



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Programa de Maestría y Doctorado en Música

Facultad de Música
Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico
Instituto de Investigaciones Antropológicas

“¡MÚSICA, MAESTRO!: LA PREPARACIÓN DOCENTE EN LA
FORMACIÓN DE MÚSICOS EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR”

TESIS / TESINA
QUE, PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN MÚSICA (Educación Musical)

PRESENTA
ANDREA EUÁN PACHECO

TUTOR O TUTORES PRINCIPALES
DRA. ALMA MALDONADO MALDONADO (CINVESTAV)

CIUDAD DE MÉXICO, MARZO, 2021



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

A Alma, mi tutora, por guiarme con mucha paciencia, sabiduría y cariño en la elaboración de este trabajo. Todas las gracias no son suficientes.

A mi esposo, por ser mi luz, mi brújula y mi seguridad. Gracias por tu confianza y tu paciencia.

A mis hijas, por recordarme a diario que todo esto es por y para ellas, ustedes son mi razón de ser.

A mi mamá y a mi papá, por darme la vida, el ejemplo y el apoyo incondicional.

A cada uno de mis sinodales, por sus valiosas observaciones, su tiempo y sus preciados consejos.

A mis profesores, compañeros y amigos que me enseñaron y acompañaron en esta etapa; marcaron mi vida de manera trascendental y por ello estaré siempre agradecida.

A todos los maestros de música, que podamos reconocer la enorme encomienda que se nos ha dado, que busquemos a diario trabajar para ser mejores, y que sepamos permitir que esta noble labor nos llene el corazón y de nuestros alumnos. Ultimadamente, que podamos ver en cada alumno la oportunidad de cambiar el mundo.

Índice

Resumen.....	7
Capítulo 1. Justificación.....	9
1.1 Sobre la construcción del objeto.....	9
1.2 Justificación.....	10
1.3 Planteamiento del problema y preguntas de investigación.....	12
1.4 Comentarios finales del capítulo.....	28
1.5 Contenido de la tesis.....	28
Capítulo 2. Revisión de la literatura, antecedentes y contexto.....	30
2.1 Revisión de la literatura: aspectos generales sobre la formación del músico y su realidad laboral.....	30
2.2 Antecedentes y contexto.....	35
2.2.1 Las artes: una misma realidad educativa.....	35
2.2.2 Apuntes sobre la enseñanza de la música dentro del sistema educativo en la historia contemporánea de México.....	40
2.3 Comentarios finales del capítulo.....	44
Capítulo 3. Método e instrumentos.....	46
3.1 Enfoque metodológico.....	47
3.2 Técnicas de recolección de datos.....	
3.2.1 La selección de los programas de formación musical y de los informantes.....	47
3.2.2 Información de las universidades.....	48
<i>Universidad “A”. Licenciatura en Música de enfoque general.....</i>	49
<i>Universidad “E”. Licenciatura en Música de enfoque a composición... </i>	49
<i>Universidad “U”. Licenciatura en Música de enfoque a instrumentación.....</i>	49
3.3 Organización y análisis de datos.....	55
3.4 Posición de la investigadora.....	56
3.5 Comentarios finales del capítulo.....	57
Capítulo 4. La situación laboral del músico: el “multichambas” y el “maestrillo”.....	59
4.1 La realidad laboral del músico.....	59
4.1.1 ¿Qué hace un músico? (ámbitos emergentes).....	59
4.1.2 La naturaleza de la profesión del músico (profesión protéica y pluriempleo).....	60
4.1.3 El impacto de la formación del músico en sus oportunidades laborales.....	67
4.2 El músico docente.....	74
4.2.1 Inserción laboral en la docencia.....	74
4.2.2 Condiciones laborales.....	76
4.2.3 Concientización del músico docente de su propia realidad laboral: “sabía que iba a dar clases en algún momento”.....	78

4.2.4 Oferta y estabilidad: Más vale pájaro en mano que ciento volando	84
4.3 La valoración social del músico y del músico docente.....	88
4.3.1 La identidad profesional del músico.....	88
4.3.2 La valoración social del músico docente.....	90
4.3.3 Docentes realistas y soñadores.....	93
4.4 Comentarios finales del capítulo.....	94
Capítulo 5. Las instituciones de educación superior (IES) formadoras de músicos: ¿Son sensibles al contexto?.....	97
5.1 Las IES formadoras de músicos.....	97
5.2 Los objetivos educativos de las IES en las últimas décadas.....	97
5.3 Pertinencia curricular.....	106
5.4 Perfiles de egreso-profesional-ingreso.....	110
5.5 Información curricular de las IES estudiadas.....	128
5.5.1 Universidad “U”. Planes de estudios y contenidos de formación pedagógica. Licenciatura en Música- Instrumentista.....	130
5.5.2 Universidad “A”. Licenciatura en Música - Enfoque general.....	143
5.5.3 Universidad “E”. Licenciatura en Música – Compositor.....	151
5.6 Cruce de resultados entre universidades.....	157
5.7 Comentarios finales del capítulo.....	162
Capítulo 6. El músico como docente “¿una batalla perdida?”.....	167
6.1 El ejercicio docente.....	167
6.1.1 El buen docente. ¿Qué hacen los buenos maestros?.....	167
6.1.2 Fuentes de la labor docente ¿En qué me baso para enseñar?.....	170
6.1.3 Razones del ejercicio docente ¿Por qué enseño?.....	172
6.2 Formación docente.....	178
6.2.1 Músico vs. profesor: ¿Cómo contender con la demanda urgente de una práctica docente enriquecedora y adecuada?.....	178
6.3 El perfil del músico docente.....	181
6.3.1 ¿Debería saber dar clases? ¿batalla perdida?.....	181
6.4 Comentarios finales del capítulo.....	186
Capítulo 7. Conclusiones, recomendaciones y agenda futura.....	188
7.1 Conclusiones.....	188
7.2 Reflexiones finales.....	190
7.3 Propuestas de investigaciones futuras.....	199
Referencias.....	202
Anexos.....	215

Índice de tablas

Tabla 1.1	
<i>IES que ofrecen la licenciatura en Música en México con enfoque hacia la instrumentación, la educación musical, la composición y con enfoque general.....</i>	13
Tabla 1.2	
<i>Contenidos de formación pedagógica en las licenciaturas con enfoque instrumentista en México.....</i>	20
Tabla 1.3	
<i>Contenidos de formación pedagógica en las licenciaturas con enfoque hacia la composición en México.....</i>	22
Tabla 1.4	
<i>Contenidos de formación pedagógica en las licenciaturas con enfoque general en México.....</i>	24
Tabla 3.1	
<i>Número de informantes por cada una de las universidades.....</i>	48
Tabla 3.2	
<i>Características generales de los programas que se revisaron en esta investigación.....</i>	50
Tabla 3.3	
<i>Resumen de información curricular de las universidades estudiadas.....</i>	51
Tabla 3.4	
<i>Sobre el proceder metodológico de esta investigación.....</i>	55
Tabla 4.1	
<i>Expectativas laborales de los egresados durante su formación: ¿se reconoce la docencia como posible ámbito laboral.....</i>	81
Tabla 5.1	
<i>Resumen de documentos curriculares revisados.....</i>	130
Tabla 5.2	
<i>Plan de estudios cursado por los entrevistados egresados de la Universidad “U”.....</i>	130
Tabla 5.3	
<i>Percepción de cada egresado de la universidad “U” sobre el grado de utilidad de cada materia de formación pedagógica cursada.....</i>	137
Tabla 5.4	
<i>Plan de estudios cursado por los entrevistados egresados de la Universidad “A”.....</i>	143
Tabla 5.5	
<i>Plan de estudios cursado por los entrevistados egresados de esta Universidad “E”.....</i>	151
Tabla 6.1	
<i>Razones de los egresados para la incursión en la docencia.....</i>	175
Tabla 6.2	
<i>Razones de maestros y coordinadores para la incursión en la docencia.....</i>	176

Índice de figuras

Figura 4.1	
Pluriempleo de los egresados entrevistados.....	64
Figura 4.2	
Porcentajes de ingreso por área laboral para egresados de la Universidad “U”.....	65
Figura 4.3	
Porcentajes de ingreso por área laboral para egresados de la Universidad “A”.....	66
Figura 4.4	
Porcentajes de ingreso por área laboral para egresados de la Universidad “E”.....	67
Figura 4.5	
Razones principales para la inserción laboral como docentes.....	75
Figura 4.6	
Principal fuente de ingreso de los egresados.....	77
Figura 5.1	
Nivel de cumplimiento del perfil de egreso según reportan los egresados de la Universidad “A”.....	127
Figura 5.2	
Nivel de cumplimiento del perfil de egreso según reportan los egresados de la Universidad “U”.....	127
Figura 5.3	
Nivel de cumplimiento del perfil de egreso según reportan los egresados de la Universidad “E”.....	127
Figura 5.4	
Percepción de utilidad de las materias de formación pedagógica de egresados de la Universidad "U".....	137
Figura 5.5	
Suficiencia de los cursos con orientación pedagógica en el logro de las habilidades docentes de la universidad “U”.....	142
Figura 5.6	
Sobre la suficiencia de las materias de formación pedagógica de los egresados de la Universidad “E”.....	156
Figura 5.7	
Sobre la utilidad de las materias de formación pedagógica de los egresados de la Universidad “E”.....	157
Figura 6.1	
Sobre el gusto/disgusto de los egresados por la enseñanza.....	177
Figura 6.2	
La importancia de la música y la pedagogía en la enseñanza musical.....	185

Resumen

La presente investigación se dio a la tarea de aportar datos para la discusión de tres preguntas de investigación: (i) ¿Cuál es la percepción de egresados, maestros y coordinadores de licenciaturas en instituciones formadoras de músicos con enfoque general, con enfoque hacia la instrumentación y hacia la composición sobre si se están ofreciendo los conocimientos y herramientas necesarias para el desempeño de la docencia como una de las actividades laborales de los egresados?, (ii) ¿De qué manera los contenidos de los planes de estudio de las licenciaturas en música están respondiendo a las necesidades impuestas por el mercado laboral sobre los profesionistas en términos del ejercicio de la docencia?, y (iii) A partir de las opiniones de los egresados, ¿qué diferencias existen entre aquellos programas formadores de músicos (con enfoque general, instrumentistas y compositores) que sí contienen materias de tipo pedagógicas en comparación a aquellos programas que no contienen este tipo de materias en términos de su propio desempeño docente?

Se empleó un enfoque de tipo cualitativo. Se realizó una descripción del fenómeno mediante las diferentes percepciones de los agentes involucrados en tres tipos de programas académicos de música a nivel licenciatura. Se tuvo dos fuentes principales de información: la entrevista y los documentos curriculares. Por medio de las opiniones de egresados y maestros y a través del análisis de contenidos y documentos disponibles en las universidades se pretende construir una imagen multidimensional que permita entender este fenómeno.

Los resultados apuntan a que 14 de 21 entrevistados tenían más de un empleo al momento de la entrevista lo que permite corroborar el concepto de profesión protéica como menciona Bennett (2010), lo que se ve acompañada de inestabilidad tanto económica como temporal. De igual

forma, todos los entrevistados habían ejercido en algún momento de su trayectoria laboral la docencia e ingresaron en este ámbito más por una necesidad económica que por una vocación. El total de egresados entrevistados de las tres instituciones mencionaron la necesidad de contar con una preparación para la docencia.

Entre las conclusiones se apunta que la valía social de la profesión del músico se ve impactada por la inestabilidad laboral, en donde el egresado se enfrenta de manera constante a una redefinición de su ámbito de impacto y de su identidad laboral. Mientras más sensibles sean las universidades en cuanto a la realidad del campo laboral, más pertinentes podrán ser sus programas educativos y la definición del músico como profesional será más amplia. Sin embargo, también es importante formar para la transformación, es decir, que sean capaces de abrir nuevos espacios de trabajo y hacer valer la música y su ejercicio profesional como una necesidad de una sociedad más humana. No menos importante apuntar que la profesión musical vive una realidad de precariedad laboral. Los músicos aquí entrevistados contienden con al menos dos trabajos (multiactividad o pluriempleo), con horarios laborales irregulares, con la baja recompensa económica que los lleva a tener más de un empleo, con la escasez de oportunidades de trabajo o trabajo de muy corta duración o eventuales, con la falta de seguridad laboral. Al trabajo desarrollado por el músico en México se le considera desregulado y desprotegido.

Capítulo 1. Justificación

En este capítulo se proporciona los argumentos de justificación que sustentan las preguntas de investigación. Se presenta información de las Instituciones de Educación Superior en México que tienen algún programa de licenciatura en Música. De igual manera se incluye el proceder metodológico empleado para la selección de los informantes, la colecta y el análisis de los datos.

1.1 Sobre la construcción del objeto de estudio

Estudí la licenciatura en música en una universidad privada. Desde comienzos de la carrera tuve la oportunidad de observar que los alumnos que iban egresando de la misma comentaban sobre y se quejaban de las pocas oportunidades laborales que existían para instrumentistas (aun cuando en el objetivo general de la carrera se consideran más áreas de formación) y que las pocas que había estaban muy competidas y destinadas a músicos con la mayor preparación y trayectoria en la interpretación de algún instrumento. Asimismo, ya en semestres avanzados, me percaté de que la mayoría de mis compañeros, aun sin titularse ya trabajaba, y la gran mayoría lo hacía dando clases.

Me di cuenta de que las oportunidades de trabajo para los músicos instrumentistas a mi alrededor se reducían a puestos en docencia en su mayoría y a puestos en administración de las artes, en producción musical y a formar parte de algún ensamble de música popular, entre otros. A raíz de estas circunstancias que iban haciéndose evidentes para mí, empezaron a surgir muchas preguntas, entre ellas: si estamos estudiando para ser instrumentistas (al menos es la expectativa de la gran mayoría), ¿por qué trabajar dando clases?, ¿por qué comenzar a trabajar antes de terminar la carrera? Aquellos músicos que están dando clases, ¿cómo se están preparando para esta tarea? Más allá, ¿les gusta dar clases?, etc.

Mis padres son profesores; mi madre es además psicóloga educativa. La cercanía que siempre

he sentido con la tarea de ser profesor hizo que conociera, aunque de manera superficial, lo complejo que es el mundo de la educación y lo diverso de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Haber visto a mis papás dedicar tiempo y esfuerzo en la preparación de sus clases y el grado de compromiso que sienten con su quehacer docente generó en mí un gran sentido de respeto por la profesión de aquel que se dedica a enseñar.

Por ello, al ver que se estaba presentando esta situación de desvinculación entre la formación profesional y las oportunidades en el campo laboral, me interesó conocer mucho más a fondo cómo es que los egresados músicos contunden con esta situación y si, en su opinión, las instituciones que los formaron les están aportando las herramientas necesarias para desempeñarse en este medio educativo.

1.2 Justificación

El estudio de la relación entre los procesos de formación a nivel superior y el campo laboral de los egresados es de vital importancia ya que incide directamente en la variable de la pertinencia de los planes de estudio. Conocer sobre estos dos aspectos, de qué manera uno incide sobre el otro y en qué medida, es esencial para la mejora constante de los planes educativos y para lograr que la educación que se oferte sea una que brinde, entre otros, una preparación a los estudiantes en acuerdo con las oportunidades laborales y que del mismo modo los forme para ser agentes transformadores del medio laboral, incidiendo en la creación de nuevos espacios de trabajo.

Metier, 2000 (en Bennett, 2010), en un estudio realizado en Gran Bretaña, demuestra que las actividades laborales de los músicos son diversas, “el 81% de los músicos tenían una ocupación secundaria y el 41% tenía más de dos” (p.67). Entre una de las principales actividades secundarias, se encuentra la de la enseñanza, con 72% de los músicos incursionando como

docentes.

En la búsqueda de investigaciones en México realizadas para este trabajo, se halló poca información sobre la realidad de México, y la que se encontró, describe un panorama similar al de Gran Bretaña. Así, este trabajo contribuye a la comprensión de las actividades laborales docentes de los músicos de tres universidades en México y eventualmente aporta ideas para la reflexión del perfil profesional del músico en relación a su realidad laboral. Cabe remarcar que la óptica de este trabajo es de egresados de nivel superior de tres universidades distintas para los casos de formación instrumental, en composición y de formación general. Así, la posible contribución debe ser tomada desde esta óptica para no exceder los márgenes de utilidad de los resultados y conclusiones.

Desde mediados del siglo pasado, Weigel (1959) ya vislumbraba la importancia de la adquisición de una adecuada formación profesional en la música. La inoportuna preparación de los docentes en esta área de las artes era una preocupación para las comunidades de investigación musical de esta época. La autora plantea ciertas interrogantes al respecto y reflexiona sobre ello:

¿Están nuestras escuelas de música produciendo maestros de música para las escuelas públicas que posean tanto conocimientos musicales expertos como conocimientos culturales? ¿quién pierde si no es así? ¡Todos los jóvenes! Porque hoy en las escuelas se encuentran aquellos que se convertirán en los compositores, intérpretes y escuchas del mañana. Y es en las escuelas donde casi todos ellos tendrán contacto por primera vez en sus vidas con personas que profesen la música, que se ganen la vida a través de la música y que cuyas opiniones, actitudes y habilidades serán aprendidas por estos jóvenes teniendo éstas el peso de que provienen de una autoridad profesional (p.50) [Traducción

propia].

En su libro “De la enseñanza musical en el Conservatorio y sus deficiencias” publicado en 1956, la maestra Eloisa Ruiz Carvalho señala la presencia de este problema en nuestro país:

Los conservatorianos, creados por las necesidades de la sociedad, han demostrado cuán indispensables son en nuestra época de gran desarrollo técnico; pero en México nos hallamos aún ante el problema de la falta de preparación técnica y pedagógica de sus maestros, que no saben cómo obtener la máxima eficiencia de los alumnos. (Ruiz, 1956, citado en Dultzin, 1982, p. 7).

Han pasado poco más de sesenta años desde que se escribió este libro y al día de hoy, no existe investigación suficiente que nos permita saber si el problema sigue teniendo las mismas dimensiones y características.

Con este trabajo se espera contribuir al conocimiento de esta situación en el México actual y a que las instituciones de educación en música, al analizar y revisar sus programas, cuenten con información para apoyar y dar fundamento al diseño o rediseño de sus estructuras curriculares.

1.3 Planteamiento del problema y preguntas de investigación

A nivel superior, la educación musical en México, en las Instituciones de Educación Superior (IES, de ahora en adelante), contempla diversas áreas de formación, entre ellas, las más frecuentes son: instrumentación, composición y educación. Si se nos permitiera hacer una categorización a partir del nombre de la licenciatura, el objetivo general y el listado de asignaturas como indicadores del área de formación, obtendríamos la Tabla 1.1 con la salvedad de que algunos programas se repetirán en función de que aun cuando sea un único título profesional, presentan la alternativa de que el estudiante elija especializaciones, esto corroborado

por la información presentada en la página web de cada institución.

Tabla 1.1. *IES que ofrecen la licenciatura en Música en México con enfoque hacia la instrumentación, la educación musical, la composición y con enfoque general*

Instituciones de Educación Superior que ofrecen la Licenciatura en Música				
Institución	Con enfoque hacia la interpretación de algún instrumento	Con enfoque hacia la enseñanza	Con enfoque hacia la composición	Con enfoque general
Universidad Nacional Autónoma de México www.enmusica.unam.mx	♪	♪	♪	
Universidad de Guanajuato. www.ugto.mx	♪	♪	♪	
Universidad Autónoma de Nuevo León. www.uanl.mx	♪	♪	♪	
Universidad de Coahuila. www.uadec.mx	♪	♪	♪	
Conservatorio de Música del Estado de México. http://comem.edomex.gob.mx	♪	♪	♪	
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. www.buap.mx	♪	♪	♪	
Universidad de Guadalajara. www.udg.mx	♪	♪	♪	
Sistema Educativo Estatal Regular de San Luis Potosí www.escuelaestataldemusica.edu.mx	♪	♪	♪	
Universidad Panamericana www.up.edu.mx	♪	♪	♪	
Universidad Veracruzana www.uv.mx	♪	♪	♪	
Escuela de Música del Estado de Hidalgo www.emeh.edu.mx/	♪	♪	♪	

Tabla 1.1. IES que ofrecen la licenciatura en Música en México con enfoque hacia la instrumentación, la educación musical, la composición y con enfoque general (continuación)

Instituciones de Educación Superior que ofrecen la Licenciatura en Música				
Institución	Con enfoque hacia la interpretación de algún instrumento	Con enfoque hacia la enseñanza	Con enfoque hacia la composición	Con enfoque general
Universidad Juárez del Estado de Durango. www.ujed.mx	♪	♪		
Universidad de Occidente www.uadeo.mx	♪	♪		
Universidad de Música Pacelli A.C. www.universidaddemusicapacelli.edu.mx	♪	♪		
Conservatorio de música y artes de Celaya. www.conservatoriocelaya.edu.mx	♪	♪		
Centro de Investigación y Estudios Musicales. www.ciem.edu.mx	♪		♪	
Universidad Autónoma de Querétaro. www.uaq.mx	♪		♪	
Conservatorio de las Rosas www.conservatoriodelasrosas.edu.mx	♪		♪	
Escuela Superior de Música www.escuelasuperiordemusica.bellasartes.gob.mx	♪		♪	
Conservatorio Nacional de Música www.cnm.edu.pe/	♪		♪	
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. www.umich.mx	♪		♪	
Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey esmdm.edu.mx	♪		♪	

Tabla 1.1. IES que ofrecen la licenciatura en Música en México con enfoque hacia la instrumentación, la educación musical, la composición y con enfoque general (continuación)

Instituciones de Educación Superior que ofrecen la Licenciatura en Música				
Institución	Con enfoque hacia la interpretación de algún instrumento	Con enfoque hacia la enseñanza	Con enfoque hacia la composición	Con enfoque general
Universidad Autónoma de Aguascalientes www.uaa.mx				♪
Universidad Autónoma de Chihuahua www.uach.mx				♪
Universidad de Colima www.ucol.mx				♪
Universidad Autónoma de Zacatecas www.uaz.edu.mx				♪
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez www.uacj.mx				♪
Universidad Autónoma del Estado de Morelos www.uaem.mx				♪
Universidad Autónoma de Benito Juárez de Oaxaca www.uabjo.mx				♪
Conservatorio de Música del Estado de Puebla. www.consermuspue.edu.mx				♪
Universidad Autónoma del Estado de México www.uaemex.mx				♪
Universidad Autónoma de Sinaloa www.uas.edu.mx				♪
Universidad de las Américas, Puebla. www.udlap.mx				♪
Universidad Autónoma de Baja California. www.uabc.mx				♪

Tabla 1.1. IES que ofrecen la licenciatura en Música en México con enfoque hacia la instrumentación, la educación musical, la composición y con enfoque general (continuación)

Instituciones de Educación Superior que ofrecen la Licenciatura en Música				
Institución	Con enfoque hacia la interpretación de algún instrumento	Con enfoque hacia la enseñanza	Con enfoque hacia la composición	Con enfoque general
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. www.uaeh.edu.mx				♪
Universidad de Sonora www.unison.mx				♪
Escuela Superior de Artes de Yucatán www.esay.edu.mx				♪
Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas www.unicach.mx				♪
Universidad Autónoma de Tamaulipas www.uat.edu.mx				♪
Universidad Autónoma de Nayarit www.uan.edu.mx				♪
Universidad Montemorelos. www.um.edu.mx		♪		
Universidad de Hermosillo A.C. www.udelh.us		♪		
Instituto Superior de Música del Estado de Veracruz www.sev.gob.mx/ismev	♪			
Totales	43 IES	23	17	18

Fuente: Anúes, (2020). (Consultado octubre, 2020) y búsqueda en la página web de cada institución. Elaboración propia.

Se revisó un universo de 43 IES (nombre de la licenciatura, el perfil de egreso y el listado de materias que las IES despliegan en sus páginas web) que incluyen en sus programas la educación en alguna área de la música. Observamos que, de las 43 IES estudiadas, 11 IES ofrecen una

formación en el área musical que abarca tres de las cuatro orientaciones que nos atañen: instrumentación, composición y educación musical. También podemos observar que únicamente el Instituto Superior de Música del Estado de Veracruz oferta la licenciatura en música con orientación hacia la instrumentación como opción única de preparación, mientras que 11 más, la ofertan como una opción de formación junto con educación musical (cuatro IES) o composición (siete IES), según sea el caso. Así, nos damos cuenta de que en total son 23 las IES que ofrecen la licenciatura en música con orientación hacia la instrumentación. De ese mismo universo (43), 17 IES declaran tener algún programa enfocado a la enseñanza de la educación musical, de los cuales únicamente la Universidad de Hermosillo y la Universidad Montemorelos están sólo enfocadas a este objetivo. De este mismo conjunto de IES revisadas, 18 presentan el enfoque a composición como una opción de formación, es decir, ninguna se enfoca exclusivamente a ese fin. Así mismo, 18 son programas de formación general en música, es decir, no hay preponderancia hacia ningún ámbito musical en específico, pretenden enseñar las diferentes áreas de formación musical por igual, o quizá, dependiendo del caso, se dé más importancia a los aspectos teóricos o a los prácticos o a una formación integral.

Basados en los contenidos de los planes de estudios de las licenciaturas revisadas en esta investigación, se puede observar que la educación que se ofrece en la mayoría de las IES para aquellos músicos que han optado por el área de instrumentación está orientada hacia la adquisición de herramientas y habilidades que les permitan desempeñarse dentro del ámbito musical como intérpretes de algún instrumento, tanto de manera solista como parte de un ensamble. La educación se complementa con contenidos de tipo teórico que refuerzan los conocimientos prácticos, buscando así una formación lo más sólida posible. Para el músico que

ha optado por una formación especializada en la composición, los contenidos formativos se centran en otorgarle las herramientas y habilidades que le permita desempeñarse activamente en la creación musical. El currículum de las licenciaturas en música (revisar información en la tabla 1.1) con un enfoque general pretende brindar al alumno conocimientos, herramientas y habilidades en varios ámbitos musicales, sin enfocarse en uno específico (páginas web de las universidades contenidas en la tabla 1.1, 2020). Ahora bien, ¿Cuántas materias y de qué tipo son necesarias para que el músico sea compositor?, ¿qué necesito como institución proveerle al estudiante para que pueda desempeñarse como instrumentista?, ¿en cuántas áreas tiene que formarse al músico de un plan general para que pueda considerarse como tal? Son preguntas difíciles de responder y por lo cual se vuelve complejo determinar la orientación específica de cada plan de estudios. Es por ello que, como se mencionó anteriormente, la clasificación de los planes de estudio, y finalmente, la elección de los programas que participaron en este estudio, se basó en la revisión del nombre de la licenciatura, el perfil de egreso y el listado de materias.

Para los músicos, formar a otras personas en su disciplina es uno de los principales campos laborales en los que se insertan (Metier, 2000, en Bennett, 2010). Al reconocer que la docencia es una de las áreas de trabajo más importantes para los músicos, se vuelve menester conocer de qué manera las instituciones que les han proveído de su educación han contenido con este aspecto. Es decir, es importante entender qué piensan los egresados con respecto a cómo -en qué medida y de qué forma- sus instituciones formadoras les están dando las herramientas necesarias para desempeñarse adecuadamente en este ámbito, y de igual manera se considera importante revisar aquellas asignaturas que abonan a la formación pedagógica del estudiante de música. Las asignaturas se consideran en el ámbito de la formación pedagógica cuando proveen de los

conocimientos, habilidades y/o actitudes concernientes a la mejora de la docencia (Valero-García y Almajano, 2001). En aras de investigar sobre lo anterior, se volvió necesario hacer una revisión de los planes de estudio de las licenciaturas en Música con enfoque hacia la instrumentación (23, de los cuales de tres no se obtuvo información), hacia la composición (18, de los cuales de tres no se encontró información) y con enfoque general (18 licenciaturas, cuatro de las cuales no se obtuvo información curricular) -49 planes de estudios revisados en total- para obtener información concerniente a la ausencia o presencia de contenidos formativos orientados hacia la adquisición de habilidades pedagógicas a través de asignaturas tales como planeación docente; estrategias de enseñanza aprendizaje; la clase, sus etapas y funciones, entre otras. No se hizo este análisis para las licenciaturas en educación musical porque, como el mismo nombre lo indica, la formación en estas carreras está orientada, desde el inicio, hacia la educación en la música y el interés principal de este trabajo estaba enfocado en aquellos que, no habiendo llevado este tipo de preparación (en educación musical), terminaron trabajando como docentes.

De las 20 IES con planes de estudio enfocados hacia la formación de instrumentistas (que incluyen universidades, conservatorios, escuelas superiores y un centro de investigación) de las cuales sí se obtuvo información curricular, poco más de la mitad (12) sí contempla materias de formación pedagógica, ya sea conocimientos de pedagogía general o en pedagogía de la música, como parte de su plan de estudios. De las 18 IES con planes de estudios enfocados hacia la composición sucede lo siguiente: de tres no se obtuvo acceso a la información curricular, y de las 15 restantes, una pequeña mayoría (ocho de 15) no contempla materias de formación pedagógica como parte de la formación ofrecida al alumno.

Para las IES con planes de estudio con enfoque general (18), tres de ellos no pudieron ser

consultados; de los restantes 15, la gran mayoría (11) sí incluye este tipo de materias en el mapa curricular. En las tablas a continuación, Tabla 1.2, Tabla 1.3 y Tabla 1.4 se puede observar de manera detallada la información mencionada en los párrafos anteriores.

Tabla 1.2. *Contenidos de formación pedagógica en las licenciaturas con enfoque instrumentista en México*

IES que ofrecen la Lic. en Música (enfoque instrumentista) en México	Sí ofrece asignaturas de corte pedagógico	No ofrece asignaturas de corte pedagógico	No se obtuvo información curricular	Tipo de IES
Universidad Nacional Autónoma de México www.enmusica.unam.mx	♪			Pública
Universidad Panamericana www.up.edu.mx	♪			Pública
Universidad Juárez del Estado de Durango. www.ujed.mx	♪			Pública
Universidad de Guanajuato. www.ugto.mx	♪			Pública
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla www.buap.mx	♪			Pública
Universidad Autónoma de Occidente www.uadeo.mx	♪			Pública
Universidad Veracruzana www.uv.mx	♪			Pública
Conservatorio de las Rosas www.conservatoriodelasrosas.edu.mx	♪			Privada
Conservatorio de música y artes de Celaya www.conservatoriocelaya.edu.mx/	♪			Privada
Instituto Superior de Música del Estado de Veracruz www.sev.gob.mx/ismev	♪			Pública

Tabla 1.2. *Contenidos de formación pedagógica en las licenciaturas con enfoque instrumentista en México (continuación)*

IES que ofrecen la Lic. en Música (enfoque instrumentista) en México	Sí ofrece asignaturas de corte pedagógico	No ofrece asignaturas de corte pedagógico	No se obtuvo información curricular	Tipo de IES
Escuela de Música del Estado de Hidalgo www.emeh.com.mx	♪			Pública
Universidad Autónoma de Querétaro www.ba.uaq.mx	♪			Pública
Universidad Autónoma de Coahuila www.uadec.mx		♪		Pública
Conservatorio Nacional de Música www.conservatorio.inba.gob.mx		♪		Pública
Escuela Superior de Música www.escuelasuperiordemusica.bellasartes.gob.mx		♪		Pública
Universidad de Guadalajara. www.udg.mx		♪		Pública
Universidad Autónoma de Nuevo León www.uanl.mx		♪		Pública
Conservatorio de Música del Estado de México www.edomexico.gob.mx		♪		Pública
Sistema Educativo Estatal Regular de San Luis Potosí www.escuelaestataldemusica.edu.mx		♪		Pública
Universidad de Música Pacelli www.universidaddemusicapacelli.edu.mx		♪		Privada
Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey esmdm.edu.mx			♪	Pública
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. www.umich.mx			♪	Pública

Tabla 1.2. *Contenidos de formación pedagógica en las licenciaturas con enfoque instrumentista en México (continuación)*

IES que ofrecen la Lic. en Música (enfoque instrumentista) en México	Sí ofrece asignaturas de corte pedagógico	No ofrece asignaturas de corte pedagógico	No se obtuvo información curricular	Tipo de IES
Centro de Investigación y Estudios de la Música www.ciem.edu.mx/			♪	Privada
23	12	8	3	

Fuente: Anuiés, (2020). (Consultado octubre de 2020) y búsqueda en la página web de cada institución. Elaboración propia.

Tabla 1.3. *Contenidos de formación pedagógica en las licenciaturas con enfoque hacia la composición en México*

IES que ofrecen la Lic. en Música (enfoque composición) en México	Sí ofrece asignaturas de corte pedagógico	No ofrece asignaturas de corte pedagógico	No se obtuvo información curricular	Tipo de IES
Universidad Nacional Autónoma de México www.enmusica.unam.mx	♪			Pública
Universidad de Guanajuato. www.ugto.mx	♪			Pública
Universidad Panamericana www.up.edu.mx	♪			Pública
Universidad Veracruzana www.uv.mx	♪			Pública
Escuela de Música del Estado de Hidalgo www.emeh.edu.mx/	♪			Pública
Universidad Autónoma de Querétaro. www.uaq.mx	♪			Pública

Tabla 1.3. *Contenidos de formación pedagógica en las licenciaturas con enfoque hacia la composición en México (continuación)*

IES que ofrecen la Lic. en Música (enfoque composición) en México	Sí ofrece asignaturas de corte pedagógico	No ofrece asignaturas de corte pedagógico	No se obtuvo información curricular	Tipo de IES
Conservatorio de las Rosas www.conservatoriodelasrosas.edu.mx	♪			Privada
Universidad Autónoma de Nuevo León. www.uanl.mx		♪		Pública
Universidad de Coahuila. www.uadec.mx		♪		Pública
Conservatorio de Música del Estado de México. www.comem.edomex.gob.mx		♪		Pública
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla www.buap.mx		♪		Pública
Universidad de Guadalajara. www.udg.mx		♪		Pública
Sistema Educativo Estatal Regular de San Luis Potosí www.escuelaestataldemusica.edu.mx		♪		Pública
Escuela Superior de Música www.escuelasuperiordemusica.bellasartes.gob.mx		♪		Pública
Conservatorio Nacional de Música www.cnm.edu.pe/		♪		Pública
Centro de Investigación y Estudios Musicales www.ciem.edu.mx			♪	Privada
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. www.umich.mx			♪	Pública
Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey esmdm.edu.mx			♪	Pública
18	7	8	3	

Fuente: Anuies (2020). (Consultado octubre de 2020) y búsqueda en la página web de cada institución. Elaboración propia.

Tabla 1.4. *Contenidos de formación pedagógica en las licenciaturas con enfoque general en México*

IES que ofrecen la Lic. en Música (enfoque general) en México	Sí ofrece asignaturas de corte pedagógico	No ofrece asignaturas de corte pedagógico	No se obtuvo información curricular	Tipo de IES
Universidad Autónoma de Aguascalientes www.uaa.mx	♪			Pública
Universidad Autónoma de Chihuahua www.uach.mx	♪			Pública
Universidad de Colima www.ucol.mx	♪			Pública
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez www.uacj.mx	♪			Pública
Conservatorio de Música del Estado de Puebla. www.consermuspue.edu.mx	♪			Pública
Universidad Autónoma del Estado de México www.uaemex.mx	♪			Pública
Universidad Autónoma de Baja California. www.uabc.mx	♪			Pública
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. www.uaeh.edu.mx	♪			Pública
Universidad de Sonora www.unison.mx	♪			Pública
Escuela Superior de Artes de Yucatán www.esay.edu.mx	♪			Pública
Universidad Autónoma de Nayarit www.uan.edu.mx	♪			Pública
Universidad de las Américas, Puebla. www.udlap.mx		♪		Privada

Tabla 1.4. *Contenidos de formación pedagógica en las licenciaturas con enfoque general en México (continuación)*

IES que ofrecen la Lic. en Música (enfoque general) en México	Sí ofrece asignaturas de corte pedagógico	No ofrece asignaturas de corte pedagógico	No se obtuvo información curricular	Tipo de IES
Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas www.unicach.mx		♪		Pública
Universidad Autónoma de Tamaulipas www.uat.edu.mx		♪		Pública
Universidad Autónoma de Zacatecas www.uaz.edu.mx			♪	Pública
Universidad Autónoma del Estado de Morelos www.uaem.mx			♪	Pública
Universidad Autónoma de Benito Juárez de Oaxaca www.uabjo.mx			♪	Pública
Universidad Autónoma de Sinaloa www.uas.edu.mx			♪	Pública
18	11	3	4	

Fuente: Anuies, (2020). (Consultado octubre de 2020) y búsqueda en la página web de cada institución. Elaboración propia

En el contexto expuesto es importante conocer la opinión de los egresados, profesores y coordinadores de licenciatura sobre cómo responden estos dos tipos de formación (con materias de corte pedagógico y sin ellas) a las necesidades laborales en educación que les exige el medio a los músicos instrumentistas, compositores y de formación general para así poder determinar de qué manera las instituciones que educan a músicos con formación general, instrumentistas y compositores están proveyendo los elementos necesarios para que sus egresados se desempeñen

en el ámbito de la docencia y cómo incide, desde la perspectiva de sus egresados, la falta o inclusión de materias de formación pedagógica dentro de los planes de estudio. Con base en lo anterior, las preguntas de investigación que guían el presente trabajo son:

Pregunta 1.

¿Cuál es la percepción de egresados, maestros y coordinadores de licenciaturas en instituciones formadoras de músicos con enfoque general, con enfoque hacia la instrumentación y hacia la composición sobre si se están ofreciendo los conocimientos y herramientas necesarias para el desempeño de la docencia como una de las actividades laborales de los egresados?

Unidad de análisis: Las percepciones de los sujetos entrevistados:

a. De los egresados de la licenciatura de las universidades participantes.

1.a.i. Sobre la formación del músico

1.a.ii. Sobre la actividad laboral

1.a.iii. Sobre su desempeño docente

b. De los maestros de las materias de formación pedagógica de la licenciatura de las universidades participantes (cuando sea el caso) y de los maestros de tiempo completo de la universidad que no tiene materias de formación pedagógica.

1.b.i. Sobre la formación del músico

1.b.ii. Sobre la actividad laboral

Pregunta 2.

¿De qué manera los contenidos de los planes de estudio están respondiendo a las necesidades impuestas por el mercado laboral sobre los profesionistas en términos del ejercicio de la docencia?

Unidad de análisis: Los contenidos educativos de los programas a nivel licenciatura sobre música obtenidos de los siguientes documentos:

- a. Plan de estudios
- b. Perfil de egreso
- c. Perfil profesional (cuando sea el caso)
- d. Perfil de ingreso (cuando sea el caso)

Pregunta 3.

A partir de las opiniones de los egresados, ¿qué diferencias existen entre aquellos programas formadores de músicos (con enfoque general, instrumentistas y compositores) que sí contienen materias de tipo pedagógicas en comparación a aquellos programas que no contienen este tipo de materias en términos de su propio desempeño docente?

Unidad de análisis: Las percepciones de los sujetos entrevistados:

- a. Sobre los programas que contemplan materias de formación pedagógica como parte del plan de estudios
- b. Sobre los programas que no contemplan materias de formación pedagógica como parte del plan de estudios

1.4 Comentarios finales del capítulo

La formación del músico, como de cualquier otro tipo de profesional, se encuentra influida por las expectativas de la sociedad, por las tensiones del medio laboral, por las tendencias de los procesos de formación, por las expectativas de los estudiantes, maestros, y, en el mejor de los casos, de sus egresados. Finalmente, la educación busca la formación de personas que puedan positivamente impactar a la sociedad, que puedan contribuir a su mejora. Para ello es necesario, que, como instituciones de educación superior, las universidades realicen estudios que les den cuenta de cómo es la relación entre la dinámica de formación universitaria y la dinámica laboral través de los ojos de aquellos que están inmersos en el campo de trabajo.

Habiendo presentado la información relevante al proceso de obtención de datos, es posible pasar al siguiente capítulo en donde se hace una revisión de la literatura existente en el tema, así como la presentación de los antecedentes y el contexto en el cual esta investigación se da.

1.5 Contenido de la tesis

En este capítulo, se ha expuesto la justificación, planteamiento del problema y preguntas de investigación. Cabe mencionar que a lo largo de los demás capítulos se presentan otras preguntas que no se retoman como preguntas de investigación, sino que son planteadas con el fin de incitar la reflexión y poder así, llevar al lector a visualizar nuevas aristas.

En el capítulo dos se presenta la revisión de la literatura, en donde se exploran estudios sobre la formación del músico y su realidad laboral. De igual forma se aborda la realidad educativa de las artes como parte del contexto de la formación del músico y algunos apuntes sobre la enseñanza de la música en el México contemporáneo.

El método se presenta en el tercer capítulo, sustentando el enfoque, los criterios de selección de las instituciones participantes, los instrumentos de recolección de datos, procedimientos y descripción de cómo los datos fueron analizados.

En los siguientes tres capítulos se presentan los resultados sustentando su interpretación a través del marco teórico, vinculando así los hallazgos obtenidos de esta investigación con la teoría pertinente. El primer capítulo de éstos aborda los resultados concernientes a la situación laboral del músico. En el siguiente capítulo se presenta la información curricular de las universidades que participan en esta investigación junto con las opiniones de los informantes. El último capítulo de resultados se refiere al músico en su rol docente.

Las conclusiones y reflexiones finales, así como las propuestas de investigaciones futuras se incluyen en el capítulo siete.

Capítulo 2. Revisión de la literatura, antecedentes y contexto

2.1 Revisión de la literatura: aspectos generales sobre la formación del músico y su realidad laboral.

Para dar forma a esta investigación se hizo una revisión de la literatura actual en los ámbitos de la formación profesional musical, de la identidad profesional, la inserción laboral, de los músicos en la docencia y de la ausencia o presencia de elementos de formación pedagógica en los planes de estudio. La mayoría de los estudios revisados provienen de las comunidades de investigación estadounidenses.

En un estudio realizado por Bennett (2010) se aplicó un cuestionario a 159 músicos para indagar sobre las aptitudes para la interpretación, se investigaron aspectos sobre trabajo, educación y formación. Un dato relevante en esta investigación es que el 82% de ellos se dedicaba a la enseñanza al momento de la investigación, el 70% a la interpretación y el 27% a la dirección de conjuntos musicales. Esta información permite observar que los músicos se desempeñan en más de un empleo y la inmensa mayoría son docentes.

En el 2004, Mills conduce un estudio sobre la identidad profesional de los músicos ejecutantes que incursionan en la docencia, y sobre cómo afecta a su auto-concepto profesional el involucramiento activo en la educación. Encuentra que los músicos instrumentistas que incursionan en la educación musical pueden clasificarse en dos tipos: los maestros instrumentistas (*performer-teachers*) y los maestros de profesión (*career teachers*). Los primeros son músicos ejecutantes que se han involucrado en la docencia por gusto propio o por necesidad personal y no únicamente para incrementar sus ingresos. Los segundos son músicos ejecutantes que, al sentir que su nivel competitivo como instrumentistas era bajo, buscan en la docencia un

camino de salida que les proporcione un ingreso económico estable y no exija tanto de ellos a nivel musical. La mayoría de los músicos que clasifican dentro de este tipo reporta que no era su intención inicial ser docentes y que solamente continúan ejecutando lo mínimo necesario que les permita mantenerse al nivel de las exigencias de sus alumnos.

Por su parte, Wesley (1996) condujo un estudio para determinar cuáles son las exigencias en conocimiento a las que se enfrentan los educadores musicales recién egresados de la licenciatura y encontró (preguntando a maestros de diversas universidades y músicos educadores recién egresados) que, en gran parte, los conocimientos en pedagogía musical, más que en la propia materia, son a los que se recurre cuando se labora como maestro de música. Roberts (2004) estudió la construcción de la identidad del educador musical, encontrando resultados similares a los de Mills (2004), ambos concluyen que los estudiantes músicos que no sienten que puedan construir una identidad personal satisfactoria como “ejecutantes”, prefieren adoptar la identidad más general de “músicos”.

Por su parte, Huhtanen (2008) reporta hallazgos sobre un estudio realizado a 13 mujeres pianistas que transitaron del ámbito de la interpretación al ámbito de la docencia. La autora menciona que mientras la decisión de convertirse en instrumentistas es una realizada conscientemente por los músicos, la de la enseñanza no siempre, de hecho, casi nunca lo es. Las entrevistadas habían adoptado al inicio de sus carreras, una identidad de instrumentistas y más adelante, al verse involucradas en el ámbito de la docencia, se vieron forzadas a reconocer como parte de su identidad, la de maestras. La autora encuentra que hay un sentir generalizado sobre la incursión en la docencia como algo indeseable, debido a la baja estima en la que se tiene a maestros de niños y adolescentes y porque generalmente implica deshacerse de la identidad de

instrumentista. Ella refiere a la importancia de dejar atrás la significación del músico desde el reconocimiento público como un medio para encontrar formas alternativas de realización musical, entre ellas, la docencia.

En un trabajo realizado por Perkins (2008) se reporta sobre lo que los estudiantes de una licenciatura en música en el Reino Unido piensan al respecto de sus metas profesionales en relación con su identidad profesional, y las actividades que realizan para dar razón de esa identidad. Se encuentra que la mayoría de entrevistados anticipa que el desarrollo de su carrera musical será diverso y que buscan prepararse holísticamente para ese fin. Sin embargo, la percepción de que la demanda por un individuo en diferentes ámbitos musicales es una señal de éxito no compartida por todos, algunos lo ven sólo como una particularidad de la profesión musical. Así, la autora concluye que quizá esta distinción en la percepción de la diversidad de la profesión musical como algo deseable y como algo circunstancial, puede ser un predictor para saber qué músicos encontrarán el éxito en este estilo de vida y para cuáles será más difícil.

Myers (2005) deja claro que, al menos en los Estados Unidos, los músicos ejecutantes deben asumir cada vez más, un papel profesional con una mayor carga educativa que ya no debe verse realizada únicamente a través de la interpretación. Menciona que es menester de los instrumentistas adoptar un papel proactivo en la instrucción de la música a los niños a través de un acercamiento personal que requiere, para algunos, preparación en la docencia. Por ello, menciona Myers, es importante que, aún sin ser educadores musicales de manera profesional, se trabaje para crear en estos músicos una conciencia de las necesidades educativas de los alumnos y que, al reconocer estos nuevos papeles de los músicos en la educación, las universidades puedan reformular sus planes curriculares para incluir en ellos los contenidos y espacios necesarios para

darles las herramientas pedagógicas que ahora se exigen.

Similar a lo encontrado en el estudio por Huhtanen (2008), son los resultados que presentan Bennett y Stanberg (2008). En el estudio se entrevistaron a estudiantes de educación musical, de instrumentación y de composición al inicio y al final de sus estudios respecto de sus metas profesionales y de la inclusión de la docencia como posible ámbito laboral. Durante sus estudios, los alumnos de las tres especialidades, cursaron juntos una materia de introducción a la educación musical. Las autoras encuentran que los músicos instrumentistas están conscientes de la alta probabilidad de que se incluya la docencia en sus carreras y no sólo eso, aprecian los beneficios de haber trabajado en conjunto con los alumnos de educación musical y composición al reportar un mayor entendimiento de los roles de maestro e intérprete. Los alumnos de instrumentación indicaron que hubo un cambio positivo en la percepción del papel que juega la docencia en sus carreras.

Devroop y Aguilar (2006) realizaron un estudio para conocer las expectativas y aspiraciones ocupacionales de los licenciados en educación musical de la Escuela Nacional de Música en México y sus resultados arrojan que sólo un 9% de los estudiantes de licenciatura en educación musical, deseaba dedicarse exclusivamente a la docencia.

En un estudio realizado por Mills y Smith (2003) se indagó qué pensaban los propios profesores acerca de la enseñanza musical de un instrumento en las escuelas y en el nivel superior. Los autores encontraron que las características positivas fundamentales en la percepción de los propios maestros fueron: entusiasmo (50%); conocimiento (4%); comunicación efectiva con alumnos (40%); que los alumnos sientan que la clase es entretenida (27%); elegir métodos de enseñanza que respondan a las características individuales de los alumnos (24%) y finalmente

enseñar con una actitud positiva estimulando a los alumnos (24%). En el mismo estudio, también indagaron sobre las influencias que ellos pensaban eran más definitivas en la manera en que enseñaban, 57% respondió que enseñaban según ellos fueron enseñados.

