



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y ARTES
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**“LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE EN ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN
EDUCACIÓN MUSICAL DENTRO DE LA FACULTAD DE MÚSICA/UNAM A TRAVÉS DEL
CURRÍCULUM”**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA

EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

ANAHI VALERIA CASTILLO JASSO

NÚMERO DE CUENTA

415049906

ASESORA

DRA. ANGÉLICA NALLELY TÉLLEZ FUENTES



CIUDAD NEZAHUALCÓYOTL, ESTADO DE MÉXICO 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

A mi madre y a mi hermana, por la vida, la fuerza y la inspiración que me da su recuerdo. Estas páginas no serían posibles sin ustedes.

Agradecimientos

A Erick, mi compañero de vida, por compartir este trayecto, por llenar de música mi vida y por recordarme cada día la importancia de amar lo que hago.

A la Dra. Angélica Téllez, por las mejores clases que tuve en la carrera, por sus palabras y por ser mi guía a través de esta aventura.

A Ana Belem, por su amistad, por mis mejores recuerdos en la universidad y por no permitirme renunciar en los momentos difíciles.

Al Dr. José Luis Aróstegui, por aquella carta que me abrió la puerta a una de las mejores experiencias de mi vida, por las mejores charlas y por su valioso apoyo para la realización de este trabajo.

Al Dr. Felipe Zamorano, por su amistad, por las mejores anécdotas y por todos los consejos que hoy forman parte de estas páginas.

A mi Universidad, por acogerme y darme un lugar en sus aulas y en muchas otras.

Índice

Introducción	5
Capítulo 1. Genealogía de la Licenciatura en Educación Musical Dentro de la Facultad de Música de la UNAM.	7
1.1 Antecedentes y Fundamentación.	7
1.2 Objetivos, Perfiles de Egreso e Ingreso y Enfoque del Plan de Estudios.	20
1.3 Un Acercamiento a la Clarificación del Objeto de Estudio y el Problema de Investigación.	27
Capítulo 2. Estado Del Arte.	31
2.1 Identidad Docente del Educador Musical.	31
2.1.1 <i>Identidad e Identidad Profesional.</i>	31
2.1.2 <i>Sub Identidades, Identidad Musical e Identidad Docente.</i>	33
2.1.3 <i>La Identidad del Profesor de Música en Proceso de Formación.</i>	36
2.2 La Educación Musical y la Formación de los Educadores Musicales en México.	39
2.2.1 <i>Panorama Contemporáneo de la Educación Musical y la Formación del Profesorado en Música.</i>	39
2.2.2 <i>Retos Para la Educación Musical y la Formación de Educadores Musicales en México.</i>	42
2.2.3 <i>Perspectivas de la Carrera de Educación Musical en la Facultad de Música de la UNAM.</i>	46
2.3 <i>Perspectivas Sobre el Currículum: La Evolución del Concepto y el Panorama del Campo de Estudio.</i>	50
2.3.1 <i>La Conformación del Campo Curricular en México.</i>	52
2.3.2 <i>El Currículum Como Praxis En La Formación de los Educadores Musicales.</i>	56
Capítulo 3. Marco Metodológico para la Comprensión de la Identidad de los Educadores Musicales en Proceso de Formación.	59
3.1 Paradigma, Enfoque Metodológico, Carácter y Perspectiva de la Investigación.	59

3.2	Sobre la Elección del Estudio de Caso Como Método de Trabajo.	63
3.2.1	<i>Formulación de los Temas y Preguntas Temáticas.</i>	64
3.2.2	<i>Selección del Caso, Fuentes de Información y Participantes.</i>	68
3.2.2	<i>Estrategias de Recolección de Datos.</i>	71
3.3	Descripción de las Fases del Proceso de Investigación.	73
Capítulo 4. La Construcción de la Identidad de un Educador Musical. El Caso de la Facultad de Música de la UNAM.		86
4.1	Notas Sobre el Proceso de Recolección de Datos y la Perspectiva de Análisis.	86
4.2	El Currículum y el Proceso de Formación de un Educador Musical en la Facultad de Música. Recuperando las Voces de los Actores.	88
4.3	Construyendo Identidades Como Educadores Musicales.	101
Consideraciones Finales		113
Referencias Bibliográficas		121
Anexos		125

Introducción

La identidad profesional es una construcción en la que intervienen factores que van desde aquellos momentos que cada quien considera relevantes en su propia historia, hasta la manera en que estos se entrelazan con lo aprendido y lo vivido dentro y fuera de las aulas en las que experimentan su proceso de formación como especialistas en alguna disciplina o área. Al contemplar la manera en que se forman los educadores musicales, esto adquiere un sentido aún mayor pues el currículum, pensado como una praxis, debe tomar en cuenta las experiencias de los individuos, las necesidades que exponen, los retos que plantean y, sobre todo, las posibilidades que permiten vislumbrar.

A lo largo del presente trabajo, la identidad y el currículum son abordados como un fenómeno en el que ambos aspectos se encuentran entrelazados y se significan mutuamente a través del devenir de la educación musical en México y el surgimiento de este campo de estudio como una carrera en la Facultad de Música de la UNAM (FaM). Debido a esto, a lo largo del primer capítulo se realiza un recorrido histórico a través de la fundación de esta institución con la finalidad de comprender los fundamentos ideológicos sobre los que más adelante serían planteados los planes de estudio para las carreras que albergaría, entre ellas, la que sería el antecedente de la actual Licenciatura en Educación Musical. Siguiendo con esto, el segundo y tercer apartado del mismo capítulo se centra en una revisión del plan de estudios de esta carrera y la forma en que éste rige las prácticas que toman forma en las aulas.

Recuperar el origen y la historia de la FaM y de esta carrera es el primer paso para comprender el porqué de los contenidos y las prácticas en las que a diario los estudiantes dan forma a sus identidades e interpretan distintos roles. A partir de esta lectura, el capítulo dos profundiza en el estado del arte haciendo un acercamiento a

los tres ejes de análisis sobre los que se encuentra planteado este trabajo, para así mostrar un panorama de la realidad en la que se encuentra inscrito el fenómeno.

En primera instancia se aborda el concepto de identidad desde sus generalidades, haciendo una distinción entre dicho concepto y la identidad profesional para dar paso a las sub identidades y con ello, profundizar en la identidad profesional de un educador musical en proceso de formación. Posteriormente, el segundo apartado se centra en el panorama contemporáneo de la educación musical en México, así como en los principales retos para la formación de los profesores de esta área y en las perspectivas profesionales de los estudiantes de esta carrera en la FaM y se ahonda en el currículum, desde su concepto hasta la evolución del campo en México y se toma una postura respecto al currículum entendido como praxis en el contexto de la formación de los educadores musicales.

A partir de esta base conceptual, el tercer capítulo se centra en la construcción de una propuesta metodológica donde se define el paradigma, el enfoque metodológico, el carácter y la perspectiva de la investigación. Así mismo, se abordan las particularidades del método de estudio de casos en relación a lo antes señalado, lo cual será la guía para el proceso de análisis y la discusión de los resultados. A lo largo del cuarto y último capítulo, se ahonda en la experiencia de ocho participantes, estudiantes de la Licenciatura en Educación Musical. De acuerdo a lo planteado en la propuesta metodológica, el estudio de caso se posiciona desde lo fenomenológico y toma un carácter interpretativo buscando no interferir con la dinámica cotidiana a partir de una descripción densa de aquellos factores que intervienen en el desarrollo de las identidades docentes de los estudiantes de esta carrera y de la forma en que el currículum cobra relevancia a lo largo de este proceso.

Capítulo 1. Genealogía de la Licenciatura en Educación Musical Dentro de la Facultad de Música de la UNAM.

1.1 Antecedentes y Fundamentación.

La Licenciatura en Educación Musical es una carrera que se imparte dentro de la Facultad de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la cual se ubica en calle Xicoténcatl no. 26, Colonia Del Carmen, Alcaldía de Coyoacán en la Ciudad de México. Actualmente se ubica en una zona cuya historia se remonta a la época prehispánica y que alberga edificios que datan de la época de la colonia, algunos de los cuales hoy en día se encuentran convertidos en museos, escuelas, centros culturales o plazas que se ubican a pocos minutos de la FaM y entre los que destacan el Museo de las Intervenciones, el Museo Nacional de la Culturas Populares, y la casa de Frida Kahlo(Figura 1), sin embargo, la hoy Facultad de Música de la UNAM no siempre tuvo como sede ese lugar y tampoco tuvo siempre ese nombre (Acevez, 1987).

La fundación de la FaM es la concreción del objetivo de crear una escuela universitaria de música planteado por un grupo de profesores y estudiantes disidentes del Conservatorio Nacional de Música que se negaban a ser reintegrados al departamento de Bellas Artes de la Secretaría de Educación Pública ante la desaparición del Departamento Universitario y de Bellas Artes, lo cual tendría como consecuencia la pérdida de su condición de dependencia universitaria (Aguirre, 2006). Con esta situación como antecedente, el 7 de octubre de 1929 se funda la Facultad de Música de la UNAM en la casa de los Mascarones (hoy sede del Centro de Estudios de Lenguas Extranjeras de la misma universidad), con el maestro Estanislao Mejía como director.

Es importante tener en cuenta que, a principios del siglo pasado, la enseñanza de la música era un campo que aún se encontraba en proceso de formalización en México y que hasta ese momento se centraba de forma casi exclusiva en los conservatorios, por lo que la creación de esta facultad planteaba las bases de lo que se pensaba debía ser la formación musical universitaria, hecho que coincide con el periodo en el que se comienza a perfilar la autonomía de la UNAM. (Aguirre, 2006).

Para entender la necesidad social de la que surge la Facultad de Música, hay que recordar que, durante las primeras décadas del siglo pasado, México experimentaba un fuerte corriente nacionalista en el campo de las artes, particularmente en la música, lo que causó importantes tensiones entre los distintos grupos de músicos que se dividían entre aquellos que apostaban por visiones completamente occidentalistas y aquellos que comenzaban a seguir las ideas del nacionalismo.

La fundación de esta institución representó una alternativa conciliadora y abierta a esta nueva era artística en México, pero también planteó importantes retos curriculares pues “estas tradiciones encontradas, escindidas, traslapadas o ignoradas entre sí, se encontraba de frente a una generación de músicos que de algún modo experimentaban las consignas revolucionarias, la búsqueda de un programa renovador que encontrara en lo local, en México, su propia identidad colectiva” (Aguirre, 2006, p. 94), aunque en realidad los planes de estudio con los que comenzó a operar esta facultad derivaban en gran medida de los planes de estudio del conservatorio del que se habían separado, concretamente, los mapas curriculares y listas de asignaturas.

En el marco del presente trabajo el currículum será entendido como un proyecto de formación que se materializa en el plan de estudios, el cual se encuentra

integrado por distintos niveles que deben ser articulados desde una mirada totalizadora que permita comprender la manera en que éste se permea del contexto y, a su vez, de la forma en que la realidad se significa dentro de él (De Alba, 1991), donde el mapa curricular es la representación gráfica de la manera en que se organizan las asignaturas en los distintos ejes y áreas de formación que éste abarca.

Parafraseando a Díaz (2002) se debe recordar que si bien tanto la teoría como la práctica son dos compromisos ineludibles del currículum y este campo debe afrontar sus responsabilidades en ambos niveles, es en el campo de la práctica donde podemos visualizar las demandas que el contexto plantea y que deben ser resueltas por el currículum. Sin embargo, para poder acercarnos a la comprensión de todas aquellas prácticas que se viven cada día los educadores musicales en proceso de formación dentro de la FaM, primero debemos analizar los planteamientos en que estas prácticas se fundamentan y que se encuentran plasmados en el plan de estudios.

Sobre esto último es importante mencionar que la conformación de los campos educativos en América Latina, tiene una racionalidad reside de forma primordial en el plano político e ideológico. Desde esta perspectiva, las carreras que hoy alberga la Facultad de Música, particularmente la Licenciatura en Educación Musical, son el resultado de un largo proceso de racionalización de un bien simbólico (la música) en el que los saberes y conocimientos que la constituyen se han objetivado y se han expandido de forma cualitativa (Tenti, 1981), por lo que cualquier análisis que se pretenda hacer al respecto debe recuperar su historicidad.

Durante el periodo de fundación de la entonces Facultad de Música, se creó un documento que atravesó por diversas modificaciones en los años posteriores tras varias iniciativas para reestructurarlo y varios cuestionamientos del H. Consejo

Universitario por inconsistencias y ausencias. El primer antecedente de la carrera de educación musical se encuentra en el plan de estudios propuesto en 1939 que, de manera general, proponía cuatro carreras base entre las que se encontraba las de profesor en instrumentos de aliento, canto coral, folklore y solfeo, en las que al concluir se entregaba al egresado un diploma que lo acreditaba como “Maestro de Música”. (Aguirre, 2006)

Sin embargo fue hasta el año de 1966 cuando Manuel Reyes Meave logra presentar una propuesta que formaliza los estudios profesionales en música, en ocho carreras base, entre ellas, las de Profesor de Enseñanzas Escolares Musicales y Profesor de Música para Jardín de Niños para las que se instaura como prerrequisito de ingreso un curso propedéutico de cuatro años, aunque se debe mencionar que a pesar de que esta propuesta era el primer acercamiento a la formalización de una carrera de educación musical es hasta 1975 que se incorporan las primeras asignaturas de carácter pedagógico (Pedagogía I, Pedagogía II y Prácticas de la Enseñanza).

La integración de estas asignaturas fue el parteaguas para que en 1983 surgiera la primera propuesta para la creación de la Licenciatura en Educación Musical que finalmente fue aprobada en 1985 durante la gestión del maestro Jorge Suárez Ángeles, pues la carrera de Educación Musical hasta ese momento sólo existía a nivel técnico. A la par de esto, se crea también el ciclo propedéutico de tres años previo a la licenciatura que hasta el día de hoy es un prerrequisito que exige la Facultad de Música (que durante esa época había cambiado su nombre a Escuela Nacional de Música) para el ingreso a cualquiera de sus licenciaturas además del examen de ingreso regular o el pase reglamentado que plantea la UNAM para todas sus licenciaturas (Escuela Nacional de Música, [ENM], 2007).

Hasta el día de hoy, el plan de estudios ha atravesado por dos reestructuraciones; la primera en 1996 bajo la dirección de la maestra Thusnelda Nieto y la segunda en 2001, la cual dio paso al actual plan de estudios, el cual, dio inicio con un proceso de evaluación bajo la gestión del profesor Luis Alfonso Estrada, y que concluyó con la actual Propuesta de Modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Música- Educación Musical aprobada por el H. Consejo Técnico de la Universidad en noviembre de 2007, convirtiéndose en el plan de estudios vigente (ENM, 2007).

Al recuperar la perspectiva desde la que se entiende aquí el plan de estudios, podemos mencionar que el plan actual de la Licenciatura en Educación Musical menciona que busca “impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura” (ENM, 2007, p. 7).

Esta última propuesta toma siete aspectos clave para establecer su fundamentación: las demandas del contexto, las tendencias futuras del área de conocimiento, la situación actual de la docencia en la institución, el análisis de planes afines, las características y tendencias futuras de la formación profesional, los retos del plan de estudios y un diagnóstico del plan de estudios anterior (ENM, 2007).

El primer aspecto mencionado en esta propuesta, ahora convertida en el plan de estudios vigente, son las demandas del contexto. Al inicio del presente apartado se menciona que, en atención a las necesidades de desarrollo de conocimiento y a la preservación de la cultura que demanda México, “en la ENM se considera indispensable ampliar y fortalecer el conocimiento humanístico, es decir, reflexionar y

profundizar sobre lo que ha sido y es el hombre, sus valores intrínsecos, para, con estas armas, enfrentar mejor los retos del presente y del futuro” (ENM, 2007, p. 23).

Al respecto, se sugiere que se debe fortalecer la multidisciplinariedad, la formación integral, y la flexibilización del currículum con la intención de que pueda responder de menor forma a las necesidades de actualización y sea pertinente respecto a las necesidades sociales culturales y académicas, así como a la satisfacción específica de una serie de demandas enlistadas. A continuación, se analizarán las que resultan más relevantes para este trabajo.

La primera de estas demandas busca “El aseguramiento del nivel y la calidad de los egresados de la UNAM como resultado de la modificación al plan de estudios de la Licenciatura en Música- Educación Musical” (ENM, 2007, p. 23). Ante esto, es claramente necesario abordar dos conceptos que tienden a ser utilizados de forma parcial o simplemente a ser confundidos; “nivel” y “calidad”.

El concepto de nivel en el contexto de la educación musical, es un término que está directamente relacionado con la técnica y ejecución que dan paso a la interpretación musical, es decir, se hace referencia al desempeño como instrumentista del alumno. Si se tiene en cuenta que “la ejecución es la puesta en acción de la comprensión de la obra (...) Entender la labor interpretativa comprometiendo mecanismos de resolución de problemas demanda un modelo de enseñanza que favorezca el desarrollo de dichos procesos y su correspondiente actuación docente” (Shifres, 1994, p. 3), es posible ver con mayor facilidad la razón por la que ésta noción tiene la importancia que se le da en los planes de estudio de la mayoría de las carreras relacionadas con la música.

De lo anterior podría entenderse que el plan de estudios, al colocar esto como la primera demanda, buscará primordialmente formar buenos intérpretes. Esto,

vinculado a la noción de calidad, que es un término acuñado por los sistemas educativos del mundo a partir del siglo XX y que como se abordará de forma más detallada en el apartado sobre currículum, tiene su origen en la pedagogía de la sociedad industrial de E.U.A.¹

Es necesario decir que, aunque es opuesto a lo que el propio plan de estudios expresa al inicio de su fundamentación académica acerca de una formación humanística, puede entenderse la influencia que ese concepto tiene en el currículum y en las legislaciones educativas actuales debido a la extensión de su uso a lo largo del último siglo, sin embargo, es importante tener esto en cuenta para el análisis que se hará en relación a las perspectivas sobre identidad que más adelante veremos.

La segunda demanda contextual que se analizará es “La incorporación y valoración de elementos de la diversidad cultural musical, con énfasis en la mexicana” (ENM, 2007, p. 24). Esto es de gran relevancia en el proceso de construcción de la identidad de toda persona; sin embargo, en el caso de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Musical es además algo primordial dada la importancia de la música dentro del legado cultural de nuestro país.

Si observamos el mapa curricular (Figura 1) se puede observar que, el plan de estudios aborda la asignatura de “Historia de la Música Mexicana” (resaltado en rojo) como asignatura obligatoria a partir del 5to semestre (Facultad de Música [FaM], 2020) dando continuidad al área histórico social que inicia con la asignatura de “Historia de la Música Universal” en el primer semestre, lo cual refleja una continuidad

¹ Concepción pragmática surgida de una visión tecnocrática y utilitarista de la escuela en Estados Unidos a finales del siglo XIX durante el proceso de industrialización de este país. Bajo esta idea, se pensaba que la escuela debía fomentar el desarrollo industrial capitalista a través de la formación de mano de obra cualificada, lo cual fue impulsado por el movimiento a favor de la escuela pública a manos de Horace Mann, quien se encontraba estrechamente vinculado al gremio industrial que buscaba que la escuela proporcionara un “adiestramiento técnico eficaz” retomando los principios del taylorismo (Díaz, 1986).

clara y bien estructurada del devenir histórico de la música en el mundo para finalmente encausarlo hacia la historia de la música mexicana abarcando las épocas prehispánica, colonial, siglo XIX y siglo XX hasta nuestros días, en 7mo y 8vo semestre con las asignaturas de “Sociología de la educación” y “Sociología de la música” (ENM, 2007, p. 56).

Esta es la única línea de asignaturas obligatorias (Figura 2) dentro del plan de estudios que aborda de forma continua uno de los aspectos que el plan de estudios menciona en su fundamentación sobre la importancia del legado cultural y social de la música, que bien podría vincularse con otra asignatura que se aborda en los dos últimos semestres de manera optativa, “Instrumento tradicional de México” (FaM, 2020) con un mayor protagonismo que podría contribuir de forma significativa al cumplimiento de lo antes mencionado (Figura 3).

La última demanda a analizar es “El fortalecimiento del área pedagógica que apoye los procesos de formación musical y recursos humanos para el desarrollo del sistema educativo nacional” (ENM, 2007, p. 24). Al momento de presentar esta propuesta de modificación para el plan de estudios vigente desde 1996, la entonces Escuela Nacional de Música buscaba atender las ausencias en el área de formación psicopedagógica, que en el análisis del plan vigente en ese momento presentaba grandes carencias que iban desde la carencia de una descripción formal de la orientación filosófica- pedagógica, hasta la ausencia de referentes pedagógicos en los programas de asignaturas (ENM, 2007, p. 33-38).

El análisis de esta demanda, de las medidas tomadas al respecto durante el proceso de reestructuración del plan de estudios y de la situación actual del área de formación pedagógica que aún tiene una carga de asignaturas considerablemente reducida respecto a las áreas de estructura musical e interpretación, son de gran

interés para comprender la forma en que el plan de estudios y la propia institución entienden el papel del educador musical.

Sumado a ello “como se puede corroborar en los planes de estudio de la ENM, no existe ninguna materia que cubra los propósitos de desarrollar competencias didácticas en situaciones reales de enseñanza-aprendizaje como sería el caso de una asignatura de prácticas docentes” (Pliego, 2011, p. 34) pues, aunque en el plan de estudios se aborda la asignatura de “Prácticas profesionales de la educación musical” (ENM, 2007, p. 48-52), el programa de estudios indica que ésta se encuentra primordialmente enfocada al desarrollo curricular y formulación de proyectos de manera teórica, que si bien se propone llevarlas al terreno de la práctica en instituciones educativas, se puede observar se imparte en la modalidad de curso y no de taller, así mismo, tampoco se especifica que se trate de prácticas formales (Figura 4).

Sobre esto último, cabría analizar si realmente la forma en que se abordan los programas de estudios y las modalidades en las que se imparten la mayoría de las asignaturas de la carrera son congruentes con lo que el propio plan de estudios plantea respecto al perfil de egreso y con sus objetivos, para lo cual, en el siguiente apartado se revisarán de forma detenida.

Finalmente, y a partir de las observaciones anteriores sobre el mapa curricular y los programas de asignaturas en relación a las demandas contextuales que éste busca atender se puede concluir que el sustento disciplinar del plan de estudios se encuentra fundamentalmente en cinco áreas: música, pedagogía, historia y en menor medida, filosofía y psicología lo cual también es posible observar en la distribución del mapa curricular (Figura 1) y en los objetivos que a continuación serán abordado.

Figura 1

Mapa curricular de la Licenciatura en Educación Musical

3.4.6. Mapa Curricular. Licenciatura en Música-Educación Musical

AREA	SEMESTRE 1		SEMESTRE 2		SEMESTRE 3		SEMESTRE 4		SEMESTRE 5		SEMESTRE 6		SEMESTRE 7		SEMESTRE 8	
	Instrumento I	1 HP 5 Cred.	Instrumento II	1 HP 5 Cred.	Instrumento III	1 HP 5 Cred.	Instrumento IV	1 HP 5 Cred.	Instrumento V	1 HP 5 Cred.	Instrumento VI	1 HP 5 Cred.	Instrumento VII	1 HP 5 Cred.	Instrumento VIII	1 HP 5 Cred.
INTERPRETACIÓN	Canto I	1 HP 7 Cred.	Canto II	1 HP 7 Cred.	Dirección Coral I	2 HP 10 Cred.	Dirección Coral II	2 HP 10 Cred.	Dirección Coral III	2 HP 10 Cred.	Dirección Coral IV	2 HP 10 Cred.	Dirección de Conjuntos Instrumentales I	2 HP 10 Cred.	Dirección de Conjuntos Instrumentales II	2 HP 10 Cred.
	Obligatoria de elección: 1) Coordinación de Conjuntos Musicales I O 2) Percusiones I	2 HT/ 2 HP 14 Cred.	Obligatoria de elección: 1) Coordinación de Conjuntos Musicales II O 2) Percusiones II	2 HT/ 2 HP 14 Cred.												
ESTRUCTURA MUSICAL	Adiestramiento Auditivo I	1 HT/ 2 HP 4 Cred.	Adiestramiento Auditivo II	1 HT/ 2 HP 4 Cred.	Teoría y Análisis Musical I	2 HT/ 1 HP 5 Cred.	Teoría y Análisis Musical II	2 HT/ 1 HP 5 Cred.	Teoría y Análisis Musical III	2 HT/ 1 HP 5 Cred.	Teoría y Análisis Musical IV	2 HT/ 1 HP 5 Cred.	Composición Músico-Escolar I	1 HT/ 2 HP 12 Cred.	Composición Músico-Escolar II	1 HT/ 2 HP 12 Cred.
	Historia de la Música Universal I	2 HT 4 Cred.	Historia de la Música Universal II	2 HT 4 Cred.	Historia de la Música Universal III	2 HT 4 Cred.	Historia de la Música Universal IV	2 HT 4 Cred.	Historia de la Música Mexicana I	2 HT 4 Cred.	Historia de la Música Mexicana II	2 HT 4 Cred.	Sociología de la Educación	2 HT 4 Cred.	Sociología de la Música	2 HT 4 Cred.
FILOSÓFICA																
PEDAGÓGICA	Fundamentos de la Pedagogía	2 HT 4 Cred.	Teorías Pedagógicas	2 HT 4 Cred.	Didáctica de la Música	2 HT/ 1 HP 5 Cred.	Metodologías para la Enseñanza Musical	3 HT/ 1 HP 7 Cred.	Teoría y Diseño Curricular	3 HT/ 1 HP 7 Cred.	Prácticas Profesionales de la Enseñanza Musical I	2 HP 10 Cred.	Planificación, Evaluación y Gestión Educativa en Espacios Institucionales	1 HT/ 1 HP 3 Cred.	Prácticas Profesionales de la Enseñanza Musical II	2 HP 10 Cred.
PSICOLÓGICA	Fundamentos de la Psicología	4 HT 8 Cred.	Psicología Educativa	4 HT 8 Cred.	Psicología del Aprendizaje I	3 HT 6 Cred.	Psicología del Aprendizaje II	3 HT 6 Cred.								
	Investigación Documental I	1 HT/ 1 HP 3 Cred.	Investigación Documental II	1 HT/ 1 HP 3 Cred.					Seminario de Investigación Musical I	1 HT/ 1 HP 7 Cred.	Seminario de Investigación Musical II	1 HT/ 1 HP 7 Cred.	Seminario de Titulación I	2 HT 4 Cred.	Seminario de Titulación II	2 HT 4 Cred.
OPORTUNIDAD FLEXIBILIDAD					Optativa	2 HT 4 Cred.	Optativa	2 HT 4 Cred.	Optativa	2 HP 2 Cred.	Optativa	2 HP 2 Cred.	Optativa	1 HT/ 1 HP 3 Cred.	Optativa	1 HT/ 1 HP 3 Cred.

Nota: Adaptado de *Proyecto de modificación del plan de estudios de la Licenciatura en Música- Educación Musical* (p. 56), por ENM, 2007, UNAM.

