



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Programa de Maestría y Doctorado en Música

Facultad de Música

Instituto de Ciencias Aplicadas y Tecnología

Instituto de Investigaciones Antropológicas

CONCIERTOS DIDÁCTICOS: UNA PROPUESTA PROFESIONALIZANTE
DESDE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

TESIS

QUE, PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN MÚSICA (EDUCACIÓN MUSICAL)

PRESENTA

BRENDA ARACELI GALINDO DE LA LLAVE

TUTORA

DRA. IRMA SUSANA CARBAJAL VACA

(UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES)

CIUDAD DE MÉXICO. FEBRERO 2023



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Declaro conocer el Código de Ética de la Universidad Nacional Autónoma de México, plasmado en la Legislación Universitaria. Con base en las definiciones de integridad y honestidad ahí especificadas, aseguro mediante mi firma al calce que el presente trabajo es original y enteramente de mi autoría. Todas las citas de obras elaboradas por otros autores, o sus referencias, aparecen aquí debida y adecuadamente señaladas, así como acreditadas mediante las convenciones editoriales correspondientes.

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'Hugo Chávez', written in a cursive style.

Agradecimientos

Este proyecto de investigación no habría sido posible de ser iniciado y finalizado exitosamente sin que muchas casualidades se reunieran a la vez, por ello quiero extender mis agradecimientos de manera puntual a:

- La Facultad de Música y la Universidad Nacional Autónoma de México por darme, de nueva cuenta, un lugar y oportunidad para continuar con mi desarrollo personal y profesional.
- La Dra. Susana Carbajal por haberme guiado en este arduo proceso y permitirme aprender de ella, siendo una mujer que tiene mi completa admiración como educadora, mentora e investigadora.
- Al Dr. Raúl Capistrán por haber apoyado constantemente este trabajo durante su realización.
- Las y los participantes del curso-taller. Un agradecimiento por confiar y formar parte de esta investigación, haciendo aportaciones valiosas sin las cuales este documento no existiría.
- Las y los ponentes que apoyaron el proyecto, abonando su experiencia a las líneas de investigación del trabajo y la realización del curso-taller. Gracias infinitas Mtra. Karla Ledezma, Mtra. Nadia Herrera, Mtra. Miriam Ortiz, Dr. Leonardo Borne, Dr. Raúl Capistrán y Lic. Daniel Escoto.
- A la Dra. Lourdes Palacios, la Dra. Rosa Soliveres, la Mtra. Mercedes Payán, el Dr. Leonardo Borne y Dr. Raúl Capistrán por aceptar ser parte del jurado para presentar el examen de grado y por sus correcciones y retroalimentación a este trabajo.
- Mi familia y red de amistades por mantenerse siempre como sostén físico y psicológico de mi vida. Especialmente a mi madre la Lic. Araceli de la Llave por apoyarme activamente en algunas de las actividades de este trabajo. Así como a Elizabeth Zurita y Diego Cruz por su apoyo incondicional.
- A las y los profesores que fueron parte de mi formación durante estos dos años de estudios y a mis compañeros y compañeras de la Revista Heptagrama y del área de educación musical.

Resumen

Esta investigación de carácter cualitativo tuvo sus bases en el método de investigación-acción al crear un curso-taller que sirviera como un espacio para reunir a diversas personas interesadas en el tema de los conciertos didácticos. El principal objetivo de la investigación fue determinar cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes requeridas para la formación de concertistas didácticos que pudieran ser incluidos en una propuesta curricular. Para recuperar los datos encontrados durante esta primera etapa de investigación, se utilizó la técnica de grupo focal para buscar las categorías de conocimientos, habilidades y actitudes en educación musical, comunicación, artes escénicas y gestión cultural. A partir de la información encontrada en literatura, la valoración de esta por parte de los participantes del curso-taller y el posterior análisis de estas dos fuentes se presenta un perfil basado en el modelo de competencias. La línea de aplicación a la que se suscribe la presente investigación es la de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la música al diseñar, implementar y evaluar un curso-taller de formación de concertistas didácticos con el que se han explorado las posibilidades para su profesionalización.

Contenido

Resumen.....	4
1. Contextualización y planteamiento de la investigación.....	7
1.1. Antecedentes	7
1.2. Multiactividad del concertista didáctico en contextos universitarios mexicanos: problematización y estudio diagnóstico	11
1.3. Objetivos general y particulares	19
1.4. Supuestos de investigación.....	19
1.5. Estado del conocimiento	20
2. Corpus teórico-metodológico.....	28
2.1. ¿Cómo profesionalizar al músico en materia de conciertos didácticos?	28
2.2. El papel del concierto didáctico en el significado y la experiencia musical	32
2.3. Oportunidades de formación	39
2.3.1. En educación musical	40
2.3.2. En comunicación y artes escénicas	42
2.3.3. En gestión cultural	46
2.4. Implementación del curso-taller.....	50
2.4.1. Selección de la plataforma y herramientas de envío	52
2.4.2. Participantes y ponentes.....	52
2.4.3. Selección y secuencia de actividades, contenidos y estrategias	54
2.4.4. Técnicas de recuperación y análisis de datos.....	55

2.5.	El perfil del concertista didáctico desde el modelo basado en competencias.....	66
3.	Hacia una propuesta de formación de concertistas didácticos: resultados de investigación.....	72
3.1.	Concierto: polisemia y elitismo en el significado	73
3.2.	Concierto didáctico: una doble polisemia	84
3.3.	Sensibilidad sociológica de la educación musical en la formación del concertista didáctico	98
3.4.	Concertista didáctico: perfil de conocimientos, habilidades y actitudes	111
3.5.	Perfil de competencias del concertista didáctico	126
4.	Posibilidades curriculares en la formación de concertistas didácticos.....	130
4.1.	Problemáticas en la formación profesional del músico: ¿modelo conservatorio o modelo universitario?	130
4.2.	Posibilidades curriculares del concertista didáctico, ámbitos de implementación.....	137
5.	Reflexiones finales, límites, alcances y posibilidades a futuro.....	142
6.	Referencias	149
6.1.	Anexos	160
6.1.1.	Anexo 1.....	160
6.1.2.	Anexo 2.....	171

1. Contextualización y planteamiento de la investigación

En este primer capítulo se expone la contextualización y el planteamiento de la investigación. Se presenta una descripción del interés de investigación a partir de la experiencia de la sustentante como concertista didáctica durante casi seis años, un ámbito que no fue lo suficientemente explorado durante su formación como educadora musical. Este apartado está constituido por los antecedentes que describen el interés de la autora y cómo llevaron al planteamiento del problema, los objetivos general y particulares, los supuestos de investigación y el estado del conocimiento.

1.1. Antecedentes

El primer acercamiento personal con el tema de los conciertos didácticos nació de la inquietud por ahondar en el campo de la interpretación musical, el cual no es un núcleo central de la carrera de educación musical en la Facultad de Música (FaM) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), por lo que la oportunidad para asistir como oyente durante tres años a la clase de conjuntos instrumentales con un dueto de flauta y guitarra fue una alternativa apropiada para trabajar estas inquietudes.

A mediados del año 2016, uno de los compañeros nos propuso realizar una serie de tres conciertos dentro del Sistema de Transporte Colectivo METRO de la Ciudad de México. De esta forma el dueto fue la presentación que dio inicio al programa *Transportate* (Transportate. S.f. "Inicio". Facebook. Recuperado el 13 de febrero de 2023 de https://www.facebook.com/TransportateCDMX/videos_by?locale=es_LA), siendo así también la primera experiencia para abordar el tema de los conciertos didácticos. La primera presentación que realizamos fue en las instalaciones del metro Ermita de la línea 12 del METRO. Es importante resaltar que no se dieron mayores instrucciones sobre las condiciones ni la forma en la que sería llevado a cabo el concierto, simplemente nos solicitaron llegar al lugar con media hora de

anticipación. El equipo de *Transpórtate* había montado un pequeño escenario a nivel del piso con un tapete color rosa; en las esquinas se veían dos amplificadores que daban hacia el frente, por debajo, un monitor en sentido del escenario y, al lado de este recuadro se encontraba un técnico en audio. Al llegar al sitio indicado, verificamos las necesidades técnicas –lo que en el medio artístico también se conoce como *riders técnico*¹– para poder realizar el concierto.

Nos solicitaron interpretar música durante 30 minutos. Tras una breve prueba de audio dio inicio el concierto; por medio del micrófono una persona encargada del programa invitó a los transeúntes a detenerse unos minutos en su camino para escuchar música y leyó una semblanza del dueto. Este concierto, y los que siguieron dentro de este programa fue nuestra primera experiencia en responsabilizarnos no solamente de la interpretación sino, también, de los asuntos que conllevan la realización de este tipo de eventos.

Para este primer concierto utilizamos el micrófono y, con evidente nerviosismo, agradecemos a las personas que se habían acercado para escuchar la música que íbamos a interpretar. Expusimos una breve información sobre la primera obra y de esa manera comenzó la cuenta regresiva de 30 minutos. Dado que se desconocían las intenciones del programa, fue muy sorpresivo notar que, desde la primera pieza, unas personas del *staff* se acercaron a realizar una grabación de video, lo cual era inusual para nosotras porque no contábamos con la experiencia de ser grabadas en vivo. El ambiente tampoco era el más habitual, porque era un espacio abierto donde se infiltraban otros sonidos durante la

¹ El *riders técnico* es descrito por Betancourt-Vargas, Casas-García y Quintero-Posada (2016) como una serie de requerimientos técnicos necesarios para llevar a cabo la presentación de un grupo musical en un determinado espacio. En el *riders técnico* suele describirse el sistema de audio y otras necesidades (tales como micrófonos, tipos de señales de audio, monitores; así como tiempos de instalación y pruebas de audio; de igual manera la distribución de los músicos en el escenario o la facilidad de tener camerinos) para requerido para realizar el concierto de manera adecuada.

interpretación musical; también era excepcional depender de aparatos electrónicos, como los amplificadores, para poder escuchar adecuadamente lo que se ejecutaba en el instrumento, así como ver que el público cambiaba constantemente mientras ofrecíamos el recital.

Al terminar la primera obra y escuchar los aplausos, fue notorio que varias personas se habían acercado a apreciar nuestro trabajo, otras se retiraron inmediatamente al finalizar la interpretación. Nuevamente utilizamos el micrófono para comentar información sobre la siguiente pieza a interpretar y así se haría con el resto de las piezas musicales. Bajo esta dinámica se agotaron los 30 minutos del concierto, entre un público fluctuante y bajo las condiciones inusuales para el tipo de repertorio: la suite popular brasileña de Celso Machado y los dos primeros movimientos de la Suite Buenos Aires de Máximo Pujol. A nuestro parecer, el resultado había sido bueno –a secas–, no obstante, sentíamos que las intervenciones narrativas podían mejorar. ¿De qué manera?, y ¿para qué?, eran dos cuestionamientos que nos planteábamos.

La segunda presentación pactada para esta serie de conciertos se llevó a cabo en el METRO Zapata, en un lugar que asemejaba más un escenario y que contaba, incluso, con gradas para el público. Así, al igual que la vez anterior realizamos algunas intervenciones narrativas entre cada obra aunque, en esta ocasión, se llevó información más detallada sobre la música que se interpretaría. Por tanto, la intervención narrativa realizada fue un poco más larga para explicar los aspectos que queríamos resaltar de las composiciones a interpretar. Por ejemplo, qué características musicales tiene el género brasileño “chôro”² de una de las piezas de la *Suite Brasileña* o cómo es la representación musical de los barrios

² El género “chôro” es el resultado de la mezcla entre el género musical *lundu* proveniente de África y la *polka* europea, dado a finales del siglo XIX en la ciudad de Río de Janeiro. Se distingue, principalmente porque la melodía es lírica y ornamentada, mientras que la línea del bajo (llamada *baxaira*) funciona como contrapunto de la melodía Magalhães (2014).

porteños de Pompeya y Palermo en la *Suite Buenos Aires*. Desde nuestro punto de vista como intérpretes, valía la pena señalar los detalles de estas obras para comprender y disfrutar mejor la escucha de cada obra musical. La presentación se desarrolló también en 30 minutos, pero en esta ocasión fue utilizado más tiempo para explicar las obras que conformaban el programa, de manera que como intérpretes percibimos que hubo un equilibrio más proporcional entre las partes musicales y la narración.

Al finalizar la presentación, algunas personas se acercaron para ofrecer felicitaciones por el trabajo, preguntar el nombre de las obras o la forma de contacto del dueto para el futuro. Entre esas personas destacó un señor quien se acercó para mencionar que le habían agradado las explicaciones que se hicieron sobre la música brasileña, ya que gustaba de la música de ese país, incluso nos compartió información que tenía sobre algunas regiones y canciones, así como de sus intérpretes favoritos y enfatizó en la necesidad de que más personas pudieran tener este tipo de acercamiento a la música de otras regiones del mundo.

