



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



FACULTAD DE MÚSICA

Prácticas pedagógicas y conformación de ensambles de alientos-metales con niñas, niños y jóvenes de sectores populares en la Banda Armonía Tepozteca del Municipio de Tepoztlán y de la Orquesta Comunitaria de Cuernavaca del Estado de Morelos

INFORME DE TRABAJO PROFESIONAL

**Que para obtener el título de
Licenciado en Música Instrumentista – Trombón**

PRESENTA

Isaac Lozada Fragoso

ASESORA

Alejandra M. C. Cragolini



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

En primer lugar y por encima de todos, a mi madre, la Sra. Ana Hilda Frago Astorga por su incondicional apoyo desde el inicio de mi carrera hasta este momento. Por soportar las horas interminables de práctica instrumental, por asistir a las presentaciones, conciertos, financiar gran parte de mi estancia en la Ciudad de México mientras realizaba mis estudios y por escuchar mis problemas y ser una aliada y sostén en los momentos más adversos. Sin su amor, apoyo y ayuda esto no sería posible.

En seguida a la Mtra. Alejandra María Celeste Cagnolini, asesora de este trabajo escrito y por su total apoyo durante el proceso de titulación asumiendo una responsabilidad doble, gestionando y fungiendo como mediadora en muchas ocasiones y por no abandonarme durante este largo y exhausto camino, ¡muchísimas gracias!

Al maestro Juan Franco Arpero, trombón bajo de la Sinfónica de Alientos de la Alcaldía Cuauhtémoc por ser mi guía en los primeros pasos que di como trombonista y por ayudarme a ingresar al ciclo propedéutico de la ahora Facultad de Música.

A mi tía, la Sra. Blanca Isela Frago Astorga por brindarme su casa, experiencia y cobijo en mis primeros años de estancia en la Ciudad de México. Por ser mi mapa, mi guía turístico y compañía.

Al maestro Gustavo Rosales Morales †, por ser mi mentor musical y de vida, por ser mi ejemplo a seguir durante muchos años y por dotarme de los conocimientos que me ayudaron a mejorar mi nivel de ejecución.

A la Mtra. Marcia Medrano por apoyarme durante el tiempo que el maestro Gustavo se ausentó por motivos de salud y ser ella quien nos acobijara y nos calificara. Por su apoyo en la realización de ejercicios de audición y al orientarme en los procesos de solicitud y aplicación a concursos para la obtención de estímulos económicos. Por las tardes de charla sobre temas musicales y de vida, por los consejos y por el espacio que me dio para poder externar mis problemas, además, por invitarme a formar parte del Ensemble de Trombones de la Ciudad de México.

Al Mtro. Iain Hugh Hunter por su tutoría durante el último año de mi formación como trombonista, por acogerme en su cátedra e impulsar el desarrollo de mis habilidades de ejecución instrumental, por dotarme de gran literatura y música para mi instrumento y de impulsar la formación de ensambles de música de cámara y el trabajo en equipo. Por creer en mí y por su profesionalismo en sus clases y en su rol de maestro y por ayudarme a hacerme de mi primer instrumento de gama profesional. Le agradezco profundamente el apoyo y empatía que demostró hacia mi durante el proceso que culmina con la realización de este escrito.

A los Mtros. Jorge Zúñiga Olmos, Gabriela Villa Walls, Sergio Ismael Cárdenas, Luís Manuel Sánchez Rivas y Eunice Padilla por ser parte fundamental en mi desarrollo como estudiante, gracias por su tutoría y sus conocimientos.

A los integrantes del quinteto: Luis Eduardo Carrillo Vázquez y Juan Navarro Quirino (trompetas), Ivan Arias Castellanos (corno francés), Juan Fernando Ruíz Juárez (trombón) y Arturo Roldán Vazquez (tuba). Muchísimas gracias por su apoyo.

A los que integraron la sección de trombones y tuba: Esteban Vázquez Márquez (trombón 1), José Luis Cosme Bernabé (trombón 2), José Pedro Montaña (trombón bajo), Juan Fernando Ruíz Juárez (barítono) y Ricardo Emmanuel Anguiano Fonseca (tuba). Infinitas gracias por prestar parte de su tiempo y talento.

A los que conformaron el octeto de trombones: Esteban Vázquez Márquez y Juan Fernando Ruiz Juárez (trombones alto), Jorge Duran, Néstor Vázquez Luna, Adriana Montserrat Canales Galaviz, Juan Diego Jiménez Capilla, Humberto Galdino Luciano y Marcelino Gonzales Pineda (trombones tenor), Ulises Vladimir Peralta Luna y María Magdalena López Hernández (trombones bajo). Gracias por su tiempo, esfuerzo y talento.

A mi amiga, la soprano Anabel De La Mora Niebla por prestar su magnífica voz y talento en la interpretación de mi arreglo de la canción *Someone to watch over me* y a la percussionista Michelle Alejandra Lagos Briones por realizar la parte de la tarola en mi arreglo de la canción *Strike Up the Band*. Les agradezco muchísimo su profesionalismo y compromiso para con mi proyecto de titulación.

Un agradecimiento especial a Juan Fernando Ruiz Juárez por su ayuda, apoyo y asesoramiento en la edición y realización del material audiovisual que se realizó como parte de este proyecto de titulación.

A mis sinodales: Mtra. Alejandra María Celeste Cagnolini y los Mtros. Iain Hugh Hunter, Luis Manuel Sánchez Rivas, Humberto Alanís Chichino y Luis Ángel Serna Manrique. Gracias por aceptar ser parte de mi sínodo, por su apoyo y comentarios en torno a este trabajo de titulación.

A mis amigas: Natalia Isabel Martínez Medrano, Guadalupe Prieto Jaimes, Mariana Lima Loera y a mi amigo Manuel Alejandro Balderas Padilla por apoyarme y alentarme a no rendirme ante las adversidades que se presentaron en el transcurso de la realización de este proyecto.

¡Muchísimas gracias a todos!

Índice

Introducción	v-vii
I. Práctica docente y modelo educativo del Sistema de Agrupaciones Comunitarias Sonemos	1 - 10
I.1 Primeras impresiones	
I.2 El contexto laboral y educativo	
I.2.1 Hacia un modelo de Educación Musical Comunitaria	
I.2.2 Metodología de trabajo	
II. Problemáticas emergentes en la práctica pedagógica	10 - 31
II.1 La Clase de Instrumento	
II.2 Dificultades y desafíos en entonación y solfeo y en ejecución instrumental	
II.3 Condicionamientos de la práctica instrumental y los saberes musicales tradicionales	
II. 4 Desarticulación de actividades y de contenidos programáticos en la práctica colegiada	
II.5 La participación en la Agrupación Musical Comunitaria más el compromiso con la educación escolarizada.	
III. Educación Tradicional vs Educación Comunitaria. Hacia una crítica del modelo educativo de tipo conservatorio	32 - 34
IV. La simulación en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la réplica de los modelos formativos aprendidos	35 - 38
V. Conclusiones	38 - 42
Bibliografía	43 - 45

Introducción

El presente informe de actividades profesionales, enmarcado en la Opción de Titulación por Trabajo Profesional, pretende problematizar sobre las dificultades de carácter pedagógico a las que se enfrenta el profesional de la música que presta sus servicios como docente en un proyecto educativo comunitario en orquestas y bandas cuyos integrantes, niños, niñas y adolescentes, pertenecen a contextos socio-económicos en condición de vulnerabilidad o de riesgo social. Así como también, reflexionar sobre cómo la formación académica recibida en el marco de una institución universitaria como la Facultad de Música de la UNAM y su modelo educativo tendiente a la hiperespecialización en la técnica y ejecución instrumental, media y condiciona las formas de abordar la práctica docente sesgando la visión y misión de un programa educativo de carácter comunitario.

En el marco de dicha problemática se realiza un análisis de la praxis adquirida durante la formación académica en comparación con las resultantes del trabajo frente a una realidad y un escenario diferente al que estamos acostumbrados todos los que estudiamos en una institución de estudios superiores en música.

Desde enero de 2017 y hasta enero de 2021 me desempeñé como profesor, en la especialidad de Trombón y Tuba de la Agrupación Musical Comunitaria Sonemos del Estado de Morelos y del Ensamble Comunitario de Alientos y Percusión de la Ciudad de México. Asimismo, desde enero de 2018 a diciembre de 2019, laboré en el Ensamble Comunitario de Alientos y Percusiones de Tepito.

Según lo expresado en la cartilla informativa de dicho programa, más allá del desarrollo de habilidades musicales, el proyecto de carácter socio-formativo, busca “contribuir a la renovación del tejido social a través del quehacer musical, en y para las comunidades más vulnerables del país”¹. En ese sentido, el propósito de las actividades vinculadas a las formaciones orquestales es que a través de las diferentes prácticas musicales los niños y jóvenes “fortalezcan su identidad y sentido de pertenencia” mediante el trabajo grupal y comunitario. Asimismo, se pretende la formación en valores tales como la responsabilidad,

¹ Ver https://snfm.cultura.gob.mx/agrupaciones_comunitarias/.

la disciplina y el trabajo en equipo, en función de su articulación con sus proyectos de vida a futuro.

En ese marco, realicé actividades como docente de música y de trombón de niñas, niños y adolescentes, cuyas edades oscilaban entre los 7 y 17 años, integrantes todos ellos de la Banda Armonía Tepozteca del Municipio de Tepoztlán y de la Orquesta Comunitaria de Palmira del Estado de Morelos. En ese ámbito participé, tanto en Ensayos Seccionales (tubas, trombones, trompetas, cornos, flautas) como en Ensayos Tutti y en sesiones grupales de instrumento en las que se abordan problemáticas tales como embocadura, respiración, relajación, articulación, dinámica, flexibilidad, afinación y sonido, y coordinación; así como también de teoría musical como solfeo, lectura a primera vista, ensamble, y desarrollo auditivo y rítmico.

En los cuatro años de trabajo he tenido que enfrentar retos en la práctica pedagógica, muchos de ellos vinculados a problemáticas contextuales de los alumnos, tales como situaciones adversas de carácter económico y psico-social, las que incidían en la conformación de actitudes de apatía, bajos niveles de atención y de concentración, y dificultades en relación a los procesos de aprendizaje; el choque cultural y las tensiones derivadas de ello, desde los gustos y conformaciones de escucha de los niños y adolescentes en géneros musicales populares o tradicionales; y mi formación como músico en el ámbito académico, con los condicionamientos disciplinares y sus efectos sobre aspectos metodológicos y el uso de recursos didácticos, me han llevado a reflexionar sobre los procesos formativos en música.

