceptual, sería ciega; es decir, no nos permitiría comprender lo que experimentamos (Díez y Moulines, 1997, p. 91). A través de los conceptos podemos entender nuestra experiencia de la realidad; de acuerdo con Díez y Moulines (p. 91), cuanto más articulado y complejo sea el sistema de conceptos que utilicemos para dar cuenta de una parcela determinada de nuestra experiencia, tanto más ordenado y eficaz será nuestro conocimiento de la realidad derivado de esta parcela. Los conceptos son entidades abstractas ya que no están localizadas espaciotemporalmente como los objetos físicos, ni tampoco acotadas temporalmente como las entidades del mundo psíquico (p. 92). Los conceptos nos permiten ordenar y clasificar la información que

recibimos de los sentidos y orientarnos en el mundo; sin embargo, es importante diferenciar entre la experiencia que tenemos de la realidad y los conceptos con los que nos referimos a los diversos elementos que conforman esta experiencia.

### 2.2.1. Los conceptos desde una perspectiva lógica

El término concepto se utiliza de formas diversas, por lo tanto, para esta investigación lo acotaré a su definición lógica básica<sup>35</sup>. En este contexto un concepto es una representación mental<sup>36</sup> que engloba las características esenciales de un objeto<sup>37</sup> o una clase de objetos; el concepto no afirma ni niega nada de los objetos, por lo tanto, no puede ser verdadero ni falso; pero, nos permite distinguir unos objetos de otros. Un concepto puede referirse a cualquier entidad, real o imaginaria; puede hacer alusión a personas particulares, a fenómenos específicos, a emociones, actividades sociales, ideales o prácticas, por ejemplo: Mozart, instrumento musical, tonalidad, pentagrama, orquesta, música o sonido.

Las propiedades del concepto son la comprensión y la extensión; la primera alude a las características esenciales de un objeto o clase, aquellas que nos permiten diferenciarlo de otros objetos; esas cualidades que debe tener para corresponder a dicho concepto. La extensión se refiere al conjunto de individuos que se encuadran en un concepto, es decir, a la clase formada por todos los objetos a los cuales puede aplicárseles el concepto. Por ejemplo, la comprensión del concepto triada mayor es: acorde de tres sonidos formado por un intervalo de tercera mayor (entre la fundamental y la tercera) y un intervalo de tercera menor (entre la fundamental y la quinta). La extensión del concepto triada mayor serían todos los objetos individuales que tengan estas características; en este caso, todos los acordes de triada mayor. En contraste, la extensión del concepto triada incluiría tanto a los acorde de triada mayor como a los de triada menor.

El concepto se manifiesta en un plano mental, interno, por lo tanto, para expresarlo y poderlo compartir y comunicar, requerimos una representación externa. La expresión

---

<sup>35</sup> Utilicé como referencia para esta sección la unidad 1 del libro *Lógica ¿para qué?* De Hernández y Rodríguez (2009).

<sup>36</sup> Es decir, que sólo se manifiesta en el interior de nuestra mente.

<sup>37</sup> Entendido en un sentido amplio, como todo lo que puede ser materia de conocimiento o sensibilidad de parte del sujeto, incluso este mismo o cosas imaginarias.

lingüística que nos permite nombrarlo es el término. Nuestras representaciones internas son conceptos, están en nuestra mente, y pueden estar formadas de imágenes, sonidos, lenguaje u otras formas de representación.

La definición anterior, si bien básica, tiene profundas implicaciones para la enseñanza de la música: ¿qué concepto de música tenemos? Nuestras representaciones internas sobre lo que es música ¿qué extensión tienen?, ¿incluyen una diversidad de prácticas musicales, o sólo se refieren a la música académica? Por otro lado, ¿qué términos usamos para referirnos a los procesos de enseñanza de la música? ¿Usan las comunidades de expertos los mismos términos para los mismos conceptos?

Los conceptos que utilizamos determinan nuestras ideas y acciones en relación con las prácticas de enseñanza de la música, por lo tanto, es necesario que analicemos sus alcances y sus posibles límites. Como mencioné en el capítulo 1, algunos de los problemas que enfrenta el área de la educación musical están vinculados a problemas conceptuales, particularmente a prácticas que se rigen por esquemas rígidos; a continuación, describiré el proceso de análisis conceptual y cómo se pueden generar modelos conceptuales que enriquezcan nuestra comprensión del mundo.

Con fines de claridad, distinguiré concepto y término de constructo teórico. De acuerdo con Wandmacher (2002, pp. 45-46) los constructos son conceptos que se utilizan para crear modelos teóricos, es decir, son representaciones mentales que hacen referencia a hechos que no se pueden observar, funcionan como componentes de una teoría y se relacionan de forma indirecta con hechos observables. Ejemplos de constructos pueden ser la gravedad, la selección natural o la tonalidad; todos estos hacen referencia a hechos que no se pueden observar directamente permitiendo señalarlos dentro de sus respectivas teorías. Hay dos criterios para la formación de constructos: pueden describir de manera simple varias observaciones y pueden explicar, predecir o derivar nuevas hipótesis sobre hechos observables. Los constructos son conceptos que cumplen una función dentro de un andamiaje teórico. Considerando el enfoque filosófico de esta investigación, utilizaré el término concepto en su sentido lógico, para referirme a representaciones mentales que engloban las características esenciales de un objeto o clase de objetos, para evitar confusiones, me referiré

por lo general a conceptos, teniendo en cuenta que algunos de los que analizaré pueden ser también constructos de otras teorías.

### 2.3. La reflexión sobre los conceptos

Como revisamos, aclarar conceptos es una característica importante del quehacer filosófico. Los conceptos tienen múltiples elementos y están en constante cambio; al analizarlos filosóficamente se abren nuevas perspectivas sobre el universo, nuevas formas de concebir las relaciones humanas. Voluntad de Schopenhauer, sustancia de Aristóteles, industria cultural de Adorno, mónada de Leibniz, tiempo de Bergson, *cogito* de Descartes son ejemplos de conceptos que los filósofos han creado en sus procesos de reflexión y análisis para las bases de las creencias y que les han permitido generar nuevas perspectivas y ganar comprensión con respecto a diversos aspectos del mundo. Conforme analizamos, criticamos y transformamos nuestros conceptos, cambian nuestras visiones del mundo y generamos la posibilidad de transformarlas.

Los supuestos que orientan nuestras acciones y los conceptos que utilizamos, entretejen una manera de ver el mundo y las relaciones que tenemos con nuestros contextos sociales. Ser conscientes de estas visiones, nos permite reflexionar sobre sus alcances y límites, así como intentar modificarlas si lo consideramos pertinente. Las comunidades orientan y organizan sus prácticas con base en una visión del mundo que comparten sus miembros; las comunidades de músicos están determinadas por un tejido conceptual en el cual puede haber supuestos no revisados sistemáticamente y elementos ambiguos. Para Swanwick (1979, p. 5) uno de los grandes retos que enfrenta la educación musical es la falta de sistemas conceptuales que organicen sus contenidos, objetivos y valores. Los músicos y los profesores de música solemos tener visiones del mundo basadas en algunos supuestos que no siempre revisamos, comúnmente heredados de la tradición en la que nos formamos, estos supuestos pueden referirse a estrategias para estudiar, al valor de diversas formas de hacer música, a las funciones sociales de la música, etc. Con base en lo anterior puede ser relevante que los músicos reflexionemos sobre los conceptos que utilizamos y sobre cómo éstos pueden limitar nuestras prácticas y nuestras funciones sociales. El concepto marco conceptual permite señalar las características de estas formas de ver el mundo que nos circunscriben.

### 2.3.1. Marcos conceptuales

De acuerdo con Olivé (1991, p. 169), los seres humanos estamos inmersos en visiones del mundo dentro de las cuales transcurren nuestras vidas; dan sentido a nuestras creencias, relaciones con el mundo, existencias y acciones. Estas visiones cambian dependiendo del contexto social y están conformadas por una gran cantidad de supuestos, por ejemplo, suponemos que ciertas plantas nos nutren, que no debemos ser violentos con nuestros semejantes, que a cien grados centígrados el agua hierve, que debemos guardar silencio en un concierto sinfónico y que las asignaturas llamadas teóricas como solfeo o armonía son independientes de las clases de instrumento.

Lo bueno y lo malo, lo correcto y lo incorrecto, lo justo y lo injusto, lo que se considera verdadero o falso, todo esto está en función de las visiones del mundo, de los marcos conceptuales en cuya prisión nacen, viven y mueren los seres humanos (Olivé, 1991, p. 169).

Olivé (1996, p. 37) propone tres categorías para organizar los elementos que conforman los marcos conceptuales:

- El conjunto de recursos teóricos y conceptuales, las creencias y los conocimientos, que las personas dentro de una sociedad tienen para interpretar y comprender el mundo.
- Los valores, normas y las reglas que se utilizan para hacer evaluaciones, ya sea epistémicas (como la aceptación o rechazo de creencias), morales (la evaluación de una buena o mala acción) o estéticas (el reconocimiento de una situación u objeto como bello o desagradable)
- Además, deben tomarse en cuenta las formas de razonamiento consideradas como aceptables en un contexto social, lo cual supone identificar las reglas de inferencia, así como los principios metodológicos utilizados para aceptar y rechazar creencias o seguir cursos de acción, por ejemplo, criterios para reconocer lo que cuenta como evidencia.

Como comenta Olivé (1996, p. 38) estos elementos son construcciones sociales, los cuales no existen por sí mismos independientemente de las acciones de los seres humanos

dentro de sus comunidades. Reflexionar sobre las características de los marcos conceptuales nos puede ayudar a comprender por qué cambian constantemente las relaciones sociales, por ejemplo, los derechos humanos o los derechos de las mujeres; en la música también cambian constantemente los recursos teóricos, así como los valores morales y estéticos: para Platón (*La República*, libro III) ciertos modos musicales eran moralmente buenos y otros malos; hoy en día ese tipo de valores en relación con los sistemas o tonos musicales no existe. Si los elementos que constituyen los marcos conceptuales están en constante cambio y varían entre diferentes grupos sociales, no estamos determinados a vivir en sus prisiones, podemos cuestionar estos elementos y buscar nuevas alternativas.

Los componentes que conforman los marcos conceptuales pueden estar claramente definidos y formar un conjunto sistemático, sin embargo, existen contextos sociales donde no se puede encontrar un marco conceptual único y estable que condicione las creencias y las acciones de los sujetos. De acuerdo con Olivé (1996, p. 38), aun en estos contextos, siempre es posible analizar las elecciones de una persona en relación con la aceptación o al rechazo de una creencia haciendo referencia al conjunto de creencias, normas, valores, reglas de inferencia y reglas metodológicas, que la persona presupone al realizar sus elecciones. Puede ser, como ocurre en muchas ocasiones, que no estemos conscientes de los elementos que constituyen nuestros marcos conceptuales y que determinan nuestras acciones, sin embargo, conjuntos de supuestos siempre las subyacen; esto es común en las comunidades musicales.

Para Olivé (p. 38) el punto principal de los marcos conceptuales está conformado por los supuestos<sup>38</sup> que llevan consigo los razonamientos y las elecciones epistémicas<sup>39</sup> o prácticas de los miembros de una determinada comunidad. De esta forma, los marcos conceptuales determinan la aceptación y valoración de las acciones, teorías, prácticas y modos de inferencia en un contexto dado. Por ejemplo, cuando nos preguntamos si músicas populares deben ser parte del currículo en la educación musical superior, las razones que debemos ofrecer para promoverlas sólo serán válidas para un conjunto de sujetos que

---

<sup>38</sup> Olivé utiliza el término presupuestos, para dar consistencia a este texto utilizaré el término supuesto, mismo que utilizo como traducción del término en inglés *assumption*.

<sup>39</sup> Es decir, aquellas relacionadas al conocimiento.

comparten un marco conceptual en común, el cual se expresa en ciertas creencias básicas acerca de la naturaleza de la música y su valor; estas delimitan lo que podemos admitir como valioso en la educación musical superior. Esas creencias no se encuentran en ningún enunciado científico<sup>40</sup>, pero son un supuesto de todos ellos; constituyen un marco de conceptos que encuadran todas nuestras creencias acerca del mundo (Villoro, 1982, p. 147). Tal vez por eso las músicas populares tiene una presencia discreta, a veces nula, en la formación musical profesional, al menos en México; el marco conceptual de la comunidad de músicos profesionales y educadores, no las aprecia de la misma forma que al repertorio clásico europeo<sup>41</sup>. Si elementos de las músicas populares pueden contribuir a la formación de un músico profesional hoy en día, es necesario que el marco conceptual de estas comunidades tenga los elementos necesarios para valorar, apreciar y considerar necesarias estas contribuciones.