Por otro lado, una de las personas del programa de *Transpórtate* también se acercó para comentar que, aunque le había agradado la presentación de manera global, a su parecer un concierto se trataba más de la interpretación de música con intervenciones habladas mínimas o nulas, añadiendo que “cuando vas a un concierto esperas escuchar música, no a alguien hablar”. Tras estas dos apreciaciones surgieron varias dudas:

- Para la primera persona, quien había gustado de la intervención narrativa, ¿el gusto había sido porque tenía cierta simpatía por el tema dada la inclinación que había comentado? O, tal vez, ¿era una persona que esperaba una explicación sobre lo que iba a escuchar musicalmente? O ¿había sido de agrado la manera en la que se presentaron las explicaciones y la música en conjunto?
- Para la segunda persona, ¿por qué concebía al concierto como exclusivamente centrarse en la escucha de la música?, ¿acaso no le

resultaba interesante cuando uno de los músicos ofrecía alguna explicación previa a la interpretación a realizar?, o ¿fue más bien la manera como se habían llevado a cabo las intervenciones narrativas lo que no fue de su agrado?

Estas preguntas suponían comprender la complejidad del acto performático al que nos enfrentamos los músicos, porque lo que en un principio había nacido como una acción bienintencionada por parte del dueto para que el público tuviera un acercamiento más íntimo con las obras que escucharían posteriormente a la narración, resultaba decepcionante el no cumplir con las expectativas de todo el público.

Por la experiencia anteriormente expuesta, se conjeturó que una de las problemáticas a la que nos enfrentamos quienes abordamos el tema de los conciertos didácticos es poder definir este término de manera que funcione adecuadamente para los fines de quien lo utiliza. Que esta experiencia sea la antesala de la problemática a describir a continuación.

1.2. Multiactividad del concertista didáctico en contextos universitarios mexicanos: problematización y estudio diagnóstico

La primera problemática a la que nos enfrentamos en la experiencia narrada en los antecedentes fue cómo conjuntar acciones educativas con las interpretativas. En el ámbito académico, las presentaciones musicales de esta índole se conocen como conciertos didácticos: “Los principales objetivos de un concierto didáctico pueden ser sintetizados en: facilitar el acercamiento a la música en vivo, desarrollar la audición comprensiva y el juicio crítico del público, y fomentar la necesidad de asistir regularmente a conciertos” (Neuman-Kovensky, 2004, p. 5). En la búsqueda de cumplir los objetivos profesionales y personales, el dueto descrito en los antecedentes desarrolló un formato de concierto a partir del método “ensayo y error”. En esa búsqueda se hizo patente que es conveniente gozar de una formación holística, que permita tener “una mirada crítica y reflexiva frente a la

música y su goce estético, afectando al individuo, enriqueciéndolo y constituyéndolo como ser integral” (Merino, 2016, p. 2).

A partir de la experiencia relatada en los antecedentes y entendiendo los requerimientos de un concierto didáctico de acuerdo con Neuman-Kovensky (2004), se planteó el siguiente cuestionamiento: ¿por qué un músico de formación tradicional encuentra problemas para diseñar y realizar un concierto didáctico? Primeramente, parece necesario reflexionar en la vastedad y amplitud de las profesiones que conforman el campo musical. Vilar-Torrens (2008) traza un panorama no jerarquizado de la siguiente manera:

[...] En primer lugar aquellos que producen los sonidos musicales: compositores y arreglistas, intérpretes y técnicos de sonido. En segundo lugar los intermediarios y facilitadores de la producción y comunicación de estos sonidos: editores, copistas, constructores y reparadores de instrumentos, quienes trabajan en el periodismo, la difusión y la crítica, los gestores del patrimonio musical, educadores de varios niveles educativos, animadores musicales del ocio, terapeutas musicales, investigadores, gestores, *managers*, representantes y administradores del *music business*, comerciantes en toda su diversidad [...] Es evidente que algunas profesiones requieren conocimientos de música altamente especializados y relativamente pocos conocimientos de otras áreas, y otras se desempeñan con conocimientos musicales menores pero con muchas competencias en otras áreas de conocimiento. (pp. 342-343)

Si bien, se puede reconocer con claridad el papel que cada una de estas figuras realiza para la consumación de algún producto o servicio musical, se puede decir que la realidad dista de ser siempre tan categórica. En este sentido, a pesar de que la formación académica de un músico se centre mayoritariamente en uno o dos de los campos descritos por Vilar-Torrens (2008), desde la experiencia ya narrada consideramos que hace falta tener acercamiento a conocimientos y

habilidades de otras de las profesiones del campo de la música para hacer frente al trabajo que supone el concierto didáctico.

Para Neuman-Kovensky (2004) y Merino (2016), la visión de un educador musical es primordial para que el trabajo del concierto didáctico se realice de manera adecuada, no obstante, la educación musical es un campo que es explorado por los músicos a pesar de no haber contado con una formación especializada. De acuerdo con un estudio realizado en México, los músicos de orquesta que disponen de una plaza fija como ejecutantes recurren al sector educativo para acceder a la seguridad social (Guadarrama-Olivera, 2013).

Este acercamiento con fines de sobrevivencia económica puede ser problemático en varios sentidos, sobre todo si se considera al concierto didáctico como una actividad educativa. La precariedad e intermitencia laborales a las que se ven orillados los músicos intérpretes que se resguardan en labores alejadas a la de su formación académica significa que no cuentan con la formación adecuada para desarrollarse dentro del área educativa. Una observación en este ámbito es que en países como México, a diferencia de Francia, el empleo intermitente se concentra principalmente entre los músicos de concierto; de ahí el interés para “analizar las formas de precariedad en trabajos que requieren una alta formación profesional del músico” (Guadarrama-Olivera, 2014, p. 8).

Otra problemática de no contar con formaciones más holísticas en el ámbito musical está directamente relacionada con la multiactividad en el marco laboral de la música. Para Vilar-Torrens (2008) en el terreno de la música la multiactividad está desarticulada y se da de manera fragmentaria. Esto no significa que existan posibilidades reducidas en el mercado laboral, sino que “deben modificarse los perfiles que se precisan para insertarse a dicho mercado” (2008, p. 344). Si bien en este punto puede parecer una tarea titánica que los músicos desde su formación prevean la multiactividad, esto es una realidad que alcanza a los egresados de las carreras profesionales de música en México.

Machillot (2018) es otro autor que analiza la poliactividad, pluriactividad y polivalencia de los músicos, e invita a reflexionar sobre la posibilidad de redefinir la profesión del músico, para que se aleje de roles tradicionales altamente especializados como lo son la interpretación, la educación musical o la composición musical de forma separada. Al considerar la multiactividad para la subsistencia económica, cabría preguntarse qué ventajas o desventajas les acarrearán los conocimientos de otras disciplinas en su quehacer musical. A partir de las entrevistas que realizó este autor se resalta que, “además de la precariedad estaríamos también ante una transformación, ciertamente parcial, pero importante, de lo que significa ser músico” (p. 280). Para ello sugiere “comprender al músico como “artista”, el músico “profesional” e incluso el “artista empresario”” (p. 283), lo cual nos da indicios de una necesidad de propuestas curriculares innovadoras, en las cuales se puede incluir la formación de concertistas didácticos.

A pesar de contar con estudios que demuestran que la incidencia laboral de los músicos intérpretes o de orquesta se concentra en el ámbito educativo, es inquietante notar que, cuando revisamos los mapas curriculares de importantes escuelas de música a nivel superior de la Ciudad de México, como la Facultad de Música de la UNAM, la Escuela Superior de Música o el Conservatorio Nacional de Música, ambas del INBAL, las materias del campo de las ciencias de la educación –sociología, pedagogía, didáctica–, importantes para el desarrollo adecuado de los concertistas didácticos, tienen poca incidencia. Esto puede deberse a supuestos en la profesión que no se han puesto en duda, los cuales empatan con lo que Hentschke (2009a) describe como “un sentido común que indica que basta ser músico para entender los procesos de enseñanza y aprendizaje” de la música (p. 25).

Trabajos recientes en México muestran que la formación de músicos intérpretes no prevé la labor magisterial en los planes y programas de las escuelas de música (Capistrán-Gracia, 2021), por tanto, consideramos que, actualmente, no se podría esperar un perfil profesional encaminado a la creación, dirección, realización o evaluación de proyectos con marcados fines educativos como lo son

los conciertos didácticos, sin antes realizar una propuesta curricular formal. Se ha hecho hincapié en que las personas encargadas de acciones educativas como el concierto didáctico tomen consciencia de la importancia de este papel para que no sea “un espectáculo donde hay que pasarlo bien “porque sí”. El disfrute superficial quedará garantizado pero no el aprendizaje; un concierto didáctico tendría que ser siempre una experiencia gratificante y educativa” (Ortega-Prada, 2009, p. 48).

A pesar de que existen formaciones profesionales en música que reconocen con precisión cómo ocurren los procesos de enseñanza-aprendizaje, para lograr que estos sean efectivos y no se queden en solamente buenas intenciones, los músicos que realizan conciertos didácticos podrían verse también como agentes educativos: “de esta manera los profesores de música adquieren una evidente responsabilidad de hacer un cambio importante en la vida de los estudiantes, en el presente y para el futuro” (Gutiérrez-Gallardo, 2021, p. 286). Es aquí donde la multiactividad en el campo de la música adquiere sentido para una propuesta de formación.

A Salazar (2008) le resulta controversial la carencia de información fiable que hable sobre la formación profesional de músicos que se dedican a géneros musicales³ como el concierto didáctico. Este autor hace hincapié en la necesidad de estudios objetivos sobre las actividades escénicas de carácter didáctico.

Martínez-Asiain (2014) en su trabajo de grado dedica un apartado para reflexionar sobre la formación que reciben los músicos para realizar este tipo de producciones musicales. La autora relata que sus experiencias fueron muy gratificantes; sin embargo, su papel de músico se limitaba a la interpretación del repertorio y el ensayo en las entradas o salidas del escenario sin injerencia en el contenido, objetivos u otros aspectos en la organización de los conciertos, situación

³ Presentar al concierto didáctico un “género musical” nos parece cuestionable por lo que esta discusión se abordará más adelante.

similar a la experiencia relatada en los antecedentes. Asimismo, apunta a la importancia de la formación de los músicos en el rubro de los conciertos didácticos, debido a una experiencia que tuvo durante el montaje de uno de ellos, donde una músico había sido seleccionada para hacer un papel protagónico de carácter teatral y musical. A pesar de contar con técnica y virtuosismo sobresalientes, la autora atribuye el fracaso de la concertista a lo que describe como falta de soltura escénica, requerida para la realización performática. Se muestra curiosa por saber por qué no se cuenta con investigaciones que hablen sobre la preparación destinada a la formación de los músicos para que realicen los conciertos didácticos, a pesar de que varias orquestas en España tienen programas destinados a este tipo de proyectos educativo-musicales. ¿Cómo los afrontan si no hay una formación destinada a ello? Martínez-Asiain responsabiliza a las instituciones, pues, al igual que se señaló líneas atrás, la situación curricular española no dista mucho de la mexicana; no se prevé la formación de músicos profesionales con un perfil destinado a las cuestiones educativas tales como los conciertos didácticos.

De forma similar, durante una conferencia sobre conciertos didácticos ofrecida por el Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM) Venezuela, la maestra Carla Rincón (2021) mencionó que no existe una formación escénica de músicos encaminada a este propósito. Además, subrayó la necesidad de una capacitación dentro de las artes escénicas para lograr tanto el cometido musical como el educativo que caracteriza a los conciertos didácticos.

Desde la óptica de los autores presentados anteriormente, se puede entender que para realizar conciertos didácticos se requiere una formación profesional que equilibre el trabajo de interpretación musical con el de la pedagogía, e incluso el de otras áreas, con el objetivo de que el concierto desencadene un proceso educativo bajo la teoría del aprendizaje significativo (López-Morales, 2018) en la audiencia que acude a presenciarlo y que no se vuelva una simple sesión informativa que intercale narración e intervención musical que, en el peor de los casos, no se relacionen entre sí.

Lo anterior deja expuesta una problemática que supone un vacío en la formación específica y explícita en el campo profesional de los concertistas didácticos. Definimos momentáneamente que los conciertos didácticos son un tipo de presentación musical que tiene como principal objetivo acercar las músicas a distintos públicos de formas alternativas al aula musical tradicional, el concierto didáctico apela al aprendizaje por experiencia que se desencadena cuando se asiste y se participa en este tipo de actividad, en tanto que se formula como un acercamiento colectivo a la música; sin embargo, el concepto ‘concierto’ es polisémico, como lo demostró el diagnóstico realizado para esta investigación.

En este sentido, el cambio curricular que nosotros proponemos se adhiere al pensamiento de Vilar-Torrens quien propone un punto de encuentro entre lo artístico y lo educativo para “encarar las mejores soluciones a unos retos que en estos momentos ni siquiera son suficientemente conocidos” (2008, p. 349). Asimismo, se identifica con la visión de Guadarrama-Olivera (2014), para quien el fenómeno de la multiactividad “se convierte en una fórmula virtuosa que permite la realización profesional y el bienestar personal y social de los músicos” (p. 12).