En ese contexto, el informe de Trabajo Profesional pretende problematizar, desde la mirada de la investigación acción en educación² (Elliot, 1990 y 2005; Latorre, 2003), la que postula la necesidad de reflexividad constante del educador sobre la práctica educativa en el contexto del aula, sobre mi propia práctica pedagógica en los ensambles de alientos-metales con niñas,

² Perspectiva de investigación que postula la necesidad de reflexionar sobre la propia práctica educativa a través de la auto-observación y el análisis de los métodos y recursos didácticos empleados en el ámbito escolar. Dicha reflexividad propicia la crítica y transformación de la práctica educativa. En palabras de Elliot: “El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener. La investigación-acción interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director” (Elliot, 1993).

niños y jóvenes de sectores populares en la Banda y Orquesta mencionadas y sobre la conformación de saberes pedagógicos desde la puesta en diálogo de los saberes académicos adquiridos en mi formación en la Facultad de Música de la UNAM, con los saberes de mi práctica docente actual en el contexto de mi práctica profesional.

En función de lo expresado, el objetivo de este informe es el de realizar una autorreflexión sobre las tensiones producidas en el campo de la pedagogía musical en el ámbito específico de la didáctica del trombón y de ensambles en contextos socio-culturales comunitarios, y, a la vez, generar una mirada crítica en torno a los procesos formativos del futuro instrumentista egresado de la Facultad de Música y de su perfil de egreso.

I. Práctica docente y modelo educativo del Sistema de Agrupaciones Comunitarias Sonemos

I.1 Primeras impresiones

Cuando visualizamos una convocatoria de maestros de música en alguna especialidad, como, en mi caso, la de trombón, solemos imaginar que las actividades a realizar no serán diferentes a las que experimentamos durante la cursada del ciclo escolar como alumnos. Sin embargo, impartir clases de instrumento a una población vulnerable y en el marco de un proyecto que busca la socio-formación en términos integrales, a través del proceso de educación comunitaria, plantea nuevos retos, desafíos pedagógicos y de recursos didácticos, los que ponen en cuestión la formación académica previa.

En primer lugar, surge un choque entre lo que uno, como discípulo de una enseñanza académica especializada y de carácter conservatorio sabe, conoce y percibe como “cultura”, y lo que un proyecto de índole social promueve y busca. El instrumentista formado en un centro de alta especialización, en general, tiende a creer que la “cultura” es un conjunto más o menos limitado de conocimientos, habilidades y formas de sensibilidad que le permite a ciertos individuos apreciar, entender y/o producir una clase particular de bienes, que se agrupan principalmente en las llamadas bellas artes y en algunas otras actividades intelectuales (Bonfil, 1991.). Esto conlleva a una perspectiva muy limitada sobre lo que es la cultura, el patrimonio inmaterial y cómo eso influye en la educación en contextos comunitarios.

La cultura, desde esta perspectiva, es conceptualizada como patrimonio de los sectores dominantes y es disociada de las prácticas cotidianas propias de las dinámicas sociales de los sectores medios y bajos de la población. En este sentido, debe "elevarse" a los sujetos a los niveles “culturales” dominantes, realizándose esfuerzos para "llevar la cultura al pueblo" (Bonfil, 1991: 117).

Entonces ¿qué es cultura? Dejando de lado la conceptualización elitista, de supremacía y legitimidad con las que nos permea la formación institucional y percibiendo el concepto desde una visión antropológica, la cultura es el conjunto de símbolos, valores, actitudes,

habilidades, conocimientos, significados, formas de comunicación y de organización sociales, y bienes materiales, que hacen posible la vida de una sociedad determinada y le permiten transformarse y reproducirse como tal, de una generación a las siguientes (Bonfil, 1991: 118-120). Por ende, todos los pueblos, sociedades y todos los grupos humanos tienen cultura. Y todos los individuos que las integran son agentes culturales porque la sociedad en la que están inmersos les transmite ese conjunto de conocimientos y, además, porque exige a todos sus miembros el manejo de los elementos culturales indispensables para participar en la dinámica social.

En las instituciones especializadas en enseñanza musical, la música es el objeto y el fin por el cual se implementan los medios necesarios para llegar a él: las actitudes y aptitudes del alumnado y del profesorado, las metodologías que se aplican, la currícula, el lenguaje, entre otros. Por el contrario, en los modelos de enseñanza comunitarios, como el que nos convoca, el que pretende enfocarse en la formación integral de las personas a partir de la música, la música es el medio para lograr ese fin, por ende, la práctica pedagógica exige una manera totalmente diferente de abordarse a lo que se acostumbra en una institución de especialización en música.

Para alguien como yo, enfocado durante toda su formación profesional en un modelo que busca la hiperespecialización en la interpretación de un solo instrumento y de un repertorio específico, más aún, con un enfoque disciplinar centrado en la música, sin una visión global interdisciplinaria, suele ser complejo el incursionar en un trabajo de educación con sentido comunitario, pues se tiende a atender la problemática de manera descontextualizada, desde una posición parcial, anclada en el proceso de especialización, con pérdida de la unidad del saber (Ander-Egg, 1999: 35-38). Autores como Ortega y Gasset, en su obra *La rebelión de las masas*, nos sitúan en este paradigma al mencionar que los especialistas son aquellos que “saben muy bien su mínimo rincón del universo; pero ignora de raíz todo el resto” (Ortega y Gasset, 1991: 91-96). En consecuencia, el docente especializado en la ejecución instrumental, no es un sabio, “porque ignora formalmente lo que no entra en su especialidad, pero tampoco es un ignorante, porque es un hombre de ciencia y conoce muy bien su porción de universo, al especializarse, se le ha hecho hermético y satisfecho dentro de su propia limitación” (Ortega y Gasset, 1991:93). Al concebirse “sabedor de todo”, se comportará en

torno a aquello que ignora, no como un ignorante, sino “con toda la petulancia de quien en su contexto es un sabio”. Pero solo es cuestión de autodeterminación para cambiar los aspectos más etnocéntricos de estas de estas miradas y prácticas, y de abrir la mente hace una perspectiva interdisciplinar que nos permita un enfoque más global de la realidad a la que nos enfrentamos, redefinir los propios saberes, expectativas y autodefiniciones del quehacer musical para que todo comience a fluir de mejor manera.

I.2 El contexto laboral y educativo

Como anticipé anteriormente, me desempeñé como maestro de Trombón, Tuba y Barítono en el Sistema Sonemos en el Estado de Morelos durante el período de 2017-2021. Dicho Sistema cuenta con tres Agrupaciones Musicales Comunitarias: la Banda Armonía Tepozteca con sede en el municipio de Tepoztlán, la Orquesta Comunitaria de Palmira en la ciudad de Cuernavaca y el Coro en Movimiento Voces en Libertad donde fungí como maestro en las primeras dos. De manera simultánea, laboré como maestro de trombón y tuba del Ensamble de Alientos y Percusiones de Tepito desde enero hasta diciembre de 2018.

Dichas agrupaciones musicales pertenecen al Movimiento Nacional de Agrupaciones Musicales Comunitarias coordinado por el Sistema Nacional de Fomento Musical, adscrito a la Dirección General de Vinculación Cultural dentro del Programa Social denominado Cultura Comunitaria. Las agrupaciones se conforman por niñas, niños y jóvenes de entre 7 y 17 años residentes en el Estado de Morelos y el barrio de Tepito en la Ciudad de México, y que, por su perfil y adscripción socioeconómica, se enmarcan en un sector con rasgos de vulnerabilidad. Ambos proyectos responden a un modelo educativo enfocado en la socioformación a través de la música.

Desde su pronunciamiento, el programa propone un modelo educativo socio-formativo centrado en el desarrollo de competencias tanto musicales, como socioemocionales:

La Secretaría de Cultura del Gobierno de la República, a través del Sistema Nacional de Fomento Musical, lleva a cabo el “*Movimiento Nacional de Agrupaciones Musicales Comunitarias*”, proyecto de carácter socio-formativo basado en

competencias, cuyo máximo fin es lograr el desarrollo de “mejores personas” basándose en un Modelo de Educación Comunitaria y teniendo como propósito contribuir a la renovación del tejido social a través del quehacer musical. Dicho modelo se enfoca en la socio-formación, a través de la música y siendo ésta el medio por el cual se logra el fin formativo (Morelos, 2017).

Y en la formación de ciudadanos responsables, empáticos con las problemáticas sociales, culturales y ambientales de su entorno:

En este sentido, nos referimos al desarrollo de sociedades y comunidades respetuosas y conscientes de las necesidades ambientales, culturales y sociales partiendo del objetivo de incidir en la formación de personas responsables, comprometidas consigo mismas, con su entorno y con la sociedad en la que están inmersas. La práctica musical colectiva es su punto de partida, la cual se efectúa dentro de agrupaciones musicales comunitarias que funcionan como una suerte de micro sociedades dentro de las cuales se impulsa el trabajo en equipo, la conciencia de la importancia del vínculo con los otros y el rescate de la identidad (Morelos, 2017:1-2).

I.2.1 Hacia un modelo de Educación Musical Comunitaria

El modelo socioformativo de las Agrupaciones Musicales Comunitarias postula como premisa principal “educar para la vida”. Partiendo del supuesto de que el sistema neoliberal actual ha generado una progresiva “pérdida de valores, simbolismos y principios éticos” conducente a la “fragmentación y decadencia del tejido social”, se plantea la necesidad de trabajar de manera colectiva, a través de la música, la reconstrucción del tejido social.

Asimismo, siguiendo la perspectiva de Delors (1996), se enfatiza la formación en competencias y habilidades sociales integrales que le permitan a las niñas, niños y jóvenes aplicarlas en el transcurso de la vida y en diferentes ámbitos sociales y profesionales (Morelos, 2017: 3-8)

- **Saber *saber*:** conocimiento, teorías y conceptos.
- **Saber *hacer*:** habilidades, procedimientos y técnica.
- **Saber *convivir*:** actitudes y valores en sociedad.
- **Saber *ser*:** actitudes y valores individuales.

En este punto, considero pertinente señalar la importancia del papel de las artes en la educación como un vehículo de transformación de la conciencia, en tanto el desarrollo de la misma es la que nos define como personas y la que delimita nuestra perspectiva del mundo exterior. En este sentido, es tarea del docente contribuir al desarrollo de la conciencia de su alumnado, más aún, cuando se trata de contextos donde el arte está involucrado en este proceso.

Partiendo del supuesto de que la educación es un proceso intelectual que se fundamenta en la gestión del conocimiento (Acaso, 2009:40), y que toda “sensibilidad lleva el sello de la mentalidad” (Eisner, 2002), este conocimiento debe basarse en un sistema sensorial intuitivo para propiciar el contacto inicial del alumno con el mundo empírico. Las artes, en este caso, la música, ofrecen un espacio para profundizar en la experiencia sensorial de una manera cualitativamente significativa mediante la exploración intuitiva de los materiales que se utilizan (música, instrumentos, agrupaciones musicales, repertorio, práctica grupal).

En ese sentido, Elliot Eisner afirma que, para la niñez, el mundo sensorial y la imaginación son fuentes de satisfacción y de placer basadas en la exploración. La música, al igual que las demás artes, nos permite e invita a prestar atención a las cualidades de lo que oímos, vemos, y palpamos experimentando nuevos sentidos a través de la imaginación.