Figura 2

Lista de asignaturas obligatorias del plan de estudios

3.4.4.1 LISTA DE ASIGNATURAS OBLIGATORIAS DEL PLAN DE ESTUDIOS PROPUESTO DE LA LICENCIATURA EN MÚSICA – EDUCACIÓN MUSICAL												
Denominación	Modalidad	Carácter	Tipo de Asignatura		Créditos							
			Horas/Semana	Teóricas Prácticas								
PRIMER SEMESTRE												
Instrumento I	Curso	Obligatoria	0	1	5							
Canto I	Curso	Obligatoria	1	1	7							
Adiestramiento Auditivo I	Curso	Obligatoria	1	2	4							
Historia de la Música Universal I	Curso	Obligatoria	2	0	4							
Fundamentos de la Pedagogía	Curso	Obligatoria	2	0	4							
Fundamentos de la Psicología	Curso	Obligatoria	4	0	8							
Investigación Documental I	Curso	Obligatoria	1	1	3							
SEGUNDO SEMESTRE												
Instrumento II	Curso	Obligatoria	0	1	5							
Canto II	Curso	Obligatoria	1	1	7							
Adiestramiento Auditivo II	Curso	Obligatoria	1	2	4							
Historia de la Música Universal II	Curso	Obligatoria	2	0	4							
Teorías Pedagógicas	Curso	Obligatoria	2	0	4							
Psicología Educativa	Curso	Obligatoria	4	0	8							
Investigación Documental II	Curso	Obligatoria	1	1	3							
TERCER SEMESTRE												
Instrumento III	Curso	Obligatoria	0	1	5							
Dirección Coral I	Curso	Obligatoria	0	2	10							
Teoría y Análisis Musical I	Curso	Obligatoria	2	1	5							
Adiestramiento Auditivo III	Curso	Obligatoria	1	2	4							
Historia de la Música Universal III	Curso	Obligatoria	2	0	4							
Didáctica de la Música	Curso	Obligatoria	2	1	5							
Psicología del Aprendizaje I	Curso	Obligatoria	3	0	6							
CUARTO SEMESTRE												
Instrumento IV	Curso	Obligatoria	0	1	5							
Dirección Coral II	Curso	Obligatoria	0	2	10							
Teoría y Análisis Musical II	Curso	Obligatoria	2	1	5							
Adiestramiento Auditivo IV	Curso	Obligatoria	1	2	4							
Historia de la Música Universal IV	Curso	Obligatoria	2	0	4							
Metodologías para la Enseñanza Musical	Curso	Obligatoria	3	1	7							
Psicología del Aprendizaje II	Curso	Obligatoria	3	0	6							
QUINTO SEMESTRE												
Instrumento V	Curso	Obligatoria	0	1	5							
Dirección Coral III	Curso	Obligatoria	0	2	10							
Teoría y Análisis Musical III	Curso	Obligatoria	2	1	5							
Historia de la Música Mexicana I	Curso	Obligatoria	2	0	4							
Filosofía del Arte I	Curso	Obligatoria	2	0	4							
Teoría y Diseño Curricular	Curso	Obligatoria	3	1	7							
Seminario de Investigación Musical I	Curso	Obligatoria	1	1	3							
SEXTO SEMESTRE												
Instrumento VI	Curso	Obligatoria	0	1	5							
Dirección Coral IV	Curso	Obligatoria	0	2	10							
Teoría y Análisis Musical IV	Curso	Obligatoria	2	1	5							
Historia de la Música Mexicana II	Curso	Obligatoria	2	0	4							
Filosofía del Arte II	Curso	Obligatoria	2	0	4							
Prácticas Profesionales de la Enseñanza Musical I	Curso	Obligatoria	0	2	10							
Seminario de Investigación Musical II	Curso	Obligatoria	1	1	3							
SÉPTIMO SEMESTRE												
Instrumento VII	Curso	Obligatoria	0	1	5							
Dirección de Conjuntos Instrumentales I	Curso	Obligatoria	0	2	10							
Composición Música-Escolar I	Curso	Obligatoria	1	2	12							
Sociología de la Educación	Curso	Obligatoria	2	0	4							
Planeación, Evaluación y Gestión Educativa en Espacios Institucionales	Curso	Obligatoria	1	1	3							
Seminario de Titulación I	Curso	Obligatoria	0	2	4							
OCTAVO SEMESTRE												
Instrumento VIII	Curso	Obligatoria	0	1	5							
Dirección de Conjuntos Instrumentales II	Curso	Obligatoria	0	2	10							
Composición Música-Escolar II	Curso	Obligatoria	1	2	12							
Sociología de la Música	Curso	Obligatoria	2	0	4							
Prácticas Profesionales de la Enseñanza Musical II	Curso	Obligatoria	0	2	10							
Seminario de Titulación II	Curso	Obligatoria	0	2	4							
TOTAL DE ASIGNATURAS												
TOTAL DE ASIGNATURAS		TOTAL DE ASIGNATURAS						TOTAL DE CRÉDITOS				
	OBLIGATORIAS	OBLIGATORIAS DE ELECCIÓN	OPTATIVAS	TEÓRICAS	PRÁCTICAS	TEÓRICAS/PRÁCTICAS	OBLIGATORIAS	OBLIGATORIAS DE ELECCIÓN	OPTATIVOS	TEÓRICOS	PRÁCTICOS	TEÓRICOS/PRÁCTICOS
62	54	2	6	20	18	24	320	28	18	92	124	150

Nota: Adaptado de *Proyecto de modificación del plan de estudios de la Licenciatura en Música- Educación Musical* (p. 48-50), por ENM, 2007, UNAM.

Figura 3

Lista de asignaturas optativas del plan de estudios

**3.4.4.3. LISTA DE ASIGNATURAS OPTATIVAS DEL PLAN DE ESTUDIOS
PROPUESTO DE LA LICENCIATURA EN MÚSICA – EDUCACIÓN
MUSICAL**

Semestre	Denominación	Modalidad	Carácter	Tipo de Asignatura		Créditos
				Horas/Semana		
				Teóricas	Prácticas	
3	Acústica	Curso	Optativo	2	0	4
3	Introducción a las Técnicas de Grabación	Curso	Optativo	2	0	4
3	Informática Musical I	Curso	Optativo	2	0	4
3	Actuación I	Curso	Optativo	2	0	4
3	Alemán I	Curso	Optativo	2	0	4
3	Francés I	Curso	Optativo	2	0	4
3	Italiano I	Curso	Optativo	2	0	4
3	Historia del Instrumento Musical I	Curso	Optativo	2	0	4
3	Estadística	Curso	Optativo	2	0	4
4	Psicoacústica	Curso	Optativo	2	0	4
4	Informática Musical II	Curso	Optativo	2	0	4
4	Actuación II	Curso	Optativo	2	0	4
4	Alemán II	Curso	Optativo	2	0	4
4	Francés II	Curso	Optativo	2	0	4
4	Italiano II	Curso	Optativo	2	0	4
4	Historia del Instrumento Musical II	Curso	Optativo	2	0	4
4	Música y Derecho	Curso	Optativo	2	0	4
5	Actuación III	Curso	Optativo	0	2	2
5	Alemán III	Curso	Optativo	0	2	2
5	Francés III	Curso	Optativo	0	2	2
5	Italiano III	Curso	Optativo	0	2	2
5	Laboratorio de Desempeño Musical I	Laboratorio	Optativo	0	2	2
5	Laboratorio de Diseño de Sonido	Laboratorio	Optativo	0	2	2
6	Técnicas Estereofónicas de Grabación	Taller	Optativo	0	2	2
6	Actuación IV	Taller	Optativo	0	2	2
6	Alemán IV	Taller	Optativo	0	2	2
6	Francés IV	Taller	Optativo	0	2	2
6	Italiano IV	Taller	Optativo	0	2	2
6	Laboratorio de Desempeño Musical II	Laboratorio	Optativo	0	2	2
6	Prácticas de Grabación y Producción Musical	Taller	Optativo	0	2	2
6	Técnicas de Síntesis con Medios Electrónicos e Informáticos	Laboratorio	Optativo	0	2	2
7	Instrumento Tradicional de México I	Seminario	Optativo	1	1	3
8	Instrumento Tradicional de México II	Seminario	Optativo	1	1	3
8	Gestión Cultural de Organismos de Naturaleza Musical	Curso	Optativo	1	1	3

Nota: Adaptado de *Proyecto de modificación del plan de estudios de la Licenciatura en Música- Educación Musical* (p. 51), por ENM, 2007, UNAM

Figura 4

Programa de la asignatura Prácticas Profesionales de la Enseñanza Musical I

SEMESTRE: 6º		CLAVE: 1631			
DENOMINACIÓN DE LA ASIGNATURA					
Prácticas Profesionales de la Enseñanza Musical I					
MODALIDAD	CARÁCTER	HORAS SEMESTRE	HORA / SEMANA		CRÉDITOS
			H.T.	H.P.	
Curso	Obligatorio	32	0	2	10
LÍNEA DE FORMACIÓN			ÁREA DE CONOCIMIENTO		
Educativa			Pedagógica		
SERIACIÓN OBLIGATORIA ANTECEDENTE			SERIACIÓN OBLIGATORIA CONSECUENTE		
Teoría y Diseño Curricular			Planeación, Evaluación y Gestión Educativa en Espacios Institucionales		
DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA					
<p>Las prácticas profesionales constituyen para el educador musical un ejercicio guiado y supervisado donde se aplican los conocimientos adquiridos durante el proceso formativo del alumno. Permiten concretizar teorías del diseño curricular aplicándolas a situaciones problemáticas reales.</p> <p>Las prácticas profesionales son actividades que coadyuvan a la formación académica y la capacitación profesional del educador musical, tienen por objeto que el alumno desarrolle habilidades y destrezas para el perfeccionamiento de su desempeño en el programa de estudios, a partir de reflexionar sobre la importancia de la ética profesional en el ámbito educativo.</p> <p>Las prácticas profesionales inician en el sexto semestre, cuando el alumno ya ha desarrollado competencias que le permiten observar, diagnosticar y sistematizar información contextual, a la par que adquiere elementos teóricos y metodológicos para diseñar diferentes proyectos de intervención del diseño curricular.</p> <p>En este semestre los alumnos realizarán prácticas profesionales en instituciones educativas con proyectos de diseño, adecuación, evaluación y planeación curricular, relacionados con el ámbito musical.</p>					
OBJETIVO GENERAL					
El alumno aplicará sus habilidades y conocimientos de diseño curricular en la formulación de proyectos en diversos escenarios de desarrollo musical, valorándolos a la luz de criterios de viabilidad y compromiso profesional.					

Nota: Adaptado de *Planes de estudio 2008 [Fotografía]*, por Facultad de Música, 2020 (<http://www.fam.unam.mx/campus/planes.php>).

1.2 Objetivos, Perfiles de Egreso e Ingreso y Enfoque del Plan de Estudios.

Como objetivo general, el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Musical de la FaM propone “que el Licenciado en Música- Educación Musical obtenga una sólida formación respaldada en referentes musicales, humanísticos- sociales, educativos y de investigación, que le permitan enriquecer la vida cultural del país y contribuir al mejoramiento de los procesos educativos.” (ENM, 2007, p. 39). Aunque esto es congruente con las demandas contextuales planteadas en el apartado anterior, es necesario mirar de cerca cada uno de los objetivos particulares, para poder tomar postura respecto a si el plan de estudios, el mapa curricular y los programas de asignaturas guardan la misma coherencia y realmente contribuyen al cumplimiento del objetivo general.

El primer objetivo particular menciona lo siguiente: “Conocerá (el licenciado en educación musical) los fundamentos didácticos de la enseñanza de la música en el área instrumental correspondiente.” (ENM,2007, p. 39) Para iniciar, es necesario recurrir al mapa curricular (Figura 1) en donde es posible observar que, a lo largo de la carrera, solamente se aborda de manera obligatoria una asignatura enfocada a la didáctica de la música, aunque es importante señalar que guarda relación con otras asignaturas como la que se abordan en semestres posteriores (resaltadas en azul y amarillo). Así mismo, se observa que se busca hacer una caracterización de la didáctica musical, hasta el reconocimiento de los distintos recursos didácticos (Figura 5), aunque sin pasar por el proceso de elaboración de los mismos. (FaM, 2020).

Figura 5

Programa de la asignatura Metodologías para la Enseñanza Musical

SEMESTRE:		CLAVE: 1012			
DENOMINACIÓN DE LA ASIGNATURA					
Metodologías para la Enseñanza Musical					
MODALIDAD	CARÁCTER	HORAS SEMESTRE	HORA / SEMANA		CRÉDITOS
			H.T.	H.P.	
Seminario	Optativo	32	1	1	3
LÍNEA DE FORMACIÓN			ÁREA DE CONOCIMIENTO		
Multidisciplinaria			Pedagógica		
SERIACIÓN INDICATIVA ANTECEDENTE			SERIACIÓN INDICATIVA CONSECUENTE		
Ninguna			Ninguna		
DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA					
Esta asignatura tiene como propósito analizar las metodologías pedagógicas musicales que se desarrollaron en el siglo XX en otros países; identificar a los exponentes de cada modelo, los fundamentos psicológicos y/o pedagógicos que dieron su origen, postura estética, materiales musicales, lenguaje, notación musical, estrategias, actividades propuestas y estructura curricular, así como valorar su posible aplicación a situaciones de enseñanza aprendizaje en nuestro país y la utilidad de algunos de los paquetes computacionales interactivos para la educación musical.					
OBJETIVO GENERAL					
El alumno distinguirá las posibilidades de aplicación de las diversas metodologías a partir de sus principios, recursos, técnicas, estrategias y fundamentos pedagógicos.					

Nota: Adaptado de *Planes de estudio 2008* [Fotografía], por Facultad de Música, 2020 (<http://www.fam.unam.mx/campus/planes.php>).

Al ubicarnos desde ese lugar, cabría reflexionar sobre si realmente una asignatura a lo largo de ocho semestres resulta suficiente para cumplir cabalmente con el objetivo antes descrito, así como en qué medida y de qué forma esto se lleva a cabo en las prácticas cotidianas que los estudiantes realizan y la manera en que todo ello forma parte de la conformación de las identidades docentes.

El segundo objetivo menciona que: “Conocerá los fundamentos de la investigación documental” (ENM, 2007, p. 39), de nueva cuenta, al consultar el mapa curricular se puede detectar que hay dos semestres en los que ésta área formativa se ausenta lo que implica que se pierda la continuidad del área de conocimiento, aunque se debe destacar que el programa de la asignatura de “Seminario de Investigación

Musical I” parece lograr un mayor equilibrio entre cuestiones pedagógicas y musicales que se refleja en el tercer objetivo particular que aborda los marcos de referencia para el proyecto de titulación (Figura 6).

Figura 6

Tercer objetivo del programa de la asignatura Seminario de Investigación Musical I

<p>Problematizar las distintas áreas de conocimiento del plan de estudios y formación profesional como los marcos de referencia a partir de los cuales pueda plantear su proyecto de titulación</p>	<p>III. Marcos de referencia para el proyecto de titulación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretación instrumental a nivel profesional • Organología y el repertorio fundamental del instrumento • Historia de la música en general y de la mexicana en lo particular en sus aspectos formales, sociales y estéticos • Fundamentos psicopedagógicos involucrados en la enseñanza y el aprendizaje del instrumento • Fundamentos teórico-metodológicos aplicados al ámbito de la investigación musical • Otras
---	--

Nota: Adaptado de *Planes de estudio 2008* [Fotografía], por Facultad de Música, 2020 (<http://www.fam.unam.mx/campus/planes.php>).

Otro de los objetivos afirma que el alumno de esta carrera “Desarrollará una actitud crítica, ética, creativa, responsable y propositiva en el ejercicio profesional, tanto de forma individual como en equipo” (FaM, 2020). Se trata de un objetivo particular bastante extenso, aunque es congruente con las demandas ya revisadas y con las necesidades detectadas en el diagnóstico del anterior plan de estudios, entre ellas la “escasa atención hacia la formación de criterios en el estudiante, al desarrollo de su autonomía e iniciativa y al fortalecimiento de su autoestima y creatividad” (ENM,

2007, p. 36). Sin embargo, lo que interesa en esta parte es conocer si el tipo de actitudes que se busca que los alumnos desarrollen, dada la relación que guarda con el proceso de construcción de una identidad, realmente se ve reflejado en las prácticas que se dan en clase.

Siguiendo el hilo anterior, también se plantea como objetivo particular que el estudiante de la carrera “conocerá el contexto histórico-social del desarrollo de la música” (ENM, 2007, p. 39). A simple vista, se puede observar que los contenidos de los programas de asignaturas del área histórico social guardan continuidad a lo largo de la carrera pues tal como se puede apreciar en el mapa curricular, no hay ausencias entre semestres. En este punto, se debe apreciar que no es sólo la continuidad sino la forma en que se aborda la historicidad de la música y se logra entretrejer con el legado cultural de este país.

El programa de la asignatura “Historia de la Música Mexicana I” hace un recorrido que se vincula a los momentos históricos clave de la historia de México, sin embargo, el énfasis se encuentra nuevamente en los aspectos musicales y de nueva cuenta lo pedagógico queda fuera cuando podría ser incluido al menos como un subtema en las unidades didácticas (FaM, 2020), pues aunque la asignatura no busca abordar la historia de la educación, ésta es indispensable para comprender la manera en que se ha conformado la educación musical en la actualidad.

Finalmente, el último objetivo aporta una clave para entender en gran medida la visión bajo la que se están formando los estudiantes de la carrera. Éste menciona que el estudiante “Conocerá los elementos técnicos, expresivos y organológicos del instrumento que corresponda a su área de formación” (ENM, 2007, p. 39). Sobre esto, Ballantyne, Kerchner y Aróstegui (2012) mencionan que la forma en que un profesor percibe sus propias habilidades musicales puede influir en la manera en que se mira

así mismo como profesor pudiendo inclinarse más a verse a sí mismo como músico o como docente.

Se debe tener en cuenta que, aunque existen otros factores que influyen en la autoeficacia musical y, en consecuencia, en la identidad de los estudiantes de la carrera, hay que destacar que el mapa curricular destina gran parte de su espacio a asignaturas de interpretación y estructura musical y que el perfil de ingreso también coloca mayor énfasis en los aspectos musicales pues aunque menciona que el aspirante debe tener interés por la docencia, no exige demostrar algún tipo de aptitud en esta área, a diferencia de lo que plantea sobre las aptitudes musicales, en las que también profundiza más:

El futuro Músico-Educación Musical demostrará contar con las aptitudes musicales, instrumentales e intelectuales necesarias para emprender exitosamente el estudio profesional de la música en el área correspondiente, en sus aspectos técnico, teórico y expresivo, así como en el humanístico y social. El candidato a ingresar en la Licenciatura en Música- Educación Musical deberá contar con: disciplina en el estudio, sensibilidad y capacidad para el trabajo individual y colectivo, interés por la docencia, investigación y difusión de la cultura musical, sentido ético y creatividad, todo esto contribuirá al logro de dicha meta. (ENM, 2007, p. 56)

Tal como se mencionó anteriormente, el área pedagógica se ve limitada a asignaturas teóricas que en gran medida abordan sólo de manera general los fundamentos de la pedagogía, tal como se puede apreciar en el mapa curricular (Figura 2), sin embargo, en conjunto, todo lo anterior contrasta con perfil de egreso de carrera en el que se puede observar que se pretende dar mayor importancia a los aspectos pedagógicos:

El alumno egresado de la Licenciatura en Música -Educación Musical de la Escuela Nacional de Música contará con una sólida formación musical, psicopedagógica, humanístico-social, que le permita la construcción de experiencias pedagógicas para la enseñanza de la música y la investigación del proceso educativo musical, desde una perspectiva artística, ética, flexible, autónoma, responsable, innovadora y con disposición para la superación y actualización permanente. (ENM, 2007, p. 56)

Si se revisa de nueva cuenta lo planteado en los objetivos frente a los contenidos, los perfiles de ingreso y egreso, así como la manera en que se encuentra estructurado el plan de estudios, es posible leer entre líneas una primera pista acerca del paradigma bajo el que el plan de estudios fue construido y derivado de lo anterior, el modelo de hombre a formar que éste busca. Sobre esto, Pérez (2000), quien entiende el concepto de paradigma como un marco de referencia en el que se inscribe las distintas orientaciones pedagógicas y como una plataforma conceptual, habla acerca de tres paradigmas desde los que se investiga y se estructura el currículum: el empírico analítico, el interpretativo y el sociocrítico.

Bajo éste último, el currículum “no puede entenderse si no es situándolo en los contextos socio históricos, plenos de intereses humanos y valores, en donde se reproduce (...) es una construcción que va más allá de la realidad objetiva del mismo, intentando superar la sobre insistencia en los significados personales en la construcción de las prácticas educativas” (Pérez, 2000, p. 105) por lo que hace una crítica directa al paradigma interpretativo que plantea que “el proceso de enseñanza-aprendizaje se formula en términos de consideraciones fenomenológicas, artísticas sociales o simbólicas recurriendo a metodologías fenomenológicas, hermenéuticas o etnográficas” (Pérez, 2000, p. 101).

A partir del análisis de los objetivos y contenidos antes descritos y tomando en consideración que el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Musical de la FaM parte de su propio devenir, de los aciertos y errores de los proyectos pasados y pone énfasis en los procesos sociales, políticos, históricos, humanos que le rodean, tal como se puede apreciar en la fundamentación del plan de estudios vigente (ENM, 2007), se puede afirmar que éste se encuentra estructurado desde un paradigma sociocrítico pues desde esta perspectiva “todos los campos están en proceso y tienen una historia y un futuro que se crea mediante el debate y por la respuesta a factores externos (...) porque el currículum siempre está envuelto en consideraciones políticas y económicas, así como epistemológicas” (Giroux, 1991).

Sin embargo, también se debe considerar que la naturaleza artística de la carrera y a la libertad de cátedra que se plantea en el artículo no. 2 de la Ley Orgánica de la UNAM, abren la posibilidad a que las prácticas que se realizan de forma cotidiana como las tareas, formas de evaluación y actividades escolares, puedan inclinarse hacia lo interpretativo.

De manera general se puede decir que a pesar de que los objetivos particulares proponen las metas que se deben alcanzar a lo largo de la carrera para cumplir con el objetivo de dar una formación sólida en las diferentes áreas de estudio que abarca el plan y proponen formar docentes de música que tendrán que reconciliar la teoría con la práctica en busca de formar un sujeto interdisciplinario y capaz de hacer confluir su identidad como músico y como docente a partir de la formación interdisciplinaria que le otorga la carrera, es claro que, al menos en el papel, algunas áreas tan importantes como la formación pedagógica han sido relegadas a un lugar secundario a pesar de que se trata de una carrera de formación docente.

1.3 Un Acercamiento a la Clarificación del Objeto de Estudio y el Problema de Investigación.

Para Sánchez (2014), la problematización puede entenderse de dos formas: como producto y como proceso, sin embargo, resalta que, aunque el problema de investigación es el producto final que se espera de la problematización, ésta no se reduce a ello, sino que implica un complejo ejercicio de cuestionamiento, localización y de clarificación del objeto de estudio.

De acuerdo con esto, la construcción de un objeto de investigación en torno a la identidad de los educadores musicales y el planteamiento del problema a abordar, articula las observaciones hechas con anterioridad respecto a los contenidos, perfiles, objetivos y mapa curricular del plan de estudios de la carrera y plantea la necesidad de comprender que “la particularidad de la música demanda una atención especializada tanto del estudioso como del pedagogo” (Lizárraga, 1999, p. 13). De esta premisa, surgen tres aspectos que se encuentran enlazados al impacto del plan de estudios en el proceso de formación de la identidad docente de los alumnos de educación musical de la FaM.

El primero de ellos hace referencia a una formación pedagógica desvinculada de situaciones reales de aprendizaje, una problemática analizada por Pliego (2011) y detallada en el apartado anterior. Al considerar esta situación es indispensable cuestionar la manera en que los alumnos de la Licenciatura en Educación Musical vinculan los conocimientos teóricos obtenidos en clase con la realidad a la que se enfrentarán una vez que se encuentren frente a grupo.

Retomando el hecho de que el mapa curricular permite observar una notable inclinación hacia la formación musical y, en contraparte, la insuficiencia de asignaturas y contenidos referentes a conocimientos pedagógicos también se debe

tomar en cuenta la manera en que los alumnos de la Licenciatura en Educación Musical de la FaM perciben la inclinación hacia las asignaturas musicales y de qué manera esto impacta en su formación como futuros docentes.

Finalmente, a partir de la revisión de las asignaturas que integran el mapa curricular de la FaM se puede observar un enfoque musical fundamentalmente inclinado a la música clásica que aunado a la baja incidencia de asignaturas enfocadas en el estudio de la música regional podría evidenciar una desestimación de la misma y, por ende, de su comprensión como un hecho social, lo cual lleva a plantear la pregunta central que rige el proyecto de investigación: *¿Cómo se construye la identidad docente en los alumnos de la licenciatura de educación musical a partir de los aspectos que estructuran el currículum?*

Al tener en cuenta el campo problemático anteriormente descrito, es posible plantear las categorías que conformarán la plataforma teórica para construir y sustentar el problema de investigación, estas serán: *educación musical, currículum e identidad docente*. Los primeros dos tendrán como fin comprender el propósito y necesidades de la música y su aprendizaje como un fenómeno que tiene lugar en un espacio geográfico y temporal, centrando la atención en la propuesta curricular de la FaM. La última, buscará comprender la manera en que todo lo anterior influye en la conformación de la identidad de los futuros educadores musicales de esta institución.

De forma consecuente, el objetivo del presente trabajo será comprender la forma en que se construye la identidad docente de los estudiantes de la licenciatura de Educación Musical de la FaM a fin de proponer líneas de acción que coadyuven en la formación de los educadores musicales al ser ellos los principales actores del currículum.

Es importante tener presente que “la música es, por encima de todo, un arte social en el que la interpretación con otros y la escucha de otros, es la motivación, la experiencia y el proceso de aprendizaje” (Lizárraga, 1999, p. 47), por tanto, la formación de la identidad docente de los alumnos de educación musical debe plantearse teniendo en consideración el carácter social de la música, no sólo desde el sentido colectivo que esta posee, sino también de su fundamento cultural e histórico.

Desde esto último y las categorías mencionadas, el objeto de estudio del cual parte la investigación será el proceso de formación de la identidad docente de los estudiantes de educación musical de la Facultad de Música de la UNAM abordado desde la importancia que el currículum tiene en dicho proceso. La relevancia para la pedagogía y la justificación del presente trabajo se encuentra en que la identidad docente de los educadores musicales se ha convertido en uno de los centros de estudio de este campo debido a las implicaciones que tiene en la educación, su papel en la construcción de nuevos conocimientos y adquisición de habilidades necesarias para dar solución a las problemáticas del contexto actual en que se ve implicada la educación y, sobre todo, en la constitución de los individuos entendidos como seres en situación. En ese sentido, Aróstegui (2011) menciona:

Music plays a central role in the lives of young people everywhere. It shapes their social identities and the ways in which they relate to changing times characterised now by globalisation and cultural flows, including the mobility of musical traditions and tastes. Within the context of these changes, teaching of music takes on a new sense of possibilities and challenges. It requires education of music teachers to be re-thought and re-imagined. [La música juega un papel central en la vida de los jóvenes de todo el mundo. Da forma a

sus identidades sociales y las formas en que se relacionan con los tiempos cambiantes caracterizados ahora por la globalización y los flujos culturales, incluida la movilidad de las tradiciones y los gustos musicales. En el contexto de estos cambios, la enseñanza de la música adquiere un nuevo sentido de posibilidades y desafíos. Requiere que la educación de los maestros de música sea re-pensada y re-imaginada]. (p. 1)

De acuerdo con lo anterior, también es necesario decir que “la música es, naturalmente, tributaria de las tendencias generales de la educación moderna” (Willems, 1998, p. 15), por lo cual la educación musical se ve implicada de forma directa en ese constante proceso de transformación por el que los sistemas educativos atraviesan en la actualidad y que llevan a pensar en ella como un foco de interés para la investigación pedagógica. La conformación de la identidad de los estudiantes de educación musical es, de forma consecuente, un elemento clave en el sistema educativo y por tal, en la sociedad.

Capítulo 2 Estado Del Arte.