Durante la primera revisión de literatura encontramos que los conceptos “concierto” y “concierto didáctico” crean conflictos incluso entre los expertos en el área por lo que realizamos un estudio diagnóstico para conocer el significado que se le atribuye actualmente a la palabra “concierto” y decidir si el uso de estos conceptos es el más adecuado para las acciones que se les atribuyen a estos trabajos. Existen consensos, discrepancias e incluso contradicciones. Profundizamos en la concepción del concierto para comprender cómo lo entienden músicos, público y autoridades institucionales y cómo este significado tiene un impacto en la labor de los primeros para diseñar, implementar y evaluar sus acciones musicales.

Se aplicó una encuesta a sujetos no relacionados con la profesión musical y a los participantes del curso-taller implementado como estrategia metodológica de

investigación-acción. Se aplicó un cuestionario vía Google Forms⁴ con el cual se buscó conocer qué entiende un sector variado de población por la palabra “concierto”, además de que ejemplificaran su concepto. Se pensó que el cuestionario fuera aplicado a través de redes de amistades cuya formación académica, de preferencia, estuviera alejada del área de la música, incluso que carecieran de una formación académica como tal; se pretendió conocer la concepción de quienes podrían ser potenciales espectadores del concierto didáctico. En la bibliografía consultada los autores que han escrito sobre conciertos didácticos nos indican la importancia de su diseño y el papel que juega la audiencia para ello. Antes de hacer público el cuestionario pasó por prueba piloto con los miembros del curso-taller de profesionalización implementado, quienes indicaron si los ítems del cuestionario eran claros; además proporcionaron información sobre la importancia del concepto.

El diagnóstico refuerza el planteamiento de Hentschke (2009b) quien sostiene que debe considerarse a la audiencia en el diseño de esta actividad:

Por eso el concierto didáctico no puede ser pensado de arriba para abajo, solamente bajo la óptica de los que lo idealizan, sino más desde un conocimiento profundo sobre el público al que está dirigido este concierto. Como educadores, debemos preocuparnos por las experiencias de aprendizaje, sobre cuan efectivas están siendo y cuáles son los próximos pasos para llevar al alumno a un nivel más alto en su vivencia musical. (p. 43)

A partir de lo anterior se plantearon las siguientes preguntas que orientaron los objetivos de la investigación: ¿por qué es necesario centrar los esfuerzos de las escuelas profesionales de música para formar músicos para que respondan a las

⁴ <https://docs.google.com/forms/d/1XH5K9BNXB1-etCUSASzmDE0r3RjQezjRulZwNsub8SI/edit>

cualidades educativas de los conciertos didácticos?, ¿cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes para crear un perfil profesional en conciertos didácticos? y ¿cuál es la percepción que tienen los participantes de un taller de formación en conciertos didácticos sobre este perfil profesional?

1.3. Objetivos general y particulares

Objetivo general: determinar cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes requeridas para la formación de concertistas didácticos que pudieran ser incluidos en una propuesta curricular.

Objetivos particulares:

- Analizar el concepto de concierto didáctico para delimitar su pertinencia en la propuesta profesionalizante de la presente investigación.
- Realizar una revisión crítica sobre las propuestas formativas que existen sobre los conciertos didácticos.
- Conocer las concepciones que tienen los músicos en activo sobre los conciertos didácticos y su proceso de formación a partir de su experiencia.
- Conocer cómo afrontan los músicos en activo la figura de intérprete-educador para proponer líneas de formación en el campo de los conciertos didácticos, de acuerdo con las necesidades profesionales actuales.
- Valorar una propuesta curricular conveniente para la formación de concertistas didácticos.

1.4. Supuestos de investigación

Partimos del supuesto que, en respuesta al panorama presentado por los autores consultados, se requiere una clarificación del concepto de *concertista didáctico* en relación con la noción de *multiactividad*, que desvanezca el prejuicio de que un músico de orquesta, idealmente, solo debería dedicarse a tocar en una orquesta y el no lograr esta tarea se perciba como un fracaso educativo, social,

profesional e, incluso, personal. Así, los conciertos didácticos ofrecen una fórmula que conjuga la docencia, la interpretación musical y el pensamiento emprendedor, como una alternativa que evita el desdibujamiento de la identidad y logro profesional de los músicos.

Si bien, en un inicio puede parecer innecesaria una formación específica para realizar la labor que supone un concierto didáctico, se consideraron las siguientes líneas para dimensionar la importancia de una profesionalización en este campo.

- Se requiere una educación musical más democrática, que permita a todos el acceso al conocimiento de las músicas (Capistrán-Gracia, 2019).
- Contribuir a la formación de educadores musicales para atender las necesidades del país (Capistrán-Gracia, 2021).
- Ofrecer una propuesta educativa adicional a lo que ocurre fuera de las escuelas y conservatorios de música, basada en la poliactividad (Machillot, 2018; Vilar-Torrens, 2008): “Oficio y profesión, así entendidos, requieren procesos formativos distintos; el primero centrado en una asignatura principal y un aprendizaje de maestro a discípulo, y la segunda requiere dinámicas docentes y currículos abiertos” (Vilar-Torrens, 2008, p. 347).

1.5. Estado del conocimiento

La búsqueda se inició con el concepto de ‘conciertos didácticos’ en español, inglés, francés y portugués. Las bases de datos consultadas fueron Redalyc, Springer y JSTOR; mientras que se tomaron artículo de revistas académicas como: Revista electrónica LEEME y Google Academic. Se revisaron 36 trabajos que se distribuyen de la siguiente manera: artículos de revista o publicaciones periódicas (13), tesis de licenciatura y posgrado (12), guías didácticas (5), libros (4) y sitios web (2). La mayor producción se encuentra concentrada en España, donde ya hay referencias sobre los conciertos didácticos a partir de los últimos años del siglo XX

y hasta la actualidad; en escritos sobre este tema le siguen México y otros países de Latinoamérica. El texto más antiguo es de 1997 y el más reciente es de 2020.

Se reconocieron las siguientes categorías:

1. Diseño de conciertos didácticos.
2. Gestión de eventos.
3. Importancia de los conciertos didácticos para la educación musical.
4. Guías didácticas para profesores.

Entre los autores más citados sobresalen: Fernando Palacios, Víctor Neuman Kovensky y Manuel Cañas Escudero, todos españoles. Los trabajos se encontraron principalmente en: la memoria “Papeles del Festival de Cádiz” (2009), la revista Eufonía y tesis de la Universidad de Navarra. Por otra parte, existen obras musicales reconocidas como cánones dentro del ámbito de los conciertos didácticos: Pedro y el Lobo de Prokófiev y la Guía Orquestal para Jóvenes de Britten, que surgieron a inicios del siglo XX. Estas obras son consideradas didácticas porque el objetivo era que, a partir de la escucha, el público infantil y juvenil pudiera identificar los sonidos de los diferentes instrumentos que conforman a la orquesta (Izaguirre-Eseverri, 2013). Sin embargo, no existen estudios de corte musicológico o de la sociología de la música que nos permitan comprender a profundidad por qué es que encontramos estas dos obras hasta inicios de 1900 y que resaltan por sus características y fines específicos.

Ofrecemos como supuesto que el surgimiento de este tipo de trabajos responde a los cambios en la manera de distribución de la música durante el siglo XX. Esto se suma al planteamiento de Aróstegui-Plaza (2004):

La multiplicación de conciertos didácticos, por tanto, obedecería al momento histórico que estamos viviendo no sólo en lo educativo y en lo musical, sino sobre todo en lo social. Desde este punto de vista, esta actividad es consecuencia de la época postmoderna de la que tanto se habla últimamente. (p. 2)

A propósito de la formación de músicos encaminada a los conciertos didácticos se halló el texto de “Cursos Manuel de Falla 1970-2019. 50 años de enseñanzas musicales del Festival Internacional de Música y Danza”, que contiene el apartado Máster universitario “La animación en los conciertos didácticos”, en el que se relata la existencia de un máster que, al parecer, tuvo una única edición en el año 1997:

Los Cursos Manuel de Falla incorporaron por primera vez entre sus ofertas pedagógicas el Máster universitario “La animación en los conciertos didácticos”, como continuación de las actividades de formación profesional en este campo que se iniciaron en 1997 con el Seminario “Los conciertos didácticos”, e impulsado por la unanimidad de sus conclusiones finales que consideraron urgente la necesidad de crear cursos y seminarios permanentes de formación de Animadores con capacidad para planificar, organizar, presentar y evaluar conciertos didácticos. (Palomares-Moral, 1999, p. 280)

En el texto se indica este curso como pionero en la historia de la Universidad de Granada, con el cual “las instituciones supieron afrontar para crear un nuevo perfil profesional en amplia demanda” (Palomares-Moral, 1999, p. 281). En este documento hay información general de lo que sucedió con este máster. Por ejemplo, el número de aspirantes y matriculados así como una mención al perfil buscado; la estructura y el profesorado que conformaron los dos años del máster; los conciertos realizados; la forma de evaluación del máster; la clausura y el seguimiento del trabajo. No obstante, esta información resulta insuficiente para realizar una réplica curricular con exactitud. La información más relevante encontrada en este documento, y que serviría para recrear un trabajo curricular similar, sería la siguiente:

Se trataba, pues, de crear un nuevo perfil profesional con una diversidad de competencias que no se adquirirían en ningún centro educativo superior. Entre los rasgos más relevantes de los nuevos perfiles, los animadores

deberían poseer amplios conocimientos sobre teoría, creación, repertorio y prácticas musicales, tener experiencia pedagógica para mostrar la música a niños y a adultos dentro y fuera de clase, conocer el repertorio de música didáctica, tener capacidad de organización para poder acercar la música a todas las capas sociales, y profundizar en el estudio e investigación de maneras renovadas de mostrar la música en público. (Palomares-Moral, 1999, p. 282)

Por la formación brindada en el Máster, se esperaba que los animadores pudieran asumir múltiples actividades en agrupaciones musicales, organismos y entidades oficiales, departamentos pedagógicos, escuelas de música, centros culturales, salas de conciertos, fundaciones, promotores y asesorías culturales, medios de comunicación, festivales, concursos y congresos, entre otras. “Fernando Palacios destacó las funciones del animador: el trabajo de un presentador de conciertos didácticos no consiste en dar una clase con un micrófono sino en ambientar el concierto para que la música pueda ser disfrutada plenamente por todos” (Palomares-Moral, 1999, p. 282).

En el texto citado se distinguen algunas líneas de formación en conciertos didácticos tales como: pedagogía, organización administrativa y habilidades investigativas; sin embargo, en una búsqueda en la página web de la Universidad de Granada no se pudo hallar rastro a detalle sobre este plan curricular que nos pudiera orientar en qué materias, qué contenidos de asignatura o cuál era el mapa curricular del máster, por lo que no se pudo realizar un análisis curricular para valorar su pertinencia y posible réplica contextualizada en México; cabe bien preguntarse sobre la aceptación del máster dado que todo indica que el programa no persiste en la actualidad. Tomando en cuenta este antecedente en el campo, parece cuestionable que este currículo tenga un impacto real en la inserción laboral dentro del campo de los conciertos didácticos, puesto que se reporta que la incorporación de los egresados del máster estuvo en otros espacios laborales:

Uno de los requisitos establecidos en la redacción del proyecto del Máster sobre su viabilidad era el grado de inserción laboral que podría generar; [...] ya que cuando terminaron las actividades académicas se mantuvo un seguimiento continuo de los nuevos titulados para conocer los resultados de la formación alcanzada. Y se pudo constatar que las aplicaciones profesionales comenzaron a plasmarse en realidades laborales de distinto signo, de manera casi inmediata: muchos de los nuevos titulados encontraron trabajo en distintas ocupaciones del Circuito Andaluz de Música, y otros, gracias a la densa formación recibida ocuparon pronto plazas como profesores de música en niveles educativos como la Universidad, Educación Secundaria y Educación Primaria. (Palomares-Moral, 1999, p. 285)

En la misma situación se encuentra el caso de la Facultad de Música de la UNAM, que ofrece un programa de servicio social donde se exhorta la participación del estudiantado a realizar estos conciertos. Aunque se anuncia a la comunidad estudiantil que se ofrece una capacitación o curso de inducción para la realización de las actividades dentro del programa, no existe documentación pública que pueda ser utilizada para generar una formación más extensa o duradera y tampoco se ubica como una opción de ejercicio de la profesión, sino que se apega más a cómo esta actividad puede ser una remuneración cultural a la comunidad (Galindo, 2019).

Tenemos conocimiento sobre la Red de Organizadores de Conciertos Educativos y Sociales (ROCE) que es una organización creada por varios de los miembros egresados del máster en conciertos didácticos. Tiene como objetivos:

- Coordinar las acciones educativas y sociales desarrolladas por sus asociados y estimular la cooperación entre ellos.
- Impulsar la creación de Servicios o Departamentos Educativos y Sociales en orquestas, auditorios y espacios escénicos.
- Promover el diseño y aplicación de Proyectos Educativos y Sociales, especialmente entre sus asociados.