Desde este paradigma, las Agrupaciones Musicales Comunitarias conforman un espacio donde los integrantes no son calificados en términos cuantitativos y con parámetros de excelencia, sino donde, por el contrario, constituyen un espacio de respeto e inclusión donde pueden ser ellos libremente, y donde lo que es considerado como error está permitido.

Bajo esta perspectiva, el proyecto socioformativo tiene como objetivos:

“Intervenir en el progreso de las comunidades vulnerables del país en materia de libertad, justicia social, ideales de paz, tolerancia, sentido de pertenencia y respeto de la diversidad entre otros.

Lograr el desarrollo continuo de sus integrantes al igual que el de su entorno como una vía de desarrollo humano, social y comunitario en armonía que combata la exclusión, la incomprensión, opresión, injusticia, abuso de poder, etcétera.

Proveer a sus integrantes las herramientas adecuadas para fructificar sus talentos y capacidades creativas con el fin de limitar el sentimiento de fracaso o exclusión,

Explotar los talentos latentes en cada integrante.

Suscitar la auto-superación a través de actividades colectivas donde el respeto a la diversidad y la tolerancia sean la tónica para elevar el pensamiento y el espíritu de todos y cada uno de sus integrantes.

Implementar nuevas estrategias como el conocimiento de sí mismo, del entorno del contexto, al igual que los medios para mantener una buena salud física y psicológica.

Promover y generar la vinculación entre el proyecto y el entorno, así como con la realidad de los integrantes.

Inculcar el gusto y placer de aprender.

Fortalecer los valores personales, sociales, emocionales y espirituales de los integrantes, estructurando su conocimiento y sus aptitudes para fomentar la toma de conciencia de sí mismos y de su entorno, generando un cambio personal vinculado a su comunidad y núcleo familiar” (Ramírez, 2017:83)

La Educación Musical Comunitaria se enfoca en la formación integral del ser, desde el conocimiento de la teoría y la técnica musicales, hasta las habilidades y competencias para convivir en sociedad con responsabilidad, compromiso y conciencia de las necesidades del entorno mediante el trabajo en tres ámbitos elementales (MEMC, Morelos,2015: 8-12)

- **Académico.** Es aquel donde se genera el proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de las distintas competencias, a saber:

- Clases grupales.
- Ensayos pequeños y grandes seccionales.
- Ensayos Tutti.
- **Artístico.** Donde se ponen en práctica las competencias desarrolladas:
 - Conciertos Formales.
 - Presentaciones Internas.
 - Participaciones en eventos públicos o privados.
 - Intervenciones comunitarias.
 - Presentaciones públicas.
- **Comunitario.** Donde se genera un impacto social, una activación y transformación de la comunidad:
 - Diagnostico comunitario.
 - Activación de la comunidad inmediata.
 - Intervención de la comunidad indirecta.
 - Actividades artísticas en y para la comunidad inmediata.
 - Actividades comunitarias para las agrupaciones hermanas.

Tales supuestos, siguen los lineamientos de los planteado por Ramírez Iñiguez (2017), quien hace referencia a que las acciones educativas plantean determinados propósitos de acuerdo con el desarrollo deseado en los individuos y en su entorno y que los procesos educativos orientaran sobre aquello que es deseable obtener como resultado de diversas acciones de aprendizaje personal y colectivo.

Es así como la Agrupación Musical Comunitaria se considera una comunidad de práctica que se autogobierna y gestiona y cuyos miembros comparten intereses comunes, interactúan y aprenden uno del otro pues es en conjunto que se aprende a mejorar las prácticas, además, pretende aportar aprendizajes significativos que permitan a sus integrantes involucrarse en una experiencia de conocimiento.

I.2.2 Metodología de trabajo

Se caracteriza por ser un trabajo homologado, es decir, una práctica docente en situación de igualdad y equivalencia, en el que todos los que integran la planta docente tienen el mismo nivel de participación en la estructuración de la ingeniería funcional de la agrupación; la delimitación de las metas y objetivos; la identificación de las problemáticas; la elección del repertorio y la elaboración de su currículo según las necesidades de la comunidad. Las comunidades de práctica se caracterizan por poseer un compromiso compartido entre sus integrantes. Ese compromiso mutuo sólo es posible con la práctica a partir desde la valoración de la diversidad, donde cada participante encuentra un lugar único y adquiere una identidad propia. En este sentido, se trabaja de manera colegiada e integral, tomando en cuenta las propuestas y saberes de los profesores de diferentes áreas instrumentales.

De esa manera, el Modelo de Educación Musical Comunitaria sugiere la siguiente estructura:

- **Una sesión grupal de instrumento semanal, de cuatro horas de duración, a través de la que se pretende que el alumno:**
 - Comprenda y reflexione sobre la práctica instrumental a través del juego y del intercambio colectivo de conocimientos, la observación y la audición del propio quehacer musical y el externo.
 - Desarrolle una metodología de estudio individual y colectivo, adecuada y eficaz, que estimule la motivación, desarrolle la autodisciplina y la disciplina grupal.
 - Mejore la autoestima a través del aprendizaje colectivo en un ambiente de paz y colaboración.
 - Desarrolle la curiosidad y el deseo de investigar de manera autónoma.

- **Clases de desarrollo musical:**
 - A través del reconocimiento e imitación de sonidos y ritmos.
 - Improvisación colectiva e individual desde los conocimientos básicos de los elementos musicales (ritmo, armonía y melodía)

- **Interacción académica:**
 - Agrupada por academias de instrumentos para socializar el fenómeno artístico en un ambiente respetuoso y lúdico como una actitud reflexiva, observándose a sí mismos y a su entorno.
 - Propiciar el debate constructivo.
 - Audición colectiva de obras musicales.
- **Un ensayo Gran Seccional a la semana con duración de cuatro horas:**
 - Se debe tomar en cuenta los puntos tratados en la clase de instrumento.
- **Un ensayo Pequeño Seccional a la semana con duración de cuatro horas:**
 - Se debe tomar en cuenta los puntos tratados en la clase de instrumento.
- **Un ensayo Tutti a la semana con duración de cuatro horas:**
 - Se debe tomar en cuenta los puntos tratados en la clase de instrumento y en los ensayos pasados.

Dichos ámbitos de trabajo suman un total de dieciséis horas mínimas de actividad con los integrantes/alumnos de la Agrupación Musical Comunitaria (Morelos, 2015:24-25).

Debo enfatizar las diferencias existentes entre una agrupación musical en un contexto comunitario a la de una con fines de desarrollo artístico. Las Agrupaciones Musicales Comunitarias buscan, mediante el quehacer musical, dotar a sus integrantes de experiencias significativas que faciliten su empoderamiento, mejoren su autoestima, desarrollen su capacidad de percepción y abstracción, así como una crítica reflexiva. Es un medio de expresión disponible para todos sin ningún tipo de exclusiones, pero para que tenga lugar un acto de expresión, es preciso poseer cierto tipo de habilidades. (Eisner, 1972). El hecho de que se trate de una educación comunitaria no supone que esta no cuente con un programa educativo que posea continuidad y secuencia. Se busca que las actividades que se desarrollen de manera intencionada para educar estén diseñadas para que el integrante de la agrupación se comprometa con cierto contenido del que se pretende, obtendrá consecuencias educativas. Bajo esta premisa, la planificación de las actividades o currículo debe atender la relación

entre los objetivos artísticos y los objetivos expresivos; es decir: debe haber una estrecha relación entre lo que el alumno sabe y lo que se pretende que logre expresivamente con esos saberes.

II. Problemáticas emergentes en la práctica pedagógica

En el marco de mi práctica profesional en la Banda Armonía Tepozteca del Municipio de Tepoztlán y en la Orquesta Comunitaria de Palmira del Estado de Morelos, transité por diversas problemáticas musicales a nivel pedagógico y didáctico.

En primer lugar, la problemática más relevante es comprender e implementar la metodología propuesta por el Modelo de Educación Musical Comunitaria, ya que, en el mismo, al no ser la música el fin primordial, ésta pasa, aparentemente, a segundo plano. Al provenir de una formación, como ya lo mencioné con anterioridad, conservatoriana¹(tradicionalista), centrada en la técnica instrumental, me confronté, en el marco de dichas agrupaciones, a una práctica docente diferencial. En dicha práctica se permiten ciertas licencias y se prioriza la práctica musical, aún con “deficiencias”, por encima de la perfección que al músico profesional se le exige durante y después de su formación inicial. El ideal no es la perfección en los resultados sino la construcción de los conocimientos musicales a través del trabajo colaborativo.

Es necesario aclarar que la formación en música “académica” suele caracterizarse por un ámbito educativo que promueve el desarrollo individual de sus alumnos, logrando algunos el

¹ El modelo conservatoriano basa su método de enseñanza, principalmente, en la imitación, a través de la cual, un maestro de instrumento ejecuta una pieza o fragmento solicitando al discípulo que “escuche atentamente”, cómo debería sonar su propia ejecución. Otras veces, el maestro plantea que “para resolver esto es necesario colocar la mano de tal forma” y el discípulo trata de imitar concienzudamente ese proceso. Es una combinación de producto y proceso, donde el modelo a imitar no necesariamente está personificado en el maestro. Puede ser una ejecución reconocida; una tradición interpretativa, la abstracción de pautas establecidas por cánones musicológicos y, frecuentemente, el conjunto de todos estos imperativos, conformando así un modelo mental que se arraiga en el maestro y el discípulo. Así, el estudiante va ajustando la ejecución casi *a ciegas*, a través de las indicaciones que recibe del profesor, hasta lograr el visto bueno. Cuando, aún sin saberlo, alcanzó una réplica aceptable de ese modelo, es decir, cuando capturó en su propia producción las propiedades más importantes del modelo (Shifres y Herrera, 2010: 23-29)

éxito escolar desarrollando sus capacidades y otros no, dentro de un ámbito de competitividad en donde una porción de la población estudiantil logra reconocimiento y legitimidad desde la valoración de la ejecución instrumental de carácter virtuoso. Bajo la lógica de este proceso, el profesor lleva a la práctica ciertos lineamientos, emprende acciones y determina quiénes son capaces del logro del éxito formativo y quiénes no lo conseguirán, delegando el aprendizaje de los “no incluidos” en el modelo, en otros procesos formativos, ajenos a la institución (Ramírez, 2017). En ese contexto se reproduce el sistema escolar de carácter “selectivo”, ya que muchas veces como docentes repetimos las prácticas experimentadas durante nuestros procesos como estudiantes (Acaso, 2009). Al respecto, un colega menciona,

“Para todos los que venimos de una formación superior en música es el primer impacto. Recibimos una clase particular de tu instrumento con tu profesor, la clase llevaba un ritmo diferente: calentamiento, ejercicio melódico, obra tal. En este contexto no puede ser así, tienes 10 o más niños, eso no es posible, debes compartir el conocimiento entre todos y buscar la forma de ir sumando a los chicos. Debes mantener el interés de todos, como profesor debes estar al doble de activo” (Daniel Pérez Navarro, Dir. Ensamble Comunitario de Alientos y Percusiones de Tepito; entrevista personal, 30 de julio de 2020).