Finalmente, en un estudio realizado por Guadarrama, Hualde y López (2012) sobre las condiciones laborales de los músicos en México, emplean el término de precariedad para hablar de un trabajo que se caracteriza por ser inseguro e inestable. En el estudio realizado en México, indagaron condiciones laborales de tres ocupaciones muy disímolas: la de la industria de la confección, la de los *call centers* y la de los músicos profesionales. Los autores encontraron, con respecto a los músicos profesionales, que la característica más sobresaliente es la de la multiactividad o lo que Bennett llama pluriempleo (2010). Guadarrama *et al.* (2012) encuentran “una relación directa entre la inestabilidad, la precariedad laboral y la multiactividad de este tipo de profesionales” (p. 22).

De igual forma Machillot (2018), menciona que las múltiples actividades que realizan los músicos son consecuencia de la precariedad de su empleo y “constituyen una redefinición de la profesión del músico” (p.257).

Para estos autores las principales características de la condición laboral son: el número de músicos que trabajan en orquestas con contrato es muy reducido; de aquellos que trabajan dando clases en las escuelas, es mínimo el número de los que tienen plazas definitivas, siendo los profesores por hora la gran mayoría; existe un rango muy amplio de salarios entre las diversas categorías de músicos profesionales; en el autoempleo o trabajo por cuenta propia, se tienen ingresos de riesgo, por temporadas, sin seguridad social y temporal, aunque los ingresos pueden llegar a ser considerables; existe un desconocimiento de los derechos laborales y por ende

mínima autodefensa; y cuando existe recorte de recursos públicos, de las primeras áreas en resentir esto es la cultura.

Algo similar reporta Bennett (2008) en su estudio con músicos australianos. Los participantes reportan que la irregularidad del ingreso es debido a la falta de certeza en sus presentaciones y que por lo tanto se genera una gran inseguridad económica.

2.2 Antecedentes y contexto

2.2.1 Las artes: una misma realidad educativa

El aprendizaje y ejercicio profesional del músico se ve influido por el contexto del lugar en que se ejerce, la cultura del país, los procesos de formación, la inclusión o ausencia en cuanto a su enseñanza en los planes de estudio oficiales, el contexto laboral que se comparte con profesiones afines, entre otros. En este sentido vale la pena entender qué pasa con la enseñanza de las artes en general en México, como un nicho profesional un poco más amplio que el del músico exclusivamente.

En la reunión que organizó la Unesco (2006) para definir la hoja de ruta de la enseñanza de las artes, se estableció que la educación artística tiene como principal objetivo “garantizar el cumplimiento del derecho humano a la educación y a la participación en la cultura” (p.5). La incorporación de la cultura y las artes en la educación nos acercan a un proceso de formación integral que promueva el desarrollo de la persona en plenitud. En este mismo sentido, de apoyo a la inclusión de la enseñanza de las artes, Terigi (1998) menciona que “el arte, en todo caso, es un aspecto central en la vida de todos los hombres y ocupa un lugar en la experiencia pública que todos tenemos de nuestra propia cultura de referencia” (p. 7).

Bajo esta perspectiva de formación integral, podemos abordar el contenido de las artes en

educación. ¿Qué enseñar?, ¿cuáles deben ser los contenidos?, ¿varían según la intención de formación? En el reporte elaborado a partir de la realización de la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, organizada por la Unesco (2006), se menciona que es difícil enlistar las artes que deberían considerarse, y que éstas deberán siempre verse con mente abierta y sensible a las diversas manifestaciones culturales. Sin embargo, en el reporte se mencionan algunas de ellas: “las artes escénicas (danza, teatro, música, etc.), la literatura y la poesía, la artesanía, el diseño, el arte digital, la narración, el patrimonio, las artes visuales y, finalmente, el cine, la fotografía y los medios” (p.5). Esto es relevante en la medida que implica la toma de decisiones curriculares, ¿qué artes y, por ende, contenidos elegir para la educación artística? De esta pregunta también se deriva qué profesores y con qué formación deberían contratarse (Unesco, 2006).

En opinión de Small (1980, en Carbajo, 2009), la visión actual del mundo dominada por una perspectiva científica, que sobredimensiona el intelecto humano, ha dejado poco lugar para el trabajo de otras áreas humanas más vivenciales como la música. Esto ha significado una lucha permanente para justificar la enseñanza de la música en los diversos niveles educativos. Se le ha vinculado más con el ocio y con el entretenimiento del tiempo libre que con la posibilidad de impactar todas las áreas del desarrollo humano.

Para lograr la inclusión de la música en la educación en sus diferentes niveles, se han realizado diversas declaraciones de apoyo, tales como la declaración *Tanglewood* que en 1967 menciona que la música, como las demás artes no discursivas, tiene sus raíces en la construcción de identidad y autorrealización. En los 90, la *International Society for Music Education* (ISME) declara que la educación musical debe ser para todos, no elitista y a lo largo de la vida. La misma ISME, en 2006, habla del derecho de acceso a una educación musical de calidad (Carbajo, 2009).

Dada esta diversidad de expresiones artísticas, para su enseñanza es menester definir qué enseñar, con qué propósitos y cuándo. Se convierte en una tarea de toma de decisiones pedagógicas, de la propia filosofía de la educación. En este momento cabe hacer un pequeño paréntesis para discutir un poco sobre algunos recursos con los cuales cuentan las IES para hacerse de la información necesaria para la toma de decisiones pedagógicas y curriculares, entre ellos, estudios de pertinencia y factibilidad, estudios de seguimiento de egresados y estudios de opinión de empleadores. Existen acreditadoras institucionales y por programas académicos que establecen como uno de sus estándares de calidad educativa la realización de estos estudios. En el ámbito nacional artístico, podemos mencionar a Caesa (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes, A.C.), el único organismo reconocido por la Copaes (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior) para acreditar programas educativos a nivel superior en el área de las artes. Este organismo independiente evalúa, a través de ciertos indicadores y estándares, el cumplimiento o incumplimiento de ciertos criterios establecidos con anterioridad, de tal manera que se pueda hacer una valoración sobre la calidad educativa de las IES en cuestión. Toman en cuenta elementos como la infraestructura, el personal académico, los planes de estudio, la evaluación, entre otros, para generar los juicios. En los estándares que este organismo establece para la evaluación de las IES, se incluye como requisitos los 3 recursos mencionados al principio de este párrafo y que pueden servir como herramientas para informar las decisiones curriculares: los estudios de seguimiento de egresados, estudios de opinión de empleadores y estudios de pertinencia y factibilidad. Ahora bien, aun cuando queda claro que contar con estas herramientas es sin duda alguna beneficiosa para las IES, no todas cuentan con estos recursos. A las universidades que participaron de este estudio (que en este momento aún no

se han mencionado), se les preguntó si contaban con estas herramientas de apoyo, encontrando lo siguiente: una de ellas no respondió a la solicitud de información en todos estos rubros, otra mencionó que sí los realiza, pero no son de acceso público y la tercera no cuenta con ellos. Habiendo dicho lo anterior, cabe señalar que esta investigación no tiene la intención de cumplir con los fines de los estudios mencionados, más bien pretende conocer y profundizar desde la percepción de los actores la dinámica de relación entre campo laboral y formación universitaria y su vinculación con los planes de estudio.

Ahora bien, para lograr desahogar una agenda tan compleja se requiere distintos tipos de especialistas en arte y en educación que trabajen de manera interdisciplinaria y que ayuden a resolver preguntas tales como el qué, el para qué y el cómo de las artes en la educación, que puedan hacer propuestas fundamentadas de cómo incluir las artes y sus áreas de conocimiento en los planes de estudio de forma que se faciliten los encuentros entre las diversas expresiones culturales del arte (Muiños, 2011).

Considerando salvada la necesidad de justificar el binomio educación-música, podemos hablar de la formación del docente en música. En su tesis doctoral, Carbajo (2009) habla de un doble dilema: profesor-músico y generalista (profesor de la clase regular)-especialista. En el primer caso, se menciona la necesidad de poder equilibrar el saber pedagógico y el musical, sea como instrumentista o de cualquier otra índole, pero en todo caso, privilegiando el pedagógico-didáctico. Esto llama al desarrollo de programas de formación integral, tanto de la formación como instrumentistas como la de pedagogos. El segundo dilema es mucho más difícil de abordar pues tiene que ver con los fines de la educación musical, con el valor social de la enseñanza de la música, con la comprensión del hecho musical que se trata en los diferentes niveles educativos.

Así, este dilema está abierto y se aborda de diversas maneras en diferentes contextos y no debe llevarnos a concluir a priori que la docencia de un especialista sería siempre mejor que la de un generalista (Mills, 2005).

Terigi (1998) menciona que es menester lograr el equilibrio entre la formación en el área artística específica y las capacidades pedagógicas que le permitan ser un buen docente. Palacios (2005) menciona que, en los procesos de formación profesional de aquellos que desean seguir una carrera artística, el desafío es que al llegar los estudiantes al nivel superior es muy difícil enfocarse a la especialización por la deficiente formación de la educación artística en el nivel básico. Habría que reforzar la formación básica en el área de educación artística de forma tal que el nivel de inicio en el nivel profesional pudiera ser más elevado y de esta forma retornar mejor preparación a nivel básico. Sin embargo, Giráldez y Malbrán (2011) plantean la pregunta de qué perfil deberá tener el educador en artes, si deberá ser un profesor generalista formado en pedagogía, un profesor especialista educador musical, o un artista ejecutor del arte. Cualquiera que sea el caso, las autoras mencionan que “es necesario contar con programas adecuados y con una combinación equilibrada entre teoría y práctica artística y pedagógica” (p.42).

En cuanto a su condición laboral, Palacios (2005) menciona que, en México, “La cobertura de educación artística a nivel básico es considerablemente mayor en escuelas privadas que en oficiales” (p.52) y por lo tanto se convierte en una buena fuente de trabajo para los maestros en esta materia. Respaldo lo anterior, en el informe elaborado por el INEE en 2015 se menciona que el número de docentes de nivel preescolar y primaria que imparten materias de educación física, actividades artísticas y tecnológicas asciende a 98,779, ubicándose principalmente en escuelas privadas (26.5%), y sólo el 9.2% en escuelas públicas. (INEE, 2015, p. 90)

2.2.2 Apuntes sobre la enseñanza de la música dentro del sistema educativo en la historia contemporánea de México

La educación musical escolarizada en México ha sido muy compleja. En 1924, José Vasconcelos como Rector de la Universidad Nacional (actual UNAM) tuvo la idea de buscar una mayor inclusión de la educación de las artes en el currículum escolar. Por influencia suya, la Secretaría de Educación Pública crea el Departamento de Bellas Artes. Vasconcelos se empeñó en lograr que todas las escuelas del Distrito Federal contaran con profesores de música y que se impartiera un tiempo mínimo de dos horas a la semana para cada grupo. En 1938, el General Lázaro Cárdenas declaró obligatoria la enseñanza de la música en las escuelas primarias. Sin embargo, lo logrado por Vasconcelos y Cárdenas no tendría un impacto a largo plazo. Con cada año que pasaba, eran más las escuelas que no impartían la materia de Música a sus alumnos. Dultzin (1981) menciona al respecto: “A pesar de la creación de este decreto, la carencia de maestros especializados y la deficiente preparación musical de los maestros normalistas ocasionó, entre otros factores, que la presencia de la música en la mayoría de las escuelas de este nivel haya sido más bien simbólica y formal que real y efectiva”. En el año de 1970, solo el 5% de las escuelas en el Distrito Federal ofrecían educación musical. Navarro (2013) menciona a Sandi con datos similares sobre la cobertura en educación musical “apenas un 10% en la Ciudad de México y el 1 por 10,000 en provincia”.

A través de su Departamento de Educación Artística, la Comisión Programadora del Instituto Nacional de Bellas Artes creó en el año de 1974 los planes y programas de estudio en educación artística para los niveles primaria y secundaria, ampliando la concepción de la educación en música para pasar de ser una educación exclusivamente musical a ser una vinculada a las demás

artes y enfocada mayormente en las necesidades e intereses de los alumnos.

Es en el sexenio de José López Portillo y Pacheco (1976-1982) que se decide crear la Coordinación General de Educación Artística con el firme propósito de darle mayor importancia a la educación artística y de descentralizar las actividades culturales para hacerlas accesibles en toda la República. Por medio de esta Coordinación se dio apoyo a las escuelas profesionales en música, a los Centros de Educación Artística (Cedart), a las Escuelas de Iniciación Artística y a las Unidades de Iniciación Artística que, desde el año de 1979, se instalaron en diversas Casas de Cultura del país (Dultzin, 1981).

Desde el año de 1974, el papel de la música en la estructura curricular de la educación pública escolarizada se ha mantenido sin grandes cambios y concebida como parte del eje de la educación artística, misma que también incluye la danza, teatro y las artes visuales. Sin embargo, sí ha habido varias modificaciones al día de hoy que vale la pena mencionar. Primero, como parte de la Reforma Integral de Educación Básica que se inició en 2004, con la Reforma de Educación Preescolar, -que continuó en 2006 con la de Educación Secundaria y en 2009 con la de Educación Primaria-, se hicieron cambios importantes a nivel Secundaria en términos de la estructura de la asignatura. En lugar de que hubiera una sola asignatura que incluyera la formación en estos cuatro ámbitos artísticos, en esta reforma se estableció que, desde una asignatura, ahora llamada “Artes”, el alumno podría elegir en qué ámbito artístico formarse (música, danza, teatro o artes visuales) (SEP, 2011).

Como resultado de la Reforma Educativa impulsada por Peña Nieto, publicada el 29 de enero de 2016, (Secretaría de Gobernación, 2016) en el nivel preescolar y primaria, la Secretaría de Educación Pública, en su plan de estudios incluyó la asignatura denominada “Artes” como parte

del Área del Desarrollo Personal y Social junto con educación socioemocional y educación física. La SEP no estableció un programa diferenciado entre año de estudio y dentro de la misma materia de artes se abarcaban los cuatro ejes: música, danza, teatro y artes visuales. Sin embargo, la SEP sugería que en el primer ciclo (1° y 2° de primaria) se trabajara con Música y Danza; en el segundo ciclo (3° y 4° de primaria) con Artes Visuales; y en el tercer ciclo (5° y 6° de primaria) con Teatro (SEP, 2017).

En el nivel de secundaria, el plan de estudios, como parte del Área del Desarrollo Personal y Social, daba a cada escuela la opción de elegir de entre cuatro manifestaciones artísticas: música, danza, teatro y artes visuales según las fortalezas de sus profesores. Si se tenía el profesorado necesario, se podía ofrecer a los alumnos, en su primer año, cualquiera de las expresiones artísticas bajo la condición, tanto para la escuela como para el alumno, de que debía cursar sus siguientes dos años llevando la misma asignatura (SEP, 2017).

El nivel de bachillerato no forma parte de la educación básica. Está organizado por subsistemas: (i) Autónomo (dependientes de las Universidades Autónomas Estatales), (ii) Centralizados de la SEP (por ejemplo: Cetis), (iii) Centralizados de los Gobiernos de los Estados, (iv) Descentralizados de las Entidades Federativas Estados (por ejemplo: Cobach), (v) Descentralizados del Gobierno Federal (por ejemplo: Conalep Ciudad de México) y (vi) Desconcentrados de la SEP: Inba e IPN. Como es posible imaginar, no existe una normativa que abarque a todos los subsistemas sobre la enseñanza de las Artes (SEP, 2014).

Hoy día, bajo el gobierno de López Obrador se impulsó una nueva reforma educativa, la cual fue publicada en el Diario Oficial de la Federación (Secretaría de Gobernación, 2019), en la que

la música se incluye con más énfasis, no solo como una forma más de expresión artística. Se menciona que

Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lectoescritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras.” (p.6) (Secretaría de Gobernación, 2019).

Como una materialización del énfasis puesto en la enseñanza de la música, el actual gobierno ha decidido implementar como política gubernamental la creación de orquestas infantiles en las escuelas públicas a nivel básico. Se pretende replicar el formato que Fundación Azteca creó con Esperanza Azteca, un programa que hasta el momento ha logrado la conformación de más de 80 orquestas y coros en diferentes estados con niños entre 5 y 17 años de edad. Ya que este es un programa que ha impactado mayoritariamente a niños de bajos recursos, ha apostado por una reconstrucción social a través de la música, consiguiendo alejar a los niños de las calles al ponerles instrumentos musicales en las manos. Con este fin, la SEP creó la Dirección de Educación Musical y Orquestas Escolares, siendo ahora la primera vez que existe dentro la estructura administrativa de este organismo, un área dedicada exclusivamente a las artes, más específicamente aun, a la música. (García, 2020)

Sin poder saber con certeza cuál será el resultado de este programa de orquestas escolares ahora que el Secretario de Educación Pública (antes presidente de Fundación Azteca) ha sido

nombrado Embajador de México en Estados Unidos, no queda duda que involucrar a los niños en la música desde temprana edad puede contribuir enormemente y de forma positiva en diversas áreas, desde lo personal, lo familiar, hasta lo comunitario y social. Aún más, y sin saber cuantos puestos ni cómo se accederá a ellos, queda claro que esta iniciativa potencialmente representa nuevas oportunidades de empleo para los músicos en el ámbito de la docencia.

Así bien, para responder a las necesidades de enseñanza que plantean tanto las asignaturas en educación artística como el nuevo programa de orquestas escolares, es necesario formar también a quienes impartirán estas materias. Según la Anuies existen en México 43 universidades que ofrecen la licenciatura en Música (Anuies, 2020).

Este devenir histórico de la enseñanza de la música nos permite suponer una realidad laboral de mucho reto para quienes fungen como profesores de música, ya sean instrumentistas, compositores, teóricos, etc.

2.3 Comentarios finales del capítulo

Este capítulo abordó tanto el contexto y los antecedentes que importan a esta investigación como la revisión de la literatura existente en este tema. Con la intención de vislumbrar la importancia que se le ha concedido a la música en la educación escolarizada, se hizo también una revisión histórica del papel que esta materia ha ocupado en la educación de nuestro país, desde 1924 hasta el día de hoy.

En las bases de datos y fuentes en donde se indagó sobre este tema se demuestra que es escasa la información, y mucho más escasa para el caso de México. La trayectoria histórica de la enseñanza de las artes y de la música en México ha sido compleja. Es una de las áreas que más sufre cuando se enfrentan tiempos de crisis económicas en el gobierno.

Desde las investigaciones revisadas se acuñan términos como "precariedad laboral", "multiactividad" o "pluriempleo", que nos revelan las tensiones a las que se enfrenta el músico en su trayectoria laboral.

Las investigaciones también revelan que el problema de la definición de las funciones del músico, para ser abordadas en la enseñanza profesional, no sólo se encuentra en problemas en México, en donde no se reconoce la docencia como una tarea que tarde o temprano será desempeñada por los egresados. Esta misma problemática la revelan las investigaciones en otros países como Estados Unidos y Australia.

Capítulo 3. Método e instrumentos

3.1 Enfoque metodológico

En este capítulo se expondrá el enfoque metodológico, las técnicas de recolección de datos, información sobre las universidades con las que se trabajó y cómo fue realizado el análisis de datos.

Las preguntas de investigación presentadas en el capítulo uno, plantean necesidades metodológicas que corresponden a un enfoque de tipo cualitativo ya que apuntan a obtener un entendimiento de un fenómeno pedagógico complejo en el que participan diversos actores cuyas percepciones son la base para conformar un escenario global. Bogdan y Knopp (1998) explican que, en una investigación de tipo cualitativo, las preguntas de investigación se formulan para indagar sobre ciertos temas en toda su complejidad y en contexto.

En concordancia con lo anterior, esta investigación pretende conocer qué está pasando con cierto fenómeno educativo a través de la recolección de datos de los informantes. Por medio de las opiniones de egresados y maestros y a través del análisis de contenidos y documentos disponibles en las universidades se pretende construir una imagen multidimensional que permita entender con claridad este fenómeno. En este estudio se trabajó en su mayoría con información que nos proporcionaron egresados, maestros y directivos que se encontraban insertos dentro del contexto que concierne a este problema. Se realizó una descripción del fenómeno mediante las diferentes percepciones de los agentes involucrados. Bogdan y Knopp (1998) mencionan que la información que se recolecta para este tipo de investigaciones y con la que se trabaja, ha sido generalmente denominada “soft” (en español, suave) ya que es información que es rica en

descripciones de todo tipo, en percepciones personales, en opiniones, y que no fácilmente se le maneja con procesos estadísticos.

En este estudio se trabajó con entrevistas a profundidad, mismas que buscan examinar de manera tal que haya libertad en las respuestas de los entrevistados. Propician a que se destaque la individualidad en pensamiento y experiencias de los entrevistados para así lograr una mayor profundidad. Se le permite al entrevistado contar su propia historia, tocando los puntos que a él o a ella le parezcan los más importantes. Así, el investigador obtiene una imagen más nítida del problema en cuestión, aunque con ello seguramente se complicará más el tratamiento de la información ya que es diversa y cabe dentro de muchas categorías.

En este tipo de entrevistas, el entrevistador tiene la libertad de ir formulando preguntas con base en las respuestas del entrevistado. Existe un guion pre-elaborado que sirve sólo como una base de preguntas que apuntan a ciertos temas pero que no necesariamente tienen un orden ni es imperativo que todas sean preguntadas.

3.2 Técnicas de recolección de datos

3.2.1 Selección de los programas de formación musical y de los informantes

Lancy (1993) menciona que una vez que ha comenzado la recolección de información, el investigador tiene tres fuentes principales de las cuales obtendrá ésta: la entrevista, la observación y documentos impresos. Este trabajo pretende obtener información a través de la entrevista a egresados y a maestros y del análisis de contenidos y documentos impresos como son los planes curriculares y demás información escrita sobre las instituciones a estudiar.

Para fines de contraste, se estudiaron dos tipos de programas de formación musical: aquellos que ofrecen a sus estudiantes materias de corte pedagógico y aquellos que no lo hacen. Para ello

se contemplaron tres universidades que ofrecen la licenciatura en Música (con diversos enfoques: una en instrumentación, otra en composición y otra que ofrece una formación de tipo general en la música), que, por razones de confidencialidad, permanecerán en el anonimato. Entre las tres universidades pudimos adentrarnos en algunos de los diversos enfoques de los programas de licenciatura en música: general, en instrumento y en composición. De estas tres universidades, dos contemplan materias de formación pedagógica dentro del plan de estudios y una de ellas no. En cada una de estas universidades se entrevistó entre seis y ocho egresados (se especifica más adelante) y (1) a algunos de los maestros que actualmente imparten o que han impartido estas clases y (2) en el programa de formación musical que no contempla esta posibilidad, se entrevistó a maestros de tiempo completo. De igual forma, cuando accedieron a ello, se entrevistó a los coordinadores de las carreras. Se procuró realizar un número similar de entrevistas por cada uno de los programas seleccionados. En la Tabla 3.1 encontramos la muestra informante con relación a las entrevistas realizadas.

Tabla 3.1 *Número de informantes por cada una de las universidades*

Universidades	Número de egresados entrevistados	Número de maestros/ coordinadores entrevistados
Universidad "A"	8	4
Universidad "U"	7	3
Universidad "E"	6	4

Fuente: Elaboración propia.

3.2.2 Información de las universidades.

Estas universidades se eligieron teniendo en cuenta tres puntos fundamentales, de los cuales el primero fue el de mayor peso: (1) acceso a la información, tanto a los entrevistados como a los documentos curriculares, (2) que tuvieran cierto tipo de orientación en la formación (una de instrumentistas, otra de compositores y otra con enfoque general) y (3) que fueran universidades

con ciertas características de creación (públicas y privadas, estatal y federal, etc.).

Universidad “A” (Licenciatura en Música de enfoque general). Esta universidad es privada. En el año 2015, esta universidad tenía más de 60 años de fundada. Ha cambiado de sede y de nombre en diversas ocasiones. Está reconocida oficialmente por la Asociación de Instituciones de Educación Superior y Escuelas del Sur de Estados Unidos (Southern Association of Colleges and Schools Commission on Colleges - SACSCOC).

El programa de música depende de la Escuela de Artes y Humanidades, de la cual dependen otros 10 programas de licenciatura. Se solicitó más información al Departamento de Información de esta universidad y la petición fue negada.

Universidad “E” (Licenciatura en Música con enfoque a composición). Esta universidad fue creada con el propósito fundamental de la enseñanza de la música. Inició sus operaciones a finales de 1999 como un proyecto de difusión artística y cultural del Estado en cuestión. El primer grupo de alumnos inició clases en mayo de 2000. Es un organismo descentralizado de la administración pública del Estado en el que se encuentra. Es una institución que recibe estudiantes a muy temprana edad, desde el año y medio de edad y continúa la trayectoria educativa hasta el nivel profesional. En el nivel superior ofrece la licenciatura en Música con tres especialidades: ejecución instrumental, composición y enseñanza de la música. Es una institución que aspira a cuidar el patrimonio cultural musical regional y nacional.

Universidad “U” (Licenciatura en Música con enfoque a instrumentación). Esta es una Universidad pública con más de 100 años de existencia. Este programa no es el único, vinculado a la música, que esta universidad ofrece.

Todas estas universidades ofertan estudios en Música a nivel licenciatura, mismos que varían en tiempo, organización, número de créditos, año de creación, entre otros. En la Tabla 3.2. se aprecia esta y otra información relevante a los planes de estudios de las universidades que participaron en este estudio.

Tabla 3.2. *Características generales de los programas que se revisaron en esta investigación.*

	Universidad "U"	Universidad "A"	Universidad "E"
Año que entra en vigor el plan de estudios cursado.	1984	2000	2006
Vigencia del plan de estudios.	25 años (en 2009 entra en vigor un nuevo plan)	5 años (en 2006 entra en vigor un nuevo plan)	A la fecha
Número de semestres o cuatrimestres.	8 semestres	9 semestres	12 cuatrimestres
Número total de materias.	45	59	95
Número total de créditos.	438	307	594
Créditos dedicados a pedagogía.	8	0	12
Nombre y seriación de materias de formación pedagógica.	Pedagogía musical I y II Prácticas docentes I y II	--	Didáctica I, II y III
Número de créditos por materias de formación pedagógica.	2	--	4
Semestre o cuatrimestre en el que comienzan materias de pedagogía.	5to semestre	--	4to cuatrimestre
Porcentaje de créditos dedicados a materias de formación pedagógica.	1.82	--	2.02
Porcentaje de materias dedicadas a pedagogía.	8.88	--	3.15

Tabla 3.2. *Características generales de los programas que se revisaron en esta investigación.**(continuación)*

	Universidad "U"	Universidad "A"	Universidad "E"
Tipo de materias pedagógicas (teóricas o prácticas).	Prácticas: Prácticas docentes I y II Teóricas: Pedagogía musical I y II	--	Teóricas
Número de semestres o cuatrimestres con materias de formación pedagógica.	4 semestres	--	3 cuatrimestres

Fuente: Planes de estudio de las páginas web de cada institución. Elaboración propia

Como se planteó en las preguntas de investigación, en este estudio también importa analizar

algunos documentos curriculares de las licenciaturas en cuestión. Si bien para todas las licenciaturas se revisan documentos, no son los equivalentes en todos los casos. De la misma manera, aun cuando en todos los casos se revisa el plan de estudios, no en todos los casos hay materias de formación pedagógica que analizar. En cuanto a la recopilación de los documentos curriculares, para el caso de la Universidad "U" una parte se obtuvo de la página de internet de dicha institución y otra parte se solicitó al departamento de servicios escolares. Para el caso de las Universidades "E" y "A", se solicitaron a los departamentos académicos respectivos. Para un mejor entendimiento de la información se presenta la Tabla 3.3.

Tabla 3.3. *Resumen de información curricular de las universidades estudiadas*

	3 universidades participantes		
	"U"	"A"	"E"
Materias de formación pedagógica	Pedagogía Musical I y II Prácticas Pedagógicas I y II	Ninguna	Didáctica I, II y III
Documentos curriculares revisados	Plan de estudios, Perfiles de egreso, profesional e ingreso	Plan de estudios, Perfiles de egreso e ingreso	Plan de estudios y Perfil de egreso

Fuente: Planes de estudio de las páginas web de cada institución. Elaboración propia

La guía para las entrevistas contiene, dependiendo del entrevistado, entre 35 y 53 preguntas para egresados y entre 18 y 28 para maestros y coordinadores. Aun cuando algunas preguntas fueron cambiadas, se eliminó algunas y se agregó otras. Los aspectos a indagar por medio de la entrevista fueron esencialmente los mismos tanto para egresados como para maestros y coordinadores. A continuación, se presentan los tópicos principales de la entrevista para los egresados:

1. Formación del músico en general y formación específica del egresado como músico.
2. Formación específica del egresado como músico habiendo cursado materias de formación pedagógica.
3. Formación específica del egresado como músico no habiendo cursado materias de formación pedagógica.
4. Situación laboral del músico y sobre la situación laboral del egresado en particular: expectativas y realidad.
5. Incursión del músico en la docencia de manera general, sobre sus propias experiencias como maestro y sobre su proceder docente.
6. Su quehacer musical.

Para los maestros, las secciones fueron las siguientes:

1. Su formación.
2. Su trayectoria laboral.
3. Su experiencia y su proceder como docentes.
4. La situación laboral del músico.

5. La formación del músico en general y la formación que se ofrece en la institución en donde él o ella labore.
6. La ausencia o presencia de las materias de formación pedagógica dentro del plan de estudios, según sea el caso.

Para los coordinadores, las preguntas se agruparon en torno a:

1. Su formación.
2. Su trayectoria laboral.
3. Sus labores académicas.
4. Situación laboral del músico.
5. La formación del músico en general y la formación que se ofrece en la institución en donde él o ella labore.
6. Ausencia o presencia de las materias de formación pedagógica dentro del plan de estudios, según sea el caso.

Para consultar la entrevista completa (tanto del egresado como del maestro y del coordinador), véase Anexo A.

Habiendo informado del propósito de la investigación y del uso que se daría a la información obtenida, se solicitó a las universidades participantes la información de los egresados, de los maestros y coordinadores. Posteriormente se contactó de forma preliminar a los egresados de estos programas y se les preguntó si estarían en posibilidades de participar como informantes en un trabajo de investigación, especificando tema y fines del mismo. Se les informó que la forma en que se procedería sería una entrevista cara a cara la cual se grabaría en audio. Se hizo énfasis en que sus respuestas serían anónimas. Para quienes aceptaron, se les pidió ofrecieran el día y la

hora que mejor les convenía para realizar este encuentro. En este caso de aplicación de una entrevista a profundidad, fui la única conductora de las entrevistas. Para poder prever la duración aproximada de la entrevista, realicé una prueba piloto y se registró la duración de la misma, sin embargo, en la práctica se extendieron mucho más allá de lo estimado. En promedio, las entrevistas duraron treinta minutos. Para llevar a cabo las entrevistas fue necesario trasladarse a las ciudades en donde se encuentra cada universidad y realizarlas ahí mismo. En general, se recibió amplia colaboración de los participantes. Sucedió que algunos de los egresados a los que se contactó en un inicio, se negaron a conceder entrevistas, pero fueron la minoría. Es importante mencionar que, en algunas ocasiones, aun cuando ya se tenía la aceptación por parte de los entrevistados a conceder la entrevista, se suscitaron algunos de los problemas que surgen de este tipo de encuentros: olvidos de la cita establecida, se presentaron en lugares equivocados, no contaban con tiempo suficiente para llevar a cabo la entrevista, entre otros. Sin embargo, y vuelvo a afirmar, estos casos fueron los menos. También es importante mencionar que, en un caso, la entrevista fue incómoda, al menos para el entrevistador. Es decir, aunque hubo colaboración por parte de la entrevistada, sus respuestas se inclinaron a ser agresivas o sarcásticas.

Con respecto al proceso de transcripción de las entrevistas, al mismo tiempo que se llevaban a cabo, se procedió a transcribir las mismas. Este proceso de entrevistas-transcripción duró seis meses aproximadamente y fue llevado a cabo de mayo a diciembre de 2012.

Como se mencionó anteriormente, los egresados entrevistados pertenecen a tres universidades diferentes, y cada programa responde a un enfoque de formación distinto: la Universidad “A” maneja un enfoque general, la Universidad “E” maneja un enfoque hacia la composición, y por

último, la Universidad “U” maneja un enfoque hacia la instrumentación. En el caso de los maestros y coordinadores, no sucede así. Al menos en la formación, cinco de ellos son instrumentistas, uno es compositor, una es normalista y pianista, otro es normalista y músico no instrumentista, uno es normalista y tiene un grado no profesionalizante en música.

La Tabla 3.4 a continuación resume el proceder metodológico para esta investigación.

Tabla 3.4. *Sobre el proceder metodológico de esta investigación*

	Universidad “A” (privada, SFL)	Universidad “U” (pública, autónoma)	Universidad “E” (pública, estatal)	Totales
Entrevistas a profundidad	Ocho egresados de enfoque general	Siete egresados de interpretación	Seis egresados de composición	21 egresados
	El coordinador y dos maestros de tiempo completo	La coordinadora y dos maestros	El coordinador y tres maestros	10 maestros y coordinadores
Documentos revisados	Plan de Estudios (PE), Perfil de ingreso y egreso	PE, Perfil de ingreso y egreso	PE y Perfil de egreso	
Contenidos pedagógicos en sus PEs	Ninguno	Cuatro cursos	Tres cursos	

Fuente: Planes de estudio de las páginas web de cada institución. Elaboración propia

3.3 Organización y análisis de datos

Considerando las características de los estudios cualitativos expresadas por Weiss (1994) y Maxwell (1996) entre otros autores, el análisis de los datos realmente se inició desde la colecta de los mismos. Incluso, reflexiones derivadas del proceso de campo con los informantes permitieron modificar el instrumento guía de la entrevista. Conforme se realizaban las entrevistas se procedió de forma sistemática con la captura de las respuestas, a hacer una transcripción de las conversaciones grabadas de audio a texto digital llevando un control del informante y código de pregunta.

Este proceso de captura de las respuestas permitió ir tomando nota de las posibles categorías de análisis para cada uno de los objetivos. Las respuestas obtenidas a través de la entrevista se presentan en tres capítulos de resultados: (1) la situación laboral del músico, (2) las IES formadoras de músicos y (3) el músico como docente.

Estos análisis y resultados se trabajaron considerando las respuestas a las entrevistas a profundidad y los documentos obtenidos de los programas de las universidades, contrastando simultáneamente esta información con los marcos conceptuales que pudieran ayudar a interpretar y determinar los alcances y las limitaciones en relación a las preguntas planteadas.

Este ejercicio también dio la pauta para señalar posibles áreas de trabajo futuro que complementen o superen las limitaciones de este trabajo.

3.4 Posición de la investigadora

En un inicio consideraba que las licenciaturas que no ofrecían materias orientadas a la formación docente, no estaban preparando de manera adecuada a sus estudiantes y que las herramientas que sí les estaban proporcionando no eran las que se exigían de ellos en el ámbito laboral. Que en la educación se debe ser consciente del contexto que nos rodea para lograr que los egresados puedan insertarse debidamente dentro del medio laboral con las herramientas necesarias para aportar y desempeñarse de manera óptima en su área, cualquiera que esta sea. La realidad en la que vivimos tal vez nos exige más que sólo la inclusión de dos o tres materias de formación pedagógica dentro del plan de estudios, tal vez debiera formarse en la música y en la educación por igual, y de manera paralela. Tal vez se requiera de una nueva perspectiva educativa porque realmente la formación en educación musical para músicos instrumentistas es tan somera y superficial que no alcanza para brindarles una visión lo suficientemente completa para su mejor

desempeño en esta área. Es importante que nos preguntemos qué queremos de nuestros egresados. ¿Queremos egresados que puedan insertarse satisfactoriamente en el medio laboral que concierne a su profesión, o queremos egresados que cuenten con las capacidades y habilidades tanto prácticas como de pensamiento para transformar y reformar su medio de trabajo de tal manera que su formación, cualquiera que esta sea, cree un nicho económico en el mercado? Creo que buscamos un egresado híbrido, de ambos tipos. Buscamos formar a un egresado cuya formación le permita, en un inicio, abrirse paso dentro del medio laboral existente, pero que paralelamente cuente con los elementos necesarios para crearse otras oportunidades de trabajo.

Supongo que muchos de los egresados músicos que trabajan en docencia no buscan esta opción laboral como una de las primeras al concluir la licenciatura, sin embargo, por muchas y diversas razones, se ven forzados a recurrir a este campo para poder subsistir de manera adecuada. Si lo vemos así, entonces es lógico pensar que tal vez muchos de estos maestros realmente no quisieran estar dando clases, y esto, en la práctica, puede llevar a una disminución en su desempeño como docentes afectando la calidad de su enseñanza y el mejor avance de los estudiantes. Así, aun cuando algunos músicos instrumentistas logran ubicarse dentro de algún ensamble de música o logran posicionarse como intérpretes solistas dentro del medio musical, la remuneración económica que se recibe como pago por el trabajo en estos puestos comúnmente no alcanza para obtener un ingreso suficiente debido a que no hay una entrada fija, se trabaja por épocas y la entrada de dinero no es estable, y es por ello que deben aceptar trabajos con ingresos fijos como lo son los puestos en la docencia.

3.5 Comentarios finales del capítulo

El contexto de esta investigación es muy particular, tres instituciones de educación superior en

México que no representan, ni con mucho, las IES del país. Sin embargo, los datos que se obtengan nos permitirán conocer más la relación entre formación universitaria y campo de trabajo, posibilitando algunas recomendaciones para estas instituciones y similares.

Capítulo 4. La situación laboral del músico: el “multichambas” y el “maestrillo”

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en esta investigación con respecto a la situación laboral a la que se enfrenta el músico de nuestro estudio. Indagamos sobre el impacto de su formación en sus oportunidades laborales, sobre el papel que juega el músico en la docencia y sobre la valoración social del mismo. Los resultados se van entrelazando con la teoría para dar mayor sentido a los datos.

4.1 La realidad laboral del músico

4.1.1 ¿Qué hace un músico? (ámbitos emergentes)

En esta sección exploraremos la situación laboral del músico para entender y dar significado a las opiniones de los egresados en los capítulos a seguir. En concreto, nos interesa conocer más sobre el ejercicio de la profesión misma y qué condiciones supone. Cuando el músico que no ha sido formalmente instruido para ello se vuelve docente, qué retos impone y qué otras situaciones pudieran afectar este fenómeno, como es la valoración social y la identidad profesional.

El músico es aquel que toca un instrumento. Desde siempre, ésta ha sido la definición coloquial de aquél que se dedica a la música. En tiempos más recientes (últimas décadas) este concepto se ha ido transformando para adaptarse a la realidad laboral (que no necesariamente es nueva) del músico: toca, pero también enseña, compone, dirige, arregla, investiga, administra, entre muchas otras cosas. Como menciona Bennett (2010): “Los músicos no son meramente intérpretes: un músico es una persona que trabaja en la profesión de la música.” (p.11).

Los músicos de hace 300 y más años componían, dirigían y enseñaban, y claro, además tocaban. Los músicos de hoy enseñan, diseñan, arreglan, administran, gestionan, investigan y, a veces también, aunque no siempre, tocan. La profesión, que siempre ha sido diversa, hoy se

diversifica aún más. Queda claro que “si bien la globalización, las tecnologías emergentes y las industrias cultural y creativa se pueden percibir como amenazas, dilemas o barreras, presentan al mismo tiempo oportunidades maravillosas para explorar, desafiar y diversificar la profesión...” (Bennett, 2010, p.17). Estos ámbitos emergentes representan oportunidades de trabajo para muchos músicos que, al adoptar diferentes roles, les permite abrirse a nuevas posibilidades y quizás mejorar económicamente sin enclaustrarse en el medio de la ejecución como única oportunidad de desarrollo. Sin embargo, la creencia de que la ejecución instrumental ocupa un lugar importante (si no es que el más importante) dentro de las diversas actividades que puede realizar un músico permea hoy día fuertemente en las formas de pensar no sólo de los no músicos si no de quienes se encuentran involucrados activamente en ella, los mismos músicos.

4.1.2 La naturaleza de la profesión del músico (profesión protéica y pluriempleo)

Las constantes transformaciones que ha sufrido la profesión de la música la ubican dentro de lo que se denomina *profesión protéica* (*protean careers*) (Bennett, 2010). Este tipo de profesiones (llamadas así por el Dios mitológico Proteo, que era capaz de cambiar de forma a su voluntad) se caracterizan por no seguir el esquema tradicional lineal y por requerir de profesionales multifacéticos dispuestos a transformarse junto con la profesión misma. El concepto fue introducido al medio hace más de treinta años por Douglas T. Hall como una forma de trayectoria laboral emergente (Zafar y Bint Mat, 2012). Sin embargo, aun cuando la profesión siempre ha sido protéica (Hortschansky, 1983, citado por Bennett, 2010), es apenas en tiempos recientes que se empieza a reconocer como tal. Y me atrevo a decir que este término pudiera aplicarse a muchas otras profesiones, que, como menciona Bennett (2010), exigen cada vez más y más profesionales polivalentes, multifacéticos y flexibles. Con respecto al mercado laboral del músico

en México y remitiendo a esa necesidad de diversificación del profesional, un egresado menciona lo siguiente:

...el sistema mexicano no te permite o no hay esas oportunidades tan abiertas para todos los que egresamos de aquí, [...] salimos y tienes que buscar como desenvolverte o desempeñarte y a veces bueno, te das cuenta que ni siquiera es en lo que estudiaste, ¿no? Tengo compañeros que trabajan en una biblioteca catalogando partituras cuando estudiaron composición o estudiaron para ser instrumentistas, [...] y no sólo del área musical, sino de otras facultades, que sales y quizás tengas las herramientas y estés muy preparado, pero ni siquiera hay un espacio abierto para ti cuando salgas... (U3)

No sólo han surgido nuevos ámbitos de desarrollo profesional para el músico de la época actual, sino que el músico se ve obligado a estar en más de uno al mismo tiempo para satisfacer sus necesidades económicas. Muchos estudiantes de música creen que podrán vivir plácidamente de lo que perciban como instrumentistas, sin embargo, "...la interpretación constituirá la fuente principal o la única fuente de actividad económica para una proporción minúscula de licenciados" (Bennett, 2010, p.94). La gran mayoría de los músicos se ven forzados a tener más de un empleo, en diferentes ramas de la música, para saciar sus necesidades. A esta condición laboral se le conoce como pluriempleo (Bennett, 2010) o multiactividad según Guadarrama, Hualde y López (2012). Bennett menciona al respecto:

Los músicos profesionales siempre han desempeñado varias funciones para seguir siendo financieramente viables o para aumentar la satisfacción laboral. [...] Carl Weber estaba tan preocupado ante la realidad de forjar y mantener una carrera profesional por cuenta propia en la música, que comenzó una guía para músicos en la que incluía información

sobre rutas de viaje, contactos útiles, temporadas lucrativas y fechas, gastos y alojamientos (p.58).

Machillot (2018) afirma que “la multiactividad se ve favorecida por la precariedad del empleo y, en el caso de los músicos, se ha convertido en una de las estrategias desplegadas por ellos para intentar sobrevivir” (p. 284).

Con respecto a lo anterior, un entrevistado menciona lo siguiente:

...siempre está latente el pensar que de la composición no voy a vivir; o no sé, supongo que si Bach y Beethoven vivieran hoy en día pues vivirían felizmente de las regalías de todas sus obras, todos los arreglos que se dan, las interpretaciones, grabaciones, entonces, no sé, supongo que, si vivo 500 años, viviré bien a costa de mis obras, pero ahorita no... (A2).

Machillot (2018) plantea que para entender mejor la multiactividad es necesario hacer uso de los conceptos de polivalencia, pluriactividad y poliactividad. A la primera la define como el ejercer varios oficios dentro de un mismo grupo de trabajo (ser cantante de un coro y a la vez asumir la decoración del propio vestuario); a la pluriactividad la considera como tener varios oficios en un mismo campo de actividad (por ejemplo, ser interprete y a veces ser editor de sonido, o ser interprete y ser maestro de música); por último a la poliactividad como el conjunto de actividades que realiza una misma persona pero en campos que no se relacionan (por ejemplo, ser músico y ser maestro de inglés)

En un estudio realizado por Metier en el año 2000, se encontró que, en el sector de la música, el 81% de los músicos tenían una ocupación secundaria y que el 41% tenía más de dos (Metier, 2000, citado por Bennett, 2010). De manera similar, en esta investigación, de los 21 egresados

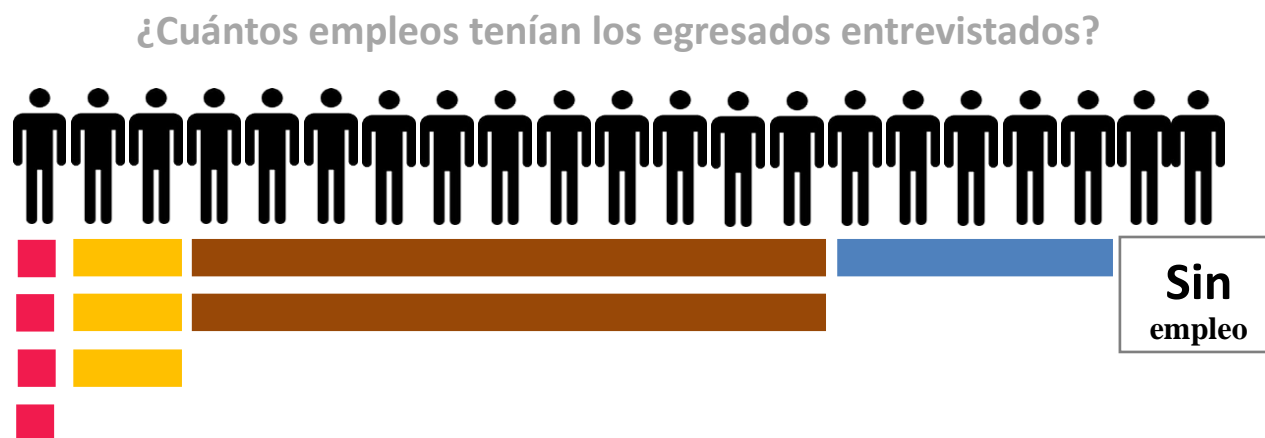
entrevistados, 11 de ellos (52.3%) tenían dos trabajos al momento de la entrevista; cinco de ellos (2.38%) tenían un solo trabajo; dos de ellos (9.5%) tenían tres trabajos y uno tenía (4.7%) cuatro trabajos, todos en ámbitos laborales musicales distintos que van desde la interpretación y la docencia hasta la gestión cultural, la composición, la producción musical y ser DJ, es decir, serían pluriactividades, según Machillot (2018). Dos de los entrevistados no trabajaban en ese momento, uno se encontraba estudiando la licenciatura en arquitectura y otro era apoyado económicamente por su familia mientras conseguía grabar un disco de música contemporánea como guitarrista.

La mayoría de los entrevistados concuerda en lo difícil que puede ser para un músico vivir exclusivamente de lo que percibe como instrumentista. Al respecto un maestro y coordinador entrevistado menciona lo siguiente:

... más allá de que un músico tenga trabajo en el escenario de manera regular, ya sea como músico de estudio o simplemente en un café o lo que sea, la verdad de la situación en México es que son muy pocos los privilegiados que pueden darse el lujo de vivir sólo de su participación en el escenario... (EC1).

En la figura 4.1. puede apreciarse la situación de pluriempleo o multiactividad que vivían los egresados al momento de las entrevistas.

Figura 4.1. Pluriempleo de los egresados entrevistados.



Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida de esta investigación

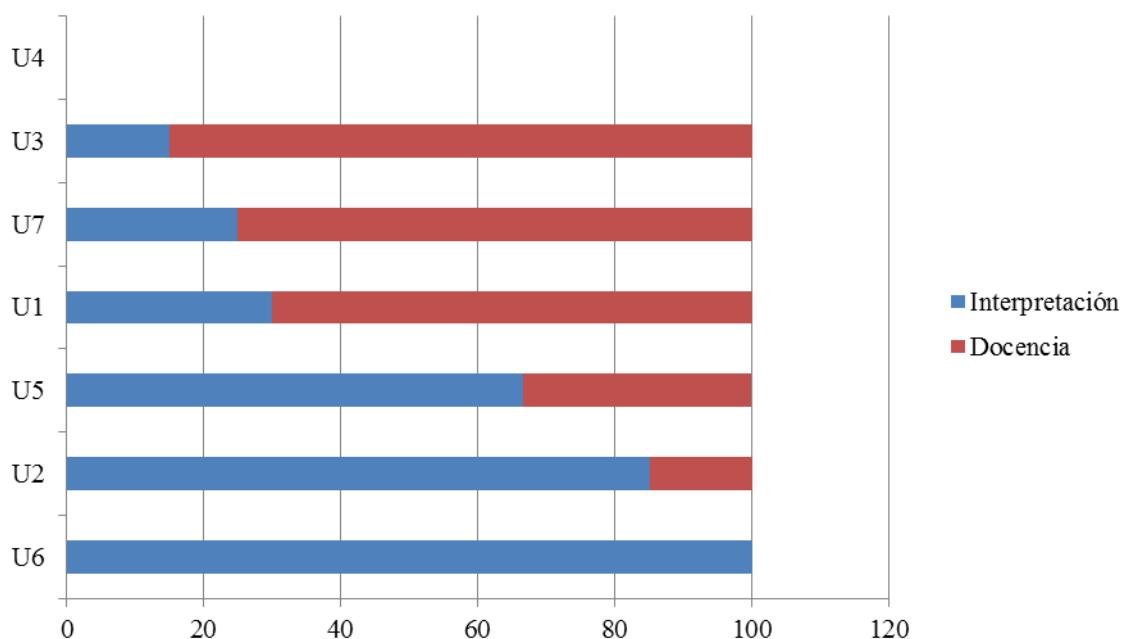
Ahora bien, ya que sabemos que los entrevistados tenían en su mayoría más de un empleo, es importante ahondar en qué se empleaban y de dónde percibían la mayor parte del sustento económico. Es importante señalar que, como se mencionó párrafos arriba y como vemos en la imagen, dos entrevistados no se encontraban activos laboralmente al momento de las entrevistas, uno de la Universidad “U” (U4) que estudiaba otra licenciatura y uno de la Universidad “A” (A4) que aún era mantenida por sus padres. Por lo tanto, sólo se consideró a 19 egresados en los análisis de empleo e ingreso económico, quedando así seis entrevistados para la Universidad “U”, siete entrevistados para la Universidad “A” y seis para la Universidad “E”.

De los músicos instrumentistas entrevistados (seis activos laboralmente de la Universidad “U”), todos incluyen la interpretación como una de sus fuentes de ingreso, pero solamente tres (50%) perciben la mayor parte de su sustento económico de la misma; los otros tres (50%) lo hacen de la docencia.

A continuación, se observa la figura 4.2 que representa los porcentajes en el ingreso a los que

corresponde cada área laboral en la que estaban empleados estos entrevistados al momento de la investigación: docencia e interpretación.

Figura 4.2. Porcentajes de ingreso por área laboral para egresados de la Universidad “U”



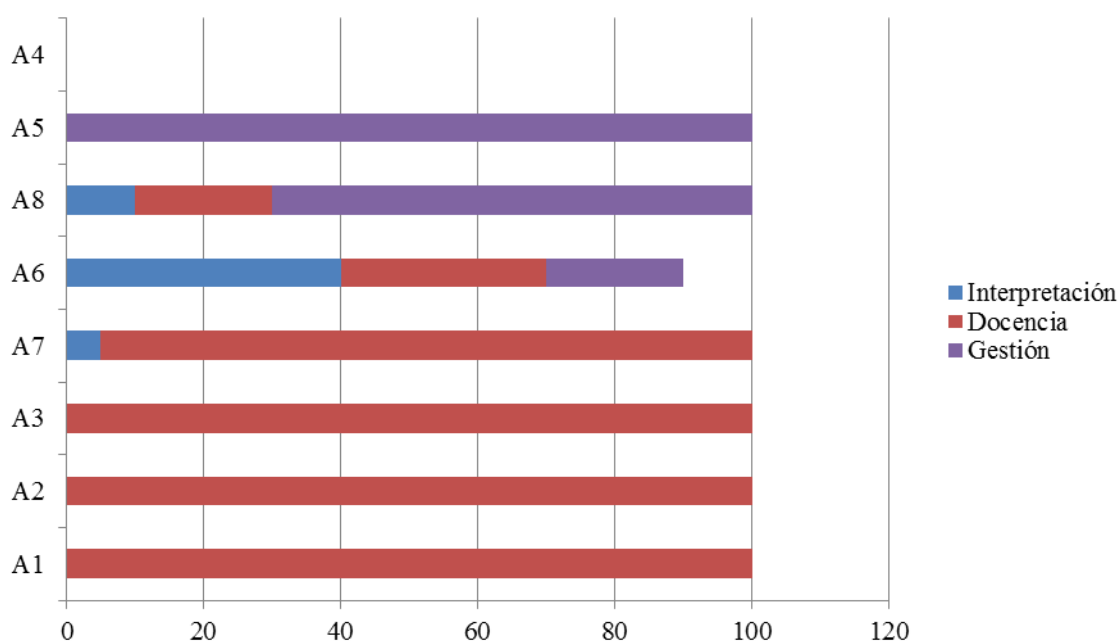
Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida de esta investigación.

Se observa que, aun cuando hay un aparente equilibrio entre las dos áreas, existe una leve tendencia hacia el empleo en la interpretación. Si bien la docencia ocupa un lugar importante también como fuente de ingreso, no se impone como la principal ya que un entrevistado no recurre a ella para satisfacer sus necesidades. En el estudio realizado por Machillot (2018) en México, encontró que los “intérpretes continúan considerando a la música como su actividad principal, mientras que todo lo demás es catalogado como *proyectos alternativos o colaterales*” (p. 276).

En cuanto a los entrevistados de la Universidad “A”, de los músicos que provienen de una formación general (siete activos laboralmente) todos menos uno, incluyen la docencia como parte

de su ingreso económico. De estos mismos siete, sólo tres (A6, A7, A8) perciben algún ingreso de la ejecución de su instrumento o del canto y sólo para uno representa éste la mayor parte de su salario. Para estos entrevistados, la gestión musical aparece como fuente de ingreso importante. En la figura 4.3. se aprecia la información anterior.

Figura 4.3. Porcentajes de ingreso por área laboral para egresados de la Universidad “A”



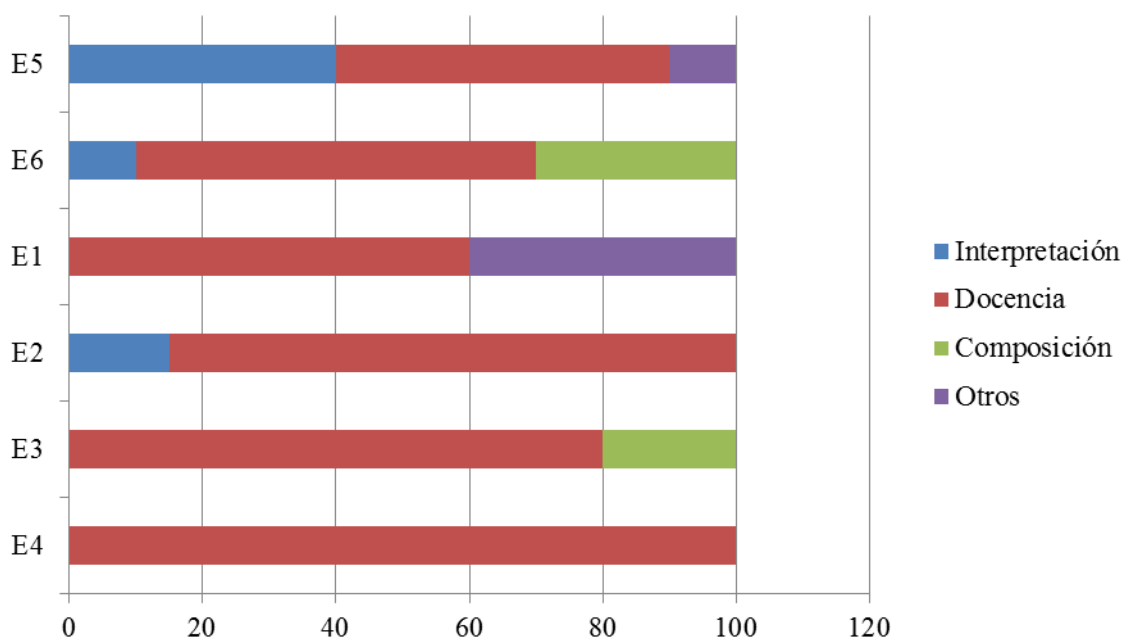
Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida de esta investigación.

Vemos que para estos egresados, cuyo enfoque de formación fue general, las opciones de empleo se diversifican, la interpretación del instrumento como fuente de subsistencia pierde considerable peso y la docencia ocupa la principal fuente de ingreso para la mayoría.

Para aquellos entrevistados egresados de la Licenciatura en composición de la Universidad “E”, la docencia es protagonista. Este ámbito laboral representa la principal fuente de ingreso para todos ellos. Como en los dos casos anteriores, a continuación presentamos la figura 4.4 que

lo evidencia.

Figura 4.4. Porcentajes de ingreso por área laboral para egresados de la Universidad “E”.

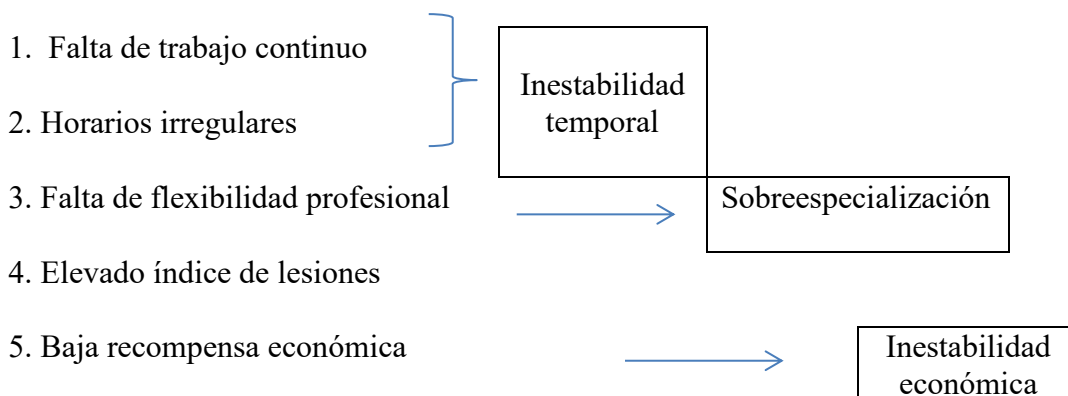


Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida de esta investigación.

Apreciamos que la docencia es un ámbito de inserción laboral primordial para la gran mayoría de los músicos entrevistados y se podría concluir que las formaciones recibidas (específicas y generales) condicionan, pero no determinan, el paradero laboral de sus egresados. Varios caminos de discusión se abren a partir de esta aseveración, mismos que se explorarán a continuación.

4.1.3 El impacto de la formación del músico en sus oportunidades laborales. Aun cuando la orientación de la formación recibida impacta las expectativas laborales del egresado y de alguna forma las oportunidades de trabajo que uno tendrá, es decir, el músico instrumentista (sólo) tocará, el músico compositor (sólo) compondrá y el músico educador (sólo) educará, esto no siempre —a decir verdad, casi nunca— se cumple. Anteriormente nos preguntamos qué hace un músico y se listó una cantidad considerable de habilidades y saberes correspondientes a diversas

facetas (compositor, instrumentista, docente, administrador, etc.). Según una encuesta realizada a 159 músicos australianos (Bennett, 2010) en la cual se pretendía recoger información relevante sobre la profesión del músico en términos de estructura, aptitudes, abandono, educación y formación, las causas por las cuales los músicos se veían obligados a abandonar o a complementar sus carreras como intérpretes con algún otro trabajo son las siguientes:



La naturaleza de nuestro oficio implica que la mayoría de los puestos de trabajo de los músicos (con excepción de aquellos en docencia) dependan de temporadas musicales, de festivales, de patrocinios, de concursos, en fin, la mayoría de ellos son temporalmente inestables y pertenecen al sector no estructurado del trabajo. El sector no estructurado o sector informal laboral se refiere a “...aquellas pequeñas actividades generadoras de ingresos que se desarrollan fuera del marco normativo oficial y utilizan normalmente poco capital, técnicas rudimentarias y mano de obra escasamente calificada, y proporcionan bajos ingresos y un empleo inestable...” (OIT, 1991 citado por De Ibarrola, 2006, p.37)

Es decir, se trabaja por períodos de tiempo cortos en los que las orquestas y los ensambles preparan y ensayan el material que tocarán en festivales y demás eventos culturales. Lo mismo suele suceder con los compositores que trabajan para concursos específicos, festivales, o como

comisionados especiales. Al respecto menciona un egresado lo siguiente:

...uno depende mucho de las oportunidades de presentación de conciertos y demás, y pues obviamente no alcanza, o sea solamente si se trabaja por generarse temporadas de conciertos, pues a lo mejor juntas, logras hacer un bonche en una temporada y de ahí a que llegue la siguiente temporada te lo administras (A5).

Y es que esta falta de trabajos estables, temporal y económicamente hablando, pudiera no ser sólo un problema que aqueja a ciertos ámbitos de la profesión musical, pudiera ser propio también de otros sectores de las artes en general. Para explicar esta condición laboral, y como ya se mencionó antes, Guadarrama, Hualde y López (2012) usan el término de precariedad para referirse a un esquema de trabajo inseguro e inestable, por oposición a un trabajo que es protegido, regular, típico, de amplio horizonte temporal, es decir, la precariedad laboral la experimentan personas que “viven bajo la amenaza del despido, los recién empleados que viven al día sin encontrar la manera de asegurar su protección y aquellos que se insertan de manera intermitente en el mercado de trabajo” (p. 215). Esta precariedad, entonces, incluye el trabajo no solo de aquellos que recién se han insertado al campo laboral sino de aquellos que tienen ya una larga trayectoria, y de aquellos que desempeñan trabajos que no requieren de altas cualificaciones y también de aquellos que son especialistas. De manera objetiva abarca el empleo temporal, el subempleo y el cuasi autoempleo. Para Bennett (2008), esta precariedad puede llevar al abandono de la trayectoria laboral en música.

La misma autora (Bennett, 2010) reporta que, en una ocasión, cuando se le preguntó a la que alguna vez fue primer ministro de Gran Bretaña, Margaret Thatcher sobre la enseñanza en las artes, ella respondió “¿por qué formar para el desempleo?” dejando en claro su opinión respecto a

la terrible situación que se estaba (y en cierto sentido, se está aún) viviendo en el mundo laboral artístico en su país y en muchas otras partes del mundo. Ahora bien, a la inestabilidad temporal, bajos salarios, lesiones y poca flexibilidad profesional se suma otro problema más: las oportunidades de empleo en este sector son pocas para la cantidad de egresados que están en busca de alguna. En 2004, y con base en los boletines electrónicos del Australia Music Council, Bennett hace un seguimiento de las vacantes de las orquestas de diferentes países durante un período de siete meses (junio a diciembre de 2004). Se encuentra que cada año hay aproximadamente 405 vacantes en las orquestas de 28 países representados. Las diferentes orquestas en México tuvieron solamente cuatro vacantes en el transcurso de esos siete meses (una en violín, una en viola, una en oboe y una en fagot). Para comparar, el país con más vacantes fue Alemania con 38 y con una sola vacante se encuentran Grecia y Gales. Las instituciones formadoras de músicos instrumentistas han arrojado al mercado laboral más de los que éste tiene capacidad de absorber. Al ocuparse los puestos que se relacionan directamente con nuestra área de estudio, comenzamos a optar por puestos cuya relación, pudiera pensarse no es tan directa, y más aún si representan opciones de trabajo cuya formalidad es mayor (interpretación musical vs. docencia) (Weller, 2004, citado por Bennett, 2010). Burt Perkins menciona al respecto lo siguiente:

En una profesión en la que se conoce que hay más alumnos graduándose de una formación profesional de lo que hay puestos donde acomodarlos como intérpretes, es perspicaz que ellos se preparen para sus vidas profesionales en una forma holística y a través del involucramiento expansivo con la música (2008, p. 56-57; traducción propia).

Un primer acercamiento a una posible “solución” a este problema es prepararse

adecuadamente y aceptar aquello que de manera natural siempre ha sucedido pero que apenas hoy hemos empezado a comprender: la expansión laboral del egresado hacia diferentes ramas dentro del quehacer musical.

Con respecto a las causas de abandono de esta profesión, al menos para el caso de Australia, Bennett (2010) agrega un factor más a los antes mencionados: una pobre calidad formativa de las instituciones profesionalizantes en música. La autora establece que esto sucede debido a un descenso en la demanda de una profesionalización en música, es decir, la demanda de la educación musical a nivel superior ha disminuido en las últimas décadas, y con eso también han disminuido los estándares en los niveles de interpretación: la competencia ha sido escasa. Al verse mermada la capacidad de las instituciones de exigir del alumno un mayor nivel de desempeño, éstos egresan con menor preparación para enfrentar las demandas del mundo laboral musical. Es así que los egresados no logran los estándares de interpretación que se exigen de ellos en las orquestas y ensambles del país, contribuyendo aún más a la ya complicada situación de posicionamiento laboral (Bennett, 2010). En México, aun cuando tal vez no suceda por las mismas razones, algunos egresados coinciden en que la formación recibida fue deficiente en términos de una preparación para las exigencias del medio laboral del instrumentista. De los siete egresados instrumentistas que se entrevistaron, cinco reportan haber recibido una formación deficiente en términos de las exigencias del medio laboral para el instrumentista, es decir, sólo dos consideran que su formación los preparó adecuadamente para desempeñarse como ejecutantes de su instrumento. Al respecto, un egresado menciona lo siguiente:

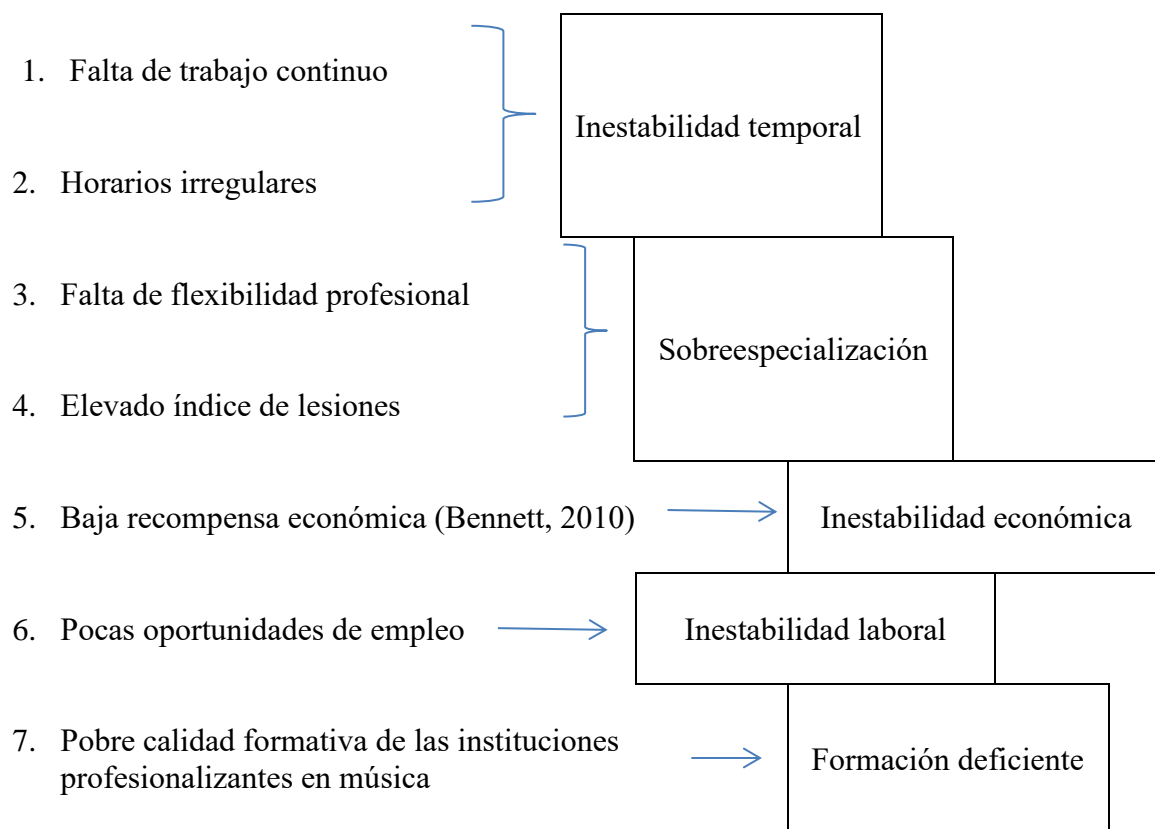
...la educación artística en México es muy deficiente, [...] y ¿por qué?, en muchos

Estados, aquí cada vez menos pero en otros he descubierto que hay mucho paternalismo

en educación, se trata a los alumnos no como alumnos independientes y autónomos que necesitan ellos descubrir y hacer por sí mismos y se convierten los maestros en un poco de tutores, guías, protectores, padres, mamás, hígole, horrible y entonces en lugar de ir con un programa educativo, una secuencia didáctica, una planeación didáctica, en vez de seguir con ese plan así tal cual va, se esperan a que el que menos va, vaya. Y entonces se van con el que menos, e irse con el que menos en México es muy peligroso, porque no todos empiezan a estudiar música o arte desde temprana edad, cosa que tendría que ser como algo ya entendido [...] y luego cuando entran ya a una educación profesional sigues esperándote a los que menos crecen y entonces los que más, los que realmente tienen esas posibilidades como más rápido, más a futuro pues los empiezas a retrasar entonces nunca crece el nivel y te das cuenta que cuando salen de las licenciaturas no están verdaderamente preparados para enfrentar una competencia profesional adecuadamente con éxito y con calidad... (U6)

En el 2013, profesores de la prestigiosa escuela The Juilliard, visitaron tres escuelas de música en México para evaluar sus programas académicos, metodología de enseñanza, organización administrativa e infraestructura. De esta visita se generó un reporte al cual el periódico Excelsior tuvo acceso y elaboró una nota periodística en donde enfatiza que los profesores visitantes mencionaron la falta de aulas apropiadas de estudio, la carencia de instrumentos de estudio, y la imperiosa necesidad de actualizar a la planta docente sobre todo en temas de pedagogía (Excelsior, 22 de febrero de 2014).

Entonces, considerando la situación de México, a las condiciones laborales que distingue Bennett, se pueden aportar dos más:



Una coordinadora entrevistada menciona, en congruencia con lo que expresa Bennett (2010) y algunos de nuestros egresados en términos de la baja calidad formativa de las instituciones profesionalizantes en música, que no es que en la música la mayoría de los puestos de trabajo remuneren económicamente de forma pobre, sino que los que ingresan a ese medio profesional no tienen el nivel que éste exige de ellos de tal manera que ellos puedan colocarse en puestos de trabajo que tengan mejores sueldos. Ella menciona:

...todos nuestros egresados viven muy bien; al revés de lo que se dice “de qué vas a vivir tú como músico”; si la música es una industria, lo que pasa es que pues no viven bien los que no tienen nivel. [...] Nosotros hemos recibido gente aquí, dos hemos recibido [...] los

dos venían de Hidalgo [...] los dos traían su título de compositores emitido por la SEP, los dos habían fracasado como profesionales [...] no habían podido hacer ni un arreglito, vaya, nada [...]. Llegaron aquí, [...] se les hace un examen y no pasan del segundo cuatrimestre, entonces pues claro, no tenían trabajo [...] estuvieron estudiando allá seis años, siete años en la Escuela “X” y no aprendieron nada [...]. Se fueron cuando se sintieron suficientemente fuertes como para hacer arreglos para la banda de Hidalgo y eso era lo que ellos querían... (EC2)

Entonces, aun cuando la mayoría de las oportunidades laborales para los músicos se encuentran dentro del sector no estructurado del mercado, encontramos, en ciertos ámbitos laborales, posibilidades de trabajo que permiten una mayor estabilidad temporal (y aparente poca preparación), lo que pudiera traducirse tal vez, en una mayor estabilidad económica, como es la docencia (Bennett, 2010). Sin embargo, hace falta remarcar que, para cuidar la relevancia social de esta profesión, es necesario “impulsar el diseño e implementación de políticas públicas encaminadas a mejorar las condiciones de trabajo de los músicos, en especial se torna urgente que se establezca una mayor regulación de las condiciones de contratación” (Machillot, 2018, p. 285).

4.2 El músico docente

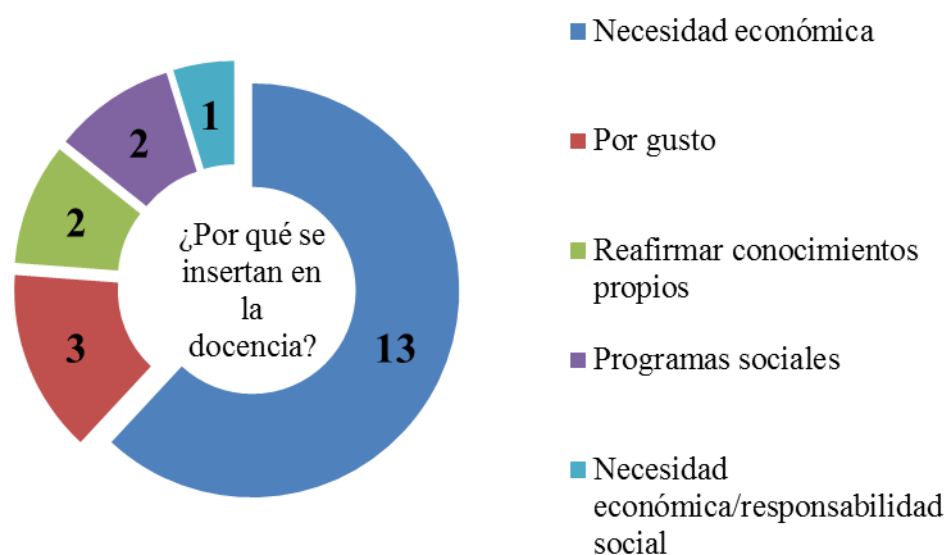
4.2.1 Inserción laboral en la docencia.

La razón principal por la cual los egresados reportan haberse insertado en la docencia coincide para la mayoría de ellos. Más de la mitad (13 de 21) refiere a que se vieron obligados a tomar esta opción debido a una necesidad económica; tres de ellos reporta que lo hicieron por gusto; dos de ellos por una necesidad de reafirmar sus conocimientos; dos de ellos debido a los programas

sociales que llevaban las orquestas juveniles en las cuales se encontraban tocando en ese momento y uno de ellos reporta que fue tanto por una necesidad económica como por cumplir con una responsabilidad social. En la figura 4.5 puede apreciarse esta información.

Queda claro que la necesidad económica se posiciona como el factor principal a la hora de introducirse en la labor docente. La elección (o aceptación) de un trabajo está guiada, al menos en principio, por la supervivencia.

Figura 4.5. Razones principales para la inserción laboral como docentes



Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida de esta investigación.

En términos del momento en el que se ingresa al ámbito laboral de la docencia, es decir, antes o después de haber terminado la licenciatura, en las entrevistas se encontró lo siguiente: de los 21 entrevistados, 18 de ellos incursionaron en la docencia antes de haber terminado sus estudios de licenciatura. De los 13 músicos que incursionaron por necesidad económica, 10 de ellos no habían terminado la licenciatura al momento de su inserción laboral, es decir, los únicos tres

egresados que ya habían terminado sus estudios al momento de comenzar a dar clases, lo hicieron por necesidad económica. Estas cifras nos indican que, al menos para los egresados entrevistados en este estudio, las instituciones educativas que los contrataron no exigieron de la mayoría de ellos la más mínima cualificación dada por alguna institución de educación superior para su contratación. Nos atrevemos a pensar que para los egresados que aún no había terminado la licenciatura y que contaban con una necesidad económica que subsanar, la docencia, al no exigir requisitos de ingreso a la ocupación, representó la opción más obvia y cercana y muy posiblemente fue a la que se recurrió.

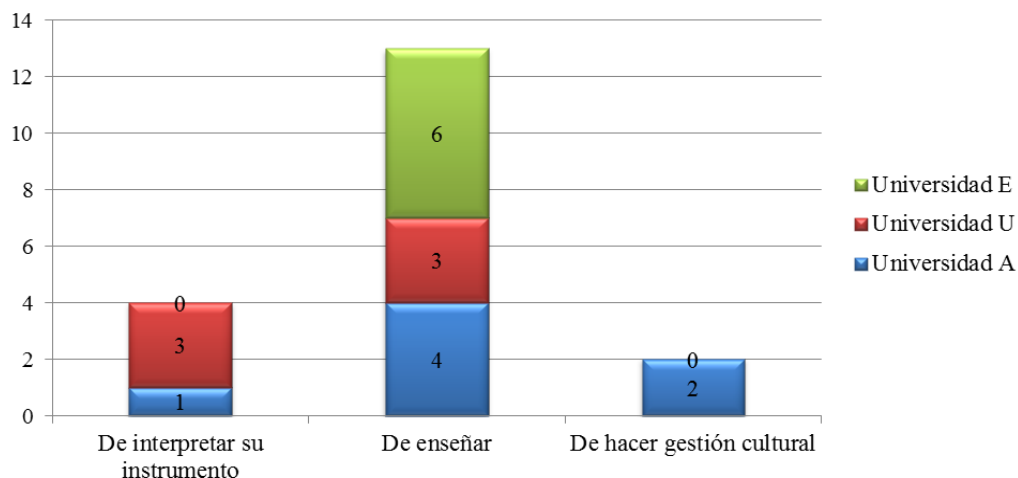
4.2.2 Condiciones laborales

Al menos en Australia, “las cuatro actividades a las que los músicos dedican la mayor cantidad de tiempo son [por orden] la docencia, la interpretación, la administración empresarial y la dirección de conjuntos” (Bennett, 2010, p. 159). Con base en las entrevistas realizadas, encontramos que en México (y para el sector estudiado) sucede lo mismo, al menos para el área de la docencia. La mayoría de los egresados obtiene la mayor parte de su salario de actividades laborales distintas a la interpretación y a la composición, como es la docencia.

Solamente con el afán de resumir la información presentada en párrafos anteriores, se incluye la figura 4.6 que presenta los datos concernientes a las fuentes de ingreso de los egresados de tal manera que permite resaltar la importancia de la actividad de la enseñanza y hacer comparaciones entre universidades.

Figura 4.6. Principal fuente de ingreso de los egresados.

¿De dónde proviene la mayor parte del ingreso económico de los egresados?



Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida de esta investigación

La Universidad “A”, con enfoque general es la única presente en los tres campos laborales y la mayoría de sus egresados obtiene la mayor parte de su salario de la docencia. Los egresados de la Universidad “U”, formadora de instrumentistas, se colocaron en partes iguales en la docencia y en la interpretación. Los compositores de la Universidad “E”, todos, reciben la mayor parte de su salario de la labor docente.

Entonces, hay una clara mayoría de egresados obteniendo la mayor parte de su sustento económico de la docencia. Y es importante agregar que, de los 21 egresados entrevistados, absolutamente todos han dado clases en algún momento de sus vidas y que 17 de ellos se encontraban dando clases al momento de las entrevistas.

Lo que se ha querido plantear hasta el momento, es que la situación laboral termina por orillar a los músicos a diversos ámbitos de desarrollo profesional, muchos de ellos para los cuales no han sido formados.

4.2.3 Concientización del músico docente de su propia realidad laboral: “sabía que iba a dar clases en algún momento”

En este momento, se vuelve importante preguntarnos qué tanto los estudiantes de música conocen las circunstancias del campo laboral de la profesión que hemos venido desenmarañando hasta el momento, ¿saben lo que el mercado laboral les depara en términos de salarios, de estabilidad, de la poca oferta que existe para músicos instrumentistas y compositores?, ¿qué tanto las expectativas laborales que tenían al momento de su formación se ven satisfechas cuando egresan?

Las opiniones de los autores que se presentan a continuación no coinciden en cuanto al nivel de conciencia que tienen los estudiantes músicos con respecto al medio laboral musical. Loebel (1982) sugiere que las instituciones educativas han fallado en la tarea de concientizar a los estudiantes de música sobre la situación y las circunstancias en las cuales se encuentra el mercado de trabajo en la música y es por ello que al enfrentarse de lleno a la realidad se encuentran con una situación desconcertante y apabullante en ocasiones. Algunos otros autores sostienen que la gran mayoría de los estudiantes de música sí conocen aquello a lo que se van a enfrentar como profesionistas en el medio, como la falta de oportunidades y salarios bajos entre otras cosas, es decir a la precariedad laboral (Vetter, 1990; Guadarrama, Hualde y López, 2012). Al respecto de esto, uno de los egresados de la Universidad “A” menciona lo siguiente:

...ser músico de repente es como algo muy en el aire, la mayoría de las veces no te contratan, así como de planta o de base a menos de que entres a una universidad o algo así, pero normalmente en escuelas más pequeñas o como ejecutante te contratan de “pues ve a tocar aquí y te pago por concierto o te pago por hora” y en las escuelas también, o

por número de alumnos entonces es todo como muy volátil... (A4)

Y cabe preguntar entonces si al tener algunos estudiantes cierta conciencia de lo que depara para ellos el campo laboral del músico, por qué siguen optando por construir una carrera en este medio. Otro egresado menciona al respecto lo siguiente:

...sabía que era una profesión que difícilmente iba a dar rentas altas, aun así, decidí estudiar música. De hecho, mi maestro de guitarra con el cual comencé vivía en una casa muy humilde, pero, sin embargo, las satisfacciones personales que tenía no se comparaban a las de ninguna otra profesión, por lo menos en mi punto de vista (risas). Y me atrevo a decirlo como tal, romántico en ese momento, y a la fecha lo sigo viendo de la misma manera; la satisfacción que uno puede dar a nivel social sigue siendo un factor de motivación para mí (A5).

La opinión anterior del entrevistado la comparten otros egresados (U1, U4, U6); ellos hablan de que la necesidad o urgencia que siente el artista de expresar su sentir a través de las obras (sea cual fuere el arte en cuestión) pesa más que los posibles obstáculos o problemas laborales que se pudieran presentar. Encontramos que la satisfacción o pasión se ubica como uno de los ejes centrales motivadores de la profesión. En el estudio de Bennett, los entrevistados “situaron la pasión como la más importante; la pasión genera motivación, seguridad, fortaleza y determinación, así como apertura y adaptación a los cambios.” (2010, p.145). Uno de los entrevistados reconoce lo anterior y expresa: “...creo fielmente en que, si haces algo con pasión, si es algo que realmente te gusta, las cosas se van a dar, pero se van a dar no por si solas, se van a dar por el trabajo que hagas...” (U7). Joachim Quantz, músico de mediados del siglo XVIII escribió un tratado en el que ahondaba sobre las cualidades personales de los músicos. Él

enumera tres cualidades como las más importantes: fortaleza física, talento natural sin vanidad y pasión, entendida esta última como “el amor perpetuo e infatigable por la música, una voluntad y deseo de no escatimar trabajo ni sacrificio y sobrellevar con calma todas las dificultades que se presentan en este modo de vida” (Quantz, 1966, citado por Bennett, 2010, p. 127)

Si bien pareciera ser que los músicos egresados están, al momento de su formación, conscientes de la realidad del mundo laboral que los espera una vez fuera de la escuela, los reportes que hacen sobre las expectativas que tienen de los ámbitos laborales en los que se colocarán arrojan información contrastante. Se les hizo a los entrevistados las siguientes dos preguntas: “Antes de que terminaras la carrera, ¿dónde te imaginabas que ibas a trabajar cuando salieras?” y “¿Te imaginabas que ibas a terminar dando clases?”. Aun cuando la mayoría de las respuestas a la segunda pregunta son afirmativas, es decir, se visualizaban en el ámbito de la docencia en algún momento, no se incluye como opción laboral al responder a la primera pregunta. Podemos afirmar que es únicamente al sugerir o insinuar la docencia que se vuelve posibilidad para ellos, es decir, no aspiran a ella como meta inicial, pero al ser sugerida tampoco la descartan. En la Tabla 4.1., que se presenta a continuación, se observa información sobre estas expectativas de colocación laborales de los egresados cuando aún eran alumnos y sobre el nivel de inclusión de la docencia como uno de los posibles ámbitos. Los egresados marcados en verde son aquellos cuya principal fuente de ingreso es la docencia, para aquellos marcados en amarillo es la interpretación y para aquellos marcados en azul es la gestión cultural. A un lado de algunos de los entrevistados se incluye información respecto de sus expectativas, esto sólo se incluye si son diferentes a la interpretación o composición.

Tabla 4.1. *Expectativas laborales de los egresados durante su formación: ¿se reconoce la docencia como posible ámbito laboral?*

No se reconoce la docencia como posible ámbito laboral			Sí se reconoce la docencia como posible ámbito laboral			
Quería ser intérprete y algo más	Quería ser compositor primordialmente	Quería ser otras cosas	Quería ser intérprete primordialmente	Quería ser intérprete y algo más	Quería ser compositor primordialmente	Quería ser otras cosas
E3 (compositor, dueño y director de escuela de música)	E4	A2 (trabajando en estudio de grabación y haciendo arreglos)	A3 A4 A5 A6 A7 U2 U3 U4 U5 U6 E1 E5	A8 (productor y director de orquesta) U1 (docente) U7 (docente) E2 (compositor y docente)	E6	A1 (trabajando en estudio de grabación y productor)
Totales						
1	1	1	12	4	1	1
	3			18		

Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida de esta investigación

La Tabla 4.1 permite observar y hacer comparaciones respecto de las expectativas de trabajo (si consideran o no la docencia) de los egresados y sobre el área de donde realmente obtienen el ingreso económico. A partir de los datos, se puede afirmar que:

- Un poco más de la mitad (12 de 21) de los entrevistados reporta que, durante su formación, tenía expectativas de trabajar primordialmente como instrumentistas, sin embargo, aun cuando todos ellos también se imaginaban que probablemente terminarían en la docencia (según su respuesta a la segunda pregunta mencionada), no la incluyen como una posible actividad laboral de primera intención.
- Únicamente siete de los 21 se veían como pluriempleados en ámbitos laborales que van desde la composición, pasando por la interpretación y la docencia, hasta la administración escolar, la producción, la dirección, y trabajando en un estudio de grabación.
- De los 21 entrevistados, 18 no descartaron la posibilidad de ejercer la docencia en algún momento (aun cuando no la mencionan de primera intención), lo que nos permitiría inferir que la gran mayoría tal vez percibía con claridad las posibilidades de que el mercado laboral los orientara en esa dirección.
- Si bien podemos pensar que el grueso de los egresados, al verse sugerida la docencia, la contemplan como un posible empleo, solamente tres de ellos la incluyen como parte de sus expectativas laborales. Y contrastantemente, 17 de ellos sí incluyen la interpretación como posible ámbito de desarrollo laboral.
- Los cuatro instrumentistas que perciben la mayor parte de su salario de la interpretación, todos contemplan primordialmente vivir de ello. Sin embargo, tres de ellos daban clases y todos se imaginaron en algún momento como docentes.

Los datos anteriores revelan muchas cosas, entre ellas, que la gran mayoría de los egresados

está trabajando en un ámbito laboral que de primera instancia no consideraba entre sus opciones de trabajo, que es la docencia. Sí, tal vez para la mayoría era de esperarse que terminaría dando clases, que en algún punto de su vida incursionaría como docente, pero parece ser que no es algo a lo que se aspira, no es algo que se busca, es sólo una circunstancia. Mills y Smith, 2002 (en Bennett y Stanberg, 2008) encontraron que frecuentemente el músico de conservatorio tiene una identidad profesional que no corresponde con sus fuentes de ingreso. Si el músico está enseñando sólo como un medio de soporte económico mientras aspira a tener una carrera en interpretación o en composición, es más probable que tenga una carrera subjetiva como instrumentista que como maestro (Huhtanen, 2004, en Bennett y Stanberg, 2008). Es decir, sus aspiraciones están en la interpretación, y, por tanto, también su identidad profesional, aunque no de ahí provengan sus ingresos.

En el proceso de estudiar un programa académico universitario, pero no de manera exclusiva en esta etapa, uno va formando una identidad profesional. Mills (2004) menciona que la identidad profesional, “es lo que uno siente que uno es” (p. 180). Rebasa la idea de cuál es mi fuente principal de ingresos o incluso cuál es la actividad profesional a la que le dedico mayor tiempo. A estos dos últimos elementos se les conoce como *objective career*, que en español llamaremos “profesión objetiva” [Traducción propia].

La identidad profesional (*subjective career*), se relaciona, entre otros, con las expectativas iniciales al momento de la elección de la carrera y con la visión que de la misma se tiene en la institución de elección. Pero la formación de la identidad profesional es un proceso permanente, de forma tal que la identidad inicial, desarrollada durante los años universitarios, interacciona con el trabajo que se realiza una vez en el campo laboral (Mills, 2004). Así, tenemos músicos cuya identidad profesional coincide con su ámbito de trabajo y horas dedicadas a esa actividad

profesional, pero también existen muchos otros casos en donde hay inconsistencia entre la identidad profesional y la “profesión objetiva” (Smilde, 2009). Esto puede generar, entre otros, estados de frustración. Este proceso de la identidad profesional interactúa de alguna forma con la valoración social del músico.

4.2.4 Oferta y estabilidad: Más vale pájaro en mano que ciento volando. Tanto los datos aportados por Bennett (2010) como los encontrados en esta investigación, apuntan a que el trabajo al que finalmente arriban los músicos es la docencia. Esta área cobra especial fuerza dentro de las oportunidades laborales por dos razones: una mayor oferta de puestos de trabajo y que la mayoría de estos puestos son del sector estructurado de trabajo o formales, es decir, es un trabajo más permanente, con horarios que permite la atención de otras áreas personales (social y familiar) y plantea con mayor facilidad un horizonte laboral de más largo plazo. Como ya se mencionó, en México, a nivel básico, en todas las escuelas, tanto privadas como públicas se imparte la materia de artes. Junto con el teatro, la danza y las artes visuales, la música es un eje disciplinar que guía a esta materia (SEP, 2020).

Como parte de la Reforma Educativa de López Obrador, se eliminó el servicio profesional docente, las plazas en las escuelas públicas ya no se someten a concurso. Ahora, la Ley General del Sistema de Carrera de Maestras y Maestros, la cual fue aprobada por la Cámara de Diputados y de Senadores, será la que regule el ingreso y promoción de los docentes. La evaluación será sustituida por un sistema que permita apreciar los conocimientos y aptitudes del aspirante, su formación docente pedagógica, la acreditación de estudios mínimos de licenciatura, el promedio general de carrera y el dominio de una lengua extranjera, entre otros aspectos.

Sin embargo, con el fin de dar una idea del número de puestos en docencia que había disponibles en nuestro país para el sector público en el área musical a nivel básico, se hizo un conteo de las

vacantes que se convocó a ocupar en la Convocatoria de Ingreso a Funciones Docentes 2017-2018. En esta convocatoria, que variaba según el estado, se solicitaba a docentes en música para los diferentes niveles en educación. Enlistadas a continuación se encuentran las ocho categorías de puestos con las exigencias de formación particulares en cada caso:

- En Educación Preescolar se solicitaba docentes para cubrir el puesto de Acompañante de Música, con un nivel de preparación de Técnico de Nivel Medio Superior en las áreas: Educación Artística o Música.
- A nivel Primaria se requería docentes para cubrir el puesto de Maestro de Enseñanza Artística, con una formación mínima de Técnico de Nivel Medio Superior en cualquiera de las siguientes áreas: Artes Gráficas, Artes Visuales, Danza, Diseño, Educación Artística o Música.
- A nivel Primaria también se requería docentes para cubrir el puesto de Maestro de Taller, con una formación mínima de Técnico de Nivel Medio Superior en cualquiera de las siguientes áreas: Artes Culinarias, Artes Gráficas, Artes Visuales, Computación, Danza, Diseño, Educación Artística o Música.
- A nivel Secundaria, la asignatura de Música requería de un egresado del grado de licenciatura de las siguientes áreas relacionadas con música: Música, Composición Musical, Educación Artística o Educación Media en Artes.
- Para Educación Indígena, se solicitaba cubrir el puesto de Maestro de Música, con un grado mínimo de formación de Técnico de Nivel Medio Superior en las siguientes áreas: Composición Musical, Danza, Educación Artística o Música.

- También para Educación indígena se solicitaba cubrir el puesto de Maestro de Taller, con un grado mínimo de formación de Técnico de Nivel Medio Superior en las siguientes áreas: Artes Culinarias, Artes Gráficas, Artes Textiles, Artes Visuales, Computación, Danza, Diseño, Educación Artística, Estética y Salud Corporal, Hortalizas, Industria de la Madera o Música.
- Para Educación Especial, se solicitaba cubrir el puesto de Acompañante de Música, con un grado de formación mínimo de Técnico de Nivel Medio Superior en cualquiera de las siguientes áreas: Composición Musical, Danza, Diseño, Educación Artística o Música.
- Para Educación Especial también se requería docentes para el puesto de Maestro de Taller, con un grado de formación mínimo de Técnico de Nivel Medio Superior en cualquiera de las siguientes áreas: Artes Culinarias, Artes Gráficas, Artes Textiles, Artes Visuales, Computación, Danza, Diseño, Educación Artística, Estética y Salud Corporal, Hortalizas, Industria de la Madera o Música

Se observa que siete de las categorías requerían como mínimo a una persona con grado técnico, por ello podría pensarse que difícilmente se contrataría a un Licenciado. Aun así, esto no cierra la posibilidad de que el músico con licenciatura se emplease en tales categorías y es por ello que se incluye el sondeo a este nivel.

Las vacantes que aparecían en las convocatorias podían ser de nueva creación, temporales o definitivas. Éstas, a su vez, podían ser federales o estatales; y estas, a su vez, se dividían en dos tipos: plaza y HSM (Hora-Semana-Mes). Las vacantes que fueron abiertas para la convocatoria 2017-2018 son las siguientes (SEP, 2020a):

1. Para el puesto de Maestro de Música de Secundaria: 1629
2. Para el puesto de Acompañante de Música a nivel Preescolar: 2047
3. Para el puesto de Maestro de Enseñanza Artística a nivel Primaria: 535

4. Para el puesto de Maestro de Taller a nivel Primaria: 70
5. Para el puesto de Maestro de Taller en el área de Educación Especial: 457
6. Para el puesto de Maestro de Taller de Actividades Musicales en el área de Misiones Culturales: 1

En total, había 4739 vacantes disponibles, de las cuales 1629 requerían un grado de formación mínima de Licenciatura. Sólo ahí, sin contar la necesidad de las escuelas privadas, las oportunidades de empleo eran considerablemente vastas. Y como ya mencionamos, aun cuando los salarios siguen siendo bajos en este rubro laboral, al menos se presenta la posibilidad de contar con un empleo estable, tanto económica como temporalmente. Desde hace poco más de sesenta años, la maestra Eliosa Ruiza Carvalho ya lograba vislumbrar esta situación al mencionar lo siguiente:

Desgraciadamente la enseñanza musical en el Conservatorio ha sido confiada, casi en su totalidad, a gentes oportunistas que vieron en la obtención de un puesto de maestro la forma de adquirir los ingresos, más o menos necesarios, para su sostenimiento, sin pensar que el maestro está unido a una finalidad. (Ruiz, 1956, citado en Dultzin, 1982, p.45)

Al respecto, menciona un entrevistado lo siguiente: "...es lo que más está, o sea en lo que más nos están contratando [refiriéndose a la docencia]; no hay foros para tocar... las orquestas están muy grilleras entonces lo que más hay son escuelas y niños a los que darles clases" (A4). Otro egresado menciona: "No conozco a ningún colega músico que no dé clases, ningún colega" (A2). Los egresados reportan que la docencia se vuelve una opción también porque las instituciones educativas que los contratan no exigen del egresado ninguna formación pedagógica. Esta condición facilita la inserción al medio educativo y crea oportunidades laborales de fácil acceso para los músicos.