Villoro (pp. 11-12) considera que la particular labor de la filosofía es analizar, clarificar y sistematizar conceptos. Al hacerlo, pone en cuestión las creencias recibidas, reordena nuestros saberes y puede reformar nuestros marcos conceptuales, mientras las ciencias explican hechos, la filosofía analiza conceptos. Es necesario señalar que la anterior idea de Villoro está fuertemente influenciada por una corriente conocida como filosofía analítica; sin embargo, la labor filosófica, incluso la de Villoro, no se reduce al análisis de conceptos (Olivé, 2011, p. 24). La filosofía es un quehacer que no se reduce al análisis conceptual, se trata de un proceso en el cual se analizan las acciones, de los seres humanos, sus comportamientos, motivaciones, las redes sociales que tejen y cómo se relacionan con hechos del mundo que los rodea. El análisis conceptual forma parte de los procesos filosóficos, pero es fundamental no limitar todo el quehacer filosófico a analizar conceptos. Como he argumentado, analizar conceptos de manera sistemática y constante es una tarea necesaria en el campo de la educación musical, sin embargo, es muy importante insistir en que estos análisis deben enriquecer las prácticas de educación musical, relacionarse con las acciones cotidianas de profesores, estudiantes e instituciones y no sólo constituir un conjunto de proposiciones teóricas aisladas. Si los procesos de análisis conceptual se articulan con

---

<sup>40</sup> O musical, con el ejemplo anterior trato de emular un ejemplo científico propuesto por Luis Villoro.

<sup>41</sup> Es importante recordar que hay algunas universidades en México y en diversos lugares en el mundo que comienzan a ampliar sus perspectivas y a incluir prácticas musicales populares en sus programas.

prácticas educativas y musicales, pueden contribuir a generar diálogo y claridad en las comunidades de educadores de la música, a relacionar conocimientos sobre la música desde diferentes perspectivas o disciplinas y a fortalecer la relación entre la música y la sociedad.

### 2.3.2. Análisis conceptual

De acuerdo con Villoro (1982, p. 22), la filosofía examina los conceptos a partir de sus múltiples usos en el lenguaje ordinario. Los términos y los conceptos se transforman conforme se utilizan en distintas comunidades; un claro ejemplo es el concepto de música, el cual es distinto dentro de los grupos de especialistas al que utilizan las personas que no son músicos profesionales. Para Villoro (p. 22) desde Sócrates hasta Wittgenstein el material de la reflexión filosófica, donde puede iniciar su búsqueda incesante de claridad y distinción, es el riquísimo mundo del pensamiento humano ordinario, tal como se expresa en el lenguaje común. Sin embargo, los términos del lenguaje común pueden ser ambiguos y hasta confusos; en el campo de la educación musical es frecuente que los términos sean usados sin precisión incluso entre especialistas, por ejemplo, el término tonalidad, el cual actualmente se utiliza sin distinción por los músicos para referirse tanto a tonos particulares como al sistema tonal<sup>42</sup>. Es posible que en el lenguaje común a veces no están sistematizados los conceptos, de modo que no se expresan sus relaciones lógicas (esto puede ocurrir incluso en el lenguaje de las comunidades de especialistas). Al análisis filosófico le corresponde la clarificación, la distinción y la sistematización de esos términos, hasta llegar a un sistema ordenado de conceptos definidos con cierta precisión (Villoro, 1982, p. 23).

Siguiendo con Villoro (p. 23), en el análisis conceptual es necesario partir de los significados usuales de los términos, examinar sus distintos usos en diferentes situaciones, variarlas en ejemplificaciones sucesivas, hasta dar con un núcleo de significado que permanezca a través de todas las variantes. Este núcleo puede expresarse en las condiciones necesarias y suficientes de aplicación del concepto, es decir, está relacionado con la propiedad de extensión de los conceptos; por ejemplo, retomemos el concepto de música, el proceso de aclararlo debe iniciar por la búsqueda del núcleo conceptual que comparten las diversas prácticas a las que llamamos música. Un concierto de rock con miles de personas

---

<sup>42</sup> Diversos usos del término tonalidad han sido analizados y aclarados por Hyer (2002)

gritando, brincando y con sonido amplificado, un recital de piano con cientos de personas en total silencio, el coro de una iglesia en una misa, una obra de música generada por algoritmos que se distribuye por internet, una madre que canta a su bebé; hay tanta diversidad en las prácticas musicales que encontrar ese núcleo no es tarea baladí. ¿Qué es lo que se mantiene presente en todas estas prácticas? La clarificación de conceptos conlleva determinar las características esenciales del objeto al que se refiere un concepto, aquellas que permanecen a través de diferentes variaciones, y que debemos reconocer en el objeto para poder aplicarle ese término (Villoro, 1982, p. 23).

El análisis conceptual también consiste en la distinción de conceptos, es decir, delimitar su extensión en relación con otros conceptos. El uso de varios términos en el lenguaje ordinario responde a menudo a distinciones reales en los objetos, las cuales pueden tener gran importancia teórica (p. 24). Comúnmente encontramos varios términos y sus correspondientes conceptos relacionados con una misma práctica, por ejemplo, interpretación, técnica, musicalidad y expresión, ¿por qué tenemos una variedad de conceptos en lugar de uno sólo? ¿Cada uno señala un aspecto que es conveniente separar de otros? Retomando el ejemplo de tonalidad y tono ¿esos dos conceptos nos refieren a constructos teóricos diferentes? Sí, uno nos ayuda a identificar un sistema de organización de alturas y sus funciones, tónica y dominante, por ejemplo, (también hay sistemas seriales, modales, etc.), y otro a nombrar instancias específicas de ese sistema (tono de do mayor, tono de la menor, tono de fa mayor, etc.). Con base en lo anterior podemos argumentar que es pertinente distinguir entre el concepto tono y el de tonalidad, además de otros posibles usos de estos conceptos.

Es importante señalar que los procesos de clarificación y distinción no son independientes entre sí, tampoco deben estar seriados y ocurrir uno después de otro; más bien, se trata de un proceso constante en el cual ambos se realimentan en aras de encontrar una sistematización.

### 2.3.3. Modelos conceptuales

Para que un proceso de análisis conceptual pueda contribuir a enriquecer una práctica, es necesario relacionar los conceptos, en este caso los relevantes para la enseñanza de la música, de manera que constituyan un sistema coherente. El sistema debe tender a la simplicidad, es decir, poseer la menor cantidad posible de conceptos básicos y la menor cantidad de condiciones para cada concepto; también debe tender a la precisión, la mayor claridad posible en las relaciones lógicas entre los conceptos (Villoro, 1982, p. 24). De acuerdo con Villoro estos sistemas no pueden constituir propiamente teorías; ya que no comprenden enunciados generales que sirven para explicar los hechos; pero, sí pueden ofrecer un modelo conceptual que permita una interpretación más precisa de una práctica u objeto. Sólo sobre la base de modelos semejantes puede elaborarse cualquier teoría (p. 24).

Aquí es importante distinguir entre los siguientes conceptos: marcos conceptuales y modelos conceptuales; los marcos son un conjunto de supuestos, implícitos o explícitos, justificados o injustificados, que comparten comunidades humanas sobre el mundo que nos rodea y que determinan nuestras acciones. Los modelos son sistemas de conceptos en relación con una práctica u objeto, los cuales buscan enriquecer nuestra comprensión sobre ellos. Los marcos son visiones de mundos, sobre las cuales podemos o no ser conscientes, son transmitidas socialmente, mientras que los modelos son producto de la reflexión y del análisis conceptual en relación con una práctica o tema en particular. Éstos pueden ayudarnos a comprender mejor nuestras acciones como parte de una práctica, Villoro sugiere estudiar los conceptos epistémicos<sup>43</sup>, en relación con los seres humanos, los cuales son reales (no abstractos) y están determinados por motivos personales, así como condicionados por circunstancias sociales. La sistematización de conceptos epistémicos no puede ser cerrada: nos remite a los fines y a los valores del individuo y de la sociedad en que está inmerso (1982, p. 24). Para Villoro la teoría del conocimiento no se puede entender sin su relación con los fines del ser humano en sociedad y, en último término sin una ética. Esta perspectiva está

---

<sup>43</sup> Villoro se refiere a conceptos epistémicos porque describe el proceso de análisis en un contexto epistemológico.

relacionada con la idea de no reducir el quehacer filosófico al análisis de conceptos abstractos, desconectados de las realidades humanas.

Pérez Tamayo (2011, p. 23) considera que los marcos conceptuales sustentan supuestos acerca de la realidad, estos marcos se enriquecen y modifican con las consecuencias de las acciones y los juicios de valor, y al hacerlo se van acercando más a la realidad misma. Desde su perspectiva como científico, Pérez Tamayo propone que la realidad externa existe, que es en parte independiente de nuestros marcos conceptuales, y ella contribuye a los criterios necesarios para discriminar y valorar los conceptos derivados de distintos marcos conceptuales. Lo anterior sugiere, que independiente de estos marcos, hay una realidad externa, la cual tiene que ser considerada en el proceso de análisis conceptual.

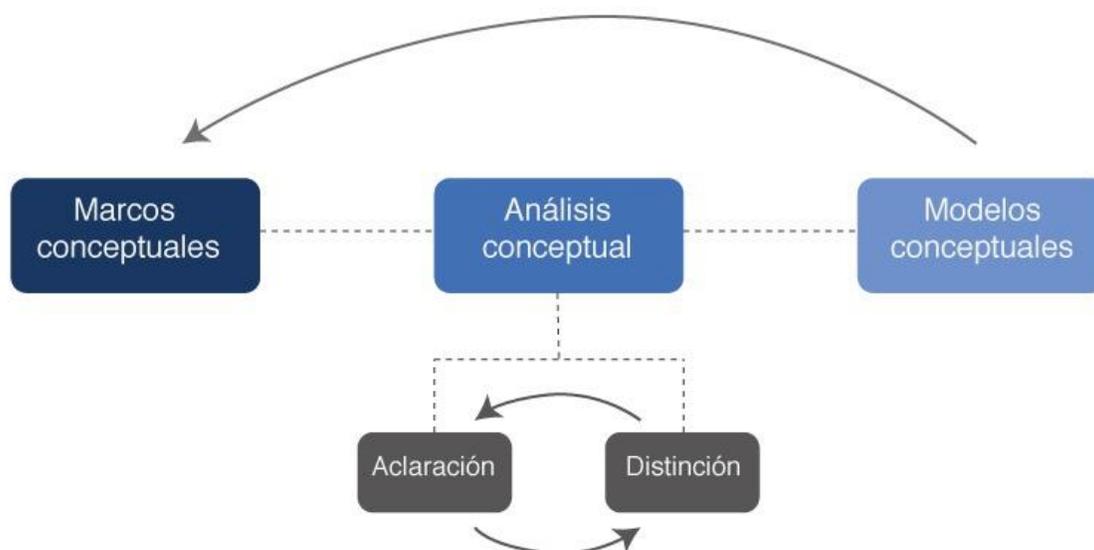
Comentando la propuesta de Pérez Tamayo, Olivé propone (2011, p. 29) que la concepción de que existe una realidad externa es compatible con la idea de que el conocimiento incluye representaciones del mundo, podemos considerar a los modelos conceptuales como una especie del género representaciones mentales, que nos dicen cómo es la realidad del mundo o algún fragmento de ella, aunque de ninguna manera se trata de copias o reflejos exactos de esos fragmentos del mundo y aunque haya muchas posibles formas “verdaderas” de decir “cómo es la realidad del mundo”, no cualquier representación (de partes) del mundo nos permite sobrevivir e interactuar con éxito con los seres humanos y el resto de la realidad.

Con base en lo anterior podemos destacar dos características importantes de un modelo conceptual, entendido como una posible representación de algún aspecto del mundo:

- No excluye la posibilidad de que existan otros modelos conceptuales, incluso en relación con el mismo fragmento del mundo, que representen la realidad.
- Su valor y pertinencia dependerán de la medida en que nos permitan interactuar con éxito con los seres humanos (contexto social) y con el resto de la realidad.

Es importante aclarar que en este proyecto propondré un modelo conceptual, en el sentido antes descrito, es decir, un sistema de conceptos ordenados en relación con las

prácticas de educación musical, destacando su dimensión epistémica. No se trata de un modelo educativo o curricular, sino de una propuesta conceptual que nos permita analizar la importancia del conocimiento en dichas prácticas, la articulación de acciones con fines, así como la necesidad de reflexión y revisión constante. Este tipo de propuesta se puede utilizar para realizar análisis de nuestras prácticas educativas, para buscar fundamentos en nuestras acciones y determinar fines y valores.



*Esquema 2: Proceso de análisis conceptual*

### 3. Hacia un modelo para los fines epistémicos en las prácticas de educación musical

#### 3.1. Introducción al modelo

El modelo que propongo tiene tres ejes fundamentales, en primer lugar, se basa en la noción aristotélica de praxis (Bowman, 2014) y conceptualiza a la educación musical como una constelación de prácticas, cada una con fines y acciones contextualizados. En segundo lugar, se sustenta en la definición de educación como una preparación para enfrentar situaciones imprevistas y cambiantes (Bowman, 2012). Finalmente, con base en las indagaciones epistemológicas, señala las dimensiones epistémicas en la educación y propone un panorama diverso de posibles fines epistémicos para las prácticas de educación musical (Robertson, 2009).

Este modelo pretende contribuir a las reflexiones de los profesores de música sobre nuestras prácticas, particularmente sobre los fines epistémicos; es una propuesta como guía de apoyo para responder, aunque sea contingentemente, preguntas sobre los conocimientos que buscamos que nuestros estudiantes desarrollen. Por otro lado, este modelo conceptual puede utilizarse para realizar reflexiones filosóficas sistemáticas, actualizando nuestros fines de acuerdo con los cambios sociales y tecnológicos; al mismo tiempo, coadyuva a cuestionar las bases de nuestras acciones en las aulas. Finalmente es importante mencionar que este modelo pone en relieve una importante dimensión ética en relación con el conocimiento, haciendo énfasis en las disposiciones que nos ayudan a generar conocimientos y en la reflexión sobre las virtudes que enriquecen a una práctica.