Partiendo de esto debemos reflexionar sobre lo que la educación con sentido comunitario nos demanda como docentes.

En primer lugar, se debe comprender que es una comunidad. El concepto de comunidad remite al establecimiento de vínculos de proximidad y emotividad, en el marco de un sistema de relaciones psicológicas y sociales en los que además de interdependencia entre los individuos, existen varios factores en común, como el espacio geográfico en el que se ubican, lenguaje, costumbres y tradiciones, patrimonio tangible e intangible, dinámicas sociales y sobre todo, intereses comunes. En este sentido, los proyectos de socioformación establecen cierto rango de conocimientos, habilidades y actitudes que se espera lograr en sus integrantes, tomando en cuenta y en todo momento su interacción con los demás y su entorno. De este modo, la comunidad juega un papel importante al servir como un agente de ayuda mutua y de corresponsabilidad, en tanto que la relación entre los individuos que forman parte de ella

no es individualista, sino que se construye hacia un bienestar grupal común, en otras palabras, “todos los sujetos se reconocen y se enriquecen con los vínculos” (Ramírez, 2017: 81).

Tomando en cuenta lo anterior, la práctica musical comunitaria no pretende desarrollar procesos orientados únicamente a la mejora personal de sus integrantes, sino que lleva a cabo dinámicas y/o prácticas colectivas en donde todas y todos (tanto docentes, integrantes padres de familia y sociedad) tienen algo para enseñar, compartir y para aprender.

En este sentido, la educación tiene como propósito dar respuesta a las demandas sociales (Cieza, 2006). Es un proceso cuyo enfoque va más allá de la competitividad y la lucha por los logros y satisfacciones personales, característicos del sistema neoliberal actual. Para lograr dichos procesos, esto se fundamenta en la adquisición de los saberes (aprendizajes básicos) para vivir y convivir, y que, en el caso de las Agrupaciones Musicales Comunitarias se lleva a cabo a través de la práctica musical colectiva.

Partiendo de esto, la agrupación-escuela no debe concebirse como

“agente independiente del resto de organizaciones sociales que de manera explícita o implícita inciden en la formación de las personas ya que se trata de una relación orientada a mejorar las dinámicas que condicionan el desarrollo de los individuos y de su entorno”. En ese sentido, “la formación y desenvolvimiento del docente son parte del conglomerado de acciones que lo preparan para adaptarse, contribuir al desarrollo de la sociedad y de sus miembros, e innovar sus actividades profesionales teniendo como referencia las características del contexto” (Ramírez, 2017: 58-87).

¿Cómo es entonces un docente comunitario? La respuesta me la ha dado la práctica en estos contextos y la formación extra que he tenido de mi formación inicial. Si bien, actualmente no hay una especialización en el ámbito musical que atienda a las demandas de la educación con sentido comunitario, la visión desde otras perspectivas disciplinares como la antropología, la sociología y el trabajo social nos ofrecen información acerca de estos temas que son de gran utilidad para quien se enfrenta a este tipo de proyectos educativos.

La práctica docente en estos contextos debe tomar en cuenta el patrimonio cultural intangible de las comunidades donde se desempeña, la realidad que viven y, sobre todo, cómo perciben sus integrantes esa realidad. En ese sentido el maestro comunitario se caracteriza por ser un agente abierto a reflexionar sobre sus acciones (práctica docente) basándose en los vínculos que se establecen al interior de la agrupación musical y fuera de ella, siendo consciente del efecto que eso tendrá en la relación de los integrantes con la sociedad.

“En Tepito, el impacto social del entorno es la apropiación del barrio por el Ensemble, tienen un reconocimiento por la gente de su entorno. Causa mucho morbo el que exista un ensamble en Tepito por todo el contexto que lo rodea y ese morbo ha hecho que nos volteen a ver, por ejemplo: la Embajada de Estados Unidos nos mandó unos maestros de Jazz para que charlaran con los niños, tocaran con ellos y les compartieran algo de lo que saben” (Daniel Pérez Navarro, Dir. Ensemble Comunitario de Alientos y Percusiones de Tepito, entrevista, 30 de julio de 2020).

Así, se piensa en una educación que empodera a los sujetos para el ejercicio de sus derechos (Gutmann, 2004) y para su completa participación dentro de sus sociedades (Unesco, 2005). En concordancia, la formación del docente comunitario deberá estar basada en la interiorización de valores los cuales, se adquieren mediante una formación práctica y reflexiva que esté basada en la solidaridad y el compromiso mutuo.

Con base a lo anterior, Alma Arcelia Ramírez (2017) considera algunas características principales que definen a un docente comunitario y son:

- “Propiciar el desarrollo individual y comunitario partiendo de competencias docentes colaborativas.
- Involucrar procesos de aprendizaje continuo.
- Orientación hacia un pensamiento autónomo y creativo de los estudiantes.
- El docente forma parte de la relación sistémica entre la escuela y la comunidad.”

Entonces, como puede apreciarse, la educación musical en contextos comunitarios implica un cambio radical de las dinámicas a las que estamos acostumbrados los profesionistas

formados en los contextos de formación musical especializada (de conservatorio). Esta práctica docente implica y/o requiere de una visión global del docente además de una actitud inter y transdisciplinaria para poder atender las problemáticas con las que se encuentra en el ejercicio de su práctica.

Partiendo de lo anterior, enunciaré algunas de las dificultades con las que he lidiado durante estos tres años desarrollando mi quehacer docente en contextos comunitarios ya que, este escrito tiene como finalidad informar sobre mi desempeño profesional tomando como punto de partida mi formación académica. Dado que lo relacionado a la educación con enfoques socioformativos y todo aquello que lo engloba lo adquirí de manera extracurricular, me resulta necesario exponer esas problemáticas y/o necesidades desde la contextualización del modelo tradicionalista-conservador con el que me formé y con el que se pretende que se desempeñe cualquier práctica profesional.

II.1 La Clase de Instrumento

Como se enunció anteriormente, los niños y jóvenes reciben una clase de instrumento en un formato grupal con duración de cuatro horas a la semana. Las sesiones son de carácter multinivel, es decir, que todos los alumnos, sin importar la diferencia de edades, de dominio de la técnica del instrumento y del lenguaje musical, deben interactuar entre sí.

El modelo educativo propuesto por el Sistema Nacional de Fomento Musical hace énfasis en la importancia y necesidad de que todas las actividades de las agrupaciones se realicen en la modalidad multinivel pues, la educación musical comunitaria aboga por espacios inclusivos donde todos se encuentran en un entorno igualitario; ningún integrante es discriminado, ridiculizado o excluido por tener menor dominio del instrumento en comparación con algún otro de sus compañeros. Se pretende que el participante de menor nivel musical se desarrolle a su tiempo y según su grado de interés y compromiso con el proyecto, siendo los integrantes de nivel más avanzado el ideal a alcanzar ya que estos fungen como una suerte de monitores que inspiran a sus demás compañeros, invitándoles a esforzarse más, además de generar desde un principio un sentido de pertenencia con el resto del grupo. El objetivo final es romper

con actitudes y prácticas competitivas propias de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los modelos tradicionalistas y que ha coadyuvado en la construcción de una cultura individualista:

“Debemos desarrollar actividades que no inviten a la competencia, sino a la colaboración. Cuando un niño logra cierto nivel, se transforma en un monitor para el maestro que apoya en el desarrollo con sus compañeros de más bajo nivel” (Daniel Pérez Navarro, Dir. Ensemble Comunitario de Alientos y Percusiones de Tepito, entrevista, 30 de julio de 2020).

En los ámbitos escolarizados, en general, esto no sucede. En primer lugar, los alumnos son personas cuyo objetivo e interés aspiracional es formarse como intérpretes y eso los condiciona a permitir cierto grado de segregación por parte de sus maestros y compañeros, y, en ocasiones, a no ser admitidos por la institución a la que desean ingresar. A modo de ejemplo, durante mis estudios en la Facultad de Música en muchas cátedras era necesario realizar una audición para poder acceder a las clases del maestro correspondiente. Lo que debería ser un derecho, puesto que el alumno era aceptado por poseer las aptitudes necesarias en sus exámenes de admisión, se tornaba un proceso de selección con fuertes sentidos de competitividad, en detrimento del proceso de aprendizaje. En modelos educativos de ese tipo, ese tipo de limitaciones u obstáculos son vistos como retos a vencer, en pos de la realización profesional personal.

Contrariamente, el modelo comunitario no permite tal segregación ya que apela a los Derechos de la Niñez y a los Derechos Culturales como base fundamental del quehacer de la agrupación. El modelo comunitario pretende la construcción de los saberes a través de una conducta colaborativa que persiga el bien común, la participación, y la realización e integración de todos los que conforman su comunidad de práctica:

“Cuando uno como ser humano se enfrenta al trabajo en colectivo siempre está esa sensación de estar a la defensiva, de no querer ser criticado, de dar el primer paso y hacer el ridículo, debemos sacarlos de ahí, que eso no importe, que no les de miedo, que se sientan apoyados por el colectivo” (Daniel Pérez Navarro, Dir. Ensemble Comunitario de Alientos y Percusiones de Tepito, entrevista, 30 de julio de 2020).

Otros de los factores generadores de problemáticas desde el punto de vista académico-formal es la conformación de los grupos de alumnos por cantidad y edades. Desde mi incorporación al proyecto comunitario tuve a mi cargo tres agrupaciones, conformadas en promedio por seis niños y jóvenes en cada agrupación cuyas edades oscilan entre los 8 y 17 años de edad. Teniendo en cuenta que la clase es grupal y multinivel, no es posible desarrollar una sesión como en los contextos formales se acostumbra. Los integrantes más pequeños suelen tener un rango de atención y actividad de una hora aproximadamente, pasado ese período, llegan a manifestar aburrimiento y sensación de inquietud. Si, por el contrario, la clase se centra sólo en los pequeños y sus necesidades, los más grandes comienzan a distraerse:

“Tenemos una limitante porque los niños van y vienen, es muy difícil mantener un nivel o subir al siguiente escalón”.

“Son tres días de clase de instrumento, uno de seccionales y un tutti. Desarrollamos un lenguaje musical moderado, no pretendemos que entren a un propedéutico o algo así” (Daniel Pérez Navarro, Dir. Ensemble Comunitario de Alientos y Percusiones de Tepito, entrevista, 30 de julio de 2020).

En los ámbitos formales de carácter conservatorio, las clases son de manera individual y se centra en los problemas específicos de cada alumno, o al menos en la mayoría de los casos.

II.1.1 Niveles de desarrollo

Para que la premisa de inclusión y trabajo cooperativo sea posible, el Modelo de Educación Musical Comunitaria plantea al docente comunitario cuatro niveles de desarrollo de las habilidades artístico-musicales con características muy específicas, partiendo del entendido que los de Nivel 1 serán los que poseen menos desarrollo (principiantes) y los de nivel 4 los de mayor desarrollo (avanzados). Dichos niveles deben ser tomados en cuenta para la elección del repertorio, la ingeniería de la clase de instrumento y, sobre todo, para la realización del material didáctico necesario que permita la inclusión de todos.