2.1 Identidad Docente del Educador Musical.

2.1.1 *Identidad e Identidad Profesional.*

La identidad es un tema que ha estado en la mesa de discusión de diversos especialistas debido a que se trata de un concepto sumamente complejo. En primera instancia, debe tenerse en cuenta que se trata de algo que ha sido abordado tanto por las ciencias sociales como por la filosofía, por lo cual, los trabajos existentes abordan el tema desde diversos enfoques, posturas y épocas.

Hallam (2017) plantea la existencia de un autosistema que se encuentra integrado por todas aquellas autoconcepciones que el individuo genera de sí mismo, incluidas aquellas que refieren a yoes posibles y yoes ideales que se desarrollan en función del contexto y de la interacción con otros sujetos y menciona que “the possible selves that we hold can provide a conceptual scaffold from which we can develop” [los posibles yoes que sostenemos pueden proporcionar un andamiaje conceptual a partir del cual nos podemos desarrollar] (2017, p. 475).

Esto es muy importante, pues permite ver la relevancia que tiene todo aquello que el individuo sabe de sí mismo, la forma en que reconoce sus propias habilidades, sus ideales personales y la perspectiva que genera en torno a todo ello para constituirse desde lo que él considera dentro de su marco de posibilidades. Aunque esto implica de forma indiscutible una perspectiva autocrítica, también tiene que ver, en gran medida, con la confianza que cada persona posee y en esto, el entorno, el momento histórico, los cambios culturales y la interacción con otros juegan un rol de gran peso.

En el mismo sentido de lo anterior Gee (2001), quien entiende la identidad como el “ser un cierto tipo de persona”, realiza un análisis a partir de cuatro

perspectivas vinculadas a distintos momentos históricos en los que la identidad es determinada, predominantemente, por un proceso, un poder y una fuente de poder distinta, aunque debe tenerse en cuenta que todas estas perspectivas pueden confluir y encontrarse interrelacionadas, es decir, una misma persona puede asumir una misma identidad desde más de una perspectiva.

De esta manera, él enlista cuatro planos por los que este concepto ha transitado en la sociedad occidental, pasando de ser atribuido en primera instancia, a la naturaleza intrínseca del individuo (identidad natural), para después ser atribuido al rol que desempeña en la sociedad (identidad institucional), luego a los logros individuales (identidad discursiva) y, finalmente, a las experiencias que éste obtiene en grupos de afinidad específicos (identidad por afinidad).

Sin embargo, se debe tener en consideración que si bien las personas pueden participar activamente en la negociación de sus identidades, pueden estar o no de acuerdo en aquellas que se le atribuyen y pueden o no asumirlas, al final se debe contemplar que “What is at issue, though, is always how and by whom a particular identity is to be recognized [Lo que está en juego, sin embargo, es siempre cómo y quién debe reconocer una identidad particular]” (Gee, 2001, p. 109), pues independientemente del plano desde el que se expresan, siempre entrará en escena el papel del sistema interpretativo desde el que son observadas y compartidas las identidades.

En el caso particular de una identidad profesional, cuando un individuo se identifica como miembro de algún gremio, se pueden hallar entrelazadas una identidad institucional (si este pertenece a alguna institución), una identidad discursiva (relacionada con aquellos discursos sociales que asumen o determinan lo que es ser

un profesional en cierta área) e incluso, una identidad formada en un grupo de afinidad (que puede ser, en este caso, los pares del área en que se especializa) (Gee, 2001).

En consecuencia, serán precisamente las fuentes de poder que las rigen quienes podrán o no reconocerlas, es decir, será a través de las reglas institucionales, los distintos discursos sociales y las prácticas o requerimientos de un grupo concreto, que se determina lo que es ser un médico, un arquitecto, un profesor etc., ante lo que el individuo podrá negociar y ser reconocido como un tal pues es en la práctica social donde su rol cobra sentido.

Así mismo, al tomar en cuenta que la identidad al estar sujeta a discursos, reglas, requerimientos o condiciones para ser reconocida, se puede afirmar que se trata de un constructo intersubjetivo y en constante proceso de cambio, por un lado, debido al desarrollo y el proceso de aprendizaje del propio individuo, por el otro, como consecuencia de la transformación que la sociedad, sus individuos e instituciones sufren a través del tiempo.

En cuanto a esto, Beijgaard, Meijer y Verloop, sugieren lo siguiente: “identity can also be seen as an answer to the recurrent question: who am I at this moment? [la identidad también puede verse como una respuesta a la pregunta recurrente: ¿quién soy yo en este momento?] (2004, p. 108). De esta manera, la atención deberá centrarse en comprender qué significa ser cada tipo de persona en un espacio y tiempo concretos.

2.1.2 Sub Identidades, Identidad Musical e Identidad Docente.

Como se menciona a lo largo de los párrafos anteriores, en el desarrollo de la identidad intervienen diversas fuerzas y factores que la conforman de manera intersubjetiva, se trata de un proceso continuo en el que aquella identidad construida

se transforma y se entrelaza con otras identidades que transitan por el mismo proceso. Lejos de ser una totalidad dada, fija y estable, la identidad es, más bien, un constructo que deviene y se permea de la realidad en la que el sujeto se desenvuelve, y en esa realidad, cada individuo puede desempeñar un papel distinto cada vez (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004; Gee, 2001).

En relación a eso último, se debe destacar lo siguiente: “professional identity may consist of many sub-identities that may conflict or align with each other” [la identidad profesional puede constar de muchas sub identidades que pueden entrar en conflicto o alinearse entre sí] (Mishler, 1999, op. cit. Beijar, Meijer y Verloop, 2004, p. 113). Un solo individuo puede albergar dentro de su identidad profesional, un conjunto de identidades específicas construidas a lo largo de su proceso de formación; en el caso de los profesores de música se encuentran dos en juego: la de músico y la de docente.

En cuanto a la primera, es importante tener presente que las identidades musicales se desarrollan y adquieren un papel protagónico en la vida de los individuos en la medida del papel que la música tiene en su vida, pues conforme esta avanza, “they may maintain musical activities begun in childhood, abandon them and then return to them at a later date, or learn to play an instrument that they had always wished to play” [ellos pueden mantener las actividades musicales iniciadas en la infancia, abandonarlas y luego volver a ellas en una fecha posterior, o aprender a tocar un instrumento que siempre habían deseado tocar] (Taylor, 2011 op. cit. Hallam, 2017, p. 484).

Por tanto, para poder comprender la manera en que los profesores de música se conciben a sí mismos como músicos es necesario conocer la manera en que surgió su relación con la música desde una edad temprana, qué tipo de actividades

realizaban, cuáles fueron sus experiencias con sus instrumentos, como se relacionaron con sus profesores, que tipo de educación al respecto recibieron y, en suma, cuál es su historia hasta el momento en que decidieron ser profesores.

De la misma manera, la identidad musical es determinada en gran medida por las habilidades o cualidades que tanto el individuo como otras personas reconocen en él (Hallam, 2017). Esto hace referencia a la manera en que él mismo y otros evalúan su desempeño en las diversas actividades o áreas de conocimiento que implica la música, tales como el dominio de un instrumento, la lectura, los conocimientos teóricos o la capacidad de interpretar o crear música nueva y la forma en que todo ello repercute en su autoestima.

Hallam (2017) menciona que, al igual que cualquier otro tipo de identidad, las identidades musicales se transforman en respuesta al contexto en que el individuo se desenvuelve, por tanto, debe tenerse presente la importancia de la cultura y de las oportunidades que en la actualidad esta ofrece para poder participar de la música, de esta forma, la identidad musical de una persona puede, a su vez, constituirse o no como una identidad central y puede alternarse con otras identidades (como el ser profesor).

Respecto a la identidad docente, Beijaard, Meijer y Verloop (2004) analizan tres tipos de estudios al respecto, entre ellos, los que centran la atención en las narrativas de los propios profesores. En ese punto, ellos destacan la importancia de comprender el concepto que los docentes conforman acerca de su rol para así poder comprender sus necesidades, el tipo de apoyo que requieren y para ello proponen reconsiderar la forma en que se investiga la conformación de la identidad docente.

Siguiendo las últimas líneas, enfatizan en que “through stories, a person generates a sense of self. These stories are based on experiences and, by telling

these stories, either in writing or verbally, a person shapes his or her self” [a través de las historias, una persona genera un sentido de sí mismo. Estas historias se basan en experiencias y, al contarlas, ya sea por escrito o verbalmente, una persona se modela a sí misma] (Kerby, 1991, op. cit. Beijaard, Meijer y Verloop, p. 113); es decir, las narrativas de los sujetos son relevantes en dos sentidos, no sólo para el investigador que busca comprender sino también como un medio de reflexión para el docente.

Esto último es especialmente importante, pues no sólo se busca comprender las necesidades que los docentes de música presentan y que deben ser atendidas durante dicho proceso, sino las maneras en que ellos configuran su identidad desde que se encuentran en proceso de formación, el cómo conciben su rol como docentes, lo que ellos descubren de sí mismos en el proceso de narración y la forma en que todo ello influye en su práctica.

2.1.3 La Identidad del Profesor de Música en Proceso de Formación.

Cómo ha sido mencionado en líneas anteriores, la configuración de la identidad del profesor de música está determinada por factores diversos, entre los que destaca el autoconcepto que cada uno forma desde una edad temprana y la historia que tienen en relación con la música, la forma en que se conciben a sí mismos como músicos, la imagen que tienen respecto a lo que es ser un profesor y, por supuesto, cómo confluyen ambos papeles en el imaginario propio.

De acuerdo a la distinción hecha por Beijaard, Meijer y Verloop (2004) respecto a los tipos de estudios existentes sobre identidad docente; Ballantyne, Kerchner y Aróstegui (2012) reconocen que si bien “much literature suggests ‘identity’ is largely a complex and unconscious notion, we are interested in the conscious identity – how pre-service music teachers define their own identity and influences on their identity (as

identified by them)” [gran parte de la literatura sugiere que la "identidad" es en gran medida una noción compleja e inconsciente, nos interesa la identidad consciente – cómo los profesores de música en formación definen su propia identidad y las influencias en su identidad (según lo identifican).] (p. 212).

Esta perspectiva es importante para el presente trabajo pues es crucial conocer el proceso desde los primeros acercamientos que los sujetos experimentaron en relación a la música para poder comprender, en primera instancia, cuáles fueron los motivos que los condujeron a elegir esta carrera debido a que la conformación de una identidad como futuros profesores de música contiene, en gran medida, mucho de ese autoconcepto que se han formado desde el inicio y, por otra parte, cuál es la imagen que comparten en su medio formativo acerca de lo que es ser un profesor de música y de dónde surgen esas concepciones.

Pero ¿por qué es tan importante comprender la identidad consciente del profesor de música en proceso de formación? La respuesta a esto se encuentra en la necesidad de conocer, de forma directa, cuáles son los factores que inciden en la configuración de dicha identidad. De esta forma, se debe partir de una perspectiva dada por el propio sujeto acerca de lo que él considera que es su rol como profesor de música desde la forma en asume su identidad como músico y como docente.

Lo ideal sería que ambas identidades comenzaran a acoplarse desde el inicio de la carrera, modificándose a medida que el individuo avanza por ese proceso de formación hasta lograr que ambos roles entren en sintonía, sin embargo, esto no siempre ocurre así y es posible que un rol llegue a eclipsar al otro de manera significativa, lo cual, puede tener consecuencias de gran impacto en su práctica profesional.

Sobre esto, en un estudio multi caso centrado en las concepciones de estudiantes de la carrera de educación musical sobre su propia identidad, Ballantyne, Kerchner y Aróstegui (2012) concluyeron que:

The emphasis placed on music and the musician identity as being the most valued of these identities by some of the students is interesting, and potentially problematic (...) as they undermine the importance of education knowledge and skills in comparison with music knowledge and skills. [El énfasis puesto en la música y la identidad del músico como la más valorada de estas identidades por parte de algunos de los estudiantes es interesante y potencialmente problemático (...) ya que socavan la importancia del conocimiento y las habilidades de la educación en comparación con el conocimiento y las habilidades de la música] (p. 222).

Este es un asunto que sin duda debe tenerse en cuenta, pues si de nuevo se toma en consideración el hecho de que la manera en que el profesor se mira a sí mismo determina de forma directa el rol que asumirá en su práctica profesional, hace necesario analizar todos los factores que inciden en ese proceso de integración. Además de la historia personal de los sujetos, otro de esos factores que influyen en la separación de las identidades de maestro y de músico puede ser encontrado en la estructura del plan de estudios. (Ballantyne, Kerchner y Aróstegui, 2012).

En el caso de los estudiantes de la misma carrera en la Facultad de Música de la UNAM, si bien el tema de la identidad no ha sido abordado de manera directa, en un estudio cualitativo, Pliego (2011), posicionándose desde la filosofía praxial de la educación musical, encontró que el diseño curricular de la carrera pone en evidencia una fuerte desigualdad entre el área pedagógica y el área musical lo cual es también evidenciado en los testimonios de varios alumnos entrevistados.

Entre sus conclusiones, destaca la importancia de equilibrar, a través del plan de estudios, el desarrollo de las competencias musicales y didácticas de los futuros profesores de música. Sin embargo, aunque es coherente con el posicionamiento que toma desde el inicio, la conclusión a la que Pliego llega llama la atención pues señala la importancia de que “al educador musical se le identifique como: el músico que sabe enseñar aquello que lo hace ser músico.” (Pliego, 2011, p. 36). Al atender lo que se ha planteado hasta el momento quizá sería necesario preguntar si en verdad es conveniente que una de las identidades del profesor de música (la de músico) se anteponga a la otra (la de docente) y, en todo caso, cuál es el papel que el plan de estudios juega en ello.

Como se mencionaba antes, en la conformación de la identidad del profesor de música lo que en verdad se encuentra en juego es la manera en que se vinculan sus identidades como músico y como docente puesto que su práctica se verá determinada en gran medida por la forma en que estas logren integrarse, sin embargo, si se contempla el panorama descrito, es claro que aunque no se trata de algo sencillo es una tarea necesaria y en ella, la reflexión de los actores a través de su propio discurso es algo fundamental.

2.2 La Educación Musical y la Formación de los Educadores Musicales en México.

2.2.1 Panorama Contemporáneo de la Educación Musical y la Formación del Profesorado en Música.

Para poner en contexto la racionalidad desde la que hoy en día se piensa la educación musical primero debemos tener en cuenta que ésta, como cualquier área de la pedagogía, se encuentra inmersa en los paradigmas educativos vigentes. No se

puede pensar la educación musical de forma ajena a los grandes cambios educativos ocurridos a partir del siglo XX, pues durante la segunda mitad de ese siglo:

(...) los grandes métodos de educación musical que surgen inauguran una verdadera primavera pedagógica. Las ideas y las técnicas pedagógicas de Dalcroze, Willems, Martenot, Orff, Kodaly, Suzuki, Schafer y otros permitieron renovar la mirada acerca de los procesos básicos de musicalización. Sin embargo, a partir de los '90, las tendencias pedagógicas en la enseñanza musical cambian bruscamente de dirección, al generalizarse en los sistemas educativos oficiales las técnicas y principios del modelo neoliberal, tendientes a normalizar masiva y globalmente las enseñanzas superiores (De Gaínza, 2010, p. 38).

Sobre esto, De Gaínza (2010) afirma que actualmente la práctica de la educación musical se debate entre las normativas curriculares vigentes y el neoconductismo al mismo tiempo que ambas perspectivas, ocasionalmente, tratan de ser integradas a algunas propuestas contemporáneas de la pedagogía musical, lo cual resulta en un conglomerado de nociones que en muchas ocasiones se contradicen y que en la mayoría de los casos terminan por enfatizar en lo cognoscitivo, dejando de lado la importancia de la práctica.

Esta problemática no es exclusiva de la educación musical, como veremos a detalle más adelante, Díaz (2002) señala respecto al currículum que éste debe resolver sus responsabilidades en los niveles de la teoría y la práctica reconociendo los grandes cambios a los que se enfrenta el mundo y buscando que estos sean procesados por los proyectos educativos a través de propuestas que logren establecer un *círculo realidad-conceptualización-realidad*.

Si se toma en cuenta que es la realidad la que determina en primera instancia la manera en que se desarrollan los procesos educativos, se puede entender por qué es necesario replantear las formas de intervención y reflexionar sobre aquellas ya existentes desde una racionalidad construida a partir de la práctica (...) pues “regresar al nivel de lo práctico puede traer la utilidad de visualizar un conjunto de exigencias que requieren ser atendidas” (Díaz, 2002, p. 173).

En el campo de la educación musical esto es relevante por dos razones, en primer lugar, por la gran fragmentación que atraviesa el pensamiento pedagógico en donde los niveles de la teoría y la práctica cada vez se desvinculan más y se da mayor importancia a lo primero. Por otro lado, y centrándonos en el contexto latinoamericano, debido a que a pesar de que la oferta educativa para el área de educación musical se encuentra bastante diversificada, la enseñanza musical se encuentra determinada mayormente por lo oficial, que a su vez tiene una fuerte impronta de los modelos neo conductistas y cognoscitivos en los que se vuelve a las primeras problemáticas señaladas: el énfasis en la teoría y, en consecuencia, la inversión del orden natural de los procesos de aprendizaje (De Gaínza, 2010).

Si bien esto tiene fuertes repercusiones en todas las áreas educativas, al pensar que el aprendizaje de la música reside primordialmente en el terreno de la práctica esto es bastante preocupante y representa una situación crítica y un desafío para la educación musical, sobre todo si se piensa en la formación de las nuevas generaciones de educadores musicales pues:

Deberíamos recuperar la capacidad de reconocer, sentir, apreciar el número infinito de actividades integradas (verdaderas, con sentido), de diferente dimensión y nivel de complejidad, de qué están hechas nuestras vidas (...) Las propuestas integradas crecen en dimensión y complejidad de manera no lineal,

divergente. Cuando no existe coerción o inhibición, el cerebro humano está preparado para establecer naturalmente relaciones verdaderas, puentes, entre aquéllas (De Gaínza, 2010, p. 46).

Aunque estas últimas palabras hacen referencia de manera general a la educación musical, con mayor razón se debería tener en cuenta que al hablar de la formación de un educador musical se debe pensar en propuestas que escapen del enfoque cognoscitivista y que permitan establecer un vínculo natural entre la práctica y la teoría, en donde la primera sea la que establezca las pautas y las líneas de acción sobre las que se podrá teorizar y en donde las experiencias de los individuos y las cosas que son relevantes para ellos tengan cabida, es decir, no se trata sólo de pensar en nuevas propuestas para la formación de los estudiantes de educación musical, sino de construirlas de la mano con ellos.

2.2.2 Retos Para la Educación Musical y la Formación de Educadores Musicales en México.

La educación musical, en términos generales, es un campo relativamente nuevo y poco explorado en México pues, aunque las primeras instituciones formales de música en el país datan del siglo XIX, es recién durante la década de los 60s cuando comienza a hablarse de manera concreta de esta área con la llegada de las primeras metodologías de educación musical.

Aunque esto significó un gran avance para el campo, también fue un hecho que dejó en evidencia lo poco que había sido tomada en cuenta la educación musical en los discursos pedagógicos de la época. En los años posteriores esta solución devino en una problemática: las metodologías importadas como Kodaly, Orff o Dalcroze se popularizaron de tal forma que podría decirse que eran los únicos referentes de este campo, lo que tuvo como consecuencia que fueran desestimadas

las singularidades que podría presentar el aprendizaje de la música en el contexto mexicano.

Sobre lo anterior, Tort (2004) hace una crítica pues considera que esto “permeó de tal manera al medio que llegó a considerarse (...) que la base de las soluciones residía en estas importaciones; las respuestas a los complejos y diversos problemas de la educación musical en el país no estaban en el país mismo, estaban fuera, en países distantes con otras lenguas y culturas” (p. 87).

Esto no sólo deja en claro por qué es tan importante que toda propuesta se construya desde las necesidades y experiencias de los actores, también hace evidente que el primer gran reto de la educación musical en México es, precisamente, comenzar a hablar de la educación musical de los mexicanos. Sin embargo, hasta el día de hoy existen pocas investigaciones al respecto, y menos aún si se piensa en trabajos que pongan a discusión la relevancia del legado cultural a pesar de la gran diversidad que México posee al ser una nación pluricultural (Tort, 2004).

Pensar en una educación musical mexicana es pensar en la gran cantidad de lenguas originarias, costumbres, instrumentos autóctonos o en los significados religiosos y sociales de la música en cada región del país pues no es difícil adivinar que, como todo elemento cultural, es en la familia y en la comunidad donde en realidad comienza el aprendizaje de la música y en donde cobra sentido, lo cual es de gran importancia pues, recordando lo que menciona Pliego (2011) la educación musical tendrá la misma importancia y sentido que las personas den a la música en sus vidas.

Sin embargo, es justo en esto último donde se encuentra otro reto para la educación musical en México y, en general, para todos los ámbitos educativos pues además de que cerca del 20% de la población ha sido objeto de discriminación por

diversas razones, casi la mitad de la población indígena ha sido discriminada por razones como su etnia, lengua o vestimenta y perciben que sus derechos son poco o nada respetados, incluido el derecho a la educación entre los aspectos más mencionados en la última encuesta nacional sobre discriminación (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2021).

Al hablar de forma específica sobre el acceso a esta área de formación el problema se hace más evidente si se mira un poco más de cerca. A partir de un análisis de la posición de la educación musical dentro de la legislación en México, Fernández (2003) señala que a pesar de que la educación artística es tomada en cuenta en el marco de las políticas educativas abiertas y gratuitas, en los hechos, la educación artística es elitista y excluyente.

Si bien la postura de Fernández (2003) se sustenta en la revisión de las políticas educativas vigentes hace cerca de dos décadas, la situación de la educación musical no ha cambiado mucho, de hecho, ha empeorado pues bajo la actual administración ésta ha sido excluida de los objetivos prioritarios y de las acciones puntuales planteadas en el Programa Sectorial de Educación 2020-2024, a pesar de que el primero de ellos propone “Garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2020, p. 202).

En su lugar, fue derivada a la Secretaría de Cultura, que a pesar de que contempla de manera general “consolidar la tarea educativa del Sector Cultura para brindar a las personas mejores opciones de formación, actualización y profesionalización, en todos sus niveles y modalidades, bajo criterios de inclusión y reconocimiento de la diversidad” (Secretaría de Cultura [CULTURA], 2020, p. 95), no

menciona de manera específica dentro de sus acciones puntuales la educación musical, además de que al hablar de educación artística se limita a las escuelas pertenecientes al sector cultura dejando fuera no sólo a otras instituciones de formación musical como la FaM, sino también al resto de las instituciones educativas del país de nivel básico, medio y superior.

Esto no deja dudas acerca del lugar que ocupa la educación artística y, en consecuencia, la educación musical dentro de las prioridades educativas y culturales del país, además resalta un hecho preocupante: al no formar parte de al menos una de las acciones puntuales del Programa Sectorial de Educación Pública, la educación musical ha sido oficialmente excluida del currículum de educación básica.

Y no sólo eso, el espacio al que ha sido relegada dentro del Programa Sectorial de Cultura reafirma la crítica hecha por Fernández (2003) sobre la exclusión de la mayor parte de la población en el acceso a la educación musical, sobre todo si se tiene en cuenta que la mayor parte de las instituciones de música pertenecientes a esta secretaría se concentran en las zonas de mayor plusvalía de la Ciudad de México, entre ellas dos de las más importantes: el Conservatorio Nacional de Música ubicado en Polanco y la Escuela Superior de Música, con sus dos sedes en Coyoacán.

La suma de todo lo anterior sirve como trasfondo para comprender, a grandes rasgos, el porqué de la situación de la profesionalización de los docentes de música (y de artes, en general) en México. Sobre esto, las convocatorias emitidas por la Unidad del Sistema Para la Carrera de las Maestras y de los Maestros (USICAMM), institución encargada de regular el acceso, promoción y permanencia de los docentes de nivel básico y nivel medio superior adscritos a la Secretaría de Educación Pública (SEP), son muy generales y breves respecto al perfil que deben cubrir los aspirantes

a ocupar las plazas de profesores de arte, lo cual también implica que su lugar dentro del magisterio se encuentre en la misma situación.

También se debe resaltar que, si bien se emiten distintas convocatorias para cada estado de la república en función del nivel (básico o medio superior) y el tipo de institución debido al carácter descentralizado de la USICAMM, sólo en las convocatorias para nivel básico se habla de forma general del perfil docente que debe cubrir el aspirante a profesor de música, aunque sólo se mencionan las áreas de conocimiento afines.

El contexto antes descrito, además de ofrecer un acercamiento a los retos actuales para la formación de educadores musicales en México, también muestra un panorama de los retos a los que los estudiantes de la Licenciatura en Educación Musical se enfrentarán al egresar de la carrera, de hecho, también puede ser el panorama al que ya se enfrentan algunos de ellos, lo que urge a resignificar la importancia de la música en la educación y otorgarle el lugar que le corresponde.

2.2.3 Perspectivas de la Carrera de Educación Musical en la Facultad de Música de la UNAM.

Desde los retos antes descritos, es importante poner sobre la mesa la situación en la que se encuentran los estudiantes de la Licenciatura en Educación Musical de la FaM y a partir de algunos datos generales sobre estudiantes y recién egresados de esta carrera y de la situación de las plazas ofrecidas por la SEP para esta área pues, de acuerdo a la Agenda Estadística UNAM 2020, hasta el ciclo escolar 2019- 2020 solo habían sesenta estudiantes, lo cual es aún más alarmante si se toma en cuenta que durante el ciclo escolar previo solo egresaron dos y que estas cifras son prácticamente una constante cada año, lo que en principio deja claro la baja eficiencia terminal de esta carrera (Dirección General de Planeación [DGP], 2021).

Las razones detrás de esto pueden ser innumerables, complejas o estar entrelazadas, y aunque es preciso hacer un análisis más profundo para comprender esta situación, es posible plantear un panorama general sobre las condiciones económicas, académicas y laborales de la población estudiantil de los alumnos de esta carrera, las cuales podrían tener relación directa con este fenómeno.

De acuerdo con el último reporte de la UNAM correspondiente al año 2019, el ingreso familiar de la mayor parte de la población estudiantil de la carrera (65.52%) se ubicaba entre menos de dos y hasta cuatro salarios mínimos, lo que durante ese año equivalía a un ingreso de menos de 246.44 y máximo de 492.88 pesos (MXN) por día, mientras que el 65.51% de los estudiantes reportó que trabajaba (mayormente en empleos temporales). Es importante señalar también que sólo el 41.38% de los estudiantes alcanzaron un promedio general mínimo de 8.1 (Portal de Estadística Universitaria, 2021a).

Por otra parte, el último reporte del mismo portal sobre alumnos egresados correspondiente al 2018, muestra que además de que sólo hubo una egresada de esta carrera, ella mencionó que no cursó la licenciatura en el tiempo establecido por causas no especificadas, recursando entre una y tres asignaturas a la par de un empleo permanente relacionado medianamente con su carrera (profesora de educación superior en el ámbito privado). Sobre esto último, también mencionó que consideraba que se debían modificar los contenidos de las asignaturas del plan de estudios. (Portal de Estadística Universitaria, 2021b).

Si bien todo lo anterior no da suficiente luz respecto al porqué de la alta deserción de esta carrera es importante mencionarlo pues es un primer indicador de las problemáticas que pueden estarse dando al interior de la facultad y que deben ser atendidas pues, considerando que la FaM es una de las pocas instituciones en la

región centro del país que imparte esta licenciatura además de que el número estimado de egresados que pueden estar ejerciendo tanto en el ámbito público como privado es, por mucho, insuficiente para atender la demanda actual.