¿Por qué hacemos música los seres humanos? ¿Cuál es el valor de la música? De acuerdo con Sacks (2007, p. x), la música es una de las actividades humanas más antiguas; para prácticamente todos nosotros, tiene un gran poder, ya sea que lo busquemos o no. Esta propensión a la música –esta “musicofilia”– se manifiesta en la infancia, está presente y es central en todas las culturas y probablemente se remonta a los mismos orígenes de nuestra especie. La música es un fenómeno humano ubicuo: una presencia prominente y vital en casi todas las sociedades humanas y una de las cosas que distinguen claramente a los humanos de otros seres vivos (Bowman y Frega, 2012a, pág. 20). Esta ubicuidad de la música ha producido, y continúa produciendo, una enorme diversidad de formas de practicarla, la cual

se manifiesta en los sistemas para organizar el sonido, las formas de reproducirlo, los rituales para compartir música y sus funciones sociales.

Con base en lo anterior es necesario tener una concepción amplia de la música, las actividades musicales se transforman constantemente, factores como la tecnología, la sociedad, la economía, la política, entre otros, influyen en la manera en que los seres humanos creamos y escuchamos música. La música no es una entidad singular; más bien es una constelación, perpetuamente en cambio, de prácticas humanas. Existe una gran cantidad de acciones que podemos realizar alrededor de la música, así como muchos potenciales beneficios de experimentarla, por lo tanto, la enseñanza de la música también puede tener diversos beneficios. Para Bowman y Frega (pág. 21), si los posibles beneficios de la formación musical son diversos y divergentes, es difícil estipular cómo debe ser enseñada y aprendida, así como a cuáles de estos posibles beneficios educativos se deben dirigir nuestra atención y esfuerzos. ¿Los frutos que pueden rendir las prácticas musicales son válidos en todos los contextos sociales? Con base en su pluralidad y dinamismo podemos responder que no; sin embargo, surgen grandes retos para los profesores de música, por ejemplo ¿cómo elegir entre las múltiples formas de la música y sus supuestos bienes? ¿cómo justificarlas? Ante este panorama, puede ser enriquecedor que los educadores tengan claro qué supuestos bienes promueven, en qué se fundamentan y cómo se pretenden alcanzar. El concepto aristotélico de práctica permite abordar esta diversidad de formas de hacer música, ya que desde esta perspectiva es posible comprender que para aprovechar algunos de los diversos beneficios de la educación musical es fundamental entender en el contexto de cada práctica. En las siguientes secciones presentaré los conceptos de un modelo que contribuya a analizar fines epistémicos en nuestras prácticas de educación musical.

### 3.1.1. Prácticas

De acuerdo con Bowman (2014), la música y la educación musical pueden ser comprendidas como prácticas<sup>44</sup>. Al conceptualizar estas actividades así no se les reduce a campos abstractos o ideales sin un contexto específico, cada una de ellas contiene una constelación de prácticas. Por ejemplo, existen muchas prácticas de la educación musical,

---

<sup>44</sup> También la filosofía, como vimos en el capítulo 2

cada una con un contexto particular y específico: la práctica en una escuela primaria en México, la práctica de una clase de armonía en el Conservatorio Superior de París, la práctica de una clase de guitarra en la Facultad de Música de la UNAM; todas son prácticas con fines y contextos diferentes. La noción que propone Bowman tiene su raíz en la ética de las virtudes aristotélica: las prácticas implican acciones y no sólo actividades, estas acciones tienen una intencionalidad y están dirigidas a la persecución de fines determinados (p. 49).

Villoro (1982, p. 251) señala que la práctica es la actividad humana que está dirigida por fines conscientes y que el concepto de práctica se aplica a las acciones objetivas, es decir, a las que se manifiestan en comportamientos que cualquiera puede observar; dejando fuera por lo tanto los actos internos o disposicionales de los sujetos. Con base en lo anterior, Villoro define práctica, de forma amplia, en contraste con el concepto marxista<sup>45</sup>, como acción intencional objetiva.

Bowman (2014, p. 49) hace otra distinción importante del concepto práctica: estas son modos de acción colectiva guiados por consideraciones éticas<sup>46</sup> y no técnicas. Lo anterior no implica que las prácticas no puedan enriquecerse de consideraciones técnicas, sólo que consideraciones de tipo ético son constitutivas de ellas. Esto significa que la naturaleza de una práctica y sus acciones se determinan en relación con el cómo se plantean y responden preguntas éticas fundamentales, por ejemplo, ¿cuál es el comportamiento ideal de un músico profesional? ¿Qué responsabilidades conlleva estudiar música? ¿Cómo se relaciona el músico con su audiencia? ¿Cómo se comportan los profesores con sus estudiantes? Las consideraciones que orientan el desarrollo de las prácticas están relacionadas con las acciones y los comportamientos de los miembros de esa práctica, o practicantes; lo que estos consideren bueno o correcto determina las prácticas.

Para el desarrollo de una práctica los fines a los que se dirigen las acciones son fundamentales, si los practicantes de la enseñanza de la música en un contexto determinado

---

<sup>45</sup> Este es más específico en su definición, añadiendo a la noción de práctica (o praxis como generalmente se le refiere por su raíz griega) la necesidad de ser una acción transformadora de la realidad.

<sup>46</sup> Aquí es importante destacar una aclaración que señala Bowman (2014, p. 59) ético no es sinónimo de moral, la moral hace referencia a un conjunto de normas y valores en un contexto específico como la moral cristiana o la moral de la Grecia antigua; por otro lado, la ética es la reflexión y el análisis de los sistemas morales.

tenemos fines claros y fundamentados, los posibles beneficios de esa práctica serán más fáciles de cosechar; por otro lado, las acciones de los diversos involucrados se podrán coordinar y organizar con precisión. En los contextos de educación musical es fundamental identificar las consideraciones éticas dentro de nuestras prácticas, desde esta perspectiva preguntas sobre qué valores, disposiciones, criterios y hábitos son fundamentales para guiar nuestras clases.

Existe una relación intrincada entre la integridad de una práctica y sus necesidades fundamentales. Para Dunne, (citado por Bowman, 2014, p. 50), una práctica se mantiene viva sólo mientras sus practicantes se mantengan comprometidos con mantener y sostener, así como creativamente desarrollar y extender, sus beneficios internos y estándares de excelencia apropiados. Es fundamental identificar cuáles beneficios son internos para una práctica y cuáles externos, es decir, que sirven intereses personales o institucionales y no a las necesidades inherentes de dicha práctica. De acuerdo con Bowman (p. 50), proteger y preservar los beneficios internos de una práctica es crucial para que se continúe sirviendo a sus fines característicos.

Para proteger y promover los fines internos, son importantes las habilidades técnicas, sin embargo, depende de las virtudes de carácter de los practicantes si las habilidades y competencias se ponen al servicio de los fines característicos de las prácticas o si se utilizan para perseguir beneficios externos como fama o dinero (p. 50). Lo anterior hace referencia a ciertos hábitos de los practicantes, estos no se pueden adquirir mecánicamente, ni súbitamente; se desarrollan gradualmente conforme el practicante entra en contacto con las acciones fundamentales de una práctica.

### 3.1.2. Practicantes

Las acciones de los practicantes determinan el desarrollo de una práctica, las decisiones que los miembros de una práctica toman día a día, sus valores y visiones del mundo son fundamentales para que la práctica se mantenga dinámica o caiga en ciclos anquilosados. Como ya revisamos, la ética de las virtudes se enfoca en la integridad del

agente<sup>47</sup>, particularmente en su disposición para realizar juicios prácticos con base en una idea del bien o beneficio al que sirve una acción (Regelski, 2012, p. 295). Es a estas disposiciones de los agentes a actuar de cierta manera, con base en un ideal de bien, a las que se llama virtudes.

Con base en lo anterior es importante que en las prácticas exista un ideal de practicante, es decir, del conjunto de características o disposiciones que son necesarios para que esa práctica sea saludable. Entre los fines de una práctica y las formas en las que se espera que un practicante ideal los persiga, existe una íntima relación dialéctica. No se trata de una relación gobernada por reglas, sino de un asunto consensuado e intersubjetivo en el cual lo que constituye las acciones auténticas (acciones que persiguen los fines correctos, en la manera correcta, la cantidad correcta, etc.) está sujeto a interpretación, crítica y modificación continua (Bowman, 2014, p. 49). De la misma forma, cuáles de los numerosos fines distinguen y definen una práctica (o sea aquellos que le son imprescindibles) y qué acciones, o las de quiénes la representan mejor, son preguntas abiertas (p. 49). De los practicantes se esperan ciertas características, hábitos y valores, los cuales son fundamentales y dan vida a la práctica, por ejemplo, de un bombero se espera que sea bizarro ante situaciones de peligro, de un médico que valore ante todo la vida, de un policía que respete y haga respetar las leyes. Los ejemplos anteriores nos permiten aclarar la importancia de la relación entre los fines de una práctica y las características de sus practicantes, ¿es posible imaginar un bombero que le tiene miedo al fuego? Si la práctica de los bomberos estuviera conformada, sólo por practicantes con miedo al fuego, ésta dejaría de tener sentido y vigencia. Esto también nos permite identificar problemas en ciertas prácticas como en el quehacer policial, cuando sus practicantes no respetan las leyes o en la educación cuando los profesores no preparan sus clases o no se presentan a clase. Si bien las prácticas se transforman, es necesario que sus practicantes conserven ciertos hábitos para que se mantengan relevantes. Tal vez, hoy en día un policía no necesita conocer de memoria las leyes, puede acceder a ellas a través de la tecnología, sus acciones pueden cambiar, (de memorizar a tener un dispositivo electrónico) pero el fin de respetar las leyes (fundamental para esta práctica) prevalece. En las prácticas de educación musical ¿cuáles son las acciones y los fines fundamentales? ¿Somos

---

<sup>47</sup> En este contexto, un sujeto que realiza una acción que se evaluará éticamente.

conscientes de ellos los educadores? ¿Tenemos los hábitos que garanticen el acceso a esos fines?

### 3.1.3. Acciones

Las acciones se distinguen de las actividades porque las primeras tienen una intencionalidad y persiguen fines determinados. El concepto de acción es muy importante para las prácticas educativas, ya que podemos relacionarlo con lo que profesores y estudiantes realizan en las aulas para lograr fines supuestamente educativos; por lo tanto, es necesario que estas acciones didácticas<sup>48</sup> estén fundamentadas y que se tengan argumentos de cómo se relacionan con los supuestos fines que persiguen. Para Davidson (1980, p. 5) una acción es cualquier cosa que un agente hace intencionalmente. El concepto de acción es muy importante en las prácticas humanas ya que nos permite analizar por qué hacemos las cosas, cómo decidimos que una acción  $x$  es mejor que una  $y$  en un contexto dado. Por otro lado, en algunas ocasiones actuamos intencionalmente en contra de lo que consideramos el mejor curso de acción<sup>49</sup>, ¿cómo podemos explicar esta falta de voluntad para actuar como consideramos más conveniente?

Las acciones en las aulas pueden tener importantes consecuencias para el desarrollo de los estudiantes, por lo tanto, es necesario que los educadores evaluemos constantemente por qué implementamos una estrategia, por qué utilizamos un método, por qué elegimos ciertas formas de interactuar con los alumnos, etc. Si los educadores realizamos este tipo de análisis podemos comprender y refinar nuestras acciones didácticas.

La intencionalidad de las acciones didácticas puede entenderse en relación con los fines de una práctica específica. Si una práctica de enseñanza de la música plantea ciertos fines, como que los estudiantes puedan tocar cierto repertorio, que tengan la habilidad de diferenciar terceras menores de terceras mayores auditivamente, que conozcan las obras musicales de cierto compositor o que puedan improvisar con un marco de referencia determinado; es importante que podamos relacionar las acciones en las aulas con dichos fines. El vínculo entre los conceptos de fin y acción puede permitir plantear argumentos

---

<sup>48</sup> Utilizaré el concepto de acciones didácticas para referirme a las acciones dentro de prácticas educativas.

<sup>49</sup> Davidson llama a estas acciones incontinentes (1980, p. 21).

sistemáticos para las acciones didácticas que se utilizan en una práctica, así como evaluarlas constantemente.

#### 3.1.4. Fines

Como ya he comentado el concepto de fin es fundamental para este modelo de prácticas, aclararlo puede contribuir a sistematizar las reflexiones y los debates sobre los posibles beneficios que se buscan promover en la enseñanza de la música. De acuerdo con Yurén (2008, p. 22) los seres humanos pueden trazarse fines para dar sentido a sus acciones y para orientar su vida conforme a objetivos determinados autónomamente. Desde esta perspectiva los fines están condicionados por los intereses y las necesidades de individuos que forman parte de contextos sociales concretos. Con base en lo anterior, los fines de las acciones humanas se inventan y renuevan constantemente, no son inmutables, aunque sí son influenciados, a veces incluso determinados, por los contextos sociales. Los humanos tenemos una gran pluralidad de intereses y necesidades, los cuales varían constantemente, cambian con los contextos sociales y personales; por lo tanto, los fines que persiguen nuestras acciones no pueden ser inmutables, incluso en relación con prácticas específicas como las musicales o las de enseñanza de la música.