En lo referente a mi clase de trombón y tuba, las características de cada nivel para los instrumentos de viento metal son las siguientes:

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Tiempos de adquisición de competencias	* Las competencias deberán ser alcanzadas en un periodo no mayor a seis meses, aplica para integración de alumnos de primer ingreso.	*Las competencias deberán ser alcanzadas en un periodo no mayor a los 12 meses.	*Las competencias deberán ser alcanzadas en un periodo no mayor a dieciocho meses.	*Las competencias deberán ser alcanzadas en un periodo no mayor a dos años y medio.
Elementos tímbricos	-Registro medio de una octava. -Registro medio de una y media octava. -Registro medio de dos octavas.			-Registro amplio (todo) considerando la dificultad técnica en cuanto al registro sobreagudo y pedal.
Elementos rítmicos y métricos	-Ejercicios sin indicador de métrica para trabajar la respiración, manejo del aire y embocadura.			
	-Compases de 2, 3 y 4 pulsos. -División binaria y/o ternaria. -Unidad de pulso: preferentemente negra -Unidades de compás: negra, blanca, blanca con punto y redonda.	-Compases de 2, 3 y 4 pulsos. -División binaria y/ o ternaria, regulares e irregulares. Posibles cambios de compás sobre la misma unidad métrica entre secciones distintas en una obra. -Unidad de pulso:	-Compases simples y compuestos. -División binaria y ternaria con subdivisión regular e irregular. -Eventuales superposiciones binarias/ternarias. -Posibles cambios de compás.	-Compases simples y compuestos. División binaria y ternaria con subdivisión regular e irregular. Eventuales superposiciones binarias/ternarias. Posibles cambios de compás. Figuras rítmicas

	<p>-Silencios de los mismos valores rítmicos.</p> <p>-Ritmos simples: negra, blanca y redonda. En caso de usar corcheas se deben utilizar en notas repetidas y en combinación simples con otras figuras y por grados conjuntos.</p> <p>-Tempos lentos y moderados, estables, sin rubato, ritardando o similares.</p>	<p>negra y/o corchea.</p> <p>-Unidades de compás: negra, negra con punto, blanca, blanca con punto y redonda.</p> <p>-Silencios de los mismos valores rítmicos.</p> <p>-Ritmos simples: negra, blanca y redonda. En caso de usar octavos, dieciseisavos o tresillos se deben evitar en notas repetidas.</p> <p>Ritmos simples con octavos, dieciseisavos y tresillos por grados conjuntos, saltos de terceras, quintas y arpeggios.</p> <p>-En fórmulas rítmicas lentas se pueden hacer saltos mayores a una quinta y hasta la octava.</p> <p>-Ritmos</p>	<p>-Figuras rítmicas que involucran cualquier relación de patrones rítmicos congruentes con el compás y con subdivisiones binarias y/o ternarias.</p> <p>-Ritmos simples binarios, ternarios y sincopados en figuras de redonda, blanca, negra, dieciseisavos, tresillos y otros ritmos irregulares.</p> <p>-Utilizar grados conjuntos y arpeggios, trinos, mordentes y apoyaturas.</p> <p>-Uso de puntillos.</p> <p>-Silencios de los mismos valores rítmicos.</p> <p>-Tempos lentos, moderados y ágiles. Uso de</p>	<p>que involucran cualquier relación de patrones rítmicos congruentes con el compás y con subdivisiones binarias y/o ternarias.</p> <p>Ritmos simples binarios, ternarios y sincopados en figuras de redonda, blanca, negra, dieciseisavos, tresillos y otros ritmos irregulares.</p> <p>Utilizar grados conjuntos y arpeggios, trinos, mordentes, apoyaturas y otras figuras ornamentales.</p> <p>Uso de puntillos.</p> <p>Silencios de los mismos valores rítmicos.</p> <p>Tempos lentos, moderados y ágiles. Uso de</p>
--	--	---	---	--

		<p>sincopados.</p> <p>-Tempos moderados y ágiles con ritardando y acelerando.</p>	<p>acelerando, ritardando y posibles cambios de tempo en secciones distintas de las obras.</p>	<p>acelerando, ritardando y posibles cambios de tempo en secciones distintas de las obras.</p>
Elementos melódicos	<p>-Notas largas.</p> <p>-Grados conjuntos.</p> <p>-Intervalos de terceras, cuartas, quintas y octavas.</p> <p>-Notar cortas por grados conjuntos y algunas terceras.</p> <p>-Tonalidades mayores hasta con dos alteraciones (bemoles y sostenidos) a extensión de una octava.</p>	<p>-Notas largas.</p> <p>-Grados conjuntos.</p> <p>-Intervalos de terceras, cuartas, quintas, sextas, séptimas y octavas.</p> <p>-Arpegios en una octava.</p> <p>-Notas cortas por grados conjuntos, saltos de tercera, quintas hasta la octava dentro de la misma frase y frases distintas.</p> <p>-Tonalidades mayores hasta con cuatro alteraciones (bemoles y sostenidos) a extensión de una y media octava.</p>	<p>-Notas largas.</p> <p>-Grados conjuntos.</p> <p>-Intervalos de terceras, cuartas, quintas y octavas.</p> <p>-Arpegios.</p> <p>-Diseños cromáticos tomando en cuenta la velocidad y el registro.</p> <p>-Notas cortas por grados conjuntos y algunas terceras.</p> <p>-Tonalidades mayores hasta con cinco alteraciones (bemoles y sostenidos) a extensión de dos octavas.</p>	<p>Notas largas.</p> <p>Grados conjuntos en figuraciones rítmicas ágiles.</p> <p>Intervalos de terceras, cuartas, quintas y octavas.</p> <p>Arpegios con extensión de hasta dos octavas.</p> <p>Diseños cromáticos tomando en cuenta la velocidad y el registro.</p> <p>Notas cortas por grados conjuntos y algunas terceras.</p> <p>Tonalidades mayores hasta con cinco alteraciones (bemoles y sostenidos)</p>

Elementos armónicos	-Triadas en cualquier inversión. -Tonalidad y modalidad mayor.			
	Incluir acordes con séptima de dominante (V7)	-Acordes de séptima en cualquier inversión. -Tonalidad y modalidad mayor, atonalidad.		
		Acordes de novena, oncen y trecena en estado fundamental e inversiones.		
Elementos de textura y orquestación	-Roles rítmicos (acompañamientos). -Melódicos (línea principal y contrapunto) -Armónicos (texturas, acompañamientos y bajo armónico)			
Elementos técnicos y expresivos	-Postura. -Manejo del cuerpo (sentado, de pie y en movimiento). -Posición del instrumento. -Embocadura. -Respiración. -Emisión del sonido (consistencia).			
	-Articulaciones (legatto, staccato). -Dinámicas: piano, mezzoforte y forte.	-Articulaciones: sostenuto, legato, staccato y acentos. -Dinámicas: piano, mezzoforte, forte, crescendo y	- Articulaciones: legato, staccato,sostenuto, acentos. Piezas de mediana duración.	- Articulaciones: legato, staccato,sostenuto, acentos. Ejecución estilística según lo

	-Ejecución de fragmentos, pasajes o piezas de breve duración.	diminuendo. -Música sugerida: Piezas de corta, mediana y larga duración, ejecución de fragmentos y/o pasajes de corta duración en piezas de mediana a larga duración.	Ejecución de fragmentos y/o pasajes de mediana duración dentro de una obra de larga duración. Dinámicas: de pianissimo, a fortissimo, crescendo, diminuendo, súbito piano y súbito forte.	tradicional para ciertas obras. Piezas de mediana duración. Ejecución de fragmentos y/o pasajes de larga duración dentro de una obra de igual característica.
--	---	--	--	---

Para ilustrar con mayor precisión lo expuesto anteriormente, expondré los siguientes ejemplos.

La imagen 1 muestra un fragmento de la parte del Trombón 1 de la obra *Alas* de Arturo Márquez en su versión original.

Trombón 1 **Alas**
Texto : Lily Márquez (a Malala) Arturo Márquez

Cumbia ♩ = 82-92
41

mf

45

50

10

mf

64

Imagen 1. Parte de trombón de la obra *Alas*, de Arturo Márquez.

En la imagen 2 se muestra el mismo fragmento, en la versión “facilitada”² para los integrantes cuyo nivel de desarrollo se sitúe entre los Niveles 2 y 3. Este material fue elaborado por mí.

² Término que, según el programa, refiere a la adecuación de las piezas a las posibilidades de ejecución de los diferentes niveles.

Alas

Trombones

Facilitación: Isaac Lozada

Arturo Márquez

Cumbia ♩ = 82-92
41

mf

47

10

62

mf

69

10

f

Detailed description: The image shows a musical score for Trombones, measures 41 through 69. The score is in 4/4 time and features a Cumbia rhythm. It includes dynamic markings (mf, f) and rehearsal marks (41, 47, 62, 69). The score is written in bass clef. Measure 41 starts with a rehearsal mark '41' and a dynamic marking 'mf'. Measure 47 has a rehearsal mark '47'. Measure 62 has a rehearsal mark '62' and a dynamic marking 'mf'. Measure 69 has a rehearsal mark '69' and a dynamic marking 'f'. There are also rehearsal marks '10' above measures 47 and 69. The score includes various musical notations such as notes, rests, and slurs.

Imagen 2. Parte de trombón de la obra *Alas*, de Arturo Márquez. Versión facilitada para Niveles 2 y 3, de Isaac Lozada.

En un segundo ejemplo, observamos la parte original del primer trombón de Huapango de José Pablo Moncayo (Imagen 3) y su correspondiente “facilitación” para los integrantes cuyo nivel de desarrollo se sitúe en el Nivel 1 (Imagen 4).

Trombón I

Huapango

José Pablo Moncayo

Allegro Moderato ♩=126

6 1 8 2 8 3

25 *mp* 4 *ff* senza sord. *p*

35 5

42 4 *ff* 6

51 3 7 8 con sord. 7

Imagen 3. Versión original del Huapango de José P. Moncayo.

HUAPANGO Nivel 1

1er Trombón

José Pablo Moncayo/Arr. Isaac Lozada

Allegro Moderato ♩ = 126

6 1 8 2 3

p

23 3 4

p *mp*

31 4

ff

39 5 4

47 6 3

55 7 8 7

mf

Imagen 4. Versión facilitada del Huapango de José P. Moncayo, realizada por Isaac Lozada.

En un tercer ejemplo se expone la facilitación a una partitura de un arreglo sobre *Popurrí de Mambos* de Damaso Pérez Prado (Imagen 5), con arreglo de Emilio Toussaint y facilitado por mi para los integrantes cuyo nivel de desarrollo musical se sitúa entre los Niveles 1 y 2 (Imagen 6).