Aunque a partir de estos datos se podría visualizar un posible detonante de la situación actual de la profesionalización de los docentes de música del país, esta problemática también podría entenderse a la inversa: la situación actual de los profesores de música en México podría estar entre las causas de la deserción de tantos alumnos de esta carrera en la FaM, sin embargo no es posible definir en este momento cuál es la relación entre estos dos factores y de qué manera incide uno sobre el otro (si es que existe tal relación), además de que también es probable que tanto los alumnos que se encuentran en la carrera como aquellos que ya han desertado pueden estar ejerciendo precisamente a causa de la poca regulación que hay respecto a la docencia en ésta área, sobre todo en el ámbito privado.

En relación a eso último, también se debe tomar en cuenta el número de plazas que ofrece la SEP para ocupar el puesto de profesor de artes pues, aunque en las convocatorias para las entidades aledañas a la FaM se establece que es necesario contar con licenciatura y por lo menos en nivel secundaria se habla de la materia de música, la realidad es que pocas veces se abren plazas para docentes de esta área y las que llegan a abrirse son sólo por horas.

Por ejemplo, en la convocatoria de la USICAMM del ciclo escolar pasado para profesores de nivel básico, en la Ciudad de México no contempla ninguna plaza de jornada completa para profesores de música (sólo 250 en jornada por horas) además de que el perfil docente requerido está abierto a músicos de diversas especialidades (Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros [USICAMM], 2021).

La situación en el Estado de México es aún más grave, pues aunque en la convocatoria para educación básica de esta entidad durante el mismo periodo había un total de 231 plazas a ocupar por profesores y técnicos docentes de diversas especialidades (entre plazas de jornadas completas y plazas por horas), entre todas ellas no había al menos una destinada a docentes de música, aunado al hecho de que el perfil mencionado en el catálogo establece que de haber plazas, éstas no sólo podrían ser ocupadas sólo por educadores musicales (Figura 7), sino también por instrumentistas, compositores o profesores de educación artística general (USICAMM, 2021).

Figura 7

Funciones docentes por área de conocimiento en convocatoria para educación básica del Estado de México.

ADMISIÓN. EDUCACIÓN BÁSICA. DOCENTE. EDUCACIÓN SECUNDARIA. MATEMÁTICAS	Educación Media en Físico-Matemáticas, Educación Media Matemáticas, Educación Secundaria con Especialidad en Matemáticas, Enseñanza de las Matemáticas, Matemáticas, Matemáticas Aplicadas, Matemáticas Educativas
ADMISIÓN. EDUCACIÓN BÁSICA. DOCENTE. EDUCACIÓN SECUNDARIA. MÚSICA	Composición, Composición Musical, Enseñanza en las Artes, Música
ADMISIÓN. EDUCACIÓN BÁSICA. DOCENTE. EDUCACIÓN SECUNDARIA. QUÍMICA	Ciencias Químicas, Educación Media en Ciencias Naturales, Educación Media en el Área de Ciencias Naturales, Educación Media en Física y Química, Educación Secundaria con Especialidad en Química, Química
ADMISIÓN. EDUCACIÓN BÁSICA. DOCENTE. EDUCACIÓN SECUNDARIA. TEATRO	Actuación, Artes Dramáticas, Artes Escénicas, Director de Teatro, Educación Artística en Teatro, Literatura Dramática y Teatro, Teatro, Teatro y Actuación

Nota: Adaptado de Convocatoria para el proceso de selección para la admisión en Educación Básica, Ciclo Escolar 2020- 2021 [Fotografía], por Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, 2020 (<http://uscmm.gob.mx/convocatorias/>).

Todas las cifras antes descritas exponen la realidad a la que se enfrentarán los futuros egresados de esta licenciatura, así como el lugar que tiene la educación musical y, en general, toda la educación artística en nuestro sistema educativo. Es claro que el enfoque actual impide encontrar y comprender cuál es el valor que tiene el arte en el desarrollo humano por lo que es necesario ampliar las perspectivas sobre la educación, para ello, es indispensable entender al estudiante como un ser en

situación y desde una perspectiva holística en la que el arte y la afectividad son elementos claves para el desarrollo pleno de la persona (Palacios, 2006) lo cual, como hemos visto hasta el momento, se ha quedado en el papel sin llegar a tomar forma en acciones concretas y como algo tocado sólo de manera superficial y descuidada.

2.3 Perspectivas Sobre el Currículum: La Evolución del Concepto y el Panorama del Campo de Estudio.

Para abordar el concepto de currículum y comprender la manera en que se ha formado el campo de la evaluación curricular en México desde el que se sustentará el presente trabajo, es necesario hacer una breve genealogía de ambos conceptos para contemplar la manera en que han evolucionado hasta derivar en todas las perspectivas desde las que hoy en día es posible entenderlos.

El primer acercamiento a la conceptualización del currículum tiene origen en la pedagogía de la sociedad industrial que, en el marco de la industrialización de la sociedad de E.U.A. buscaba respaldar epistemológicamente las prácticas que se realizaban en las aulas. Para dar forma a este respaldo, intervinieron diversas disciplinas entre ellas la psicología (Conductismo), pragmatismo y funcionalismo a fin de dar un sustento teórico y dar origen a una Nueva Didáctica apartada de todo idealismo, dirigiéndose hacia un enfoque más científico (Díaz, 2005).

Estos acontecimientos se remontan al inicio de la década de los veinte del siglo pasado con la publicación y difusión de "The curriculum" (1918) por Franklin Bobbit. Desde el enfoque administrativo de esa propuesta se pensaba la división del trabajo en actividades específicas, por lo que el currículum era entendido como *"una serie de experiencias que los niños y jóvenes deben tener para alcanzar estos objetivos específicos"*. (Furlán, 1986, p. 260), sin embargo, esta perspectiva es apenas una

primera noción que años más adelante se verá modificada por las exigencias sociales y dará pie a la necesidad de conformar un nuevo campo de estudio.

De esta forma, al iniciar la década de los 70s, en Estados Unidos comenzó a perfilarse la conformación del área de la evaluación curricular. Su nacimiento se encuentra vinculado a la transformación del objeto de estudio de la evaluación educativa ya que se comienza a mirar como un proceso independiente, aunque no aislado, del proceso de aprendizaje. Esta nueva concepción acerca de la evaluación tuvo fuertes repercusiones en la constitución del currículum, pues inevitablemente implicaba mirarlo desde otros enfoques y, con ello, reconocer la complejidad y el reto que éste desconocido planteaba para el ámbito de la educación.

Siguiendo estas líneas, las primeras nociones que encontramos sobre evaluación curricular se remontan a las publicaciones de Tyler y Taba, sin embargo, es importante mencionar que, en sus trabajos, aún equiparan al currículum y a la evaluación curricular con un proceso de medición de los aprendizajes sin contemplar la complejidad de las realidades que se viven en las aulas (Díaz, 2005).

Si bien Hilda Taba propuso una conceptualización de evaluación curricular que destaca la importancia del contexto, es evidente que ésta aún no contemplaba un panorama más lejano que el de la medición, pues menciona que “todo puede ser evaluado en las escuelas: sus objetivos, alcances, calidad del personal, capacidad del estudiante, etc.” (Díaz, 1991, p. 75).

Esta problemática será abordada más adelante por diversos autores pues, aunque desde diversas perspectivas y con distintos argumentos, coinciden en que no es posible la construcción del objeto de estudio de la evaluación curricular sin tener claridad, por principio de cuentas, de lo que es el currículum mismo. Uno de ellos es Posner, quien señala que antes de comenzar un proceso de análisis del currículum,

es de vital importancia definir el concepto pues sólo así será posible vislumbrar los fines que el currículum pretende alcanzar y, por tanto, se podrá establecer su forma y carácter. De igual forma, sugiere que el análisis curricular debe guiarse a través del eclecticismo reflexivo (Posner, 2005) debido a que esta postura permite visualizar el currículum y plantear su estudio desde distintos enfoques y prácticas acordes a cada situación.

Por su parte Díaz (2002) insiste en que se debe lograr una articulación entre lo teórico y lo técnico y con ello un circuito entre la realidad y la conceptualización que de paso a generar nuevas reflexiones y formas de intervención frente a las problemáticas que puede plantear el sistema educativo, para lo cual considera que es necesario “empezar a hablar de una racionalidad que emane de la práctica” (p. 168) En los siguientes apartados se retomará esta propuesta y se analizará en relación al contexto mexicano.

2.3.1 La Conformación del Campo Curricular en México.

El desarrollo del campo curricular en América Latina, particularmente, en México, se ha visto inmerso en un contexto en el que se confrontan diversas posturas, pues *“la evaluación curricular empieza a desarrollarse en México cuando ya se ha iniciado un movimiento de corte crítico”* (De Alba, 1991, p.120). Debido a ello, la conformación de su discurso en nuestro país, ha resultado en un conglomerado de planteamientos que en ocasiones se contradicen entre sí, o que no guardan ninguna relación.

Acerca de esto, De Alba (1991) plantea la necesidad de realizar una conformación conceptual desde la totalidad, no como categoría teórica, sino epistemológica, pues desde esa óptica *“se delimitan campos de observación de la realidad, los cuales permiten reconocer la articulación en que los hechos asumen su*

significación específica” (De Alba, 1991, p. 123). Es decir, esta perspectiva se enfoca a enmarcar y diferenciar procesos, más no los limita, lo que da la posibilidad de reflexionar sobre los distintos niveles del currículum, articularlos y abrir una puerta para que sea permeado por el contexto.

De la mano con el concepto de totalidad, también resalta la importancia de la noción de mediación como punto clave para la articulación de la evaluación curricular y, a partir de ambas, superar los “paradigmas epistemológicos que conciben a la teoría de un modo cerrado, ahistórico y neutral” (De Alba, 1991, p.126). Estos paradigmas representan la problemática central de la evaluación curricular pues son los factores directos que impiden la teorización en el campo curricular, pues desde el enfoque técnico instrumental en que se basan, la realidad se ve fragmentada.

Desde esa perspectiva, la evaluación curricular puede entenderse como “un proceso complejo de reflexión y análisis crítico, así como de síntesis conceptual valorativa, a partir del cual se conoce, comprende y valora el origen, la conformación estructural y el desarrollo de un currículum” (De Alba, 1991, p. 134), por tanto, es necesario comprender la importancia de la investigación desde el enfoque antes planteado, pues sólo de esta manera el estudio curricular adquirirá sentido y será capaz de establecer vínculos con diversas problemáticas relacionadas y con otros campos de investigación.

La importancia de un análisis desde ese sentido, también se encuentra en la relevancia que cobrará, a partir de la significatividad, la valoración axiológica del contexto, pues no basta determinar los factores externos que inciden sobre el currículum, sino en qué medida y de qué forma estos adquieren relevancia en la práctica educativa surgida al interior de las aulas, para así lograr la construcción de

un objeto de estudio encaminado a entender la realidad como parteaguas en la estructuración de dicho objeto.

Siguiendo con lo anterior Díaz (1991) plantea que, en la actualidad, el campo de la evaluación curricular se ha enfrentado a una serie de problemáticas con respecto a su objeto de estudio y a su aplicación. El primer foco de estas problemáticas se encuentra en que, por un lado, el término evaluación ha sido entendido como sinónimo de medición, y por el otro, en comprender que si se pretende separar ambos conceptos surge una tarea que es de vital importancia: la construcción del objeto de estudio de la evaluación curricular. La segunda problemática señalada por Díaz (1991) es referente a la aplicación de la evaluación, pues “la evaluación genera un conjunto de resistencias en los sujetos que se relacionan de alguna manera con el programa o la acción educativa a estudiar” (p. 74).

Debido a esto último, sugiere implicar de forma activa a todos los involucrados, es decir, no hacer sólo una evaluación de los sujetos dentro de la realidad educativa, sino hacer una evaluación de la mano de los sujetos, acerca de esa realidad que se pretende evaluar. Sin embargo, es importante tener claro que la delimitación del objetivo de la evaluación se vuelve un asunto de gran importancia, pues debido a su complejidad “es prácticamente imposible efectuar una evaluación curricular total” (Díaz, 1991, p. 79).

Ante dicho panorama, el campo de la evaluación curricular en México, se ha visto afectado no solo por la noción tecnocrática de este campo y el choque con el movimiento crítico antes descrito sino también por los eventos políticos en nuestro país desde la segunda mitad del siglo pasado: por un lado, el esfuerzo de un gobierno manchado por los hechos ocurridos en 1968 , por recuperar su imagen y legitimidad, y por el otro, la crisis de un modelo económico capitalista que ante la creciente

inflación y desempleo exigía medidas para contrarrestarlo, entre ellas, el incremento de la matrícula de nivel medio y superior.

Glazman y Figueroa (1981), resaltan las dos grandes tendencias a partir de las cuales son formuladas las propuestas educativas en nuestro país, dando pie al debate en el campo de la evaluación curricular. La propuesta de estas autoras contrasta con el empirismo dominante en el campo de la investigación educativa en México, reflejado en otros documentos presentados a la par.

Si bien, para Díaz (1991) Glazman y Figueroa no se limitan a hacer mediciones, a partir de la revisión de datos, sino que tratan de profundizar su interpretación de forma cualitativa, éste hace una crítica a la falta de contextualización del documento pues, en su opinión “la ausencia de referencias de la interpretación social (...) dificulta entender las propuestas curriculares que en la década pasada afectaron la estructuración de los planes de las instituciones educativas en México” (Díaz, 1991, p. 84). Es decir, no basta con hacer una revisión y un análisis cualitativo de los tipos de programas que dichas autoras citan, sino que es también de suma importancia contextualizarlos de acuerdo al lugar y momento histórico en que éstos surgen.

Ésta última crítica que hace Díaz (1991) al trabajo de Glazman y Figueroa permite vislumbrar los dos ejes en los que, para él, se debe centrar la evaluación curricular: la interpretación cualitativa de los datos recolectados tras la investigación y el carácter de la investigación misma, así como la importancia de la contextualización y el papel de la práctica para la realización del análisis, estableciendo un vínculo entre los resultados obtenidos con otras áreas de conocimiento para así lograr una metamorfosis en la investigación educativa en México.

En ese sentido también es importante mencionar que uno de los principales retos del currículum y de la evaluación curricular se encuentra en el campo de la práctica pues es necesario comprender de dónde surgen las demandas que la educación plantea para nuestro tiempo para lo que será necesario replantear todo aquello que sabemos sobre la educación (Díaz, 2002). De acuerdo con esto, en el siguiente apartado se abordarán de forma detallada los tres ejes que este autor propone para articular el currículum y la práctica, situándonos de manera específica en el caso del currículum y los estudiantes de la Licenciatura en Educación Musical.

2.3.2 El Currículum Como Praxis En La Formación de los Educadores Musicales.

Retomando la idea de De Alba (1991) acerca de hacer una conformación conceptual del campo del currículum desde la categoría epistemológica de la totalidad como una alternativa para lograr articular la realidad y la forma en que esta adquiere un significado en la construcción del currículum, es necesario dar vuelta y mirar a detalle todos los niveles que lo integran con especial atención al que Díaz (2002) considera el último de ellos: el campo de la práctica.

Sobre este campo, Díaz (2002) propone tres ejes que serán los encargados de articular la demanda que ello plantea para la construcción del currículum. El primero de esos ejes es la eficiencia entendida no desde el sentido tecnocrático en el que se originó el concepto, sino como la capacidad de generar respuestas a problemas cotidianos en un entorno que exige redefinir el sentido de lo escolar y sus contenidos, orientándonos a “recuperar lo más importante de la historia, de la cultura o para ayudar a que el sujeto estructure mecanismos diversos para acercarse al conocimiento, el cual, en la era de la información, ha dejado de ser algo acumulado, fijo y ha pasado a ser dominado para convertirse en algo circunstancial, en proceso continuo de cambio” (Díaz, 2002, p. 172).

En el contexto de la formación del estudiante de educación musical, hacer este recorrido tiene una importancia especial pues se trata de algo fundamental para acercarse a la comprensión del significado que tiene la música y la manera en que las personas aprenden de ella como parte de su legado histórico y cultural pero también como una ventana para conocer las posibilidades (y los retos) que el mundo de hoy plantea para los procesos de enseñanza y aprendizaje de la misma.

Uno de estos retos se encuentra en el segundo eje propuesto por Díaz pues menciona que es necesaria “una educación que recupere la dimensión valoral como estructurante de lo humano” (Díaz, 2002, p. 172) entre lo que destaca el respeto por el otro para lo que es crucial entender que no se trata de instaurar un nuevo conjunto de reglas a memorizar acerca de lo que es (o debería ser) un docente, sino de la creación de un ambiente en el que esos valores puedan fluir de manera natural y cobrar sentido porque realmente formen parte de una práctica educativa cotidiana.

Finalmente, el tercer eje propuesto trata de algo que, aunque en múltiples ocasiones es mencionado en todas las propuestas curriculares, pocas veces es abordado como parte de las discusiones centrales sobre currículum: “un ser humano que haya desarrollado las habilidades tecnológicas que demanda el nuevo siglo” (Díaz, 2002, p. 172). Si bien el presente trabajo fue planteado y desarrollado en gran medida de forma previa a la contingencia sanitaria por la que atraviesa el planeta, en el presente apartado no se puede dejar de mencionar la gran relevancia que esto ha cobrado.

Todas las áreas de conocimiento han sido trastocadas por estos vacíos, y se han dejado al descubierto problemáticas y necesidades que no han sido atendidas. En el caso particular de la educación musical y de los estudiantes de esta carrera en la FaM- UNAM ese último eje es hoy también un recordatorio de la importancia de

que la formación de sus estudiantes debe establecer un vínculo con la dinámica que la tecnología ha creado en todas las sociedades pues lo que hasta hace unos meses podía ser tratado como una oportunidad o una alternativa hoy es una exigencia que de no ser atendida replanteando el lugar que la educación tecnológica debe tener dentro del plan de estudios, podría afectar de manera considerable su proceso de formación.

Al tener en cuenta lo anterior, durante los próximos capítulos será necesario plantear una estrategia que permita recuperar las experiencias de los estudiantes de la carrera de Educación Musical, teniendo como punto central de interés la forma en que ellos mismos se miran y miran la forma en que aprenden y tomando en consideración sus vivencias en medio de una crisis como esta y la forma que en esto ha trastocado a los estudiantes de una carrera en la que el arte y el contacto con el otro es algo esencial.

Capítulo 3. Marco Metodológico para la Comprensión de la Identidad de los Educadores Musicales en Proceso de Formación.

3.1 Paradigma, Enfoque Metodológico, Carácter y Perspectiva de la Investigación.

Para comprender el enfoque metodológico es necesario comprender el origen del paradigma cualitativo y su relevancia para la investigación en ciencias sociales. Kuhn (1971) define un paradigma como una realización científica cuya importancia marca un hito, por lo cual, una comunidad científica la toma como base para la generación de nuevo conocimiento, es decir, se trata de un corpus teórico que genera un modelo. Así mismo, plantea que cuando “aquellos episodios de desarrollo no acumulativo en que un antiguo paradigma es reemplazado, completamente o en parte, por otro nuevo e incompatible” (p.149) surge una revolución científica.

El surgimiento del paradigma cualitativo es un ejemplo del proceso anterior. De acuerdo a Flick (2015), a mediados del siglo pasado surge la expresión “investigación cualitativa” como un enfoque alternativo y como una crítica a la investigación cuantitativa; en ese sentido, plantea que “la investigación cualitativa utiliza el texto como material empírico (en lugar de los números), parte de la noción de la construcción social de las realidades sometidas a estudio y se interesa en las perspectivas de los participantes, en las prácticas cotidianas y el conocimiento cotidiano que hace referencia a la cuestión estudiada” (p.20).

Debido a que este trabajo busca comprender la manera en que el plan de estudios es relevante en la formación y construcción de la identidad docente de los alumnos de la carrera de educación musical, y que por tanto se trata de una tarea que requiere del investigador un análisis profundo de la cotidianidad, así como de la

perspectiva de todos los sujetos involucrados de forma directa, éste será planteado desde un enfoque metodológico cualitativo de carácter interpretativo.

Con esto se buscará dar cuenta de todos aquellos aspectos que intervienen durante el trayecto mencionado desde las narrativas de los sujetos y la observación de los escenarios en que se desenvuelven a fin de proponer líneas de acción que puedan coadyuvar en la resolución de posibles problemas, pues es importante señalar que “la investigación cualitativa no se limita a menudo a la producción de conocimiento o ideas con fines científicos. La intención es, con frecuencia, cambiar el problema estudiado o producir conocimiento que sea relevante en la práctica, lo que significa un conocimiento que sea relevante para producir o promover soluciones a problemas prácticos” (Flick, 2015, p. 25).

Sobre el carácter interpretativo de la investigación, Flick (2015) también aborda la importancia de hacer una distinción al respecto pues, si bien la investigación cualitativa pretende dar cuenta de la forma en que las personas se relacionan en el mundo (enfoque naturalista), ésta no siempre busca comprender los significados que esas personas asignan o comparten sobre diversos aspectos. En el caso del presente trabajo se debe recurrir, de forma necesaria a la interpretación de aquellas experiencias compartidas por los participantes en busca de los significados que ellos mismos les asignan desde lo que comparten en sus narrativas, así como de aquello que el investigador observa al aproximarse a los escenarios en que todo lo anterior tiene lugar.

En relación con el enfoque naturalista y el carácter interpretativo antes planteado, para el presente trabajo se ha seleccionado la fenomenología como perspectiva de la investigación. La elección de la fenomenología tiene que ver, en primer lugar, con la forma de entender el problema de investigación. La comprensión

del proceso de formación y de configuración de la identidad de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Musical es una tarea que debe partir de que quien investiga entienda que se trata de un fenómeno multicausal que requiere que cada elemento implicado sea abordado desde la complejidad que puede albergar.

La fenomenología, como corriente filosófica, surge a principios del siglo XX, como una propuesta para fundamentar la ciencia. Esta, en palabras de Husserl (1962) puede entenderse “no como una ciencia de hechos, sino como una ciencia de esencias (como una ciencia "eidética"); como una ciencia que quiere llegar exclusivamente a "conocimientos esenciales" y no fijar, en absoluto, "hechos" (p.10), es decir, no se limita simplemente a describir objetos, sino que su interés se encuentra enfocado en los aspectos subjetivos, en las vivencias; sin embargo su objetivo no es simplemente describir una experiencia o sistematizar un conjunto de ellas, sino que busca ahondar en su estructura a través de una descripción rigurosa a fin de encontrar su esencia para lo cual, el observador debe posicionarse con una actitud natural frente al fenómeno.

En este punto es importante hacer una distinción sobre la fenomenología como método. De acuerdo a Aguirre y Jaramillo (2012) el método fenomenológico, desde los postulados de Husserl, propone ir más allá de la actitud natural frente a los fenómenos pues, aunque dicha actitud es fundamental, en la cotidianidad puede verse desafiada por eventos impredecibles que pueden poner en cuestión las certezas que los sujetos tenemos respecto a lo que nos rodea y que nos obliga a alejarnos de ella para comprender el mundo de forma consciente.

Husserl (1962) describe esto como un proceso en el que propone cambiar de forma radical la actitud natural por un intento de lo que Descartes llamó *duda universal*, aclarando que esta servirá sólo como instrumento para “poner de relieve

ciertos puntos que son susceptibles de ser sacados a la luz con evidencia mediante este intento” (p.70) a través de la epojé² y la reducción fenomenológica, lo cual permite reflexionar respecto a eso que percibimos conscientemente.

Este método está constituido por cuatro etapas fundamentales cuyo eje transversal es la descripción: la primera es la actitud natural para posteriormente realizar dos puestas en paréntesis (epojé), en donde la primera conducirá a una reducción eidética y la segunda a una reducción trascendental para finalizar con la constitución (Aguirre y Jaramillo, 2012) que, en esencia, busca comprender y mostrar cómo están ordenadas y cuál es la esencia de las estructuras descritas.

Si bien la metodología propuesta para el presente trabajo no pretende hacer una reducción trascendental y una constitución sobre las experiencia de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Musical, si es importante recuperar lo que plantea respecto a la actitud natural frente al fenómeno, la epojé y la reducción eidética pues, aunque no serán abordados como etapas, servirán como perspectiva para realizar el análisis de dichas experiencias; de acuerdo a Schütz (1932) la aplicación de la fenomenología en la investigación en ciencias sociales, se sustenta en que ésta parte de observar:

(...) un mundo de la vida cotidiana que los sujetos viven en una actitud natural, desde el sentido común. Esta actitud frente a la realidad permite a los sujetos suponer un mundo social externo regido por leyes, en el que cada sujeto vive experiencias significativas y asume que otros también las viven, pues es posible ponerse en el lugar de otros; desde esta actitud natural el sujeto asume que la realidad es comprensible desde los

² Término griego que se traduce, literalmente, como “suspensión”. Es retomado por Husserl como una puesta entre paréntesis de los objetos que integran el mundo natural, suspendiendo cualquier toma de postura respecto a estos objetos.

conceptos del sentido común que maneja, y que esa comprensión es correcta (p. 37-39).

La perspectiva anterior posibilitará la comprensión de la forma en la que los sujetos viven su cotidianidad, de cómo la experimentan y la forma en que asumen que están inmersos en un contexto que determina en gran medida lo que les sucede a ellos y a los otros, que determina sus identidades y que por tanto debe ser inteligible. En concordancia con ello, a partir de un estudio de caso instrumental abordado a través de entrevistas semiestructuradas, y retomando los puntos más relevantes de la revisión del plan de estudios hecha el inicio, se buscará comprender el proceso formativo de los alumnos en la Facultad de Música de la UNAM (contexto) desde sus aspectos curriculares y sociales (leyes) y la experiencia de los sujetos en proceso de formación.

3.2 Sobre la Elección del Estudio de Caso Como Método de Trabajo.

Al observar la importancia del carácter interpretativo planteado en párrafos anteriores, la elección del estudio de caso como método de trabajo se sustenta en que “the knowledge from case studies is concrete and contextual, and open for different interpretations. Case studies are therefore fitted to the natural ways in which people assimilate information and come to an understanding” [El conocimiento de los estudios de caso es concreto y contextual, y está abierto a diferentes interpretaciones. Por lo tanto, los estudios de caso se ajustan a las formas naturales en que las personas asimilan la información y llegan a un entendimiento] (Abma y Stake, 2001, p. 11).

En el sentido de las últimas líneas, la utilización del método de estudios de caso posibilitará conocer la manera en que se interrelacionan las narrativas de los alumnos de educación musical con los escenarios, lo que brindará la posibilidad de

observar el mismo fenómeno desde la perspectiva de cada uno, situándose en contexto, y abriendo la puerta a una comprensión más profunda de esa realidad.

Es importante mencionar que el tipo de estudio de caso seleccionado será el instrumental, desde la clasificación y metodología propuesta por Stake, debido a que en ella se hace énfasis en la comprensión e interpretación y se considera que “el caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento” (Stake, 1999, p. 16). Por esta razón, la selección de los sujetos se dará teniendo como objetivo atender a la especificidad que este caso plantea, tomando en cuenta la multiplicidad de los actores y los detalles particulares de sus vidas, para lo cual será necesario recurrir a la experiencia de participantes que se encuentren en distintas etapas o situaciones respecto al caso seleccionado.

Por otra parte, si bien el carácter de éste trabajo pone énfasis en la interpretación, es importante mencionar que en los estudios de caso la interpretación debe darse de forma precavida, evitando influir en la actividad cotidiana del mismo, observando de manera discreta y procurando la visualización de las múltiples realidades narradas por los participantes, es decir, debe ser un trabajo empático y no intervencionista pues lo que se busca es, primordialmente, comprender y la comprensión implica paciencia, atención, reflexión y disciplina (Stake, 1999).