4.3 La valoración social del músico y del músico docente

4.3.1 La identidad profesional del músico. Ahora bien, ¿qué pasa cuando los músicos terminan en un ámbito laboral diferente al de su elección inicial de formación, como es la docencia?, ¿qué repercusiones puede llegar a tener esta situación en términos de su identidad profesional?, ¿es probable que los factores asociados al pluriempleo del músico estén a su vez asociados a la poca valoración social del músico en la sociedad actual?

En cuanto a la valía social del músico en nuestra sociedad, un maestro y administrativo de una de las universidades participantes menciona lo siguiente:

Yo creo que el instrumentista debe de tener habilidades extra [sic] para poder sobrevivir en un país en donde la música es menospreciada y en donde la música no es pagada, en donde es vista como, como algo que no se tiene que pagar. Esto es, si tú vas a mi casa y me pintas la casa o bueno al revés, yo voy a tu casa y te la pinto, pues me vas a pagar ¿no? Soy un pintor de brocha gorda, terminé la primaria nada más, pero si yo te pinto tu casa, tú me vas a pagar el servicio. Pero yo te digo, “oye, ¿tú tocas guitarra no? ¿No quieres ir a la casa y pues te invitamos a cenar?”, ¿Cuándo le dices a un pintor, “te voy a dar de cenar y píntame la casa ¿no?” En cambio, a los músicos así se les trata, se piensa que es fácil...no piensan que detrás del músico hay muchas horas de estudio y de que sobre todo, el ejecutante sacrifica muchas cosas por llegar a un cierto nivel, desgraciadamente la gente no lo aprecia... Me ha tocado estar en algún otro país y te aseguro que cuando tú dices, “no pues soy músico”, “pase por favor, siéntese”, el respeto hacia el músico en los países del primer mundo es otra cosa, pero en México te ven como bicho raro (EC1).

La opinión de este maestro es compartida por varios alumnos y maestros entrevistados (U6, EC2, EM1, A3, U4, U5, A4): la profesión del músico es una profesión socialmente poco

valorada. Sin embargo, no solamente entre profesiones encontramos esta escala de valor social, si no también dentro de las mismas profesiones, en las posibles especializaciones o ámbitos de desarrollo laboral de las mismas. En el caso de la música sucede muy claramente. Recordemos la disparidad que ha existido entre la definición del quehacer de un músico y lo que realmente hace en la práctica. Aun cuando sus actividades profesionales son más diversas e incluyentes que la interpretación, el peso social de ésta última es considerable y esta discrepancia trae consecuencias importantes en la obtención de empleos, en la construcción de la identidad profesional del músico y en su percepción del éxito (Bennett, 2010). El caso para Australia, según menciona Sand, es que desde que se expresa por primera vez la intención de construir una carrera en música, la presión de convertirse en grandes solistas se hace sentir por parte de familiares y maestros, es decir, no sólo existe la aprobación por parte de los familiares, sino que también estos impulsan y apoyan la carrera del músico buscando su posicionamiento como solista de clase mundial (Sand, 2000, citado en Bennett y Stanberg, 2008). En esta investigación se hace evidente que en México no sucede lo mismo. Se encuentra que algunos de los entrevistados (A2, A3, A7, E6) reportan una desaprobación por parte de sus padres en su elección de construir una carrera en la música; se encuentran renuentes a aceptar que sus hijos se dediquen a una profesión que “no es una opción válida, que en este país no tiene futuro” (A4). En México, la preocupación por convertirse en el mejor solista no tiene tanto peso como el saber si de una profesión como es la música, uno pueda vivir. Y aun cuando tal vez esta preocupación paternal está latente con independencia del ámbito musical, observamos que en las especializaciones del músico persiste una escala de valor social que permea en las decisiones profesionales de los músicos.

Bennett menciona al respecto, “...hay una extrapolación jerárquica en el autoinforme de los músicos como solistas, instrumentistas o profesores; un músico comentaba que un solista no diría

nunca ‘fíjate, soy músico’ porque eso está a un nivel más bajo que ser un solista” (2010, p. 116).

La escala de valor social de los diferentes quehaceres del músico se valida al menos para algunos de los entrevistados en esta investigación (EC2, A3); uno de ellos menciona:

Hay como niveles en esta escuela; los instrumentistas y se dividen en varios: los percusionistas, los de metales, los de alientos maderas, y luego gradualmente vienen así, hay violinistas y hasta el último los guitarristas porque aquí levantas una piedra y te sale un guitarrista; y después siguen los otros, los de etnomusicología por allá abandonados en las clases allá atrás, son los que menos hablan; y los *cantantos* [sic] y los de educación musical pero no están aquí, están en división del norte. [...] A los de educación musical los maestros ni siquiera les quieren dar clases de piano, no consiguen tan fácilmente, los de etnomusicología tampoco o sea no eres instrumentista, a ver quítate, vete para allá, toca ahí lo que sea, la Ana Magdalena y quédate cuatro años con esa basura (U4).

Un egresado de la Universidad “A” defiende, por el contrario, que desempeñarse en la música es hacer muchas cosas diferentes, todas igual de valiosas:

...si tu vocación no tiene que ver con ese tipo de música, no tiene que ver con desenvolverte en una orquesta o ser instrumentista, sino estar en un grupo de eventos, o estar en otro lado tocando o dando clases, hazlo porque eso es la música también, no estamos recriminando de que estamos en un nivel de académicos y si volteas para abajo es que te está yendo mal... (A3).

4.3.2 La valoración social del músico docente. Kaija Huhtanen (2008), una investigadora finlandesa que se especializó en este tema, menciona que generalmente aquel instrumentista que en algún momento se vuelve maestro, lo hace más bien por necesidad, se convierte en “un medio para ganarse la vida mientras que las ambiciones artísticas primarias encuentran su expresión en

la carrera como intérprete” (Huhtanen, 2008, p.1). [Traducción propia]. Ha sido tan grabado en las mentes de los músicos que el éxito profesional se derivará de la construcción de una carrera como intérprete solista, que aquel músico que no logre insertarse satisfactoriamente en el medio en cuestión, provocando el cambio de rumbo en su carrera hacia otros ámbitos laborales, como es comúnmente la docencia, piensa que ha fracasado: “eres menos músico si enseñas música y aún menos músico si enseñas en escuelas y en otros enclaves” (Bennett, 2010, p.116). Y es que cuando una de las razones por las que sucede este fenómeno pudiera pensarse es responsabilidad entera del músico, es decir, “no me dieron el puesto porque no logré cumplir con el nivel de exigencia” (UM2), la sensación de fracaso es aún mayor porque uno piensa que posiblemente lo pudo haber evitado con mayor preparación o más esfuerzo: “...la enseñanza se ve a menudo como una carrera profesional de respaldo por si fracasan en su intento de triunfar en la interpretación” (Weller, 2004, citado por Bennett y Stanberg, 2008, p.11; traducción propia).

Huhtanen comenzó su carrera en la música como pianista. Empezó como una prometedora solista y después, por diversas razones, terminó como profesora de piano en una escuela de música. Ella relata que después de haber sido:

...catalogada como miembro de un grupo de potenciales pianistas privilegiados, de gran talento... el destino de una joven estudiante de música parece sellado para el resto de su vida... ¿Cómo podría sentirse una pianista que ha descollado recientemente cuando se encuentra en una escuela de música como profesora de piano? Ciertamente no era su meta primordial (Huhtanen, 2004, citada por Bennett, 2010, p.117).

La persona fundadora, quien asume las labores de la coordinación y es docente de una escuela de música en México reporta lo siguiente con respecto a la valoración social del músico docente:

Mira, un maestro de preparatoria que da matemáticas o da física, no pues es una persona

de respeto...un maestro de matemáticas en la universidad se le considera una persona de alto nivel, tiene una maestría, tiene un doctorado entonces hay un respeto [...] Bueno, ahora un maestro de secundaria que da matemáticas o que da física o que da química [...] tiene un nivel no tan alto [...] un estatus social no tan alto como el del maestro de la universidad, pero es respetable, está bien, gana un poco menos pero no gana tan mal. Tenemos un maestro de primaria que da clases en la sierra y que tiene un solo grupo en un pueblo, tiene algo que se llama multigrado, tiene 70 niños y tiene de los seis grados de la primaria, todos aprenden, pero es un maestro rural, se le paga poquito, ahí cualquier cosita [...] ese profesor como maestro rural está muy mal visto, tiene poca educación, aquí vienen los maestros rurales y pues dejan la ciudad hecha una verdadera inmundicia, ellos mismos, su aspecto pues no es, son maestros rurales, no se les tiene ninguna consideración pero bueno, es maestro. Si tú vas con el maestro de música, es el nivel más bajo que hay en una escuela primaria o en una escuela secundaria, el más bajo, no hay nada. Tiene muchos defectos ese señor, primero, no sabe enseñar, después enseña, a veces ni es músico y enseña algo que no sirve para nada (EC2).

Esta persona entrevistada pone de manifiesto que, dentro de la escala de valía social del profesor, aquel que enseña música se encuentra en el peor lugar, tiene poquísima valía social. ¿Quién querría entonces situarse deliberadamente en una posición laboral que carga consigo dicho status?, ¿qué músico estará dispuesto a amarrarse el lastre de un apellido tan cruel? Entonces, la docencia musical paga mal y está mal vista, ¿qué esperanzas tenemos para una profesión así? En la cita anterior no sólo queda de manifiesto qué valor social tienen los maestros de música dentro de nuestra sociedad (según su opinión), sino que la maestra explica por qué sucede: “(los músicos) enseña(n) algo que no sirve para nada”. No terminamos de entender en su

totalidad las razones para enseñar música. Y si las entendemos, no hemos logrado fundamentar la importancia de su inclusión dentro del currículum escolar; así que si no sé para qué sirve, tú, maestro de música, me eres inútil. Este no es un trabajo que pretenda explicar esas razones, suponemos que eso se da por sentado. En este momento preciso, lo que importa es tratar de construir un cuadro que nos permita comprender un poco mejor el fenómeno en cuestión. Y es que así queda claro entonces por qué los músicos instrumentistas se aferran hasta el más mínimo aliento a las pocas e insatisfactorias oportunidades dentro del ámbito interpretativo.

4.3.3 Docentes realistas y soñadores. Huhtanen (2008) ha clasificado en dos tipos a los músicos instrumentistas que incurren en la docencia: los realistas y los soñadores. Para los soñadores, ser docente no es una elección, han aterrizado en este ámbito por necesidad y no por gusto; porque buscan complementar económicamente el trabajo, si es que lo tienen, interpretativo. Los realistas eligen la docencia; tal vez no en un inicio, pero después de comprender lo que significa y conocer más a fondo las posibles gratificaciones que vienen con ella, deciden continuar desempeñándose dentro de ese ámbito. Al respecto, un egresado de la Universidad “A” comenta lo siguiente: “no es lo que quiero, no me gusta dar clases... es algo que yo no quería hacer, pero por otro lado dije sí, sí quiero dar clases porque necesito el recurso... por eso es que doy clases, no porque me guste...” (A1). A este egresado lo podríamos clasificar, según Huhtanen, como soñador, se encuentra en el ámbito de la docencia por necesidad, no por elección. Otro egresado, realista, reporta lo siguiente:

Quando entré a la carrera no [me imaginaba que iba a terminar dando clases], lo aborrecía y lo negaba y no lo visualizaba, simplemente no [...]. Pero pues también he aprendido bastante de las clases, no sólo son para que el alumno aprenda, sino son para que uno aprenda a enseñar, para que aprenda a expresarse, a dirigirse a otros, a ser tolerante...

Entonces me siento bien dando clases, es muy enriquecedor en ese sentido, es una buena, creo que es una gran forma de desarrollarse de manera humana (A2).

Siendo uno de los “pocos privilegiados que pueden darse el lujo de vivir sólo de su participación en el escenario” (EC1), uno de los maestros entrevistados menciona: “...yo podría estar tocando en alguna orquesta, haciendo grabaciones, huesos, sin involucrarme en dar clases y vivir, inclusive, mejor...” (AM1); dejando en claro que no todos los que trabajan en la docencia lo hacen por necesidad.

4.4 Comentarios finales del capítulo

Hemos establecido ya que el panorama laboral para los músicos es complejo y problemático. Bennett, Beeching, Perkins, Carruthers y Weller (2012) afirman que la “percepción del músico como un profesional con un portafolio con que demuestra múltiples habilidades o con una trayectoria laboral protéica es un cambio significativo de la visión tradicional del músico como ejecutante” (p.8)

La autora Dawn Bennett (2010), como parte de la investigación llevada a cabo para su libro “La música clásica como profesión: Pasado, presente y estrategias para el futuro”, aplica una encuesta en la que pregunta a músicos clásicos sobre temas relevantes a trabajo, educación y formación. Las edades de los entrevistados iban de los 18 hasta los 66 años y pertenecían a países como Australia, Reino Unido, Europa, Asia y Estados Unidos. Uno de los resultados más relevantes y que interesa a este trabajo es que de la muestra de encuestados, el 82% dedicaba más de la mitad de su tiempo a la enseñanza y sólo el 8% se dedicaba únicamente a la interpretación (Bennett, 2010).

Bennett resume de la siguiente manera lo encontrado en su investigación con respecto al empleo de los músicos:

Con una media de más de dos empleos diferentes, adoptan diversos roles independientes a lo largo de sus carreras, no suelen cobrar todos sus trabajos y más de un tercio tiene un empleo ajeno a la profesión musical. Con gran diferencia, la ocupación más habitual es la enseñanza y muy pocos se dedican únicamente a la interpretación (Bennett, 2010, p.133).

El párrafo anterior resume los hallazgos más importantes de esta investigación para el tema laboral. Al menos para la esfera educativa en la que se basó esta investigación, es válido también el último enunciado: se ocupan más que nada en la enseñanza y son muy pocos los que se dedican exclusivamente a la interpretación de un instrumento o, en este caso, a la composición. Dicho de otra manera, la poca oferta de empleos para instrumentistas y compositores se suma a la vasta oferta de empleos para maestros de música. La inestabilidad, tanto económica como temporal de los puestos de trabajo que existen para los instrumentistas y para los compositores contrasta con la estabilidad que ofrecen los puestos en docencia. Las exigencias musicales y de formación que se hacen al instrumentista y al compositor también se suman a las casi nulas demandas de formación para el docente musical. Sin embargo, ahora tenemos más elementos para entender la realidad del músico.

Es por ello que se vuelve fundamental la re-conceptualización de la profesión del músico, tanto en su perfil profesional como en su valía social. El perfil profesional sirve de guía para que las IES formulen sus perfiles académicos, tanto de ingreso como de egreso. Si *esto* es lo que un músico debe saber hacer, ¿cuáles son mis requisitos de aceptación y, a la vez, qué tipo de músico quiero formar? Mientras más se acerque la definición del músico a lo que verdaderamente hace en el día a día, podremos ofrecer una educación más congruente con las exigencias del medio. Y, no sólo esto, también es importante formar para la transformación, es decir, que aquellos músicos que de primera instancia no encuentren un trabajo o sientan que carecen de las herramientas que

en ese momento el ámbito laboral está solicitando de ellos, cuenten con las herramientas para abrir caminos donde todavía no los hay. En otras palabras, que sean agentes de cambio para con su medio y que logren abrir espacios para nuevas propuestas, no sólo artísticas. Sí, la adaptación se vuelve prioridad en un mundo tan cambiante como el nuestro, pero también lo es la capacidad de transformarlo nosotros mismos.

Me atrevo a pensar que, si logramos tener músicos mejor pagados y más satisfechos con su quehacer, tendremos más música, y eso, en última instancia, es lo que necesitamos para terminar de entender su importancia. Si no entendemos el porqué de la música, ¿cómo esperamos que las personas la busquen, la practiquen, la escuchen o la defiendan? Y es así como, creo, comienza un proceso, tardadísimo, de revaloración de la música en nuestra sociedad.

Entonces, con base en lo anterior, damos pie al próximo capítulo donde exploraremos cómo se relaciona la situación laboral del músico con los diferentes tipos de formación profesional recibida.

Capítulo 5. Las instituciones de educación superior (IES) formadoras de músicos: ¿Son sensibles al contexto?

5.1 Las IES formadoras de músicos

En este capítulo se revisa la información curricular de las universidades que participan en esta investigación. Como primera instancia y a modo de introducción, analizaremos cuáles han sido los objetivos de las instituciones de educación superior en los últimos veinticinco años, es decir, ¿cómo han cambiado y con base en qué se han hecho estas modificaciones? Se revisa someramente el tema de modelos curriculares y currículum como punto de partida para el análisis de los planes de estudios. De este asunto se desprende el tema de la pertinencia, concepto que ha permeado las discusiones en materia de reforma educativa los últimos años. ¿Qué es la pertinencia, qué tipos existen y qué problemáticas trae consigo buscar la pertinencia en el diseño de los planes de estudios? Después de esta contextualización temática analizaremos los documentos curriculares que se obtuvieron de las universidades que se incluyeron en este estudio. En primer lugar, se discute sobre el perfil de egreso, el perfil profesional y el perfil de ingreso y en segundo lugar se analizan los planes de estudios y las materias de formación pedagógica (cuando sea el caso). Los resultados obtenidos de las entrevistas se entretrejen con la información presentada de modo que vamos construyendo una discusión que se nutre y va creciendo a partir de un ir y venir entre la literatura y documentos curriculares y las percepciones de los egresados, maestros y coordinadores.

5.2 Los objetivos educativos de las IES en las últimas décadas

Desde la década de los noventa, las instituciones que tienen como objetivo formar a profesionales han puesto especial énfasis en ofrecer una educación a través de la cual sus egresados logren insertarse satisfactoriamente en el campo de trabajo que les concierne,

atendiendo a las exigencias que presupone ya no sólo el mercado nacional sino también el internacional. Pretenden ofrecer una formación que responda a las necesidades del mercado laboral de tal manera que los conocimientos y habilidades que poseen sus egresados sean requeridos para algún sector de trabajo. Como menciona Barrón (2003), existe una necesidad de que: "...la educación superior se ligue a las funciones productivas y establezca una estrecha vinculación con las empresas y los requerimientos del mercado de trabajo" (p. 125). En las últimas dos décadas las intenciones educativas de formación profesional cambiaron para incluir de manera mucho más contundente, las exigencias que plantea un mundo globalizado. Y no sólo esto, se ha buscado priorizar, en el ámbito curricular, ya no únicamente la enseñanza de los avances disciplinares, sino más bien aquellas habilidades que permitan su aplicación en diversas áreas y disciplinas, como el dominio de estrategias cognitivas, la solución de problemas, el pensamiento crítico, entre otras (Barrón, 2003).

Luxán, Imaz, Bereziartua y Lauzurika (2013) mencionan que la universidad es una institución social y que por tanto debería cuestionarse si su principal objetivo es el mantenimiento del orden social como lo conocemos o la modificación de dicho orden en búsqueda del bien común, del bienestar, lo que ellos llaman, transformación social. Esto implica mantener permanentemente como institución social la pregunta ¿para qué educar?

Güemes (2004) menciona que es un sentir de diversos grupos académicos y civiles el que la educación haga frente a los retos económicos, políticos, culturales y sociales que el país enfrenta. Manifiesta que la educación se considera como uno de los instrumentos claves para generar bienestar social. De igual forma menciona que hoy la educación está lejos de cumplir este reclamo y que más bien desde los 80 y principios de los 90, la tendencia clara ha sido orientar la educación hacia el aumento de la productividad.

Así, aun cuando hoy apremia de igual manera esta búsqueda de respuesta a las demandas del mundo del trabajo contemporáneo, las instituciones de educación superior han trabajado también hacia la inclusión de aspectos de responsabilidad social en la formación de los profesionistas (Vallaey, 2016), como son la atención a grupos desfavorecidos, la necesidad de un desarrollo sostenible, la focalización sobre los valores y también en aspectos de polivalencia (Machillot, 2018; Bennett, 2008, 2010) del conocimiento de tal manera que los saberes que uno posee sean aplicables en diversos ámbitos y situaciones y que en lugar de disminuir las posibilidades laborales del egresado, se las amplíe. Respecto a lo anterior, un egresado de la Universidad “A” menciona lo siguiente:

Me parece que son muy pocas las universidades que ofrecen un panorama de economía, de sociales, de humanidades, que engloben una formación, como su nombre lo dice, universitaria, más universal. Sí con las particularidades de la licenciatura, pero un poquito más abierta, entonces eso abre mucho los campos, la posibilidad de desarrollo profesional, sobre todo (A5).

Como respuesta al incremento de la atención en la formación para el trabajo que se suscitó en las esferas de la educación profesional, surgió la preocupación por “mantener la tradicional función crítica de la universidad” (Barrón, 2004, p.23) y que no se responda solamente a las necesidades pragmáticas que tiene el mercado de trabajo. Queremos egresados que sean “capaces de actualizar constantemente sus conocimientos y adquirir conocimientos nuevos que les permitan no sólo encontrar trabajo, sino también crear empleos en un mercado en constante cambio” (Unesco, 1996, citado en Barrón, 2003, p. 17). Al respecto, un egresado de la Universidad “U” menciona que:

...obviamente uno tiene que comer entonces uno se tiene que mover... hay que crear, hay

que abrir espacios, crear espacios y como resultado crear nuevos públicos porque creo que México no está acostumbrado [...] y tiene que ir escuchando nuevas cosas para exigir, por ejemplo, a las orquestas Ofunam, Sinfónica, Filarmónica, Minería (U4).

Desde este contexto, en donde las IES reciben una fuerte presión desde el ámbito productivo y económico para responder a sus demandas y por el otro lado luchan por no perder su esencia como institución transformadora de la sociedad, es que surgen los planes y programas de estudios que se organizan según ciertos modelos curriculares.

Barrón (2004) menciona que existen diferentes modelos de formación profesional cuya elección de uso depende de numerosos factores, entre ellos: los requerimientos y exigencias de la sociedad, las finalidades educativas, las circunstancias temporales y espaciales de la institución, así como el contexto social, político, cultural, económico e ideológico de la misma. En la definición de un modelo curricular y su implementación se deben tener en cuenta tanto las exigencias impuestas por un mundo globalizado como las exigencias impuestas por un país con una cultura, valores y sociedad propios, así como aquellas necesidades que a nivel local se requieran satisfacer. Es a partir de estas exigencias que surgen varios modelos educativos, entre los que se encuentran los siguientes:

- Modelo de flexibilidad curricular
- Modelo basado en competencias
- Modelo tutorial
- Modelo orientado hacia la práctica o *in-service*
- Modelo orientado hacia la solución de problemas
- Modelo modular
- Modelo orientado hacia el aprendizaje transdisciplinario

- Modelo orientado hacia la formación del profesional reflexivo
- Modelo humanista: temas transversales y valores (Barrón, 2004).

Estos modelos curriculares no son excluyentes uno de otro, pero si cambian sus ejes de organización curricular, actividades de aprendizaje fundamentales, entre otros. Así, la definición de una postura educativa y la implementación del modelo curricular que sea congruente con ella será definitorio para el logro de una situación educativa que en su conjunto persiga los mismos fines, objetivos y metas. Las instituciones educativas implementan las ideas de estos modelos mediante diversos instrumentos o procesos, como son el plan de estudios (objetivos de aprendizaje y contenidos), las actividades didácticas, la misión, la visión, entre otros. Al conjunto de los anteriores también suele llamársele currículum.

El concepto de currículum tiene varias acepciones. Según lo plantea César Coll, se define en dos niveles: el teórico (proyecto o diseño curricular) y el práctico (la aplicación del mismo). La parte teórica del currículum es lo que conocemos como el plan curricular y puede definirse como la *guía* en la que se traducen los principios educativos de la institución en ciertas prácticas pedagógicas a llevarse a cabo en el aula. La parte práctica del currículum es todo aquello que realmente sucede en el salón de clases y está supeditado a la reflexión activa del docente (Coll, 1987). Por su parte, Zabalza nos habla del Programa y la Programación, que vendrían siendo, respectivamente, lo mismo que las partes teóricas y prácticas del currículum para Coll. Zabalza (2000) menciona que el Programa debe servir como punto de partida para que las instituciones, tomando en cuenta las circunstancias propias del contexto, puedan modificarlo y adaptarlo según las necesidades particulares de la situación. El Programa no debe ser aplicado como una receta inflexible que ha de ser suministrada de igual manera en todos los niveles y a todos los alumnos por igual, debe ser sensible a las particularidades de cada situación para así maximizar su

eficacia. Cuando se hagan las modificaciones pertinentes al Programa, según lo mencionado anteriormente, es importante siempre tener presente los por qué y para qué de la educación y de la institución en particular, es decir, las adaptaciones realizadas deberán ir vinculadas y en acuerdo con las metas y objetivos establecidos para la educación en general y para la institución escolar en particular. Como resultado, se vuelve necesaria la existencia de un canal de comunicación bidireccional entre el Programa y la Programación en cada caso. Si el Programa informa de manera directa el proceder de la programación curricular, es también lógico que cada programación particular informe a su vez al Programa general, de manera que éste pueda seguir estando sustentado en las necesidades actuales (y cambiantes) de educación para la sociedad (Zabalza, 2000).

Reconociendo entonces que el concepto de currículum es problemático y con múltiples acepciones (sin necesidad de ahondar en ellas), para efectos de este trabajo, se asume una postura específica basada en lo propuesto por Follari en Barrón (2003), ya que me permite incorporar al plan de estudios como una de las expresiones del mismo. Así, se tomará por currículum

...el conjunto de prácticas de carácter académico que se realizan en las instituciones de educación superior, incluyendo el proceso de planificación de tales prácticas, traspasado por dos planos; uno que hace referencia a la legitimación de un saber y una cultura mediante la determinación de contenidos disciplinarios y el otro al ejercicio social de la profesión correspondiente (p.81).

Según Barrón (2003), para el análisis de un plan de estudios deben considerarse dos niveles importantes: el estructural formal y el procesual práctico. Al primer nivel corresponden todos aquellos elementos de contenido y de selección de los mismos que responden a determinadas ideas de formación o proyectos educativos. El nivel procesual práctico tiene que ver con la

implementación y operación de estas ideas y proyectos, para el cual se vuelven actores claves, interfiriendo de manera positiva o negativa, los maestros, alumnos y directivos. Estos diversos aspectos se entretajan de manera tal que para realizar el análisis de los contenidos curriculares es menester tomar en cuenta el plan de estudios que articula estos contenidos y siempre bajo la luz de un determinado proyecto educativo que guía el proceder. Así entendido, dentro del concepto de currículum encontraríamos, por una parte, todas aquellas expresiones materializadas, que en su conjunto guiarán el proyecto académico y entre las cuales es importante establecer relaciones, como es el perfil de egreso, el perfil de ingreso, el perfil profesional, los objetivos, el plan de estudios, la misión y visión de la universidad; y por otra parte encontraríamos todos aquellos esfuerzos que trabajan en la implementación y operación del proyecto.

Como ya se presentó antes, las diversas propuestas curriculares responden en mayor o menor medida a las presiones tanto del mercado laboral como de los grupos que reclaman una función de responsabilidad social de la universidad. La tarea de los aspirantes es decidirse por una de entre todas las propuestas curriculares. Es el estudiante quien elige la propuesta de plan de estudios que más le satisfaga pudiendo considerar múltiples factores tales como: capacidades, exigencias, gustos, intereses, metas a futuro, entre otras. Finalmente, como egresado pone a prueba la formación recibida y qué tanto realmente respondió a lo que en un inicio buscaba y a lo que hoy el campo de trabajo le demanda. En las entrevistas realizadas, la respuesta recibida de los egresados con respecto a su formación es, por decir, poco, variable y dispersa. Observamos que algunos de ellos sienten que su educación fue puntual, argumentando que una formación más general se adaptaba mejor a sus necesidades. A eso se refiere A8 cuando menciona:

...yo quería algo más complementario, una formación como más integral, tanto teórico como también de materias que me pudieran dar como otro sentido, otra visión [...]

Entonces, al ver la opción, el plan de estudios de esta universidad pues fue cuando dije, no, pues sí va más por el camino que yo quiero, como una formación más integral, no tanto el ser violinista o el pianista, sino que yo pudiera realmente tener un complemento más del entorno musical y no solamente del instrumento (A8).

Sin embargo, las necesidades de los alumnos son muy diversas y, en este caso, un egresado que buscaba dedicarse por completo a la ejecución de su instrumento menciona lo siguiente: “...todas las universidades te van a ofrecer algo y va a haber algo que no te ofrecen. [...] siento que aquí a veces hay esta como multidisciplinariedad donde el afán de enseñarte esto de aquí, esto de acá, esto de acá, no te da tiempo como de concentrarte en una sola cosa...” (A3).

Aun cuando muchos egresados reportan que su formación fue carente en ciertos sentidos, otros reparan en la necesidad de una formación fuera de la escuela y de una formación continua; hacen consciente la dificultad para una institución educativa superior de proveer al alumno de todos y cada uno de los conocimientos y habilidades que su profesión contempla. A2 menciona: “...yo siempre digo que la universidad definitivamente no es el lugar donde lo aprendes todo, la universidad tiene un rol para cada persona, distinto...”. Específicamente respecto a la educación continua, A6 señala:

...siempre he creído, desde que empecé a estudiar música, [...] que siempre tengo que complementar las cosas que aprendo. [...] tengo que tomar lo mejor, lo mejor que pueda hacer, lo mejor que pueda tomar de esta universidad, lo cual me ayude a mí en lo particular a ampliar mi panorama”.

Con respecto a la formación en el trabajo, U5 menciona:

...yo desde el propedéutico trabajé entonces no fue todo para mí la escuela, sino también el trabajo [...] siento que he aprendido también mucho fuera de la escuela, ya en el

trabajo; hay cosas que no eran como yo suponía o no me prepararon para enfrentarlas”.

Cuando los egresados o alumnos se enfrentan a un trabajo, tienen la oportunidad de *cotejar* si lo aprendido durante su formación es realmente, y hasta qué punto, lo que se exige de ellos en términos laborales.

Antes de continuar, es importante recapitular sobre los resultados obtenidos en las entrevistas para que la información que se presenta a continuación adquiera sentido. Como mencionamos anteriormente, éstas se realizaron a 21 egresados músicos, siete de ellos de una licenciatura en música con enfoque hacia la instrumentación, seis de ellos de una licenciatura en música con enfoque hacia la composición, y ocho de ellos de una licenciatura en música con enfoque general. A partir de las entrevistas realizadas, se obtuvo los siguientes datos:

- De los siete egresados instrumentistas, uno (14.28%) no está activo laboralmente al momento de la investigación y solamente tres de ellos (42.85%) reciben el mayor sustento económico de la ejecución de su instrumento,
- de los egresados de una licenciatura con enfoque en composición, todos ellos reciben el grueso de su ingreso económico de dar clases,
- de los egresados de un programa con enfoque general (sin asignaturas sobre educación o pedagogía), cuatro de ellos reciben el 95% o más de su sustento económico de la docencia, tres de la gestión cultural y uno aun es mantenido por sus padres.

De los 12 egresados activos que estudiaron alguna licenciatura en música con un enfoque de especialización (instrumentistas o compositores), solo tres obtienen su principal ingreso económico del campo laboral para el cual fueron formados. La mayoría (ocho de nueve) de los restantes obtienen su principal ingreso de la docencia. En resumen, 13 de 19 egresados músicos (dos estaban inactivos al momento de la investigación) obtienen su principal sustento económico

de la docencia.

Tomando en cuenta los datos anteriores surgen muchas interrogantes, una de ellas es si las instituciones de educación superior (IES) están detectando las necesidades que plantea la sociedad en términos de sus profesionales y si están incorporando estas exigencias dentro de sus proyectos educativos. Para ello, primero es menester profundizar un poco sobre el concepto de pertinencia en el sentido educativo y realizar un análisis de los planes de estudio de las licenciaturas que participaron en este estudio.

5.3 Pertinencia curricular

En este trabajo pensamos que debe reconocerse el papel fundamental que juega o debe jugar la educación superior en la atención de las problemáticas que aquejan a la sociedad. El papel que se espera desempeñe la educación superior implica tanto la lectura de las problemáticas o situaciones a ser atendidas por los egresados como una visión de futuro de la sociedad en la que queremos vivir. Esto se traduce en prever el tipo de profesional que deberá estar inserto en la sociedad no solo para responder a las problemáticas de ese momento, sino para atreverse a construir nuevos escenarios que permitan hablar de mejores condiciones de vida para todos y todas en todo lugar, es decir, la de un desarrollo humano sustentable. Esta visión le imprime a la Educación Superior una tarea fundamental no solo de capacidad de respuesta a las problemáticas sino de capacidad de transformación de la sociedad.

Una de las conclusiones a las que se arriba en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la Unesco en el año de 1998 es que la orientación de largo plazo en la educación superior deberá estar basada en la pertinencia. En el comunicado emitido definen esta última como la adecuación que se da entre las necesidades de la sociedad y lo que las IES hacen para atender esas necesidades. Es decir, que, "...las instituciones y los sistemas, en particular en sus

relaciones aún más estrechas con el mundo del trabajo, deben fundar sus orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, y en particular el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente” (Unesco, 1998, p. 2). Once años después, en el marco de la misma conferencia, aún se contempla la pertinencia como objetivo primordial que deben tener todas las instituciones de enseñanza (Unesco, 2009). La pertinencia adquiere una renovada relevancia de cara a las economías modernas que demandan egresados que sean flexibles en cuanto a los recursos profesionales con los que cuentan, que estén en constante renovación y evolución, que tengan una enorme capacidad de adaptación a un mercado laboral en constante cambio, y que puedan encontrar trabajo, pero que también sean generadores de empleo (Corzo y Marcano, 2009; Tünnermann, 2000).

Para su estudio y comprensión, la pertinencia se divide en dos: la externa o social, entendida como la congruencia o adecuación entre las expectativas de la sociedad y la oferta educativa de la institución; y la pertinencia interna o académica, entendida como la congruencia entre los principios y filosofía institucional y los procedimientos y recursos con los que trabaja la institución (García, 2000; Martínez-Vargas, Osorio-García, Contreras-Lara-Vega, Solís-Segura, 2009).

Una IES con un alto grado de pertinencia lee el entorno para detectar las problemáticas sociales, incluidas las vinculadas a las demandas del sector productivo y laboral y a partir de ellas debe generar una jerarquización, priorización y compromiso para participar en su atención (García, 2000). Esta priorización y compromiso genera movimientos al interior de la institución en términos de la definición de su propuesta educativa: qué programas educativos deben ofrecerse, el nivel en el que se deben ofrecer, los perfiles de egreso, los contenidos a contemplar, los planes de estudio, las estrategias pedagógicas, los esquemas de evaluación, etc. Al respecto,

Ysunza (2010) menciona que para elevar la pertinencia de la educación superior “se requieren cambios profundos tanto en los perfiles como en la totalidad del currículo y en los procesos educativos orientados a su formación, así como en los procesos de vinculación de las instituciones educativas con la realidad social” (p. 25).

De manera particular, podemos mirar la pertinencia en su aspecto de mercado en los programas enfocados a la enseñanza de la música. Una primera anotación tiene que ver con el futuro incierto en el campo laboral de los músicos profesionales. Es decir, siendo una profesión dedicada a las artes, es tal vez una de las primeras áreas que se ve impactada en tiempos de crisis económicas, pasando a formar parte del rezago en términos del capital social con el que debe contar una sociedad. Si tenemos un futuro incierto es difícil hacer proyecciones de los deseables de la formación, pero no por ello se pierde de vista lo que desde dentro de la propia disciplina/arte se sabe se puede aportar a la sociedad que busca un desarrollo humano sostenible.

La International Society for Music Education (Isme, s.f.) cuenta con una comisión para la educación de los músicos profesionales (Ceprom, por sus siglas en Inglés). Esta comisión menciona que uno de sus objetivos primordiales incluye el tema de la pertinencia en términos de las fuentes de información que nutren el diseño de los planes de estudios y cómo es necesario el continuo estudio para proponer “estrategias a través de las cuales los educadores puedan preparar a los músicos para un rol que se transforma continuamente en varios contextos, sociedades y culturas” (s/p).

Marcellino y Cunningham (2002, en Bennett, 2010, p.83) mencionan que “si las instituciones de enseñanza superior de música no logran responder a la demanda que existe fuera de la universidad, habrán fracasado como instituciones”. Bennett (2010), al respecto de las destrezas, conceptos y sensibilidad esenciales para la vida profesional de los músicos, menciona que “no ha

habido una identificación formal previa de cuáles son estas destrezas, conceptos y sensibilidades, por consiguiente, la tarea de diseñar y mantener planes de estudios y currículos relevantes es una tarea poco envidiable” (p.83).

Por último, los propios músicos en ejercicio profesional mencionan la necesidad de

...que se incluyan técnicas empresariales en la educación y formación musical, y lamentan que la preparación para una carrera como intérprete de música clásica con frecuencia está demasiado centrada en el arte y no lo suficiente en las condiciones empresariales, sociales y culturales de las que deben formar parte los intérpretes (Bennett, 2010, p.94).

Al respecto, un egresado menciona lo siguiente:

...creo que cuando la institución crea el plan de estudios, lo que sea, como que no está pensando realmente en que los alumnos van a terminar dando clases, o sea realmente creen que en serio van a ser instrumentistas y hacer grandes conciertos y todo eso, pero no, como que no se enfocan mucho a la realidad. (A1)

Como mencionamos anteriormente, en esta investigación, a través de las percepciones de los egresados y profesores/coordinadores, importa comprender las diferencias que marcan en el proceder docente de los egresados que han incurrido en la docencia, aquellos planes de estudio que sí incluyen materias de formación pedagógica en comparación con aquellos planes de estudio que no lo hacen. Así, nos importa conocer no sólo el mapa curricular y la posible orientación formativa de cada licenciatura, sino los contenidos precisos de las materias de formación pedagógica.

Habiendo esclarecido lo que la pertinencia curricular demanda de las IES, a continuación, se presentan, como parte del nivel estructural formal del análisis curricular, la información de las licenciaturas en música de las universidades que formaron parte de esta investigación. Se

analizará, de cada licenciatura, el plan de estudios y los contenidos de las materias de pedagogía cuando se presenten y, más adelante, los perfiles de egreso/profesional e ingreso. Importa conocer, en este apartado, sobre los contenidos de formación en pedagogía que presentan estas universidades y qué tanto estos cursos, o la ausencia de ellos, influyen en el proceder docente de los egresados.

5.4 Perfiles de egreso-profesional-ingreso

En educación, el término perfil se refiere al instrumento que guía la planeación académica y que sirve para “configurar las características relevantes de los elementos: profesor y alumno, en relación con los objetivos del proceso educativo” (CISE, 1983, citado por Langarica y Gutiérrez, 1994). Existen diversos perfiles a destacar: ingreso, egreso y profesional. Los perfiles de ingreso y egreso plantean un conjunto de rasgos que los estudiantes deberán mostrar ya sea al inicio o al término de un grado escolar, y buscan garantizar que podrán desenvolverse en cualquier ámbito en el que decidan continuar su desarrollo. El perfil de ingreso establece aquellas características deseables en el candidato para la admisión en cierto programa de estudios y el de egreso aquellas que éste poseerá al término del programa mismo.

Los términos perfil de egreso y perfil profesional se han usado de manera indistinta en el ámbito educativo mexicano (Ysunza, 2010). Sin embargo, me parece importante hacer la distinción para profundizar con mayor claridad en el asunto. El perfil de egreso es aquel que es formulado por una institución educativa para establecer aquellas cualidades y características profesionales que serán propias del alumno que culmina sus estudios en dicha institución, mientras que el perfil profesional son todas las cualidades y características que debe reunir una persona para el adecuado ejercicio de cierta profesión (Anuies, s/f, en Ysunza, 2010). Así, entendemos que el perfil profesional es un conjunto de habilidades, capacidades y conocimientos

que se establece debe saber el profesional de cierta área y que en gran medida se articula con base en las necesidades del mercado laboral, es decir, ¿qué capacidades o cualidades específicas buscan (o han buscado) los empleadores de los egresados de cierta profesión? Por su parte, el perfil de egreso de cada institución se modela con respecto a varias aristas, entre ellas el perfil profesional. Es decir, con base en el proyecto educativo, en la infraestructura, en la capacidad docente y en las necesidades sociales (tanto productivas como de responsabilidad social) con las que contiene cada escuela es que se diseña un determinado perfil de egreso.

Zabalza menciona al respecto:

Definir y concretar un perfil profesional [entendido en este caso como perfil de egreso] no es siempre una tarea fácil. Ciertas profesiones poseen un perfil [profesional] borroso y es frecuente encontrarse con algunas que abarcan un amplio espectro de actividades. El dilema entre la generalidad y la especialización se presenta, en toda esta fase del proceso, con una especial virulencia. Por ello, el abanico de opciones que se ofrece suele ser muy amplio: la misma carrera puede tener una orientación u otra según cuál sea el perfil profesional que se haya adoptado como punto de referencia (2003, p. 37).

Se vuelve fundamental mantener una estrecha relación entre perfil profesional y de egreso ya que, aun cuando cada institución, ejerciendo su libre autonomía, decidirá qué aspectos del perfil profesional desea enfatizar en su currículum,

...el grado de autonomía de la educación puede plantear un desacoplamiento: que el perfil académico no sea aceptado por el empleador y/o que subraye una de las características del perfil y subestime las restantes; pero también se hace hasta corriente una tendencia al credencialismo, independientemente de la connotación formativa y de las necesidades del país (Cazenave y Baez, 2009, p. 99).

Entonces, ¿cómo elaborar un perfil de egreso?, ¿qué lineamientos debemos seguir para tal tarea?

Existen muchas metodologías a seguir para la conformación de un perfil de egreso. Zabalza (2003) considera como componente fundamental del perfil “la formación personal y sociocultural básica que se considera recomendable” (p. 38) y que define como las cualidades que deberá poseer la persona, más allá del conocimiento disciplinar, en términos de la madurez y los valores de un futuro profesionista. Ysunza (2010) aporta tres componentes para la elaboración del perfil de egreso, que son:

- “El enfoque prospectivo”, que promueve la inclusión de una visión a futuro del perfil, es decir, promueve la consideración de los escenarios laborales próximos del egresado dentro del mismo a fin de actuar como referentes en términos de los requerimientos del profesional,
- “el análisis estructural de la actividad”, que trabaja en la identificación de los principales núcleos de saber de la disciplina y que después serán personalizados por y para cada institución, recortando u orientando los saberes, según sea el caso.
- “el criterio de condicionalidad”, en el cual se definen cuáles son las características de cada institución, a fin de dilucidar, con base en las condiciones en las que se encuentra la escuela, qué tan viable o no es el perfil de egreso deseable y así poder hacer los ajustes pertinentes para incrementar su viabilidad. (p. 88-89)

En este sentido, el perfil de egreso debe articular las exigencias del mercado laboral (productivas) con aquellas que exige la esfera humana (responsabilidad social) dentro del marco educativo que cada institución ha determinado. Así, se busca encontrar una armonía entre “contenidos académicos y exigencias, proyecto pedagógico e histórico, educación y sociedad”

(Cazenave y Baez, 2009, p. 99).

En opinión de algunos autores, el perfil de egreso es la clave para determinar el contenido de los planes y programas de estudio; es a partir del mismo que se desprenderá todo el proceso de diseño curricular, desde contenidos hasta prácticas (Ysunza, 2010; Zabalza, 2003).

Por otra parte, el perfil de ingreso es la descripción de “las características deseables en el alumno de nuevo ingreso en términos de conocimientos, habilidades y actitudes favorables para cursar y terminar con mayores posibilidades de éxito los estudios que inicia.” (Universidad Politécnica de Madrid, 2007, en García y López, 2011). Este documento marca los requisitos necesarios o las cualidades con las que deberá contar aquella persona que desee ingresar a cursar estudios en alguna institución educativa (Chan en García y López, 2011). Se vuelve importante discutir sobre el perfil de ingreso en el sentido de que algunos de los entrevistados reportan opiniones encontradas sobre su función: es un mecanismo de regulación del nivel y de entrada a la profesión, pero puede llegar a convertirse en un obstaculizador de la profesionalización del músico. En este sentido, algunos de los estudiosos del tema reparan en el cumplimiento del perfil de ingreso como un factor en la retención de los estudiantes a lo largo de sus estudios y en la culminación de los estudios (Bowen, Chingos y McPherson, 2009; Tinto, 2012).

Entonces, la capacidad de una institución de retener estudiantes y de que estos terminen sus estudios está directamente relacionada con el perfil de los estudiantes al ingresar, en términos de sus capacidades y habilidades para la mejor trayectoria académica. En el caso particular que nos ocupa, la música, regular el ingreso permitiría homogeneizar los niveles internos de formación y así aspirar, no necesariamente a más, pero sí a profesionales mejor formados y con un nivel más equilibrado en términos de sus destrezas.

A continuación, presentamos los perfiles de egreso, profesional (cuando sea el caso) e ingreso

para las universidades que participaron del estudio. Cabe aclarar que para la Universidad “U” no se contó con el perfil de egreso correspondiente al plan de estudios que se revisó (1984) y es por ello que se decidió incluir el vigente. La indagación sobre este tópico es válida ya que, aunque los perfiles hayan podido cambiar, los ajustes de las prácticas educativas a esos nuevos perfiles, si ese fuera el caso, es un proceso que toma su tiempo. Además, los profesores del plan de estudios sobre el que se hizo la indagación eran los mismos profesores del plan anterior y si pensamos que los profesores hacen en gran medida el currículum, nos vemos obligados a pensar que sus aportaciones son válidas.

Universidad “U”. Perfil de egreso

“El alumno egresado de la Licenciatura en Música-Instrumentista [...] contará con una sólida formación instrumental y artística sustentada en el conocimiento técnico, estilístico, teórico y humanístico-social que le permita enriquecer la vida cultural del país a través de la difusión, la enseñanza y la investigación de la música con una actitud crítica, ética, creativa y con disposición para la superación permanente” (Página de internet de dicha universidad, 2012).

El perfil de egreso para el instrumentista de esta universidad está orientado hacia la formación instrumental del egresado. Sin embargo, se menciona que podrá insertarse como profesionista dentro de diferentes áreas como son la enseñanza, la investigación, la administración y promoción, además de la difusión e interpretación. Se menciona la adquisición de habilidades de pensamiento y actitudinales como son la ética, la disposición de superación y la capacidad de crítica. El plan de estudios de esta universidad contempla, como hemos visto, cuatro materias orientadas hacia la formación pedagógica del alumno, lo cual ofrece las bases a la capacidad para insertarse laboralmente en la docencia. Vemos también varias materias dedicadas a la

investigación y a la interpretación. Sin embargo, no encontramos asignaturas que ofrezcan las bases de una capacidad para desempeñarse dentro de la promoción, difusión o administración musical.

La gran mayoría de los entrevistados que egresaron de esta universidad (U1, U2, U3, U4, U6 y U7, es decir, seis de siete) reportan que, en su opinión, el perfil de egreso que marca su institución para la licenciatura en música con enfoque en instrumentista, no se cumple. Dos de ellos (U3, U4) refieren a una desvinculación en el área de formación pedagógica con respecto a lo que marca el perfil y la preparación que se les da para alcanzarlo. Los demás hablan de una ruptura general entre las capacidades y habilidades que establece el perfil de egreso y las capacidades y habilidades con las que realmente cuentan los alumnos al egresar. Al respecto, un egresado menciona: “Ah, sí, es un sueño guajiro, hasta suena muy bonito, ¿verdad?” (U6). Otro egresado repara en la necesidad de una comunicación constante con los egresados para conocer su situación y con base en ello formular los perfiles de egreso. Él menciona:

...les falta actualización y más que nada como realidad [...] de poderse sentar y [preguntar] “qué es lo que tú estás haciendo” con personas que ya salimos y digamos oírnos; qué estamos haciendo, qué nos está pasando, cómo estamos viendo las cosas; eso es muy necesario y no lo ha hecho la [universidad] que es quien debería de hacer este tipo de chamba para saber qué está pasando con los perfiles de egreso. (U2)

Tres de los entrevistados (U4, U6, U7) establecen también que difícilmente podemos hablar de un solo perfil en común, que son muchos los perfiles existentes al momento del egreso de los alumnos y que se vuelve problemático intentar discutir sobre uno en específico. Un entrevistado, además, repara en la necesidad de crear perfiles terminales en la licenciatura argumentando que es imposible formar a músicos que puedan desempeñarse en todas las ramas del quehacer musical

con un nivel de exigencia respetable, es decir: ...