Podemos definir el concepto de fin<sup>50</sup> como una orientación de las acciones de los seres humanos que surge de su autodeterminación, pero, condicionada por un contexto social. Esta definición implica una relación dialéctica entre la libertad de los sujetos y las necesidades que les imponen los contextos que los circunscriben. Esta relación dialéctica es fundamental para entender prácticas humanas como las de enseñanza de la música, ya que los fines que las orientan son dinámicos; no están dictados por una finalidad rígida independiente de los individuos que participan en las prácticas, pero son moldeados por los contextos sociales. Si los fines de una práctica humana dependen de la libertad de los individuos que la realizan y el contexto que los circunscribe, estos fines deben de ser analizados con frecuencia.

---

<sup>50</sup> Este concepto está basado en el análisis de Yurén (2008), sin embargo, trata de desligarse de la perspectiva marxista que ella defiende. La extensión del concepto es similar, pero no considero que tenga que reducirse a los términos marxistas en los que Yurén lo contextualiza.

Es muy importante señalar que la reflexión sobre los fines en la educación musical se refiere a los fines de individuos concretos, profesores y los estudiantes de música, no a ideales generales abstractos. Esto significa que los fines deben relacionarse con los practicantes y sus contextos, por ejemplo, un fin, en las clases de música de educación general actualmente, podría ser “desarrollar una audición crítica y analítica ante la diversidad de obras musicales”. Fines como el anterior pueden orientar con mayor claridad las prácticas musicales que ideales como “desarrollar la sensibilidad musical” o “comprender el valor de la música”. Como Howard (2012, p. 259) menciona, la enseñanza de la música comprende una miríada de temas y disciplinas que pueden ser enseñados de diversas maneras. Con base en lo anterior no podemos hacer referencia a los fines de la enseñanza de la música de una manera singular abstracta; tampoco podemos pensar en que existe sólo un conjunto de fines dogmáticos que debe ser perseguido por igual en todos los contextos.

Este concepto de fin es fundamental para reflexionar sobre las prácticas educativas, ya que nos permite analizar la relación entre las acciones didácticas y los fines que supuestamente persiguen, los fundamentos para proponer un fin específico, la relación entre los fines y los contextos que los circunscriben. Por ejemplo, imaginemos una propuesta de curso de música como parte de la educación básica en México a nivel secundaria ¿cómo elegir fines para esta clase? ¿Buscaremos que los estudiantes desarrollen habilidades auditivas, que conozcan la historia de la música, que toquen algún instrumento, o que se familiaricen con algún género musical específico? Existe una multiplicidad de posibles fines y beneficios educativos para este contexto, por lo tanto, su determinación debe de estar fundamentada, contextualizada y articulada con los fines generales de la educación secundaria. Una vez seleccionados los fines, es importante que la planeación didáctica del curso sea congruente con ellos, si decidimos desarrollar las habilidades auditivas de los estudiantes, deberíamos seleccionar actividades que justificadamente nos dirijan a este fin, todo lo anterior con base en el contexto de los estudiantes y sus particularidades individuales.

Es importante remarcar que este concepto de fin implica una constante reflexión en relación con los contextos, ante una situación diversa y en constante cambio cabe preguntarnos: ¿Cuáles son los beneficios y los fines del modelo conservatorio? ¿Cuáles de esos beneficios y fines pueden ser aplicados en el contexto de México? ¿Es necesario que

dichos fines y beneficios se mantengan inmutables hoy en día? ¿Cuáles son las justificaciones para responder las preguntas anteriores? Para Bowman (2014, p. 49), reflexiones como las anteriores son preguntas abiertas que no tienen una respuesta definitiva; los fines de una práctica no son inmutables, por lo tanto, es primordial que sus practicantes constantemente los estén revisando, criticando y transformando; el anquilosamiento de los fines de una práctica podría llevarla a perder su conexión con el contexto social lo cual la hace inoperante.

En resumen, el concepto educación musical hace referencia a una constelación de prácticas, cada una con contextos y fines específicos; estos fines no están fijos, conforme se adaptan a los cambios tecnológicos y sociales de sus contextos, pueden enriquecer y renovar las prácticas. Este modelo de práctica, con la relación que plantea entre fines y acciones, puede contribuir a analizar diferentes formas de educación musical, sin embargo, es importante aclarar el concepto educación. ¿Qué componentes son necesarios en una práctica para que podamos considerarla educativa? ¿Cualquier fin puede ser considerado educativo? ¿Todos los fines educativos tienen el mismo valor?

#### 3.1.4.1. Fines educativos

Durkheim definió la educación como:

la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado (Durkheim, 1922, p. 47).

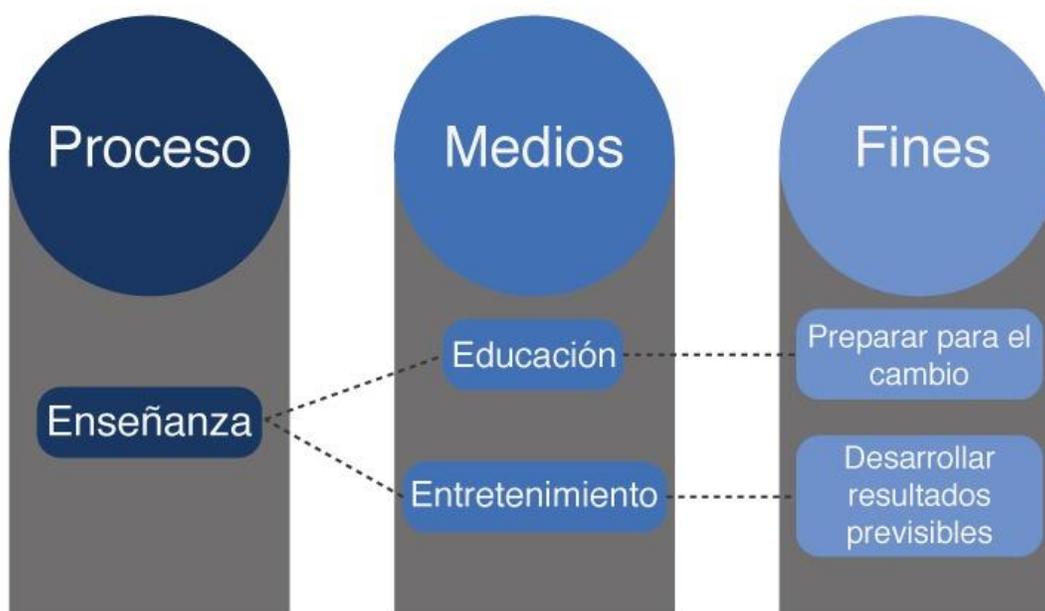
Durkheim reflexionó sobre la educación desde un punto de vista sociológico; en contraste con la concepción idealista de las doctrinas pedagógicas, deja de lado el análisis exclusivamente teórico para analizar la educación como un conjunto de prácticas y de instituciones sociales. Para Durkheim la educación tenía la función de inculcar estados físicos y mentales que permitan a los niños integrarse a sus sociedades, es decir las características intelectuales y físicas que son apreciadas en un contexto social. Además, la educación perpetúa y refuerza la homogeneidad necesaria para vivir en sociedad; por otro lado, asegura la persistencia de una diversidad, que Durkheim consideró necesaria para la cooperación entre individuos de una comunidad.

Esta perspectiva ha servido de punto de referencia para el desarrollo de diversas propuestas sociales sobre la educación y su función o funciones como parte del tejido social. Si para Durkheim la educación era un proceso de preservación positivo, otros análisis criticaron esta preservación, considerando que contribuía a mantener desigualdades sociales y a conservar relaciones de poder. Por otro lado, perspectivas como la pedagogía crítica proponen que la educación debe ser un proceso emancipador, que contribuya a liberar a los individuos de relaciones sociales alienadas y opresoras. El análisis sociológico de los procesos educativos permite reflexionar sobre sus fines, teniendo como referencia dos puntos de vista: fines conservadores y fines emancipadores, en una práctica educativa ¿se buscan fines conservadores o fines emancipadores? Específicamente en las prácticas de enseñanza de la música, ¿se busca fomentar fines orientados hacia alguna de estas perspectivas? ¿Estas dos perspectivas son excluyentes?

No es el objetivo de esta investigación alinearse con alguna teoría sociológica sobre la educación, tampoco lo es evaluarlas; sin embargo, la reflexión anterior puede contribuir a analizar prácticas educativas y los fines que estas persiguen ya que la enseñanza de la música no está desconectada de su contexto social; pretende formar individuos que son parte de un entorno; por lo tanto, las reflexiones sociológicas pueden contribuir a entender sus fines educativos. Las reflexiones sobre los fines pueden analizarse desde un punto de vista filosófico. Para Bowman (2012, p. 23) la cultura, la sociedad y la música son fenómenos fluidos cuyas características futuras diferirán de sus estados actuales. ¿Qué tipo de enseñanza prepara a los estudiantes para esto? La escuela y la enseñanza son medios, si los fines que persiguen son educativos depende de cómo son perseguidos o realizados estos fines.

Bowman propone reservar el concepto educación para procesos de enseñanza y aprendizaje que preparan a la gente para futuros que aún no podemos prever; educación es el proceso que prepara para el futuro desconocido e impredecible y los procesos que buscan desarrollar resultados predecibles altamente específicos son entrenamiento. Bowman considera que la enseñanza es un medio, si ese medio es educativo o no, va a depender de los fines que persiga, cuando éstos buscan preparar para lo imprevisible, son educativos, de lo contrario se trata de entrenamiento. Esta distinción conceptual entre enseñanza, entrenamiento y educación puede contribuir a ordenar nuestras reflexiones sobre la

enseñanza de la música. Podemos decir que muchas de nuestras prácticas de enseñanza musical carecen de una verdadera dimensión educativa en el sentido que propone Bowman, en ocasiones se reducen a entrenamientos. En adelante utilizaré los términos educación y fin educativo siguiendo la propuesta de Bowman: como procesos de enseñanza y aprendizaje que nos preparan para ser flexibles y adaptarnos ante circunstancias imprevistas.



Esquema 3: Fines educativos

Para Bowman<sup>51</sup> (2012, p. 24), la palabra educación tiene dos diferentes raíces etimológicas: *educare* que significa entrenar o moldear y *educere*: guiar o extraer. *Educare* involucra la preservación del conocimiento y la tradición, prepara a los jóvenes para ajustarse a las circunstancias y considera a los aprendices receptores o consumidores de conocimiento. Por otro lado, *educere*, involucra preparar a las nuevas generaciones para la inevitabilidad del cambio, guía a los jóvenes para crear soluciones a problemas aún desconocidos y considera a los aprendices como creadores o productores de conocimiento.

Esta aclaración conceptual puede enriquecer las reflexiones sobre los fines educativos, (*educare*) está asociada a contextos que buscan preservar el *statu quo*, convirtiendo a sus estudiantes en receptores inertes de conocimientos sobre los cuales reflexionan poco; lo anterior se puede relacionar con fines instructivos conservadores o entrenamientos que busquen desarrollar en los estudiantes conocimientos y habilidades que les permitan adaptarse a sus sociedades. La idea de la educación como una preparación para el cambio (*educere*) se puede relacionar con fines educativos, a través de los cuales se pueda preparar a los estudiantes para adaptarse a situaciones cambiantes, particularmente hoy en día, ya que factores como la tecnología modifican constante y rápidamente las relaciones sociales, las fuentes de empleo y la vida cotidiana. Lo anterior puede contribuir a ganar comprensión sobre la enseñanza de la música, ya que algunas prácticas en este campo, particularmente en la educación superior, están orientadas a preservar una tradición, los conservatorios musicales “conservan” ciertos instrumentos, sistemas musicales, repertorios y tradiciones que no siempre toman en cuenta sus contextos sociales y los cambios tecnológicos. Ante este panorama, ¿cómo se pueden determinar fines en las prácticas de educación musical? ¿Qué tipos de fines puede haber en la educación musical? ¿Cómo se relacionan estos fines con el conocimiento?

Un concepto fundamental en toda reflexión sobre la educación es el de conocimiento, en el capítulo 1 revisamos que la epistemología es un área de la filosofía que se enfoca en analizar, definir y normar el concepto de conocimiento. Si los educadores buscan que sus

---

<sup>51</sup> Con base en Craft (1984).

estudiantes adquieran<sup>52</sup> conocimiento, es posible identificar fines epistémicos en sus prácticas (Robertson, 2009, p. 11). ¿Qué tipo de fines epistémicos buscamos en las prácticas de enseñanza de la música? ¿Qué conocimientos deben adquirir los estudiantes?