3.2.1 Formulación de los Temas y Preguntas Temáticas.

Para poder establecer el caso y seleccionar a los participantes es necesario iniciar con la formulación de los temas que guiarán el proceso los cuales, a su vez, parten de los objetivos planteados en el proyecto previo. Debido a que lo que se busca en estudios como este es llegar a la comprensión de un caso desde la perspectiva de los actores (instrumental), Stake (1999) propone “utilizar temas como estructura conceptual-y las preguntas temáticas como las preguntas básicas de la investigación-

para obligar la atención a la complejidad y a la contextualidad” (p.26), pues es importante señalar que, a diferencia de un estudio de caso intrínseco, en el estudio de casos de tipo instrumental, los temas determinarán el punto de partida y de término.

Sobre esto, se debe tener presente que la naturaleza de los temas es muy compleja debido a la estrecha relación que guardan con el contexto social, histórico, político. así como con la historia personal de cada participante. No se trata de enunciados que puedan ser equiparados a las hipótesis que se formulan para otro tipo de investigación en las ciencias sociales, pues a diferencia de estos, los temas permiten dar mayor flexibilidad a la investigación.

Los temas buscan observar y analizar los conflictos que son parte de la interacción entre los individuos, más allá del momento actual y mirándolos desde una perspectiva histórica. Así mismo, se podrá observar que estos temas evolucionarán a medida que se desarrolle la investigación, primero, desde el problema previsto, para así dar paso a los temas émicos (aquellos temas planteados por los actores), hasta derivar en la formulación de un *asertos* o conclusiones sustentados en la interpretación y reflexión del caso (Stake, 1999).

Para el estudio del caso que más adelante se definirá, los temas serán planteados a partir del objetivo y las preguntas de investigación planteadas en el primer capítulo del presente trabajo. A fin de que los temas tengan una estructura que facilite su posterior evolución y teniendo claro que estos “se pueden exponer de cualquier manera que pueda ser útil” (Stake, 1999, p.27), serán redactados en forma de preguntas. Así mismo, se atenderá al hecho de que las preguntas temáticas no deben ser de carácter informativo o evaluativo, pero pueden mostrarse como

relaciones de causa efecto o en función de posibles problemas (Stake, 1999), lo que posibilitará dar pie a respuestas amplias.

En primer lugar, el objetivo general es el siguiente:

- Comprender la forma en que se construye la identidad docente de los estudiantes de la licenciatura de Educación Musical de la FaM a fin de proponer líneas de acción que coadyuven en la formación de los educadores musicales al ser ellos los principales actores del currículum dentro de la FaM

De forma consecuente, el tema derivado será:

- ¿De qué manera se vive el proceso de formación y de qué forma este influye en la conformación de la identidad docente de los alumnos de la Licenciatura en Educación Musical?

Así mismo, retomando la pregunta de investigación ya formulada, el siguiente tema será:

- ¿Cómo se construye la identidad docente en los alumnos de la licenciatura de educación musical a partir de los aspectos que estructuran el currículum?

Aunque ahora mismo no es posible dar respuesta a estos cuestionamientos, de acuerdo con el estado del arte descrito en el capítulo anterior y a la primera revisión hecha al plan de estudios de esta carrera, se puede plantear un acercamiento que también permita establecer cuál será la postura que se tomará frente a la investigación y cuáles serán los aspectos en los que se profundizará en la etapa de recolección de datos.

Al retomar las observaciones de Pliego (2011) respecto al proceso de formación de los educadores musicales en la entonces Escuela Nacional de Música, es posible afirmar que el currículum tiene un papel fundamental en el proceso de

formación de la identidad de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Musical, pues no sólo es la columna en la que se fundamentan todas las acciones que se llevan a cabo de manera cotidiana sino que también posee una carga ideológica, producto de su propia genealogía, acerca del papel de los educadores musicales en proceso de formación, el ideal antropológico desde el que debe ser formado y con ello, las necesidades sociales a las que atenderá su práctica una vez que egresen de esta institución.

Así mismo, Beijaard, Meijer y Verloop (2004) quienes realizaron un análisis sobre las investigaciones disponibles respecto a la formación de la identidad docente mencionan que "Most of the researchers saw professional identity as an ongoing process of integration of the 'personal' and the 'professional' sides of becoming and being a teacher [La mayoría de los investigadores vieron la identidad profesional como un proceso continuo de integración de los aspectos "personal" y "profesional" de convertirse y ser un maestro." (p.113).

Esto, aunado a la conceptualización de Ballantyne, Kerchner y Aróstegui (2012) quienes consideran que la identidad de los profesores de música no es fija, se constituye por diversas sub identidades y es influida tanto por el contexto como por una autopercepción legitimada socialmente; permite afirmar que la conformación de la identidad docente de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Musical de la FaM es influida en gran medida por la manera en que los individuos se relacionaron con la música desde la infancia, la manera en que ellos mismos perciben sus propias habilidades musicales, como entienden su rol como profesores en cada etapa de su proceso de formación y la forma en que otros miembros de su comunidad los miran.

Sobre esto último es necesario observar un factor mencionado anteriormente: el impacto que ha tenido la contingencia sanitaria por COVID 19, que ha obligado a

suspender las clases presenciales por más de un año, ha provocado la transformación de las dinámicas cotidianas y nos ha hecho replantear la manera en que entendemos el papel de la escuela.

3.2.2 Selección del Caso, Fuentes de Información y Participantes.

Una vez formulados los temas y las preguntas temáticas, se debe proceder a establecer el caso y los participantes, así como el resto de las fuentes de información. En este trabajo, se trata del proceso de formación de los alumnos de los estudiantes de educación musical de la Facultad de Música de la UNAM y la conformación de su identidad docente, haciendo énfasis en la relevancia del currículum.

En primera instancia, el caso seleccionado se eligió en función de tres criterios principales. El primero de ellos es un interés personal por el tema y la escasez de estudios e investigaciones al respecto en la universidad. Es importante mencionar que en el catálogo de la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM, no existe ningún trabajo propio respecto al proceso de formación de los alumnos de educación musical y al desarrollo de sus identidades docentes y, de hecho, aún en términos generales ha sido poco abordado desde la pedagogía en nuestro país por lo que además de que el grueso de los referentes teóricos son extranjeros y una parte considerable de la bibliografía al respecto abordada aquí se encuentra en inglés, no ha sido posible encontrar antecedentes sobre el desarrollo de identidades docentes en profesores de música en México.

El segundo criterio de selección tuvo que ver, al inicio, con la cercanía geográfica y la familiaridad con la facultad, pues esta también es parte de la universidad a la que pertenezco, la UNAM, por lo que el acceso y el traslado al escenario de la investigación no representaban una limitante debido a la cercanía del centro de estudios con mi domicilio y a que la obtención de los permisos necesarios

para la realización de este trabajo no suponen un obstáculo pues al ser ex alumna de la universidad, también tengo acceso a los servicios y acervo de la biblioteca. Sin embargo, debido a la contingencia sanitaria actual, la mayor parte de las actividades y el contacto con los estudiantes de la carrera se planteó de manera remota.

Finalmente, el tercer criterio de selección responde a la relevancia social del centro formativo en que se imparte la carrera, pues la Facultad de Música de la UNAM es una de las instituciones más reconocidas en la zona centro del país además de ser una de las pocas opciones a nivel nacional que ofertan la Licenciatura en Educación Musical.

En un primer momento, el tema de la investigación se centraba de manera general en el proceso de formación de los estudiantes de educación musical, sin embargo, a raíz de una estancia realizada en la Universidad de Granada, España en el marco del Programa de titulación para egresados de la UNAM a través de estancia académica en el extranjero (TEE), el presente trabajo adquirió un enfoque desde la identidad docente.

Durante esta estancia tuve la oportunidad de ser asesorada por quien fue el coordinador del Proyecto ALFA II, el Dr. José Luis Aróstegui Plaza quién a pocos días de mi llegada me invitó a asistir al Seminario Internacional de Investigación “Redefinir los currículos académico rompiendo fronteras: La propuesta STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics)” en el que se abordaba una propuesta alternativa a la ya conocida propuesta STEM, la cual, como su nombre lo indica, contempla la integración del eje de Artes en los currículums. Durante ese seminario pude conocer distintas experiencias en las que la propuesta STEAM habría nuevas posibilidades para la búsqueda de una educación democrática y capaz de cambiar lo que actualmente se entiende por calidad educativa.

Al finalizar aquel seminario, el profesor Aróstegui me proporcionó el informe completo del proyecto ALFA II³; éste fue de gran relevancia debido a que se trata de uno de los análisis más completos y cercanos a nuestro contexto que se han hecho acerca de los planes de estudio para la formación del profesorado en música ya que busca analizar los antecedentes, condiciones y formas de construcción de conocimiento que se plantean en los distintos planes de estudio para profesorado en música que actualmente se encuentran implementados (Aróstegui, 2010).

El proyecto ALFA II buscaba responder, entre otras cosas, de qué manera los aspectos socioculturales se reflejaban en los planes de estudio y la importancia que esto tenía en la forma en que aprendían los estudiantes de esta carrera y, a final de cuentas, saber quiénes podían atender de mejor forma las necesidades de los estudiantes y de la sociedad ¿los profesores generalistas con conocimientos de educación musical o los profesores especialistas en educación musical? (Aróstegui, 2010).

A partir de ese último cuestionamiento, fue posible plantear la que más adelante se convertiría en una de las preguntas más importantes a abordar durante las entrevistas y el motivo que llevaría a plantear todo desde el enfoque de la identidad pues para saber qué tipo de profesores de música se están formando en la FaM es necesario comprender la manera en que los propios estudiantes de esta carrera se ven a sí mismos y la manera en la que el currículum influye en la construcción de dicha identidad.

Respecto a las fuentes de información, de forma coherente con lo planteado en el enfoque, en la selección del método y tipo de estudio de caso, se buscará a un

³ El informe completo del proyecto ALFA II no se encuentra publicado, el acceso a esos datos fue gracias al autor; sin embargo, este informe se aborda en un artículo de 2010 citado al final del párrafo.

grupo específico de participantes: los estudiantes de la licenciatura. Debido a la necesidad de conocer de manera longitudinal el proceso de formación de los estudiantes de la carrera de educación musical, será necesario recurrir a estudiantes tanto de los primeros semestres de la carrera, como de semestres intermedios, finales y recién egresados en proceso de titulación. De acuerdo con la disponibilidad y matrícula existente, el grupo de participantes se conformará de un total de ocho estudiantes.

Por otra parte, se recurrirá a la revisión de fuentes secundarias, como artículos e investigaciones. Si bien los trabajos realizados sobre la formación de educadores musicales en México son escasos, es posible encontrar otros trabajos sobre la facultad, sobre la carrera o sobre los temas de formación docente e identidad de manera separada, y revisarlos es sumamente necesario para poder mirar desde la perspectiva de otros investigadores los temas (preguntas temáticas) que dan dirección al estudio de caso.

3.2.2 Estrategias de Recolección de Datos.

En línea con lo planteado en cuanto a los participantes y las fuentes de información a las que se recurrirá para la realización de este trabajo, las estrategias de recolección de datos serán las siguientes:

- **Revisión del plan de estudios:**

Se realizó una revisión del modelo pedagógico que plantea el plan de estudios, los perfiles de ingreso y egreso, así como el mapa curricular, la estructura y contenidos que lo integran con la finalidad de conocer sus fortalezas y debilidades. Lo anterior es de gran importancia debido a que el plan de estudios es el documento que rige el proceso de formación de los estudiantes de la carrera pues determina el qué, cómo y cuándo debe abordarse cada asignatura. Por otra parte, como se plantea

en el primer capítulo, esto será necesario para valorar la influencia que tiene en el proceso de formación y de construcción de la identidad docente de los estudiantes de la carrera.

- **Entrevistas semi estructuradas:**

La elección de las entrevistas se debe a que éstas, a diferencia de una conversación cotidiana constituyen una interacción profesional que se basa en un interrogatorio cuidadoso que tiene como finalidad obtener y construir nuevo conocimiento, concretamente, las entrevistas semiestructuradas buscarán hacer esa construcción a partir de descripciones y de la forma en que el entrevistado interpreta el significado de esos fenómenos descritos (Kvale, 2011). Esto último es el principal criterio de selección de esta estrategia de recolección de datos, pues es coherente con el enfoque planteado para el presente trabajo.

Las entrevistas estarán dirigidas a estudiantes de distintos semestres de la carrera con la finalidad de obtener descripciones detalladas de sus respectivos puntos de vista sobre el plan de estudios y la forma en que es vivido, así como de las relaciones existentes entre dicho documento y la manera en que cada participante percibe su relevancia en los procesos enunciados en el objetivo general.

Dependiendo del semestre cursado, algunos participantes podrían no estar familiarizados con algunas actividades o eventos realizados en la Facultad debido al cierre de la facultad a causa de las medidas que ha tomado el gobierno federal por la contingencia sanitaria actual, sin embargo, esto permitirá rescatar y contrastar las experiencias e impresiones de los alumnos en distintas etapas y circunstancias.

3.3 Descripción de las Fases del Proceso de Investigación.

- **Revisión del plan de estudios**

Conforme a lo planteado en el primer capítulo del presente trabajo, se hizo una revisión del plan de estudios enfocada en los aspectos enunciados en la problematización, para lo cual fue necesario revisar de forma detallada los perfiles de ingreso y egreso propuestos, el modelo de profesorado y en el mapa curricular de la carrera. A partir de los datos obtenidos sobre estos aspectos, se procedió a la realización de un análisis de su contenido, desde la perspectiva que más adelante serán detallados.

- **Elaboración de guion y realización de entrevistas piloto**

De acuerdo a los datos obtenidos en la etapa anterior y de las preguntas temáticas planteadas para el estudio de caso, se elaborará un guion de aproximadamente ocho preguntas semiestructuradas, las cuales se aplicarán a dos participantes con la finalidad de obtener las primeras impresiones de los actores sobre los temas abordados y realizar los ajustes necesarios al guion.

- **Elaboración de guion definitivo y realización de entrevistas a participantes**

A partir de los datos obtenidos en el pilotaje, se elaborará el guion definitivo para la realización de las entrevistas a los participantes. A partir de lo aconsejado por Kvale (2011) y de acuerdo con el número de participantes previstos, se estima la realización de ocho entrevistas que serán transcritas para su análisis. Por otra parte, en función de lo planteado anteriormente sobre la evolución de los temas, se hará un seguimiento implícito en la redacción, acerca de las primeras preguntas temáticas y de su proceso de transformación en temas émicos (Stake, 1999).

- **Análisis de datos e interpretación de resultados**

Para el análisis de datos obtenidos tanto en la revisión del plan de estudios como en la realización y transcripción de las entrevistas, y su interpretación, se recurrirá al análisis de contenido desde los principios aportados por Stake (1999) sobre el proceso de obtención y tratamiento de datos en un estudio de caso instrumental, así como los fines y los procesos de interpretación de resultados, teniendo como finalidad lograr la evolución de las preguntas temáticas y finalmente, la elaboración de los asertos (conclusiones).

Es importante recordar la perspectiva fenomenológica planteada al inicio de este capítulo, ya que la finalidad de realizar un análisis del plan de estudios y de los testimonios de los participantes radica, principalmente, en que posibilita leer entre líneas y encontrar los significados que pueden estar ocultos a simple vista, además de que es posible encontrar relaciones no sólo entre cada apartado, sino con el resto de las fuentes de información escritas y con las narrativas de los actores.

El propósito de llevar a cabo un estudio caso es llegar a comprender la manera en que se estructura la realidad en la que se mueve el objeto de estudio a partir de las relaciones que se dan dentro de ella, sus particularidades y la forma en que todo esto es vivido y es percibido por los actores involucrados. Por esta razón, se recurrirá a los testimonios aportados por estudiantes de distintos semestres de la Licenciatura en Educación Musical de la FaM, obtenidos a través de una serie de entrevistas semi estructuradas en tres partes: caracterización de los participantes, currículum e identidad (Anexo 1).

Abordar el guion de esta manera no pretende establecer un límite entre cada aspecto, pues, como se podrá observar más adelante, a lo largo de una entrevista éstos se retoman de manera simultánea o se cruzan en varios momentos; lo que se

pretende es guiar el discurso de cada participante a través de los ejes de análisis planteados en este trabajo de forma gradual y a partir de preguntas abiertas y flexibles que permitan recuperar de manera amplia las experiencias que han tenido como estudiantes de esta carrera.

También es importante mencionar que el eje de formación docente se encuentra implícito en la mayor parte de las preguntas y está estrechamente relacionado con los aspectos abordados en la sección de currículum debido al planteamiento del presente trabajo, y en todo momento se debe tener presente que se habla del proceso de formación de un docente de música por lo que en esta parte se ahonda en sus historias personales en relación tanto a la música como a la docencia

Acerca de esto, Stake (1999) sugiere que en realidad la recogida de datos no puede ubicarse en un momento preciso pues muchos de estos datos se adquieren de manera informal con los primeros acercamientos que el investigador tiene con el caso y que muchas veces se tratan de impresiones producidas por la observación. En la experiencia del presente trabajo ocurrió justamente esto, pues antes de siquiera plantear el problema de investigación, hubo acercamientos previos al proceso de formación de los estudiantes de educación musical a través del trabajo de otros investigadores, de conversaciones casuales con estudiantes y profesores de esta carrera durante las primeras visitas a la FaM para gestionar la realización de las entrevistas, del acceso a documentos y bibliografía disponible en la biblioteca o de breves observaciones de la dinámica cotidiana al interior.

Sin embargo, aunque los primeros contactos con el caso se dieron en gran medida a través de experiencias no planeadas, es importante destacar que, si bien estas no se enuncian de forma directa, fueron fundamentales al momento de formular

la pregunta de investigación, los temas derivados de ella y, por supuesto, el guion de la entrevista. A lo largo del presente apartado se buscará abordar dichos enunciados con la finalidad de comprender la manera en que se construye la identidad de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Musical y la forma en que el currículum influye en este proceso.

En todo momento, es importante tener claros los temas de los que partirá la recogida de datos y estar abiertos a reconsiderarlos de acuerdo a lo que se busca conocer, así como a tener en cuenta la multiplicidad de perspectivas que pueden tener los distintos participantes, por esta razón es que se debe definir cuál será la postura del investigador frente al estudio de caso, así como resaltar la importancia de la perspectiva y la metodología elegida para la interpretación de los datos obtenidos.

Acerca de la postura del investigador, Stake (1999) enuncia distintas facetas, entre ellas, la de intérprete, en la cual, se posiciona al investigador como un agente que “reconoce y confirma significados nuevos” (p. 87). Tomar postura como intérprete abre la posibilidad de encontrar relaciones entre las narrativas de cada participante y de llegar a una reducción eidética a partir de la puesta en paréntesis planteada en el método fenomenológico, el cual será el enfoque desde el que se buscará realizar el análisis de los testimonios recabados.

El trabajo del investigador-intérprete es abrir líneas para la comprensión de aquello que podría escapar de la observación simple, es guiar al lector a través de una realidad compleja en la que pueden verse enfrentada distintas posturas acerca de un mismo problema, pero también posibilita que otros puedan ver algo que pudo haber escapado de la vista de este, por ello es importante tener en cuenta que “algunas veces, el investigador señala lo que hay que creer, y a veces facilita al lector significados que escapan a la comprensión del investigador” (Stake, 1999, p. 89).

La entrevista, así como el papel del entrevistador, girarán en torno al paradigma cualitativo propio de un estudio de casos. Si bien es importante la elaboración de un guion que pueda orientar el encuentro, hay que recordar que no se trata de una encuesta pues no se buscan datos cuantificables y cerrados, sino historias cotidianas, anécdotas, perspectivas, por tanto, es natural que una pregunta no sea planteada en el mismo orden o de la misma forma para cada participante pues “se espera que cada entrevistado haya tenido experiencias únicas, historias especiales que contar” (Stake, 1999, p. 63).

Se trata de una charla en la que el entrevistador debe ser un guía y un oyente atento a los detalles, capaz de replantear la siguiente pregunta (o incluso, nuevas preguntas) de acuerdo a lo que escucha y a las dudas que puedan surgir en el proceso, para que de esta forma el entrevistado pueda narrar de manera amplia sus experiencias y pueda resaltar distintos aspectos de su propia historia, de la realidad que percibe y de sus vivencias como el ser en situación que es.

Aquí es importante destacar que Stake (1999) defiende la idea de la existencia de tres realidades, con distintas implicaciones en la experiencia, por lo cual, el propósito de la investigación va más allá de descubrir una realidad, y se convierte en la tarea de construir “una realidad 2 más clara y una realidad 3 más sólida” (p. 91) las cuáles sean capaces de responder a las interrogantes que plantea el problema de investigación.

Para fines del análisis que se realizará en los próximos apartados, a cada participante se le asignará un código con el propósito de mantener su anonimato, así como para citar los testimonios que serán retomados, mientras que al entrevistador se le asignará el código EEC (Entrevistador de Estudio de Caso). En cuanto a los entrevistados, ese código hará referencia a su calidad de participante de estudio de

caso (PEC), al orden en que fueron realizadas las entrevistas (1,2, 3...) el semestre en el que se encontraban (S1, S3, S5...) o si se trata de un recién egresado de la carrera (FC), de la siguiente forma para los ocho participantes del estudio de caso (Figura 8).

Figura 8

Códigos asignados a los participantes del estudio de caso

DATOS BÁSICOS DEL(LA) PARTICIPANTE	CÓDIGO
<ul style="list-style-type: none"> • Primer participante entrevistada, recién egresada de la licenciatura. 	PEC1-FC
<ul style="list-style-type: none"> • Segunda participante entrevistada, cursando el primer semestre de la licenciatura. 	PEC2-S1
<ul style="list-style-type: none"> • Tercera participante entrevistada, cursando el quinto semestre de la licenciatura. 	PEC3-S5
<ul style="list-style-type: none"> • Cuarto participante entrevistado, recién egresado de la licenciatura. 	PEC4-FC
<ul style="list-style-type: none"> • Quinto participante entrevistado, cursando el quinto semestre de la licenciatura. 	PEC5-S5
<ul style="list-style-type: none"> • Sexto participante entrevistado, cursando el quinto semestre de la licenciatura. 	PEC6-S5
<ul style="list-style-type: none"> • Séptimo participante entrevistado, cursando el primer semestre de la licenciatura. 	PEC7-S1
<ul style="list-style-type: none"> • Octava participante entrevistada, cursando el quinto semestre de la licenciatura. 	PEC8-S5


Debido a la baja matrícula de la carrera (caso compartido con el resto de las licenciaturas de la FaM) y a la dificultad para contactar con algunos estudiantes sólo se dispone de testimonios de estudiantes de primer y quinto semestre, así como de recién egresados, sin embargo, estos tres grupos son de gran relevancia ya que se ubican en tres momentos claves de la licenciatura: los estudiantes de primer semestre son recién egresados del ciclo propedéutico de la carrera, los estudiantes de quinto semestre se encuentran a la mitad de su proceso de formación en licenciatura y los

estudiantes de fin de carrera (FC) son recién egresados y se encuentran en proceso de titulación.

Se realizaron un total de ocho entrevistas con una duración que oscila entre los 21 y 68 minutos. Todos los testimonios fueron transcritos de manera fiel, mayormente de acuerdo al guion propuesto, pero adecuándolo a las respuestas anteriores y a la caracterización de cada participante pues cada historia es única y por esa razón es imposible preguntar exactamente lo mismo a cada persona, tal como se puede ver en el siguiente ejemplo (Figura 9) que corresponde a un fragmento de una entrevista realizada a una estudiante de quinto semestre de la carrera.

Figura 9

Ejemplo de transcripción y análisis por ejes de una entrevista

ENTREVISTA PEC3-S5 (Fragmento)	
CÓDIGO DE COLOR POR EJES	
	
Testimonio	Categorías del intérprete
<p>EEC: Ok, y ¿tú me podrías hablar un poco acerca de las materias que más te gustan y porque son las que más te gustan?</p> <p>PEC3-S5: Sí, me encantan las materias de de la línea pedagógica, me encantan. Me gustan mucho, además los maestros que las imparten son muy buenos entonces me enriquecen muchísimo. También me gustan las del área musical, la materia de piano a mí me gusta muchísimo, me gusta mucho el piano también y lo disfruto mucho. ¿Quieres que te diga en específico cuáles más?</p> <p>EEC: Ajá y un poquito de por qué te gustan esas.</p>	<p>Habla de las líneas de formación del currículum (plan de estudios) con las que siente mayor afinidad.</p> <p>- Línea educativa (se divide en área psicológica y pedagógica)</p>

<p>PEC3-S5: Ok, me gusta mucho ahorita la materia de seminario de investigación musical porque estamos adentrando en investigadores del área de educación musical y todas las investigaciones que han hecho al respecto y me han enriquecido mucho. Me gustan también las materias del área psicológica, por ejemplo, psicología que llevamos con pedagogía por qué nos ayuda mucho a entender como todas las etapas del desarrollo psicoevolutivo y por qué es conveniente enseñar ciertas cosas en ciertas etapas de la vida, cómo y por qué, y las materias de del área musical porque nos ayudan obviamente a nuestra ejecución y, por qué no, a la enseñanza de manera más específica de un instrumento o de la música.</p> <p>EEC: Y, por el contrario, ¿cuáles son las materias que menos te agradan y por qué? o las que menos te han agradado en general.</p>	<p>- Línea musical</p> <p>-Línea de investigación</p> <p>-Línea educativa (área psicológica)</p> <p>A excepción de la asignatura de piano muestra un mayor interés en las líneas de formación educativa y de investigación.</p>
<p>PEC3-S5: Las materias que menos me han agradado son las del área de canto o de dirección coral, no porque sean malas, al contrario, he tenido excelentes maestras, pero no he tenido la necesidad ni el gusto de desempeñarme en el área de canto o la dirección de coros porque no ha sido tanto de mi interés, pero las materias son muy buenas, lo reconozco.</p>	<p>-Línea musical</p>
<p>EEC: Ok, y ¿tú me podrías contar...?, bueno, obviamente pensando un poco más acerca de todo esto que está pasando con la cuarentena y las clases en línea, ¿cómo era un día de clases normal para ti en la facultad? y si quieres puedes retomar un poco de lo que se está viviendo ahora...</p>	<p>La participante establece una relación entre las líneas de formación que más disfruta y las experiencias que ha tenido (o no) como docente de música.</p>
<p>PEC3-S5: Mmm, pues un día de clases normal era pues llegar a la facultad y el ambiente que tenemos los compañeros de educación musical me gusta mucho, es un ambiente muy bonito a diferencia de otras carreras, no hay tanta competición, tanta competitividad; y realmente disfruto mucho de la convivencia con mis compañeros de la carrera, muchísimo. Cursaba, por ejemplo, llegaba un día temprano, tenía una materia que se llamaba didáctica y platicábamos sobre, no sé,</p>	<p>-Currículum oculto</p> <p>-Ambiente escolar</p> <p>Identifica una interacción y la</p>

cosas de la enseñanza tradicional y nos cuestionábamos... era una materia que disfrutaba mucho. Después tenía la materia de piano, justo después de esa y era un día muy bonito para mí porque era ver como el área de formación pedagógica y luego el área de formación musical y, además, como llevamos varias materias del área de formación pedagógica que son exclusivamente para los educadores y otras del área de de formación musical que las llevamos todos pues tengo la oportunidad de compartir diferentes perspectivas, la de los instrumentistas y la de los educadores.

La verdad es que eran muchas materias, había días que llegaba a las 9:00 am y salía a las 9:00 pm, si llevamos muchas materias, pero no me era tan pesado porque el ambiente es muy bueno y lo disfrutaba mucho. Ahora en las clases en línea sí se ha vuelto distinto, me cuesta un poco más de trabajo como que mantener el interés y poner atención, y entiendo que pues la parte social y de convivencia pues se ha perdido un poco, pero me ha dado como otras estrategias para lo que se viene en cuanto a la enseñanza.

EEC: Ok, y ¿tú de manera general me podrías contar acerca de tu experiencia en algunas actividades extras a tus materias como son las clases magistrales, los recitales, exposiciones, a lo mejor algún curso o un coloquio?