...esta escuela no te define ninguno [de los rubros que marca el perfil de egreso], no eres ni docente, no eres ni músico de orquesta, no eres ni solista, tratan de que seas todo y eso está mal, no vas a hacerlo, entonces, qué puedo decir, ni siquiera eres un músico completo [...] porque para ellos ser un músico completo es hacer todo y no, podría yo asegurar que el 90 por ciento, tal vez más, tal vez un 99 por ciento de los egresados no pueden [...] ni distinguírte acordes o intervalos o notas... (U6)

Al respecto, una coordinadora y maestra de esta universidad menciona que en su opinión los perfiles terminales son necesarios ya que los alumnos "...no todos quieren ser solistas, así ganadores de concurso que se dan cuenta en el camino que no va a ser posible, o que les gusta muchísimo otras áreas..." (UC1) y en ese sentido sería de mucha importancia proponer esta opción de terminación.

Universidad "U". Perfil profesional

"El Músico-Instrumentista Profesional [...] incide de manera crítica, creativa y ética, en el desarrollo cultural nacional e internacional, mediante la labor de interpretación, difusión, enseñanza, investigación, promoción y administración de la música en todos sus ámbitos. Puede desempeñar su labor profesional en instituciones públicas y privadas o en el ejercicio libre de la profesión, en instituciones educativas, centros culturales y de formación artística, compañías grabadoras, funciones teatrales, compañías de ballet y ópera, entre otros. Interviene como solista o como miembro de un conjunto en conciertos, grabaciones, espectáculos músico-teatrales, filmaciones y otras actividades artísticas; puede

fortalecer su desarrollo artístico en México y en el extranjero; ingresar a estudios de especialidad o de maestría en interpretación musical, pedagogía musical, dirección coral y otras disciplinas afines” (Página de internet de dicha universidad, 2012).

En el párrafo anterior leemos que las cualidades que se mencionan en el perfil profesional, le servirán al egresado para insertarse exitosamente en varios campos de trabajo dentro de la música a nivel nacional e internacional, como son la docencia, la investigación, la difusión, la interpretación y la promoción y administración de la m

úsica. Menciona que además de colocarse en diversas agrupaciones laborales, tanto de manera solista como en ensamble, el egresado de esta universidad podrá continuar sus estudios a nivel maestría en áreas como son la pedagogía, la dirección coral y la ejecución musical.

La consideración de la docencia como posible ámbito de desarrollo profesional es respaldada hasta cierto punto por la inclusión de materias de formación pedagógica dentro del plan de estudios de esta licenciatura y por la necesidad de “mostrar interés por la docencia”, como requiere el perfil de ingreso (incluido a continuación). En este sentido, lo que menciona Ysunza (2010) sobre la construcción del perfil de egreso con base en el perfil profesional, aporta algunos elementos.

Universidad “U”. Perfil de ingreso

“El aspirante a cursar la Licenciatura en Músico-Instrumentista debe contar con las aptitudes musicales, instrumentales e intelectuales necesarias para emprender exitosamente el estudio profesional de la música en el área correspondiente, en sus aspectos técnico, teórico y expresivo, así como en el humanístico y social. Debe ser disciplinado en el estudio, tener sensibilidad y capacidad para el trabajo individual y colectivo; mostrar interés por la

docencia, investigación y difusión de la cultura musical, poseer sentido ético y creatividad, puesto que todo esto contribuirá al logro de dicha meta” (Página de internet de dicha universidad, 2012.).

Se requiere del candidato a estudiar esta licenciatura que sea una persona con ciertos conocimientos musicales e instrumentales previos, deberá poseer ciertas cualidades como la disciplina, la sensibilidad, la ética y la creatividad, y deberá estar interesado en varios campos laborales del músico como son la docencia, la investigación y la difusión. En esta universidad sí es necesario que el aspirante cuente con conocimientos previos para poder ser aceptado como alumno. Podríamos decir que no cualquier persona interesada en estudiar música de forma profesional será apta para hacerlo en esta institución, deberá primero aprobar un examen de ingreso que es aplicado a todos los interesados.

Un coordinador entrevistado repara en la necesidad de analizar con detenimiento el perfil de ingreso que marca su institución, con la finalidad de establecer estándares de entrada y equilibrar los niveles de conocimiento. Él menciona lo siguiente:

...empezaría por revisar muy a profundidad el perfil de ingreso porque también ahí estamos un poquito luchando con cosas que se podrían corregir si se define mejor hacia lo que queremos desde el perfil de ingreso porque [...] llegan muchachos con niveles totalmente diferentes... (UC1)

A continuación, presentamos la información curricular para la Universidad “A”.

Universidad “A”. Perfil de egreso

“El estudiante que egresa de la licenciatura de música deberá mostrar las siguientes características:

- Tiene bases firmes para crecer, según sus capacidades e intereses, en campos tan diversos como lo son la ejecución, la docencia, la creación, la investigación y la administración y producción de eventos musicales.
- Tiene la plena convicción de construir una carrera musical fundamentada en la sólida base tanto teórica como histórica que ha construido durante la licenciatura.
- Valora por igual tanto el conocimiento histórico y teórico de la música, como la práctica de la ejecución instrumental o vocal” (Información provista por la Coordinación de la Licenciatura).

Afirman que los egresados tendrán la capacidad para “crecer”, claramente “según capacidades e intereses” en áreas de la música que no fueron exploradas durante la licenciatura (según podemos observar en el plan de estudios), como son la docencia y la administración y producción de eventos musicales.

La mayoría de los egresados de esta universidad reportan (A1, A2, A3, A6, A8, es decir cinco de ocho), que, desde su punto de vista, el perfil de egreso no se cumple. Un egresado indica:

...el perfil enuncia tareas complejas: composición, musicología, investigación; la multidisciplinariedad se da cuando tú ya dominas una disciplina de pe a pa, de principio a fin, desde lo más básico hasta lo más complejo y al menos en mi tiempo, no nos enseñaron a dominar lo más básico (A2).

Con respecto justamente al cumplimiento del perfil de egreso, un maestro y coordinador repara en que

...siempre los perfiles de alguna manera son ideales en el [sentido de] que nunca es cien por ciento garantía de que el que sale de la universidad va a hacer esto o a hacer lo otro, ni aquí ni en China [...] me gusta usar el término, es muy romántico pensar que todos van a

cumplir ese perfil [...] yo creo que, y digo con mucha satisfacción, en mucho casos el perfil se cumple, a veces hasta más de lo que uno espera y eso es maravilloso, entonces mientras exista uno que esté dando frutos, que afortunadamente son más de uno, entonces pues sí dices “ay, que padre”, porque entonces se cumple algo. (AM1)

Expresándose específicamente sobre cierta habilidad que detalla el perfil de egreso y que no vio satisfecha en términos de los contenidos de su carga curricular, un egresado comenta:

...realmente de todo lo que vi en el perfil del egresado yo sí le reduciría bastante porque recuerdo, por ejemplo, muy bien eso de que podrías tener la opción de trabajar precisamente en un estudio de grabación y jamás vimos cuestiones tan enfocadas a esa rama... (A1)

Tres egresados (A4, A5, A7) creen que la universidad da las herramientas necesarias para que el perfil de egreso pudiera cumplirse, es decir, aun cuando no se encarga completamente del cumplimiento del perfil de egreso en cada alumno, ofrece las bases académicas necesarias para que el alumno, por medio de su elección de materias, de su disciplina, de su esfuerzo y de sus intereses termine de alcanzarlo: “...sí, [se cumple], si llevas las materias bien, o sea, de acuerdo a como las está proponiendo el plan y si, obviamente, te dedicas y te esfuerzas durante la carrera, porque hay gente que la pasa de noche...” (A4). Otros dos egresados (A3, A5) reparan en la necesidad de una creación de perfiles terminales que pudieran dar la oportunidad de una mejor preparación en áreas específicas de la música, permitiendo así definir perfiles específicos de egreso. Al respecto comenta un egresado:

...los programas deberían ser un poco más específicos en las terminales y tener una preparación más específica en semestres, por lo menos unos cuatro semestres previos, es decir, a la mitad de la carrera tú ya sabes qué vas a hacer, si te vas a dedicar de lleno a la

composición, si te vas a dedicar de lleno a la interpretación [...] Con la experiencia que tuve en la universidad es que la población estudiantil no permite hacer una diversificación de esas terminales como para poder sacar un grupo específicamente de composición, uno de interpretación y uno de investigación... (A5).

Machillot (2018) menciona, basado en el estudio que realizó, que es la propia institución quien favorece la polivalencia (desarrollar varios oficios en un mismo grupo de trabajo) y la pluriactividad (desarrollar varios oficios dentro del mismo campo de conocimiento). También menciona que algunos músicos ven como positiva la polivalencia y la pluriactividad, mientras otros la critican duramente. En la institución que realizó el estudio se enseñan ramas terminales: “ejecutante, canto, pedagogía, composición y dirección coral” (p.276).

Al respecto de la creación de perfiles terminales, un maestro y coordinador indica que

...quien quiera tener un apartado o un área de especialización, un perfil, yo creo que a corto plazo se va a ver limitado más que reconocido [...] hay mucha competencia y toda esta área de especialización, en lugar de abrirte muchas puertas, como que te encierra o te enfrasca a dar clases de lo que eres especialista (AM1).

Tres de los entrevistados (A3, A6, A7) sugieren la existencia de no uno, sino múltiples perfiles de egreso, y en la incapacidad para definir uno solo debido a la enorme disparidad de nivel con que egresan los alumnos. Uno de ellos menciona:

...yo no te podría dar un perfil de egreso porque no es una generalidad y la verdad es pues por la misma escuela, la escuela debería hacer esa generalidad en serio, no plantearte ahí de que vas a estar tocando en orquestas cuando la verdad es que no, o de que vas a poder recibir un empleo bueno, cuando la verdad es que no (A3).

Y en esta misma línea de diversidad de perfiles de egreso, otra egresada opina sobre la

urgencia de definir un perfil único con mínimos necesarios a cumplir que pueda dar razón del nivel académico de la escuela. Ella comenta:

...se debería de buscar que no se pase hasta que no se tenga el mínimo, y de hecho el mínimo me refiero ya a un nivel bueno, pero creo que el perfil todavía no se consolida como tal y creo que sería bueno consolidar un perfil para definir el estándar de calidad de la universidad (A7).

Universidad “A”. Perfil de ingreso. En este caso particular, el perfil de ingreso lleva por título “perfil del candidato” y lee como sigue:

“El estudiante que ingresa a la licenciatura de música deberá mostrar las siguientes características:

- Tener plena convicción de construir una carrera musical a partir de una sólida base tanto teórica como histórica sin descuidar la práctica de la ejecución instrumental o vocal.
- Tener conciencia de lo que representa estudiar una carrera artística dentro del contexto universitario. Se espera que el estudiante atienda con la misma seriedad tanto los cursos de ejecución musical como los de teoría, historia y educación en general.
- Tener conciencia de que la música se manifiesta en un amplio número de modalidades estilísticas y culturales y mostrar un interés genuino en entender tanto las similitudes como las diferencias de dichas manifestaciones, sin menospreciar alguna de ellas” (Información provista por la Coordinación de la Licenciatura).

Como podemos observar, se pretende que los alumnos se encuentren plenamente seguros y convencidos de su decisión de profesionalizarse en esta área, atendiendo a las dificultades de su estudio en un contexto universitario y a las exigencias físicas y de atención que requiere. La

tolerancia y apreciación a las diversas formas de existencia musical es requisito para el candidato. No se menciona la necesidad de encontrarse dentro de cierto rango de edad o contar con conocimientos previos en la materia, por lo tanto, se asume, desde esta postura, que cualquiera, con interés, salvo cuestiones económicas y demás, podrá ser admitido como alumno y que la enseñanza de la materia comenzará en el nivel más bajo.

Con respecto justamente a los estándares de edad que se han establecido para el ingreso a las escuelas de música, un maestro y coordinador de esta escuela expresa:

...en el Conservatorio Nacional entrabas, pero no a lo que querías, era más bien [que] tu edad dictaba a qué te metían; de hecho, yo cuando me inscribí, me dicen, no pues para estudiar chelo ya no eres aceptado, ya a los 19 años ya no te podemos aceptar en chelo pero en dirección de orquesta sí (AM1).

El carácter privado de esta institución condiciona de alguna manera a quien ingresa, exigiendo del proveedor cierta capacidad económica (hay excepciones de alumnos becados, pero son la minoría) y poniendo así el peso para el ingreso no en las aptitudes o cualidades del aspirante, si no en su capacidad monetaria para solventar los gastos que se generan. Así, se ven obligados, hasta cierto punto, a aceptar alumnos con diversos niveles de conocimiento de la materia. Lo expresa un maestro de la siguiente forma:

...es un poco idealista pensar que el perfil de ingreso lo vamos a respetar, se pone como un parámetro, pero hay gente que no cumple el perfil y sin embargo entra a la universidad, porque bueno, es una universidad privada en la que de alguna manera, bueno, es una empresa también y pues ahí estamos encargados de que si alguien no trae el perfil, tratar de ayudarlo a que encuentre algún camino dentro de lo que quiere estudiar... (AM1)

También es importante apreciar que en cierto grado existe una congruencia entre lo que se exige del candidato y lo que se promete del egresado. Se habla de un egresado que, habiéndose hecho de las habilidades y las herramientas necesarias, tendrá la convicción de forjar una carrera en esta profesión y, si recordamos, en el perfil del candidato se exigía de ellos tener una claridad (a priori) en la decisión de, habiéndose ya profesionalizado, trabajar en la creación de una carrera en la música.

Por último, se presenta la información curricular de la Universidad “E”.

Universidad “E”. Perfil de egreso.

Aun cuando los egresados entrevistados tuvieron su formación en el área de la composición, se rescatan datos no solo sobre esta área sino también sobre el área de interpretación. En esta escuela, los estudios sobre interpretación y composición comenzaron al mismo tiempo, sin embargo, por falta de nivel en sus estudiantes, al momento de las entrevistas no se había titulado a ningún alumno del área de interpretación. Es por esto que es importante rescatar algunos comentarios de las entrevistas sobre la formación de intérpretes.

El perfil de egreso para la especialización de composición en esta universidad se lee como sigue:

“Los licenciados en música especializados en composición serán capaces de:

- Crear y producir música de arte utilizando lenguajes académicos contemporáneos, tradicionales y de estilos antiguos para solistas, grupos de cámara, orquestas sinfónicas y ensambles diversos.
- Crear y producir música comercial con lenguajes populares y académicos incluyendo arreglos y música publicitaria (jingles).

- Crear y producir música incidental para cine, teatro, telenovelas, cortinillas para programas de televisión y radio.”

Como podemos apreciar, el perfil del egresado de composición de esta institución está totalmente orientado hacia la creación y producción de la música, de diferentes estilos, con diferentes lenguajes y para diferentes fines. Se pretende que el egresado se movilice primordialmente dentro de estos ámbitos laborales. Esto adquiere significatividad si recordamos que como parte de los contenidos del plan de estudios encontramos tres módulos de didáctica. Uno podría pensar que si se incluyen estos contenidos de formación pedagógica dentro del plan de estudios es porque se considera la docencia como una opción laboral importante para los egresados. Ahora bien, si ésta es la línea de pensamiento, es interesante preguntarse por qué no se incluye esta faceta laboral dentro del perfil de egreso de esta licenciatura.

Todos los egresados de esta universidad reportan que el perfil de egreso para la especialización en instrumentación no se cumple. Tal es la opinión del no-cumplimiento del perfil de un egresado de composición que da razón de su elección de esta especialización (composición) al bajo nivel de formación que existe en instrumentación. Este egresado menciona “...si yo elegí composición es porque me di cuenta que había la opción teórica y era más fuerte que lo del instrumento; a pesar de que tuvimos buenos maestros [...] sí nos faltó un poco, yo sé también que el instrumento depende de cada quien, pero sí, sí nos faltó un poco [...] el nivel no es como debería de ser” (E1).

Otro egresado refiere a la edad ya tardía a la que ingresan los estudiantes a esta escuela y que les imposibilita alcanzar el nivel de instrumentista o solista como marca el perfil de egreso. Al respecto menciona: “En esta escuela no [se cumple el perfil] en primera por la edad, porque aquí ya vienen jóvenes de 18, 22, 20 entonces sabemos perfectamente que para ser un instrumentista o un solista tienes que empezar desde una edad muy joven entonces, no...” (E5).

Universidad “E”. Perfil de ingreso. Aun cuando esta universidad no marca un perfil de ingreso a su programa, es importante mencionar algunos comentarios recibidos de los entrevistados con respecto al mismo.

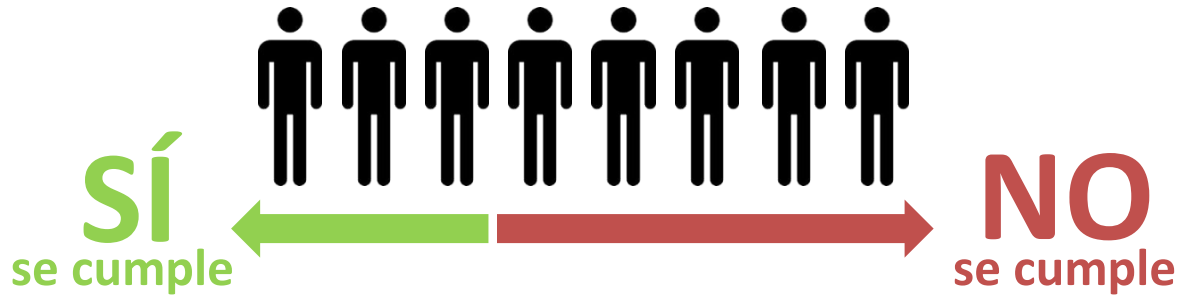
Un maestro de la universidad de la cual se entrevistó a alumnos egresados de la especialidad en composición menciona que el bajo nivel académico que es propio de los alumnos de la especialidad en instrumentación probablemente se deba en parte a la falta de un perfil de ingreso que regule la entrada al programa. Él comenta:

...la escuela se creó pensando en los jóvenes que ya no tenían oportunidad de entrar ni a la nacional ni al conservatorio [...] entonces hay gente que se interesa en aprender un instrumento ya de edad más avanzada, no sé, alumnos de 18, 20 años entonces [...] [ellos] pueden llegar aquí. Lo primero que se les dice es “sí vas a tocar un instrumento, lógicamente no va a ser un nivel de concertista pero sí puedes alcanzar un nivel para ser un músico acompañante, para ser músico de estudio” [...] Yo creo por eso no tenemos egresados de instrumento todavía porque el avance que ellos han logrado no ha sido el ideal para poder egresarlos como instrumentistas. (EM2)

Desde la perspectiva laboral, el perfil de ingreso permitiría regular el acceso a la profesionalización musical; como menciona Menger: “el pleno empleo en el mercado del trabajo artístico requeriría, por un lado, que se regulara la entrada a la profesión, y, por otro, la suficiente homogeneidad de la oferta o un grado de insensibilidad bastante grande ante las diferencias de calidad en la demanda” (Menger, 1999, citado por Bennett, 2010).

A continuación, se presentan tres figuras (5.1 a 5.3) que permiten distinguir con mayor claridad las diferencias entre las percepciones de los alumnos de las tres universidades con respecto al cumplimiento o incumplimiento del perfil de egreso.

Figura 5.1. Nivel de cumplimiento del perfil de egreso según reportan los egresados de la Universidad “A”.



Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida de esta investigación.

Figura 5.2. Nivel de cumplimiento del perfil de egreso según reportan los egresados de la Universidad “U”.



Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida de esta investigación.

Figura 5.3. Nivel de cumplimiento del perfil de egreso según reportan los egresados de la Universidad “E”.



Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida de esta investigación.

El grado de sensación de cumplimiento del perfil de egreso va disminuyendo de la Universidad “A”, en donde tres de ocho siente que sí se cumple, pasando por la “U”, en donde solamente un egresado siente que se cumple y llegando a la “E”, en donde ninguno de los entrevistados siente que se cumple. Estos resultados son respaldados por algunos otros hallazgos, como por ejemplo que todos los entrevistados de la Universidad “E”, aun cuando son compositores, obtienen la mayor parte de su ingreso económico de la docencia, es decir, observamos que hay una ruptura entre el ámbito de formación profesional y el ámbito de inserción laboral para ellos. Por su parte, aun cuando todos menos un egresado de la Universidad “U” sienten que no se cumplió el perfil de egreso en sus casos, cuatro de ellos (la mayoría) obtiene la mayor parte de su ingreso económico de la interpretación (ámbito laboral para el cual fueron formados), encontrando así una falta de congruencia entre el sentir sobre la eficacia en su formación (no los prepararon bien para ser instrumentistas) y el ámbito de desarrollo laboral logrado (trabajan como instrumentistas). Es decir, se encuentran desempeñándose laboralmente para lo que fueron formados y como marca el perfil de egreso de su institución, sin embargo, la mayoría siente que el perfil de egreso no se cumple. ¿Qué les hizo falta? ¿De dónde deriva esa sensación de incumplimiento o insatisfacción por parte de la formación recibida? Son preguntas que no responderemos pero que sería interesante responder en futuras investigaciones.

5.5 Información curricular de las IES estudiadas.

Antes de pasar a analizar la información de las universidades participantes en este estudio, es importante retomar la información presentada en el planteamiento del problema referente a lo que sucede en México en términos de la oferta educativa a nivel profesional en la música con respecto específicamente a la inclusión o no de contenidos pedagógicos en cada licenciatura.

De las 23 IES que se encontraron que ofrecen la licenciatura en música con enfoque hacia la

instrumentación, poco más de la mitad (12 de 8, contando que de tres de ella no se obtuvo la información curricular) sí incluye materias de corte pedagógico, tales como metodología de la enseñanza, didáctica, psicopedagogía, entre otras, como parte de su plan de estudios. De las 18 que ofrecen la licenciatura en música con enfoque hacia la composición, siete de ellas sí incluyen materias de formación pedagógica como parte de su plan, ocho no lo hacen y de igual manera, de tres no se obtuvo acceso a la información. Por último, de las 18 IES que ofrecen licenciatura en música de corte general, 11 de ellas sí incluyen materias de corte pedagógico, tres de ellas no lo hacen y de cuatro de ellas no se obtuvo información curricular.

Ahora bien, aun cuando existe cierto grado de conciencia por parte de las instituciones educativas respecto a la docencia como una de las posibilidades laborales más fuertes del músico, surgen varias preguntas al respecto que es importante mencionar aun cuando no todas vayan a ser contestadas: ¿cuál es la intencionalidad específica de estos cursos de formación pedagógica que algunas IES han optado por incluir como parte de su carga curricular?, ¿cuántos de estos cursos serían necesarios para cumplir con esa finalidad, cualquiera que fuere?, ¿se está logrando cumplir con lo que las IES establecen como el motivo o la razón para la inclusión de estas materias y en qué grado? En este mismo sentido, ¿qué reportan los egresados con respecto a la utilidad de estas materias que cursaron?, ¿fueron suficientes?

A continuación, intentaremos dar respuesta a alguna de las preguntas planteadas anteriormente. Sin embargo, antes, para facilitar el entendimiento de la información curricular que fue obtenida, se ha elaborado a partir de la misma, la Tabla 5.1 que resume la lista de documentos curriculares revisados.

Tabla 5.1. *Resumen de documentos curriculares revisados*

	Universidades participantes		
	“U”	“A”	“E”
Materias de formación pedagógica	Pedagogía Musical I y II Prácticas pedagógicas I y II	Ninguna	Didáctica I, II y III
Documentos curriculares revisados	Plan de estudios, Perfiles de egreso, profesional e ingreso	Plan de estudios, Perfiles de egreso e ingreso	Plan de estudios y Perfil de egreso

Fuente: Elaboración propia con base en los planes curriculares obtenidos a petición (física o virtualmente) o en las páginas de internet de cada institución.

5.5.1 Universidad “U”. Planes de estudios y contenidos de formación pedagógica.

Licenciatura en Música- Instrumentista. En esta universidad existen seis licenciaturas en el área de música (Canto, Etnomusicología, Instrumentista, Piano, Educación Musical y Composición). Para esta investigación, se tomó en cuenta únicamente a los egresados de la licenciatura en instrumentismo, que incluye el estudio de los siguientes instrumentos: arpa, acordeón, clarinete, clavecín, contrabajo, corno francés, fagot, flauta dulce, flauta transversa, guitarra, oboe, órgano, percusiones, saxofón, trombón, trompeta, tuba, viola, violín y violonchelo. Los egresados que fueron entrevistados para esta investigación estudiaron cuando se encontraba en vigor el plan 1984, mismo que fue revocado en el año 2008, fecha en que entró en vigor un nuevo plan de estudios.

Tabla 5.2. *Plan de estudios cursado por los entrevistados egresados de la Universidad “U”*

Semestres 1-4	Semestres 5-8
Semestre 1	Semestre 5
Análisis Musical I	- Análisis Musical V
- Adiestramiento Auditivo I	- Música de Cámara I
- Canon y fuga I	- Pedagogía Musical I
- Conjuntos Orquestales I	- Psicología del Arte I
- Historia de la Música Universal Siglos XVI-XX I	- Obligatoria de elección
- Técnicas estructurales del siglo XX I	
- Obligatoria de elección	

Tabla 5.2. Plan de estudios cursado por los entrevistados egresados de la Universidad "U"

(continuación)

Semestres 1-4	Semestres 5-8
Semestre 2	Semestre 6
- Análisis Musical II	- Análisis Musical VI
- Adiestramiento Auditivo II	- Música de Cámara II
- Canon y fuga II	- Pedagogía Musical II
- Conjuntos Orquestales II	- Psicología del Arte II
- Historia de la Música Universal Siglos XVI-XX II	- Obligatoria de elección
- Técnicas estructurales del siglo XX II	
- Obligatoria de elección	
Semestre 3	Semestre 7
- Análisis Musical III	- Estética Musical I
- Conjuntos Orquestales III	- Música de Cámara III
- Historia del Arte I	- Prácticas pedagógicas I
- Historia de la Música Mexicana I	- Seminario de Tesis
- Obligatoria de elección	- Obligatoria de elección
	- Obligatoria de elección
Semestre 4	Semestre 8
- Análisis Musical IV	- Estética Musical II
- Conjuntos Orquestales IV	- Música de Cámara IV
- Historia del Arte II	- Prácticas pedagógicas II
- Historia de la Música Mexicana II	- Obligatoria de elección
- Obligatoria de elección	- Obligatoria de elección

Fuente: Elaboración propia a partir de información proporcionada por la Universidad.

El plan de estudios que cursaron los entrevistados tenía una duración de ocho semestres durante los cuales se cursaban 10 módulos de instrumento (obligatoria de elección), seis de análisis musical, cuatro de conjuntos orquestales y de música de cámara, y varios cursos relacionados con entrenamiento auditivo, historia de la música, investigación, pedagogía, psicología y seminario de tesis.

Como parte de la formación para la enseñanza que reciben los alumnos hasta el momento de la investigación, se imparten cuatro materias de corte pedagógico durante la licenciatura. En el plan de estudios cursado por los entrevistados, en el quinto y sexto semestres se impartían, como materias de carácter obligatorio, Pedagogía Musical I y II, respectivamente. Igualmente, en los semestres siete y ocho se impartían, también de forma obligatoria, los módulos I y II de la

materia Prácticas Pedagógicas, respectivamente. Para efectos de análisis y de organización de la información, nos referiremos a los contenidos de formación pedagógica de este plan de estudios como dos materias o cuatro cursos, según sea el caso, pero no se tomará cada curso como una materia.

De estos cuatro cursos, solamente se obtuvo los programas de Pedagogía Musical I y de Prácticas Pedagógicas I, mismos que fueron proporcionados por el coordinador de servicios escolares de dicha universidad. No se contaba con los programas para Pedagogía Musical II ni para Prácticas Pedagógicas II, según me fue informado por esta misma persona.

En el año 2008, cuando se reestructura el plan de estudios, otras materias reemplazan a las anteriormente mencionadas: Psicopedagogía Musical I y II (reemplazando a Pedagogía Musical y que se oferta ahora en los semestres tres y cuatro) y Prácticas Docentes Supervisadas I y II (reemplazando a Prácticas Pedagógicas y que se oferta en los semestres cinco y seis). Para consultar el programa de la asignatura Psicopedagogía Musical I perteneciente al plan 2008 y un breve análisis de los cambios con respecto a su predecesora, véase el anexo B y para consultar el programa de la asignatura Prácticas Docentes Supervisadas, véase el anexo C. A continuación, se presenta la información que se obtuvo de las materias que formaban parte del plan 84.

Pedagogía Musical I. Descripción de la asignatura

“Materia teórico-práctica en la que se dota al estudiante de una técnica que le permita aplicar los principios básicos de la ciencia pedagógica bajo diversos puntos de vista, de lo que será necesariamente su realización profesional como profesor.”

Objetivos didácticos

“Al final del semestre el alumno:

- Adquirirá conocimientos generales de los fundamentos propios de la ciencia de la didáctica.
- Habrá asistido a observar las clases que imparten algunos profesores.
- Impartirá clases a su propio grupo y hará una crítica objetiva de las actividades realizadas por ellos dentro de la clase.
- Conocerá el concepto de aprendizaje, su proceso y las condiciones necesarias para que se lleve a cabo, así como el papel que desempeñan el profesor [sic] en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Podrá explicar en qué consiste la dinámica de la motivación en el aprendizaje y el paralelismo que (existe) entre aprendizaje y motivación; además interpretará el papel del profesor en la motivación de sus alumnos en el proceso enseñanza-aprendizaje, así como de los medios de que se puede valer.
- Describirá lo que es un objetivo de aprendizaje, sus características y nivel de complejidad, distinguiéndolo de otros enunciados.
- Sugerirá y seleccionará métodos y procedimientos didácticos de acuerdo a los intereses y aptitudes (y limitaciones) de un grupo de alumnos como: Exposición de tema, Interrogatorio y Discusión Dirigida.
- Podrá explicar la función e importancia de los recursos didácticos, sus características, alcances y limitaciones, así como su relación con las características del grupo, asignatura, institución, etc.
- Analizará los factores que determinan e influyen el comportamiento de un grupo escolar, así como la relación entre las características del grupo escolar y las formas más convenientes de organización (y evaluación) del trabajo.

- Podrá explicar la función y los diferentes tipos de evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje y quienes deben practicarla.
- Podrá explicar en qué consiste la planeación didáctica y sus características, en función de sus objetivos.
- Valorará el compromiso y su [sic] responsabilidad que implica su labor docente con sus alumnos y con la Institución.
- Se encontrará en condiciones de aplicar los principios de esta ciencia a un terreno específicamente práctico y musical.
- Formulará un anteproyecto de programa de una asignatura seleccionada libremente de acuerdo con sus propios intereses.”

Contenido

- “Conocimientos de la ciencia de la Didáctica.
- Asistencia a clases impartidas por otros profesores.
- Clases a su propio grupo.
- Concepto y características de aprendizaje, motivación, objetivos, métodos, procedimientos didácticos, recursos didácticos, organización de grupo, evaluación, planeación, ética.
- Construcción de un anteproyecto de programa.”

La descripción de la asignatura hace énfasis en que ésta debe proveer al alumno de ciertas bases pedagógicas que lo guíen en su planeación como maestro. Los objetivos son diversos y van desde el entendimiento más básico del fenómeno educativo, hasta los diferentes factores a tomar en cuenta en los procesos de enseñanza y aprendizaje, todo ello visto de manera general dentro de la educación. Otros objetivos tienen como fin la profundización en el fenómeno educativo de tal manera que el alumno pueda planear su propia clase tomando en cuenta las particularidades de

cada situación educativa.

Prácticas Pedagógicas I. Descripción de la asignatura

“Asignatura práctica en la que el estudiante transmite sus conocimientos, impartiendo clases a grupos de la misma escuela, bajo asesoría del profesor que imparte la materia.”

Objetivos didácticos

“Al final del semestre el alumno:

- Habrá impartido clases en el semestre a un grupo seleccionado por él, de acuerdo a sus intereses usando los recursos didácticos pertinentes.
- Tendrá una noción más clara, así como nuevas experiencias para poder clasificar los métodos didácticos, de acuerdo al grupo y la manera de motivarlos.
- Podrá dominar el temor para poder enfrentarse a un grupo de mayor número de personas y controlarlo.
- Estará capacitado para formular un programa de por lo menos dos semestres de duración, aplicando sus experiencias personales.”

Contenido

- “El profesor ante sus alumnos; actitud; autocontrol.
- Impartición de clases por parte del alumno.
- Clasificación de métodos didácticos y motivación según su experiencia.
- Formulación de un programa.”

El objetivo principal de esta asignatura era la adquisición de las herramientas y actitudes necesarias para el desempeño como docente en el área musical, ya sea enseñando la interpretación de un instrumento o en las demás áreas prácticas y teóricas que implica la enseñanza de la música.

Las dos asignaturas descritas anteriormente son las que cursaron los alumnos que fueron entrevistados para este trabajo, mismas que formaban parte del plan de estudios 1984-2008. Como se mencionó anteriormente, la descripción de los cursos que sucedían a estas (Pedagogía Musical II y Prácticas Pedagógicas II), no fueron obtenidos.

Como veremos en el siguiente apartado, la utilidad de las materias de formación pedagógica del plan 84 queda en tela de juicio, según las opiniones de los egresados, mismas que serán incluidas más adelante. Muchos de ellos no las sintieron de utilidad.

Para los egresados de esta universidad, la utilidad de las materias cursadas se encuentra en debate, es decir, de los entrevistados que egresaron de esta universidad (siete), dos reportan que ninguna de las materias de formación pedagógica les sirvió, como menciona el siguiente egresado cuando se le preguntó sobre la utilidad: “En realidad, creo que de nada. No hubo un impacto de esas clases dentro de mi forma de enseñar que yo ya tenía desde hace años” (U1). Uno más reporta que ambas materias de formación pedagógica le fueron útiles, en específico: “para planear un poco las clases, pensar un poco en las cuestiones como los troncos o bases de la formación en cada instrumento. Como yo decir, ‘a ver, ¿qué es lo que debo de ver o qué aspectos debo atender al momento de dar una clase?’ o sea, sí te hace pensar qué es lo que yo como cornista debo de hacer, cómo lo debo de hacer...” (U5). Cuatro reportan que una u otra, pero no ambas. El egresado U2 menciona: “pues quizás solamente con la cuestión de las prácticas pedagógicas como tal, o sea, lo que yo usé y vi que me funcionó son cosas que sigo hoy día haciendo”. Por otro lado, U4 piensa “pedagogía sí, sobre todo para crear un programa de percusiones, yo por ejemplo el programa que usa ahora la Universidad [anónimo] lo hice yo, entonces en ese sentido, [para] hacer un programa de iniciación musical, hasta propedéutico e inclusive hasta licenciatura sí, sí me sirvieron mucho”. En la figura 5.4 que se presenta a

continuación pueden observarse estos resultados.

Figura 5.4. Percepción de utilidad de las materias de formación pedagógica de egresados de la Universidad "U".



Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida de esta investigación.

Aun cuando la información sobre el grado de utilidad ya se presentó en la gráfica previa, en aras de un mejor análisis, se considera importante volver a presentarla pero con mayor detalle y con un acomodo diferente. Es por ello que encontramos a continuación la Tabla 5.3 en la que se puede observar no sólo el grado de utilidad sino qué egresado opina así y con respecto a qué materia.

Tabla 5.3. Percepción de cada egresado de la universidad "U" sobre el grado de utilidad de cada materia de formación pedagógica cursada

Egresado	Prácticas pedagógicas	Pedagogía Musical
U1	Sin utilidad	Sin utilidad
U2	Útil	Sin utilidad
U3	Útil	Sin utilidad
U4	Sin utilidad	Útil
U5	Útil	Útil
U6	Sin utilidad	Sin utilidad
U7	Sin utilidad	Útil

Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida de esta investigación.

Se observa una preponderancia de “sin utilidad” por encima de la utilidad. De 14 opiniones (una para cada materia), la mayoría (ocho) son de “sin utilidad”. Y no sólo esto, para cada materia, hay el mismo número de opiniones de cada tipo (cuatro de “sin utilidad” vs tres de utilidad). Recordemos que todos los egresados concuerdan en la necesidad de inclusión de materias de este tipo en los planes de estudio de un músico, ahora bien, si la percepción de una falta de utilidad no tiene que ver con la inclusión de materias para la formación docente del músico, ¿a qué se debe?

Uno de los dos entrevistados que reporta falta de utilidad en alguna de estas materias comenta lo siguiente:

Yo creo que todos aquellos que están alrededor para llevar a cabo la idea pues no han hecho lo suficiente para que esa clase realmente sea lo que en su momento primario a lo mejor se pensó que debería de ser, [...] si está ahí es porque de alguna manera y en cierto grado se considera que es importante pero no existen las herramientas ni el estudio al respecto... (U1)

Él reporta que es la falta de preparación pedagógica de los maestros de estas materias que, generalmente, son músicos instrumentistas, la principal razón de su falta de utilidad. Él comenta:

...los maestros pues son músicos que no tienen ningún conocimiento de pedagogía, entonces pues yo lo que me di cuenta es que en el mejor de los casos como que medio le leen por ahí algo y tratan de aplicarlo a la guitarra, o si no, simplemente se basan en su propia experiencia como músicos para enseñarte. (U1)

Otra persona entrevistada que no percibe utilidad de ninguna de las materias reporta una falta de consecución entre los objetivos de las materias y los aprendizajes obtenidos. La persona comenta:

...lo que creo que trata de desarrollar en los alumnos es que puedan resolver sus propias problemáticas interpretativas a través de una correcta metodología, sólo eso, pero no creo que sea como para que un intérprete pueda enseñar interpretación de su propio instrumento a otra persona después, aunque eso es lo que dice la materia, esa se supone que es la finalidad, pero no creo que realmente se alcance ese objetivo... (U6)

Un egresado, que solo encontró utilidad en la materia de “prácticas pedagógicas”, repara en la falta de espacios prácticos en donde pudieran consolidarse aquellos aprendizajes adquiridos en aula y en donde mucha información que se les presentó de forma general pudiera aplicarse a la disciplina de su interés, la música:

...yo siento que estamos en una escuela de música, no es una escuela de filosofía donde a lo mejor, ok, tienes que leer más porque es filosofía y letras, aquí estamos en una escuela de música donde, si bien hay cosas que tienes que leer para checar métodos, autores, etc., pero hace falta tener más espacios prácticos, decir, “a ver, hoy tú das la clase y tienes que exponer o tienes que buscar alguna actividad”, eso hace mucha falta y a mí no me tocó que se hiciera. (U2)

Con respecto también a la finalidad de las materias, un maestro comenta: “...me parece que el objetivo de la clase sería, ante todo, resaltar el papel crucial que tiene la pedagogía de la música en la carrera de un músico, aunque no sea su actividad preponderante.” (UM1)

La materia de prácticas pedagógicas supervisadas fue la que se sintió de más utilidad por los entrevistados, sin embargo, hubo un entrevistado (U2) que aun cuando siente que le sirvió para darse cuenta de “qué tan desarrollado tengo yo el sentido de la docencia”, también repara en el sentir de que “...están ahí pues más que nada para cubrir un crédito, te soy totalmente honesto [...] en ningún momento sentí que estuvieran enfocadas a la música...” (U2).

Ahora bien, el egresado que opinó que ambas materias le resultaron de utilidad comenta que le sirvieron para

...planear un poco las clases, saber planear, pensar un poco en las bases de la formación de cada instrumento; como yo decir, “a ver, qué es lo que debo de ver, o qué aspectos debo atender a la hora de dar una clase”, te hace pensar qué es lo que yo como cornista debo de hacer, cómo lo debo de hacer, cuánto tiempo... (U5).

Entonces, ¿qué está haciendo falta en las materias de formación docente de esta universidad para que los alumnos las consideren de utilidad? Podemos reconocer varias áreas de oportunidad según las respuestas de los entrevistados:

1. Falta de planeación académica en la consecución de los objetivos planteados para cada una de las materias.
2. Falta de congruencia entre los objetivos específicos establecidos para cada materia y el desempeño docente durante la clase.
3. Falta de espacios prácticos de aprendizaje.
4. Falta de preparación pedagógica y formativa (en términos de conocimiento de la materia, pero también de preparación docente) de los maestros.

En cuanto a la suficiencia o insuficiencia de estos cuatro cursos para el logro del aprendizaje de las habilidades docentes, cuatro de los egresados reportan que fueron suficientes pero que es necesario llevar a cabo una revisión en términos del perfil del docente, de los contenidos de las materias y de las actividades de aprendizaje; todos ellos reparan en la necesidad de más espacios prácticos donde hacerse de experiencia. Al respecto de la importancia del perfil del docente, un entrevistado menciona que: “...depende mucho del profesor que te la dé, de su concepto de educación, si es una persona que se dedica a ser educador, que sea también músico” (U7). Dos de

los egresados de esta universidad opinan que no son suficientes estos cursos y que sería necesario extenderlos a toda la duración de la carrera. Es interesante mencionar que estos dos egresados llevan dando clases más de ocho años cada uno (15 y nueve) y ambos sienten una vocación docente muy fuerte. Un egresado reporta que esto “depende con quién las tomes” (U4). Este mismo egresado da razón de su duración desde la perspectiva de que los músicos instrumentistas tendrán que trabajar de la mano con los educadores musicales, ya que ellos son quienes ya cuentan con los estudios de pedagogía musical en forma.

Él comenta:

...existe una carrera de educación musical, yo creo que estas materias como instrumentistas son como unas embarradas, te embarran tantito y ya simplemente porque por una parte hay una carrera dirigida exclusivamente a la educación [...] [y] estos chicos que salen de educación musical harán de sus estudiantes una buena formación [sic] y vendrá aunado a un instrumentista que los formará como una especie de cadena, se junta el maestro de educación musical con el instrumentista y de ahí para adelante [...] por eso son como embarradas... (U4).

Un maestro de esta universidad reporta que el tiempo que se imparten estas materias es muy poco para lograr lo que se proponen. Él expresa que “...el grueso de los alumnos de la escuela no tiene armas ni la vocación para dedicarse a la enseñanza y con un año de pedagogía pues es muy poco lo que se puede hacer...” (UM1).

Por otro lado, con un sentir completamente opuesto a la presencia de materias de corte pedagógico dentro de la carga curricular de los músicos, un maestro de esta universidad opina: “estas materias no debieran darse dentro de la currícula” (UM2). En su sentir, los alumnos de esta licenciatura necesitan tiempo para practicar en la ejecución de su instrumento y tiempo para tocar

y “...materias como ésta les obstaculiza ese desarrollo”. Desde su concepción, la docencia llega a los alumnos cuando “el músico ya culminó como artista ante el público” y siente satisfecha esa área de su profesión que recurre entonces a la docencia.

A continuación, se presenta la figura 5.5 con los resultados obtenidos en términos de la suficiencia o insuficiencia de la formación pedagógica recibida por los entrevistados.

Figura 5.5. Suficiencia de los cursos con orientación pedagógica en el logro de las habilidades docentes en la Universidad “U”



Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida de esta investigación.

Habiendo indagado sobre la utilidad y la suficiencia de las materias de formación pedagógica para esta universidad, podemos concluir de manera inicial que la mayoría de las opiniones de los entrevistados sobre las dos asignaturas pedagógicas hacen referencia a su falta de utilidad para la formación docente y sin embargo la mayoría las considera suficientes. ¿Cómo es posible que no hayan sido de utilidad y sin embargo suficientes?, ¿será posible pensar que debido a todas las razones mencionadas arriba, los alumnos no lograron comprender la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, todas las consideraciones que implica el ser docente, y por tanto, sintieron que aprendieron todo lo necesario? No podremos dar respuesta a esta interrogante,

claramente, pues los datos de esta investigación no permitieron más información sobre el tema, sin embargo, queda como un espacio abierto a discusión.

5.5.2 Universidad “A”. Licenciatura en Música - Enfoque general. En esta universidad existe solamente una licenciatura en el área musical. Tiene una propuesta curricular en la cual no hay especialidades, sino una formación general en música. Los alumnos comparten todas las materias con excepción de su instrumento y de las materias optativas que se encuentran a partir del tercer semestre. A partir del primer semestre, cada alumno elige un instrumento, el cual estudiará a lo largo de ocho semestres; el último semestre opta por mantener el mismo o elegir uno diferente. Este plan entró en vigor en el año 2000 y fue reestructurado en los años 2006, 2012 y 2017. Los egresados entrevistados en esta investigación pertenecen al plan 2000.

Tabla 5.4. *Plan de estudios cursado por los entrevistados egresados de la Universidad “A”*

Semestres 1-5	Semestres 6-9
Semestre 1	Semestre 6
- Instrumento I	- Instrumento VI
- Teoría Musical I	- Contrapunto Tonal
- Arte, historia y cultura	- Entrenamiento Auditivo V
- Estudio general I: (Ingeniería)	- La música en México
- Primer Idioma I	- Metodología para la Investigación
- Segundo Idioma I	- Optativa en Conjuntos Musicales I
	- Optativa en Conjuntos Musicales II
Semestre 2	Semestre 7
- Instrumento II	- Instrumento VII
- Teoría Musical II	- Composición I
- Entrenamiento Auditivo I	- Estudio General II: (Humanidades)
- Música medieval y renacentista	- Electiva en área teórica nivel 400
- Primer Idioma II	- La Musicología
- Segundo Idioma II	- Optativa en Conjuntos Musicales III
	- Optativa en Conjuntos Musicales IV
Semestre 3	Semestre 8
- Instrumento III	- Instrumento VIII
- Teoría Musical III	- Orquestación
- Entrenamiento Auditivo II	- Estudio General III: (Ciencias)
- Música Barroca y Clásica	- Análisis: Temas selectos
- Electiva en el área teórica	- Tesis I
- Segundo Idioma III	- Optativa en Conjuntos Musicales V
	- Optativa en Conjuntos Musicales VI

Tabla 5.4. Plan de estudios cursado por los entrevistados egresados de la Universidad "A"

(continuación)

Semestres 1-5	Semestres 6-9
Semestre 4	Semestre 9
- Instrumento IV	- Optativa en instrumento
- Teoría Musical IV	- Estudio General IV: (Ciencias sociales)
- Entrenamiento Auditivo III	- Estudio General V: (Negocios)
- Música en el siglo XIX	- Electiva en área teórica nivel 400
- Música y Computación	- Tesis II
- Coro I	- Optativa en Conjuntos Musicales VII
- Música de Cámara I	
Semestre 5	
- Instrumento V	
- Contrapunto Modal	
- Entrenamiento Auditivo IV	
- Música del siglo XX	
- Análisis Musical	
- Coro II	
- Música de Cámara II	

Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida de la página de internet de dicha universidad.

Este plan de estudios dura nueve semestres. Los alumnos cursan a lo largo de ellos nueve asignaturas de instrumento, cinco asignaturas de entrenamiento auditivo, cuatro asignaturas de teoría y varias otras materias relacionadas con historia de la música, tecnología, coro, música de cámara, musicología, composición, análisis, idiomas y tesis. A partir del primer semestre, y distribuidos en los demás semestres, se encuentran cinco asignaturas de estudios generales obligatorios para todos los alumnos. Cada asignatura pertenece a una de las otras áreas de estudio con las que cuenta la universidad: ingenierías, ciencias, negocios, humanidades y ciencias sociales. Esto lleva al alumno a elegir de entre varias materias seleccionadas como posibles, una que pudiera llamar su atención y que no necesariamente tuviera que ver con su área de estudio.

Como se mencionó anteriormente, en los años 2006, 2012 y 2017 se realizaron reestructuraciones curriculares a la información mencionada arriba (del año 2000). En el año 2012,

el plan de estudio, los perfiles (de egreso, ingreso y profesional) y los objetivos generales y particulares de la licenciatura fueron modificados según las conclusiones a las que se arribó en el consejo académico. En esta revisión curricular se acordó incluir, como curso co-curricular (que comparten dos licenciaturas) obligatorio para todos los alumnos en el quinto semestre de la carrera, la materia “teoría educativa” (con seis créditos), que compartirían los alumnos de música con los alumnos de educación. Creemos que es importante la mención de esta modificación ya que demuestra un viraje hacia la inclusión de materias de corte educativo. Sin embargo, en la reestructuración curricular realizada en el 2017, esta materia fue eliminada nuevamente del plan de estudios. Se mandó un correo buscando obtener una respuesta oficial a la decisión de eliminar esta materia del plan de estudios en la reestructuración del año 2017 pero no se obtuvo.