Trombón 3 Popurrí Pérez Prado

Orq. Eugenio Toussaint

"Que rico mambo" ♩ = 116

8

f

11

f

14

17

4

mf *ff*

Imagen 5. Popurrí de mambos, Pérez Prado. Orquestación de Eugenio Toussaint.

POPURRI PÉREZ PRADO

TROMBÓN

EUGENIO TOUSSAINT

FACILITACION DE ISAAC LOZADA

QUE RICO MAMBO $\text{♩} = 116$

mf

8

15

22

ff

ff

Imagen 6. Popurrí de mambos, Pérez Prado. Facilitación para niveles 1 y 2: Isaac Lozada.

II.2 Dificultades y desafíos en entonación y solfeo y en ejecución instrumental

Muchos de los niños presentan dificultad para cantar de manera entonada, o detectar un sonido afinado o en su caso desafinado, y, algunos manifiestan arritmia o lento aprendizaje.

En relación a la ejecución instrumental no poseían una técnica sólida ni la postura adecuada. Los más avanzados presentaban deficiencia en la lectura musical y en la ejecución; solían no

tener control del sonido y tocar demasiado fuerte, además de no articular haciendo uso de la lengua sino, valiéndose con la acción generada por los labios al pronunciar la sílaba “pe”. También presentaban algunas modificaciones o movimientos en la embocadura para tocar satisfactoriamente los diferentes registros del instrumento. En ese contexto, opté por valerme de los recursos aprendidos durante mi formación profesional para poder sufragar estas deficiencias.

Utilicé recursos como:

- Aplicación de ejercicios de respiración.
- Ejecución de notas largas en el registro grave, medio y agudo.
- Práctica de sonidos emitidos sólo con la boquilla (buzzing).
- Práctica de ejercicios propuestos en métodos como *Warm-Up Studies* de Emory Remington y *Basic Routines for Trombone* de Robert L. Marsteller.

El desarrollo de mis clases contempló una sección destinada al calentamiento previo y al abordaje de elementos técnicos antes de abordar el repertorio. Además, durante el resto de la clase sigo enfatizando en el cuidado de la forma en la que deben abordar la música, a saber: articulación, respiración, posición de los labios, entre muchos otros.

II.3 Condicionamientos de la práctica instrumental y los saberes musicales tradicionales

Desde el ámbito socio-cultural y de sus preferencias musicales, los niños que integran las orquestas, en general están inmersos en las tendencias de la música popular comercial actual, y poseen hábitos de escucha de géneros musicales como reggaetón, banda y electrónica, con prácticas culturales propias de esos géneros.

En general no manifiestan atracción por actividades complementarias como visitar museos, asistir a conciertos o exposiciones, ya sea porque en sus comunidades no se cuenta con la infraestructura necesaria para ello o no existe el interés por ellas. Mayormente, provienen del ámbito de la formación escolar pública, aunque también los hay de colegios privados y

bilingües. Algunos de ellos tocan en las bandas tradicionales de los diferentes municipios del Estado como Tlayacapan, Zapata, Tepoztlán entre otros, inclusive, pertenecen a familias de tradición musical. Otros se dedican a las actividades propias del campo, la granja o el comercio, no tienen televisión por cable o acceso a internet en casa. También están los que gozan de un panorama contrario al anterior.

Mi función era la de incluirlos a todos, y de trabajar las particularidades de cada uno pero sin caer en el esquema de clase individual.

En ese marco, la ejecución instrumental del repertorio programado en la orquesta, a menudo, se ve condicionada por conocimientos y hábitos de ejecución propios de los estilos de esos géneros, incidiendo en una modalidad de interpretación distante del ámbito académico y más cercana a lo popular. De esta forma, los niños y adolescentes muchas veces incurren en adaptaciones de fraseo, colocando ligaduras o *staccato* no aceptadas en el ámbito académico, pero que son propias del ámbito de ejecución de sus géneros de predilección, o utilizaban un *vibrato* e incluso boquillas con características propias de la música regional.

II.4 Desarticulación de actividades y de contenidos programáticos en la práctica colegiada

En segundo lugar, aunque la propuesta metodológica plantea que las actividades colectivas realizadas durante el transcurso de la semana deben de estar vinculadas a lo que se logró abordar en la clase de instrumento, en la práctica esto no sucede debido a que no se ha concretado un diálogo colegiado sobre los procesos formativos que llevarán a todos los integrantes a presentar un producto final (concierto). Lo que se vive es una especie de libre cátedra: se define el repertorio, pero cada maestro toma su propio camino, se opta por pensar que al final de cuentas lo importante es que saquen el repertorio, entonces, cada quién decide el camino que mejor le conviene para lograr sus resultados. En ese sentido, los alumnos no tienen refuerzo de lo aprendido en clase de instrumento hasta la siguiente semana, lo que repercute de manera directa tanto en el posible avance en la ejecución como en el desarrollo de las habilidades aptas para el quehacer colectivo de la música medidos desde los parámetros estéticos, incluso éticos, de la formación musical especializada.

Sumado a esto, los integrantes de las agrupaciones musicales comunitarias rara vez practican por su cuenta el instrumento, esto es debido al grado de compromiso e interés que ella o él tengan por la agrupación, su instrumento y la relación con la práctica musical colectiva. Para un profesionalista educado en ámbitos formales esto suele ser motivo de frustración debido a la concepción que tiene sobre la música y su quehacer, además, el factor del deseo aspiracional del profesorado juega un papel muy importante en este proceso ya que el docente suele ver como un aliciente personal que sus alumnos logren cierto nivel musical. Esto puede generar frustraciones si no se logran las expectativas que el docente ha forjado alrededor de sus alumnos y de su propia práctica educativa. Recordemos que en la socioformación a través de la música no es el nivel musical el principal interés sino el crecimiento personal y humano de sus integrantes.

II.5 La participación en la Agrupación Musical Comunitaria más el compromiso con la educación escolarizada.

Los alumnos pueden y suelen llevar el instrumento en préstamo a su domicilio, sin embargo, debido a las actividades escolares obligatorias como realización de tareas y preparación de exámenes, resulta (en la mayoría de los casos) difícil ensayar en su domicilio. Asimismo, los niños asisten a las sesiones del programa en un horario posterior al escolar por lo que suelen llegar a las sesiones de la orquesta cansados, desvelados y en algunos casos con ayuno, con una notable actitud generalizada de hastío, apatía y cansancio. En cambio, en la educación musical formalizada es indispensable que el alumno cuente con un tiempo no menor a cuatro horas al día para dedicarlo al estudio de su instrumento.

III. Educación Tradicional vs Educación Comunitaria. Hacia una crítica del modelo educativo académico de tipo conservatorio

En un primer momento, luego de un mes de conocer a los niños y niñas de manera somera, opté por asumir una actitud y conducta, que podrían ser definidas en los términos de “coloniales”³, tradicionalista y conservadora. Desde una postura vertical de la educación, me proponía “sacar de la ignorancia a los niños”, imponiendo mis conceptos y percepciones (aprendidos en la Facultad de Música) de lo que es la cultura y la música para su propio bien y (como era de esperarse) del de la propia música. Fue como un intento de “adoctrinamiento musical”, de suprimir todo el entorno en el que ellos se encontraban para dar paso al que yo conocía y al que creí que les sería bueno. El resultado fue insatisfactorio, ya que ellos se aburrían, ambas partes resultamos estresadas y yo no lograba que mejoraran, desde los ideales y la perspectiva que yo tenía sobre lo que se debe lograr en la ejecución.

Ante tal problemática la pregunta que direccionó mi práctica y el gran reto fue ¿cómo ser maestro de estos niños? Si bien, mientras cursé la licenciatura en Instrumentista-Trombón recibí clases de Pedagogía Musical, considero que no recibí estrategias didácticas funcionales en el campo en el que actualmente me desempeño.

La praxis me hizo entender que debía cambiar mis estrategias y métodos, cambiarme a mí mismo y mi forma de ver y pensar la música si es que quería lograr un aprendizaje significativo que promoviera un avance en los niños, siempre abogando por el logro de cierta calidad sonora, desde una embocadura y postura saludable, tanto para beneficio de ellos como por satisfacción propia.

Teniendo presente todo lo anterior es imposible no entrar en un estado de tensión y de conmoción, pues el modelo al que estoy acostumbrado y en el que fui formado es el académico, el que prioriza el desarrollo de habilidades técnicas y prácticas para la ejecución

³ La colonialidad es entendida como la lógica mediante la cual las estructuras coloniales de poder han coordinado e impuesto un concepto racista de ser humano, así como modos de conocer, ser y estar en el universo, desvalorizando otros cuerpos, lenguas, culturas, religiones, economías, formas de organización social y subjetividades. Bajo esa ontología, se impone una epistemología que hegemoniza y valida la construcción de conocimiento a nivel global mediante un modelo de aprendizaje musical, que en términos generales considera la música como un objeto elaborado para ser contemplado, distanciado del sujeto que lo realiza o participa de su construcción (Shifres, 2017:1).

musical, en función del condicionante de “la técnica al servicio de la música”, desde una postura meramente conservadora y quizá purista en la cual el alumno está totalmente involucrado en su aprendizaje impulsado por el deseo y la aspiración de formarse como músico. En el caso de las Agrupaciones Musicales Comunitarias, por el contrario, los niños acuden a ellas porque éstas ofrecen un espacio saludable para la recreación, por sentido de pertenencia y comunidad.

Lo importante y sumamente necesario es darse cuenta de que la práctica docente musical debe adecuarse a los contextos en los que se lleva a cabo. Comprender, en primera instancia, que, tanto en el contexto comunitario como en el de la iniciación musical, el papel de la música y de las artes en general, es, por sobre todo, un vehículo de desarrollo integral en niñas, niños y las y los jóvenes. Es el arte, un campo propicio para desarrollar las capacidades sensorio-emotivas de los sujetos, y a su vez, para generar experiencias significativas que modifiquen la perspectiva del entorno intrapersonal e interpersonal:

“Impacta en la parte del ser humano de ser partícipe de algo. La primera experiencia de vivir un concierto, de verdad marca mucho, hasta como profesor. Colateralmente, siento que este tipo de programas es que también estamos generando nuevos públicos, aunque (los niños) no se vayan a dedicar a la música, los marcas y tienen muy presente el disfrute de la música, de conocer más acerca de los instrumentos que tocaron” (Daniel Pérez Navarro, Dir. Ensamble Comunitario de Alientos y Percusiones de Tepito, entrevista, 30 de julio de 2020).

Sin embargo, no se genera imponiendo expresiones culturales por encima de otras. La labor del docente comunitario en las disciplinas artístico-musicales no es la de formar futuros profesionistas en esta disciplina, mucho menos la de educar bajo la concepción de erradicar el “analfabetismo” cultural/musical sino, de forjar personas con pensamientos más críticos, sensibles, comprometidas con su entorno y su sociedad coadyuvando así en la reestructuración del tejido social.