### 3.2. Epistemología y educación

#### 3.2.1. El concepto de conocimiento en la educación

Comúnmente encontramos el concepto epistemología en la literatura educativa, de acuerdo con Ruitenberg y Phillips (2012, p. 2), en años recientes se observan afirmaciones acerca de la epistemología y afirmaciones que usan términos epistémicos como conocimiento, verdad o formas de conocimiento, abundan en la literatura educativa. Sin embargo, aparentemente estas afirmaciones utilizan el término epistemología y sus semejantes de una manera diferente al uso que le dan los filósofos. Por ejemplo, investigadores en educación que operan dentro de diferentes tradiciones como los marcos metodológicos cuantitativo/experimental y el cualitativo/interpretativo, se consideran representantes de diferentes epistemologías; también se considera que los profesores tienen epistemologías sobre sus asignaturas y que éstas influyen cómo enseñan; se afirma que los estudiantes tienen epistemologías particulares que pueden impactar negativamente sus procesos de aprendizaje y que diversos grupos culturales o étnicos tienen sus propias formas de conocimiento o epistemologías. Para Ruitenberg y Phillips (p. 2) el uso del término epistemología en estos contextos parece estar haciendo referencia a muchas cosas distintas, como metodologías, fundamentos teóricos o marcos conceptuales, esto puede generar confusión y barreras comunicativas.

Ambigüedades conceptuales como las anteriores pueden entorpecer el aprendizaje de los alumnos; si no tenemos claro a qué nos referimos cuando utilizamos conceptos epistémicos en nuestras prácticas, ¿cómo podemos proponer acciones didácticas? ¿Cómo podemos dar dirección o sentido a nuestras prácticas educativas? ¿Cómo podemos saber si están fundamentadas nuestras propuestas didácticas? Los conceptos epistemológicos pueden ayudar a que los profesores de música establezcan fines claros, señalando las acciones,

---

<sup>52</sup> Generen, obtengan o construyan. Diferentes perspectivas educativas proponen diversas formas de acceder al conocimiento.

hábitos y proposiciones que son relevantes para una práctica específica; además, pueden ayudar a reflexionar sobre las acciones didácticas, su relación con los fines y los fundamentos que las sustentan.

### 3.2.2. Consecuencias educativas del concepto de conocimiento

Para analizar la profundidad de las consecuencias de adoptar un modelo epistemológico en la educación, imaginemos algunos ejemplos. Si en una práctica educativa utilizamos la concepción clásica del conocimiento proposicional como creencia, verdadera y justificada entramos en una delicada dimensión ética; ya que, si el conocimiento es una especie de creencia, el proceso de enseñanza aprendizaje implica que los estudiantes formen nuevas creencias. ¿Qué pasa cuando estas nuevas creencias, conocimientos, que se promueven se contradicen con creencias previas de los estudiantes, sus creencias religiosas por ejemplo? ¿Es necesario que los estudiantes sustituyan sus antiguas creencias por los nuevos conocimientos que se les imparten? Si consideramos este contexto, es necesario que los estudiantes estén dispuestos a transformar sus creencias cuando están inmersos en procesos de aprendizaje. Que los estudiantes tengan una mente abierta en sus prácticas educativas puede ser algo que los beneficie, sin embargo, que el profesor tenga la tarea de sustituir las creencias de sus estudiantes con nuevas creencias (que él considera conocimiento) parece implicar una profunda responsabilidad. A lo anterior hay que sumar que, las definiciones de conocimiento proposicional son contingentes y falibles.

Otro ejemplo de la importancia del uso del concepto de conocimiento lo encontramos en relación con las ciencias. De acuerdo con de Regt (2015, p. 1) se afirma comúnmente<sup>53</sup> que la ciencia provee entendimiento del mundo sólo si sus teorías son (al menos de manera aproximada) descripciones verdaderas de la realidad, tanto en sus aspectos observables como en los no observables. El problema de estas tesis realistas es que el entendimiento científico se obtiene comúnmente a través de teorías y modelos que aparentemente no son nada realistas o incluso completamente ficticios<sup>54</sup>. Las posturas realistas tienen una segunda consecuencia en relación con el conocimiento, parecen implicar que los científicos del pasado, quienes

---

<sup>53</sup> Desde perspectivas de realismo científico, sobre todo

<sup>54</sup> De Regt (2015) sección 3 proporciona diversos ejemplos de estos modelos en campos como la economía, la ecología y la biología.

aceptaron teorías que ahora se rechazan por ser falsas, no tenían entendimiento de sus áreas de estudio. Por ejemplo, la teoría de la gravedad de Newton ha sido enriquecida por la teoría de la relatividad general de Einstein. Si utilizamos un concepto de conocimiento muy fuerte, es decir, con condiciones rígidas que exijan una verdad realista, la teoría de Newton hoy en día podría ser considerada falsa, ya que, las fuerzas de atracción que postulaba no existen de acuerdo con Einstein. ¿Significa esto que Newton no tenía entendimiento sobre los fenómenos gravitacionales? ¿Qué pasa con las teorías científicas actuales?, ¿son falsas y están esperando a ser sustituidas por nuevas teorías? En este contexto los conceptos epistémicos de entendimiento, verdad, falsedad y conocimiento juegan un papel fundamental. ¿Debemos promover entendimiento científico y dejar de lado la condición de verdad?, ¿debemos asumir que el conocimiento científico es contingente y no puede ser verdadero?

En el campo de la educación musical también podemos encontrar ejemplos como los anteriores. Consideremos el conocimiento procedimental. En las prácticas de enseñanza de la música desarrollar habilidades como tocar un instrumento, identificar cadencias armónicas auditivamente o cantar son fundamentales. ¿Cómo podemos los educadores musicales promover el desarrollo de estas habilidades en sus estudiantes? ¿Cómo sabemos si realizar un dictado, un ejercicio rítmico, o repetir escalas en el instrumento está desarrollando habilidades musicales? ¿Cuáles de estas habilidades son más importantes? ¿Cómo se relacionan entre sí? Responder a estas preguntas implica necesariamente conocimiento sobre cómo desarrollamos habilidades los seres humanos, sobre los procesos cognitivos que nos permiten entender y tocar música.

Los ejemplos anteriores muestran la relevancia que tiene el uso de los conceptos epistémicos en la educación y cómo la epistemología se articula con la ética; ya que en los contextos descritos los educadores enfrentan decisiones sobre las acciones que tomarán, las acciones didácticas que promoverán y sobre qué tipo de fines persiguen sus prácticas. Para Villoro (1982, p. 269), la teoría del conocimiento trata de la función que desempeñan en la vida concreta creencias y conocimientos, por lo tanto, tiene que encontrarse con una teoría de los preceptos que regulan nuestras acciones conforme a fines. De allí que la epistemología

tenga una estrecha relación con la ética. Este vínculo entre las dimensiones epistémica y ética puede ser puesto en relieve a través de teorías como las de las virtudes intelectuales.

### 3.2.3. Los fines epistémicos en la educación

De acuerdo con Robertson (2009, pp. 11-12) el concepto conocimiento es familiar en debates públicos y profesionales sobre la educación. Comúnmente se reflexiona sobre qué formas particulares de conocimiento deberían ser incluidas en los currículos, generando preguntas como las siguientes: ¿Se deben incluir temas relacionados con géneros musicales populares en los conservatorios? ¿La formación de los músicos debe enfocarse en desarrollar habilidades técnicas? ¿Se deben incluir temas filosóficos, psicológicos o de otras áreas en la formación de los músicos? Siguiendo a Robertson, los fines epistémicos en la educación no están relacionados directamente con temas curriculares, sino, con la forma en que el trabajo del educador debería estar orientado por una comprensión de la naturaleza del conocimiento, por lo que surgen preguntas como: ¿qué es conocimiento?, ¿qué es conocimiento musical?, ¿cuándo podemos decir que un estudiante tiene conocimientos musicales?, ¿qué tipos de conocimientos podemos tener sobre la música? Las acciones didácticas en las aulas y el desarrollo de los estudiantes están determinadas por las respuestas que los profesores dan a este tipo de preguntas, sus ideas sobre lo que es el conocimiento influyen profundamente el tipo de fines que plantean y las acciones a través de las cuales los persiguen.

Robertson señala diferentes posibles fines en la educación:

- Verdad: a pesar de que los fines epistémicos en la educación no se pueden reducir a conocimientos proposicionales, parecería evidente que la educación debe dirigirse a la verdad (2009, p. 14). Aquí el concepto verdad hace referencia a que las proposiciones que se aprendan en las aulas permitan a los estudiantes interactuar con éxito con el mundo que los rodea; independientemente de que puedan existir diversas perspectivas y de que la verdad no sea el fin epistémico más relevante, los profesores buscamos que el conocimiento de nuestros alumnos sea verdadero.
- Justificación: como ya mencioné, este concepto ha sido central en la discusión sobre el conocimiento proposicional. Robertson (p. 17) sugiere que independientemente de

dónde se encuentre la verdad en la epistemología, los educadores correctamente adoptan una postura internalista<sup>55</sup>, es decir, consideran que los estudiantes como agentes epistémicos deben de poder acceder conscientemente a las justificaciones para sus conocimientos. Lo anterior significa que no es sólo importante que los estudiantes tengan conocimientos verdaderos, sino que también sepan por qué son verdaderos, en qué se fundamentan. Para Robertson (2009, p. 18) los estudiantes cuyas creencias están bien justificadas, pero son falsas, necesitan tanta formación como aquellos cuyas creencias son verdaderas, pero no están justificadas, tanto la verdad como la justificación son educativamente valiosas.

- Entendimiento: los epistemólogos utilizan este concepto en contraste con el de conocimiento<sup>56</sup>. El entendimiento requiere captar panorámicamente un campo, involucra observar las conexiones entre elementos individuales y cómo se relacionan para generar un patrón o sistema general (p. 19), con base en lo anterior, el entendimiento es un fin epistémico central en la educación. A diferencia del conocimiento proposicional, el entendimiento se da en grados, por ejemplo, el entendimiento de las funciones armónicas de un alumno de primer ingreso a la licenciatura, de un aficionado y de un experto en teoría musical varía, sin embargo, todos comprenden en algún grado las relaciones armónicas.
- Habilidades cognitivas y saber cómo: los filósofos de la educación han argumentado que los educadores debemos de preocuparnos no sólo por transmitir conocimiento especializado con entendimiento, sino también con el desarrollo de las habilidades cognitivas que se requieren para producir y evaluar dicho conocimiento (Robertson, 2009, p. 20). De acuerdo con Siegel y Bailin (citados por Robertson, 2009, p. 20) el desarrollo de estas habilidades abre la posibilidad a los estudiantes de convertirse en pensadores críticos. Ejemplos de estas habilidades pueden ser apreciar argumentos con base en su validez lógica o valorar los méritos de una interpretación musical.

---

<sup>55</sup> Recordemos que en la epistemología se han desarrollado dos posturas contrastantes, los internalistas sostienen que los agentes necesitan tener acceso consciente a las justificaciones de sus creencias mientras para los externalistas se necesita al menos una condición externa al agente para justificar una creencia cfr. Kornblith (2001) y King (2013).

<sup>56</sup> En un contexto epistemológico este concepto se desarrolla en Kvanvig (2004) y Elgin (2006).

- Virtudes epistémicas y emociones cognitivas: los estudiantes no sólo deben de ser capaces de utilizar habilidades cognitivas relevantes, también deben de generar las disposiciones para utilizarlas en la manera correcta y en las circunstancias adecuadas (p. 21). Estas virtudes epistémicas están relacionadas con la perspectiva de la epistemología de las virtudes, estas características parecen ser deseables en el desarrollo de un carácter epistémico de los estudiantes junto a emociones cognitivas (según Scheffler o Serman y White, citados por Robertson p. 21) como amor por la verdad o respeto por los buenos argumentos.
- Juicio: de acuerdo con Dreyfus (citado por Robertson, p. 22) lo que distingue a novatos y a expertos no son sólo sus habilidades y conocimientos, sino su capacidad para hacer juicios. Para Robertson el buen juicio epistémico va de la mano de otros fines epistémicos como conocimiento, entendimiento, habilidades y virtudes.

Los posibles fines epistémicos esbozados por Robertson dan un panorama de distintos conceptos sobre los cuales los epistemólogos han reflexionado que pueden ser relevantes para la educación. La definición exacta de estos fines, así como su posible pertinencia en una práctica educativa determinada dependerán de la postura teórica que se asuma, sin embargo, esta propuesta de fines epistémicos sugiere la posibilidad de desarrollar un perfil diverso y flexible en los estudiantes.

#### 3.2.4. Dependencia epistémica

La epistemología se ha centrado en analizar cómo un agente puede conocer, sin embargo, vivimos en sociedades y, por lo tanto, necesitamos de las creencias de los demás, de sus testimonios<sup>57</sup>. Robertson (p. 22) señala que dependemos de prácticas sociales para crear y distribuir el conocimiento<sup>58</sup>. Siguiendo con Robertson, dependemos de prácticas cognitivas de otras personas para producir conocimiento, las cuales, si bien los académicos y los expertos ayudan a moldear, son en gran medida heredadas.

---

<sup>57</sup> Testimonio es un concepto epistémico que se utiliza con frecuencia para hacer referencia al proceso a través del cual adquirimos creencias o justificaciones de otros individuos.

<sup>58</sup> Robertson señala algunos epistemólogos sociales que se han centrado en esto Goldman (2002), Longino (1990), Nelson (1993) y Schmitt (1994).