PEC3-S5: Sí, en general, todas las... las clases que se dan cómo me comentas, las clases magistrales, los cursos, la gran mayoría no son enfocados a la formación pedagógica; todos son enfocados a la formación musical. Me encanta tomarlas, o sea, si hay, si se da la oportunidad de ir, adelante. Y recuerdo una de ellas que es... se daba cada julio de cada año, qué es el encuentro de educadores musicales y fue una semana increíble. Nunca lo voy a olvidar porque tuve la oportunidad de conocer a varios maestros que vinieron, además, de todas las partes del mundo y sabía que se hacía cada año, pero desde hace cuatro años ya no se volvió a hacer. Era una oportunidad para todos maravillosa, no solamente

formación de una dinámica colectiva distinta a la de otras carreras de la FaM entre la comunidad de educación musical y lo relaciona con un ambiente de menor competitividad.
Formación docente

Identifica una frontera entre la formación pedagógica y la formación musical a partir de la manera en que se estructura el currículum (currículum formal) y cómo se vive (currículum vivido).

-Currículum vivido

Establece una relación entre el currículum oculto y su formación docente.

Considera que el currículum da mayor

venían ponentes de otros países, de otros estados, también venía mucha gente a tomar esos cursos de otros países y de otros estados y era de verdad una forma de enriquecernos a los educadores muy muy padre, se perdió y bueno, pues eso.

EEC: Ok, y bueno como me comentas ¿tú consideras que pues estás cómo actividades que se hacen en la carrera extras se enfocan más a la formación musical que a la formación docente?

PEC3-S5: Sí, totalmente. Todas no pero el noventa y cinco por ciento, sí.

EEC: Se da más peso a lo musical, y bueno ¿cuál es la imagen que tú te planteas acerca de lo que es un buen profesor de música?

PEC3-S5: Yo creo que un buen profesor de música tiene que tener principalmente dos cosas, una es la vocación y otra es la formación.

EEC: ¿Por qué?

PEC3-S5: Porque hay maestros con muchísima formación en diferentes áreas, áreas incluso en la pedagógica, pero con poco interés en la enseñanza, entonces sí se ve reflejada en su actividad docente. También tiene que ser un maestro con mucha empatía, con mucha empatía, con mucha calidad humana y con mucho interés por siempre estar cuestionándose así mismo.

EEC: Ok, y ¿cuál es el tipo de profesor de música que a ti te gustaría llegar a ser?

PEC3-S5: Ese, yo me veo siempre en constante formación, creo que es lo más importante, es algo que realmente me apasiona y me gustaría todo el tiempo estarme cuestionando sobre lo que hago, porque lo hago, como lo hago... y viendo diferentes formas y perspectivas; enriqueciéndome, siempre teniendo esa empatía con... con los alumnos y con la gente que esté como a mi alrededor, no sé, mis colegas, ehm, con las instituciones en las que pueda estarme desempeñando, eso.

peso a la línea musical que a la línea pedagógica.

Percibe un mayor peso en la línea musical.

-Identidad docente

Vínculo entre identidad docente, formación docente y praxis.

-Identidad docente

EEC: Ok, y ¿tú por qué crees que es importante enseñar música, ***?**

PEC3-S5: Creo que la música es importante y tendría que ser sumamente importante como una asignatura troncal. ¿Por qué?, porque la música nos ayuda a muchísimas cosas del desarrollo psicoevolutivo en el crecimiento, por ejemplo, y el desarrollo en las edades tempranas; pero también, por ejemplo, en personas mayores que puede ayudar a enfermedades neurodegenerativas. Además, tiene enormes beneficios en el área social, o sea, la música nos ayuda muchísimo a eso y está en nosotros queramos o no, entonces es muy importante que esté, qué se enseña música en cualquier nivel o por ejemplo, cómo te decía, en personas mayores o en varios centros, es sumamente importante tener la enseñanza de la música presente en muchos lados.

EEC: Ok, y bueno, de acuerdo a todas las vivencias que has tenido de las materias que has tomado, las actividades que has hecho en la carrera ¿tú en este momento te identificarías más, atención aquí, como un profesor que sabe de música o como un músico que sabe enseñar música, ***?**

PEC3-S5: Como un profesor que sabe de música. Te voy a decir por qué; me identifico más, mucho más, con la figura de profesora o de maestra que con la figura de músico. No porque no tenga las aptitudes musicales sino porque mi interés y mi vocación está mucho más encaminada a la enseñanza.

EEC: Ok, estás como más interesada en las áreas de formación, así como docente.

PEC3-S5: Exacto.

EEC: Y ¿tú consideras que al terminar la carrera te encontrarás preparada para ejercer la profesión de profesor en música?

PEC3-S5: No, te voy a decir por qué; mmm, porque la preparación no termina y porque, lo que te comentaba

-Sub identidades

La participante se reconoce más como docente que como músico de acuerdo a sus intereses y a lo que identifica como su vocación.

<p>anteriormente, las áreas de desempeño del educador son inmensas, entonces no podemos ser todólogos y decir “a, sí, soy una experta en coros”, “soy una experta en enseñanza infantil de música”, o sea, nos dan unas nociones básicas muy buenas, muy muy buenas, las herramientas para que si queremos profundizar en ellas estén ahí, pero depende del área de desempeño de cada quien.</p> <p>EEC: Ok, y a ti, por ejemplo, ¿qué área te interesaría desempeñar?</p> <p>PEC3-S5: Me encanta el área infantil, me encanta y además tengo la fortuna de hacerlo actualmente. Ahorita, por ejemplo, si me preguntas si estoy cómo capacitada o formada para hacerlo... sí, sí lo estoy porque la escuela me ha brindado muchas estrategias y además las he buscado afuera, o sea, he tenido oportunidad de tener o de buscar experiencias, de probar, de conocer... ahora, las clases en línea también, entonces yo creo que, te digo, la formación no termina, por supuesto, pero esa es el área de mi interés ahorita, la enseñanza de la música en la etapa infantil o en la primera infancia.</p> <p>EEC: Ok, Bueno ***** , pues estas serían todas las preguntas que tendría para ti y agradezco mucho la participación y tu ayuda para la realización de esta entrevista. Muchas gracias y espero que estemos en contacto, hasta luego.</p> <p>PEC3-S5: Anahí, un placer.</p> <p>EEC: ¡Gracias!</p>	<p>Considera la formación docente como un proceso inacabado.</p> <p>Currículum y formación docente</p> <p>-Identidad docente</p> <p>-Formación docente</p>
---	--

Como se puede observar en la entrevista anterior, las respuestas desdibujan los límites que podría marcar la pregunta formulada y son tan ricas y variadas como lo es la historia personal de cada uno. Un ejemplo de esto es una de las preguntas situadas al final en la que se pide al participante que cuente si considera que al finalizar la carrera se encontrará preparado para ejercer la profesión de docente en

música y por qué. A lo largo de esta etapa se encontraron casos de estudiantes que ya ejercen, otros que están por terminar la carrera y nunca han tenido una experiencia frente a grupo o incluso, casos de estudiantes que se encuentran cursando carreras simultáneas o tienen una carrera previa a la de Educación Musical.

Capítulo 4. La Construcción de la Identidad de los Educadores Musicales. El Caso de la Facultad de Música de la UNAM.

4.1 Notas Sobre el Proceso de Recolección de Datos y la Perspectiva de Análisis.

Al atender la metodología de análisis propuesta para las entrevistas de los participantes del estudio de caso, es importante tener en cuenta algunas observaciones respecto a la manera en que fueron recabados sus testimonios, las cuales permitirán comprender de mejor manera la situación que rodea este proceso y el porqué de algunos detalles que podrían resultar confusos si no se tiene en cuenta el contexto en el que fueron realizados, así mismo, es importante profundizar en la manera en que será abordada la perspectiva propuesta en el diseño metodológico descrito en el capítulo anterior.

Para comenzar, es importante mencionar que todas las entrevistas fueron realizadas de manera remota debido a la suspensión de clases y a las restricciones impuestas por la crisis sanitaria causada por la pandemia de COVID-19, las cuales se encuentran vigentes desde el mes de marzo de 2019. El contacto y la selección de los participantes se dio de dos formas, por un lado, con el apoyo de la recién creada coordinación de la carrera de Educación Musical de la FaM, a cargo de la profesora Alejandra Cragolini quien facilitó el contacto con los estudiantes de diversos semestres que aceptaron participar en el estudio de caso de forma voluntaria; por otra parte, a raíz del primer acercamiento con varios estudiantes de la carrera fue posible crear una red de contactos con el resto de sus compañeros de entre los cuales se seleccionó al resto de los participantes.

Las entrevistas se llevaron a cabo por medio de la plataforma “Zoom”, de manera individual y fueron grabadas en audio con previo consentimiento de los

entrevistados a fin de poder transcribirlas de manera íntegra para su análisis, únicamente se censuraron los nombres de las personas mencionadas durante el proceso con la finalidad de mantener el anonimato de todos los involucrados.

Si bien el guion de la entrevista se encuentra dividido en tres secciones, esto es sólo con el propósito de clarificar la manera en que se abordan los ejes de análisis propuestos y para guiar el hilo de la conversación a través de los temas en los que se basa el estudio de caso a fin de llevar a los participantes a exponer sus experiencias de manera amplia y natural.

En relación a esto, es importante mencionar que la fenomenología, como lugar desde el que se observará la realidad en la que se encuentra inmerso el caso aquí planteado, tendrá la tarea de proveer de una mirada que permita ir más allá de la descripción y así profundizar en la estructura de las experiencias narradas por los participantes. Como se mencionó anteriormente, lo que se buscará recuperar del método fenomenológico no solo será la actitud natural frente al fenómeno, sino también las puestas en paréntesis (epojé) de aquellas vivencias que puedan ayudar a comprenderlo de mejor manera y con esto, ayudar a construir esas realidades más claras y sólidas para el resto de los observadores.

Esta perspectiva que brinda la fenomenología, así como los elementos recuperados del método fenomenológico, marcará el punto de mira para el análisis de los testimonios recabados en las entrevistas, el cual, partirá de los temas planteados en el capítulo anterior y se estructurará a partir de tres ejes: currículum, formación docente e identidad, siendo este último el lugar en el que se buscará dar respuesta a la pregunta de investigación, pues se debe recordar que el propósito del presente trabajo es comprender la manera en que los estudiantes de la carrera construyen su identidad, analizado la forma en que el currículum incide en ese

proceso y la manera en que su formación como futuros docentes de música toma relevancia en ello.

De acuerdo con los temas planteados, el análisis de los testimonios y la construcción de categorías se orientará a partir de las preguntas temáticas mencionadas en el capítulo anterior que, a su vez, servirán como vínculo con la pregunta de investigación (ya que se derivan de ella) y permitirán abordar los tres ejes planteados anteriormente (currículum, formación docente e identidad).

De manera paralela, a lo largo de los siguientes apartados se hará énfasis en cada uno de los ejes y se rescatarán fragmentos de los distintos testimonios obtenidos durante la recogida de datos. Este ejercicio tratará de identificar esas esencias planteadas por la fenomenología y esos asertos que busca el método de estudios de caso, a través de la profundización en las vivencias y la identificación de los elementos comunes que forman parte de aquello que los profesores de música en proceso de formación reconocen como parte de sí mismos, de su papel como formadores y de su papel como artistas.

4.2 El Currículum y el Proceso de Formación de un Educador Musical en la Facultad de Música. Recuperando las Voces de los Actores.

Para Pérez (2000), el currículum es un constructo que escapa de su propia realidad objetiva y se materializa en las prácticas escolares, por lo cual, la relación entre éste y el proceso de formación se encuentra justamente en lo cotidiano, en la manera en que lo expresado en el plan de estudios toma forma en la realidad y es vivido por los sujetos en las aulas, pero también en aquellas prácticas que suceden al margen de ese currículum formal y que influyen en la manera en que los estudiantes aprenden y conforman una visión de sí mismos.

El currículum como la concreción de un proyecto de formación, engloba los niveles de la teoría y de la práctica, pero en lo cotidiano esta relación a veces puede mostrarse como algo heterogéneo e incluso conflictivo. Como se mencionó anteriormente, las experiencias en Latinoamérica, y particularmente en México, muestran que existe una importante desarticulación en el campo curricular respecto a ambos niveles, por lo que Díaz (2002) enfatiza en la necesidad de establecer ese vínculo a través de lo que él llama *círculo realidad- conceptualización- realidad* buscando construir “una racionalidad que emane de la práctica” (p. 168).

Conforme a esta premisa, será necesario hacer un acercamiento a las prácticas escolares, a las vivencias y a las perspectivas de los sujetos en proceso de formación, pues será a partir de sus narrativas que se podrá esclarecer la relación que existe entre aquello que se expresa en el papel y lo que sucede de manera cotidiana en las aulas y los pasillos que recorren.

Esto permitirá aproximarnos, primero, a la manera en que se forman como docentes en música y la manera en que el currículum atraviesa ese proceso para finalmente poder establecer un vínculo entre lo anterior y el cómo estos docentes de música en proceso de formación se miran a sí mismos y miran su papel en el sistema educativo. Lo que se busca comprender la manera en que todas estas prácticas son percibidas y son interiorizadas por los estudiantes, pero también lo que ellos como actores aportan a su propio proceso de formación a partir de sus experiencias dentro y fuera de la facultad.

Acerca de lo primero, se puede destacar que existe una clara correlación entre la práctica docente de sus profesores de asignatura con la forma en que los estudiantes de la carrera se desempeñan, entienden la educación musical y configuran su propia práctica docente. Lo anterior quizás no es una novedad, sin

embargo, la manera en que todo ello repercute en un profesor en proceso de formación va más allá de la elección de una u otra asignatura al inicio de cada nuevo semestre o el interés puesto en una determinada línea de formación, sino que atraviesa, casi de manera inmediata su propia praxis (pues muchos de ellos ya ejercen) a la vez que abre un espacio de reflexión acerca de la manera en que ellos mismos reproducen ya sea de manera consciente o inconsciente las prácticas de sus profesores.

En sus propias palabras, refiriéndose a las asignaturas de su mayor y menor agrado:

“Cuando el maestro hacia la clase interesante te daba dinámicas y empezabas a entender como distintas formas de entender algo, como que eso me llamaba la atención luego luego y hacía que me gustara mucho como “ok, esto no lo había visto desde este punto de vista y lo puedo emplear, lo puedo aplicar, lo puedo entender mejor y además lo puedo enseñar hacia mis alumnos” (...) en mi caso depende más del maestro que de la materia misma” (PEC7- S1, 2021, p.81)

“(...) en ese entonces había dos maestros, uno más o menos y una maestra que si de plano era muy mala, estuve con los dos un semestre y un semestre, entonces me quedé con lo que aprendí con el primer maestro... con la segunda maestra me quedé con que me enseñó a cómo no dar clases de lo que sea, entonces sí, más bien esa materia fue de las que menos, pero por la maestra.” (PEC4-FC, p. 38)

“(...) tal vez no son como las materias Anahí, voy a aclararte muy bien eso, tal vez no son las materias como tal sino más bien la forma en que los maestros dan las materias; en sí la materia de didáctica se me hace una materia súper padre porque justamente son herramientas para poder dar clases de una forma más padre hacia los niños o hacia quien tú des clase.” (PEC6-S5, 2021, p.59)

Desde la perspectiva fenomenológica, estos tres testimonios permiten apreciar uno de los primeros cimientos que soportan el caso y que dan forma a una especie de “prácticas espejo”. Cuando nos miramos frente a uno de estos objetos, lo que estamos viendo es en realidad una interpretación de nuestro cerebro acerca de la forma en que los rayos del sol impactan sobre nosotros mismos y a partir de eso y de la información que recibimos de nuestro entorno nos formamos una serie de ideas

acerca de cómo nos vemos, cuál es el color de nuestro cabello, la forma de nuestros ojos y como nos percibimos a partir de todo eso.

Lo mismo ocurre con aquellas prácticas que los estudiantes han observado de sus profesores a lo largo de su paso por las aulas; estas son una interpretación que proviene de la manera en que ellos observan esas prácticas, las interiorizan, las reflexionan, las perciben como adecuadas o inadecuadas (según su criterio), las confrontan con su realidad y las ponen en cuestión para después proyectarlas en su propia práctica. Sin embargo, estas no son una simple copia de aquellas que “reflejaron”, no provienen de un conocimiento concreto, sino que se tratan de nuevas prácticas permeadas por el bagaje de la persona que las pone en acción y que al ser llevadas a la realidad pueden generar nuevos conceptos y nuevos conocimientos, tal como lo menciona el siguiente participante:

“Por estas mismas fechas que fue cuando entré a estudiar, empecé a dar clases ahí en el CCH Vallejo, empecé con un taller de piano porque conocía pues al jefe de la división cultural de ese entonces ahí en el CCH y me dio chance de empezar a dar clases (...) y eso me obligaba pues a “chíngale ¿qué les doy de clase?, ¿qué les voy a enseñar?” y así como me llegaba el conocimiento, pues así lo pasaba y trataba de buscar formas de explicarles pues lo que yo sabía y con canciones que ellos escuchaban.” (PEC7-S1, 2021, p. 71)

Al respecto, Gimeno Sacristán (1990) considera que la práctica docente es “una actividad que genera cultura intelectual en paralelo a su existencia, como ha ocurrido con otros oficios. Esto es importante, porque con cierta proclividad, desde la perspectiva de los especialistas en el conocimiento sobre la educación, se olvida este dato a la hora de pensar la relación entre práctica y conocimiento” (p. 8). De este proceso da cuenta la siguiente historia:

“Las que no me han gustado [asignatura], si ha sido una que se llama... ay, fijate, ya ni me acuerdo cómo se llama, este... “conjuntos instrumentales”⁴. (...) haz de cuenta que lleve esa materia tres años, cuando llegó a conjuntos instrumentales en licenciatura, en dos semestres hicimos lo mismo; no, horrible, era además de 8:00 am. a 10:00 am, ¿tienes idea de lo brutal que era pararse desde Neza para llegar a las ocho y tomar una clase dónde, o sea, donde decía “¿qué hago aquí? ¿qué hago aquí?”, era horrible, no.

(...) de hecho sí le dijimos a la coordinadora “maestra, hagan algo por quitar o reducirle horas porque si hay un objetivo no se está cumpliendo, porque estamos haciendo lo mismo, es una metodología que no vamos a tener en las escuelas porque es una metodología de Orff”, de un compositor... un músico alemán que hizo su propia metodología, la metodología Orff; pero era como de “necesitamos todos estos instrumentos y no los vamos a tener en las escuelas” o sea ¿qué escuelas tienen estos instrumentos? que me digan, si lo tienen todo ¡órale, ni modo!, es más, llego a las seis de la mañana, pero no. Entonces era como de “¿qué?, ¿cuál es el objetivo?, ¿el objetivo es tocar algo que no vamos a volver a enseñar en la vida?” o sea, no, no, no, era muy feo.” (PEC6-S5,2021, p. 60)

En el testimonio anterior es posible apreciar una crítica a los contenidos de un programa de asignatura a partir de la experiencia vivida por el estudiante, se trata de una reflexión en la que confronta aquello que está aprendiendo con las necesidades y las características del contexto en el que se desempeñará como docente de música, al mismo tiempo que cuestiona la manera en que se enfatiza en contenidos que muy probablemente no podrán ser llevados a la práctica. Al mismo tiempo salta a la vista la necesidad de replantear no sólo los contenidos sino también la manera en que se está pensando la educación musical en el lugar en que se forma al futuro profesorado de música.

Al revisar el contenido de la asignatura, es posible notar que, en efecto, los temas se enfocan en su formación como intérpretes, lo cual es comprensible ya que su preparación musical es imprescindible; sin embargo, llama la atención que el programa menciona en su perfil profesiográfico que se apunta a la formación de un

⁴ El participante tuvo problemas para recordar el nombre exacto de la asignatura, sin embargo, debido al semestre cursado hasta ese momento por él, se trata de la asignatura de “Conjuntos musicales” y no de “Conjuntos instrumentales”, ya que ésta se ubica en los últimos dos semestres de la licenciatura.

“Profesor con estudios de Licenciatura en Música con estudios complementarios en educación musical.” (FaM, 2020) aun cuando el plan de estudios señala que el egresado de la carrera “desempeña su labor en los ámbitos de la educación formal y no formal; en los sectores público, privado y en el ejercicio libre de la profesión; puede dar su servicio en instituciones educativas de nivel básico, medio superior y superior y en otras especializadas en enseñanza musical; en centros comunitarios; en centros de investigación sobre educación musical” (ENM, 2007, p. 40), por lo que no tiene sentido que se coloque la educación musical sólo como un complemento de su formación como artistas.

Figura 10

Programa de la asignatura Conjuntos Musicales

BIBLIOGRAFÍA
<p>BIBLIOGRAFÍA BÁSICA Bachmann Marie- Laure (1991). <i>La rítmica Jacques Dalcroze. Una educación por la música y para la música.</i> Madrid: Colección Pirámide Música. CONACULTA (1992) <i>Cancionero popular mexicano.</i> Vol I y II México, INBA. Copes Graciela (1970) “<i>La orquesta Escolar</i>” Buenos Aires: Edit. Ricordi. Dultzin Susana (1984) “<i>La educación musical infantil en México</i>” INBA. INBA (1982) <i>Material didáctico para Educación Musical con Instrumentos de Teclado.</i> México: Edit. SEP. Nash, G. (1979) <i>Sing and Play Ensembles.</i> Quod Libet, Founds, Trios, Quartets Scottsdale: Swartwout Productions, Inc. Nömar Z. (2000) <i>Conjunto Instrumental, Duos, trios y grupos de flautas para la clase colectiva.</i> Madrid: Real Musical. Orff, C. (s.f.). <i>Orff-Schulwerk. Spielbuch für Xylophon. Libros 1 y 2.</i> Mainz: Ed. B. Schott's Söhne. Sanuy Montserrat/Gonzalez Luciano. (1980) <i>Orff Shulwerk Música para niños.</i> Madrid: Edit. Unión musical Española. Sulsbrück, B. (1986). <i>Latin American Percusion.</i> Copenhagen: Edition Wilhelm Hansen. Tort, C. (1986). <i>Educación musical. Instructivo para el maestro.</i> México: UNAM. Veltri, Alicia (1970) <i>Apuntes de didáctica de la música</i> Buenos Aires: Edit. DAIAM.</p> <p>BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA Chosky, L. (2001) <i>Teaching music in the tewnty-first century.</i> New Jersey: Prentice Hall. Shnebly-Black. (1997). <i>The rhythm inside, connecting body, mind and spirit through music.</i> Portland, Oregon: Rudra press.</p>
OTRAS FUENTES DE INFORMACIÓN: (INTERNET, SOPORTES SONOROS Y AUDIOVISUALES, SOFTWARE Y OTROS)
<p>www.beethovenfm.com www.encolobianmsc.com/bg www.enmusica.com</p>
PERFIL PROFESIOGRÁFICO
<p>Profesor con estudios de Licenciatura en Música con estudios complementarios en educación musical.</p>

Nota: Adaptado de *Planes de estudio 2008* [Fotografía], por Facultad de Música, 2020 (<http://www.fam.unam.mx/campus/planes.php>).

Además de lo anterior, la bibliografía data en gran medida de hace treinta años o más y apenas se acerca al contexto mexicano, lo que se puede observar en los conocimientos que tienen acerca de su plan de estudios, de las metodologías de enseñanza de la música y de las experiencias a las que tienen acceso dentro y fuera de la facultad:

“(...)no conocí a ningún educador, todos eran instrumentistas o eran compositores, eran pianistas y que tenían... y que por experiencia darán clase, mas no porque ellos se interesaran en la pedagogía como tal o estudiaran pedagogía especializada en la música. Vamos, o sea, Dalcroze, o Willems, o Kodaly.” (PEC6-S5, 2021, p.56)

“Los primeros tres años de propedéutico, bueno, al menos los primeros dos años, como qué se enfocan mucho en los niños, o sea, en educación para niños, para los menores, en metodologías ya establecidas para iniciar en la música a las personas y sobre todo a los niños ¿no?: el método “Kodaly” y todas estas cosas que son así como más de dinámicas.” (PEC7-S1, 2021, p.77)

“Una vez una maestra nos invitó... bueno, nos comentó de un curso del método... creo que era Kodaly o no recuerdo, así, pero era de lo mismo, de lo tradicionalista.” (PEC7-S1, 2021, p.89).

“Bueno, pues previo a todo este proceso de ingreso tuve la oportunidad de ir a la facultad a un curso en el verano previo al ingreso... fui a un curso de la metodología Dalcroze que es una metodología de las más famosas, pues que los educadores musicales tenemos que, si no ser expertos, obviamente conocer de qué trata, qué hizo este señor en pro de la educación musical.” (PEC8-S5, 2021.p.99)

Al poner todos esto entre paréntesis y observar de manera conjunta es posible percibir que más allá de lo que se plantea (y que apenas se menciona) de manera formal, el currículum vivido deja entrever en las palabras de los estudiantes cuáles son los contenidos que se priorizan y, por el contrario, cuáles son los que tienen menor relevancia, al menos en su discurso. Como se puede observar en los testimonios anteriores, a lo largo de todas las entrevistas, los participantes mencionaron en múltiples ocasiones las metodologías y las prácticas que llevaban a cabo dentro del aula destacando siempre a los mismos autores. Por el contrario, en ninguna ocasión se mencionó a ninguno de los autores mexicanos mencionados en los programas de asignatura que se han revisado hasta el momento.

Esto remite de nueva cuenta a la crítica de Tort (2004) respecto a la manera en que las metodologías de educación musical importadas, tales como Dalcroze, Kodaly y Orff llegaron a ser tomadas como los únicos referentes, desestimando así la importancia de la cultura debido a que pareciera que se buscan las respuestas a los problemas de la educación musical mexicana en todos lados, menos en México.

De ninguna forma se propone excluir del currículum los aportes de los grandes referentes de educación musical en el mundo, sin embargo, es importante reflexionar acerca de la escasez de bibliografía en los programas de asignatura que se sitúe en la realidad educativa, social, económica y cultural en la que los educadores musicales de la FaM se desempeñarán, pues así como entre una lengua y otra existen expresiones que son intraducibles, en los procesos de enseñanza y aprendizaje alrededor del mundo existen aspectos que no pueden ser equiparados.

En cuanto a las últimas líneas, resulta necesario visibilizar lo que ocurre en el día a día de los estudiantes de esta carrera, pues no todo se resume en los contenidos y las prácticas que se desarrollan en clase, sino de la forma en que todo eso es percibido por los estudiantes, del cómo todo ello cobra un sentido particular en el entramado de sus experiencias y de la forma en que todo lo anterior toca tierra en su práctica docente, por lo cual es importante destacar las particularidades de la realidad de cada participante y la manera en que cada uno vive la dinámica en la que se desarrollan las actividades que forman parte del currículum, pero también es necesario observar aquello que les afecta como comunidad y los puntos en los que confluyen sus perspectivas, abriendo así otra ventana para comprender la forma en que entienden y experimentan su proceso de formación.

Por un lado, se puede apreciar la manera en que las exigencias de los horarios afectan de forma distinta a cada alumno y cómo sus circunstancias familiares,

económicas y laborales favorecen o complican el acceso a las distintas actividades obligatorias y complementarias.