Para que esta visión pueda tener grandes resultados no basta con ser un gran instrumentista, es necesario contar con una formación global e interdisciplinaria en la docencia musical y artística. Pero no he llegado a estas conclusiones de manera directa, he tenido que experimentar un proceso de transformación, en primer lugar, de mi propia percepción de la

música y sus quehaceres, sobre todo, de su papel en la formación integral de las personas. Dicho proceso, ha sido el resultado de una formación extracurricular en saberes distintos a los musicales que me han permitido ampliar mi visión sobre la realidad a la que me enfrento y así poder desarrollar una práctica docente real al contexto en el que me desenvuelvo para así evitar sensaciones de frustración y estancamiento.

Los saberes propios de la música que obtuve de mi formación profesional y especializada me han permitido poder realizar actividades con una secuencia y constancia que permitan el dominio progresivo de mis alumnos para con su instrumento pero, los proyectos socioformativos demandan muchos más saberes en otras disciplinas a las que no tuve acceso durante mi estancia en la Facultad de Música, por no estar amparadas en el plan de estudios, a saber: filosofía, sociología, derechos humanos, antropología social, pedagogía o psicología, todas ellas enfocadas en la educación artística pero aplicables en el ámbito musical.

“La facultad en cuestión de la formación no me preparó para desarrollar una clase de las características que ya hemos mencionado, eso lo aprendí con el paso del tiempo y buscando por cuenta. La experiencia me permitió implementar estrategias de varias metodologías para ocuparlas en mi contexto” (Daniel Pérez Navarro, Dir. Ensamble Comunitario de Alientos y Percusiones de Tepito, entrevista, 30 de julio de 2020).

El reto es inmenso, pues por un lado y de manera aspiracional, se debe lograr que las y los niños y jóvenes logren un nivel correcto de los quehaceres musicales, y, al mismo tiempo, se deben atender los objetivos que el Modelo de Educación Comunitaria estipula, procurando un desarrollo integral en sus integrantes por medio de la práctica musical colectiva; generando conciencia en torno a la personalidad y su relación con el medio ambiente y la sociedad; fortaleciendo el sentido de comunidad y pertenencia así como promoviendo y procurando tanto los derechos humanos como los culturales.

IV. La simulación en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la réplica de los modelos formativos aprendidos

En este apartado abordaremos la gran interrogante que surge al exponer con anterioridad el contexto y las problemáticas con las que me he encontrado en mi práctica docente desde la propuesta de investigación acción pedagógica de autores como Elliot (1990; 2005) y Latorre (2003). Mi intención es problematizar sobre mi práctica profesional en el contexto de las orquestas para reflexionar sobre posibles aplicaciones metodológicas a futuro.

La simulación en torno a los procesos formativos de enseñanza-aprendizaje suele estar presente en todos los ámbitos educativos. Con esto me refiero a una actitud en las aulas donde el docente hace como que enseña y el alumno hace como que aprende. Según mi parecer, esto se hace visible en los contextos musicales, donde un gran número de instrumentistas recurrimos a la docencia como actividad principal replicando, sin mediación de la reflexión, el modelo educativo que experimentamos durante nuestra formación.

Aterrizando esta reflexión en el contexto de las Agrupaciones Musicales Comunitarias hay una gran laguna que queda expuesta al analizar la metodología propuesta para este tipo de proyectos y considero que es por un acto de omisión. En primer lugar, el Sistema Nacional de Fomento Musical recluta músicos instrumentistas para formar parte de su cuerpo docente. Como músicos profesionales se enfrentan a trabajar con grupos con características muy diferentes a las que seguramente, anteriormente se han enfrentado. No existe capacitación previa para el profesorado antes de iniciar su práctica en la agrupación, él va adaptándose durante la marcha a la ingeniería del proyecto y de la agrupación a la que pertenece. Durante los tres años que he pertenecido al Sistema, es hasta principios de 2020; con el cambio de administración en el Gobierno Federal y derivado de la contingencia sanitaria por la pandemia del virus SARS-COV-2, que se empezó con las capacitaciones para todos los docentes comunitarios y se proporcionó información palpable acerca del Modelo de Educación Musical Comunitaria. Es hasta este momento, donde los maestros sabemos de primera mano de que se trata el proyecto y cuáles son sus objetivos.

A título personal, considero que el trabajo desarrollado por mi equipo de trabajo no ha sido lo suficientemente eficaz en el aspecto comunitario ya que nos hemos enfocado en el proceso

musical y no hemos complementado las demás dimensiones que el modelo educativo nos plantea. Considero que esto lo ha favorecido, en gran parte, la posición vertical con la que se desenvuelve la coordinación del Sistema Sonemos en Morelos, la que delimita las acciones que se desarrollan en las tres agrupaciones musicales que lo conforman. Su enfoque ha sido desde un modelo tradicionalista y vertical, impulsando el quehacer musical por sobre las intervenciones socioculturales en la comunidad donde radica cada una de las agrupaciones (Cuernavaca y Tepoztlán). Las actividades artísticas se desarrollan en recintos propios para la presentación de grandes conciertos lo que limita el alcance del proyecto y lo focaliza a un sector muy pequeño de la población, resultando incoherente con los lineamientos del proyecto socioformativo.

La educación en entornos comunitarios nos plantea que en los procesos de enseñanza-aprendizaje todos los actores sociales, tales como los docentes comunitarios, los directores y coordinadores, seguido de los integrantes, sus padres o tutores y la comunidad directa que envuelve a la agrupación, tienen un rol fundamental en el proceso de integración de las agrupaciones. Es entre todos estos participantes que se deben analizar las problemáticas, intereses o necesidades que la comunidad identifica y desea atender, se trata de visualizar la realidad y transformarla por el bien de todos los implicados como agentes sociales. En estos modelos de aprendizaje, las jerarquías se diluyen, y cada integrante de la comunidad de práctica tiene un papel importante que jugar dentro de ella, convirtiéndolo en un aliado que proporciona una visión diferente de la realidad y de cómo atenderla.

Esto, enmarcado en la práctica y actividades del Sistema Sonemos, se logra parcialmente, pues la ingeniería de la agrupación se inclina más hacia la de una escuela de música, o de iniciación musical, donde en general, los padres no intervienen ni se involucran más en el quehacer de las agrupaciones. Asimismo, no ha sido la intención de la coordinación ni del cuerpo docente cambiar esta manera de trabajar pues resulta más fácil optar por el modelo tradicional, de carácter vertical y más impositivo en la práctica pedagógica. En ese contexto comunicativo y de aprendizaje, surgen tensiones y posturas contrarias a lo que se intenta definir de manera colegiada, adoleciendo de una visión global, tomándose, muchas veces, decisiones de forma arbitraria y unilateral.

Sin embargo, se generan espacios de emergencia de perspectivas diferentes en torno a un tema y, en mi contexto, a pesar de que considero que no se cumplió en su totalidad con los objetivos del Modelo Educativo, se ha logrado generar una pequeña comunidad de aprendizaje donde sus integrantes tienen un lugar de esparcimiento en un entorno de respeto e inclusión. He sido testigo de cambios significativos en las actitudes y aptitudes de muchos de los integrantes que forman y han sido parte de alguna de las agrupaciones del Sistema Sonemos de Morelos, logrando cumplir con uno de los objetivos del modelo: la integración comunitaria y la vinculación con el entorno. Desde mi integración al proyecto en 2017, se han desarrollado kermeses para recaudar fondos en ayuda a las familias de los damnificados por el sismo de ese año, conciertos a beneficio de esas familias y para la compra de láminas de asbesto para hogares con techumbre de teja de cartón que se ven afectadas en temporada de lluvias, bazares para recaudar fondos de ayuda para atender las necesidades que algunas familias de los integrantes de las agrupaciones han externado como salud o desempleo, se han atendido casos graves de violencia intrafamiliar, desnutrición y drogadicción los cuales han sido canalizados con especialistas en esas áreas para su atención oportuna gracias al consentimiento y disposición de las partes afectadas.

En relación a los logros propiamente musicales, varios de nuestros integrantes se han incorporado a escuelas de formación musical especializada como el Centro Morelense de las Artes, la Facultad de Música UNAM, la Escuela Superior de Música INBAL, la Escuela de Música del Centro Cultural Ollin Yoliztli y la Orquesta Escuela Carlos Chávez del SNFM. Del mismo modo, los integrantes cuyas habilidades musicales destacan por sobre del resto han sido elegidos para participar en encuentros nacionales e internacionales convocados por la Orquesta Infantil de México y por el programa de IberOrquestas.

En cuanto a mi experiencia con el Ensemble de Alientos y Percusiones de Tepito en la CDMX la vivencia fue significativamente diferente. A contrario de Sonemos, en Tepito se nos proporcionó a todo el cuerpo docente información sobre el proyecto, el modelo educativo y la forma de trabajo que debíamos llevar pues todo programa federal debe seguir con ciertos lineamientos. La comunidad era, por mucho, más pequeña que la de las agrupaciones en Morelos. La ingeniería de trabajo se apreciaba más flexible en cuanto al “rigor académico” con el que se desarrollaban las actividades, el repertorio que manejábamos era mucho más

flexible y enfocado en ritmos latinos. El director de la agrupación es muy dinámico lo que permitía una muy buena inclusión e integración de las niñas y niños que en ese entonces formaban la agrupación. En el aspecto comunitario y durante el tiempo que estuve laborando con ellos tuvimos presentaciones en parques y mercados cercanos a la zona con el propósito de que la comunidad directa percibiera a la agrupación como parte de la misma, reclutar más integrantes y sembrar la semilla para recuperar algunos espacios a la ciudadanía.

V. Conclusiones

A modo de síntesis y de reflexión de cierre sobre lo expresado en los capítulos anteriores, podemos afirmar que la educación musical recibida en instituciones con modelos académicos formales de educación superior de corte conservatorianos no es completamente funcional al de los modelos socioformativos, dada la descontextualización en cuanto a los objetivos que se esperan del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El docente comunitario, proveniente en general de esos ámbitos formativos, aún no cuenta con la formación necesaria para afrontar los retos de su práctica pedagógica, y requiere de un proyecto de educación continua y de reformular las prácticas pedagógicas aprendidas durante su formación.

La educación musical comunitaria es una profesión que requiere de mucho compromiso por parte del docente no solo para con sus alumnos sino también para la comunidad donde ejerce su práctica pedagógica. Sin embargo, no es bien remunerada, se romantiza el esfuerzo y dedicación del docente a pesar de lo precario de su situación laboral.

En mi experiencia, no se ha logrado un desarrollo social cuantificable en las comunidades donde laboro. En primer lugar, por la falta de información/capacitación sobre la educación en contextos comunitarios y en segunda instancia, las diferentes visiones del proyecto por parte de sus coordinadores.