- Comunicar a la sociedad el valor de las acciones educativas y sociales desarrolladas por sus asociados.
- Posibilitar programas de evaluación de los proyectos y acciones educativas de sus asociados.
- Generar programas para la formación de animadores especializados en conciertos didácticos.
- Interesar a compositores y compositoras en la participación y creación en este ámbito.
- Aunar esfuerzos para crear programas educativos y sociales interdisciplinarios.
- La representación, defensa y promoción, de los intereses profesionales y educativos de sus integrantes (ROCE, 2021).

De acuerdo con la última actualización de su página web, se realizan reuniones anuales y se pueden encontrar algunos documentos sobre los temas que abordan año con año. Esta acción podría considerarse como un trabajo de formación continua de concertistas didácticos, aunque nuevamente carece de documentación que permita el análisis y réplica.

Un hallazgo significativo para esta investigación fue el conocimiento de la existencia de una dinámica similar en las artes escénicas, denominada teatro didáctico. De acuerdo con Aguirre-Salazar (2011), el teatro didáctico sería uno de los tres niveles categoriales del teatro popular descritos por el dramaturgo brasileño Augusto Boal: teatro de propaganda, teatro didáctico y teatro cultural. El teatro popular busca resaltar problemáticas sociales y culturales para causar una reflexión o propuesta ante los diversos temas tratados en escena. Aunque Aguirre-Salazar (2011) en un principio menciona que los espectadores forman parte de la *puesta en escena* desde la creación –dado que es el público el informante principal de los temas tratados en el teatro popular–, más adelante se apoya en Boal para señalar que el trabajo principal recae en los actores, que hacen presente las problemáticas a diferentes grupos sociales.

El teatro didáctico es una práctica que busca ofrecer una enseñanza práctica o técnica (Boal, 2014). Se elige un tema y se desarrolla una trama cuyo fin último es ser discutido y analizado por los espectadores: “El conocimiento didáctico no era estético, sino más bien objetivo y material” (Boal, 2014, s.p.). Se indica, además, que las historias se desarrollan de tal manera que el público pueda aprender determinados conocimientos afines a sus necesidades. Por ejemplo, para un agricultor el uso de un insecticida para cuidar sus cultivos puede ser un momento de entretenimiento, pero no es su único fin. Este planteamiento coincide con las ideas de algunos autores que han escrito sobre el concierto didáctico, quienes también señalan que los fines de esta práctica no se limitan a la experiencia estética (Merino, 2016; Neuman-Kovensky, 2004; López-Morales, 2017; Ortega-Prada, 2009). En este trabajo nos interesa desarrollar la concepción de concierto didáctico de manera estrecha con la propuesta de teatro didáctico de Boal, es decir que el objetivo de una presentación musical sea que los espectadores puedan discutir y analizar un tópico, principalmente musical o cultural, por lo que es necesario que el concertista didáctico sea sensible a los temas o conocimientos afines a las comunidades donde pretende enmarcar estas actividades.

Existen esfuerzos y reflexiones contemporáneos sobre cómo y por qué acercar a las audiencias a las músicas de tradición europeo-occidental. *How to enjoy a live concert* de John Steinmetz (2022) es una guía para las audiencias, sobre todo aquellas con poca o ninguna experiencia de asistencia a conciertos de “música clásica”. Toca temas básicos tales como comprar boletos, escoger a qué tipo de concierto asistir y qué esperar al llegar al lugar donde se desarrollará la presentación escénica. Este autor introduce dos apartados interesantes, “modales del concierto” y “el ritual del concierto”, en los que expone las actitudes que se esperan de la audiencia, cómo debe vestir, cómo se debe comportar antes o durante la puesta en escena. En dos ocasiones se toca el punto sobre en qué parte se tiene que aplaudir y las razones para ello. Una de las secciones toca rápidamente el tema de por qué no llevar infantes a los conciertos, por qué no tomar fotos, por qué no grabar audio y video, bajo el estatuto “Concerts are not for

everyone” (Steinmetz, 2022, p. 34). También adelanta al lector sobre lo que sucederá en el escenario, por qué un director entra y sale del escenario, por qué la orquesta se pone de pie para recibirlo y qué hacer si hay intermedios en los cuales tanto el público como los músicos salen de la sala a tomar un respiro.

Así como Steinmetz (2022) propone mantener un comportamiento, unos años antes Baldur Brönnimann, de acuerdo con CLASSIC fM (2014), creó una lista de las siguientes diez reglas para los conciertos clásicos:

1. Libertad para aplaudir entre movimientos.
2. Las orquestas deberían afinar antes de entrar al escenario.
3. Permitir el uso de teléfonos móviles para utilizarlos de forma silenciosa.
4. Los programas musicales deben ser menos predecibles.
5. Permitir tomar bebidas dentro de la sala.
6. Interacción de los artistas con el público.
7. Los miembros de las orquestas no deberían vestirse únicamente con traje.
8. Los conciertos deben ser más aptos para familias.
9. Mayor uso de tecnología en las salas de concierto.
10. Cada programa debería contener una obra musical contemporánea.

Si bien, estas guías no abarcan al concierto didáctico, sí nos pueden ayudar a comprender las percepciones que hay detrás de un concierto denominado como tradicional y que se discutirá más adelante para comprender cómo y por qué se diferencia entre el concierto tradicional y el didáctico.

A partir de la información hallada en las fuentes bibliográficas consultadas, fue posible crear un perfil de concertista didáctico, ya que se encuentra tácitamente en, prácticamente, toda la bibliografía los conocimientos necesarios para que un músico se dedique a este tipo de conciertos. A pesar de contar con estos trabajos, no se ha encontrado una documentación precisa sobre la capacitación de músicos

para que se dediquen a hacer este tipo de conciertos y este fue el centro de la investigación.

2. Corpus teórico-metodológico

A continuación, se describe lo que constituye el corpus teórico-metodológico bajo el cual se planteó la presente investigación. Decidimos que este apartado contiene la teoría y la metodología porque en este trabajo en particular se correspondían. Esto debido al carácter exploratorio del trabajo, sin llegar a ser teoría fundamentada (Álvarez-Gayou, 2003), el enfoque del trabajo desde una mirada sociocrítica nos llevó a trabajar bajo la metodología de investigación-acción, para abonar más conocimientos al trabajo teórico disponible en el área de los conciertos didácticos. Por ello consideramos que era indispensable no separar ambas concepciones, que se tejen de manera simbiótica.

Generamos un perfil de conocimientos, habilidades y actitudes en educación musical, comunicación y artes escénicas y gestión cultural para realizar una propuesta de formación de concertistas didácticos. Este perfil ayudó, por una parte, a crear el curso-taller de profesionalización que fue una herramienta metodológica de investigación y, por otra parte, nos apegamos al método de investigación-acción para someter a juicio de los participantes del curso-taller el perfil y la propuesta de formación como una primera etapa de intervención.

2.1. ¿Cómo profesionalizar al músico en materia de conciertos didácticos?

Esta investigación no puede iniciar sin conocer y ofrecer una definición (cuando menos provisional que será discutida a profundidad más adelante) sobre el concierto didáctico. Aunque no existe un consenso estable –y por esta razón decidimos hacer una abonar a la discusión un breve pero importante análisis semiótico–, de acuerdo con la bibliografía consultada un concierto didáctico es una presentación musical que tiene como fin desencadenar un proceso de enseñanza-aprendizaje en la audiencia. Esta forma de entenderlo nos hizo reflexionar que se

requiere modos de pensar y actuar diferentes entre el concierto didáctico y lo que se denomina como concierto “tradicional”; este último concepto se ha utilizado para referirse a las presentaciones musicales cuya característica es brindar un momento de esparcimiento cultural y recreativo en la audiencia, sin generar, a propósito, o necesariamente, un proceso de enseñanza-aprendizaje en ella. Así, la intención del curso-taller implementado en esta investigación fue socializar, con un grupo de músicos interesados en el tema, los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desempeñar la labor de un concertista didáctico, atendiendo que el proceso de enseñanza-aprendizaje que busca desarrollar en la audiencia difiere del proceso de esparcimiento del “concierto tradicional”.

Fue de interés comprender a los músicos concertistas didácticos como protagonistas de su práctica y, de esta manera, analizar las acciones y relaciones a profundidad que de ella se desprenden; es decir, siguiendo a Bowman (2014), cómo los músicos se incorporan y comprometen genuinamente con los fines de su práctica. Al conocer cómo se han desempeñado en estas actividades se analizaron las categorías de conocimientos, habilidades y actitudes para proponer el inicio de un plan curricular. De esta manera identificamos este trabajo dentro del paradigma sociocrítico que “se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos” (Alvarado y García, 2008, p. 190). Sin embargo, cabe resaltar que los intereses y necesidades de los grupos también están subsumidos a circunstancias culturales e institucionales, lo que generó ciertas limitaciones durante la realización⁵. Fue de suma importancia contrastar las experiencias de músicos que ya hubiesen realizado o que tuvieran interés en hacer conciertos didácticos con las problemáticas recuperadas en la literatura disponible y sus experiencias en el tema.

⁵ Revisar el apartado reflexiones finales, límites, alcances y posibilidades a futuro.

Para generar un perfil de concertista didáctico nos centramos en las categorías de: conocimientos, habilidades y actitudes dentro de las áreas de: educación musical, comunicación, artes escénicas y gestión cultural. Esto nos permitió conocer no solo el valor que les dan los músicos a esos ejes de formación, sino también generar campos de profundización en la propuesta curricular de esta investigación. Consideramos que el método investigación-acción era el más pertinente para responder a las preguntas de investigación porque autoras como Moreno, Martín y Padilla (1999) lo utilizaron en un trabajo de investigación para reconceptualizar la formación del profesorado desde un paradigma colaborativo en contraposición de la formación individualista. Para estas autoras la conciencia social del profesorado implica que el trabajo sea compartido además de que sus prácticas sean públicas y en ese planteamiento el aprendizaje colaborativo –de los docentes– es “uno de los principales instrumentos de mejora y desarrollo del profesorado y del contexto educativo” (p. 183).

El principal interés se centró en la praxis musical y pedagógica de los músicos para que fueran ellos quienes reportaran cómo realizan su quehacer profesional y qué valor le dan a sus acciones dentro de la sociedad donde se desarrollan. Partimos de las necesidades que tienen los músicos para buscar formaciones extracurriculares que les permitan enfrentar el campo laboral y, específicamente, cómo han afrontado el papel de concertista didáctico. Para ello consideramos los siguientes cuestionamientos para orientar y reflexionar sobre la propuesta de formación en el ámbito de los conciertos didácticos: ¿por qué importa hacer intervenciones musicales que estremezcan a la audiencia?, ¿cómo mi práctica musical coadyuva a un espectador a relacionarse con la música?, ¿cómo mis conocimientos, habilidades o actitudes determinan la calidad de mi intervención pedagógico-musical? Se conjeturó que mediante estos planteamientos se podrían comprender las implicaciones de formación de un músico para que realizara este tipo de proyectos educativo-musicales.

A partir del curso-taller se pudieron socializar las problemáticas halladas en la literatura que competen a la formación del músico que realiza conciertos

didácticos. Este espacio también permitió conocer las diferentes concepciones de los términos de 'concierto' y 'concierto didáctico', al someter estos conceptos a un análisis grupal durante las sesiones, donde se recopiló la información sesión a sesión para reconocer los cambios que podía haber sufrido cada concepto y si adquiriría un nuevo significado para cada participante. Lo anterior ayudó a dimensionar de manera pragmática la propuesta de formación. Así, tanto los asistentes como los ponentes tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre los perfiles de conocimientos, habilidades y actitudes detectados en bibliografía como necesarios para diseñar, implementar y evaluar conciertos didácticos. Mientras que los ponentes decidieron cómo socializar sus experiencias entorno a los perfiles solicitados, la técnica del grupo focal (Álvarez-Gayou, 2003; Hernández-Sampieri, 2006) permitió recuperar las opiniones y experiencias de los asistentes sobre estos rubros para generar un modelo curricular conveniente en la formación de músicos concertistas didácticos.

Seguimos los siguientes modelos procedimentales, en concordancia con Colmenares y Piñero (2008), porque se adaptaban mejor a los intereses de la investigación:

- Determinación de la problemática.
- Elaboración de un plan de acción.
- Puesta en práctica del plan y observación del funcionamiento.
- Reflexión e interpretación de datos y resultados.
- Replanificación.

Cabe destacar que este procedimiento solamente se realizó una vez, por una parte, porque fue lo que las circunstancias y el contexto en el que se desarrolló la investigación así lo permitió y, por otra parte, debido a que este estudio es de carácter exploratorio al no contar con antecedentes teóricos sólidos sobre los cuáles fundamentar una intervención mucho más cíclica.