Lo anterior genera retos para los fines epistémicos en la educación, ya que como dependemos de creencias y conocimientos socialmente validados y transmitidos; pueden surgir situaciones donde grupos particulares impongan sus creencias como verdaderas injustamente, diversos epistemólogos como Fricker (2007) o Zagzebski (2012) han analizado este tipo de problemáticas sociales y sesgos alrededor del conocimiento. Para Robertson (p. 27) hacer a los estudiantes conscientes de estos posibles sesgos es un fin epistémico crecientemente reconocido. Para Siegel (citado por Robertson, p. 27) a pesar de que posturas feministas y posmodernistas, que destacan la necesidad de este tipo de fines, rechazan conceptos como verdad y conocimiento, dicho rechazo no es necesario para reconocer la validez de sus observaciones. Es claro que actualmente necesitamos estar conscientes de los posibles sesgos de poder y sociales en los procesos educativos, sin embargo, también necesitamos de conceptos como el de verdad que nos ayuden a orientar nuestras prácticas. En palabras de Robertson (p. 27) el objetivo relevante es desarrollar una perspectiva crítica sobre nuestro propio punto de vista aculturado y sobre las formas de conocer disponibles en nuestra cultura y contexto social, examinando en ellas las relaciones de privilegio y de poder.

### 3.3. Dimensiones epistémicas en la educación musical

A continuación, reflexionaré sobre las dimensiones epistemológicas en las prácticas de enseñanza de la música; probablemente, una de las conclusiones más importantes de la indagación epistemológica es que nuestros conceptos de conocimiento y de otros conceptos epistémicos como entendimiento, habilidad, virtud, creencia o verdad, son contingentes. Toda definición de conocimiento está estrechamente vinculada a los marcos conceptuales de su contexto social y no es posible pensar en un concepto de conocimiento que pueda abarcar todos los contextos y todos los casos; sin embargo, es fundamental, particularmente en las prácticas educativas, tener un concepto claro de conocimiento, relacionado a su contexto, para poder plantear fines precisos y proponer acciones que sean congruentes con estos fines.

### 3.3.1. Conocimientos sobre la música

Con base en que los epistemólogos han definido diferentes formas de conocimiento como el proposicional, el procedimental y el conocimiento por experiencia, así como diversos fines epistémicos en la educación como el entendimiento o las virtudes intelectuales, propongo que en las prácticas educativas se utilice el concepto de conocimientos sobre la música, en lugar de conocimiento musical, *musicianship*, entendimiento musical o similares. Lo anterior significa que abandonemos los esfuerzos por buscar un concepto único para referirnos a lo que podemos saber sobre la música para aceptar que existe una pluralidad de saberes sobre la música, los cuales pueden ser identificados con diferentes conceptos y evaluados con modelos diferentes, de acuerdo con el contexto de cada práctica musical y de educación musical. En otras palabras, dejar de lado la pregunta sobre ¿qué es el conocimiento musical? para incluir preguntas como ¿qué podemos saber sobre la música? Esta pregunta podría llevar a los educadores musicales a reflexiones precisas y a realizar acciones concretas dentro de sus contextos.

Es muy importante recordar que la perspectiva que propongo considera que la educación musical es un campo formado por una gran constelación de prácticas, cada una de las cuales tiene que analizar y definir sus fines y acciones de acuerdo con las particularidades de su contexto. Con base en lo anterior cada grupo de educadores y músicos, tiene que reflexionar sobre qué conocimientos sobre la música busca promover y cómo desarrollarlos.

En las prácticas de educación musical, la distinción entre conocimiento proposicional y conocimiento procedimental es fundamental, evidentemente toda formación musical está vinculada a saberes procedimentales, saber tocar un instrumento, saber cantar, saber analizar auditivamente, saber identificar auditivamente elementos musicales y otros más. Identificar cuáles de estos conocimientos se busca desarrollar en una práctica de educación auditiva determinada es muy importante para plantear fines y acciones para alcanzarlos. Por otro lado, definir cómo evaluar el conocimiento proposicional también es muy importante, ya que puede permitir a los educadores reflexionar sobre las creencias que tienen, por ejemplo, las que les han transmitido sus profesores o las que están en métodos y libros. Además, estas formas de conocimiento no son excluyentes, se pueden complementar. Lo anterior significa que en la educación musical es necesario que comprobemos si las proposiciones en las que

basamos el desarrollo de saberes procedimentales efectivamente están contribuyendo a desarrollar dicho saber. Esto puede permitir evaluar la eficiencia de acciones como los dictados escritos o la lectura de nombres de notas. La relación entre saberes proposicionales y procedimentales también contribuye a reflexionar sobre la separación de materias teóricas de materias prácticas en los programas de educación musical profesional. ¿Es necesaria esta separación? ¿Se debe separar el aprendizaje de la armonía de la práctica instrumental? ¿Asignaturas como historia de la música o filosofía del de la música deben enseñarse sin acciones instrumentales o auditivas?

Si los profesores de música partimos de la idea de que hay una diversidad de conocimientos sobre la música, identificamos y definimos qué fines epistémicos son importantes para nuestras prácticas y los mecanismos para evaluarlas, podemos darles sentido y mantenerlas vigentes.

### 3.3.2. Fundamentos para los conocimientos sobre la música

Tener conceptos epistémicos claros y sistematizados en las prácticas educativas puede permitir que se desarrolle una profunda reflexión sobre los fundamentos en los que se basan las acciones educativas. Por ejemplo, si utilizamos el modelo clásico del conocimiento proposicional es posible identificar nuestras creencias y tratar de encontrar las justificaciones que las pueden validar como conocimiento. El modelo epistemológico en que basemos nuestros análisis determinará los mecanismos para evaluar los conocimientos sobre la música, pero toda reflexión epistemológica busca justificaciones o bases para las creencias que tenemos sobre el conocimiento. Estas indagaciones podrían contribuir a refrescar prácticas educativas anquilosadas, permitiendo la inclusión de nuevas perspectivas y de conocimientos científicos que respalden las acciones didácticas.

En relación con el conocimiento procedimental, es importante considerar los avances en áreas como la psicología de la música que trata, entre otros temas, cuestiones acerca de cómo la mente humana responde, imagina, controla la interpretación y evalúa la música (Gjerdingen, 2002). El estudio psicológico del comportamiento musical puede aprovechar los avances de otras áreas de la psicología para realizar estudios experimentales que nos ayuden a comprender cómo hacemos, escuchamos y aprendemos música. En relación con el

estudio del desarrollo de habilidades musicales han surgido ya modelos conceptuales importantes como el de McPherson (1995), (McPherson, Bailey, y Sinclair, 1997), en el cual se definen cinco habilidades de ejecución instrumental y se muestra cómo se correlacionan. Este tipo de investigaciones han demostrado la importancia de habilidades como tocar de oído o improvisar, las cuales pueden ser menospreciadas en algunos contextos de formación musical profesional.

Las investigaciones antropológicas, sociológicas y etnomusicológicas han mostrado la importancia que tiene la diversidad musical, sus perspectivas permiten apreciar las funciones sociales que puede desempeñar la música, las cuales van desde lo ritual y lo religioso hasta lo educativo. Comprender la diversidad musical y sus posibles múltiples valores es fundamental para los educadores musicales actualmente, sobre todo cuando se tienen que tomar decisiones en relación con la decisión de incluir a la música en la formación básica o los contenidos y fines de programas profesionales de educación musical.

Los anteriores son ejemplos de cómo las prácticas de enseñanza de la música pueden apoyarse en avances de otras disciplinas para fundamentar los conocimientos sobre la música que promueven, así como para evaluar la eficiencia de sus acciones didácticas. Los educadores musicales tenemos que familiarizarnos con los conocimientos actuales sobre la música y con los fundamentos en los que se sustentan, de lo contrario nuestras prácticas educativas están condenadas a sustentarse en supuestos no verificados y en la costumbre.

### 3.3.3. Fines epistémicos en la educación musical

Con base en las reflexiones que he planteado a lo largo de este texto podemos ahora analizar cómo se determinan fines epistémicos en la educación musical. Recordemos que para Bowman los fines educativos son aquellos que buscan preparar a los estudiantes ante lo imprevisto, prepararlos para el cambio y que, de acuerdo con Robertson, los fines epistémicos en la educación están relacionados al concepto de conocimiento que tienen los educadores. Con base en lo anterior podemos plantear que, en las prácticas de educación musical, se deben promover aquellos conocimientos sobre la música que el educador considere que van a preparar a sus estudiantes para enfrentarse y adaptarse a un mundo en constante cambio. ¿Cuáles son estos conocimientos? Creo que ésta es una pregunta que debemos plantearnos

los educadores constantemente dentro del contexto de nuestras prácticas. Desde luego que no habrá una respuesta única, pero si reflexionamos sistemáticamente sobre los conocimientos sobre la música, sus fundamentos, su pertinencia en nuestros contextos y su potencial educativo, podemos construir prácticas vivas que sean relevantes para el tejido social.

Con base en esta investigación podemos asegurar que, si queremos dar esta preparación flexible a nuestros alumnos, necesitamos tener un amplio panorama de fines epistémicos en nuestras prácticas. Por otro lado, puede ser relevante tratar de relacionar estos diversos fines epistémicos entre sí. Por ejemplo, en una clase de filosofía de la música podemos plantear como fines epistémicos:

- El conocimiento proposicional (obviamente verdadero y justificado) de diferentes teorías filosóficas y el lugar de la música dentro de ellas.
- El entendimiento de cómo funcionan los elementos de esas teorías y cómo se articulan para generar una visión del mundo.
- Las habilidades (o conocimientos procedimentales) auditivas para analizar música relacionada, histórica o ideológicamente con dichas teorías.
- Las habilidades para interpretar obras de ese periodo.
- El juicio crítico para analizar cómo se diferencia su contexto en relación con el planteado en esas teorías filosóficas.
- El juicio crítico sobre cómo puede interpretarse la música de esa época hoy en día, basado en reflexiones sobre cuál es el valor de música de otros contextos actualmente.
- La virtud intelectual de mente abierta, con base en el diálogo y en escuchar atentamente las opiniones de nuestros compañeros.
- La virtud intelectual de humildad, para aprender a reconocer los límites de nuestras perspectivas y a enriquecerlas con las de otros.

- La virtud intelectual de autonomía, para defender las decisiones musicales que tomamos en nuestras interpretaciones.

Estos son algunos ejemplos de fines epistémicos que se podrían plantear para clases de una asignatura “teórica”. Este tipo de planteamientos permiten enriquecer la clase con una gran diversidad de acciones didácticas que contribuyan a una formación musical y humana íntegra. Es claro que este ejemplo puede enriquecerse de más fines epistémicos, sin embargo, el contraste con una clase donde el profesor sólo expone conocimientos proposiciones o a una donde las acciones se reducen a lecturas y discusiones aleatorias.

Con base en estos fines epistémicos podemos plantear acciones en las aulas que sean congruentes con ellos, por ejemplo, para fomentar el desarrollo de las virtudes de mente abierta y humildad intelectual se pueden organizar debates en los cuales los estudiantes defiendan posturas contrarias a sus convicciones, en aras a invitarlos a reflexionar sobre los posibles valores en otras perspectivas.

Finalmente, considero que el concepto de virtud intelectual tiene un gran potencial para las prácticas de educación musical, ya que vincula las dimensiones epistemológica y ética en la educación. Es posible que al enfocar nuestras acciones didácticas en el desarrollo de hábitos y disposiciones que permitan generar conocimientos, en lugar de hacerlo en la elección de contenidos curriculares o justificaciones para la importancia de distintos conocimientos particulares sobre la música, realmente se pueda encaminar a desarrollar prácticas en las cuales se prepare a los estudiantes para enfrentar la inevitabilidad del cambio, ofreciéndoles una formación musical flexible pero, también una formación que enriquezca su valor como seres humanos y como miembros de una comunidad. Conceptos como el de humildad intelectual, o el de mente abierta pueden ser referentes teóricos para tratar de fomentar disposiciones en los estudiantes que les permitan adaptarse a nuevos retos y contextos. A pesar de lo anterior, quiero insistir en que el modelo de las virtudes intelectuales es un modelo epistemológico entre muchos, con sus alcances y límites, los cuales tienen que ser cuestionados y debatidos por los educadores. Lo importante no es elegir un modelo único para todas las prácticas, sino, abrir espacios de reflexión sistemática que permitan generar

verdaderas respuestas filosóficas para los retos educativos de la actualidad; es decir, respuestas contingentes que nos permitan plantear nuevas preguntas.

#### 3.4. Recapitulación del modelo

Este modelo considera que la educación musical está conformada por una constelación de prácticas diversas, cada una está constituida por las acciones que realizan sus practicantes; dichas acciones están dirigidas a fines, estos pueden ser internos, cuando nutren el desarrollo de la práctica o externos, cuando persiguen intereses ajenos a la práctica. Los fines internos de una práctica de instrucción deben ser educativos.