“Dependía el día porque, había momentos en los que sólo iba por dos clases entonces salía temprano, otros que sí me aventaba todo el día... o también como estaba en el coro femenino de la facultad, pues nuestros ensayos a veces eran en la noche, entonces salía hasta las 10:00 pm... entraba temprano y salía hasta la noche, todo el día ahí. O me iba a dar clase y regresaba.” (PEC1-FC, 2021, p. 6)

“Desde las 8:00 am estaba yo en la facultad, por ejemplo, los martes; los miércoles también, los jueves también... pero sí, mi día... un día en la facultad era muy movido, o sea, clases de 8:00 am a 10:00 pm.” (PEC6-S5, 2021, p. 62)

“Pues depende mucho de los horarios que hayas escogido, a veces si uno no tiene un trabajo fijo, tal vez en la mañana o en la tarde, uno puede darse el lujo de escoger a los maestros que a uno le interesan y que ha escuchado o ha estado antes con ellos y sabes que son buenos. Pero si tienes alguna responsabilidad económica y tienes que trabajar, a veces se ajusta el horario a tu horario de trabajo, a las actividades que tienes que hacer afuera, entonces yo he tratado de los trabajos que he tenido, tal vez dando clases o algo tal vez informal, me ha dado la oportunidad de escoger a los maestros que yo quiero.” (PEC2-S1, 2021, p. 17)

Mientras que algunos estudiantes se pueden permitir estar de tiempo completo en la facultad y asistir a actividades complementarias o elegir a sus maestros, otros se ven obligados a adaptar sus horarios en función de sus empleos. Aquí resalta el hecho de que los horarios en la FaM pueden abarcar un día entero, lo que da pie a preguntar acerca de la forma en que se miran las realidades de los estudiantes de la carrera.

Si bien es cierto que la estructuración de los horarios depende de muchos factores que en ocasiones escapan del control de la facultad, también se debe mencionar que existe de fondo un problema que Fernández (2003) ya mencionaba acerca de una perspectiva elitista y excluyente desde la que se piensa la educación artística en nuestro país. Como se puede leer en los testimonios anteriores, esto es algo que también es percibido por los estudiantes de la carrera, pues reconocen que

tener la posibilidad de elegir a sus profesores y sus asignaturas es una cuestión que está ligada al privilegio.

Sin embargo, a pesar de esto también hay un punto en el que todas esas narrativas se tocan, coinciden y permiten reconocer lo que es relevante para ellos como docentes de arte en formación, la importancia del ambiente y de los lazos que forman en la convivencia diaria, las necesidades a las que se enfrentan y la forma en que todo esto influye en la manera en que interpretan los distintos roles que les son asignados desde lo institucional y lo discursivo (Gee, 2001).

“(...) pues un día de clases normal era pues llegar a la facultad y el ambiente que tenemos los compañeros de educación musical me gusta mucho, es un ambiente muy bonito a diferencia de otras carreras, no hay tanta competición, tanta competitividad; y realmente disfruto mucho de la convivencia con mis compañeros de la carrera, muchísimo.” (PEC3- S5, 2021, p. 27)

“(...) algo que puedo resaltar es que, por ejemplo, durante la licenciatura ya como que la generación de Educación Musical ya éramos como que mucho más unidos que en prope, porque en prope llevas casi puras materias de tronco común, entonces te juntas con mucha gente de otras áreas y ya en licenciatura, este... casi en todas las clases estás con la misma gente.” (PEC4-FC, 2021, p.39)

“Pues un día cualquiera de clases... pues más que nada interacción con el grupo, con el maestro. En este caso el instrumento es pues de mayor impacto, el estar ahí, la exigencia de estar cara a cara ¿no?, la presencia del maestro. (...) Para mí, incluso la compra de libros o la facilidad de sacar libros o copias, material de fotocopiado, todo eso pues era cotidiano y de gran ayuda.” (PEC5-S5, 2021, p. 48)

Y, en consecuencia, de aquello que han perdido en el contexto de actual crisis sanitaria por la pandemia de COVID19, con las implicaciones que esto tiene en sus dinámicas escolares y en su proceso formativo:

“Lo que sí está bien feo pues es que se vuelve bien impersonal [clases a distancia] ¿no? (...) La clase de canto también es rarísima, rarísima. Por ejemplo, en línea siempre tienes como un “lag”, o sea yo hablo ahorita y tú lo escuchas un poquito después y viceversa, entonces a veces la maestra quiere cantar al mismo tiempo que tú, algo súper común, y canta y se escucha todo desfasado y nada más te confundes más y viceversa ¿no?... entonces tienes que buscar como formas de... pues de acomodar eso; y lo mismo la voz que yo hago aquí no es la misma voz que está escuchando la maestra del otro lado ¿no? y es difícil, supongo, para ella identificar si estoy haciendo la técnica

correctamente o bien... o cómo está sonando en realidad esa voz y cuando ella me explica cosas para mí también es difícil entender porque son cosas que, pues son muy personales, que estás enfrente del otro y te dicen, así como “mira, este músculo que tienes aquí...” y tú “¿este? no veo cuál estás agarrando, pero creo que sí es ese” ... se vuelve a bien complicado ¿no?, y pues ahora las clases son así.” (PEC7-S1, 2021, p.84)

En estos testimonios destacan dos hechos que permiten entender cómo se vive el currículum, por un lado, resalta la importancia que tiene para ellos el contacto humano, pero además hacen énfasis en la relación que existe entre ellos y sus profesores de instrumento, lo que tiene que ver con el hecho de que se trata de una relación que se da a lo largo varios años ya que, a diferencia de otras asignaturas, esta relación es constante y más íntima (las clases de instrumento generalmente son individuales). Por otro lado, los participantes identifican la cohesión como una de las principales características del ambiente en el que se desarrollan sus actividades cotidianas y lo relacionan con la poca competencia que existe entre los miembros de su carrera.

Esto es de gran importancia, pues es un indicio sobre la forma en que la estructura del currículum influye en la manera en que aprenden y se relacionan con los otros ya que este ambiente de compañerismo surge de la convivencia que se da en las asignaturas enfocadas a su formación docente, lo que lleva a preguntar qué es lo que sucede con su formación musical y de qué manera estas dos líneas de formación conviven e impactan en el desarrollo de sus identidades.

Lo anterior también da pie a hablar acerca de los dos ejes fundamentales en los que se sustenta el plan de estudios: el pedagógico y el musical. Hablar sobre la manera en que estos dos ejes se integran en la práctica es de vital importancia para avanzar en el camino a la comprensión del proceso de formación de los educadores musicales en la FaM y será fundamental para comprender la manera en que el currículum atraviesa la conformación de sus identidades como docentes de música.

Como se revisó al inicio de este trabajo, el mapa curricular muestra que la línea de formación musical es la que tiene mayor peso basándonos en el espacio que ocupa. Sin embargo, esto no puede ser tomado como la única referencia sobre la importancia que se le da al resto de las líneas de formación por lo cual fue necesario recurrir a las experiencias de los estudiantes de la carrera tanto en las asignaturas que cursaban como en diversas actividades extracurriculares como clases magistrales, cursos, talleres, exposiciones, etcétera, y la percepción que tenían respecto a la orientación que predomina en todo ello.

“(...) estaban más encaminadas hacia la formación musical y, lamentablemente... vuelvo a decir lamentable, porque siento que tiene que estar a la par ¿no? O sea, no podemos eh, no es garantía que toques bien de qué vas a enseñar bien, y eso lo vivimos muchísimo en la facultad.” (PEC1-FC, 2021, p. 8)

“Hacia la formación musical completamente. Es muy poco en cuanto a lo docente, creo que sí ha habido charlas o capacitaciones, pero muy pocas, casi todo lo que se hace en cuanto a clases magistrales, cursos e incluso como te decía esto de los recitales, todo es hacia lo musical.” (PEC2-S1, 2021, p. 19)

“Sí, en general, todas las... las clases que se dan cómo me comentas, las clases magistrales, los cursos, la gran mayoría no son enfocados a la formación pedagógica; todos son enfocados a la formación musical.” (PEC3-S5, 2021, p. 27)

“Hacia la formación docente, sin embargo, nuestra generación, fíjate, he sido como muy afortunado... de que nuestra generación ha sido como conejillo de indias. Nosotros entramos, te digo, con el propedéutico básico y después de nosotros lo quitaron porque nos quejamos y todo y ya lo quitaron.” (PEC6-S5, 2021, p. 63).

“De lo que yo me he enterado o que he visto, así como en carteles o cosas que hay... ese curso es el único que he visto de Educación Musical, o sea, todo lo demás es musical... para tu instrumento, para, no sé, cosas de música, música, música pero de Educación solamente ese, y de ese me enteré porque un maestro me invitó, no porque yo vi un cartel, no porque hubieran hecho difusión realmente...” (PEC7-S1, 2021, p.89).

Aunque a simple vista se puede observar que la mayoría de los participantes consideran que el grueso de las actividades curriculares y extracurriculares a las que tienen acceso dentro de la FaM se inclinan mayormente a la formación musical, lo cierto es que no es una opinión unánime por lo que es necesario analizar los factores que pueden influir en esta percepción. Uno de los primeros indicios para comprender

esto se encuentra en el testimonio del participante identificado con el código PEC6-S5, quien al igual que otra participante de su generación considera que hay un mayor enfoque hacia la docencia y, además del testimonio anterior, narra lo siguiente:

“Cuando nosotros entramos a la licenciatura, justamente dijeron, hay un enfoque muy hacia la docencia, entonces no nos estamos enfocando en la música y nada más estamos formando docentes y gente que sabe mucho sobre pedagogía, pero cuando lo pones a tocar un instrumento o justo lo pones frente a un escenario, no lo sabe hacer, entonces ¿qué es lo que tenemos que hacer? formar músicos también (...) En mi generación lo que se propuso fue formar “cincuenta, cincuenta”. Si bien sigue enfocado un poco más hacia la docencia, hacia la parte docente, en nuestra generación ya se dio mucha importancia al instrumento, mucha, mucha importancia.” (2021, p. 63)

Acerca de esto, el participante menciona que en realidad en su generación se le ha dado mayor peso al instrumento y el enfoque hacia la docencia se dio en generaciones anteriores. Si consideramos que se encontraba en el quinto semestre de la licenciatura al momento de realizar la entrevista, es importante destacar que su ingreso a ese nivel coincide con dos hechos relevantes, por un lado, el proceso de reestructuración del plan de estudios llevado a cabo en 2007 y, por otra parte, una reforma administrativa por la cual se crea la coordinación de la carrera de Educación Musical que hasta hace poco más de dos años dependía de la coordinación del área de Cuerdas.

Sin embargo, también es cierto que de los últimos años hasta el momento, han habido importantes movimientos a nivel interno que han repercutido de manera distinta en la formación de los estudiantes de cada generación por lo que es importante ver ese proceso de transición como una oportunidad de transformar las prácticas y la manera en que se entiende el papel de la educación musical en nuestro contexto a través del cómo se está formando al profesorado de esta disciplina y cómo ellos conforman una identidad que será determinante en su praxis.

4.3 Construyendo Identidades Como Educadores Musicales.

A partir de los aportes de Beijaard, Meijer y Verloop (2004), quienes abordan la formación de la identidad profesional desde las descripciones del propio individuo, Ballantyne, Kerchner y Aróstegui (2012) mencionan cuatro aspectos a tener en cuenta sobre la formación de la identidad profesional, los cuales serán retomados debido a que esta perspectiva permitirá hacer un acercamiento, desde las narrativas de los propios estudiantes, a la manera en que conforman sus identidades docentes. A partir de estos cuatro aspectos y de la perspectiva fenomenológica propuesta para este trabajo, serán abordados los testimonios de los participantes.

Para comenzar, se debe tener en cuenta que “professional identity is not fixed, and the interpretation and reinterpretation of events enables individuals to change their perceptions of their professional selves [la identidad profesional no es fija, y la interpretación y reinterpretación de los eventos permite a las personas cambiar sus percepciones de su ser profesional]” (Ballantyne, Kerchner y Aróstegui, 2012, p. 212). Esto explica que el proceso de construcción de la identidad profesional de una persona se encuentra en un constante proceso de cambio en el que las experiencias y la manera en que cada uno las interpreta puede transformarse y transformar el cómo se percibe. Al escuchar los testimonios de los participantes acerca de la opinión que tenían acerca de los educadores musicales y de la carrera al ingresar a ella, esto es algo que se menciona de manera recurrente:

“(...) estaba un poco alejada porque yo pensaba que era sólo para un público infantil ¿no?, o sea... y de hecho creo que en eso se cae lamentablemente, en pensar que la educación musical es sólo para los niños de preescolar, sólo para los niños de primaria, porque muchos de los maestros, bueno, trabajan en nivel básico (...) pero en realidad ya estando adentro dije “¡guau!, si es un mundo”, realmente me puedo ir por acá o me puedo ir por acá, o a trabajar con esta población o con adultos mayores o no sé... o sea, infinidad, pues sí, de ejes, de caminos que yo podía tomar en la educación musical. Y, de hecho,

o sea, yo empecé... comencé con esa idea de trabajar con niños y ahorita la verdad es que ya no me gustaría. Ya estoy encaminada más hacia... ajá, hacia otro momento, hacia la dirección coral en este caso.” (PEC1-FC, 2021, p. 5)

“(...) tenía yo un prejuicio, cómo que... por ejemplo, en el nivel del instrumento, más bien como que un poco de nivel menor a lo de un instrumentista en el caso del pianista ¿no?, tenía yo ese prejuicio también, que abarcaban solamente ciertas áreas del aprendizaje o del enfoque del estudio o de cómo... hacía donde implementar pues esos recursos para dar clases... o sólo dar clases, sólo hasta ahí o solamente a niños, entonces era como un prejuicio. Pero ya al ingresar a la carrera pues me di cuenta de que no era así, o sea, no es sólo dar clases, va más allá de dar clases, va más allá de solamente un sector educativo ¿no?, por ejemplo, los niños, o sea, darles clase.” (PEC5-S5, 2021, p. 47)

En las palabras anteriores se puede leer la manera en que la concepción que los participantes tenían al inicio de la carrera sobre lo que significaba ser un educador musical se modificó de acuerdo a los conocimientos adquiridos y a las experiencias vividas durante su trayecto en la carrera; al mismo tiempo que exploran sus opciones profesionales y reflexionan acerca de las problemáticas a las que se enfrentan también reevalúan sus ideas iniciales y profundizan en el papel que desempeñarán en la sociedad con lo cual, conforman una idea de sí mismos como docentes en proceso de formación.

En ese mismo punto es posible leer una respuesta parcial a la pregunta de investigación y la base para comprender a qué nos referimos cuando se habla de identidad. No es un proceso definitivo sino inacabado, es una construcción personal que se encuentra en constante transformación... pero a la vez es el resultado de un acuerdo abierto en el que participa el individuo, y el mundo que le rodea. Es una búsqueda constante acerca de lo que cada quien reconoce como parte de sí mismo y, en el caso de una identidad profesional, lo que entiende como característica de un cierto tipo de persona, de lo que es ser un educador musical.

Desde lo anterior, el segundo aspecto a trabajar cobra sentido pues resalta que “context plays an important part in professional identity formation, where individuals

negotiate their way through particular professional contexts [el contexto juega un papel importante en la formación de la identidad profesional, donde los individuos negocian su camino a través de contextos profesionales particulares].” (Ballantyne, Kerchner y Aróstegui, 2012, p. 212) algo que se puede leer a continuación:

“(...) es difícil formar a un educador musical porque el contexto en el cual se puede enfrentar afuera es muy muy diverso. Un educador musical puede dirigir coros, podemos dirigir orquestas, podemos dar clase en escuelas de nivel básico, llámese kinder, primaria, secundaria etc., a nivel profesional, pero también podemos desarrollar otro tipo de proyectos, o sea no nos quedamos solamente ahí. Vaya, nuestra función social como educador musical si nos pide que vayamos más lejos.” (PEC1-FC, 2021, p. 3)

“(...) yo estudié en la Escuela de Iniciación Artística Número 1 del INBA, estudiaba guitarra clásica y hubo un momento en que entré a dar clases con una ex compañera que su novio puso una escuela y me hablaron a mí y a otros compañeros, entonces ahí me di cuenta que dar clases de música no es así nada más de enseñar como dios me dio entender, sino que si tiene toda una metodología y dependiendo del tipo de alumno al que te enfrentes pues debes de estar preparado.” (PEC4-FC, 2021, p.32)

“Yo tengo la oportunidad también de dedicarme a los coros, coros infantiles sobre todo, he tenido capacitaciones, algunas clases pero pues han sido pues ya de tiempo y dije “ay, pues es que ahí viene lo que a mí me interesa” y pues vi la convocatoria (...) El plan de estudios a mí, pues digo, por como yo estoy o he llevado mi formación y lo que estuve haciendo, bueno, a mí me gustaría llevar toda la carrera la materia de dirección coral por ejemplo ¿no? O llevar también la materia de canto toda la carrera.” (PEC8-S5, 2021, p. 99, 104)

En estos testimonios es posible apreciar dos hechos importantes: independientemente del número de semestres cursados por el estudiante, a medida que cada uno comienza a desenvolverse en un área específica como la dirección coral, no sólo amplían su visión respecto a las necesidades de cada nivel educativo y la responsabilidad social que tienen como formadores, sino que también comienzan a delimitar las áreas de formación de su interés desde aquellas que consideran de mayor relevancia para realizar su trabajo en el contexto profesional en el que se desempeñan, por lo que su identidad profesional se encuentra ligada en gran medida a los escenarios en los que se escribe ese acuerdo abierto entre el individuo y el mundo.

Además, se puede observar que esta relación se extiende a los contextos profesionales de los profesores que han marcado experiencias relevantes en sus vidas, un hecho que ya destacaban James y Parkes (2010) en un estudio acerca de la motivación de los estudiantes universitarios de música en el que mencionan entre los factores para la elección de esta carrera la intervención de alguna persona influyente en sus vidas, usualmente, algún *profesor* de música.

“(…) la maestra que me dio esa materia, marcó muchísimo el camino al que yo me quiero dirigir qué es a la dirección de coros. Esa es una de mis materias favoritas y también la materia de didáctica, que también es algo teórica, pero va muy apegado a lo práctico ¿no? al cómo, tal cual, cómo desarrollar ambientes en donde se dé el aprendizaje.” (PEC1-FC, 2021, p. 4)

*“Mi mayor ejemplo, yo creo que fue el motivo principal también por el que decidí cursar esta carrera, fue por mi maestra ***** porque a mí me encantaba como nos hacía entender la música, vivirla, interpretarla, disfrutarla de tal manera que uno salía feliz aunque fueran seis horas a la semana de práctica, entonces investigue qué fue lo que ella estudió y estudió educación musical, y yo dije “yo quiero dedicarme a la dirección coral, quiero dirigir coros, quiero enseñar de la misma forma” y creo que fue por eso.” (PEC2-S1, 2021, p.13)*

De esta forma, se puede mencionar otro elemento clave en la manera en que desarrollan sus identidades a través de su paso por la FaM y tiene que ver con la forma en que los estudiantes de la Licenciatura en Educación Musical determinan sus salidas profesionales a partir de sus propias experiencias laborales, pero también a partir de las características de algún o algunos profesores cuyas prácticas identifican como positivas o deseables para sí mismos.

Al igual que en los testimonios citados respecto a la influencia de los contextos profesionales en la elección de sus áreas de interés como escenarios de acuerdo, en los últimos testimonios es posible leer el papel determinante que tienen los profesores en el punto de partida de la toma de decisiones que llevan a un individuo a definir su identidad profesional: la elección de su carrera. Sin embargo, esta influencia no se

limita al inicio de sus estudios, sino que tiene implicaciones en distintos momentos de las misma.

Se puede decir que este proceso es el resultado de la reflexión de cada sujeto pero no se limita a la reconstrucción de una práctica ajena, es también una construcción nueva acerca de lo que cada uno acepta y determina como parte de sí mismo desde lo que experimentan y asumen como una parte primordial de su rol como docentes de música, desde lo que viven en su día a día tanto en la facultad como en sus centros de trabajo y, por supuesto, desde las áreas con las que sienten una mayor afinidad.

Sin embargo, estos no son los únicos aspectos que intervienen en el desarrollo de sus identidades como docentes de música. Siguiendo con lo planteado por Ballantyne, Kerchner y Aróstegui (2012) es importante tener en cuenta que “self-perception is socially legitimated as it is influenced by expressed or unexpressed perceptions and impressions of others [la autopercepción está legitimada socialmente, ya que está influenciada por percepciones e impresiones expresadas o no expresadas de otros]” (p.212), por tanto, la identidad que desarrollan los estudiantes de la carrera dependerá no sólo de las personas que han influido en la manera en que han comenzado a desarrollar su identidad y de la forma en que ellos entiendan su rol, sino de la forma en que otros lo entienden y se los hagan saber implícita o explícitamente.

En este punto es importante hablar acerca de la forma en que los propios estudiantes de la carrera entienden su papel, o incluso, llegan a asumir ciertas características a partir de las opiniones de profesores o de estudiantes de otras carreras dentro de la facultad. Sin embargo, también se debe destacar que, aunque se trata de un factor de gran peso al inicio, no es algo que permanece estático pues conforme los estudiantes avanzan a través de los semestres esto se cuestiona e

incluso se convierte en el punto de partida para reflexionar acerca de sus roles como docentes y artistas, lo que es de gran importancia en la manera en que cada uno asume cada una de estas sub identidades.

“Nuestra carrera no... no es tan bien vista, lamentablemente, en la facultad (...) mencionan: como que tocamos a medias, cómo que estamos en todo y nada ¿no?, y realmente pues tiene que ver con esto que te comentaba el inicio de que el educador musical tiene que estar en todo, tiene que saber de todo porque no sabes el contexto al que te puedas enfrentar entonces, pues sí, lamentablemente así era el ambiente.” (PEC1-FC, 2021, p.7)

“(...)por las ideas que me dieron pues era eso “quién entra educación musical es porque o no le alcanzó para entrar a instrumentista o está entrando para después hacer un cambio de carrera”, o sea, “está entrando del modo fácil para aventarse un año y luego ya cambiar a la carrera que realmente quiere”. Esa era la idea que yo tenía antes y es una idea que muchos tienen y viene de ahí, de que lo más importante en ese medio es que toques bien ¿no?, o qué nivel tienes o quién toca mejor... la competencia.” (PEC7-S1, 2021, p. 79)

Como se puede apreciar en las líneas anteriores, este aspecto acerca de la conformación de las identidades de los educadores musicales tiene una mayor incidencia sobre su identidad musical que sobre su identidad docente. De acuerdo con lo que mencionan los participantes citados, existe un prejuicio acerca de su desempeño como músicos pues muchas personas consideran que quienes estudian esta carrera no tienen el mismo nivel como ejecutantes que el resto de sus compañeros.

Con base en las ideas del primer y el segundo capítulo, esto puede estar relacionado con la forma en que el concepto de nivel ha estado presente en los discursos, en el currículum de las distintas carreras que alberga la FaM desde su fundación. Hay que recordar que hasta mediados de la década de los 70's ni siquiera existía una línea clara entre la formación de los instrumentistas y la de los futuros docentes de música pues los planes de estudios no tenían una mirada pedagógica en su fundamentación y un poco antes de esto, ni siquiera existían asignaturas relacionadas a esta área.

Debido a esto, la imagen de los educadores musicales en esta institución es poco más que un cuadro inacabado. A diferencia de los compositores o de los instrumentistas, los educadores musicales aún se enfrentan al desconocimiento de sus compañeros, e incluso de sus profesores, acerca de la importancia, el campo de trabajo y el objeto de estudio de la educación musical, lo cual es innegable al tener en cuenta que hasta hace poco ni siquiera tenían una coordinación de carrera y dependían del área de cuerdas.

Sin embargo, también se puede observar que esta problemática es algo que los estudiantes de la carrera asumen de distinta manera y que puede estar relacionado con el momento en que se encuentren en su proceso de formación y con sus estudios previos como en el caso de los participantes anteriores y los testimonios de los estudiantes de fin de carrera y de semestres intermedios que se han analizado hasta ahora, como los participantes PEC-1-FC, PEC4-FC y PEC8-S5, quienes cuestionan de manera más abierta estos discursos, a diferencia de los participantes que cursan los primeros semestres o que no han ejercido, como en el caso de los participantes PEC2-S1 y PEC7-S1, quienes muestran una mayor influencia por parte de sus profesores y compañeros.

A pesar de lo anterior, es un hecho que la forma en que el ambiente generado por la manera en que se mira a los educadores musicales dentro de la facultad repercute en la manera en que los estudiantes de la carrera valoran e integran sus identidades como músicos y como docentes. Como narran algunos participantes, la carrera de Educación Musical es infravalorada y se encuentra rodeada de prejuicios respecto al nivel técnico-musical de quienes la cursan, los cuales provienen no sólo de la propia comunidad de la FaM, sino también de personas ajenas a esta institución.

“(...) entonces empezó la cosquillita como de estudiar música y él era como muchos maestros, como muchos músicos de la idea de que la educación

musical o la carrera de Educación Musical era para los que... pues los pianistas que no alcanzaba a entrar en piano, o los guitarristas que no alcanzaban entrar en guitarra ¿no?, o sea era como “pues ay, si eres pianista, pero chafa, te metes educación musical” ¿no?, “si eres pianista te metes a piano” y yo en ese entonces pues tocaba el piano y era, pues, un mocoso que apenas estaba enterado que existían las carreras de música entonces él como mi única guía me decía “a, pues tocas piano, tú vas para carrera de piano.” (PEC7-S1, 2021, p.70)

En relación a ello, es importante tener en cuenta un último aspecto sobre la conformación de la identidad docente de los estudiantes de esta carrera el cual, es quizás el más complejo pues plantea que “teachers’ professional identities may comprise many sub-identities (particularly towards the beginning of a career), which then later combine to form a holistic conception of professional identity [las identidades profesionales de los docentes pueden comprender muchas sub identidades (particularmente hacia el comienzo de una carrera), que luego se combinan para formar una concepción holística de la identidad profesional]” (Beijaard et al., 2004, op. cit. Ballantyne, Kerchner y Aróstegui, 2012, p. 212).

Al contrastar los primeros testimonios analizados respecto a las impresiones iniciales que tenían los participantes acerca de lo que era ser un educador musical (mayormente a partir de la opinión de otros), con la manera en que comienzan a desarrollar un auto concepto como educadores musicales conforme avanzan sus estudios en la FaM y desarrollan una visión ideal acerca de las características que debería poseer un profesor de música y el tipo de profesores que les gustaría llegar a ser, es posible notar la manera en que estas dos sub identidades, la de músico y la de profesor, comienzan a integrarse hacia el final de la carrera:

“Un buen profesor de música debe tener eso: flexibilidad ante cualquier ambiente que pueda enfrentar afuera, así sea trabajar en una escuela en un colegio particular, como trabajar en una comunidad en donde no hay luz, como trabajar en un centro cultural, como dirigir un coro, como dirigir un ensamble, como dar clases en un preescolar o... no sé, muchos escenarios. Creo que el educador musical, un buen profesor de música tiene que estar consciente de

que se tiene que enfrentar esos escenarios y sabe responder ante ese tipo de comunidades.” (PEC1-FC, 2021, p.9)

“(...) yo creo que un buen profesor de música eh, bueno, tal vez un poco de lo que acabo de mencionar, o sea, que nunca dejé de lado la parte musical ¿no? bueno esa es una, pero del lado de lo docente, que sea un profesor que sea capaz de enfrentarse pues a cualquier tipo de población. O sea, que sea creativo, que tenga recursos para poder enseñarle... lo que te decía al inicio, tanto a un grupo de niños de seis años como a un grupo de adolescentes de catorce o dieciséis años, como a un grupo de... un coro de viejitos a lo mejor. No importa a qué público se dirija más, pero que tengan los recursos para poder enfrentarse a eso.” (PEC4-FC, 2021, p.41)

Sin embargo, cómo se puede observar en los testimonios anteriores, se debe resaltar que este proceso de integración no es algo armónico y mucho menos, uniforme. Al mirar el panorama que presenta la imagen ideal que se plantean los estudiantes de la carrera respecto a la forma en que les gustaría desempeñar su práctica docente, destaca que la manera en que estas sub identidades como músico y profesor también se encuentran entrelazadas con la historia personal de cada individuo respecto a su primer contacto con la música. Esto se puede observar claramente en los siguientes testimonios:

*“(...) es justamente esto del acercamiento con la música en la infancia. Yo cursé en el área de canto infantil en la misma facultad que antes se llamaba Escuela Nacional de música. Cursé canto infantil y estuve como ocho o nueve años en la institución de niños y jóvenes cantores de la escuela nacional de música. Entonces esta institución, de verdad que viví muchas experiencias muy gratificantes. Mi mayor ejemplo, yo creo que fue el motivo principal también por el que decidí cursar esta carrera, fue por mi maestra ***** porque a mí me encantaba como nos hacía entender la música, vivirla interpretarla, disfrutarla.” (PEC2-S1,2021, p. 13)*

“(...) yo empecé mis estudios profesionales, por así decirlo, en la carrera de piano, pero en la escuela “Ollin Yoliztli- Escuela de Música, Vida y Movimiento” que igual está en la ciudad ¿no? y pues, bueno, no me quiero largar mucho, pero yo tenía clases de piano en el CCH Vallejo que es donde yo estudio la prepa, bueno el bachillerato, y el maestro que estudiaba ahí... bueno el maestro que me daba clases ahí, perdón, él estudiaba en la Ollin Yoliztli entonces gracias a él me enteré que existían carreras de música porque yo jamás me hubiera imaginado.” (PEC7- S1, 2021, p.70)

De igual manera, se puede observar que, así como sus historias personales influyen en el predominio de una u otra sub identidad, este proceso también se ve

trastocado por la manera en que cada uno percibe sus propias habilidades musicales.