En términos de los resultados, todos los entrevistados que egresaron de esta universidad (ocho), del plan de estudios del año 2000 perciben necesaria la inclusión de materias de formación pedagógica dentro del plan de estudios. Sin embargo, un entrevistado repara en la necesidad de tomar en cuenta los intereses del alumno, es decir, incluirla dentro del plan de estudios como una materia a elegir si es del interés del alumno, no impuesta a la fuerza. Ella menciona que

...debería de haber como una clase optativa para la gente que se quiera dedicar a la educación [...], deberían de implementar eso en el plan de estudios. No sé si en otras escuelas lo manejen así pero aquí al menos, no fue así (A1).

Uno de los entrevistados que egresó de esta universidad tuvo la oportunidad de elegir de entre sus materias optativas, dos que fueron relevantes a la formación pedagógica y reconoce la utilidad de las mismas, pero al mismo tiempo comprendiendo el alcance limitado que tuvieron. Él comenta:

...cuando estuve en la universidad tomé dos materias de pedagogía musical, digo, no con eso me siento ya pedagogo musical ni mucho menos, pero sí por lo menos el leer teorías de Jung o Freud sobre la enseñanza pues te da cierto parámetro de poder entender por lo menos cómo acercarte (A8).

Es importante hacer la distinción de que aun cuando todos los egresados de esta universidad comentan que sería de utilidad contar con materias que les proveyeran de las necesarias habilidades docentes para desempeñarse en ese ramo, un profesor comenta que ningún alumno ha hecho ese sentir público o lo ha expresado de manera abierta: “nadie está diciendo” ‘¿no hay un curso de pedagogía musical que podamos tomar?’” (AM3). La única forma de entender esto es que esta necesidad de contar con habilidades para la docencia llega al concluir los estudios, cuando se enfrentan al medio laboral y a las oportunidades de trabajo que éste les ofrece. Entonces, pudiéramos pensar que no es tarea de los alumnos exigir de su institución las competencias necesarias para su formación, sino que es tarea de las instituciones hacer los análisis pertinentes para conocer a profundidad la situación del medio laboral, lo que se exige de sus egresados y lo que éstos están haciendo al graduarse.

Todos los entrevistados reconocen que les habría sido de mucha utilidad cursar una materia como “teoría educativa” durante sus estudios. Sin embargo, dos de ellos (A4, A8) cuestionan el enfoque que se le dio a esta nueva materia argumentando que los contenidos son sobre pedagogía en general, es decir, no hay una especialización de la pedagogía hacia el área musical. Al respecto comenta un egresado:

...creo que está bien que tengas esos conocimientos teóricos macro para después llevarlos a algo específico. Creo que es una postura de toda la universidad el que todos tengan conocimientos de y que sepan las teorías de la educación, creo que es un aspecto de la

visión universitaria, la pregunta es: ¿cómo hacemos que la carrera tenga esa visión? Y ¿cómo es traducirla a la carrera? [...] ¿cómo las traduces en música? Yo creo que el planteamiento es interesante, la forma en que se va a poner en práctica, tengo mis dudas (A8).

Respecto a lo anterior, un maestro reconoce el carácter general de esta materia de pedagogía recién incluida en el plan de estudios, pero menciona: "...no vamos a poner algo más especializado sobre la educación [...] me imagino que los alumnos de música van estar, por lo menos, pensando en cómo aplicar esas ideas a música" (AM3).

En una entrevista realizada por Marcelino y Cunningham (2002) al representante australiano de una IES musical, él responde con claridad sobre el hecho de que la mayoría de los estudiantes se han decantado por desarrollar una carrera en la enseñanza y enfatiza sobre el hecho de que aun teniendo claras indicaciones del paradero laboral de los licenciados (docencia), los planes de estudio no reflejan esta realidad.

Discutiendo sobre las posibles razones por las cuales es hasta ahora que esta universidad ha decidido incluir dentro de su plan de estudios una materia de corte pedagógico, un egresado hace alusión a

...la conceptualización decimonónica de la escuela de música en la que se preparan instrumentistas, compositores y no se preparan pedagogos. Es hasta ahorita que [...] en los instrumentos [sic] que se llevaban a cabo aquí en la universidad se empezaba a abordar el tema de la educación como tal, como un tema necesario de incluir en las escuelas. [...] Tiene que ver mucho con mantener esa tradición del conservatorio (A5).

Un coordinador de otra universidad concuerda con la opinión anterior del egresado sobre la

visión decimonónica de la educación musical y repara en que, al menos en su universidad,

...seguimos cargando una herencia del conservatorio que en algún momento fue lo que se necesitaba pero sí creo que ahorita todavía estamos muy cargados hacia la formación de solistas y realmente esa no es la principal fuente de trabajo [...] Debemos impulsar un poquito más la profesionalización en otros aspectos (UC1).

Otro egresado de la Universidad “A” apunta hacia la importancia que hoy y siempre ha tenido la pedagogía para los profesionistas y que es tal vez un reciente reconocimiento de esto por parte de la universidad lo que los ha llevado a tomar esta decisión. Él comenta:

...yo esperarí que la estén incluyendo porque ya se dieron cuenta de que es indispensable, lo triste es que hasta ahorita se den cuenta. La carrera tiene aproximadamente, según recuerdo, 17, 16 años de existencia, y bueno, después de todo ese tiempo lo incluyen. Definitivamente hace 15 años la pedagogía no era menos necesaria que ahorita, siempre lo ha sido, más en un país como el nuestro (A2).

Con respecto a la finalidad del curso que fue incluido brevemente en el plan de estudios y sobre su alcance en términos de una adecuada formación pedagógica para los alumnos, siete de los ocho entrevistados, creen que esta materia no habría sido suficiente para poder enseñarles a los alumnos a desempeñarse adecuadamente en la docencia, algunos argumentando en términos de su duración y otros en términos de sus contenidos no específicos para la música. Es importante la actualización continua como docente porque “...el chiste de ser profesor yo creo que es ir aprendiendo algo nuevo, cada generación va siendo distinta...” (A4). Un maestro y coordinador de esta universidad aclara que la finalidad de este curso era “...más que nada aprender, tener los inicios de una metodología, tener herramientas pues para que tú abordes tu carrera y que eventualmente, si llegas a dar clases pues tengas herramientas [...] es una puerta que finalmente

aquel que lo experimenta pues de ahí se desprende el siguiente paso...” (AM1).

La Universidad “A”; una institución privada

En las tablas 1.2 a la 1.4 se incluye una columna que especifica el tipo de IES al que nos estamos refiriendo, si pública o privada. En este sentido, importa relacionar el tipo de institución educativa con el contenido de su plan de estudios ya que pudiera ayudarnos a explicar el porqué de ciertas decisiones de tipo curricular, como, por ejemplo, la de incluir o dejar fuera materias de corte pedagógico en el plan de estudios. En estas tablas se hace evidente que la vasta mayoría de IES que ofrecen la licenciatura en música en México son públicas. Si pensamos en la baja demanda educativa que existe, en la poca oferta laboral que hay para músicos, en los costos que representa contar con una infraestructura adecuada para la enseñanza de la música, entre otras razones, empezamos a entender esta situación. Difícilmente una IES privada, que debe buscar su propio financiamiento, contemplará la música como parte de su oferta educativa; y así lo evidencia esta tabla.

Al respecto de lo anterior, en la Universidad “A”, cuando se les pregunta a los maestros sobre varios asuntos en relación a la conformación del plan de estudios, todos ellos refieren a las dificultades e imposiciones que implica la administración en asuntos académicos en una universidad privada.

Por ejemplo, una maestra explica que la falta de perfiles terminales se debe a una razón económica:

Así le sale más barato a la universidad [...] pero no estoy de acuerdo, es una universidad que depende de tu interés, puedes elegir las clases que te interesan o te corresponden, pero todos, cada semestre son las mismas clases con los mismos compañeros. [...] Pero sí, entiendo que es una universidad privada y hay que economizar (AM2).

El coordinador de la carrera da razón de la falta de cumplimiento del perfil de ingreso a la necesidad de generación de capital que dé sustento a la universidad. Así, todo aquel que posea los recursos económicos necesarios es aceptado para estudiar en esta institución. Él comenta:

...es un poco idealista pensar que el perfil de ingreso lo vamos a respetar, se pone como un parámetro, pero hay gente que no cumple el perfil y sin embargo entra a la universidad, porque bueno, es una universidad privada en la que, de alguna manera, bueno, es una empresa también y pues ahí estamos encargados de que, si alguien no trae el perfil, tratar de ayudarlo a que encuentre algún camino dentro de lo que quiere estudiar (AM1).

Con respecto a la falta de inclusión de materias de formación docente en el plan de estudios de esta universidad, otro maestro (AM3) explica que se debe principalmente a dos razones:

(1) La falta de demanda por parte de los alumnos: “nadie está diciendo” “¿no hay un curso de pedagogía musical que podamos tomar?”” y

(2) las exigencias que traen consigo contar con ciertas certificaciones educativas:

ya estamos con otra cosa que nos acaba de imponer, eso es por medio de SACS, quieren que sesenta por ciento de los cursos sean impartidos por los [maestros] de tiempo completo, y cuarenta por ciento por los de tiempo parcial, y estábamos nosotros en este semestre a 58% o 56% pero nos quieren arriba de 60, eso significaba que teníamos que hacer unos cambios, ajustes para el próximo semestre y [...] entonces este tipo de decisión también entra, si no tenemos el maestro, es muy difícil depender completamente en un maestro o maestra especialista de tiempo parcial porque si un día o un semestre no quiere dar la clase, qué hacemos con los demás, no podemos ponerle en el plan de estudios así, necesitamos opciones... (AM3).

Así, las decisiones que tienen que ver con contenidos, la falta de perfiles terminales y el

cumplimiento del perfil de ingreso se ven afectadas por las cuestiones económicas que yacen detrás del manejo de una institución privada.

5.5.3 Universidad “E”. Licenciatura en Música – Compositor. Este programa tiene una duración de doce cuatrimestres y los alumnos se especializan en una de tres áreas a partir del décimo cuatrimestre, ya sea pedagogía especializada, instrumentación o composición. Los egresados de esta universidad que fueron entrevistados, todos se especializaron en el área de composición. El plan de estudios que cursaron es el único que ha tenido la escuela y está vigente desde sus comienzos, en el año 2006. La mayoría de los egresados que fueron entrevistados son alumnos fundadores de esta escuela. A continuación, en la tabla 5.5, se presenta el plan de estudios.

Tabla 5.5. *Plan de estudios cursado por los entrevistados egresados de la Universidad “E”*

Tronco común/especialidad	Curso	Curso
Tronco común	Primer cuatrimestre	Tercer cuatrimestre
	- Entrenamiento Auditivo para Músicos I	- Entrenamiento Auditivo para Músicos III
	- Ensamblés Vocales I	- Ensamblés Vocales III
	- Armonía al teclado I	- Armonía al teclado III
	- Armonía teórica I	- Música teórica III
	- Música teórica I	- Contrapunto III
	- Teoría del sonido	- Música Afro-antillana III
	- Contrapunto I	- Instrumentación II
	- Música Afro-antillana I	- Historia del Estilo I
	- Instrumento I	- Técnicas de desarrollo
		- Instrumento III

Tabla 5.5. Plan de estudios cursado por los entrevistados egresados de la Universidad "E"

(continuación)

Tronco común/especialidad	Curso	Curso
Tronco común	Segundo cuatrimestre	Cuarto cuatrimestre
	- Entrenamiento Auditivo para Músicos II	- Entrenamiento Auditivo para Músicos IV
	- Ensembles Vocales II	- Música teórica IV
	- Armonía al teclado II	- Recursos electrónicos para la composición I
	- Armonía teórica II	- Orquestación I
	- Música teórica II	- Historia del Estilo II
	- Contrapunto II	- Composición I
	- Música Afro-antillana II	- Análisis I
	- MIDI	- Didáctica I
	- Instrumentación I	- Instrumento IV
Tronco común	Quinto cuatrimestre	Séptimo cuatrimestre
	- Entrenamiento Auditivo para Músicos V	- Entrenamiento Auditivo para Músicos VII
	- Música teórica V	- Música teórica integral I
	- Recursos electrónicos para la composición II	- Historia del Estilo V
	- Orquestación II	- Composición IV
	- Historia del Estilo III	- Análisis contemporáneo I
	- Composición II	- Piano complementario I
	- Análisis II	- Instrumento VII
	- Didáctica II	
	- Instrumento V	
Tronco común	Sexto cuatrimestre	Octavo cuatrimestre
	- Entrenamiento Auditivo para Músicos VI	- Entrenamiento Auditivo para Músicos VIII
	- Música teórica VI	- Música teórica integral II
	- Recursos electrónicos para la composición III	- Historia del Estilo VI
	- Orquestación III	- Composición V
	- Historia del Estilo IV	- Análisis contemporáneo II
	- Composición III	- Piano complementario II
	- Análisis III	- Instrumento VIII
	- Didáctica III	
	- Instrumento VI	

Tabla 5.5. Plan de estudios cursado por los entrevistados egresados de la Universidad "E"

(continuación)

Tronco común/ especialidad	Curso	Curso
Composición		Noveno cuatrimestre
		- Entrenamiento Auditivo para Músicos IX
		- Música teórica integral III
		- Historia del Estilo VII
		- Composición VI
		- Análisis contemporáneo III
		- Piano complementario III
		- Instrumento IX
		Décimo cuatrimestre
		- Historia del Estilo VIII
		- Música teórica integral IV
		- Composición VII
	- Análisis contemporáneo IV	
	- Producción I	
	- Piano complementario IV	
	Onceavo cuatrimestre	
	- Historia del Estilo IX	
	- Música teórica integral V	
	- Composición VIII	
	- Análisis contemporáneo V	
	- Producción II	
	- Piano complementario V	
	Doceavo cuatrimestre	
	- Historia del Estilo XII	
	- Música teórica integral VI	
	- Composición IX	
	- Análisis contemporáneo VI	
	- Producción III	
	- Piano complementario VI	

Fuente: Elaboración propia a partir de información proporcionada por dicha universidad.

Esta licenciatura tiene una duración de 12 cuatrimestres (cuatro años) y en el esquema de plan de estudios que plantea se precisa que todos los alumnos cursen primero un tronco común de materias para después, en el cuarto año (décimo cuatrimestre), elegir una especialidad entre composición, ejecución instrumental y pedagogía especializada. Los alumnos cursan, como parte del tronco común, nueve asignaturas de entrenamiento auditivo y de instrumento, siete

asignaturas de historia del estilo, seis asignaturas de composición y de música teórica o teoría musical, y muchos otros entre análisis, orquestación, didáctica, ensambles vocales y armonía al teclado. Para consultar los programas completos de las tres asignaturas de didáctica que se mencionaron anteriormente, véanse los anexos D, E y F, respectivamente.

Fueron seis los entrevistados que egresaron de esta universidad y todos ellos concuerdan en que las tres asignaturas de didáctica que cursaron durante sus estudios fueron de mucha utilidad para saber cómo desempeñarse dentro de la docencia. Aun cuando quizá no todos se dedicarán a la docencia, ha quedado claro que muy probablemente la mayoría aterrizará en algún momento en este ámbito laboral, y un egresado sugiere su utilidad en ese sentido: "...te preparan para la vida, [...] no sabes qué vueltas vaya a dar y si terminas dando clases pues te sirve" (E1). En esta misma línea, un coordinador entrevistado comenta sobre esta formación que "...cuando menos son las bases prácticas, no se van con una idea de las teorías pedagógicas ni actuales ni pasadas ni de ninguna pero cuando menos se van con una embarradita de didáctica que muchas veces los saca del apuro..." (EC1).

Por otro lado, aunque algunos aceptan que en un inicio no era de su agrado y muy probablemente tampoco habría sido de su elección una clase de este giro, también observan que a fin de cuentas es un aprendizaje más que resulta en una ampliación de su panorama laboral. A esto un egresado expresa:

...a lo mejor no a todos les gusta, [...] A lo mejor a mí tampoco me gustaba, pero pues ya en el camino aprendes o te gusta, [...] es una buena idea porque te abre otro panorama, no te cierra a que 'te estoy encaminando hacia acá y aquí es donde tienes que llegar', si no que 'te voy a encaminar, llegas aquí y ahora sí, aquí está todo esto que puedes hacer, tú escoge'. (E3)

Sobre la importancia de estas materias en la formación, otro egresado comenta que “...ahí fue donde yo aprendí que no les tengo que dar todo a los niños, que ellos tienen que descubrir todo...” (E1).

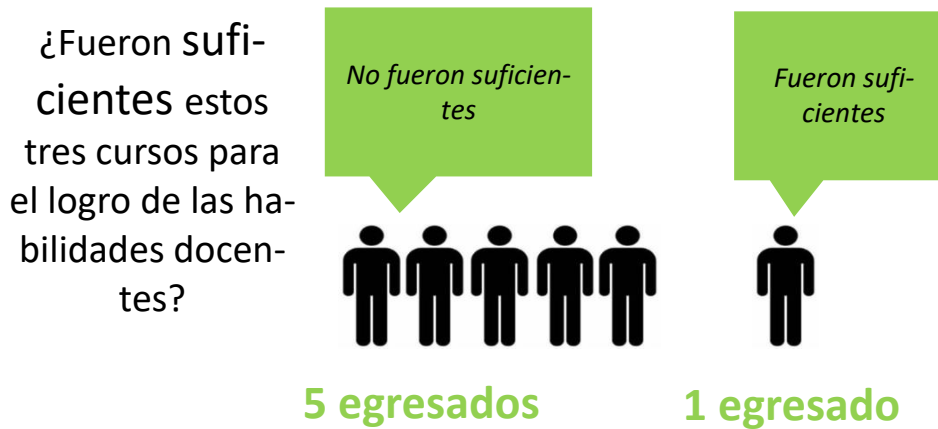
Cuando se les preguntó a los entrevistados sobre sus creencias al respecto de que estos tres módulos fueran suficientes para prepararlos adecuadamente en su desempeño docente, todos excepto uno dijeron que no (E1, E2, E3, E5, E6), sin embargo, uno de los egresados que dijeron que sí también fue muy puntual en indicar que la suficiencia o insuficiencia de estos módulos depende en gran medida del alumno y de sus capacidades e intereses. Lo explica así:

Podrás tener un excelente profesor y tener una sola materia y tal vez sacarle mucho beneficio a eso, podrás tener cinco clases y ser una persona que no tiene el total interés o esa visión de enseñar [...] ¿La persona para qué quiere estudiar música?, ¿para ser un excelente ejecutante y ser famoso?, ¿para enseñar y compartir lo que sabe o para qué? (E4).

E1 y E2 comentan que es menester incluir una mayor cantidad de actividades prácticas de aprendizaje, de espacios en donde los alumnos puedan hacerse de la experiencia *in situ* requerida para contender con las dificultades que se les presentan ya fuera de la escuela. Un egresado comenta que tal vez uno podrá contar con muchos conocimientos teóricos, pero “... como en cualquier carrera, sales al mundo y de repente ya dices, no, no es lo mismo, en cambio si ya llevas cuando menos un poco de práctica, ya puedes tener más armas” (E1).

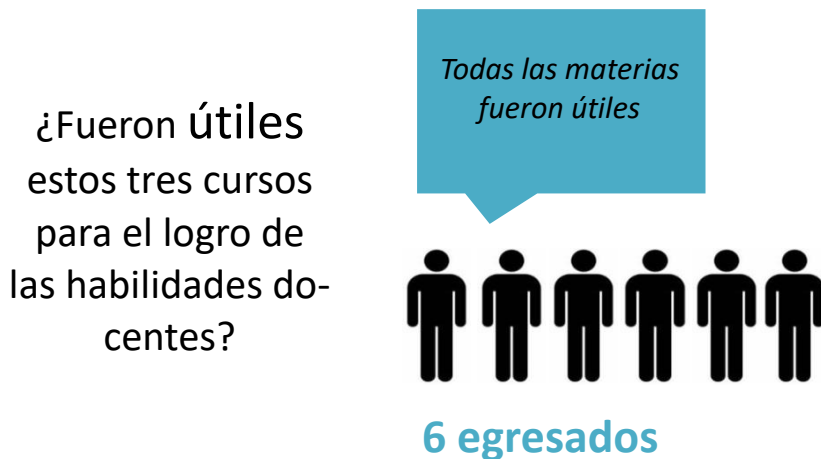
A continuación, pueden apreciarse dos figuras que expresan visualmente, lo mencionado anteriormente.

Figura 5.6. Sobre la suficiencia de las materias de formación pedagógica de los egresados de la Universidad “E”



Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida de esta investigación.

Figura 5.7. Sobre la utilidad de las materias de formación pedagógica de los egresados de la Universidad “E”



Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida de esta investigación

Habiendo indagado sobre la utilidad y la suficiencia de las materias de formación pedagógica para esta universidad, podemos concluir que aun cuando todos creen que fueron de utilidad, la mayoría no las considera suficientes. Si recordamos el caso de la Universidad “U”, sucede aquí lo opuesto. Cuando mencionamos lo que sucedía en la Universidad “U” planteamos la posibilidad

de que esos alumnos, debido a diversos factores, no lograron comprender la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y por consiguiente sintieron que habían aprendido todo lo necesario. En este caso me atrevo a pensar sucede lo opuesto. ¿Pudiéramos pensar que estos alumnos, al haber tenido buenos maestros y al haber encontrado de mucha utilidad estas materias, empezaron a familiarizarse con los procesos involucrados en la enseñanza, con la complejidad que es propia de este ámbito y con el compromiso necesario por parte de los maestros para lograr un desempeño exitoso y por tanto expresaron la necesidad de mayor preparación para dominar esta tarea? Aún cuando esta pregunta queda como asunto pendiente de discusión, más adelante se retoma el tema para profundizar un poco más en él.

5.6 Cruce de resultados entre universidades

Como hemos visto hasta ahora, muchos de los entrevistados reportan un sentir común sobre la aparente desatención que han tenido los diseñadores del currículo sobre la inclusión de materias de formación pedagógica dada la importancia que tiene la docencia en la vida laboral del músico, y cuando éstas existen en el currículo debería analizarse su suficiencia y utilidad. Se les preguntó a los entrevistados si creen que es importante que un músico sepa enseñar y aun cuando todos dijeron que sí, uno respondió que “solamente si se va a dedicar a dar clases” (E1) y otro respondió que “sí, pero sólo si ese es su perfil” (A6). Cuando se les preguntó de dónde creían que debía provenir esa educación, 10 de los 21 egresados (U1, U4, U5, U6, U7, A1, A4, A6, A7, A8) opinaron que esa formación docente debería ser parte de la formación profesional del músico, es decir, estar contenida en los planes de estudios del músico. Otros egresados (E2, E3, E4, E5, E6, A3, A5) responden de forma un tanto diferente al expresar que esta educación debería provenir de personas que han sido formadas tanto en música como en pedagogía, es decir, optaron por responder en términos de cómo debería ser el perfil de esa persona que le enseñará a un músico

cómo enseñar, es decir, más enfocados en el *cómo* que en el *cuál* de la fuente. Dos entrevistados fueron muy puntuales al hablar sobre la importancia de la existencia de un interés genuino por la docencia en las personas que enseñan (A2, U6), siendo que uno de ellos mencionó que “Definitivamente tendría que enseñar quien sabe enseñar, pero más que nada quien está interesado en enseñar, quien quiere y le gusta enseñar” (A2).

Es interesante notar que la mayoría de los egresados de la Universidad “E” responden en términos del perfil de la persona que enseña. Todos los entrevistados de esta universidad recibieron clases de una maestra que impartió los tres módulos de didáctica y concuerdan en que era una excelente maestra con mucha preparación; dos de ellos incluso la llaman “genio”. Esta persona estudió en la Normal de Maestros y además en la Escuela Nacional de Música, es decir, es músico y maestro de formación. Al comparar las respuestas de los egresados de esta universidad en términos de la importancia de contar con una persona con una formación tanto en música como en pedagogía para enseñar educación musical con el hecho de que hayan recibido estas clases de una persona con estas características, es claro que hay una fuerte influencia por parte de esta maestra en su concepción del quehacer docente.

Por su parte, también hay una relación entre las respuestas dadas por los egresados de la Universidad “A” y sus vivencias como alumnos. Estos egresados no cursaron materias de formación pedagógica durante sus estudios así que al responder lo hacen en términos del origen de esta formación (tema que los otros egresados dan por sentado al haber contado con estas materias) y reparan en la necesidad de incluir materias de formación pedagógica en los planes de estudios.

Como mencionamos anteriormente en el apartado para cada universidad, todos los egresados opinan que tendrían que existir materias de formación pedagógica dentro del plan de estudios de

un músico. Con respecto al carácter de las materias, todos los egresados menos uno (A1) reportan que esta materia o materias tendrían que ser de carácter obligatorio, no optativa. Un egresado de la universidad que no ofrecía materias de corte pedagógico a sus alumnos (Universidad “A”) comenta al respecto, específicamente sobre una materia de pedagogía que se ofertaba en un inicio como parte de las materias optativas pero que nunca terminó por abrirse:

...eso de que presentaran en el plan de estudios la optativa de pedagogía era muy bueno, y si ellos mismos saben que es la primera oportunidad que se te va a presentar porque, no porque ellos lo vean si no porque pues, algún contacto deben de tener con sus egresados [...] yo siento que tal vez no les parece necesario cuando a mí, cuando yo fui a entrevista de trabajo para la primera escuela para la que trabajé, me dijeron que si tenía yo algún estudio en pedagogía, entonces pues al decirles que no, pues la verdad es que sí me vi como acorralado porque dices, chin, aunque sea una clase que te den pues ya tienes nociones de algo, pero si no tienes nada, y que alguien más llegue y [diga] “yo estudié técnico en música pero también sé pedagogía” ya te quitaron el puesto mientras tú estudiaste una licenciatura. Entonces pues sí es bastante importante y me parece bastante preocupante que no lo apliquen, que no vean eso, que no se quieran dar cuenta (A3).

Y al respecto, Bennett (2010) comenta:

La formación dentro del contexto universitario ha llevado a un inevitable conflicto entre los requisitos de formación académicos y los prácticos. Dentro de los cursos existentes, es un motivo de preocupación el poquísimo énfasis que se da a las técnicas de enseñanza, la investigación y el estudio independiente, la experiencia en el lugar de trabajo, el conocimiento de la carrera profesional, las técnicas empresariales y la tecnología musical (p. 93).

En el capítulo anterior vimos que una de las posibles causas del pluriempleo para Australia es la pobre formación que reciben los alumnos en las universidades como consecuencia de la caída en la demanda de la misma, así imposibilitando la competencia sana. En México, no podemos afirmar que sucede lo anterior, sin embargo, y también como ya se había mencionado, encontramos que la mayoría de los egresados instrumentistas entrevistados no sienten que su universidad los haya preparado adecuadamente para trabajar tocando, para trabajar como instrumentistas. Cinco de ellos (de un total de siete egresados instrumentistas) afirman que la formación que recibieron para laborar como ejecutantes de su instrumento no fue suficiente. Sin embargo, de estos cinco instrumentistas, la mayoría vive de ello (tres de cinco). Todos han dado clases en algún momento, cuatro al momento de las entrevistas.

De los seis egresados que sienten que sí fueron preparados adecuadamente para laborar como instrumentistas (A3, A4, A5, A7, U4, U3), ninguno de ellos recibe la mayor parte de sus ingresos de la interpretación, y de hecho sólo dos de ellos son músicos activos. Tres de ellos no se encuentran trabajando ni en la interpretación ni en la docencia. Uno de ellos estudia otra licenciatura, un egresado aún es mantenido por sus padres en lo que consigue grabar un disco y uno más se dedica a la gestión cultural. Los tres restantes reciben la mayor parte de sus ingresos de la enseñanza y sólo dos de éstos son músicos activos. De los nueve egresados que no sintieron que su universidad los preparó para trabajar como instrumentistas hay cuatro que reciben la mayor parte de sus ingresos de la interpretación, y de los seis que sintieron que sí fueron preparados adecuadamente para vivir de la interpretación, ninguno recibe la mayor parte de sus ingresos de este ámbito laboral. Surge una pregunta ¿cómo y en qué medida influye la percepción de la calidad de la formación universitaria recibida en la dinámica de ingreso al mercado laboral? Esta será una pregunta que se retomará en investigaciones futuras.

Un egresado entrevistado de la Universidad “E” (E1) reporta que eligió la especialidad de composición por encima de instrumentación debido al bajo nivel de formación que opina tenía la universidad en la especialidad de instrumento. La opinión es compartida por algunos otros entrevistados que, aun cuando no se conoce si les orilló a elegir una especialidad diferente, reconocen una carencia en el nivel de formación para los instrumentistas (E3, E4, E5). Al respecto comenta uno de ellos:

Yo creo que un instrumentista de aquí es muy deficiente, hasta ahorita [...] Ya no sé si haya maestros más preparados, pero cuando yo estaba no había realmente un maestro que dijeras “este cuate me va a hacer un buen instrumentista”, pues uno o dos pero realmente no se contaba con esa preparación aquí en la escuela como para que egresara un buen instrumentista (E3).

Y es que estas carencias formativas para los instrumentistas a las que apuntan los egresados también son reconocidas por un coordinador de la universidad y sugiere un aumento de carga formativa en las materias de instrumento: “...nosotros tal vez podríamos ser más rigurosos y tal vez dedicarle más tiempo al instrumento, hablando de clases [...], que hubiera dentro del mapa curricular más tiempo obligatorio para el instrumento...” (EC1).

Sin embargo, de los egresados de la licenciatura en instrumentación que fueron entrevistados, dos de siete sienten que su universidad los preparó para trabajar como instrumentistas. En términos de la pertinencia curricular que se mencionó anteriormente, podemos observar que hay una ruptura entre lo que se establece como metas de formación en los perfiles de egreso y las acciones internas llevadas a cabo para su cumplimiento. El nivel de congruencia entre lo que cada institución ha elegido como objetivos en la profesionalización de sus estudiantes y lo que en la práctica se está haciendo en consecución de esos objetivos, al menos en la percepción de los

egresados, es bajo.

5.7 Comentarios finales del capítulo

En suma, en este capítulo se discute el tema de la formación de los egresados y las percepciones de éstos en relación a su formación y su quehacer docente. Hagamos una pequeña recapitulación.

En términos de la pertinencia como característica fundamental de la educación, no termina de quedar claro si las instituciones están cumpliendo con este cometido, tanto interna (de asuntos académicos) como externamente (de asuntos de mercado y sociales). En términos de la pertinencia curricular externa, pareciera que dos universidades de este estudio sí están considerando algunas de las necesidades que actualmente supone el mercado laboral del músico en México: les está dando a sus alumnos, en mayor o menor medida, una formación para la docencia. La otra universidad, al menos cuando estudiaron nuestros entrevistados y actualmente, parece que lo hace en menor medida. Ahora, si bien son pertinentes al incluir estos espacios de formación en sus planes de estudios, ¿qué está pasando al interior de la universidad? Decidir incluir este tipo de espacios en los planes de estudios es solamente el primer paso, es decir, falta que existan los procesos y se tomen las decisiones adecuadas, en otras palabras, que se cuente con la operacionalización necesaria que permita la relación circular entre la teoría y la práctica.

Entonces, ¿qué tan pertinente es una universidad que incluye estos contenidos pero que no los lleva a buen fin, es decir, no fueron de utilidad, en opinión de los egresados? (como en la Universidad “U”). Por otro lado, ¿qué tan pertinente es una universidad que, igualmente incluye estos contenidos, los lleva a buen fin, es decir, los alumnos los sintieron útiles, sin embargo, no se consideran suficientes? (como en la Universidad “E”). Creo que podemos afirmar que la Universidad “U” está respondiendo en mayor o menor grado a lo que de ella exige la pertinencia

de tipo externa, sin embargo, cuando vemos lo que se está haciendo al interior de la institución para cumplir con esos cometidos, tal vez se estén quedando cortos, es decir, de cierta forma no están logrando hacer realidad aquello que han elegido cumplir (los egresados no los perciben de utilidad). Y, si bien la Universidad “E” también es pertinente externamente, el grado de pertinencia curricular interna se eleva con respecto a la Universidad “U”, ya que los egresados de esta universidad sí reportan estos cursos como útiles, sin embargo, también los reportan como insuficientes de tal forma que también habría áreas de oportunidad en esta universidad en términos de la pertinencia interna o académica.

También es importante discutir, en términos de la pertinencia, sobre la especificidad y la duración de los cursos de formación recibidos. Es decir, ¿qué diferencias existen entre que el contenido de formación pedagógica de una universidad haya sido específico de la materia en cuestión y que el de la otra universidad haya sido una formación pedagógica general? Y sobre la duración de los cursos: ¿qué diferencias hay en términos de la duración de los cursos, es decir, del porcentaje que representan esos créditos en términos del total de créditos de la licenciatura?

Los cursos de formación para la enseñanza que tomaron los egresados de la Universidad “E” denominados “Didáctica I”, “Didáctica II” y “Didáctica III”, estaban orientados hacia la adquisición de habilidades para la docencia de manera general, sin abordar didácticas específicas. Por otro lado, las materias de formación pedagógica que cursaron los entrevistados de la Universidad “U” sí estaban enfocadas hacia la enseñanza de la pedagogía de la música (Psicología Musical I y II y Prácticas Pedagógicas I y II), es decir, eran más relevantes para ellos en términos de la especificidad de los contenidos enseñados. Ahora bien, con respecto a la duración de los cursos, en la Universidad “U”, las materias de formación pedagógica (cuatro materias) representan el 1.8 por ciento del total de créditos y en la Universidad “E” (tres

materias) representan el dos por ciento; la diferencia es casi inexistente en este sentido. Sin embargo, cuando revisamos el porcentaje de materias, la situación cambia un poco. Recordemos que el plan de estudios de la Universidad “E” funciona por cuatrimestres; son 12 cuatrimestre en total (cuatro años). El plan de estudios de la Universidad “U” funciona por semestres; son ocho semestres en total (cuatro años). Si vemos, ambas carreras tienen la misma duración, sin embargo, en la Universidad “E”, al estar organizada por cuatrimestres, hay oportunidad de tener una mayor cantidad de materias. Así, las tres materias que incluía la Universidad “E” representan el tres por ciento de la carga total de materias, y las cuatro materias que incluía la Universidad “U” representan un nueve por ciento de la carga total de materias. En términos de materias cursadas, en la Universidad “U” se triplica el porcentaje con respecto a la Universidad “E”, lo cual se vuelve significativo para los alumnos en términos de la dedicación entregada al estudio de cierta área de la disciplina. Recordemos que los egresados de la “E” reportaron haber sentido de mucha utilidad las materias de formación para la docencia que cursaron, aun cuando enseñaban una didáctica general y aun cuando su duración fue menor con respecto a la de la Universidad “U”. Y, los egresados de la Universidad “U” reportaron no haber sentido de utilidad estas materias, aun cuando su duración fue mayor y cuando, en teoría, debieron haber sido de mayor utilidad para ellos que las materias de la “E” ya que se les enseñaba una didáctica específica de la música. ¿Qué nos dice esto? Que claramente hay factores que intervienen en el aprendizaje que trascienden los contenidos y la duración de los mismos.

Ahora bien, es importante la reflexión en términos de la suficiencia y utilidad de estos cursos. Todos los egresados de la Universidad “A”, que no cursaron materias de formación docente durante sus estudios, reportaron la necesidad de incluirlas en los planes de estudios de los músicos. Los egresados de la Universidad “E” y “U”, que sí cursaron materias de formación

pedagógica, traen a la luz una situación interesante al respecto. Si bien los entrevistados de la “E” reportan haber sentido de utilidad estas materias, no creen que se puedan considerar suficientes para desempeñarse adecuadamente en la docencia. Por el otro lado, los entrevistados de la Universidad “U” comentan, en general, no haber encontrado de utilidad estas materias, sin embargo, reportan sobre su suficiencia para el adecuado desempeño en la docencia. ¿Cómo pueden los egresados de la “U” sentir que fueron suficientes cuando no fueron de utilidad? Y, por el contrario, ¿por qué los egresados de la “E” reportan que no fueron suficientes aun habiéndolas sentido útiles?

Entonces, ¿qué está pasando? En este contexto, ¿qué otros factores están influyendo en el aprendizaje desde la percepción de los entrevistados? Queda claro que intervienen elementos que trascienden la duración de los cursos y los contenidos y la especificidad de los mismos, como son los maestros. Es decir, ¿qué papel juegan los maestros en la consecución de los objetivos de clase, y, ultimadamente, en el logro de los aprendizajes? Al menos en el caso de esta investigación, nos damos cuenta que los maestros son, en gran medida, condicionantes de los alcances educativos y que moldean la experiencia del alumno. La preparación pedagógica de los maestros y su visión particular sobre la enseñanza y sobre los objetivos de la educación permean fuertemente en los resultados, tanto de formación como de formación docente.

Así, es importante darnos cuenta que todos los egresados reparan en la necesidad de contar con una preparación para la docencia. Los que no tuvieron, la piden; los que la tuvieron y la vieron de utilidad, exigen más; y los que la tuvieron y no la vieron de utilidad, aun así, la exigen.

Habiendo intentado esclarecer, a través de las percepciones de los egresados, de los maestros y de los coordinadores, cómo permea la formación profesional en el quehacer docente de los músicos, es ahora importante conocer más sobre el quehacer docente mismo de los egresados,

cómo influyeron sus maestros en su formación y qué sentido le dan todos ellos a esta labor.

Capítulo 6. El músico como docente “¿una batalla perdida?”

6.1 El ejercicio docente

En este capítulo ahondaremos en el proceder docente de los egresados y maestros (algunos también coordinadores) entrevistados en este estudio y en las percepciones que éstos tienen sobre la docencia. Concretamente se discutirá sobre el ejercicio docente (las fuentes de y las razones para la docencia), sobre la formación docente y sobre el perfil del músico que incursiona en la docencia.

6.1.1 El buen docente. ¿Qué hacen los buenos maestros? Gran parte del trabajo docente puede resumirse en la expresión de Perrenoud (2007, p.7), “decidir en la incertidumbre y actuar en la urgencia”. Esto es especialmente cierto cuando quien es profesor no fue formado para ello y entra al espacio laboral por diversas razones, entre ellas la escasez de oportunidades laborales en la profesión que originalmente estudió.

Y ante esta incertidumbre y urgencia, ¿cuáles serán los mínimos necesarios para hacer una buena clase? Varios autores mencionan diversas ideas que hemos de puntualizar a continuación. Empecemos por decir que una buena enseñanza tiene posibilidades de enormes impactos positivos en el educando; Zabalza (2003) dice que “existe una diferencia sustantiva en cuanto a sus efectos formativos entre una buena y una mala enseñanza” (p. 65). Estos efectos formativos pueden expresarse de diversas maneras, y una de ellas se revela en el comentario siguiente de un egresado al respecto:

“Hubo un profesor de historia de la música que me dejó algo muy claro sobre educación [...] él decía [...] “a ver jóvenes, en dos semestres no les puedo dar todo lo de la historia de la música universal, así que un buen profesor es alguien que te da un poquito y te motiva para que tú salgas de la clase y busques más de eso”, y era muy cierto” (U7).

En el mismo sentido es la siguiente aportación: “es tan fácil echar a perder a un alumno que cualquiera que sepa tocar pero que no sepa dar clases puede recibir a cualquier persona y deprimirla o hacerla sentir frustrada” (E2). Un comentario más en este mismo sentido: “la educación es lo que hace que una persona amplíe sus alcances, entonces si no le estamos enseñando bien, le estamos echando a perder” (A2). Como puede observarse, estas opiniones son de egresados de las tres universidades.

Hernández y Sancho (1993) mencionan que para ser profesor “no basta con saber la asignatura [...] no desde un enfoque profesional [...] La educación es algo más que una mera transmisión de información” (p.15). En este mismo sentido, Shulman (1986), Sternberg y Hovarth (1995) (en Rueda y Díaz Barriga, 2011) mencionan que hay que tener un dominio del contenido de la materia al que llaman “conocimiento del contenido” y por otro lado mencionan el dominio sobre el “conocimiento pedagógico” es decir, saberes sobre cómo enseñar el contenido. Más recientemente, Monereo y Monte (2011) mencionan que un buen docente debe dominar los contenidos específicos pero que no es suficiente. Al respecto, uno de los egresados lo expresa de la siguiente forma: “he conocido infinidad de músicos excelentes, de un nivel impresionante pero que no tienen la más mínima idea de cómo enseñarte algo” (E5). Tres egresados más concuerdan con esta opinión (E1, U1, A2). Está también la aportación del siguiente egresado quien es un poco más explícito:

“...tomé una clase con el maestro [omitido] [...] dió una *master class* de batería entonces lo que llegó él a decir fue “a ver, todos acérquense, miren lo que estoy haciendo y pregúntenme”, entonces [...] ponle lo más que puedas de atención, si no, pues ya te perdiste; entonces él empezó a tocar así con extraordinario virtuosismo y al final pues yo tenía bastantes preguntas, le empecé a preguntar y le decía yo “¿Y esta técnica cómo la

haces” y me decía “pues así” y lo tocaba otra vez y yo así de “bueno”, entonces te quedas con la misma duda porque no te supo responder, [...] si no lo agarraste o si no sabes hacer ese tipo de aprendizaje que es viendo, pues ya, eso ya lo perdiste” (A3).

Un egresado dice respecto de sí mismo cuando empezó a dar clases: “Empecé a dar clases cuando estudiaba [...] no tenía como que la didáctica ni la pedagogía suficiente” (E3)”. Otro egresado dice: “como profesor sé que tengo muchas carencias y muchos errores y me faltan muchas cosas por aprender” (E4).

Los maestros también son conscientes de esta situación. A continuación, dos profesores comentan sobre el asunto. Una maestra dice: “la mayor parte de los egresados damos clases por experiencia, así como aprendimos, así damos clases, y realmente somos muy pocos [...] que tenemos metodología de la enseñanza del instrumento” (UC1). Un maestro comenta: “...ahí está tu clase, adelante, y lo que funciona, funciona [...] no está guiado por un tipo de filosofía atrás más que mi propia manera de pensar en la música” (AM3).

En la búsqueda de las mejores condiciones de una buena enseñanza, deberemos buscar aquellas “condiciones generales que diferencian en cualquier espacio, momento o disciplina la buena enseñanza de la que no lo es” (Rueda y Díaz Barriga, 2011, p.66). La respuesta tendrá mucho que ver con la orientación teórica, fines de la educación y valores que se asuman, sin embargo, podemos coincidir con Cooper (1999) cuando menciona que de manera general el docente debe de poseer un conocimiento pertinente y lo suficientemente profundo sobre el aprendizaje y desarrollo, debe poder sustentar y vivir con congruencia los valores que fomentan el aprendizaje y relaciones interpersonales asociadas, debe dominar su materia, debe conocer y manejar un repertorio amplio de estrategias de enseñanza que motiven al estudiante y propicien su aprendizaje, y por último, debe poseer un conocimiento práctico sobre la enseñanza. Al

respecto de un conocimiento sobre el aprendizaje, la siguiente reflexión de un egresado: “creo que entender el proceso en el que una persona aprende, cualquier cosa, no solamente música, la forma en que la gente aprende es muy importante para quien quiere dar clases” (E6).

Por su parte, Gil, Carrascosa, Furió y Martínez-Torregrosa (en Díaz Barriga y Hernández, 2002) mencionan qué conocimientos deben tener y qué cosas deben hacer los profesores:

“1. Conocer la materia que han de enseñar. 2. Conocer y cuestionar el pensamiento docente espontáneo. 3. Adquirir conocimiento sobre el aprendizaje de las ciencias. 4. Hacer una crítica fundamentada de la enseñanza habitual. 5. Saber preparar actividades. 6. Saber dirigir la actividad de los alumnos. 7. Saber evaluar. 8. Utilizar la investigación e innovación en el campo” (p. 6).

Respecto de varios de estos puntos, uno de los profesores aportó la siguiente reflexión:

“tocando en una orquesta aprendo repertorio, sí, pero no recibo retroalimentación individual de un estudiante en la que tú exploras y buscas [...] cómo hago que toque un poquito más afinado, cómo hago que aprenda el ritmo, y entonces, bueno, buscas, te informas, estudias más, te mantienes al día, por así decirlo, pues para poder de alguna manera ayudar a que el proceso de aprendizaje se concrete” (AM1).

6.1.2 Fuentes de la labor docente ¿En qué me baso para enseñar? Todos los profesores hacen uso de diversos recursos para lograr su mejor desempeño docente, sin embargo, aquellos que no recibieron una preparación formal carecen de los recursos que esta provee. Díaz Barriga y Hernández (2002) mencionan que la práctica docente se ve influida por muchos factores, entre los que destacan “la trayectoria de vida del profesor, el contexto socioeducativo donde se desenvuelve, el proyecto curricular en el que se ubique, las opciones pedagógicas que conozca o se le exijan, así como las condiciones que tenga en la institución escolar” (p.3). Por su parte, Álvarez (2003) menciona que los docentes con esta característica, es decir, ausencia de una

formación en la dimensión psicopedagógica, se guían desde sus representaciones de lo que es la docencia, es decir, ejercen una docencia de sentido común y que esto lo hacen con base en sus experiencias previas como alumnos-enseñantes, cuando han tenido oportunidad de trabajar como ayudantes, por ejemplo. Pero “lo que en mayor medida determina su actitud ante el ejercicio académico son las representaciones del profesor [...] conformadas desde el rol de estudiante universitario y devenidas del desempeño de los propios profesores en la universidad” (p.192). Esto implica entonces que es más probable que reproduzcan en su práctica modelos educativos que no necesariamente son los mejores, ya que son absorbidos de profesores que, en la mayoría de los casos, no fueron formados para el efecto.

Los egresados reportan en las entrevistas sobre diversas fuentes que guían su proceder docente. La mayoría de ellos expresa que enseñan basándose en la experiencia propia: en la prueba y error que sucede en la práctica cotidiana. De los egresados que refiere a lo anterior, la mayoría pertenecen a la Universidad “A”. Al respecto, un egresado menciona: “...las clases no sólo son para que el alumno aprenda, sino son para que uno aprenda a enseñar, para que aprenda a expresarse...” (A2). La siguiente fuente con más menciones son los conocimientos formales adquiridos, de los cuales, la mayoría de egresados son de la Universidad “E”. Un egresado comenta al respecto lo siguiente sobre las clases de didáctica recibidas durante la licenciatura: “... me sirvió mucho en cuanto a entender [...] el proceso de cómo aprendes porque al final la forma de aprendizaje, el conocimiento de esa forma de aprendizaje es lo que te va a decir como maestro cómo guiar tu clase, cómo hacer el día a día en tu clase” (E6). Las dos últimas fuentes con más menciones son la intuición y la imitación, cuyas menciones fueron hechas en su mayoría por egresados de la Universidad “U”. En la imitación se reproducen las técnicas de enseñanza, buenas y malas. Un egresado hizo un comentario sobre lo anterior:

Una de las cosas más terribles es que si uno tiene un mal maestro, [...]; ese maestro le indica a uno cómo abordar ciertas dificultades, le da a uno una clase con un cierto estilo, y muy al principio, cuando uno empieza a dar clases, no tiene otra más que reproducir ese sistema con el cual le enseñaron a uno. Eso es muy malo porque vas heredando los errores del sistema de enseñanza... (U1).

Sin embargo, los estudiantes también reconocieron que hay buenos ejemplos de los cuales aprenden mucho: “[la maestra de las materias de formación pedagógica] tiene mucha visión sobre lo que debe de ser un maestro de música y trataba de enseñarnos [...] el mejor ejemplo para aprender de ella era cómo nos enseñaba a nosotros...” (E6).

Los maestros no son ajenos al impacto que ha tenido su propia trayectoria como estudiantes para su desempeño actual como docentes. Aquí, los comentarios de dos profesores distintos: “...cuando [uno] empieza a hacer algo, más bien imita la manera como aprendió...” (UM1). El segundo profesor manifiesta que: “...la mayor parte de los músicos damos clase por experiencia; así como aprendimos, así damos clase, [...] no hay una profesionalización en esa área” (UC1).