La instrucción cuyos fines buscan desarrollar hábitos, actitudes y disposiciones que apoyen procesos abiertos de crecimiento es educativa por naturaleza. La reflexión epistemológica puede contribuir a identificar la dimensión educativa de los fines de una práctica, ya que permite conceptualizar diferentes formas de conocimientos y tratar de proponer fines que preparen de una manera abierta y flexible a los estudiantes, por lo tanto, las prácticas educativas tienen diversos fines epistémicos, los cuales están relacionados con la reflexión de los practicantes sobre lo que es el conocimiento en sus prácticas. Con base en lo anterior, es fundamental que los profesores de una práctica educativa tengan un concepto de conocimiento claro y sistemático, producto de indagaciones epistemológicas. Los fines epistémicos de una práctica pueden ser educativos en la medida en que el concepto de conocimiento utilizado contribuya a desarrollar hábitos, actitudes y disposiciones en los estudiantes que les permitan generar conocimiento y enfrentarse a situaciones imprevistas, conceptos como el de virtud intelectual permiten identificar estas disposiciones.

Las prácticas no son estáticas, qué fines las distinguen y definen, así como qué tipos de acción, o las acciones de quiénes la representan con mayor fidelidad, son preguntas abiertas. Lo anterior significa que los practicantes deben reflexionar constantemente sobre los fines de sus prácticas, es importante tener en cuenta que los estudiantes, los profesores y, si es el caso, las instituciones tienen que involucrarse en este diálogo. Las prácticas no se debieran orientar por reglas o códigos de conducta sino por preocupaciones éticas sobre qué tipos de acciones sirven a sus fines internos y cómo. La reflexión epistemológica también puede contribuir al análisis de las acciones didácticas dentro de una práctica de instrucción

musical, tratando de identificar sus fundamentos y su relación con los fines que persiguen. La toma de decisiones en relación con las acciones y fines de una práctica tienen una dimensión ética, la viabilidad, sustentabilidad y la integridad de una práctica dependen fundamentalmente de los hábitos, actitudes y del carácter de sus practicantes, es decir, de sus disposiciones.

#### 3.4.1. Recapitulación de conceptos

**Prácticas:** Modos de acción colectiva guiados por consideraciones éticas. Podemos entender la educación musical como una constelación de prácticas alrededor de la enseñanza de la música, cada una con sus particularidades.

**Practicantes:** Son las personas involucradas en una práctica, en cada práctica existe un ideal de las características que debería poseer un practicante modelo.

**Hábitos:** Son disposiciones, presentes en los practicantes, que nos predisponen a realizar ciertas acciones con base en evaluaciones éticas.

**Virtudes:** Son excelencias de carácter: disposiciones de acción internalizadas, deseos y sentimientos que son centrales para la vida de la razón práctica

**Acciones:** Son realizadas por los practicantes intencionalmente, en el contexto de las prácticas educativas, podemos identificar como acciones a todo lo que ocurre producto de la interacción entre profesores, estudiantes o directivos.

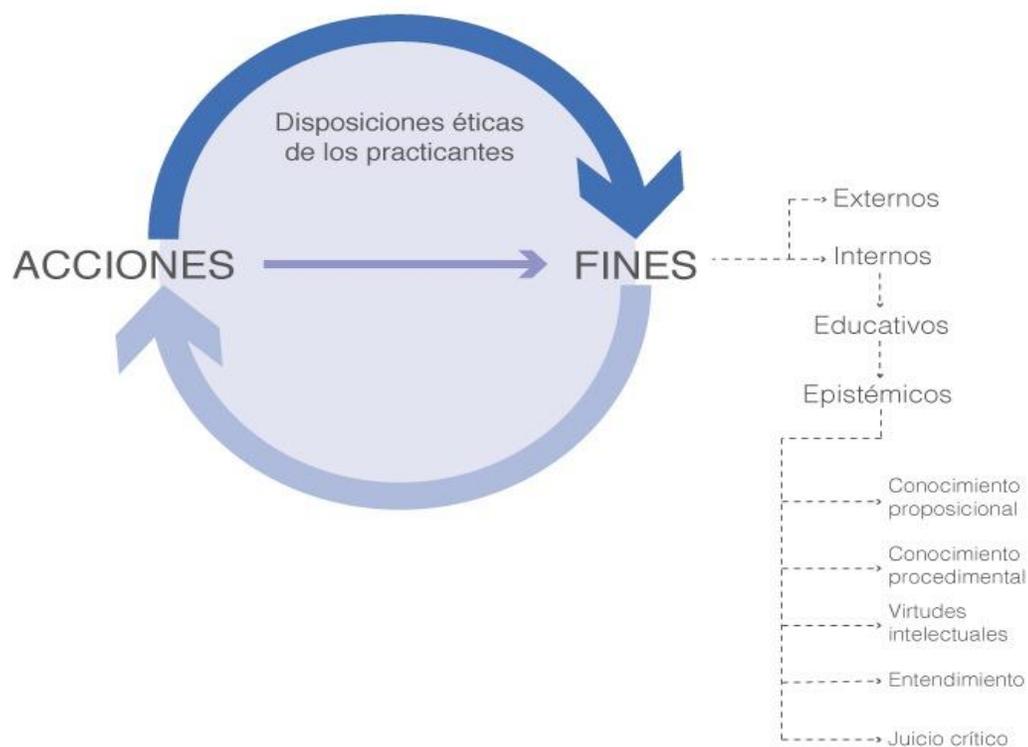
**Fines:** Son orientaciones de las acciones humanas, que surgen de la autodeterminación, pero que están condicionadas por los contextos sociales. Cuáles son los fines internos, es decir los fundamentales para una práctica, es una pregunta abierta.

**Relación dialéctica entre fines y acciones:** Vínculo entre los fines internos de una práctica y la forma en que se espera que un practicante ideal los persiga. Está en constante cambio, se negocia y dialoga entre los practicantes.

**Fines educativos:** Se trata de objetivos que buscan preparar a los estudiantes a enfrentar situaciones cambiantes e inesperadas.

Fines epistémicos: Son los fines educativos que se relacionan con el conocimiento. Pueden ser conocimientos proposicionales, habilidades, virtudes, juicio, hábitos, entendimiento, entro otros.

### 3.4.2. Representación



Esquema 4: Representación del modelo propuesto

## Reflexiones finales

Con base en el complejo panorama de la educación musical, así como en los grandes retos que enfrentamos los profesores actualmente, la reflexión filosófica, entendida como un proceso constante de revisión de las bases para nuestras creencias, puede ser muy enriquecedora para nuestra profesión. Las reflexiones epistemológicas nos pueden ayudar a plantear fines educativos y desarrollar acciones didácticas congruentes con esos fines. Tal vez la reflexión más importante de este proyecto es que en la educación musical hay grandes preguntas que no tienen una sola respuesta, por lo tanto, nuestras acciones en las aulas se pueden ver enriquecidas en la medida en que adoptemos posturas flexibles y abiertas, que reconozcan la pluralidad pero que al mismo tiempo busquen ser sistemáticas.

Hoy en día, considerando la velocidad del desarrollo tecnológico y cómo éste transforma las relaciones sociales, algunas prácticas de enseñanza musical corren el riesgo de anquilosarse y de que sus funciones sociales pierdan valor y relevancia. Ante este panorama es importante que los profesores las analicemos continuamente para tratar de mantenerlas vivas y socialmente relevantes.

Para contribuir al análisis de las prácticas de educación musical propuse un modelo conceptual basado en los conceptos que he analizado a lo largo de la tesis, principalmente en los de práctica (Bowman, 2014), fin educativo (Bowman, 2012), fin epistémico en la educación (Robertson 2009) y virtud intelectual (Baehr, 2011). Este modelo no pretende ser un método axiomático para todas las prácticas de enseñanza de la música, no busca promover fines específicos ni conceptos de conocimiento. Se trata de una propuesta para analizar y reflexionar sobre las dimensiones epistémicas de las prácticas de educación musical. Creo que los profesores de música de diversas prácticas podemos utilizar este andamiaje conceptual para revisar nuestros supuestos y justificar nuestras acciones, así como para enriquecer la relación dialéctica que existe entre nuestras acciones y los fines que perseguimos. Cada practicante debe reflexionar sobre cuáles son los fines epistémicos de su contexto, sobre su concepto de conocimiento y sobre las disposiciones que permitirán a sus practicantes realizar las acciones para alcanzar los fines que proponen.

Es necesario aclarar que en el modelo sólo presento los fines epistémicos porque fueron el enfoque de mi trabajo, sin embargo, esto no excluye la posibilidad de que las prácticas de instrucción musical puedan tener otros fines. Por otro lado, es importante insistir en que éste es un modelo conceptual que busca contribuir a la determinación de fines epistémicos, no se trata de un modelo educativo ni de una plantilla para planear programas o clases; sin embargo, puede ser utilizado por profesores y directivos de instituciones educativas para reflexionar sobre su concepto de conocimiento y sobre cuáles son los fines epistémicos más adecuados para sus prácticas.

## Implicaciones

Ante los retos actuales, las reflexiones filosóficas pueden contribuir a orientar las acciones de los profesores de música. Esta investigación pretende ser un camino, un primer acercamiento que nos invite a aproximarnos a la filosofía como proceso y a indagar sobre nuestras prácticas.

Este trabajo busca promover la importancia de aclarar los conceptos epistémicos en las prácticas de enseñanza musical. Expuse algunas características básicas del área de la epistemología, sugiriendo que el trabajo que se realiza en ella puede enriquecer las acciones y los fines de los profesores de música.

Creo que concebir a las prácticas educativas como una preparación para que los seres humanos podamos adaptarnos a circunstancias imprevistas puede ayudar a comprender y orientar las prácticas educativas, dándoles relevancia en mundo actual. He sugerido la perspectiva de las virtudes intelectuales como un camino interesante a explorar para los profesores de música, ya que relaciona conceptos epistémicos con conceptos éticos. Dada la naturaleza de las prácticas educativas, esta relación puede contribuir a crear sólidos modelos conceptuales. Creo que conceptos como el de virtud intelectual, permiten enfocar los análisis educativos en las disposiciones de sus practicantes, lo cual se vuelve fundamental ante el cambiante mundo de hoy. A pesar de lo anterior, las virtudes intelectuales y el concepto de educación como un proceso de preparación para el cambio, son sólo posibles caminos de indagación, el objetivo principal de este trabajo es acercar a los profesores a la reflexión filosófica, a los posibles beneficios de evaluar las bases para nuestras creencias y nuestros

supuestos, a desarrollar hábitos filosóficos y a incursionar en indagaciones epistemológicas. Estas indagaciones se enriquecerán en la medida en que haya una pluralidad de voces, que sean capaces de entablar diálogos sistemáticos. Hay muchos caminos epistemológicos y filosóficos por explorar para los profesores de música, sin embargo, es muy importante que las exploraciones que hagamos sean incluyentes y ordenadas para que puedan coadyuvar a mantener vivas y relevantes nuestras prácticas.

## Esquemas y tabla

Esquema 1: Proceso de reflexión filosófica .....	17
Esquema 2: Proceso de análisis conceptual.....	83
Esquema 3: Fines educativos.....	94
Esquema 4: Representación del modelo propuesto .....	110
Tabla 1: Perspectivas epistemológicas de las virtudes (Baehr, 2011, p. 12).....	51

## Referencias

- Adorno, T. (1956/2012). *Tres estudios sobre Hegel*. Madrid: Akal.
- Alperson, P. (1991). What should one expect from a philosophy of music education? *Journal of Aesthetic Education* 25(3), 215-241.
- Anscombe, E. (1958). Modern moral philosophy. *Philosophy* 33, 1-19.
- Baehr, J. (2011). *The inquiring mind: On intellectual virtues & virtue epistemology*. New York: Oxford University Press.
- Baehr, J. (2016). Introduction: Applying virtue epistemology to education. In J. Baehr, *Intellectual virtues and education: Essays in applied virtue epistemology* (pp. 1-15). New York: Routledge.
- Baumgarten, A. G. (1750/1961). *Aesthetica*. Hildesheim: G. Olms.
- Bowman, W. (1991). The values of musical "formalism". *Journal of Aesthetic Education* 25(3), 41-59.
- Bowman, W. (1992). Philosophy, criticism and music education: Some tentative steps down a less-traveled road. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 25(3), 1-19.
- Bowman, W. (1998). *Philosophical perspectives on music*. New York: Oxford University Press.
- Bowman, W. (2005). The limits and grounds of musical praxialism. In D. Elliott, *Praxial music education: Reflections and dialogues* (pp. 52-78). New York: Oxford University Press.
- Bowman, W. (2012). Music's place in education. In G. McPherson, & G. Welch, *The Oxford handbook of music education* (pp. 21-40). New York: Oxford University Press.
- Bowman, W. (2014). The virtues of philosophical inquiry. In C. Randles, *Music education: Navigating the future* (pp. 43-60). New York: Routledge.
- Bowman, W., & Frega, A. L. (2012a). What should the music education profession expect of philosophy? En W. Bowman, & A. L. Frega, *The Oxford handbook of philosophy in music education* (págs. 17-36). New York: Oxford University Press.
- Bowman, W., & Frega, A. L. (2012b). But is it philosophy. In W. Bowman, & A. L. Frega, *The Oxford handbook of philosophy in music education* (pp. 495-507). New York: Oxford University Press.
- Broudy, H. (1958). A realistic philosophy of music education. In N. Henry, *Basic concepts in music education* (pp. 62-87). Chicago: NSSE.
- Bruner, J. S. (1963). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.