Al preguntar acerca de si se identificaban más con la figura de profesor o de músico, estas fueron las respuestas de los participantes antes citados:

“Me identificaría como la primera: una profesora que sabe de música, porque en cuanto a la práctica no soy muy buena, entonces creo que sería eso, alguien que... una profesora que sabe de música.” (PEC2-S1,2021, p.20)

“(...) yo me considero más un músico que sabe enseñar música porque... digo, no sé si estoy entendiendo bien la pregunta, pero creo que se más de música que de pedagogía ¿no? O sea, creo que estoy más especializado en la música, en los temas musicales que en temas de pedagogía misma.” (PEC7-S1, 2021, p. 93)

Relacionando lo anterior con lo señalado por Ballantyne, Kerchner y Aróstegui (2012) acerca de la relevancia de los contextos profesionales particulares, la forma en que se construye socialmente el concepto de educador musical, el impacto que todo lo anterior tiene en la conformación de la identidad docente de los estudiantes de esta carrera y el fenómeno de ampliación que se aprecia en las identidades docentes de los estudiantes conforme avanzan en sus estudios, Hallam (2017) menciona que la manera en que cada individuo se identifica en mayor o menor medida como músico o como profesor también se relaciona directamente con sus campos laborales, lo cual ejemplifica con el caso de aquellos que tienen carreras como instrumentistas y se identifican mayormente como músicos, aunque al mismo tiempo se identifican con otros roles menos centrales como el de profesor.

El caso de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Musical de la FaM, no es la excepción. Si revisamos de manera lineal los testimonios, de acuerdo al semestre cursado por los participantes, es posible apreciar esta relación, pues aquellos estudiantes que ya han tenido experiencias dando clases o que se encuentran al final de la carrera se identifican en mayor medida con la figura de profesor, lo cual contrasta con las primeras ideas que tenían acerca de ella. Sobre

esto se puede rescatar un último testimonio que puede aportar una visión que abarque la complejidad que puede albergar aquella integración:

“(...)siento que necesitamos un equilibrio. no me siento ni totalmente músico que enseña música, ni docente que sabe de música... siento que necesitas de ambas. O sea, uno no puede enseñar algo que no ha vivido y algo que no ha experimentado en sí mismo. Hace unos minutos yo te comentaba que yo no me imagino como instrumentista de guitarra clásica, pero si me he enfrentado a esos escenarios... sí he tocado, sé de lo que se trata y ha tocado en otros ensambles, y en otros estilos, he cantado en otros lados. realmente uno tiene que experimentar eso para poder enseñar también.”

“Y también viéndolo desde el otro punto, uno tiene que estudiar también los procesos que están implicados en la enseñanza musical para poder entender a la otra persona. cada persona es un mundo, entonces cada persona aprende diferente, escucha diferente, siente diferente... entonces para poder enseñar música creo que si se tiene qué... nos tenemos que enfrentar tanto en el ámbito musical como también aprender desde el otro lado, desde lo teórico; también ayuda y también es necesario, entonces no sé, yo siento que me he enfrentado.” (PEC1-FC, 2021, p.11-12)

A manera de cierre y de vuelta a la pregunta de investigación, se debe tener claro que la identidad de los estudiantes de esta carrera es, sobre todo, una negociación constante que hace el individuo consigo mismo acerca de lo que espera de su labor como docente, pero que al mismo tiempo se ve atravesada por factores que van desde lo que consideran que debe valorarse en mayor o menor medida dentro de su proceso formativo, la percepción de otros acerca de sus habilidades y el papel que desempeñan, la manera en que las líneas de formación del currículum y las prácticas cotidianas tanto curriculares como extracurriculares ponderan como esencial, hasta la manera en que ellos mismos perciben sus habilidades como músicos y la reflexión que hacen acerca del valor que tiene la música en su vida (Hallam, 2017).

El desarrollo de las identidades docentes de los educadores musicales en proceso de formación es un fenómeno que nace de la personalidad de cada individuo, por lo cual debe entenderse que se trata de algo plural y que no puede establecerse un concepto o un denominador común que abarque la totalidad de las experiencias

en esta área, ni siquiera de las aquí narradas. Son producto de una historia personal en la que la música y la docencia cobran protagonismo en distintas medidas y en distintos momentos en la vida de cada individuo conforme a la manera en que cada uno se desenvuelve en su contexto y se relaciona con los otros. Sin embargo, tal como vimos a lo largo de este capítulo, lo que sí es posible es resaltar aquellos puntos de acuerdo entre cada historia y destacar aquellos aspectos referentes al currículum formal y vivido que actúan en ese trayecto.

Consideraciones Finales

Para entender el desarrollo de una identidad profesional como un fenómeno y buscando aproximarnos a la comprensión de la identidad de los estudiantes que se preparan para ejercer como educadores musicales, a lo largo de este trabajo se hizo, en primera instancia, un acercamiento a la historia de la Facultad de Música, sede en la que se imparte esta carrera.

Al hacer dicho recorrido fue posible observar que, a pesar de que esta institución surgió en el marco de las corrientes nacionalistas que caracterizaron el ambiente cultural y político del México de principios del siglo XX, su fundación estuvo a cargo de ex alumnos y ex profesores del Conservatorio Nacional de Música, quienes importaron en gran medida, los planes de estudios de su antigua escuela y con ello, muchas de las ideas y concepciones subyacentes en torno a la música y su enseñanza, lo que aunado a lo que plantea Tenti (1981) acerca de la racionalidad de los campos educativos en América Latina basada en lo político e ideológico, apuntan a la necesidad de comprender la forma en que la música, como bien simbólico, se ha objetivado y se ha expandido.

La conformación de esta carrera dentro de la FaM, atravesó por diversas etapas, siendo cada una de ellas reflejo de las concepciones de cada época acerca de la manera en que debía formarse aquellos que aspiraban a ser profesores de música, del desarrollo de este campo de conocimiento y de la manera en que era entendido el propósito de la educación musical. De esta forma es posible observar que mientras a finales de la década de los 60s la educación musical se limitaba a un nivel técnico y se pensaba como algo destinado sólo a la educación básica, para mediados de los 80s ya se planteaba la necesidad de que se convirtiera en una licenciatura, propuesta que finalmente se concretó en 1985.

El plan de estudios vigente, es el resultado de un largo proceso de asimilación de diversas posturas en torno a la integración de un campo relativamente nuevo en México. Se trata de un proyecto formativo que hasta el día de hoy ha atravesado por diversas reestructuraciones por lo que es posible seguir entre sus líneas los pasos que se han dado en busca de abarcar las necesidades que plantea el sistema educativo y la sociedad. Algunos de estos pasos han sido acertados, como el planteamiento de los objetivos en relación a las demandas identificadas en el diagnóstico hecho previo a la reestructuración del plan de estudios; otros incompletos o contradictorios como la concreción de algunos aspectos de los objetivos en diversas asignaturas, así como el reducido espacio que ocupa la línea de formación pedagógica; y otros pasos aún no se han dado.

La suma de todo lo anterior fue el parteaguas para plantear el problema de investigación y para esto, es importante hacer algunas puntualizaciones acerca del concepto de identidad, haciendo énfasis en la identidad profesional, así como en lo que se entiende por currículum y la manera en que ambos aspectos se relacionan y toman forma en el panorama contemporáneo de la educación musical y la pedagogía.

En primer lugar, es importante destacar que las ideas acerca de la identidad son tan diversas como las disciplinas que han estudiado ese concepto, sin embargo, este trabajo partió de las consideraciones de Gee (2001), Beijaard, Meijer y Verloop (2004 y de Hallam (2017). Si bien cada quien trabaja sobre distintos aspectos, al hablar específicamente de la identidad profesional todos coinciden, en gran medida, en los aspectos fundamentales que intervienen en su construcción, su naturaleza, la importancia que tiene en su práctica profesional y resaltan entre los factores determinantes la intervención de aspectos intrínsecos del individuo, así como factores externos tales como los espacios en los que se desenvuelve.

Debido a lo anterior, se debe tener en cuenta que la educación musical es una práctica que se encuentra inmersa en un paradigma educativo caracterizado por la fragmentación y la desvinculación de la teoría y la práctica. Centrando la atención en Latinoamérica, la influencia de los modelos neo conductistas y cognoscitivos han tenido un impacto aún mayor en la educación musical dada la naturaleza práctica de la música y el orden natural de su proceso de aprendizaje, el cual, a menudo se encuentra invertido (De Gaínza, 2010).

Actualmente, la educación musical en México atraviesa por diversas problemáticas que han surgido, en gran medida, de la reciente conformación y exploración del campo en nuestro país y que han planteado un conjunto de retos, cada uno, consecuencia del anterior. El primero tiene que ver con la importación masiva y descuidada de las metodologías disponibles durante la década de los 60s, por lo cual, lo que pudo ser una base y parte fundamental de la solución al descuido de esta área, terminó por convertirse en el principal reto: comenzar a pensar en una educación musical para los mexicanos.

Sin embargo esto se ha transformado en una utopía en un país que se debate entre su gran diversidad cultural expresada en la gran cantidad de etnias, lenguas y tradiciones artísticas, y sus altos índices de discriminación aunados a un conjunto de políticas educativas que favorecen la exclusión, desestiman el valor del arte en el currículum, centralizan el acceso a la educación musical a las zonas más privilegiadas del país, no definen lineamientos claros acerca del perfil de los docentes de artes e incluso, limitan el acceso a los pocos espacios disponibles para ellos dentro de la USICAMM. Todo lo anterior, aunado a la baja eficiencia terminal de esta carrera en la FaM y al alto índice de deserción en la misma, plantea un panorama aún más

delicado, sobre todo si se tiene en cuenta que esta carrera solo se imparte en dos centros educativos en un área en la que viven más de veinte millones de personas.

Estos no son hechos aislados, se trata de problemáticas que tienen origen en la cultura, en la manera en que se han constituido los campos educativos en toda América Latina y en la forma en que se ha desarrollado el campo curricular en México, pues ocurre en un momento histórico en el que las ideas tecnocráticas de la teoría curricular, se enfrentaron con un movimiento de corte crítico que ya había iniciado en el país, generando propuestas desarticuladas e incluso contradictorias.

En el marco del presente trabajo, se entiende que el currículum y la identidad profesional de los estudiantes de la carrera de educación musical, son dos elementos que se encuentran estrechamente relacionados por lo que el diseño metodológico tuvo como finalidad ahondar en ambos aspectos desde un enfoque cualitativo a través de un estudio de caso instrumental con perspectiva fenomenológica que permitiera acceder a las experiencias de los individuos y hacer un acercamiento a su identidad consciente para así comprender la manera en que ellos definen su propia identidad y los factores que influyen en ella (Ballantyne, Kerchner y Aróstegui, 2012).

Al aproximarnos al proceso de formación de los educadores musicales de la FaM es posible observar que el currículum, como el eje sobre el que giran todas las prácticas que se inscriben de manera formal en el plan de estudios y finalmente se materializan en las aulas, muestra una serie de contradicciones respecto al perfil profesiográfico bajo el que se estructuran algunos programas de asignatura y lo que se plantea en la fundamentación del plan de estudios vigente, lo cual, dejó en claro la manera en que se minimiza en el papel la formación pedagógica de los estudiantes de la carrera.

Sobre esto último, durante los últimos años se han dado una serie de cambios a nivel administrativo que han dado como resultado la modificación de algunos aspectos de esta perspectiva, la mayoría de los participantes del estudio de caso reflejan ese proceso de transición, pues mientras que la mayoría de los participantes consideran que las prácticas se enfocan en su formación como intérpretes, aquellos que se encuentran en semestres intermedios perciben una mayor presencia de lo pedagógico en su proceso de formación e incluso, en el proceso de selección por el que ingresaron a la carrera.

Es importante destacar lo anterior pues, de acuerdo a los testimonios analizados, la práctica docente de los profesores de la carrera incide en la de aquellos a quienes están formando a través de algo que puede describirse como una práctica espejo en la que los estudiantes observan, interpretan, interiorizan y reflexionan aquellas prácticas que reflejan, ya sea de manera voluntaria o involuntaria, de sus profesores.

Aunado a todo esto, los testimonios destacan como una característica particular del ambiente de su carrera el compañerismo y perciben una menor competencia entre los estudiantes de educación musical en comparación con el resto de los estudiantes de la FaM, lo cual es atribuido a la manera en que se relacionan en los espacios destinados a su formación pedagógica y se relaciona con esas prácticas que observan en sus profesores, por lo que en esto es posible ubicar una frontera entre la formación musical y la formación pedagógica, así como la manera en que el currículum influye en las relaciones entre los individuos que lo viven y en la construcción de las sub identidades de músicos y de docentes que darán paso a su identidad profesional.

Desde lo anterior y en busca de una respuesta a la pregunta de investigación y los temas planteados al inicio, se tomaron en consideración los aspectos señalados por Ballantyne, Kerchner y Aróstegui (2012), pues desde sus planteamientos es posible hacer un acercamiento a las identidades de los individuos desde sus propias palabras por lo que, al seguir esta línea, es posible señalar algunas características de ese proceso de construcción.

En primer lugar, resalta el hecho de que la identidad profesional de los estudiantes de la carrera se transforma en la medida en que cambia la concepción que tienen acerca de su papel como educadores. A partir de sus experiencias a lo largo de su proceso formativo, los estudiantes reevalúan esa idea de sí mismos, por lo que se puede afirmar que su identidad profesional es un acuerdo abierto en el que negocian de manera constante con el mundo que les rodea acerca de su auto concepto (Hallam, 2017).

Igualmente, destaca que en este proceso de negociación entran en juego los contextos profesionales en los que cada estudiante se desenvuelve, pues a medida que esto ocurre, los estudiantes de la carrera comienzan a delimitar sus áreas de formación y a asumir roles específicos, por ejemplo, la dirección coral o la educación musical infantil. Algo que es importante destacar es que, en el caso de los estudiantes de la FaM, la influencia de ese aspecto se extiende a los contextos profesionales de aquellos profesores que han marcado experiencias relevantes en su proceso formativo.

A partir de aquí, comienza a destacar la influencia de factores externos en el proceso de desarrollo de las identidades profesionales de los estudiantes de esta carrera. De acuerdo a otro de los aspectos señalados por Ballantyne, Kerchner y Aróstegui (2012) , en los testimonios de los participantes es posible apreciar que la

forma en que otras personas (compañeros y profesores de la facultad o personas externas) entienden el rol que desempeñan como educadores musicales, es algo de gran peso, sobre todo en el desarrollo de su identidad musical, lo que se encuentra relacionado con el concepto de nivel que ha permeado la conformación del currículum a lo largo de la historia de la FaM, resaltando los prejuicios que existen en torno a las habilidades musicales de los estudiantes de educación musical.

Como se puede leer en los testimonios analizados en el último capítulo, esto es algo que afecta en gran medida la manera en que se integran las sub identidades de músico y de docente de los estudiantes de la carrera. En este caso, el proceso de integración claramente no es uniforme, pues mientras que los estudiantes de semestres iniciales e intermedios tienen una perspectiva que se encuentra ligada en gran medida a la influencia de factores externos como las opiniones de sus profesores (actuales y antiguos), los estudiantes de fin de carrera muestran una opinión más crítica al respecto.

Sin embargo, lo antes descrito no son los únicos factores que influyen en esto pues, como ya señalaba Hallam (2017), el que un individuo se identifique más con como docente o como músico depende en gran medida de la forma en que ellos mismos perciben sus habilidades, así como de su formación previa a la carrera y sus campos laborales.

Cómo se pudo observar al final de los testimonios recabados, aquellos estudiantes con estudios previos o simultáneos como instrumentistas, así como aquellos que se auto percibían como buenos ejecutantes, mostraron una mayor tendencia a identificarse más con la figura de músico que con la de docente, aunque es importante señalar que aquellos estudiantes que se encontraban al final de la carrera mostraron un mayor equilibrio en la integración de estas sub identidades, así

como una perspectiva más amplia de las necesidades que plantea la educación musical en distintos contextos, al igual que las posibilidades que ofrece.

A partir del panorama planteado al final, es posible mirar los distintos caminos por los que transitan los educadores musicales de la FaM y la manera en que su comunidad, su centro de estudios y las experiencias que entran con ellos a las aulas cada día, cobran sentido en cómo ellos se ven y ven a sus pares. La importancia de la identidad profesional va más allá del cómo cada uno llevará a la práctica aquello que aprende en su paso por la facultad pues tiene que ver más con la forma en que se da significado a esas prácticas y con ello, la forma en que ellos valoran el impacto que éstas tendrán en sus estudiantes.

Tener en cuenta esto y comprender la forma en que la teoría y la práctica entran en juego durante ese proceso es indispensable y resalta la necesidad de replantear muchas de las ideas bajo las que se piensa la formación de aquellos que, a su vez, el día de mañana serán responsables de una parte esencial de la formación de las generaciones por venir.

En cuanto a lo que se ha planteado a lo largo de estas páginas, de aquí en adelante sólo resta dejar sobre la mesa las experiencias de las personas a las que se buscó dar voz, así como las reflexiones aquí plasmadas como líneas abiertas con el fin de contribuir a la comprensión de la realidad que a diario construyen y experimentan, una realidad que debe ser reflexionada de manera constante para lograr que el arte tome el lugar que le corresponde en la pedagogía, en el currículum y en el sistema educativo de nuestro país.

Referencias Bibliográficas

- Abma, T y Stake, R. (2001). *Stake's responsive evaluation. Core ideas and evolution*. [Evaluación receptiva de Stake. Ideas centrales y evolución]. En: Greene, J y Abama, T.(Ed.), *Responsive evaluation*, pp. 7-22. USA: American Evaluation Association.
- Aceves, Jorge. (abril-junio de 1987). *Coyoacán. Notas y bibliografía sobre su historia*. *Revista Historias* No. 17. Recuperado de: https://www.estudioshistoricos.inah.gob.mx/revistaHistorias/wp-content/uploads/historias_17_113-140.pdf
- Aguirre, Juan y Jaramillo, Luis (julio-diciembre de 2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 8(2), pp. 51-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257004>
- Aguirre, María Esther. (2006). La Escuela Nacional de Música de la UNAM: Compartir un proyecto. *Revista Perfiles Educativos* No 111 (XXVIII), pp. 89- 111. México: UNAM.
- Aróstegui, J.L. (2010). Formación del profesorado de música: planes de estudio en Europa y América latina. *Revista Profesorado*, 14(2), pp. 3-7. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev142ed.pdf>
- Aróstegui, J. (2011). *Educating music teachers for the 21st Century*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Ballantyne, J., Kerchner, J., Aróstegui, J. (2012). *Developing music teacher identities: An international multi-site study [Desarrollando identidades de maestros de música: Un estudio internacional multi-sitio]*. *International Journal of Music Education*. 30 (3), pp. 211-226.
- Beijaard, D., Meijer P., Verloop, N. (2004). *Reconsidering research on teacher's professional identity [Reconsiderando la investigación sobre la identidad profesional del profesor]*. *Teaching and Teacher Education*. (20), pp.107-128.
- De Alba, A. (1991). *Evaluación Curricular: Conformación conceptual del campo*. México: UNAM.
- De Gaínza, V, (18 de febrero de 2010). Temas y problemáticas de la educación musical en la actualidad. *Aula- Revista de pedagogía de la Universidad de Salamanca*, No. 16, pp.33-48.
- Díaz, Ángel (1986) Los orígenes de la problemática curricular. *Cuadernos del CESU*, (4), s/v. México: CESU/UNAM.

- Díaz, A. (1991). *Problemas relacionados con la noción de evaluación curricular*. En: Ensayo sobre la problemática Curricular. México: Trillas.
- Díaz, A. (2002). *Currículum, una mirada sobre su desarrollo y sus retos*. En: ¿Hacia dónde va el currículum?: la contribución de la teoría deliberadora, pp.163-175. España: Pomares
- Díaz, A. (2005). *La conformación de planes y programas de estudio en la pedagogía del siglo XX*. En: El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico, pp. 21-32. Barcelona: Pomares.
- Dirección General de Planeación (10 de enero de 2021). Agenda Estadística UNAM 2020. <https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2020/disco/#>
- Escuela Nacional de Música [ENM] (2007). *Proyecto de modificación del plan de estudios de la Licenciatura en Música- Educación musical*. (Texto inédito). UNAM.
- Facultad de Música (16 de marzo de 2020). *Planes de estudio 2008*. <http://www.fam.unam.mx/campus/planes.php>
- Fernández, A. (2003). La educación artística y musical en México. Incompleta, elitista y excluyente. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, 2(004), 87-100. <http://revistas.unam.mx/index.php/cem/article/view/7322>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Furlán, J. Alfredo. (1986). Notas y claves para una construcción en la cuestión del currículo. *Memoria del foro de Análisis del Currículum de la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón*. UNAM, pp. 255-268.
- Gee, J. P. (2001). *Identity as an analytic lens for research in education [La identidad como lente analítica para la investigación en educación]*. *Review of Research in Education*, 25, 99–125.
- Giroux, H., et al. (1991). *Perspectivas del campo curricular*. En: El campo del currículo. Antología. Vol. 1. UNAM/CESU. México, pp. 31-38.
- Glazman, R. y Figueroa, M. (27-30 de noviembre de 1981) *Panorámica de la investigación curricular*. [Discurso principal]. Congreso Nacional de Investigación Educativa, Distrito Federal, México.
- Hallam, Susan. (2017). *Musical identity, learning, and teaching* [Identidad musical, aprendizaje y enseñanza]. En: Hargreaves, D; MacDonald, R y Miell, D. (ed.) *Handbook of musical identities*, pp. 475-492. Reino Unido: Oxford.

- Husserl, E. (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: FCE
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (05 de enero de 2021). *Encuesta Nacional sobre Discriminación. Diseño conceptual*. <https://www.inegi.org.mx/programas/enadis/2017/default.html#Documentacion>
- James, B. y Parkes, K. (2010). *The motivation of undergraduate music students: the impact of identification and talent beliefs on choosing a career in music education [La motivación de los estudiantes de música: el impacto de la identificación y las creencias sobre el talento en la elección de la carrera de educación musical]*. *Journal of Music Teacher Education*. 19(2), pp. 41-56.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lizárraga, P. (1999). *El oficio del docente en la música. El maestro completo*. México: Universidad Veracruzana.
- Palacios, L. (2006). El valor del arte en el Proceso educativo. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios* (46), pp. 36-44. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34004607.pdf>
- Pérez, M. (2000). Aproximación epistemológica a la realidad curricular: necesidad de la teoría del vital. *Conocer el currículo para asesorar en centros*, pp. 95-107. España: Aljibe
- Pliego, Gabriel. (junio de 2011). La formación de los educadores musicales en México: Retos y propuestas. *Revista Panamericana de Pedagogía* (18), pp. 17- 39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3866587>
- Portal de Estadística Universitaria (10 de enero de 2021a). Perfil alumnos primer ingreso a la UNAM. <http://www.estadistica.unam.mx/perfiles/>
- Portal de Estadística Universitaria (10 de enero de 2021b). Perfil alumnos egresados de licenciatura UNAM. <http://www.estadistica.unam.mx/egreso/>
- Posner, G. (2005). *Conceptos de currículo y propósitos del estudio curricular*. En: *Análisis del currículo* pp. 3-33. México: Mc Graw Hill.
- Sacristán, J. (1990). *Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores*. [Discurso principal]. Jornada sobre modelos y estrategias de formación permanente del profesorado en los países de la CEE, Universidad de Barcelona. Barcelona, España.

- Sánchez, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: IISUE.
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. <https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-sectorial-de-educacion-2020-2024>
- Secretaría de Cultura. (2020). *Programa Sectorial de Cultura 2020-2024*. <https://www.gob.mx/cultura/documentos/programa-sectorial-de-cultura-2020-2024>
- Schütz, A. (1932). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós
- Shifres, Favio. (1994). *La Ejecución Musical en Términos Interpretativos. Reflexiones en torno al estado actual de su enseñanza en instituciones especializadas de nuestro país*. En: IV Encuentro de Educadores Musicales del Interior del País, Córdoba
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata
- Tenti, E. (junio de 1981). Génesis y desarrollo de los campos educativos. *Revista de la Educación Superior* (38), pp. 1- 15. <http://publicaciones.anuies.mx/revista/38>
- Tort, César (2004). *Raíces y educación musical*. En: Méndez y De Gaínza (comp.) *Hacia una educación musical latinoamericana*. San José: Comisión Costarricense de Cooperación con la UNESCO.
- Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (12 de enero de 2021). Convocatorias ciclo escolar 2020-2021. <http://uscmm.gob.mx/convocatorias/>
- Willems, E. (1998). *El valor humano de la educación musical*. México: Paidós.

Anexos

Anexo 1. Guion de Entrevista

Parte 1 Caracterización de los sujetos

- Cuéntame ¿Cómo fue tu primer acercamiento con la música?
- ¿Por qué crees que es importante la música en tu vida?
- ¿Cuál fue el motivo principal por el que decidiste cursar la Licenciatura en Educación Musical en esta institución?
- ¿Cómo viviste el proceso de admisión hasta que fuiste aceptado?

Parte 2 Currículum

- Háblame acerca de lo que conoces de tu plan de estudios
- ¿Cuál es la opinión que tenías sobre los educadores musicales antes o al momento de ingresar a la carrera?
- ¿Cuáles son las materias que más te gustan y por qué?
- Y ¿Cuáles son las materias que menos te agradan? ¿Por qué?
- Pláticame sobre un día de clases que hayas vivido esta semana.
- De manera general, cuéntame sobre tu experiencia en las siguientes actividades: Clases magistrales, recitales, exposiciones, coloquios y cursos
- ¿Crees que estas prácticas se inclinan más hacia la formación docente o hacia la formación musical? ¿Por qué?

Parte 3 Identidad

- ¿Cuál es la imagen que te planteas acerca de un buen profesor de música?
- ¿Qué tipo de profesor de música te gustaría llegar a ser?
- ¿Por qué crees que es importante enseñar música?
- De acuerdo a tus vivencias dentro de la carrera ¿En este momento te identificarías más como un profesor que sabe de música, o como un músico que sabe enseñar música?
- ¿Consideras que al terminar la carrera te encontrarás preparado para ejercer la profesión de docente de música? ¿Por qué?