2.2. El papel del concierto didáctico en el significado y la experiencia musical

Aunque en la revisión de literatura no se pudo constatar que los autores dimensionaran al concierto didáctico como parte de un trabajo sociológico-musical, conforme avanzaba la investigación se hizo notorio que los participantes del curso-taller comprendían las implicaciones del concierto didáctico para que este respondiera a determinados fines educativos. Mostraron sensibilidad en por qué una propuesta educativo musical como el concierto didáctico puede ayudar a la audiencia a involucrarse en mayor o menor medida con determinadas prácticas musicales y sobre todo aquellas denominadas como “música académica” o “música clásica”⁶. De manera consensuada, y al igual que en la bibliografía se manifiesta, la hipótesis que se maneja es que las personas que no se interesan o involucran con la “música académica” se debe a la carencia de herramientas para reconocer los valores de las obras musicales y es necesario instruirles para que adquieran estas herramientas, lo que eventualmente llevaría al involucrimiento de más personas a esta práctica musical. Este no es el único fin educativo del concierto didáctico, pero sí es el que resaltó al preguntarse la diferencia entre un concierto “tradicional” y uno “didáctico”.

Lo anterior nos indicó que teníamos que encontrar una teoría educativa musical que apoyara a los fines del concierto didáctico. Para comprender la dimensión e impacto de las acciones del concierto didáctico nos apoyamos en los planteamientos de Green (1999), quien menciona que la sociología de la educación musical tiene interés en “las formas prácticas en que las personas sobreviven juntas o reproducen las convenciones de su sociedad a lo largo de la historia” (p. 161).

⁶ Más adelante se discute el uso de estos términos, que hacen referencia a la música que se estudia e interpreta mayormente en las escuelas profesionales de música. Esta música suele corresponder a la creada entre los siglos XVI y XX.

De acuerdo con la autora, las prácticas se pueden concebir en tres sentidos: producción, distribución y consumo, –que coinciden con los tres sentidos que en la teoría se le conceden a los conciertos didácticos: composición musical, trabajo escénico o *género y estilo* musicales–. Aunque en principio en este trabajo no consideramos dentro la propuesta curricular la comprensión y el análisis entre grupos sociales específicos con determinadas prácticas musicales, eventualmente encontramos que los participantes sí relacionaban de alguna manera cómo impacta la producción, distribución y consumo de la música que se utiliza en los conciertos didácticos de acuerdo con las audiencias (aun cuando no tienen un conocimiento exacto de la composición social de su audiencia, hay una intuición a la que son sensibles) y es por esto que incluimos este panorama. No analizamos la pertenencia de los participantes a diversos grupos sociales ni de una audiencia o contexto en particular (su pertenencia a categorías muy generales tales como: sexo, edad, religión...) porque esto rebasaba los alcances de la presente investigación, no obstante, consideramos que debe ser tomado en cuenta para futuros trabajos que deseen abordar a consciencia cómo el concierto didáctico impacta en determinadas comunidades y por qué.

Se reflexionó en el concierto didáctico en el marco de cómo es que puede ayudar a producir, distribuir y consumir la música de las prácticas musicales enmarcadas en la “música académica”. Así, encontramos que en producción tenemos las obras ya mencionadas de Prokófiev y Britten. Podemos preguntarnos por qué se compuso esta música. Existen algunos recursos en internet que señalan que ambas obras fueron un encargo por parte de ministerios gubernamentales, en búsqueda de acercar la música orquestal al público infantil; sin embargo, esta información no procede de fuentes confiables, además poco o nada se habla de las intencionalidades de Prokófiev y Britten en estos trabajos. Sabemos por Redepenning (2001) que Prokófiev compuso una cantidad de obras infantiles debido al alto valor que la Unión Soviética le tenía a la música infantil, además de que le dio la oportunidad de trabajar sus habilidades de composición con una alta sensibilidad educativa.

La forma en que estos productos se envían a la sociedad es la distribución. Un ejemplo en el ámbito de los conciertos didácticos son los “Concerts for Young People” de Leonard Bernstein, un compositor que aprovechó el auge de la televisión para crear un programa educativo-musical que sería transmitido de 1958-1972 (Gottlieb, 2003). El caso de Leonard Bernstein nos muestra una distribución de la música orquestal adaptada a los cambios sociales y culturales de mediados del siglo XX, al utilizar la televisión como un medio de distribución sobre temas referentes al ámbito musical y, específicamente, el orquestal, que hasta entonces se enmarcaba a las salas de concierto. La distribución de su labor también concibió la forma de libro *El maestro invita a un concierto: conciertos para jóvenes* en el que se adaptaron algunos de los guiones que fueron televisados. La tercera edición del libro, siendo la versión más actual la de 2003, contiene incluso un CD con música para realizar las audiciones de cada uno de los ‘conciertos didácticos’ de Bernstein. Para Gottlieb (2003), el valor de la labor pedagógica de Bernstein con sus conciertos fue que a través de medios impresos y audiovisuales contribuyó al acercamiento del público televisivo a la música orquestal y los temas que Bernstein consideró relevantes para los melómanos.

Finalmente reparamos en el apartado de consumo o recepción, que se plantea cuestionamientos como: ¿para qué se escucha la música?, ¿para qué se utilizan los productos musicales, no solo grabaciones y partituras sino también la música interpretada en vivo? Y también ¿quién usa qué música y en qué situaciones? (Green, 1999). En este punto centramos el análisis en la polisemia del ‘concierto didáctico’. Encontramos que la labor del concierto didáctico se relaciona con la propuesta de los significados *delineado* e *inherente* en la construcción social del ‘significado musical’ que propone Green (1999).

Para comprender por qué es que producimos, distribuimos o consumimos determinados tipos de músicas hay que entender los significados musicales que desembocan en experiencias musicales. El primer tipo de ‘significado musical’ es

el 'inherente' el cual es "artificial, histórico y aprehendido"⁷ (p. 162). En este caso, hacer las interrelaciones como reconocer: el inicio, el fin, la semejanza, la diferencia, la repetición y otros aspectos del material musical de una obra, dependen de la competencia del oyente. De acuerdo con la autora, el oyente debe tener alguna experiencia previa en la escucha de la música que se le presenta para poder concebir las interrelaciones y darle un significado. Por tanto, una pieza musical cuyos materiales son muy significativos para un individuo pueden ser carentes de interés para otro; esto es de suma importancia a tener en cuenta por parte del concertista didáctico, porque le permitiría seleccionar el repertorio y los procesos educativos más adecuados para determinadas audiencias.

También están los 'significados delineados' de la música que tienen que ver con los aspectos extramusicales a partir de la experiencia musical del escucha. Para Green (1999), los aspectos extramusicales también forman parte del significado de la música durante la experiencia de la escucha puesto que no la separamos del contexto social que acompaña su producción, distribución y recepción. Esta percepción tiene que ver con lo que sucedía cuando se tuvo la experiencia musical en cuestión. Asimismo, algunos pensamientos y creencias conectadas a la música y compartidas por los miembros de una sociedad se vuelven una convención; mientras que otras experiencias son a nivel individual.

Además del 'significado delineado' y el 'significado inherente' de la música, Green (1999) señala que existen otros niveles de relaciones derivados de ellos. Por ejemplo, el 'significado inherente con respuesta afirmativa' se da cuando existe familiarización con el estilo o la pieza en particular y puede decir que el escucha entiende sus matices y se deja llevar por el *flow*⁸. El 'significado inherente con

⁷ Traducción de autoría propia.

⁸ No utilizamos una traducción literal de la palabra porque no encontramos una en el español que se ajuste a lo que quiere hacer referencia la autora. Estamos entendiendo *flow*

agravación' se da cuando no hay una familiarización con el estilo ni se le puede dar sentido, no se puede responder a las interrelaciones del material musical.

En el 'significado delineado positivo' hay una sensación de que la música expresa el sentir del escucha, entonces apoya su posición en la sociedad, lo hace sentir identificado porque puede delimitar los valores culturales que tiene el escucha, por ejemplo: la clase social a la que pertenece, el uso de cierta vestimenta, los valores políticos que posee, entre otras cuestiones contextuales y culturales (Green, 1999). Por otra parte se encuentra el 'significado delineado negativo', que es cuando el escucha siente que la música 'delinea' valores sociales o políticos que desaprueba o que pertenecen a grupos sociales de los que está o se siente excluido.

A partir de estos cuatro niveles de significado deviene en lo que Green (1999) define como la 'calidad de la experiencia'. Por una parte la 'celebración' sucede cuando la afirmación de 'significados inherentes' va acompañada de 'inclinaciones positivas' hacia las 'delineaciones'. En cambio, la 'alienación' se experimenta cuando la 'agravación' por los 'significados inherentes' va acompañada de las 'delineaciones negativas'. En el caso de los conciertos didácticos, esto quiere decir que la audiencia puede tener experiencias celebrativas o alienantes si los significados coinciden con sus experiencias previas.

Además de los niveles de significado pueden existir dos resultados que Green (1999) denomina como 'ambigüedades'. En la 'ambigüedad 1' la experiencia del significado inherente es agravante, pero la del significado delineado es positiva. Ello quiere decir que la persona no gusta de determinada música porque no está familiarizada con ella, pero le gustan los aspectos contextuales donde se desarrolla ese tipo de música. En la 'ambigüedad 2' la experiencia del 'significado inherente'

como un nivel profundo de disfrute y placer que siente una persona al desarrollar cierta actividad.

es 'afirmativa', pero la del 'significado delineado' es 'negativa'. Por ejemplo, la persona está familiarizada con la música y las relaciones musicales, pero no le gusta el contexto en el que se desarrolla esa música.

La autora presenta como objetivo de la sociología de la música la comprensión de las diferentes maneras de 'significado musical', cómo estas inciden en la 'experiencia musical' y cómo ello tiene relevancia para la 'calidad de la experiencia'. Es la sociología de la educación musical la que se encarga de comprender qué papel juega la escuela –y en este caso, cualquier situación educativa como lo sería el concierto didáctico– en la reproducción de estos significados.

Consideramos que tener el conocimiento de todo lo anterior permitiría al músico desarrollar situaciones didácticas que ayuden a la audiencia a tener experiencias musicales de diversa índole. Tener esta mirada sociológica de la educación musical posibilitaría comprender cómo se conforma su audiencia, por qué determinados tipos de grupos sociales son los que participan o se involucran más a determinados *géneros y estilos musicales* o a determinadas prácticas musicales y adaptar su propuesta de concierto didáctico en consecuencia. La sociología de la educación musical se erige como un área de gran interés en la formación de los concertistas didácticos porque:

Contribuirá a aumentar la autocomprensión de los profesores: nuestros valores, nuestros objetivos y nuestras suposiciones y expectativas tácitas, no solo en relación con las de nuestros alumnos, sino también en relación con nuestras propias habilidades e intereses musicales. Por último, puede ayudarnos a comprender por qué a los profesores les puede resultar muy difícil realizar cambios en los gustos y prácticas musicales de muchos alumnos. (Green, 1999, p. 165, traducción de autoría propia)

Entender esta dimensión en la cuestión del 'significado musical' de acuerdo con los grupos sociales a los que pertenecen no solamente los concertistas didácticos sino también su audiencia y las instituciones receptoras permitirían que

el trabajo que se realiza con el concierto didáctico sea entendido cual proceso de enculturación:

Los procesos educativos, en general, pueden ser descritos como procesos de *enculturación* –aculturación– porque siguen una lógica de integración sobreentendida, o bien, plenamente intencionada. En ese sentido, los valores, las creencias y los comportamientos, aunque puedan ser “nuevos” para el estudiante, son prácticas de su entorno a las que aspira voluntariamente porque se han valorado e institucionalizado en él (Carbajal-Vaca, 2019, p. 31).

Al tener una perspectiva sociológica de su labor, el concertista didáctico tendrá la sensibilidad para afrontar las experiencias musicales de su audiencia; tendrá la capacidad de reconocer –y reflexionar– por qué el uso de determinadas obras musicales puede resultar más, o menos significativo; a nivel personal le ayudaría a afrontar el fracaso de su propuesta si no es bien aceptada por su público, al entender que la recepción de su concierto didáctico no está relacionada únicamente con su propia habilidad musical, sino con la experiencia musical que tiene su audiencia para apropiarse de los significados que el concertista didáctico pretende:

[...] Las razones por las que las experiencias de los alumnos son celebrativas, alienadas o ambiguas no tienen que ver solo con la habilidad musical innata, sino que también son el resultado del origen social de los alumnos y su pertenencia a una variedad de grupos sociales diferentes. La familiaridad con el significado inherente y la actitud hacia los significados delineados derivará en parte de los hábitos de escucha, los valores y las normas culturales de su clase, etnia, género, edad, religión, subcultura, etc. (Green, 1999, p. 166)

Consideramos de gran importancia el trabajo de Green (1999) porque las obras musicales que generalmente se utilizan en los conciertos didácticos pertenecen a una práctica musical alejada de sus orígenes, por lo que para ciertos

grupos sociales carece de contexto y es por esta razón que tanto los significados 'inherentes' o 'delineados' les pueden resultar ajenos. Aunque pareciera evidente que para acercarse a estos grupos a determinada práctica musical habría que familiarizarlos con estos significados –como con los ejemplos que señalaron los participantes del curso-taller– habrá que considerar la complejidad de esta acción cuando los alumnos –y públicos potenciales– tienen delineaciones negativas a la música. Por ello los profesores deben asumir su tarea con sensibilidad y respeto a las respuestas de sus alumnos y trabajar con empatía (Green, 1999).