- Burwell, K. (2005). A degree of independence: Teacher's approaches to instrumental tuition in a university college. *British Journal of Music Education*. 22(3).
- Candel, M. (2011). Aristóteles, primer filósofo sistemático. En , *Aristóteles I* (pp. ix-c). Madrid: Gredos.
- Carbajal, I. S. (2014). *Acercamiento semiótico y epistemológico al aprendizaje de la música*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Code, L. (1987). *Epistemic Responsibility*. Andover, NH: University Press of New England.
- Colwell, R. (1987). Music education and philosophy. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 90, 41-52.
- Cook, N. (2002). Epistemologies of music theory. In T. Christensen, *The Cambridge history of western music theory* (pp. 78-105). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cooper, H. (1988). Organizing knowledge syntheses: A taxonomy of literature reviews. *Knowledge in Society*, 104-126.
- Craft, M. (1984). Education for diversity. In M. Craft, *Education and cultural pluralism* (pp. 5-26). London: Palmer Press.
- Craig, E. (1990/2002). *Knowledge and the state of nature: An essay in conceptual synthesis*. New York: Oxford University Press.
- Davidson, D. (1980/1991). *Essays on actions & events*. New York: Oxford University Press.
- de Regt, H. (2015). Scientific understanding: truth or dare? *Synthese* 192 (12).
- Descartes, R. (trad. 2016). *Principles of philosophy*. Lanham: Dancing Unicorn Books.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Putnam.
- Díez, J. & Moulines, U. (1997). *Fundamentos de filosofía de la ciencia*. Barcelona: Ariel.
- Durkheim, É. (1922). *Educación y sociología*. México: Colofón.
- Elgin, C. (2006). From knowledge to understanding. En S. Hetherington, *Epistemology Futures* (págs. 199-215). New York: Oxford University Press.
- Elliott, D. (1991). Music as knowledge. *Journal of Aesthetic Education* 25, 21-40.
- Elliott, D. (1995). *Music matters*. New York: Oxford University Press.
- Elliott, D. (2005). Introduction. In D. Elliott, *Praxial music education: Reflections and dialogues* (pp. 3-18). New York: Oxford University Press.
- Estrada, L. A. (1984). Vida y formación de las instituciones (1910-1958). En J. Estrada, *La música en México volumen I: Historia*. México: Instituto de Investigaciones Estéticas UNAM.

- Estrada, L. A. (2012). Education in latin american music schools: A philosophical perspective. In W. Bowman, & A. L. Frega, *The Oxford handbook of philosophy in music education* (pp. 231-248). New York: Oxford University Press.
- Fircker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford: Oxford University Press.
- Foucault, M. (1966). *Las palabras y las cosas: Una arqueología de las ciencias humanas*. México: Silgo XXI.
- Gettier, E. (1963). Is justified true belief knowledge? . *Analysis* 23(6), 121-123.
- Gjerdingen, R. (2002). The psychology of music. In T. Christensen, *The Cambridge history of western music theory* (pp. 956-981). Cambridge: Cambridge University Press.
- Goehr, L. (1992). *The Imaginary museum of musical works*. New York: Oxford University Press.
- Goldman, A. (1981). What is justified belief? In G. Pappas, *Justification and knowledge* (pp. 1-25). Boston: Reidel.
- Goldman, A. (1999). Internalism exposed. *Journal of Philosophy* 96 (6), 271-293.
- Goldman, A. (2002). *Pathways to knowledge*. Oxford: Oxford University Press.
- Goodman, N. (1968). *Languages of art: An approach to a Theory of Symbols*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Greco, J. (2002). Virtues in epistemology. En P. Moser, *Oxford handbook of epistemology* (págs. 287-315). New York: Oxford University Press.
- Greco, J. (2010). *Achieving Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hernández, G., & Rodríguez, G. (2009). *Lógica ¿para qué?* México: Pearson Education.
- Higgins, C. (2012). The impossible profession. In W. Bowman, & A. L. Frega, *The Oxford handbook of philosophy in music education* (pp. 213-230). New York: Oxford University Press.
- Howard, V. A. (2012). Must music education have an aim? In W. Bowman, & A. L. Frega, *The Oxford handbook of philosophy in music education* (pp. 249-262). New York: Oxford University Press.
- Huovinen, E. (2011). Understanding music. In T. Gracyk, & A. Kania, *The Routledge companion to philosophy and music* (pp. 123-133). New York: Routledge.
- Hyer, B. (2002). Tonality. In T. Christensen, *The Cambridge history of western music theory* (pp. 726-752). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jacques-Dalcroze, É. (1921/1976). *Rhythm, music and education*. New York: Arno Press.

- Jorgensen, E. (1994). Justifying music instruction in American public schools: An historical perspective. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 120, 17-31.
- Jorgensen, E. (2006). On philosophical method. In R. Colwell, *MENC handbook of research methodologies* (pp. 176-198). New York: Oxford University Press.
- Kania, A. (2011). Definition. In T. Gracyk, & A. Kania, *The Routledge companion to philosophy and music* (pp. 3-13). New York: Routledge.
- Kertz-Welzel, A. (2004). Didaktik of music: A german concept and its comparison to american music pedagogy. *International Journal of Music Education* 22 (3), 277-286.
- King, P. (2013). Introducción. En L. García, Á. Eraña, & P. King, *Teorías contemporáneas de la justificación epistémica: Volumen I Teorías de la justificación en la epistemología analítica* (pp. 313-323). México: Instituto de Investigaciones Filosóficas UNAM.
- Kivy, P. (1993). *The fine art of repetition: Essays in the philosophy of music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kivy, P. (2002). *Introduction to a philosophy of music*. New York: Oxford University Press.
- Kodály, Z. (1974). *The selected writings of Zoltan Kodaly*. London: Boosey and Hawkes.
- Koopman, C. (1997). *Keynotes in music education: A philosophical analysis*. Nijmegen: Mediagroep Katholieke Universiteit.
- Kornblith, H. (2001). Internalism and Externalism: A brief historical introduction. In H. Kornblith, *Epistemology: Externalism and Internalism*. Hoboken: Blackwell.
- Kvanvig, J. (1992). *The Intellectual Virtues*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Kvanvig, J. (2004). *The value of knowledge and the pursuit of understanding*. New York: Cambridge University Press.
- Langer, S. (1942). *Philosophy in a new Key*. Cambridge: Harvard University Press.
- Langer, S. (1953). *Feeling and form*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Legg, C., & Hookway, C. (2019). Pragmatism. In E. Zalta, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <<https://plato.stanford.edu/archives/spr2019/entries/pragmatism/>>.
- Levison, J. (1990). *Music, art and metaphysics*. New York: Cornell University Press.
- Longino, H. (1990). *Science as social knowledge*. Princeton: Princeton University Press.
- MacIntyre, A. (1984). *After virtue*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Mark, M. (1982). The evolution of music education philosophy from utilitarian to aesthetic. *Journal of Research in Music Education*, 15-21.

- McCarthy, M., & Goble, S. J. (2005). The praxial philosophy in historical perspective. In D. Elliott, *Praxial music education: Reflections and dialogues* (pp. 19-51). New York: Oxford University Press.
- McMurray, F. (1958). Pragmatism in music education. In N. Henry, *Basic concepts in music education* (pp. 30-61). Chicago: NSSE.
- McPherson, G. (1995). Five aspects of musical performance and their correlates. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 127.
- McPherson, G., Bailey, M., & Sinclair, K. (1997). Path analysis of a theoretical model to describe the relationship among five types of musical performance. *Journal of Research in Music Education* 45 (1).
- Meyer, L. (1956). *Emotion and meaning in music*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Montmarquet, J. (1993). *Epistemic virtue and doxastic responsibility*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Musumeci, O. (2006). Los conservatorios desde una perspectiva sociocultural y su relación con los individuos. *Actas de las 3ras Jornadas Interdisciplinarias de Investigación Artística y Musicológica*.
- Nelson, L. (1993). Epistemological communities. In L. Alcoff, & E. Potter, *Feminist Epistemologies*. New York: Routledge.
- Nettl, B. (1995). *Heartland Excursions: Ethnomusicological Reflections on Schools of Music*. Chicago: University of Illinois Press.
- Olivé, L. (1991/2006). *Cómo acercarse a la filosofía*. México: Limusa.
- Olivé, L. (1996/1999). *Razón y sociedad*. México: Fontamara.
- Olivé, L. (2011/2014). El conocimiento del conocimiento: sentido e importancia de la epistemología. In L. Olivé, & R. Pérez Tamayo, *Temas de ética y epistemología de la ciencia: Diálogos entre un filósofo y un científico* (pp. 24-38). México: Fondo de Cultura Económica.
- Ordoñez, M. (2011). *Hacia una filosofía de la tecnología musical: Características, fines y valores de la tecnología musical*. Tesis de maestría. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Panaiotidi, E. (2002). What is philosophy of music education and do we really need it? *Studies in Philosophy and Education*, 21, 229-252.
- Pérez Tamayo, R. (2011/2014). El conocimiento de la realidad y la realidad del conocimiento. In L. Olivé, & R. Pérez Tamayo, *Temas de ética y epistemología: Diálogos entre un filósofo y un científico* (pp. 15-23). México: Fondo de Cultura Económica.

- Platón. (trad. 2011). *La república*. Madrid: Gredos.
- Pliego, G. (2012). *La filosofía praxial en la formación universitaria del profesorado de educación musical*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- Pritchard, D. (2006/2010). *What is this thing called knowledge?* New York: Routledge.
- Regelski, T. (1996). Prolegomenon to a praxial philosophy of music and music education. *Finnish Journal of Music Education* 1 (1), 23-39.
- Regelski, T. (1998). The Aristotelian bases of praxis for music and music education as praxis. *Philosophy of Music Education Review* 6 (1), 22-59.
- Regelski, T. (2012). Ethical dimensions of school-based music education. In W. Bowman, & A. L. Frega, *The Oxford handbook of philosophy in music education* (pp. 284-304). New York: Oxford University Press.
- Reimer, B. (1970). *A philosophy of music education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Reimer, B. (1996). David Elliott's new philosophy of music education: Music for performers only. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 59-89.
- Roberts, R., & Wood, J. (2007). *Intellectual Virtues: An essay in regulative epistemology*. New York: Oxford University Press.
- Robertson, E. (2009). The epistemic aims of education. In H. Siegel, *The Oxford handbook of philosophy of education*. New York: Oxford University Press.
- Roehmann, F. (1991). On philosophies of music education: Selected issues revisited. *Quarterly Journal of Music Teaching and Learning* 2, 40-47.
- Ruitenbergh, C., & Phillips, D. C. (2012). Introduction. In C. Ruitenbergh, & D. C. Phillips, *Education, culture and epistemological diversity: Mapping a disputed terrain* (pp. 1-10). London: Springer.
- Russell, B. (1912). *Los problemas de la filosofía*. Barcelona: Labor.
- Ryle, G. (1949). *The concept of the Mind*. New York: Routledge.
- Sacks, O. (2007). *Musicophilia*. London: Picador.
- Savater, F. (1999). *Las preguntas de la vida*. Barcelona: Ariel.
- Schmitt, F. (1994). *Socializing epistemology*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Shusterman, R. (1992). *Pragmatist aesthetics: Living beauty, Rethinking Art*. Oxford: Blackwell.
- Sosa, E. (1980). The raft and the pyramid: Coherence versus foundations in the theory of knowledge. *Midwest Studies in Philosophy* 5(1), 3-26.

- Sparshott, F. (1987). Aesthetics of music: Limits and grounds. In P. Alperson, *What is music?* (pp. 33-98). New York: Haven Press.
- Spychiger, M. (1997). Aesthetic and praxial philosophies of music education compared: A semiotic consideration. *Philosophy of Music Education Review* 5 (1), 153-159.
- Stubley, E. (1996). Review of Music Matters by David Elliott. *Philosophy of Music Education Review* 4 (1), 63-67.
- Suzuki, S. (1969). *Nurtured by love*. New York: Exposition Press.
- Swanwick, K. (1979). *A basis for music education*. New York: Routledge.
- Swanwick, K. (1995). Review of Music Matters, by David Elliott. *British Journal of Music Education* 12:3, 287-303.
- Swanwick, K. (2012). Understanding music as the philosophical focus of music education. In K. Swanwick, *The Oxford handbook of Philosophy in Music Education* (pp. 328-345). New York: Oxford University Press.
- Turri, J., Alfano, M., & Greco, J. (2019). Virtue epistemology. In E. Zalta, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (pp. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2019/entries/epistemology-virtue/>).
- Valdés, M. (2011). Epistemología de las virtudes: Introducción. In M. Valdés, & M. Á. Fernández, *Normas, virtudes y valores epistémicos: Ensayos de epistemología contemporánea*. México: UNAM, Instituto de investigaciones filosóficas.
- Villoro, L. (1982/2008). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI.
- Wandmacher, J. (2002). *Einführung in die psychologie Methodenlehre*. Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Whitehead, A. N. (1917). *The organization of thought*. London: Williams and Norgate.
- Williams, B. (1985). *Ethics and the limits of philosophy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Yurén, M. T. (2008). *La filosofía de la educación en México*. México: Trillas.
- Zagzebski, L. (1996). *Virtues of the mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zagzebski, L. (2012). *Epistemic authority: A theory of trust, authority and autonomy in belief*. New York: Oxford University Press.