Bennett (2010) menciona que los músicos como personas creativas, regularmente no reciben formación para ser profesores y que no se debe esperar que se trabaje en la escuela de manera intuitiva, sin embargo, por los comentarios anotados, podemos observar que es en gran parte lo que ocurre.

6.1.3 Razones del ejercicio docente ¿Por qué enseñó? En el capítulo cuatro se presentaron los resultados con respecto a las razones para el involucramiento en la docencia, pero desde la óptica laboral. En esta sección analizaremos esos mismos resultados ahora desde una óptica de los fines de la educación. Es decir, sabemos hasta ahora que, finalmente, el egresado de algún programa de música se involucra en la enseñanza y lo hace primordialmente por un ingreso

económico, pero ¿qué pasa para la minoría que se involucran por otras razones? Y, aun los que se involucran por un ingreso económico, ¿cuáles son sus intenciones? Más allá de contar con una labor remunerada ¿por qué se enseña? Enseñar implica fines (Tardiff, 2009), se busca algo a través de ello, con independencia de si se trabaja como parte de un colectivo o de manera individual. Pero cualquiera que sea el caso, los fines no son siempre claros ni fáciles de alcanzar y tampoco es claro el cómo trabajar para alcanzarlos. Ya mencionamos que la enseñanza es una práctica que tiene enormes posibilidades de impacto sobre los alumnos y habría que mencionar que también sobre el profesor. En este sentido, los fines pueden estar referidos a uno mismo y/o a la persona que recibe el servicio del profesor. Algunos profesores viven su práctica educativa como una manera de mantenerse en el proceso de “recuperación, reproducción, reiteración de lo que se sabe en lo que se sabe hacer” (Tardiff, 2009, p.17), es decir, muchos profesores tienen como una finalidad su propio reciclado. A este respecto, un egresado menciona: “yo me siento muy bien dando clases porque además aprendo muchas cosas y reafirmo otras que pues ya sabía y que a lo mejor yo había olvidado por diversas razones” (E2). Un segundo egresado menciona: “Como que, al ser maestro de mis alumnos, me convierto en maestro de mí mismo” (U1). Otro más comenta:

“de lo poco o mucho que puedo saber en este momento, la mitad la aprendí en una escuela y la mitad lo aprendí dando clases porque al final una cosa es aprender las cosas para uno mismo y otra cosa es aprenderlas y entenderlas para que alguien más las pueda entender” (E6).

A continuación, la referencia de un egresado que recibió una recomendación de uno de sus maestros en este sentido: “Comencé a dar clases [...] por recomendación de mi maestro [...] para que yo pudiese reafirmar los conocimientos que tenía (A6). Por último: “Creo que es un gran

complemento dar clases [...] yo me considero mejor guitarrista [...] porque encuentro de repente cómo resolver dificultades que también son mis dificultades” (U7).

Existen otras finalidades, enfocadas fuera del propio profesor, es decir, finalidades orientadas a impactar al alumno en forma particular o incluso a tener un impacto social. Debemos, en palabras de Bustamante (s/f), “cuestionarnos el sentido que como macroestructura social o como iniciativa individual debemos otorgarle a nuestra acción educativa” (p.4.). Un egresado comenta:

“[dar clases] me parece un gesto de solidaridad muy humana, contrario al individualismo [...] se tiene que tener [...] conciencia social de lo que representa la docencia [...]; al haber adquirido educación profesional [...], yo creo que sí estás obligado a transmitirla a los demás y [...] a difundir y transmitir esa educación, los que somos afortunados de tenerla” (A2).

Algunas corrientes manifiestan que la educación es justamente una herramienta de integración social,

“es decir que pueda desarrollar la capacidad de la persona humana de ser parte, de manera autónoma, activa y solidaria, de los procesos sociales en los que le corresponde desenvolverse [...] que seamos capaces [...] de renovar al mundo a través de actos profundamente conscientes y responsables, a la vez que transformadores” (Bustamante, sf. p. 4).

Este compartir lo que sabemos produce cohesión social de forma tal que evitamos la exclusión y aislamiento que produce el no saber. En la siguiente reflexión se menciona el concepto de ciudadanía y de crecer a través de la cultura:

[Deben de dar clases] “y no solamente para crear nuevos músicos sino también para crear nuevos públicos y mejores ciudadanos [...] teniendo en cuenta que al fin y al cabo esa

labor va a generar empleos a largo plazo [...] a lo mejor se crean nuevos espacios y entonces la gente exige diferentes expresiones, México es pobrísimo en ese sentido ¿no?” (U4).

Entonces, de todos los egresados entrevistados, 13 incursionan en la docencia (primordialmente) por una necesidad económica, por una obligación y no por elección. Esto coincide con los resultados obtenidos para los maestros y coordinadores: ocho de los 10 entrevistados mencionan que principalmente fue para obtener un ingreso económico. De estos ocho, para cuatro de ellos la incursión en la docencia fue mientras cursaban la licenciatura a través de un *assistantship* o de ser asistente de profesor en sus respectivas universidades. Los entrevistados (tanto egresados como maestros y coordinadores) reportan razones diversas, entre ellas la reafirmación de conocimientos, un gusto genuino, un impacto social, los programas sociales orquestales, entre otras. En las tablas que siguen (5.1 y 5.2) se resumen los datos encontrados sobre las razones para el ingreso a la docencia, tanto de egresados, como de maestros y coordinadores. En la columna del lado izquierdo encontramos una cita que ejemplifica claramente la razón a la cual nos referimos (en negrillas está el tópico) y del lado derecho, el número de egresados (en la Tabla 6.1) y de maestros y coordinadores (en la Tabla 6.2) que incursionaron en la docencia por ese motivo.

Tabla 6.1. Razones de egresados para la incursión en la docencia

Razones	Número de egresados
“...lo hago más que nada por un ingreso... ” (E1)	13
“...es un gusto , siempre me ha gustado mucho esto de la pedagogía y de enseñar y como tocar vidas y cambiarlas...” (U6)	3
“Porque bueno, en la orquesta donde estoy yo se supone que es un programa social... ” (U5)	2
“Por recomendación de mi maestro (...) para que yo pudiese reafirmar los conocimientos que tenía...” (A6)	2
“Principalmente, yo lo veo así, por la necesidad de compartir lo que yo sé.” (E4)	1

Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida en las entrevistas

Tabla 6.2. Razones de maestros y coordinadores para la incursión en la docencia

Razones	Número de maestros y coordinadores
“...salen oportunidades de trabajar en escuelas y fue lo que aproveché...”. (UM3) [se tomará como necesidad económica]	8
“Yo soy maestra, soy maestra de carrera, yo he dado clases toda mi vida porque soy maestra”. (EM1) [se tomará como vocación]	2

Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida en las entrevistas

Aun cuando sólo uno de ellos expresa que la razón principal para su involucramiento en la docencia es la necesidad de compartir sus conocimientos, la responsabilidad social como impulso de su labor docente es un tema común entre ellos. Cinco de los entrevistados expresan una necesidad de compartir los conocimientos que han obtenido como un deber social. Un egresado menciona al respecto:

...a todos aquellos alumnos que he formado...lo primero que les digo es que de nada valen todas las habilidades y todos los conocimientos que hayas adquirido si no estás dispuesto a compartirlos y enseñarlos a la mínima provocación. Digo, el hecho de que un músico no enseñe, hace que su virtuosismo, su maestría, su majestuosidad si tú lo quieres, se vaya a la tumba con él y eso no nos beneficia a nadie; como país, tampoco nunca vamos a dejar de ser países de garbanzos de a libra porque solamente hay unos cuantos que saben mucho pero que se lo quedan, eso no sirve para nada, es importante enseñar, es importante ser útil a los demás (U1).

Como se aprecia, tanto para los egresados como para los maestros y coordinadores, la necesidad económica es el factor que permea en la decisión de ingresar a la labor docente. ¿Qué puede decirnos esto de las intenciones que los egresados pueden tener para con sus alumnos y su proceder docente? Más aún, ¿qué consecuencias trae consigo el hecho de que el maestro que enseña sobre cómo enseñar (maestros de formación pedagógica) haya incursionado en la

educación por necesidad económica y no por gusto?, ¿es que este profesor siempre terminará por adquirirle un gusto a dar clases? Como vimos en los párrafos anteriores, hay casos afortunados en los que el maestro logra enamorarse de la labor docente y encuentra un gusto genuino por este quehacer, sin embargo, no siempre sucede así, como se puede observar en la figura 6.1 sobre el gusto o disgusto por la enseñanza.

Figura 6.1. Sobre el gusto/disgusto de los egresados por la enseñanza



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados obtenidos

Se aprecia que a 13 de los 21 egresados sí les gusta enseñar, mientras que a cinco no y los restantes tres aún no se deciden. Es importante recordar en este momento que 17 de los entrevistados son docentes activos y que todos han dado clases en algún momento de sus vidas. Sí, a la mayoría le gusta enseñar, pero ¿qué pasa con los otros que, si bien les va, aún no se definen?, ¿cómo afronta una clase una persona que no quiere estar ahí o que se debate entre querer y no querer?, ¿es suficiente el grado de determinación de una persona en esas circunstancias como para lograr los objetivos educativos establecidos? Otra vez, difícilmente. Bennett (2018) encuentra que en los años tempranos de la entrada al mercado laboral se da una especie de “jerarquía de éxito” en donde el poder ser instrumentista es el rango más alto y ven

otros roles, como la enseñanza de la música, como algo temporal. Sin embargo, llegan a “descubrir que este trabajo temporal puede ser un poco más prolongado”. En su estudio encontró que algunos músicos se sorprenden al encontrarse satisfechos en los diversos roles que desempeñan, desde la organización, la dirección, hasta la enseñanza” (p.20)

6.2 Formación docente

6.2.1 Músico vs. profesor: ¿Cómo contender con la demanda urgente de una práctica docente enriquecedora y adecuada? Monereo y Monte (2011) mencionan que el hecho de que seamos especialistas y expertos en un área disciplinar específica no implica de manera automática, ni garantiza que podamos enseñar ese conocimiento. Esta idea “actúa como reclamo, casi como reivindicación, de una formación específica de quienes se han de dedicar a la enseñanza, más allá del dominio de su disciplina” (p. 24). En el caso de mi estudio, un profesor comenta: “...siempre está uno en formación. Cuando uno es maestro, bueno, cuando es lo que sea, siempre está en formación, sí” (EC2). En el mismo sentido, un egresado anota: “No todos tenemos la habilidad o el don para enseñar, pero como músicos deberíamos estar entrenados o deberíamos tener por lo menos una formación básica para poder transmitir algo de lo que sabemos” (U2). Por otro lado, un maestro menciona:

“...no porque uno haya estudiado una maestría, una carrera en educación, significa que ya uno es docente hecho y derecho y formado; intervienen otros factores, sobre todo la experiencia que uno va recabando a lo largo de los años [...] siento yo que realmente el conocimiento y la capacidad como docente se aprende haciendo, no los estudios; los estudios son un apoyo fuerte, pero en realidad la formación es en el hacer cotidiano” (UM2).

Hernández y Sancho (1993) mencionan que para abordar los procesos de formación deberíamos acogernos a una perspectiva o caracterización del docente: el docente como trabajador, como artesano, como artista o como profesional. Por su parte, Imbernón (2008) menciona que el docente como trabajador se concibe como alguien que ejecuta un plan elaborado por una instancia mayor, tal vez la autoridad educativa. El docente como artesano se concibe con un mayor grado de responsabilidad para decidir sobre las estrategias de enseñanza, se considera que es bueno para manejar “trucos del oficio” (Imbernón, 2008, p.19). Un egresado comenta: “tengo que ver más como metodología para enseñar porque, por ejemplo, a mí me gustaba enseñarles mucho con diapositivas y a veces los aburría... entonces ver metodologías de cómo enseñar” (A7). Otro egresado reflexiona: “al ver que en un principio todas las técnicas y los ensayos que te habías aventado y todo eso como que a veces no surtían el efecto que tu querías, de verdad yo pensaba que no era lo mío” (E4).

El docente como artista (Imbernón, 2008) se concibe como alguien muy creador con un alto grado de autonomía. El comentario de un egresado fue en este sentido:

“... te voy a contar mi primera experiencia [como docente] [...] uno piensa que ir a dar una clase, una clase magistral es como cuando viene Steven [incomprensible] de Estados Unidos a dar una clase aquí donde hay marimba, hay timbales y hay todos los instrumentos, entonces yo me preparé para llegar, inclusive preparé una obra de marimba, un estudio de tambor y algún estudio de otra percusión para tocar en mi presentación como instrumentista. Llego con la idea de esto [...] me presentan con el responsable y me dice –bueno, sus alumnos están en el cubículo-, nunca pregunté qué instrumentos tenían. Cuando llegué tenían un tambor nada más y una batería que me iban a traer que era prestada de un maestro. Llegué [al salón] y dije: -ahora yo voy a hablar de la música

contemporánea y de Varèse y de no sé qué y de repente una manita se alzó y me dijo “oiga maestro, es que aquí no hay orquesta ni hay nada de esto, nosotros queremos aprender a tocar batería, porque él toca cumbia y él toca salsa y él toca así” y entonces en ese momento dije [...] a improvisar [...] eso fue una gran experiencia” (U4).

El docente como profesional se percibe como alguien que debe estar comprometido con la autorreflexión y el análisis de las necesidades de su alumnado. Dos egresados comentan al respecto de las necesidades de sus alumnos:

“Me he puesto en la posición de que estoy aprendiendo contigo [...] entonces tus problemáticas también son mis problemáticas entonces para poderlas resolver es como si yo tengo que tenerlas, experimentarlas y entonces podemos aprender juntos” (U6). “Un buen maestro no nada más da una clase y se repite la misma clase para todos; con cada alumno cambia como debe de ser tu clase porque tienes que ajustarte a las necesidades de cada alumno [...] siempre abierto a darse cuenta, ser muy sensible a las necesidades de los alumnos” (A7).

Al respecto, un profesor hace la siguiente reflexión:

“Cada alumno es diferente, yo no puedo enseñar una cosa nada más a todos, entonces yo lo que trato de hacer es más o menos ver qué tiene cada alumno y sacar lo mejor de cada uno” (AM2).

Siempre en el ámbito del docente como profesional se considera que el trabajo profesional docente no es sujeto de mecanización (Imbernón, 2008), sino la capacidad de resolver problemas de distinta índole, en los cuales el maestro debe “dar una respuesta más acomodada a cada contexto” (Monereo y Monte, 2011, p.25). Un profesor/ coordinador hizo esta reflexión:

... el maestro se mide en razón directa de su capacidad para resolver problemas, si no puede resolver problemas tiene que ir a estudiar [...] pero es muy fácil culpar a los estudiantes; éste [alumno] no puede, cómo que no puede, el que no sabe o no puede es el maestro, el que no sabe enseñar o no tiene capacidad para resolver los problemas... (EC2).

En este mismo sentido, un profesor de la materia de didáctica comenta sobre la importancia de la capacidad de análisis del docente al momento de elegir un rumbo:

[Que los estudiantes se lleven de la clase de didáctica] “que se puedan valer ellos para dar una clase, pero la otra es que se formen un criterio para hacerlo [...] quiero que sean mucho más críticos en ese sentido, mucho más analíticos y que no se casen con un método [...] que sean capaces de decir, “tengo este problema, tengo toda esta gama de posibilidades para resolverlo, pero ésta es la mejor que puedo ocupar en este momento específico para este alumno que tengo” (EM2).

6.3 El perfil del músico docente

6.3.1 ¿Debería saber dar clases? ¿batalla perdida? En un apartado anterior nos planteábamos la duda sobre cómo tendría que ser un maestro de música en términos de su formación. ¿Tendría que ser músico de formación o maestro de formación o educador musical de formación?, ¿tendría que saber más de música que de educación o más de educación que de música?, ¿guarda importancia el nivel en el cual se imparta la disciplina con respecto a la necesidad de un mayor conocimiento de música o de educación?, ¿el valor social del músico docente incide de forma negativa en el perfil del mismo y por tanto, en la percepción del éxito de quienes en ese ámbito incurren? Nuevamente, es imposible dar respuesta a todas estas preguntas, al menos en este trabajo; sin embargo, a continuación, intentaremos dar respuesta a algunas de ellas.

El educador musical, en este trabajo, es distinto del músico docente, ya que buscó, de formación, ser docente en la música, y no ejerce la docencia bajo presión en la búsqueda de trabajo. En este sentido el perfil del educador musical plantea, en teoría, los ideales de formación del músico que recurre a la docencia y combina dos disciplinas en su profesión: la educación y la música. A diario recurre a habilidades desarrolladas en ambos ámbitos que en la práctica se combinan de tal forma que se logren los aprendizajes deseados. Regelski (2005) afirma que para un maestro de música debiera ser tan importante el conocimiento de la disciplina como el conocimiento de las técnicas de enseñanza o pedagógicas, se debiera saber mucho de ambos. Él establece que para poder ser un maestro de música efectivo es preciso ser un músico activo. No podemos pretender enseñar a “hacer” cuando no estamos “haciendo”. Encontrarnos inmersos en el quehacer cotidiano musical nos permite tener una mejor visualización de los problemas, obstáculos y necesidades que se presentan en la práctica musical. Por su parte, Elliot (1995) establece que un experto maestro en música, así como un excelente improvisador, trabaja con problemas y oportunidades en el momento en el que se presentan. Estos problemas y oportunidades son de una naturaleza tanto educativa como musical. Así, el experto maestro en música soluciona estos problemas al momento porque posee dos formas complementarias de experticia: *musicianship* y *educatorship* (p. 252). Este autor define *musicianship* como el “subject matter knowledge one must possess to be a professional music educator” (el conocimiento en el tema que uno debe poseer para ser un educador musical profesional) [Traducción propia] (p. 252) y que expresaremos en español como *expertis musical*; y el *educatorship* como el “flexible, situated knowledge that allows one to think-in-action in relation to students’ needs, subject matter criteria, community needs, and the professional standards that apply to each of these” (el conocimiento flexible y contextualizado que le permite a uno pensar en la acción con relación a

las necesidades de los estudiantes, los criterios de la profesión, las necesidades de la comunidad y los estándares profesionales que aplican a cada uno de los anteriores) [Traducción propia] (p.252) y que expresaremos en español como expertis pedagógica. Según él, ambos tipos de expertis deben estar presentes en cualquier persona que vaya a desempeñarse en la educación de la música. En el mismo sentido, Persson (1996, en Bennett, 2010) menciona que “Ser un artista formidable y un profesor formidable pueden ser atributos de la misma persona, pero los dos describen invariablemente distintos papeles, distintas capacidades en contextos diferentes” (p.86). Al respecto, un egresado comenta que:

“...quizás en épocas pasadas se podía que ‘ah, pues como sólo es pedagogo, pues que sepa sólo enfocarse a la pedagogía y que medio investigue del tema y ya, o si es músico pues que le medio embarre ahí el conocimiento’”, pero ahorita ya no, ya no se puede, creo que tienen que ser las dos.” (A4).

Myers (2005), por su parte, habla de la importancia de incluir, dentro del plantel docente de las instituciones de educación musical tanto a músicos educadores como a músicos instrumentistas. Piensa que difícilmente se logrará contar con profesionistas que posean (puesto en palabras de Elliott) tanto expertis musical como expertis pedagógica. El camino a seguir es buscar profesionales en la música que puedan colaborar de forma conjunta de tal manera que el alumno encuentre lo que necesita en un cuerpo de docentes, y no sólo de uno. Menciona Myers:

“La música está especialmente posicionada como una disciplina que tiene el poder de demostrar como la colaboración dentro del aula entre educadores y profesionales puede mejorar e intensificar la enseñanza y el aprendizaje y a fin de cuentas auxiliar en el cumplimiento de metas que perduren para toda la vida” (2005, p.33; traducción propia).

Lotova y Siebenaler (2018) nos dan un ejemplo claro sobre cómo cada institución elige darle más peso ya sea al ámbito pedagógico o al ámbito musical en la formación. Ellos hacen un estudio comparativo entre dos universidades, la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Estatal de California (CSUF) en términos del camino que recorren los profesores para dar clases a diferentes niveles educativos en cada país. En España la enseñanza de la música a nivel Infantil y Primaria no requiere de un profesor especializado para ello, ya que cuenta con una formación generalista que al mismo tiempo le permite enseñar otras asignaturas, pero siempre en el mismo nivel; el objetivo de la Universidad Estatal de California es poder formar un profesor de música capacitado para dar clases en todos los niveles educativos, haciendo énfasis en lo pedagógico en la primera universidad y en lo musical en la segunda. En palabras de los autores:

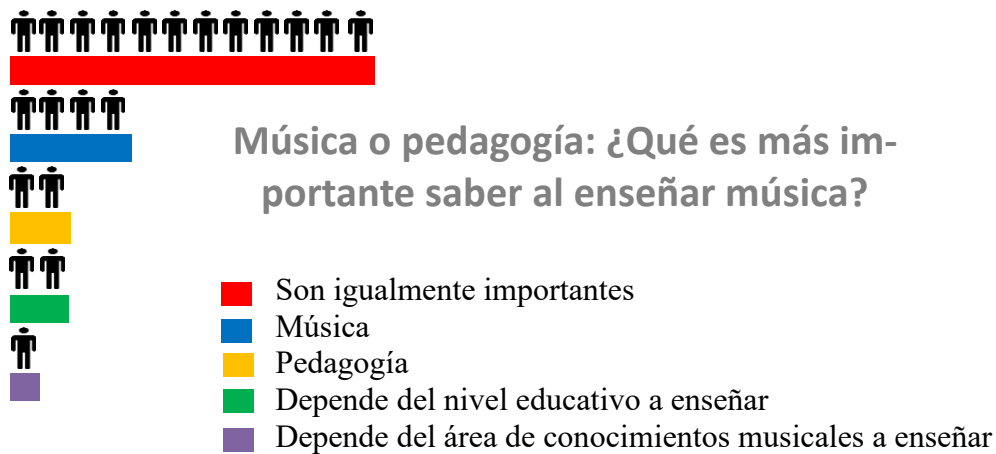
“Se puede afirmar que la CSUF se involucra íntegramente en la formación musical de sus alumnos y realmente se convierte en cuna de profesores de música, ofreciendo una amplia formación tanto musical como metodológica. En cambio, la Universidad Complutense se preocupa más por formar educadores y se implica mucho menos en la formación musical. Los alumnos españoles deben completar su formación musical en otras instituciones (Conservatorios o Academias privadas)” (p.312).

Estos autores creen más adecuado el planteamiento americano que considera igual de importante la formación musical completa como músico y como pedagogo, sin importar el nivel educativo en el cual se enseñe.

Al respecto, los entrevistados en esta investigación perciben lo siguiente: un poco más de la mitad de ellos (12 de 21 entrevistados) reporta que como maestro de música es igual de importante saber música que saber enseñar: “...se complementan, las dos cosas tendrían que ser

fundamentales.” (A1). De los nueve restantes, cuatro opinan que es más importante saber de música que de pedagogía y dos de ellos que el conocimiento de la pedagogía debiera ser el que tenga mayor peso. Otros dos egresados (A6 y A2) reportan sobre cómo esto va a depender del nivel educativo a enseñar: “...para comenzar a enseñar música es conocimientos pedagógicos definitivamente (lo más necesario); para comenzar a formar músicos, conocimientos musicales más que pedagógicos” (A6). Un último egresado refiere al área de conocimientos musicales a enseñar como factor de decisión para saber qué es más importante. Al respecto, menciona “...en teoría [musical] particularmente, aunque sea en un porcentaje muy pequeño, es más importante que sepas de música a que sepas enseñar” (E6). La figura 6.2 representa esta información.

Figura 6.2. La importancia de la música y la pedagogía en la enseñanza musical.



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados obtenidos

Para Bennett (2010), la formación pedagógica del músico no sólo redundará en una mejor enseñanza, sino que tiene múltiples beneficios:

“La formación pedagógica ayudará a los estudiantes a entender el proceso de la enseñanza y por consiguiente, a ser mejores aprendices; motivará y facultará a los licenciados para formarse como profesores; permitirá a los músicos intérpretes asumir con éxito funciones musicales de la comunidad y a su vez facilitará una formación interpretativa de alto nivel

para los estudiantes de pedagogía” (p. 99). “Muchos músicos destacan que la enseñanza y la interpretación se benefician mutuamente” (p.118).

6.4 Comentarios finales del capítulo

Este capítulo nos permite apreciar la complejidad a la que se enfrentan los músicos docentes. Incursionar al ámbito de la docencia requiere que seamos expertos tanto en nuestra área disciplinar, en este caso, música, como expertos en el área pedagógica. Sin embargo, no todos los que incursionan al mundo de la docencia lo hacen desde esta óptica de expertis.

Muchos profesionales universitarios entran a la docencia tan sólo con sus experiencias pasadas como estudiantes y desde ahí se nutren para realizar su práctica docente. Se ven influidos por el contexto, por el proyecto del centro educativo, por la realidad del grupo con el que trabajará, etc. Pero prácticamente no se enseña a leer esta combinación de factores ni a nivel teórico ni a nivel práctico.

La capacidad de entender la dinámica entre expertis disciplinar y pedagógica podría llevarnos a un ejercicio flexible e informado de la docencia, en donde los alumnos estarían llevándose mejores repertorios docentes para su incursión laboral una vez que sean egresados.

La relación entre la expertis disciplinar y la pedagógica no es del todo sencilla. Surgen siempre dudas de si es alcanzable y, si acaso no lo es, ¿cuál debería privilegiarse? Difícilmente podremos dar respuesta a lo anterior, sin embargo, un camino por el que podemos optar los maestros, sin asegurar por ella la expertis, es la formación continua. A través de la constante duda, de los cuestionamientos, de la investigación, del intercambio de ideas es que lograremos quedarnos lejos del estancamiento académico, sin importar realmente cuánto sepamos. En el momento que uno afirma o piensa que lo sabe todo, ha llegado a su fin como maestro. Así, el

docente que acepta este camino de la constante superación contribuirá al enriquecimiento del proceso educativo y de la formación de los estudiantes.

Después del análisis y de la discusión de los resultados realizada en éste y en los dos capítulos anteriores, en el próximo capítulo se exponen, a manera de cierre, las conclusiones generadas a partir de esta investigación, así como las propuestas de acción y de investigaciones futuras.

Capítulo 7. Conclusiones, recomendaciones y agenda futura

Este capítulo está dividido en tres partes: (1) conclusiones, las cuales incluyen propuestas de acción y recomendaciones, (2) reflexiones finales y (3) propuestas de investigaciones futuras.

7.1 Conclusiones

Esta investigación pretendió ahondar en la comprensión de la formación universitaria del músico a la luz de la situación laboral que debe enfrentar cuando egresa a un mercado de trabajo que le demanda funciones que no están siempre contempladas en su proceso formativo. De las entrevistas realizadas a los músicos participantes, se obtuvo los siguientes resultados: todos los entrevistados habían dado clases en algún momento de sus vidas (la gran mayoría lo hacía al momento de las entrevistas), la mayor parte del sustento económico de la gran mayoría de los egresados provenía de la docencia; tenían un promedio de dos trabajos; 18 de 21 de ellos comenzaron a trabajar antes de graduarse debido a una necesidad económica y la mayoría reportó que el perfil de egreso que marca su institución para su licenciatura no se cumple. Estos hallazgos nos demandan el planteamiento de acciones que busquen atender en la medida de lo posible las situaciones y problemas que se encontraron.

En cuanto a las conclusiones que se fueron elaborando a lo largo del trabajo, podemos resaltar las siguientes.

1. Los procesos de formación del músico son complejos ya que se ven influidos no sólo por lo que tradicionalmente se piensa que es un músico sino por las expectativas sociales y de tensiones del mercado laboral. En este sentido las propuestas educativas de formación universitaria deberían basarse en estudios serios y sistemáticos enfocados a recuperar las expectativas sociales y las tensiones del mercado laboral, sin dejar afuera las aspiraciones

máximas de cualquier universidad de que sus egresados puedan mejorar las condiciones de vida de la población en general.

2. En cuanto a los procesos de inserción laboral, se recoge a través de este trabajo que todos los egresados entrevistados desempeñan en algún momento la docencia de la música, aun cuando no es la expectativa generalizada. Esta inserción en el campo laboral ejerciendo la docencia de la música no es necesariamente una primera opción del músico, muchos de ellos arriban a ella por necesidad de encontrar un medio de subsistencia. Pero el músico no sólo se desempeña como docente, esta labor la acompaña de ser instrumentista, o gestor de artes, o de ser compositor. Esta variedad de trabajos, por lo general, se ve acompañada de inestabilidad tanto económica como temporal.
3. En relación con el punto anterior es importante enfatizar que todos los egresados que participaron en esta investigación reparan en la necesidad de contar con una preparación para la docencia. Si bien no es la expectativa de los egresados, ellos mismo logran reconocer la importancia de tener una formación en este ámbito y así lo expresan en las entrevistas.
4. En lo que respecta a la valía social de la profesión del músico, ésta se ve fuertemente impactada por la inestabilidad laboral, en donde el egresado se enfrenta de manera constante a una redefinición de su ámbito de impacto y de su identidad laboral. Mientras más sensibles sean las universidades en cuanto a la realidad del campo laboral, más pertinentes podrán ser sus programas educativos y la definición del músico como profesional será más amplia. Sin embargo, también es importante formar para la transformación, es decir, que sean capaces de abrir nuevos espacios de trabajo y hacer valer la música y su ejercicio profesional como una necesidad de una sociedad más humana.

5. El profesor es un factor clave en la formación del músico en tanto que promueve el sentido de la formación y el aprendizaje mismo. Los profesores que están a cargo de la enseñanza de asignaturas relacionadas con el desarrollo de capacidades para la docencia se convierten en modelos, en referentes y es por ello que tienen un fuerte impacto.

Ahora procede presentar las conclusiones finales de esta investigación.

7.2. Reflexiones finales

-La profesión musical: una realidad de precariedad laboral. Este trabajo ha traído a la luz diversas circunstancias que son propias de la profesión del músico. Nos hemos dado cuenta de que se vive en una situación de inestabilidad e inseguridad económica y social. Los músicos aquí entrevistados contienden con al menos dos trabajos (multiactividad o pluriempleo), con horarios laborales irregulares, con la baja recompensa económica que los lleva a tener más de un empleo, con la escasez de oportunidades de trabajo o trabajos de muy corta duración o eventuales, con la falta de seguridad laboral. Al trabajo desarrollado por el músico en México se le considera desregulado y desprotegido. “Esta visión tiene sentido en países como México, en donde el principal problema no es la falta absoluta de ocupaciones, sino de empleos con remuneraciones y otras condiciones de trabajo adecuadas” (Guadarrama, Hualde y López, 2012, p. 215).

Podemos concluir que la mayoría de los egresados entrevistados en esta investigación están atravesando por una situación de precariedad laboral (Guadarrama, Hualde y López, 2012).

Darnos cuenta del panorama que es propio de esta profesión es el primer paso en el intento de subsanar o dar cauce a estas problemáticas.

-La re-conceptualización del perfil profesional y la redefinición de los perfiles académicos como preparación para la diversidad en la profesión. Si bien, este trabajo en ningún momento tuvo como objetivo el cuestionamiento mismo de quién es el músico y cómo se

debe definir, la totalidad del trabajo apunta a que, en la base de la problemática de la formación del músico, está la definición de quién es, qué lo define, qué tareas se espera realice, quién debe definir esas tareas, cómo se espera sean valoradas social y laboralmente, etc. Este trabajo apunta a que la definición del músico como la “persona que toca un instrumento musical especialmente de forma profesional” (Pearsall y Trumble, 1996, en Bennett, 2010) debe ser revisada, cuestionada y replanteada. Michellot (2018) plantea que, además, de la precariedad y la multiactividad se está “también ante una transformación, ciertamente parcial, pero importante, de lo que significa *ser músico*” (p. 280), además de no haber un “consenso sobre lo que debe ser la *profesión* de músico” (p. 278).

El mundo es cada vez más complejo, por ello las profesiones deben diversificarse para lograr cubrir las necesidades de este espacio cambiante, pues, como dice Bennett (2010) “Los músicos clásicos no son diferentes y si quieren evitar su extinción deben desarrollar las diversas habilidades necesarias para sobrevivir en la sociedad actual, que es multicultural, económicamente racionalista y dependiente de la informática” (p.9).

Bennett (2010) menciona que resulta incompleto percibir al músico sólo como aquel que ejecuta algún instrumento, ya que en la realidad se involucra con muchas áreas de la música. Si aceptamos la concepción de que el músico es aquél que se desempeña en cualquiera de las áreas vinculadas a la música: instrumentación, composición, enseñanza, administración, etc., el discurso teoría-práctica en términos del desempeño laboral de los músicos ha quedado un tanto obsoleto. La teoría se ha quedado estática por muchos años mientras que la práctica, que siempre ha sido diversa, se ha diversificado aún más. Sin embargo, pareciera que las concepciones que como sociedad hacemos al respecto de las actividades laborales del músico no son acordes a la realidad profesional que los músicos vivimos. Debemos buscar que la expectativa que la sociedad

tiene del músico se vincule de manera estrecha con la multiplicidad laboral que lo caracteriza de forma tal que no solo se nos conciba como instrumentistas, sino en todo lo amplio y diverso de nuestro proceder laboral. En otras palabras, redimensionar y/o revalorar las diferentes facetas de desempeño de quienes trabajan en la música: la enseñanza, la composición, la gestión cultural, entre otras: la re-conceptualización del perfil profesional del músico. Esta primera tarea que planteo tiene impacto en las áreas educativa y social que interactúan dinámicamente de forma tal que se va modificando de forma continua la visión del perfil profesional y con ello los perfiles académicos y la pertinencia de los planes de estudio en la dualidad formación-trabajo.

Recordemos que como plantea Ysunza (2010), los perfiles de egreso de una institución deberán estar basados en el ideario colectivo de lo que requiere cierta profesión del individuo que decide ejercerla (perfil profesional). Por tanto, de manera general, cuantos más ámbitos de acción considere el perfil profesional, el perfil de egreso tendrá que ser más inclusivo, al menos en su concepción, de lo que se busca del profesional en cada área, y, por tanto, de cómo se formará al alumno. Pensado así, las instituciones educativas deberían preparar a los estudiantes para una trayectoria profesional diversa. De esta manera empezarán a identificarse a sí mismos holísticamente como músicos y estarán mejor equipados para enfrentar el mercado laboral actual.

Tünnermann (2000) nos dice que no sólo deberemos prestar atención a las demandas del sector laboral o de la economía, sino que se deberá buscar puntos de equilibrio entre este sector y “las necesidades de la sociedad en su conjunto y las no menos importantes necesidades del individuo como ser humano, todo dentro de un determinado contexto histórico, social y cultural” (p. 183). García (2000) menciona que debe incluir una visión de futuro en donde nos atrevamos a convertirnos en “agentes de transformación, innovación o cambio y contribuir de esta manera a consolidar un auténtico proceso de desarrollo social” (p. 111), en palabras de Méndez (2005),

“con el sentido de equidad y justicia social” (p.6). Se menciona que “el mayor desafío de la universidad del futuro es su activa participación en la discusión de las grandes problemáticas que afectan el tejido social aportando investigaciones objetivas, identificando problemas y sugiriendo alternativas para superarlos” (Gottifredi, en Tünnermann, 2000, p. 186).

Entonces, la redimensión de la profesión no debe ser sólo para los ámbitos de acción del músico, si no para que, como parte de su formación, también se busque la preparación de profesionistas capaces de transformar su entorno siendo conscientes de las necesidades sociales. Es decir, el medio laboral espera de un músico que pueda hacer muchas cosas, y el músico generalmente se desempeña en diversos ámbitos, sin embargo, el músico también debería ser capaz de transformar el mercado laboral de tal forma que se creen nuevos espacios de trabajo. Entonces, ¿queremos un músico que sepa de todo o uno que se adapte a los diferentes “todos” que puede haber? El “todo” de hoy quizá no será el “todo” del mañana y el músico con capacidad de adaptación y de evolución quizá encuentre una mayor satisfacción en su quehacer.

Ahora bien, la concepción que hemos tenido del quehacer y de la profesión del músico, cualquiera que esta sea, no sólo afecta las nociones sobre la formación del mismo, sino, como vimos, también su identidad. El autoconcepto y, en gran medida también, la autoestima, se ven afectados por las comparaciones que los músicos hacemos entre lo que la sociedad cree que hacemos (o deberíamos hacer) y lo que en realidad hacemos. Si nuestro camino de artistas se sale de aquel camino pintado por generaciones de tradición y no respeta estos lineamientos de acción, entonces hemos fracasado como músicos. Es por ello que:

Hay una urgente necesidad [...] de que los conservatorios musicales superen el modelo tradicional de concentración en la formación exclusiva de intérpretes y desarrollen, en su lugar, un plan de estudios más flexible y realista que se ocupe de las variadas actividades

profesionales que conllevan la música y la creación musical (Bennett, 2010, p.9).

La misma autora (2010) menciona que el sentido de éxito debe basarse en la satisfacción personal del desempeño en las diversas áreas en las que se incursiona y no en la jerarquía preconcebida de actividades. Como menciona un egresado:

...si tu vocación no tiene que ver con ese tipo de música, no tiene que ver con desenvolverte en una orquesta o ser instrumentista, sino estar en un grupo de eventos, o estar en otro lado tocando o dando clases, hazlo porque eso es la música también, no estamos recriminando de que estamos en un nivel de académicos y si volteas para abajo es porque te está yendo mal... (A3).

-La inclusión de espacios formativos complementarios en los programas de formación de músicos. Hemos subrayado hasta este punto la importancia de la docencia como fuente de ingreso para el músico, sin embargo, como mencionamos párrafos arriba, el profesionista tendría que ser capaz de encontrar un equilibrio entre la adaptación a su medio y la transformación del medio a las nuevas circunstancias para encontrar un ámbito de acción satisfactorio y de productividad. Cuando un docente que trabaja como tal debido a una oportunidad laboral más que a una motivación real por enseñar, al final, disminuye la probabilidad de obtener resultados satisfactorios. En mi opinión, la labor de enseñar es una de las tareas más demandantes y exigentes y al mismo tiempo, gratificantes, que existen. Cuando se ha estado en la docencia y no se ha desarrollado el gusto por ella, pero se tiene que seguir desempeñando por falta de mejores oportunidades, difícilmente se realizará una acción docente significativa y de verdadero crecimiento para los estudiantes.

En este sentido, como mencionan Bennett y Stanberg (2008), la inclusión en los planes de estudio de espacios en los que se exponga al alumno de música (de cualquier área) a diversas

situaciones de aprendizaje de la docencia, puede traer enormes beneficios en términos, no sólo de las capacidades pedagógicas del músico sino también, y de suma importancia, sobre el gusto y la satisfacción que pueden desarrollar por el ejercicio docente. Esto, en suma, debe llevar a las instituciones educativas a incluir un eje de conocimientos sobre pedagogía musical en sus perfiles de egreso y programas de formación de músicos. La formación universitaria de un profesional que pueda moverse con flexibilidad en el campo laboral, sin abandonar el campo mismo en el que fue preparado, le permitirá incrementar la probabilidad de una trayectoria laboral más satisfactoria.

De la misma manera, se considera de suma importancia incluir en el plan de estudios un área de conocimientos que busque orientar profesionalmente al estudiante, no sólo en términos de la situación laboral; una orientación periódica y sistemática durante la trayectoria académica para hacerlos conscientes de la importancia de la carrera elegida, de la multitud de tareas que puede hacer un músico, y que deberán entregarse con igual ahínco a todas sus oportunidades de formación teniendo siempre en mente una visión holística de la profesión. En el proceso de cierre de la carrera deberá acompañarse al estudiante para que su inserción laboral sea más consciente de los factores y dinámicas del campo de trabajo, prestando atención a la construcción permanente de su identidad profesional.

Una de las recomendaciones que se desprenden de este trabajo es la apertura de espacios dentro de los planes de estudios de los músicos en donde se pueda discutir con ellos sobre el panorama de la profesión, no sólo en términos de oportunidades laborales, si no de mercadotecnia, de impacto social de la profesión misma y otros temas relevantes. Que los estudiantes puedan conocer, temprano en su carrera los apegones, los bemoles y las circunstancias propias del área en el que se están formando y contar así con las herramientas necesarias para

contender con las exigencias de ésta.

-La necesidad de una formación continua. Aun cuando en esta tesis abogo por la necesidad de planes pertinentes que sean socialmente relevantes, el proceso de profesionalización no culmina con la licenciatura. Para el esquema de estudio universitario que se presenta en esta tesis (integral) es necesaria de manera fundamental la educación continua. Como mencionamos en el capítulo cinco, la continuidad en la formación del profesionista, sea éste músico, docente o ambas es crucial para el enriquecimiento del ejercicio de la profesión de músico. Y es que sí, la profesionalización es importante, pero, como ya vimos, no siempre se ocupará uno en los ámbitos para los que fue formalmente educado. Por eso se vuelve necesario un camino en el que progresen simultáneamente ocupación y formación. Es decir, conforme vaya modificándose nuestra ocupación, identificar los vacíos (áreas de oportunidad en formación) y propiciar los nuevos aprendizajes.

-Buscar el mejoramiento de la calidad educativa de las instituciones que se ocupan de la formación de músicos. Es tema común entre las opiniones de los egresados que no se sienten satisfechos con la formación recibida. Algunos maestros reportan un nivel inadecuado en la preparación de los músicos al egreso de la institución. No sólo eso, una reconocida escuela de música en Estados Unidos, The Juilliard School, después de su visita a tres escuelas de música en México reportó sobre la falta de aulas apropiadas de estudio, la carencia de instrumentos de estudio, y la imperiosa necesidad de actualizar a la planta docente sobre todo en temas de pedagogía (Bennett, 2010). Se vuelve claro que elevar la calidad de la formación en nuestras escuelas es de sustancial importancia, no sólo para el mejoramiento de la profesión musical sino para impulsar la educación en general en México.

Hablar del mejoramiento de la calidad educativa de las instituciones incluye al profesor. Los maestros que hoy enseñan música en las IES son músicos y se requiere su formación continua para la docencia. Como parte de los procesos de ingreso y permanencia de los profesores a las IES encargadas de la formación de músicos debería incluirse un plan de formación docente definido junto con el profesor con la idea de involucrarlo en su planteamiento y cumplimiento. Los procesos de formación docente deberán traer a la conciencia del profesor que ser músico y uno de excelencia es requisito, pero no es suficiente, hay que prepararse para ser docente que per se es otra profesión con su propia dinámica y currículo de saberes.

-Implementación de estudios de pertinencia y factibilidad y de seguimiento de egresados.

A través de estos estudios se podrá, en aquellas universidades que aún no cuenten con ellos, armar un panorama más claro sobre las necesidades de la formación ofrecida. Los estudios de pertinencia y factibilidad arrojarán información sobre la conveniencia social y de mercado que tiene el ofertar (y de qué manera) diversos estudios de formación superior. Los estudios de seguimiento de egresados, por su parte, recogen información de quienes ya se han insertado o buscan insertarse en el medio laboral al momento de finalizar sus estudios. Datos importantes sobre el origen socio familiar, la trayectoria educativa, la inserción al mercado laboral, el ingreso y la satisfacción de los egresados con respecto de su formación son valiosos para saber en qué sentido la educación provista está siendo eficaz o no y de qué manera tendría que transformarse para ofrecer una mejor preparación a los estudiantes.

-Más y mejor música. Fundamentar la inclusión de las artes como parte del currículo escolar no es tarea difícil, sin embargo, por diversas razones, muchas que desconocemos, la música (y las artes en general) sigue teniendo, desafortunadamente, un papel de *relleno* en la formación del individuo. En el apartado titulado “enfoque pedagógico” dentro del área de “Artes” del “plan y

programa de estudio para la educación básica” que se puso en marcha en 2018 como resultado del nuevo modelo educativo planteado por el gobierno de Peña Nieto, se incluye lo siguiente: “Las artes en el contexto escolar contribuyen a la equidad y calidad de la educación, al brindar a los estudiantes experiencias de aprendizaje sólidas y desafiantes en relación con la práctica artística, la apreciación estética y el desarrollo del pensamiento artístico, sin que esto implique la formación de artistas” (SEP, 2017, p.470). ¿Por qué no formar artistas? ¿Por qué no pensar, desde tan tempranamente en la educación escolar, en la posibilidad de estar formando a artistas en potencia, y desde este momento, comenzar a sentar las bases necesarias en ellos para, en un futuro, tener artistas profesionales capaces, preparados, y con una mayor sensación de valía social? Es tanto lo que se podría modificar con un simple cambio en la visión de los fundamentos para la inclusión de las materias de artes en la educación básica. Si se considerara como una materia fundamental, de peso y no una de “relleno”, cambiarían, de entre muchas otras cosas, las siguientes:

1. La percepción de nuestra sociedad sobre el papel de la música en nuestras vidas y en la educación.
2. La cantidad de horas que se le designa en el currículo básico, lo que llevaría a una mayor exposición y por ende a una mejor formación.
3. Las exigencias en la formación del profesorado que imparte las materias de educación artística. Maestros mejor preparados supondría una mejor práctica docente, y, en teoría, una mejor preparación.

Y en suma, todo esto nos llevaría a tener más gente haciendo música, dialogando sobre música, educando en música, investigando sobre la música, difundiendo la música, enseñándonos a escuchar y apreciar la música, habría más música llegando a más espacios y fundamentando su

papel en la historia de la humanidad, en la educación y en la vida diaria.

Deberemos repensar el papel de las artes en nuestra definición de humanidad, el potencial que tiene como un lenguaje universal que puede hermanar, que permite fomentar la sensibilidad hacia la creación humana y por ende una más probable admiración y aprecio al género humano. La música como el instrumento que permite el encuentro humano, ya que cuando somos enseñados a escuchar y apreciar la música nos maravillamos de la capacidad de creación humana.

7.3 Propuestas de investigaciones futuras

- a) Investigación sobre las creencias respecto de la importancia y funciones asignadas al aprendizaje de la música y de las artes en general de los diversos actores educativos (profesores, alumnos, autoridades educativas responsables de diseñar el currículum, padres de familia, potenciales empleadores) a lo largo de la trayectoria escolar, desde preescolar hasta universidad. Un estudio de esta naturaleza podría acercarnos a conocer el papel de las artes y de la música en particular en la vida de una sociedad que precia profundamente las profesiones enfocadas a la productividad. En otras palabras, investigar sobre el valor social del músico abarcando los diferentes ámbitos de acción profesional del mismo.
- b) Investigaciones sobre los espacios de formación universitaria del músico ¿Será que aquellos planes de estudio que incluyen materias de formación pedagógica son más pertinentes socialmente que aquellos que no lo hacen?, ¿en qué medida incluir espacios de formación pedagógica en los planes de estudio de los músicos realmente capacita a los alumnos para desempeñarse adecuadamente como docentes?, ¿en qué medida las herramientas pedagógicas de los maestros de estas materias, sus contenidos y su orientación condicionan el aprendizaje de los alumnos?

- c) En relación al punto anterior también importa investigar sobre los diferentes espacios de formación docente para los músicos en la educación superior, buscando ampliar el concepto manejado en esta tesis que se enfocó a cuestionar sobre las materias o asignaturas contenidas en los planes de estudios. Reconocemos que todo aquello que implica la formación de maestros no solamente proviene de las asignaturas contenidas en los planes de estudios, si no de otros espacios extracurriculares como el servicio social, las prácticas pedagógicas extra curriculares, de actividades de difusión, entre otras cosas por lo cual creemos necesario conocer de qué manera estos otros espacios influyen también en la formación docente del músico.
- d) Investigación sobre la situación laboral del músico (intérpretes, compositores, profesores, investigadores, gestores, etc.) considerando variables tales como formación inicial en música, identidad profesional, género y nivel económico (por mencionar algunas). Investigaciones que aporten luz a la comprensión de las tensiones a las que se ve sometido el músico en la toma de decisiones laborales y los pesos específicos asignados a los diversos factores de presión (económico, de identidad, etc.) en los distintos contextos de su desempeño laboral. Indagar cómo y en qué medida influye la percepción de la calidad de la formación universitaria recibida en la dinámica de ingreso al mercado laboral.
- e) En relación con el punto anterior, indagar también cómo estas trayectorias laborales impactan su identidad profesional, ¿cómo se ve impactada y se va transformando la identidad profesional en los diversos espacios de desempeño laboral?, ¿cómo se va creando y que interacciones hay en la relación de una doble identidad, la de músico y la de docente?
- f) Estudios sobre el nivel de satisfacción del músico serían de mucha utilidad. Investigaciones abocadas a vincular la trayectoria laboral del músico con el nivel de satisfacción respecto de

su desempeño en los diversos ámbitos en que se encuentra inmerso. Podrían hacerse algunas preguntas tales como: ¿qué factores endógenos y exógenos al individuo construyen la satisfacción?