A lo largo del texto nos apegaremos al término *habitus conservatorio* de Pereira (2014), quien estudió la preexistencia de un modelo o práctica de enseñanza en cuatro licenciaturas de música en Brasil. Se apoya de la propuesta de *habitus* y *espacio* de Pierre Bourdieu para entender a las licenciaturas de música como espacios sociales donde se verifican las fuerzas por conservar o transformar la estructura de la enseñanza, así como de la música misma. Aunado a la propuesta de Green (1998) sobre las experiencias musicales que se pueden generar con un concierto didáctico, la noción de *habitus conservatorio* nos permitió analizar la formación de los participantes del curso-taller y cómo estos reproducen ciertos modelos de enseñanza dentro de trabajos como los conciertos didácticos.

2.3. Oportunidades de formación

En una selección de trabajos de diferentes autores se recuperaron los conocimientos, habilidades y actitudes en los campos de la educación musical, comunicación y artes escénicas y la gestión cultural para entenderlos como parte de la práctica de un concertista didáctico. Aunque no existe una propuesta precedente de perfiles profesionales de concertista didáctico, a partir de la literatura disponible fue posible inducir estas oportunidades de formación y también sirvieron para formular la propuesta del presente trabajo. Estos perfiles fueron fundamentales para desarrollar los temas incluidos en el curso-taller que sirvió como metodología de investigación. Mediante el método de investigación-acción se

sometieron a discusión los perfiles creados para así proponer actividades de formación encaminadas a este perfil de concertista didáctico.

2.3.1. En educación musical

El concierto didáctico ofrece una alternativa educativa frente a la educación formal en música. Es una herramienta fundamental en la educación musical pues apoya a las tareas del docente de música a partir de la experiencia que tienen los alumnos al asistir a estas actividades (Izaguirre-Eseverri, 2013). Por lo tanto, se reconoce y dimensiona la intervención artística del concertista didáctico como parte de la formación integral y musical del público.

Aunque diversos autores señalan la importancia del vínculo entre los objetivos del concierto didáctico y el sector de la educación musical a nivel básico –en México, personas entre las edades de 5 a 15 años– (Izaguirre-Eseverri, 2013; Esparza-Borda, 2015; Huete-Gallardo, 2009), la propuesta de este trabajo se centró en términos más generales, entendiendo que es posible acceder a la educación musical con el concierto didáctico a un público de edades y características variadas.

Conocimientos

En el entendido de que quienes realizan conciertos didácticos son licenciados en música, se asume que disponen de conocimientos musicales de “algún área de especialidad musical –como intérprete, teórico, compositor, director o pedagogo–” (Carbajal-Vaca, 2017, p. 4). Al ser un acto educativo, se sobreentiende que un concertista didáctico debe conocer sobre teorías educativas, para tomar decisiones sobre las estrategias didácticas que desee implementar. El músico tiene la responsabilidad de “organizar un proceso de creación, anterior a todo, donde se seleccionan los objetivos, contenidos y criterios, a partir de los cuales se construye el concierto. [...] buscando que los mismos se aúnen con los elementos del currículum de enseñanza” (López-Morales, 2018, p. 72).

Actualmente se priorizan actividades sustentadas en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (Capistrán-Gracia, 2020), lo que no excluye la posibilidad de diseñar estrategias conductistas en caso necesario. El concertista didáctico conoce las propuestas curriculares de su entorno y los distintos modelos educativos para adecuar sus propuestas a los contextos escolares con objetivos y fines de aprendizaje específicos del proceso educativo (Esparza-Borda, 2015; Marín y Domínguez, 2015). Aunque no es una perspectiva novedosa para el ámbito educativo en general, en el contexto de los conciertos didácticos específicamente ha sido percibida como una innovación: “Esta innovación pedagógica supone conocer y asimilar la realidad para introducir novedades en la práctica educativa. Así, este nuevo paradigma se refleja en el diseño de las actividades, en la concepción de la enseñanza y en la tarea docente” (López-Morales, 2018, p. 73).

Habilidades

Un músico que se dedique a hacer conciertos didácticos dispone de habilidades musicales interpretativas y administrativas: “es necesario a la hora de elaborar un guion tener en cuenta el número de intérpretes con los que contamos, así como el tipo de repertorio que son capaces de interpretar” (Izaguirre-Eseverri, 2013, p. 20). Asimismo, tiene habilidad para seleccionar el repertorio, distribuir el tiempo, organizar el montaje y flexibilizar el tratamiento interpretativo de la obra (Muñoz-Muñoz, s.f.). También es innovador, creativo, conciliador, “con la intención de hacer del concierto una experiencia de aprendizaje musical atractiva” (Pastor en Bravo y De Moya, p. 113); una característica especial es su habilidad para trabajar de manera interdisciplinaria e integrar recursos extra musicales.

Actitudes

El concertista didáctico está siempre dispuesto a integrar sus conocimientos musicales, de teoría, didáctica, currículo y sus habilidades creativas en su práctica. Entendemos esta actitud en un sentido integral que va desde la planeación hasta la escena (Izaguirre-Eseverri, 2013).

Otra de las habilidades es su flexibilidad para manejar papeles alejados de otros roles que viven, por ejemplo, como músicos de orquesta (Cañas-Escudero, 2017) que, a diferencia de los conciertos didácticos, suelen mantener distancia con el público (López-Morales, 2018). Una actitud deseable entre los músicos concertistas didácticos es su disposición para interactuar con el público, además de “el entusiasmo y la actitud positiva ante el concierto” (Esparza-Borda, 2015, p. 21).

El concertista didáctico se ve a sí mismo como un educador que pone a la audiencia en el centro de su actuación y no a sí mismo “como un medio de lucimiento y muestra de sus capacidades artísticas, dejando de lado la parte fundamental de todo acto público, los espectadores. Sin ellos, toda representación artística carecería de sentido” (Izaguirre -Eseverri, 2013, p. 52).

2.3.2. En comunicación y artes escénicas

Aunque se enuncia que la característica primordial de los conciertos didácticos es su función educativa:

desde el momento en que se cuenta con la participación de músicos y formaciones musicales, pasamos al campo de la actividad artística –aunque tenga incidencia docente- y por tanto deben ser considerados en el ámbito de las Artes Escénicas y Musicales (Salazar, 2009, p. 126).

Asumiendo lo anterior, en el curso-taller implementado en esta investigación indagamos sobre el valor performático de los conciertos didácticos y la formación que requerirían para desempeñarse en la escena.

Conocimientos

No son pocos los autores que hablan sobre la importancia de una figura de presentador u orador que es una persona que puede guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desprende de un concierto didáctico (Bravo y De Moya, 2017; Moreiras, 2009; Marín y Domínguez, 2015; Izaguirre-Eseverri, 2013;

Esparza-Borda, 2015; López-Morales, 2018; Muñoz-Muñoz, (s.f.); García-Gama, 2011). Estos autores le conceden un grado alto de importancia a los conocimientos para la creación de guiones por parte de este orador para presentarlos en escena.

Respecto de la creación de guiones se encontraron dos corrientes principales en la bibliografía: la primera se enfoca en el público infantil y la segunda en un público de edades diversas. Para el primer enfoque se concibe al cuento como una herramienta idónea para dar cohesión a la sesión musical educativa: “Música y cuento son las dos caras de una misma moneda que nos muestran en su discurrir sus muchos puntos afines” (Palacios, 2000, p. 12).

Reconocemos que en esta propuesta los conocimientos literarios y pedagógicos son fundamentales para la creación de guiones flexibles y adecuados a cada público, de acuerdo a la edad y necesidades educativas especiales. Los guiones deben ser lo suficientemente claros para que puedan ser interpretados por un orador, un colaborador o el propio concertista: “El tema o enfoque del concierto determina el programa diseñado a partir de unos objetivos de aprendizaje que idealmente emanan del currículo de la materia de música” (Marín y Domínguez, 2015, p. 3).

Por otra parte, el orador/narrador cuenta con conocimientos en psicopedagogía que le permiten hacer adaptaciones en función de la audiencia y seleccionar el vocabulario más adecuado según su público. Es importante tener un amplio conocimiento de la información que se utiliza en los guiones para seleccionar la más pertinente en caso de hacer un cambio *in situ*. Estos conocimientos le permiten “reconocer el estado de ánimo de la audiencia” (García-Gama, 2011, p. 16) para elegir las palabras más convenientes o abordar de manera adecuada las preguntas y críticas que tenga el público.

Habilidades

Además de sus habilidades escénico-musicales, se reconoce su capacidad para expresar oralmente de manera clara, precisa y coherente cada una de las intervenciones narrativas con base en el guion que preparó para asumir el rol de

orador o narrador-profesor (García-Gama, 2011; Marín y Dominguez, 2015; Bravo y De Moya, 2017), habilidad comunicativa que no es exclusiva del concertista didáctico, sino de la práctica pedagógica en general (Barrio del Campo y Barrio Fernández, 2018), para convencer, conmover y lograr credibilidad (Estébanez en García-Gama, 2011): “A él le corresponde la difícil tarea de guiar a un público adolescente sumamente crítico, al que le cuesta centrar la atención y que no siempre asiste con especial predisposición” (Marín y Dominguez, 2015, p. 3).

Otra de las habilidades documentadas es la comunicación no verbal, para acompañar la narración con movimientos corporales, gestualidad e inflexiones vocales adecuadas a cada discurso:

[...] es muy importante tener un tono de voz cautivante, así como una imagen física agradable hacia el público. [...] Se deberá de incorporar la quinesia — estudio de movimientos y expresiones corporales— en la preparación del orador, para ayudarse con un buen manejo del movimiento de las manos, los gestos de la cara, y de las posiciones y movimientos del cuerpo en general, en la mejor transmisión y aceptación del mensaje. Otro factor muy importante a tomar en cuenta en la preparación del orador es la paralingüística —poder comunicativo de la voz—, pues manejar correctamente el tono, el volumen, la velocidad, la articulación y la fluidez de la misma, dará vida al mensaje, haciéndolo más comprensible, y manteniendo la atención del público en un alto nivel. (Estébanez en García-Gama, 2005, p. 15)

Un concertista didáctico trabaja la quinesia y el uso de la voz para poder fungir como orador/presentador de su concierto didáctico o, en caso de contar con una persona encargada, comunicarle de manera efectiva cómo desea que sea la intervención de su trabajo narrativo. Cuenta con recursos expresivos para generar un clima positivo y de adecuado manejo grupal con la audiencia (Bravo y De Moya, 2017).

Actitudes

Para que los contenidos de los conocimientos y las habilidades puedan ser trabajados adecuadamente se necesita la disposición del concertista didáctico para darles un propósito y, para ello, la conexión que existe entre los músicos es fundamental. Para Malagarriga (2009) es esa complicidad escénica lo que permite, además, conectar con el público.

Una de las diferencias más significativas entre un concierto didáctico y un concierto "normal" es que el primero de ellos cuenta con un componente especial: la intervención del público. Esta intervención es fundamental para los asistentes al concierto, ya que es lo que permite que los conciertos didácticos creen una experiencia tan diferente y enriquecedora; se encargan de transmitir la música de una manera única. (Esparza-Borda, 2015, p. 12)

Para esta autora es indispensable que los músicos cuenten con amplia experiencia escénica más que con grandes capacidades técnicas e interpretativas. Además, considera que “una actitud no profesional no favorece la calidad, el respeto y la normalidad⁹ que buscamos” (Malagarriga, 2009, p. 36) en el concierto.

Si bien puede resultar escueto o conflictivo el uso del término “actitud profesional” que utiliza esta autora, a partir del párrafo citado se puede reorientar su uso, de manera tal que se puede decir que un concertista didáctico tiene una actitud de respeto hacia su público sin menospreciarlo por razones de pertenencia a grupo social, edad, recursos económicos, religión u otros factores.

⁹ Inferimos que la autora utilizó este término para referirse a la presentación escénica que llevan a cabo los músicos y que no persigue objetivos educativos, lo cual se relaciona con la polisemia que existe en el concepto “concierto didáctico” y que se expondrá más adelante. De ahí que la autora relacione el concepto “actitud profesional” y “búsqueda de normalidad”, aludiendo a características normativas del concierto entendido en los términos tradicionales.