En los últimos cinco años, la Facultad de Música ha sufrido una transformación considerable; se ha modificado la planta docente en varias áreas, aumentó la oferta educativa del Departamento de Educación Continua, se ofertan gran variedad de talleres a la comunidad

estudiantil, así como mayor número de apoyos económicos. En lo competente al área de Instrumentista-Trombón, aumentó el número de docentes en la cátedra (de sólo 1 para todos los ciclos a 4) y se formó un Ensamble de Trombones el cual difunde música de diversos géneros y estilos musicales. Asimismo, se conformaron grupos de estudio y se propicia la creación de agrupaciones de música de cámara. Lo anterior resulta benéfico para la comunidad estudiantil dada la importancia del trabajo grupal y la generación de una comunidad de práctica que alienta a sus miembros a buscar, a su propio ritmo, la superación constante de sus propias metas y objetivos gracias a la actitud inclusiva, por parte del profesorado y alumnado, que acogen a sus miembros en un ambiente que permite al alumno el desarrollo de la confianza y seguridad en sí mismo, así como el amor por la actividad que realiza incluyendo dentro de ese ejercicio musical comunitario propuestas, ideas y proyectos que son del interés común del alumnado. Sin embargo, a pesar de dichas mejoras este no es el contexto en el cual yo me formé y desde el cual emito mis comentarios, por lo tanto, considero que los saberes aprendidos durante mi formación académica en la Facultad de Música no han sufragado las necesidades que la docencia musical en contextos comunitarios demandan puesto que a pesar de que existen asignaturas que pretenden dotar a los alumnos de conocimientos en pedagogía musical, el plan de estudios no profundiza en dichas metodologías y, asimismo, no existen programas de prácticas profesionales que expongan a los alumnos al mundo laboral real.

El plan de estudios vigente para la carrera de Instrumentista y cuya última actualización data de 2008, no es congruente con las demandas del campo laboral actual en el ámbito de la música. No dota al alumno (o no lo suficiente) de herramientas y saberes que le permitan desarrollarse profesionalmente fuera de los círculos profesionales-laborales tradicionales de la enseñanza conservatoriana o tradicionalista: orquestas, bandas u otras agrupaciones musicales.

Cada año, la demanda de aspirantes a la cátedra de trombón en la Facultad de Música va en aumento y las oportunidades laborales que existen son muy limitadas. El alumnado debe buscar por sus propios medios y con sus propios recursos hacerse de otros saberes para poder ejercer su profesión debido a que su proceso de enseñanza-aprendizaje lo perfila a un sólo modelo de desarrollo profesional: la ejecución instrumental.

Ciertamente, desde mi egreso de la Facultad de Música, la planta docente se ha expandido, así como el número de propuestas, puntos de vista y corrientes pedagógicas ofreciendo un panorama más amplio para las nuevas generaciones dada la riqueza de la diversidad de conocimientos y experiencias que la cátedra de trombón oferta al actuar como contrapeso ante la falta de actualización del plan de estudios. Sin embargo, es de suma importancia el formalizar un cambio profundo en los planes de estudio que incluya asignaturas que formen de una manera más integral a las nuevas generaciones sin dejar de lado la especialización instrumental. A manera de sugerencia, considero que materias especializadas en la salud física y emocional, pedagogía musical (enfocada en una o dos corrientes actuales) e instrumento complementario serían de gran ayuda para las nuevas generaciones.

Dado lo anterior y como egresado de esta institución educativa y en pro de la mejora constante de los saberes y del proceso de enseñanza-aprendizaje sugiero el análisis profundo de los planes de estudio en la carrera de instrumentista puesto que la educación no debería estar descontextualizada de la realidad social y cultural de nuestro país. Se debe reflexionar sobre los contenidos de las asignaturas, pero desde una mirada mucho más global no tan centrada en el ámbito conservatorio/tradicionista. Asimismo, acercar a los alumnos hacia el desarrollo de un modelo para la autogestión de proyectos culturales de cualquier índole sería crucial para las nuevas generaciones dada la situación laboral actual predominante en nuestro país que es la falta de oportunidades de empleo formal. Considero sumamente importante la formación en materia de emprendimiento para el autoempleo y la autogestión dada la gran necesidad de crear espacios y nuevos públicos que consuman material cultural especializado.

Las prácticas pedagógicas deben ser tomadas con mucho mayor seriedad por parte del profesorado y del alumnado. Sugiero la creación de un programa académico que exponga al alumnado a escenarios reales de enseñanza musical en ambos contextos, tanto conservatorios como en los comunitarios o socioformativos.

La misión de la Facultad de Música hace mención al fomento de una cultura de paz, respeto a los derechos humanos y la diversidad cultural y se visualiza como un ente educativo que repercute en la transformación positiva de la sociedad y cultura mexicanas y esto no se puede

lograr desde una perspectiva unilateral, debiendo abrirse a la interdisciplina y la transdisciplina pues la realidad social cambia a pasos agigantados día con día.

Aclaro que mi postura no pretende demeritar los saberes ni la formación adquirida a lo largo de mi paso por la facultad pues fue gracias a esos saberes que pude incursionar como instrumentista en agrupaciones como la Orquesta del Teatro de Bellas Artes, entre muchas otras. Si bien, mi aspiración a formarme como instrumentista nació y se apegó en la línea de la formación institucional conservatoriana, pero, el contexto en el que me he desempeñado profesionalmente desde hace 4 años hasta el momento arroja otro tipo de realidad que; siendo sincero, no contemplé y en la que mi formación no fue suficiente. Los saberes de los que nos dotan como instrumentistas son adecuados siempre y cuando el egresado logre el proceso ideal de este tipo de formación: audicionar cuantas veces sea necesario y ganar un lugar en alguna agrupación de renombre, emprender una carrera como solista o bien, unirse a las filas de la docencia, pero en instituciones de enseñanza especializada. Dichos saberes también son funcionales, suficientes y adecuados para la educación musical no formal siempre y cuando los procesos de enseñanza-aprendizaje sean los correctos y es ahí donde surge la discrepancia, la descontextualización, ya que los únicos que reciben formación en materia de pedagogía musical en entornos *no formales* son los estudiantes del área de Educación Musical. En ese sentido, los instrumentistas carecemos de esa formación porque el ideal formativo es desarrollarse como intérprete o bien, como docente, pero en el mismo contexto y, por lo tanto, repetir los mismos patrones y cánones con los que se aprendió conservando así, la tradición de la enseñanza del instrumento. Mi intención es exponer las necesidades de todos aquellos que no hemos; y de los muchos más, que no han podido o podrán incursionar o permanecer, por las razones que fueran, en los ámbitos de la ejecución instrumental en orquestas, bandas o agrupaciones de música de cámara y tengan como única opción el desempeñarse en la docencia o buscar otras alternativas autogestivas.

Los proyectos socio-formativos a través de la música tendrían un mayor impacto social si se tuviera la infraestructura y el capital humano necesario, capacitado en dicho modelo, para llevarse a cabo. En algunas ocasiones y en ciertos espacios de desarrollo de sus orquestas, se queda en políticas de escritorio o en información que sólo es congruente en folletos y manuales. Se necesita de una real participación de todos los actores sociales involucrados en

el proceso para generar cambios de impacto significativo en las comunidades donde se implementan esta clase de proyectos de intervención socio-cultural.

Los proyectos formativos en contextos comunitarios requieren de un enfoque global de los procesos de enseñanza y de una actitud inter y multidisciplinaria, así como también, de constante evaluación e investigación pedagógica sobre los modos de llevar a cabo tales proyectos, para generar los cambios que favorezcan la coherencia entre los objetivos y las prácticas reales generadas en el contexto de los mismos.

A pesar de que el objetivo de las Agrupaciones Musicales Comunitarias no es el desarrollo de aptitudes artísticas, suele dársele mucha importancia al resultado musical por encima del proceso socioformativo de las comunidades en las que se encuentran debido a que la mayoría de los docentes que laboran en dichas agrupaciones están formados en contextos conservatorianos y su ideal pedagógico se enfoca en lo que aprendió durante su formación académica y que aún no se logra un compromiso real con su papel de agente de cambio social.

Es necesario la creación de metodologías de enseñanza musical en contextos comunitarios que doten de didácticas a los docentes que han decidido incursionar en este campo.

Bibliografía

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.
- Ander-Egg, E. (1991). *Interdisciplinariedad en Educación*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Bonfil, G. (1991). *Pensar nuestra cultura*. DF, México: Alianza.
- Elliott, J. (1990). *La Investigación-Acción en Educación*. Madrid: Editorial Morata.
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Editorial Morata.
- Giroux, H. (2013). *La Pedagogía crítica en tiempos oscuros: En Praxis Educativa, vol. XVII, núm. 1 y 2, enero-diciembre: 13-26*. Universidad Nacional de La Pampa. Argentina.
- Latorre, A. (2003). *La investigación –acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Melillo, D. y Suárez, E. (2001). *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Morelos González, N. (2015). *Sistemas y Agrupaciones Musicales Comunitarias*. Sistema Nacional de Fomento Musical “*México, cultura para la armonía*”. Secretaría de Cultura del Gobierno de la República.
https://www.programassociales.org.mx/files/ipro/f_ipro_MjAxODAzMjExNzIyMzU_360_158.pdf
- Ortega y Gasset, J. (1998). *La barbarie del “especialismo”*. En Gardner, Martín (coord). *Los grandes ensayos de la ciencia* (pp. 91-96). México: Nueva Imagen.

Ramírez, A. A. (2017). La educación con sentido comunitario: reflexiones en torno a la formación del profesorado. *Cátedras CONACYT - México Programa Interdisciplinario sobre Política y Prácticas Educativas (PIPE-CIDE)*.

Restrepo, B. (2006). *La investigación-acción pedagógica, variante de la investigación-acción educativa que se viene validando en Colombia*. Conferencia. Simposio Internacional Investigación - Acción y Educación en Contextos de Pobreza. Universidad de La Salle. Colombia.

Rodríguez, D. (2001). “El humor como indicador de resiliencia”, en Melillo, A., y Suárez Ojeda, E. (comps.): *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós

Saavedra, E. y Yanquez, E. (2008). *Jóvenes infractores de ley, resiliencia y educación*. Ponencia presentada en las VIII Jornadas Internacionales de Psicología. Lima, Perú.

Shifres, F. (2017). Hacia una educación musical decolonial. *Revista Internacional de Educación Nacional*, N°5. Argentina.

Shifres, F. y Wagner, V. (2010). El desarrollo del pensamiento musical a través de las re-descripciones de los contenidos discursivos: *Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música*. Buenos Aires, Argentina: SACCoM.

Szarazgat, D. y Glaz, C. (2006). Resiliencia y aprendizaje en sectores populares. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653) n.º 40/3.

Vázquez, M. A. (2017). Las Orquestas como política pública socioeducativa y cultural: Una aproximación antropológica al ‘Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario’. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, Vol 2, N°2.

Villalta, M. A. y Saavedra, E. (2010). Cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia en alumnos y profesores de contextos sociales vulnerables. *Universitas Psychologica*, 11(1), 67-78.

Wald, G. (2016). La cultura como recurso: Sentidos y apropiaciones de dos programas de orquestas juveniles de la Ciudad de Buenos Aires. *Última Década. Proyecto Juventudes*, N° 44: 257-290.

Yúdice, G. (2002). El recurso de la cultura: *Usos de la cultura en la era global*. Barcelona: Gedisa.