- g) Investigaciones que aporten luz sobre la dicotomía de cuál es el mejor perfil del maestro que enseñará música: músico con conocimientos pedagógicos o pedagogo con conocimientos musicales, considerando los distintos niveles educativos en los que se desempeñe y áreas de conocimiento musical a impartir. Estas investigaciones podrían abarcar estudios que consideren varias preguntas ¿qué hacen los profesores de música exitosos, a los ojos de los estudiantes y de los egresados?, ¿cuál ha sido su trayectoria en la educación?, ¿cómo se han preparado para ello?, ¿cómo está constituida su identidad?
- h) Vinculado al punto anterior, realizar investigaciones evaluativas del desempeño docente que consideren los factores que aportan estudiantes y egresados de lo que es un profesor exitoso (sean técnicos o licenciados en música) en los diferentes espacios de la enseñanza de la música en los programas oficiales de la SEP. Junto con esto, indagar el impacto de los profesores con diversos perfiles de formación y con diferentes niveles de gusto y compromiso por la docencia sobre el compromiso con y sensibilización a la música en los estudiantes de diversos niveles educativos.

Referencias

- Aguirre, M. E. (2006). La Escuela Nacional de Música de la UNAM (1929-1940): compartir un proyecto. *Perfiles educativos* [online], vol.28 (n.111), pp. 89-111.
- Alfonso, S.R. (2015) ¿Objetivando la subjetividad?: la acreditación de programas de educación superior en artes. Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California.
- Álvarez, I. (2003). La formación del profesorado universitario sobre psicopedagogía del aprendizaje. En Carles Monereo y Juan Ignacio Pozo (editores), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Barcelona: Editorial Síntesis.
- Anuies, (2020). Catálogo de Programas de Estudio de Licenciatura y Posgrado de Instituciones afiliadas a la Anuies. México: Anuies. Recuperado el 1º de octubre de 2020 desde <http://www.anuies.mx/anuies/instituciones-de-educacion-superior/>
- Ávila, S. (2014, 22 de febrero). *Estudio detecta rezago en la educación musical en México*. Excélsior [en línea]. Año 2014. Recuperado de <http://www.excelsior.com.mx/expresiones/2014/02/22/945086>
- Barriga, M. (2006). La educación musical durante la colonia en los virreinos de Nueva Granada, Nueva España y Río de la Plata. *El Artista: Revista de Investigaciones en Música y Artes Plásticas*, Noviembre, No. 003, p6-23.
- Barrón, C. (2003). Análisis de contenidos curriculares. Un acercamiento metodológico. En Edith Chehaybar y Rocío Amador (Coordinadoras), *Procesos y prácticas de la formación universitaria*. México: CESU-UNAM.
- Barrón, C. (2004). Formación Profesional: modelos, perspectivas y orientaciones curriculares, en C. Barrón (coord.), *Currículum y actores. Diversas miradas*, 1ª. ed., México: CESU-

UNAM.

- Bennett, D. (2008). Understanding the Classical Music Profession: The Past, the Present and Strategies for the future. *Journal of Historical Research in Music Education (Vol. 32)*, No.1, pp. 78-82.
- Bennett, D. (2010). *La música clásica como profesión: Pasado, presente y estrategias para el futuro*. Barcelona: Graó.
- Bennett, D. (2018). Higher Music Education and the Need to Educate the Whole Musician: Musicians' Work in Early-, Mid- and Late-career. Proceedings of the 22nd International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician. Kazakhstan, 11–13 July 2018.
- Bennett, D., y Stanberg, A. (2008). Musicians as teachers: fostering a positive view. En Dawn Bennett y Michael Hannan (Eds.), *Inside, Outside, Downside Up: Conservatoire Training and Musicians' Work* (pp.11-22). Perth: Black Swan Press.
- Bennett, D., Beeching, A., Perkins, R., Carruthers, G. y Weller, J. (2012), Music, musicians and careers. En Dawn Bennett Editora: Life in the real world. How to make music graduates employable. Chicago: Common Ground. Pp3-9.
- Bogdan, R., y Knopp, S. (1998). *Qualitative research in education. An introduction to theory and methods* (pp. 1-32). Boston/London: Allyn and Bacon.
- Bowen, W. G., Chingos, M. M., & McPherson, M. S. (2009). *Crossing the Finish Line: Completing College at America's Public Universities*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Burt-Perkins, R. (2008). Students at a UK Conservatoire of Music: Working towards a “diverse employment portfolio”? En Dawn Bennett & Michael Hannan (eds.) *Inside, Outside,*

Downside Up: Conservatoire Training and Musicians' Work (pp. 49-57). Perth: Black Swan Press.

Bustamante, A. (s.f.). Educación, compromiso social y formación docente. *Revista*

Iberoamericana de Educación. Recuperado de <http://www.rieoei.org/opinion16.htm>

Castells, M. (1999). Recapitulación. La evolución de la estructura del empleo y sus implicaciones para un análisis comparativo de la sociedad informacional. ¿Existe una mano de obra global? Extractos del capítulo 4. En *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. México Editorial Siglo XXI, vol I pp. 256-302.

Carbajo, C. (2009). *El perfil profesional del docente de música de educación primaria: autopercepción de competencias profesionales y la práctica de aula*. Tesis Doctoral. España: Universidad de Murcia.

Cazenave, M., y Baez, M. (2009). Determinación de perfiles profesionales: una experiencia en la docencia Universitaria. En *Las Nuevas Demandas del Desempeño Profesional y sus Implicancias para la Docencia Universitaria* (149-165). Santiago de Chile: CINDA.

Coll, C. (1987). *Psicología y Currículum*. España: Paidós.

Cooper, J. (1999). *Classroom teaching skills*. Boston: Houghton Mifflin Company

Corzo, L., y Marcano, N. (2009). Pertinencia del currículo de las instituciones de educación superior: un estudio cualitativo desde la teoría fundamentada *Multiciencias*, 9(2), mayo-agosto, 149-156.

De Ibarrola, M. (1985). *Las dimensiones sociales de la educación*. México: Ediciones El caballito, colección Sepsetentas.

De Ibarrola, M. (2006). Las relaciones entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo. En María De Ibarrola (Ed.) *Formación escolar para el trabajo* (pp. 36-50) Montevideo:

Cinterfor.

De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la Formación Docente. I Seminario-Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Lima: Organización de Estados Iberoamericanos. [<http://www.oei.es/cayetano.htm>].

Devroop, K., y Aguilar, B. (2006). The Occupational Aspirations and Expectations of Music Education Majors in Mexico. *Research and Issues in Music Education*, November, Vol.4, No.1.

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.

Díaz Barriga, A. (1997). *Didáctica y currículum*. México: Paidós.

Díaz Barriga, A. (2000). *Empleadores de universitarios*. México: Editorial Porrúa.

Díaz Barriga, F. (2005). Desarrollo del Currículo e Innovación: Modelos e investigación en los Noventa. *Perfiles Educativos*, tercera época, año/vol. XXVII, no. 107. México: UNAM, p57-84.

Dultzin, S. (1981). Historia Social de la Educación Artística en México (Notas y Documentos). La Educación Musical en México (Antecedentes: 1920-1940). México: UNAM.

Dultzin, S. (1982). Historia Social de la Educación Artística en México (Notas y Documentos). La Educación Musical en México (Nivel Profesional). México: UNAM.

El Universal, (2019). Anuncian creación de programa de educación musical “Orquestas escolares”. El universal (digital). Recuperado el 5 de enero de <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/sociedad/sep-anuncia-creacion-de-programa-de-educacion-musical-orquestas-escolares>.

Elliot, D. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. Nueva York: Oxford

University Press.

García, C. (2020). Gobierno de AMLO rescata las orquestas de Salinas Pliego. *Aristegui Noticias* (digital). Recuperado de 18 de diciembre de 2020 de

<https://aristeguinoticias.com/2201/mexico/gobierno-de-amlo-rescata-las-orquestas-de-salinas-pliego-reportaje-de-quintoelab/>

García R., y López, C. (2011). Propuesta del perfil de ingreso y egreso del alumno para el bloque de administración de proyectos de la licenciatura en ciencias de la educación. *El Buzón de Pacioli*, 74, Octubre. Recuperado de <http://www.itson.mx/publicaciones/pacioli>

García, F. (2000). Una aproximación al concepto de universidad pertinente. *Compendium*, Año 3, No. 5. Noviembre. Recuperado de

<http://www.ucla.edu.ve/dac/compendium/compendium5/pertinente.htm>

Garrido, C. (2007). La Educación desde la Teoría del Capital Humano y el otro. *Educere*, Vol. 11, No. 36, Supl. 36.

Giráldez, A. y Malbrán, S. (2011). Generalistas, especialistas y artistas: algunas ideas sobre el perfil de los educadores. En A. Giráldez y L. Pimentel, *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica*. Lima: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Gobierno de México, (2019). Boletín 103. Recuperado el 5 de enero de

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/477975/Boletn_SEP_no_103_-_La_musica_pondra_la_nota_a_la_Nueva_Escuela_Mexicana.pdf

Guadarrama, R., Hualde, A., y López, S. (2012). Precariedad laboral y heterogeneidad ocupacional: una propuesta teórico-metodológica. *Revista Mexicana de Sociología*, 74(2), 213-243.

Güemes, C. (2004). Educación superior y sociedad: Hacia la configuración de un nuevo

- escenario. En A. Didriksson, G. Campos y C. Arteaga (coordinadores), *Retos y paradigmas. El futuro de la Educación Superior en México*. México: UNAM, CESU, Plaza y Valdéz Editores.
- Hernández, F., y Sancho, J. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. México: Paidós.
- Huhtanen, K. (2008). Constructing a conscious identity in instrumental teacher training. En Dawn Bennett y Michael Hannan (Eds.) *Inside, Outside, Downside Up: Conservatoire Training and Musicians' Work* (pp. 1-10). Perth: Black Swan Press.
- Imberón, F. (2008). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó
- International Society for Music Education (s.f.). *Mission*. Recuperado el 16 de abril de 2016, de <http://www.isme.org/our-work/commissions-forum/education-professional-musician-commission-ceprom>
- INEE (2015). Los docentes en México. Informe 2015. p. 90.
- Ivanova- Iotova, A. y Siebenaler, D. (2018). La formación del profesorado de música en la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Estatal de California: Un estudio comparado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(3), 295-315. DOI: 10.30827/profesorado.v22i3.8003
- Lancy, D. (1993). *Qualitative research in education: An introduction to the major traditions* (pp. 1-33), New York/London: Longman.
- Langarica, G., y Gutiérrez, M. (1994). El perfil del docente de tiempo completo en la ENP. *Perfiles Educativos*, 64, (abril-junio). Recuperado el 27 de mayo de 2014 desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206406>
- Loebel, K. (1982). Classical music instrumentalist. *Music Educators Journal*, Num. 69/2, pp 48-

49.

Machillot, D. (2018). La profesión del músico, entre la precariedad y la redefinición. *Sociológica*, año 33, número 95, septiembre-diciembre de 2018, pp. 257-290.

Martínez-Vargas, S., Osorio-García, E., Contreras-Lara-Vega, M., Solís-Segura, L. (2009). Pertinencia social de los egresados del programa educativo de Ingeniero Químico de la Facultad de Química de la Universidad Autónoma del Estado de México. *Tecnología, Ciencia, Educación*, vol. 24, núm. 1, enero-junio, pp. 32-47.

Maxwell, J.A. (1996) *Qualitative research design: An interpretive approach*. Thousand Oaks; London: SAGE.

Mills, J. (2004). Working in music: becoming a performer-teacher. *Music Education Research*, November, Vol. 6, No.3, p245-261.

Mills, J. (2005). Addressing concerns of conservatoire students about school music teaching. *British Journal of Music Education*, 22(1), pp. 63-75.

Mills, J., y Smith, J. (2003). Teachers' beliefs about effective instrumental teaching in schools and higher education. *British Journal of Music Education*, 20, 5-27.
doi:10.1017/S0265051702005260

Monereo, C. y Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito. Análisis de incidentes en secundaria*. Barcelona: Graó.

Muñoz, S.M. (s/f) La educación artística en la cultura contemporánea. En Giráldez, A. y Pimentel, L. (coords.), *Educación artística, cultural y ciudadanía. De la teoría a la práctica*. (pp 9-20). Madrid: OIE.

Myers, D. (2005). Preparing Performers and Composers for Effective Educational Work with Children. *Arts Education Policy Review*, July/August, Vol. 106, No. 6, p31-38.

- Navarro, J.L. (2013). La evaluación musical en una escuela universitaria mexicana de música: opiniones del alumnado. *Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 32, 19-52.
Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/navarro13.pdf>
- Orta, G. (1970). *Breve Historia de la Música en México*. México: Editorial Porrúa.
- Ortega, A. (2019). *Así será el acceso a las plazas educativas con la reforma educativa de AMLO*.
En: Expansión Política [en línea]. Consultado: 6 de enero de 2020. Disponible en:
<https://politica.expansion.mx/mexico/2019/09/20/asi-sera-el-acceso-a-las-plazas-educativas-con-la-reforma-educativa-de-amlo>
- Palacios, A. (2005). La comprensión del entorno construido desde la educación artística. Una propuesta para educación primaria y formación inicial del profesorado. Madrid: Tesis doctoral, Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense de Madrid.
- Perla, P. (2007). El Retorno de la Teoría del Capital Humano. *Fundamentos en Humanidades*, Vol. VIII, No. 016, pp.9-26.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó
- Roberts, B. (2004). Who's in the Mirror? Issues Surrounding the Identity Construction of Music Educators. *Action, Criticism and Theory for Music Education*, Volume 3, No. 2 July.
- Ramírez, J.L (1999). Los programas de formación docente de profesores universitarios: sus resultados y limitantes. *Perfiles Educativos*, Julio-Diciembre, No. 85/86, México: CESU-UNAM.
- Regelski, T. A. (2005). "Curriculum: Implications of Aesthetic versus Praxial Philosophies", en D. Elliott (ed.), *Praxial Music education: Reflections and dialogues*. Nueva York: Oxford University Press.
- Rueda, M. y Díaz Barriga, F. (2011). *La evaluación de la docencia en la universidad*.

Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional. México: UNAM, CESU, Plaza y Valdéz Editores.

Schultz, T. (1968). *Valor económico de la educación*. México: UTEHA.

Secretaría de Educación Pública, (2011). *Las Artes y su enseñanza en la educación básica*. Serie: Teoría y práctica de la Educación Básica. México: SEP. Recuperado el 4 de septiembre del 2019 desde

<http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/sites/edu.jalisco.gob.mx.cepse/files/artesweb.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2011a) Dirección General del Bachillerato, Documento Base del Bachillerato General. México: SEP. Recuperado el 23 de julio de 2015 desde

http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/01-programasdeestudio/documentobase/doc_base_032012_rev01.pdf

Secretaría de Educación Pública (2011b) Dirección General del Bachillerato, Lineamientos de Actividades Artísticas y Culturales. México: SEP. Recuperado el 23 de julio de 2015 desde

http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/04-actividadesparaescolares/artisticoculturales/FI-LIN_AAyC.pdf

Secretaría de Educación Pública (2011c) Subsecretaría de Educación Básica, Programas de Estudio 2011: Guía para el Maestro, Artes. México: SEP. Recuperado el 23 de julio de 2015 desde

http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/images/PDF/prog-secundaria/sec_artes2011.pdf

Secretaría de Educación Pública (2011d) Subsecretaría de Educación Básica, Plan de estudios 2011. México: SEP. Recuperado el 23 de julio de 2015 desde

<http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/images/PDF/planestudios11.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2011e) Subsecretaría de Educación Básica, Programa de

Estudio 2011: Guía para la educadora, Nivel Prescolar. México: SEP. Recuperado el 23 de julio de 2015 desde

<http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/pdf/preescolar/programa/preescolar%202011.pdf>

Secretaría de Educación Pública, (2014). Convocatoria. Formación de Directores de los Planteles de Educación Media Superior. México: SEP. Recuperado el 1º de diciembre de 2020 desde

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/14242/directores_6_convocatoria_07_julio.pdf

Secretaría de Educación Pública, (2015). *Sistema Nacional del Registro del Servicio Profesional Docente, Convocatoria Pública y Abierta: Estatales*. México: SEP. Recuperado el 23 de julio de 2015 desde

http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/ingreso/convocatorias_estatales_a/

Secretaría de Educación Pública, (2017). *Aprendizajes Clave.... Para le educación integral*. México: SEP. Recuperado el 11 de diciembre de 2020 desde

https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

Secretaría de Educación Pública, (2020). *Música Secundaria*. México: SEP. Recuperado el 11 de diciembre de 2020 desde <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/secu-intro-musica.html>

Secretaría de Educación Pública, (2020a). *Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional docente-2014-2018*. México: SEP. Recuperado el 11 de diciembre de 2020 desde

<http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ba/docs/2017/ingreso/convocatorias/?C=N;O=A>

Secretaría de Gobernación, (2016). Diario Oficial de la Federación. Estados Unidos Mexicanos.

29, enero, 2016. Recuperado el 5 de enero de 2020 desde

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5424043&fecha=29/01/2016.

Secretaría de Gobernación, (2019). Diario Oficial de la Federación. Estados Unidos Mexicanos.

15, mayo, 2019. Recuperado el 5 de enero de 2020 desde

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019

Smilde, R. (2009). Musicians' profession-related health issues and their evolving transformative

learning through biography. Paper presented at: ESREA Life History and Biography

Network Conference "Wisdom and knowledge in researching and learning lives: diversity,

differences and commonalities", Milano, I, March 12-15.

Tardiff, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea

Ediciones.

Terigi, F. (1998). Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar. En J. Akoschky,

E. Brandt, M. Calvo, M. Chapato, R. Harf, D. Kalmar, M. Spravkin, F. Terigi, J. Wiskitsky,

Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. Buenos Aires:

Paidós.

Tinto, V. (2012). *Completing College: Rethinking Institutional Action*. Chicago: The University

of Chicago Press.

Tünnermann, C. (2000). Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de

políticas de educación superior. *Educación Superior y Sociedad, Vol 11*, NQ 1 y 2: 181-196.

Unesco, (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París, 1998.

Unesco, (2006). Hoja de Ruta para la Educación Artística Conferencia Mundial sobre la

Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI Lisboa, 6-9 de marzo

de 2006.

Unesco, (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Paris: Unesco.

Valero-García, M. y Almajano, M. (2001). Formación pedagógica del profesor universitario: programas de acción del ICE de la UPC. *Boletín Red Estatal de Docencia Universitaria*. Vol 1, No 2, pp. 20.

Valle, A. (2004). “La calificación profesional en el nuevo escenario de la organización de trabajo”, en A. Valle (coord.), *Las profesiones en México frente al mercado de trabajo, los retos de la formación*, 1ª. ed., México: CESU-UNAM.

Vetter, T. (1990). The university music performance program: Performance or liberal arts degree? The case of voice performance. Tesis de maestría no publicada. Universidad de Toronto, Ontario.

Weigel, E. (1959). For the Music Educator. *Journal of Music Theory*, April, Vol. 3, No. 1, p49-58.

Wesley, S. (1996). Job Analysis of the Knowledge Important for Newly Licensed Music Teachers. Educational Testing Service, Princeton, N.J. Report No. ETS-RR-96-9, pp. 98.

Weiss, R. (1994) Introduction. In R. Weiss. *Learning from strangers. The art and methods of qualitative interview studies* (pp.1-14). New York/Oxford/Singapore: The Free Press/Maxwell Macmillan.

Ysunza, M. (2010). *Perfil de egreso y formación profesional: Una estrategia metodológica en el diseño curricular*. México D.F.: IISUE.

Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.

Zabalza, M. (2000). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea Ediciones.

Zafar, J., y Bint Mat, N. (2012). Protean Career Attitude, Competency Development & Career Success: A Mediating Effect of Perceived Employability. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2(4), 204-223.

Anexo A

Preguntas de la entrevista a egresados, maestros y coordinadores

A egresados en general:

1. Cuéntame, ¿por qué decidiste estudiar música?
2. ¿Qué te dijeron tus padres cuando les dijiste que ibas a estudiar música?
3. Y, ¿por qué en esta universidad?
4. ¿Tocas algún instrumento? ¿Cuál?
5. ¿Por qué elegiste tocar el (el instrumento que vaya)?
6. ¿Podrías platicarme qué opinas de la formación que recibiste en tu universidad?
7. ¿Das clases de música?

Si responde que sí a la pregunta anterior, se hacen las siguientes preguntas. Si responde que no, se pasa a la pregunta 20.

8. ¿De qué tipo?
9. ¿En qué momento de tu vida empezaste a dar clases y por qué?
10. Si ya daban clases antes de haber terminado la carrera: ¿Haber terminado tu carrera significó un aumento de tu salario o implicó una mejora en tu puesto de trabajo?
11. Antes de terminar la carrera, ¿dónde te imaginabas que ibas a trabajar cuando salieras de ella?
12. Antes de terminar la carrera, ¿te imaginabas que al salir de ella ibas a trabajar dando clases?
13. ¿Cómo te sientes de dar clases?
14. ¿Te gusta dar clases?
15. ¿Te costó trabajo comenzar a dar clases?

16. ¿Hay algo que a la fecha te siga costando trabajo?
17. En tu experiencia, ¿crees que es importante que un músico sepa enseñar? ¿Por qué?
18. Pensando de manera general, ¿Quién o quienes crees que debieran ser los responsables de enseñarle a un músico cómo enseñar?
19. ¿Podrías contarme qué haces antes de dar una clase, cómo te preparas?
20. En tu opinión, ¿qué características tendría que tener un buen maestro?
21. ¿En qué te basas para decir lo anterior?
22. Cuéntame, ¿cómo te sientes con el nivel de desempeño de tu instrumento?
23. ¿Qué opinas sobre la educación que recibiste en relación al nivel de desempeño de tu instrumento? O ¿crees que te prepararon adecuadamente para trabajar tocando?
24. Además de ser maestro, ¿trabajas tocando en algún lugar?
25. En el mejor de los casos, ¿A qué sueldo aspiras a recibir como músico?
26. Antes de decidir que querías ser músico, ¿conocías el sueldo medio de un músico en México?
27. ¿Me podrías compartir si el dinero que ganas tocando te alcanza para sacar todos tus gastos?
28. Y, ¿qué porcentaje de tu sueldo dirías que representa lo que ganas tocando?
29. En este mismo sentido de porcentajes, ¿Qué porcentaje de tu tiempo ocupas para dar clases y qué porcentaje tocando?
30. Con base en tu experiencia, si tuvieras que escribir el perfil de egreso de tu universidad, ¿cómo sería o qué aspectos enfatizarías en él?
31. Yo me metí a la página y recuerdo más o menos haber leído esto (tal y tal), ¿qué opinas?

----- (Preguntas específicas) -----

32. En cuanto a las clases de música, ¿me puedes contar qué crees que sea más importante, saber enseñar o saber música?
33. Pláticame, si tuvieras la oportunidad de volver a elegir una universidad para estudiar música, ¿cuál elegirías?

Materias obligatorias

1. Cuéntame, ¿qué opinas sobre los maestros que te dieron las clases de (didáctica I, II y III) y sobre su manera de dar clases?
2. ¿De qué te sirvieron esas clases?
3. ¿Crees que al enseñar tú estés usando algo de lo que te enseñaron en esas clases? ¿De qué manera?
4. En tu opinión y pensando un poco desde la postura de la institución, ¿cuál crees que haya sido la finalidad de estas clases en tu formación como músico?
5. ¿Qué opinas sobre el hecho de que las materias de formación pedagógica sean obligatorias para los alumnos dentro del plan de estudios?
6. ¿Crees que las materias en educación musical que se dan a los músicos sean suficientes para que sepan dar clases de forma adecuada?

Sin materias

1. ¿Crees que haya hecho falta algo en tu formación como músico instrumentista?
2. Teniendo en cuenta que existen (dato de músicos instrumentistas dando clases) ... ¿qué opinas del hecho de que durante tu carrera tu no recibiste materias que te enseñaran a ti cómo enseñar?

3. En la nueva reestructuración del plan de estudios para esta carrera se acaba de incluir una materia que se llama “teoría educativa” cuyo objetivo es lograr que el alumno “sea capaz de sustentar de manera oral y por escrito su postura filosófica con respecto a la educación, apoyándose en el conocimiento adquirido sobre las distintas corrientes filosóficas de la educación, abordadas durante el semestre”. ¿Por qué crees tú que hayan incluido esta materia como parte de la formación de un músico instrumentista?
4. ¿Te hubiera gustado recibir este tipo de formación pedagógica durante tus estudios?
5. ¿Qué opinas sobre el hecho de que esta materia de teoría educativa sea obligatoria (y no optativa) para los alumnos dentro del plan de estudios?
6. ¿Crees que esta materia sea suficiente para enseñar a los músicos a dar clases de forma adecuada?

A maestros en general

1. ¿Qué estudió y en dónde?
2. ¿En qué momento de su vida empezó a dar clases y por qué?
3. ¿Cuál ha sido su trayectoria como maestro?
4. ¿Hace cuánto tiempo labora en esta universidad?
5. ¿Qué materias imparte usted?
6. ¿Le gusta dar clases? ¿Por qué?
7. ¿Cuáles cree que son sus características como maestro?
8. ¿Qué herramientas didácticas utiliza como docente al dar clases?
9. ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo esta materia o materias?
10. ¿Cómo es que llega usted a impartir esta materia o materias en esta universidad?
11. ¿Qué opina usted sobre enseñarle a un músico a dar clases?

12. En su opinión, ¿cree usted que los alumnos de esta licenciatura sienten la necesidad de aprender a dar clases?

13. Como maestro y en su experiencia personal, pensando que tuviera la oportunidad de reestructurar el contenido del plan de estudios, ¿qué modificaciones haría y por qué?

Materias obligatorias

1. ¿Cuál es la actitud de los alumnos respecto a la clase o clases que usted imparte?

2. ¿Ha recibido usted algún comentario de los egresados sobre haber tomado esta clase?

3. En su experiencia, ¿cuál cree que es la finalidad de la materia o materias que usted da dentro del plan de estudios?

4. Cuénteme, ¿desde su punto de vista que cree que es lo más importante que los alumnos deban llevarse de sus clases?

5. ¿Qué opina sobre el hecho de que las materias de formación pedagógica sean obligatorias para los alumnos dentro del plan de estudios?

6. ¿Cree que las materias en educación musical que se dan a los músicos sean suficientes para que sepan dar clases de forma adecuada?

Sin materias

1. Teniendo en cuenta que existen (dato de músicos instrumentistas dando clases) ... ¿por qué cree que es hasta esta última reestructuración del plan de estudios (2012) que se incluye una materia de formación pedagógica que se llama teoría educativa (y que debo recalcar que no tiene un objetivo expreso de enseñar a dar clases) dentro del plan de estudios de un músico?

2. ¿Cuál cree usted que sea la finalidad de esta materia dentro del plan de estudios?

3. ¿Qué opina sobre el hecho de que esta materia de teoría educativa sea obligatoria para los alumnos dentro del plan de estudios?
4. ¿Cree que esta materia de teoría educativa sea suficiente para enseñar a los alumnos a dar clases de forma adecuada?

A coordinadores y directivos en general

1. ¿Me podría contar cuál es su formación académica? ...qué estudió y en dónde? (depende de la persona)
2. ¿Hace cuantos años que labora para esta universidad?
3. ¿Cuáles son sus labores al interior de la universidad?
Si no menciona nada sobre ser profesor, hacer la siguiente pregunta,
4. Además de las labores que me mencionó antes, ¿es o ha sido maestro de alguna asignatura?
5. ¿Cómo ha sido su experiencia como (su puesto)?
6. ¿Le gusta desempeñar este puesto?
7. En su experiencia, ¿cuáles cree que sean las principales áreas de trabajo de un músico instrumentista?
8. Hoy en día y en su experiencia, ¿cree que sea importante que un músico instrumentista sepa dar clases? ¿Por qué?
9. En su opinión, ¿cree usted que los alumnos de esta licenciatura sienten la necesidad de aprender a dar clases?
10. En su opinión, ¿cree que la formación que se ofrece en esta universidad responda a las necesidades del mercado laboral?

11. ¿En qué aspectos diría usted que no hay correspondencia entre lo que marca el perfil de egreso y como están egresando los alumnos?

12. Si tuviera la oportunidad de reestructurar el contenido del plan de estudios, ¿qué modificaciones haría y por qué?

Materias obligatorias

- ¿Qué opina del hecho de que existan materias de formación pedagógica dentro del plan de estudios de la Lic. en Música?
- ¿Cuáles cree que sean las razones para ello?
- Cuénteme, ¿qué cree que sea lo más importante que los alumnos deban llevarse de estas clases de educación musical?
- ¿Cree usted que las materias en educación musical que se dan a los músicos sean suficientes para que sepan dar clases de forma adecuada?

Sin materias

1. Teniendo en cuenta que existen (dato de músicos instrumentistas dando clases) ... ¿por qué cree que no han incluido materias que enseñen a los egresados a dar clases de música?
2. Tomando en cuenta lo anterior, ¿cree usted entonces que deban incluirse este tipo de materias dentro del plan de estudios? ¿Por qué?

En caso de decir que sí...

3. ¿Cree que estas materias deban ser obligatorias u optativas dentro del plan de estudios?

Anexo B

A continuación, se incluyen los programas completos de las asignaturas Psicopedagogía Musical I y II.

Psicopedagogía Musical I. Descripción de la asignatura

“La asignatura tiene la misión de complementar la formación del instrumentista con conocimientos pedagógicos bajo una perspectiva epistemológica que le permita comprender y reflexionar el fenómeno educativo en general, ante los problemas que la enseñanza musical e instrumental resguarda, y ante los procesos que intervienen en el “enseñar-aprender. Como parte de la visión de la asignatura se pretende que dichos conocimientos incidan no sólo en el desarrollo profesional, sino en la aportación de mejoras al contexto educativo musical. La asignatura incluye el estudio de aspectos teóricos respecto a los procesos de formación, así como actividades de índole práctica en el aula; es decir, que el alumno planifique, conduzca y evalúe alguna situación de enseñanza con sus compañeros de clase; de esta forma se mantiene congruente con el esquema constructivista que subyace a la organización de los contenidos, donde se consideran aspectos psicológicos, filosóficos, comunicativos y kinestésicos, entre otros. Estas prácticas internas servirán no sólo para desarrollar la cualidad de juicio y toma de acciones en el educando, sino que resultarán, incluso, un soporte que precede a la asignatura Práctica Docente Supervisada I y Práctica Docente Supervisada II que se cursan en quinto y sexto semestre respectivamente.”

Objetivo General

“El alumno adquirirá los conocimientos y habilidades docentes para la planeación de prácticas pedagógicas aplicables a la enseñanza de un instrumento musical en el salón de clases.

OBJETIVO PARTICULAR Al finalizar el estudio de la unidad el alumno será capaz de:	UNIDAD DIDÁCTICA
Formular una conceptualización propia acerca del fenómeno educativo y de las ciencias humanísticas que le son inherentes	I. Pedagogía, educación y didáctica
Criticar la diversidad de paradigmas pedagógicos dentro del marco histórico-educativo	II. Paradigmas pedagógicos en el tiempo
Adquirir conciencia del oficio del ser docente	III. El ser docente <ul style="list-style-type: none"> • Ética • Responsabilidad/Compromiso
Estimar las variables epistemológicas, psicopedagógicas y contextuales que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje	IV. Consideraciones en el proceso enseñanza-aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> • De orden epistemológico • De orden psicopedagógico • Atención/motivación • Desatención (causas) • Estilos de aprendizaje • Inteligencias múltiples • Madurez intelectual • De orden contextual
Elaborar una propuesta de clase que comprenda los instantes didácticos para la enseñanza de un instrumento	V. Los instantes didácticos <ul style="list-style-type: none"> • Planeación (contenidos, objetivos, estrategias, recursos, tiempos) • Ejecución • Evaluación
Ejercitar la acción pedagógica en exposiciones teóricas dentro del salón de clase	VI. La exposición de una clase
Ejercitar la acción pedagógica, en demostraciones de enseñanza con el instrumento, dentro del salón de clase	VII. Prácticas pedagógicas para la enseñanza de un instrumento

La materia Psicopedagogía Musical que reemplazó a Pedagogía Musical no presentó grandes cambios con respecto a su predecesora, se comprenden ambas como materias introductorias al mundo de la enseñanza, por lo que en las dos figuran elementos clave en la comprensión del fenómeno educativo, como son: la filosofía de la educación, la didáctica, la evaluación, el papel del profesor, la motivación, y las prácticas pedagógicas específicas necesarias para la enseñanza de la música. Sin embargo, en el objetivo general de la asignatura Psicopedagogía Musical se

hace especial énfasis en el trabajo a realizar para adquirir las estrategias necesarias para la enseñanza de un instrumento musical (no refieren a la enseñanza de otras áreas de la música) y, aun cuando los músicos se desempeñan en la enseñanza de todas las áreas de la música, en esta universidad se optó por orientar los contenidos de esta asignatura hacia el aprendizaje de las habilidades y estrategias requeridas para la enseñanza de la ejecución instrumental.

Psicopedagogía Musical II. Descripción de la asignatura

Revisar Psicopedagogía Musical I

Objetivo general

“Adquirir los conocimientos y habilidades docentes para el desarrollo de prácticas pedagógicas desde un enfoque constructivista para la enseñanza de un instrumento musical en el salón de clases.”

OBJETIVO PARTICULAR Al finalizar el estudio de la unidad el alumno será capaz de:	UNIDAD DIDÁCTICA
Transferir los elementos y acciones que integran y complementan la pedagogía al área musical en sus ramas educativa, cognitiva e instrumental	I. La pedagogía y la música
Desarrollar recursos y estrategias para la enseñanza y aprendizaje de un instrumento musical	II. La didáctica y la música • Recursos didácticos • Estrategias didácticas
Justificar una propuesta de enseñanza musical sustentada en el paradigma del constructivismo como modelo de educación integral	III. El constructivismo musical
Estimar las variables que intervienen en la evaluación de la enseñanza-aprendizaje musical en sus procesos, aprendizajes y proyectos	IV. La evaluación de la enseñanza-aprendizaje musical • Evaluación de procesos • Evaluación de aprendizajes • Evaluación de proyectos
Ejercitar la acción pedagógica en exposiciones teóricas dentro del salón de clase	V. La exposición de una clase
Ejercitar la acción pedagógica, en demostraciones de enseñanza con el instrumento, dentro del salón de clase	VI. Prácticas pedagógicas para la enseñanza de un instrumento

Anexo C

A continuación, se incluyen los programas completos de las asignaturas Prácticas Docentes

Supervisadas I y II.

Prácticas docentes supervisadas I. Descripción de la asignatura

“La asignatura tiene la misión de complementar la formación teórico-práctica del alumno que se aborda previamente en Psicopedagogía Musical I y Psicopedagogía Musical II, con conocimientos y habilidades didácticas específicas para que adquiera la praxis en la enseñanza instrumental musical. Dichos conocimientos y habilidades incidirán no sólo en el desarrollo profesional, sino también en la aportación de mejoras al contexto educativo musical. Si bien la asignatura fomenta en el alumno el desarrollo de habilidades didácticas, también promueve el desarrollo de sus capacidades de percepción, apreciación, valoración, análisis, discernimiento, reflexión, comprensión y juicio para con las diferentes posturas en cuanto a procesos de formación instrumental se refiere. Posturas y enfoques aportados por teóricos clásicos o contemporáneos. Con esto, el educando tomará conciencia y fundamentará sus propias aportaciones a este campo. La tradición ordinaria en la enseñanza instrumental musical implica una acción por demás práctica por parte del que aprende y reduce la instrucción a dos sujetos, el preceptor y el discípulo, donde predomina la tendencia didáctica de observar y de escuchar al educando, por parte del preceptor, para hacerle críticas de carácter interpretativo, de afinación, de atención, de estudio, ergonómicas, etc. Sin embargo, para dar continuidad a la línea de formación integral con que se trabajó en Psicopedagogía Musical I y Psicopedagogía Musical II, es imprescindible mantener la perspectiva constructivista en Prácticas Docentes Supervisadas I y Prácticas Docentes Supervisadas II. El proceder didáctico y de acción que subyace en los contenidos de este programa requerirán de la intervención cooperativa y dialogante entre los tres actores del proceso que intervienen en esta asignatura: profesor de la asignatura, el alumno practicante y el educando que intervendrá

como discípulo del practicante docente. El educando-discípulo será seleccionado del Centro de Iniciación Musical y del ciclo paralelo al bachillerato de la propia institución. Por otro lado, la diversidad en estrategias que complementan y benefician a todo proceso de formación no restringe la enseñanza de esta materia a un solo modelo didáctico, incluso podrá procurarse el desenvolvimiento de la clase en sesiones que permitan la intervención de los tres actores señalados. Las sesiones de trabajo implican actividad de manera grupal.”

Objetivo general

“El alumno aplicará los conocimientos didácticos para la enseñanza de procedimientos, técnicas, estilos y habilidades en la ejecución de un instrumento musical.”

OBJETIVO PARTICULAR Al finalizar el estudio de la unidad el alumno será capaz de:	UNIDAD DIDÁCTICA
Incorporar aspectos psicopedagógicos, afectivos y contextuales en el encuadre (reglas del juego) de un proceso formativo	I. El encuentro en clase <ul style="list-style-type: none"> • La relación psicopedagógica • Docente-discente niño • Docente-discente adolescente • Docente-discente joven • Docente-discente adulto
Evaluar en el discente las capacidades y destrezas psicomotoras para la ejecución de un instrumento	II. Evaluación diagnóstica <ul style="list-style-type: none"> • Aptitudes y capacidades • Dificultades psicomotrices • Deficiencias técnicas
Planear un proceso de formación específico, de acuerdo con las circunstancias particulares del discente	III. La organización didáctica <ul style="list-style-type: none"> • Diseño de un plan de acción • Fundamentación teórica, • Evaluación diagnóstica • Planeación (contenidos, objetivos, estrategias, recursos métodos, obras musicales, tiempos) • Ejecución • Evaluación • Delimitación disciplinaria: compromiso, responsabilidades
Conducir el proceso de formación previamente planificado, considerando las particularidades de la didáctica especial de cada instrumento	IV. Proceso de formación <ul style="list-style-type: none"> • Intervención/Guía • Corrección de yerros • Valoración del vínculo docente-discente

	<ul style="list-style-type: none"> - Sin humillación - Sin sarcasmos - Búsqueda de comprensión de la corrección • Intercambio de criterios • Evaluación continua
Atender los aspectos técnicos mecánicos, escénicos, organológicos y de disposición ante el estudio que el educando debe incorporar en su aprendizaje	<p>V. Aspectos para el aprendizaje del instrumento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Física (constitución del Instrumento) • Cuidado del instrumento • La ergonomía y el instrumento • Condiciones físicas del ejecutante • Disciplina de trabajo
Aplicar estrategias de evaluación para mejorar la práctica docente	<p>VI. Evaluación de las prácticas docentes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como proceso continuo • Como parte de los proyectos • Como apoyo al aprendizaje • Coevaluación

Con respecto al cambio de Prácticas Pedagógicas por Prácticas Docentes Supervisadas, un cambio sustancial se hace evidente ya desde el título de la asignatura. La materia del plan 2009 requiere que el profesor que imparta esta materia supervise el proceder docente de sus alumnos, condición que no existía para la materia del plan anterior. Aun cuando en ambos planes la asignatura tiene por objetivo complementar y extender teóricamente los conocimientos pedagógicos adquiridos en la materia anterior, la meta primordial es poner en práctica los mismos. Se hace énfasis en el trabajo de reflexión activa que será necesario por parte del docente para hacer ejercicios de análisis y crítica de las diferentes perspectivas existentes en cuanto a la enseñanza de la ejecución instrumentista. En la asignatura del plan 2009 se especifica que el alumno será asesorado por el profesor de la materia para la impartición de clases que llevará a cabo el mismo alumno. El propio maestro de la asignatura es quien cuida el desenvolvimiento y el proceder docente oportuno de los alumnos. Así, vemos que son tres agentes los que participan en este proceso educativo, el maestro de la asignatura, el alumno practicante y el discípulo del

alumno practicante. Otro gran cambio fue lo mismo que se observó para Pedagogía Musical y Psicopedagogía Musical: se orientó la formación pedagógica hacia la enseñanza de instrumentos musicales. No se hacía esta distinción en Prácticas Pedagógicas, sin embargo, en Prácticas Docentes Supervisadas ya se nota el peso de esta modificación.

Prácticas docentes supervisadas II. Descripción de la asignatura

Revisar Prácticas docentes supervisadas I

Objetivo general

Revisar Prácticas docentes supervisadas I

OBJETIVO PARTICULAR Al finalizar el estudio de la unidad el alumno será capaz de:	UNIDAD DIDÁCTICA
Observar las capacidades y destrezas psicomotoras de ejecución con que se muestra (presenta) el discente	I. Evaluación diagnóstica <ul style="list-style-type: none"> • Aptitudes y capacidades • Dificultades psicomotrices • Deficiencias técnicas
Diseñar una metodología de acción para el curso (semestre)	II. La organización didáctica <ul style="list-style-type: none"> • Diseño de un plan de acción • Fundamentación teórica, • Evaluación diagnóstica • Planeación (contenidos, objetivos, estrategias, recursos –métodos, obras musicales-, tiempos) • Ejecución • Evaluación • Delimitación disciplinaria: compromiso, responsabilidades
Actuar psicopedagógicamente en la realización de la (s) clase(s)	III. La exposición de clase <ul style="list-style-type: none"> • Intervención/Guía • Corrección de yerros • Valorando el vínculo docente-discente <ul style="list-style-type: none"> - Sin humillación - Sin sarcasmos - Búsqueda de la comprensión de la corrección • Intercambiando criterios • Evaluando
Demostrar conocimientos y habilidades didácticas en la enseñanza instrumental	V. La clase cooperativa <ul style="list-style-type: none"> • Técnica caso-conferencia • <i>Brinstorming</i> (lluvia de ideas)

	<ul style="list-style-type: none">• <i>Focus groups</i> (grupos de enfoque)
Aplicar una co-evaluación para apreciar y valorar la enseñanza y el aprendizaje	VI. Evaluación <ul style="list-style-type: none">• Como proceso continuo• Como parte de los proyectos• Como apoyo al aprendizajes

Anexo D

Programa de la asignatura Didáctica I

Objetivo(s) General(es) de la Asignatura

El alumno será capaz de:

1. Explicar el concepto de didáctica
2. Explicar y determinar las formas y tipos de aprendizaje
3. Explicar y determinar los principios del proceso de aprendizaje
4. Ubicar por clase social, ubicación geográfica, intereses culturales, las razones para el aprendizaje de determinadas materias (Teleología)
5. Crear situaciones motivantes al aprendizaje
6. Explicar y aplicar las relaciones del triángulo didáctico
7. Elaborar y criticar materiales didácticos
8. Elaborar planes de clase

Temas y Subtemas

1. Concepto de didáctica
2. Concepto, formas y tipos de aprendizaje
3. Principios fundamentales del proceso de aprender
4. Teleología de la enseñanza
5. Teoría del interés (Concepto e importancia de la motivación)
6. El triángulo didáctico
7. Materiales didácticos
8. Planteamiento de la materia didáctica

Actividades de aprendizaje

1. Observar
2. Presentar ensayos

3. Discutir tópicos de clase
4. Elaborar planes de clase
5. Elaborar programas
6. Mostrar y criticar materiales didácticos

Criterios y procedimientos de evaluación y acreditación

1. Exámenes de monitoreo cada mes realizados por un maestro ajeno al grupo
2. Abordaje de los temas poco asimilados hasta alcanzar el 100% de objetivos semanarios
3. Exámenes mensuales de diagnóstico para detección de errores
4. Examen cuatrimestral al final del curso
5. La escala de calificación es de 80 al 100

En este módulo se adentra al estudiante al conocimiento de los diferentes modelos o corrientes de enseñanza y aprendizaje con el fin de elaborar un criterio adecuado de uso de los mismos, se revisan las leyes del aprendizaje y las curvas del aprendizaje y del olvido para diferentes contenidos musicales.

Anexo E

Programa de la asignatura Didáctica II

Objetivo(s) General(es) de la asignatura

El alumno será capaz de:

1. Explicar las diferencias entre las teorías conductistas y el Campo de la Gestalt
2. Determinar en qué materias y circunstancias se hace necesaria la aplicación de una y otra escuela
3. Determinar las curvas del aprendizaje y del olvido en materias teóricas de la música y en la ejecución instrumental
4. Podrá explicar y aplicar las leyes del aprendizaje

Temas y subtemas:

1. Corrientes didácticas contemporáneas
 - a. Corrientes antimetódicas
 - b. Didáctica analítica
 - c. Reconstruccionismo
 - d. Existencialismo
2. Conductismo y gestaltismo
3. Las leyes del aprendizaje: preparación, adecuación, finalidad, ejercicio, vitalización, efecto, periodicidad
4. Curvas del aprendizaje y del olvido

Actividades de aprendizaje

1. Explicar
2. Ejemplificar

3. Exponer ideas
4. Presentar planes de clase
5. Impartir clase

Criterios y procedimientos de evaluación y acreditación

1. Exámenes de monitoreo cada mes realizados por un maestro ajeno al grupo
2. Abordaje de los temas poco asimilados hasta alcanzar el 100% de objetivos semanarios
3. Exámenes mensuales de diagnóstico para detección de errores
4. Examen cuatrimestral al final del curso
5. La escala de calificación es de 80 al 100

Anexo F

Programa de la asignatura Didáctica III

Objetivo(s) general(es) de la asignatura

El alumno será capaz de:

1. Explicar el concepto de método
2. Explicar y aplicar la inducción y la inferencia
3. Explicar y aplicar la inducción, la deducción y la inferencia por analogía y estadística
4. Explicar y utilizar las coincidencias y las diferencias entre el método de investigación y el método didáctico
5. Elaborar material didáctico para educación especial
6. Diseñar y aplicar planes de clase para educación especial
7. Diseñar y aplicar programas por objetivos conductuales
8. Diseñar y aplicar planes de estudio

Temas y subtemas

1. Concepto general de método
2. Inducción, deducción, inferencia por analogía y estadística
3. Puntos de coincidencia y diferencias entre el método de investigación y el método didáctico
4. Los medios didácticos (material) para educación especial
5. Elaboración de planes de clase para educación especial
6. Diseño de programas
7. Diseño de planes de estudio

Actividades de aprendizaje

1. Observación de clases
2. Análisis de clases observadas
3. Impartición de clases abiertas con crítica
4. Discusión de tópicos relativos a los diferentes métodos didácticos y su aplicación
5. Presentación crítica de materiales didácticos
6. Presentación y crítica de planes de clase, programas y planes de estudio

Criterios y procedimientos de evaluación y acreditación

1. Exámenes de monitoreo cada mes realizados por un maestro ajeno al grupo
2. Abordaje de los temas poco asimilados hasta alcanzar el 100% de objetivos semanarios
3. Exámenes mensuales de diagnóstico para detección de errores
4. Examen cuatrimestral al final del curso
5. La escala de calificación es de 80 al 100

En este módulo el contenido se especializa aún más revisando temas como método didáctico y científico, conceptos de lógica como inducción y deducción y el desarrollo de planes y programas de estudio, así como material didáctico para educación especial.

Las actividades de aprendizaje son las mismas para los tres módulos e incluyen la observación, la discusión, la presentación de ensayos, la elaboración de planes y programas de estudio y de material didáctico y la impartición de clases públicas o muestra.

Los criterios de evaluación, también compartidos por los tres módulos incluyen exámenes de monitoreo mensuales realizados por maestros ajenos al grupo, exámenes mensuales de diagnóstico y examen al finalizar el curso.