2.3.3. En gestión cultural

Entender el concierto didáctico como un proyecto –educativo– implica que este se inserta en diferentes ámbitos y por lo tanto se vincula de distintas maneras con el lugar a donde se destina, así como al tipo de público al cual se dirige. También tiene en cuenta las cuestiones institucionales para lograr esta inserción, por ejemplo, trámites con la coordinación receptora, destinar recursos –de tiempo, materiales y humanos–, así como de *marketing* para llevar a cabo el concierto didáctico. Bravo y De Moya (2017) señalan que:

En un concierto didáctico intervienen distintos agentes: organismos encargados de la administración y gestión, sociedades musicales y culturales, entidades bancarias, fundaciones, músicos y directores (ya se traten de bandas, orquestas u otro tipo de agrupación instrumental) y alumnos y profesores como principales receptores. Cada uno tiene su propia función bien delimitada, destacando el ingente trabajo que conlleva hacer realidad un proyecto artístico educativo de esta magnitud. (p. 113)

Todo lo anterior abarca el terreno de la gestión cultural, altamente apreciado por Izaguirre-Eseverri (2013). En su trabajo de grado relata algunas de las complicaciones que surgieron sobre todo por la inexperiencia del grupo para realizar un concierto didáctico. Algunas de las problemáticas que detectó en su trabajo fueron respecto de la didáctica musical (cómo hacer el concierto) y de la gestión el proyecto (la inserción del concierto en las instituciones a las que se dirigió y el espacio que al final les otorgaron). Estas dificultades influyeron en la adecuación del proyecto inicial.

Por lo anterior, se hace notar la importancia del papel de la gestión cultural dentro de la formación de un músico interesado en hacer conciertos didácticos. Se percibe la gestión cultural como un área con impacto positivo sobre las acciones a tomar dentro y alrededor del concierto didáctico. Por ejemplo, que este tipo de proyectos no siempre se enmarcan de forma institucionalizada sino, en muchas ocasiones, ocurren como una actividad extra, ajena al lugar donde se inserta, como

un evento de única ocasión. Es así como podría tomarse en cuenta para lograr incorporar el concierto didáctico de manera orgánica al lugar de destino. Aquí la gestión aparece como una cuestión más que apoyará a los intérpretes.

En este trabajo se propone que sean los conocimientos, habilidades y actitudes de la gestión cultural a las cuales el músico concertista didáctico se acerque.

Conocimientos

Si entendemos la gestión cultural con la segunda acepción que nos da la RAE: “Ocuparse de la administración, organización y funcionamiento de una empresa, actividad económica y organismo” (RAE, 18 de septiembre de 2021), el concertista conoce cuáles son las tareas necesarias para la administración y organización de un concierto didáctico. Para Bravo y De Moya (2017) los conocimientos sobre cómo realizar estas tareas se pueden entender bajo las siguientes premisas:

- Es preciso gestionar la actividad (subvencionar, organizar, darle difusión, gestionar la asistencia y proporcionar un local adecuado).
- Se debe seleccionar un repertorio atractivo, fácil de percibir, motivador, que se imprima en la memoria del público infantil.
- Hay que estudiar dicho repertorio para ganar en calidad interpretativa dejando al público con ganas de repetir la experiencia.
- Se ha de preparar un material didáctico para trabajar en las aulas antes del concierto; y otro posterior para encadenar conocimientos, sabidos y nuevos, con los recuerdos de lo vivido durante el espectáculo musical en directo. Estas actividades son esenciales para entender correctamente las obras musicales escuchadas en directo. (Bravo y de Moya, 2017, p. 113)

Además, es necesario reconocer la relación entre la gestión y la educación, lo cual ayuda a proyectos con características como las de los conciertos didácticos.

Conocimientos que apoyen a esta relación son lo que Mariscal-Orozco (2009) entiende en la gestión cultural como una chamarra de doble vista ya que:

Una vista puede ser desde el ámbito educativo, desde el cual diversos programas educativos y docentes hacen uso de la acción cultural como una estrategia para el cumplimiento de objetivos de aprendizaje. [...] La otra vista es a partir del ámbito de la gestión cultural. Desde este lado, encontramos a los gestores culturales que utilizan diversas estrategias de aprendizaje para lograr los objetivos de su proyecto cultural. (pp. 18-19)

Habilidades

Debido a que en la literatura no se toca a profundidad los aspectos de la gestión cultural, las habilidades que son consideradas en esta propuesta se basan en nuestra experiencia y lo que se puede deducir del trabajo de los autores en materia de conciertos didácticos.

Las habilidades deseables en el concertista didáctico se centran en su capacidad para comunicarse de manera intercultural para la aceptación de su proyecto, en este caso se resalta su habilidad diplomática y su habilidad de adaptar de manera administrativa y organizativa.

Actitudes

El concierto didáctico como proyecto social nos retorna a dimensionar que este impacta de varias maneras en la vida de quienes se involucran en él, no solamente de los músicos, sino también el público y, naturalmente, las instancias donde se inserta. Para Marín y Domínguez (2015) los conciertos didácticos “parten de unos objetivos de aprendizaje de naturaleza musical y aspiran en igual medida a entretener y enseñar. Pero tienen también presente los cambios sociales y culturales [...]” (p. 10). Así el concertista didáctico tiene una actitud reflexiva, de apertura y de conciencia social y cultural. Por ello se contempla una actitud empática, para plantear con asertividad el enfoque de su concierto didáctico.

La razón para esto se basa en un trabajo interdisciplinar no solamente entre los músicos o las personas que se encargarían de hacer un concierto didáctico sino, como ya se mencionó, con las instituciones receptoras. Aunque las instituciones tengan “mayor predisposición para colaborar con otros organismos públicos y organizar eventos que se incluyan dentro del plan de centro” (López-Morales, 2018, p. 80), en la práctica del concierto didáctico no se ha conseguido trabajar de manera interdisciplinar. El autor lo atribuye a la falta de involucramiento de la ciudadanía en las actividades que se realizan dentro de los conservatorios y escuelas de música. Propone que “Debería fomentarse una mayor actividad por y para la ciudadanía, ya que tienen una repercusión directa en el ámbito cultural de toda la población” (Morales, 2018, p. 80).

Los concertistas didácticos tendrán la sensibilidad para involucrarse más con la sociedad mediante las actividades que realiza si se ven a sí mismos como gestores culturales que “intervienen en la recreación de ámbitos en los que sus proyectos y operaciones precisan de renovados aprendizajes, conocimientos, competencias, destrezas, sensibilidades y disposiciones relacionales, cultivados y perfeccionados desde distintas modalidades de educación e investigación” (Bayardo, 2009, p. 12).

Lo anterior lo podemos sintetizar en la siguiente tabla:

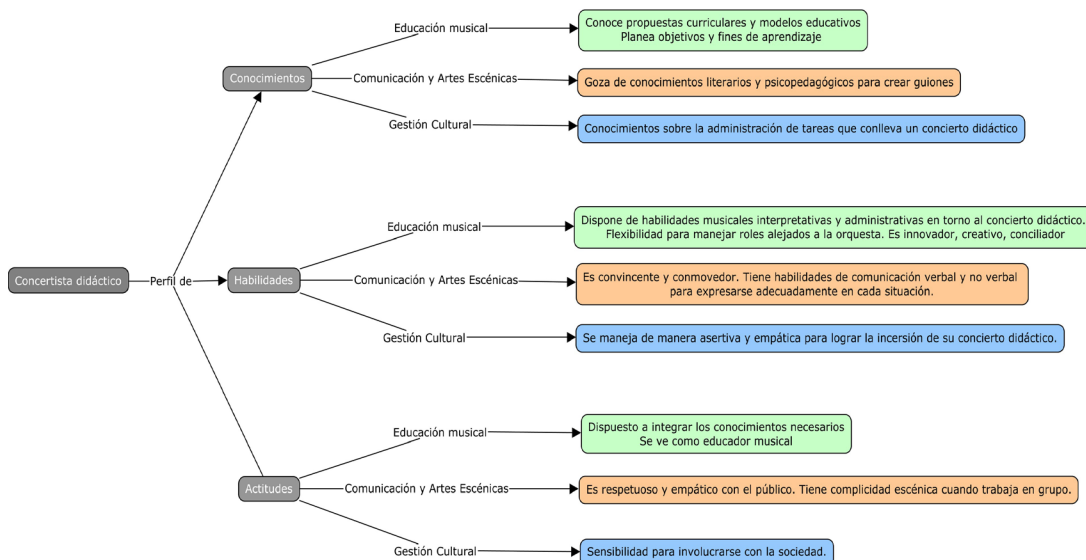


Imagen 1. Diagrama del perfil del concertista didáctico, elaboración propia.

2.4. Implementación del curso-taller

Debido a la situación de pandemia por SARS-COV-19 que atravesaba el mundo a la fecha de realización del presente trabajo, las actividades académicas se mudaron de los entornos presenciales a los virtuales, incidiendo en la implementación del curso-taller que realizamos. Esta situación tuvo ventajas y desventajas.

Ventajas

- La facilidad de encuentro con personas de diferentes áreas geográficas (De la República mexicana: Aguascalientes, Chiapas, Coahuila, Hidalgo, Zacatecas, Estado de México, Ciudad de México. Fuera de México: Colombia).
- Tener acceso directo con herramientas tecnológicas.
- Facilidad para grabar audio y video de las intervenciones de los asistentes.

Desventajas

- Las interacciones en ocasiones se entorpecieron por la calidad de la conexión a internet de cada usuario.
- Propiciar actividades grupales resultó más complicado que en los entornos físicos.
- La capacidad de atención se puede perder fácilmente, aunque no se tuvo una herramienta para medir si había la atención suficiente por parte los participantes durante el tiempo que se dieron las sesiones.

Por lo anterior, se consideró y reflexionó cómo llevar a cabo la implementación del taller que, además, incluyó a las artes escénicas y el trabajo corporal como un rubro importante dentro de la profesionalización en conciertos didácticos y que no podría realizarse de igual manera a las prácticas acostumbradas antes de la pandemia.

Este curso-taller fue realizado con el apoyo de la directora de este trabajo de tesis, profesora investigadora de la Universidad Autónoma de Aguascalientes

(UAA), quien colabora con la Facultad de Música (FaM) de la UNAM. Fue ella quien sugirió que la intervención fuera parte de las actividades del cuerpo académico UAA-CA-117, que además facilitó una cuenta de Zoom para realizar el curso-taller y que se sistematizó de la siguiente manera:

1. Abril 2021: se estableció que se podía hacer la intervención de un curso-taller de profesionalización en conciertos didácticos como herramienta metodológica de investigación.
 - Se propuso el curso-taller al cuerpo académico UAA-CA-117 que determinó realizarlo del 21 de junio al 2 de julio de 2021.
 - Por medio de correos electrónicos se estableció el primer contacto con posibles ponentes a quienes se les explicó el proyecto y por qué consideramos que su experticia en determinados temas ayudaría al adecuado desarrollo del curso-taller.
2. Abril a mayo de 2021: se diseñó un programa de materia y un formato de secuencia didáctica (ver Anexo 1) solicitados por la UAA para poder llevar a cabo el curso-taller. En estos formatos se establecieron los objetivos del curso-taller, contenidos de aprendizaje, las herramientas metodológicas, la distribución del tiempo y las tareas a realizar.
3. Mayo de 2021: por medio de un cartel y a través de redes de contactos cercanos se invitó a la comunidad académica a inscribirse en el curso-taller. Se recibieron 45 solicitudes.
 - Se estableció contacto con cada uno de los ponentes por videollamada en el que se explicó a profundidad el estado de la investigación, la planeación del curso-taller y qué se esperaba que cada uno de ellos aportara de acuerdo con su área de estudios y experiencia; a su vez, los ponentes sugirieron y decidieron de qué manera contribuirían tanto en conocimientos como en actividades a realizar. Se designaron las fechas de su participación.
4. Junio de 2021: se estableció contacto por correo con las personas interesadas en inscribirse al curso-taller; por ese medio se les informó sobre

la logística y se les pidió que firmaran una carta de consentimiento informado.

- se realizó el curso-taller sin contratiempos ni inconvenientes.

2.4.1. Selección de la plataforma y herramientas de envío

Para realizar el trabajo sincrónico se utilizó la plataforma de Zoom la cual, además de ser vía de comunicación en tiempo real de la implementación del curso-taller, permitió recuperar las intervenciones mediante la herramienta de grabación que ofrece.

Para recopilar los documentos, impresiones y experiencias de los participantes se utilizó *google forms*. La flexibilidad de la aplicación permite que cualquier persona con acceso al vínculo pueda mandar sus respuestas y estas se guardan automáticamente en una nube de almacenamiento. Estos formularios sirvieron para reunir las respuestas de los participantes sobre determinadas preguntas y temáticas para utilizarlos como datos a analizar en la investigación.

2.4.2. Participantes y ponentes

De acuerdo con el método de investigación-acción es necesario involucrar a los miembros del grupo o comunidad en todo el proceso del estudio y la implementación de acciones. Así “este tipo de investigación conjunta la experticia del investigador o investigadora con los conocimientos prácticos, vivencias y habilidades de los participantes” (Mertens en Hernández-Sampieri, 2007, p. 707). Se consideró la intervención de diferentes expertos para que propusieran conocimientos, habilidades o actitudes en los campos de educación musical, comunicación y artes escénicas y gestión cultural que se detectaron en la literatura como fundamentales para que los músicos puedan diseñar, implementar y evaluar conciertos didácticos. Previo a la realización del curso-taller contactamos a 6 ponentes con el perfil mencionado. Con cada uno de ellos se realizó una sesión de

información; se les expuso el objetivo de la investigación y del curso-taller y se socializaron los perfiles creados a partir de la bibliografía; con ello, los ponentes tuvieron libertad de cátedra para trabajar en los campos previstos de acuerdo con su experiencia.

Hubo una asistencia media de 15 participantes por sesión y un ponente diferente en los primeros cinco días. Los perfiles de los participantes se centraban, principalmente, en estudiantes y egresados de la licenciatura de instituciones públicas en los estados de: Ciudad de México, Chiapas, Coahuila, Estado de México, Hidalgo, Jalisco, Zacatecas y algunas personas de Colombia de los departamentos de Nariño y Antioquia. Los perfiles de los participantes se dividían entre las que tenían una formación dentro de la educación musical y otros dentro de la interpretación musical de un instrumento determinado; en este último punto se concentraba la formación en instrumentos como: bajo eléctrico, canto, flauta, guitarra y piano. Por ser una investigación cualitativa enfocada en la formación de la práctica educativa sobre un tema con poco, se integraron al curso-taller participantes sin experiencia previa como concertistas didácticos, pero con un interés en esta práctica; a la par, hubo participantes que ya tenían diversas experiencias en realizar este tipo de conciertos.

La interacción entre expertos y novatos detonó un diálogo que permitió verificar en la práctica real los conocimientos, habilidades y actitudes que contribuyen al desarrollo de un concierto didáctico satisfactorio, lo que confirmó que el enfoque de investigación-acción perfilado para este trabajo fue el adecuado; es decir, las personas involucradas en la práctica son el centro de la investigación. Los estudiantes de música de nivel universitario que participaron reflexionaron sobre su propia formación a partir de las preguntas elaboradas para el grupo de enfoque, con base en la teoría encontrada.

2.4.3. Selección y secuencia de actividades, contenidos y estrategias

Debido a que la investigación-acción es un método donde el liderazgo lo ejercen conjuntamente investigador y personas involucradas en las problemáticas que se investigan, se les dio libertad a los ponentes de proponer actividades con la única indicación de que estuvieran en concordancia con los objetivos de investigación. Asimismo, los participantes durante las sesiones decidieron seguir o no el flujo de estas actividades o sugerir alguna otra como sucedió en la tercera sesión donde formularon preguntas sobre problemáticas o dudas en torno a los conciertos didácticos, donde respondieron y discutieron posibles soluciones a estos cuestionamientos; también en la sesión cuatro solicitaron que la ponente extendiera el tiempo de exposición y la realización de ejercicios *in situ* con las herramientas y conocimientos que tenían hasta el momento del curso-taller. Algunas de las actividades requirieron materiales como: un tapete de yoga, ropa cómoda e instrumentos musicales. En algunas ocasiones se permitió flexibilidad en los tiempos de exposición según lo solicitaron los ponentes o los participantes; los ponentes compartieron materiales de interés y ofrecieron la posibilidad de consultarlos posteriormente.

Al haber sido parte de las actividades que ofrece la UAA, tuvieron que ser tomadas en cuenta las solicitudes de la institución, las cuales se centraron más en la logística del curso-taller. Hubo que hacer adecuaciones en los tiempos solicitados por la institución que dio el apoyo para realizar el curso-taller bajo un esquema de 45 horas de trabajo, además de solicitar una secuencia didáctica y una planeación de materia. Con base en esta fórmula de trabajo se establecieron siete días para la impartición del curso-taller, con una distribución de 3 horas diarias de trabajo sincrónico, además de la participación en activo de 3 horas en el Coloquio Internacional de Educación Musical a Nivel Superior (CIEMNS¹⁰) para

¹⁰ CIEMNS 2021: <https://sites.google.com/view/ciemns2021/programa>

complementar la formación en otros rubros de interés personal de los participantes. Durante la primera hora y media cada ponente realizó su exposición, y la hora y media restante se utilizó para la discusión en el grupo focal. Hubo 15 horas de trabajo asincrónico para la realización de los productos propuestos según el ponente.

2.4.4. Técnicas de recuperación y análisis de datos

Se recolectó la información del curso-taller en conciertos didácticos generada mediante la técnica del grupo focal (Álvarez-Gayou, 2003; Hernández-Sampieri, 2006). Previo al inicio del curso-taller tanto participantes como ponentes firmaron una carta de consentimiento informado en la cual aceptaron que la investigadora utilizara la información generada durante el curso-taller con propósitos de investigación (ver Anexo 2).

Como primera propuesta de intervención, se optó por realizar el grupo focal con un número de participantes más grande de lo recomendado por los autores consultados, quienes coinciden en que hacer grupos más grandes a doce personas puede provocar lentitud para abordar los temas de la discusión. Se consideró que, al ser una investigación de carácter exploratorio en modalidad virtual, con participantes de distinto nivel de formación, el número de participantes –que un día alcanzó los 23 asistentes– no entorpecería tanto la recopilación de los datos. Se optó así por propiciar dinámicas que agilizaran y animaran la participación de todos los asistentes del curso-taller. Sobre la técnica del grupo focal cabe resaltar que no debe confundirse con:

talleres participativos, en los cuales el énfasis de la participación se pone en el desarrollo de preguntas y respuestas entre el conductor del taller y los participantes, a diferencia del grupo focal, el cual subraya la interacción, es decir, cómo los participantes elaboran gradualmente su realidad y su experiencia, incluyendo sus creencias, sentimientos y actitudes. (Álvarez-Gayou, 2003, p. 131)

Por tanto, las ponencias no solo fueron medios de conexión de información entre ponentes y asistentes, sino que los temas tratados en cada sesión dieron pie a la dinámica de grupo respecto a esos temas. También vale resaltar que:

Otra característica es que se trata de un grupo en tanto se le determina una tarea específica, una tarea externa no emanada de él mismo, por lo que equivale a un equipo de trabajo para el investigador, puesto que a partir de aquél logrará sus propósitos, aunque el grupo mismo no se perciba así. Este grupo trabaja en producir algo para el cumplimiento del objetivo de estudio. Constituye un espacio de opinión grupal y se instituye como la autoridad de las opiniones que regula el derecho de hablar y privilegia la conversación. (Álvarez-Gayou, 2003, p. 131)

Con lo anterior, las actividades y contenidos del curso-taller permitieron profundizar en los valores, sentires y pensares de los asistentes y ponentes en torno a las temáticas seleccionadas y con ello se cubrieron varios de los objetivos de investigación. Las tareas que realizaron también permitieron conocer en cierto grado cómo los participantes adquirieron, se apropiaron y reflexionaron sobre los conocimientos, habilidades o actitudes de los ejes de formación propuestos. Por su parte, las discusiones dentro del grupo focal permitieron también reconocer y recolectar las experiencias de participantes y ponentes, así como los posicionamientos sobre los temas propuestos dentro del curso-taller.

Para realizar el análisis de los grupos focales se recuperaron las voces de los participantes por medio de transcripciones de cada sesión a partir de grabaciones de audio y video que se realizaron y que sirvieron para poder realizar una transcripción verbatim limpia (Halbom y Davidson, 2006) en beneficio y facilitación de la comprensión del análisis para los lectores. Para autoras como Halbom y Davidson (2006) las investigaciones de tipo cualitativo se enfocan en la exploración de valores, significados, creencias, experiencias y sentimientos que se apoyan del análisis narrativo a partir de las transcripciones verbatim, aunque estas transcripciones no son indispensables para el análisis. En este trabajo nos

apegamos a combinar la transcripción verbatim con el diario de campo para la “confiabilidad, validez y veracidad de la recopilación de datos” (p. 40).

Las aportaciones de los análisis se referirán con la abreviatura *Pa* para participante y *Po* para ponentes seguida de una letra en mayúscula para designar y diferenciar a cada uno de los participantes y ponentes, siguiendo el principio de anonimato de la carta de consentimiento informado. El número subsecuente corresponde al número de sesión en la que se realizó el comentario citado. Ejemplo, (PaA5): Participante A, quinta sesión.

Otra técnica de recolección de datos utilizada fueron cuestionarios aplicados al inicio o al final de cada sesión, para utilizar las respuestas de los participantes como datos cualitativos y no cuantitativos, es decir, interesó conocer lo que los participantes pensaron antes o después de los temas de cada sesión y no analizar de manera estadística cuantos pensaban igual o diferente. Los cuestionarios se realizaron con preguntas abiertas (Hernández, 2007; Álvarez-Gayou, 2003). El instrumento, si bien puede analizar datos bajo postulados cuantitativos –como: 1) observar la frecuencia con la que aparece cada respuesta, 2) elegir las respuestas que se presentan con mayor frecuencia, 3) clasificar las respuestas en temas, aspectos o rubros, 4) darle un nombre o título a cada tema, aspecto o rubro (patrón general de respuestas), 5) asignar el código a cada patrón de respuesta (Álvarez-Gayou, 2003)–, la idea principal con los cuestionarios fue más bien otra manera de obtener datos de los participantes del curso-taller, teniendo en cuenta que al adoptar la discusión de grupo focal de un número grande de asistentes, si alguna persona no hubiese logrado añadir su participación adecuadamente dentro del grupo focal, tendría la oportunidad de exponer sus pensamientos sobre el tema por medio del cuestionario.

Las preguntas estuvieron previstas para realizarse antes de cada ponencia o actividad, lo cual permitió hacer una evaluación diagnóstica para entender el posicionamiento que tenían los participantes sobre alguno de los temas, antes o después de la ponencia:

- Cuestionario ponencia 1: ¿qué entiende por didáctica?, ¿qué entiende por concierto?
- Cuestionario ponencia 2: ¿qué valor le da al uso del cuerpo en un concierto didáctico?, ¿qué valor le da al uso del espacio escénico en el concierto didáctico?, ¿qué valor le da al tiempo en un concierto didáctico?
- Cuestionario ponencia 3: ¿qué valor tiene para usted hacer conciertos didácticos?, ¿cómo ubicaría al concierto didáctico en un programa de educación musical universitario?, ¿cuál piensa que es el objetivo de la educación musical?, ¿cuál piensa que es el objetivo de los conciertos didácticos?
- Cuestionario ponencia 4: ¿qué estrategias utiliza para dirigirse a diferentes tipos de público?, ¿cómo organiza el tiempo en un concierto didáctico y qué elementos toma en consideración?, ¿qué estrategias ha pensado para utilizar su voz? La bibliografía consultada hace énfasis en la necesidad de disponer de un presentador, ¿qué opinión le merece esta función? Antes de la presentación de hoy, ¿acostumbraba a conservar evidencias de su trabajo?, ¿qué valor le da a este aspecto?
- Cuestionario ponencia 5: ¿qué conocimientos cree que podría desarrollar un músico que quiera realizar conciertos didácticos?, ¿qué habilidades cree que podría desarrollar un músico que quiera realizar conciertos didácticos?, ¿qué actitudes cree que podría desarrollar un músico que quiera realizar conciertos didácticos?
- Cuestionario ponencia 6: ¿Para usted qué significa concierto didáctico?, ¿cómo determinaría que un concierto didáctico logró su(s) objetivo(s)?, ¿cuáles conocimientos, habilidades o actitudes cree que son necesarios para hacer conciertos didácticos y no se abordaron durante este curso-taller?

Otra técnica utilizada a lo largo de la investigación fue la observación que, de acuerdo con Álvarez-Gayou (2003) es siempre participante aun cuando no esté en contacto directo con las personas observadas, puesto que el observador tiene que vincularse con la situación que observa. La observación participante jugó un

papel fundamental en el trabajo del grupo focal y permitió situar los comentarios en el análisis del trabajo. Estas diferentes técnicas permitieron localizar y analizar las categorías de conocimientos, habilidades y actitudes descritas anteriormente para crear el perfil de formación del concertista didáctico.

El curso-taller se dividió en tres bloques: 1. Educación musical, 2. Comunicación y artes escénicas y 3. Gestión cultural, cuyas temáticas principales fueron en torno a la didáctica musical, la comunicación verbal, la preparación física del músico, el aprendizaje significativo y la gestión cultural. Durante el curso-taller fue evidenciándose que los concertistas didácticos, aunque no contaran con una formación especializada en estos rubros, cuentan con herramientas, estrategias y formas de pensar que devienen tanto de la educación formal como de la no formal e informal¹¹. Con esta información y a través de las participaciones se analizaron las categorías propuestas a partir de la literatura consultada.

La primera, tercera y quinta sesiones del curso-taller estuvieron encaminadas a los temas referentes al ámbito de la educación musical. La ponencia/actividad de la segunda sesión fue encaminada a las artes escénicas y el trabajo corporal. En la cuarta sesión se trataron temas sobre comunicación verbal. Finalmente, la sexta y séptima sesión sirvieron para los temas referentes al ámbito de la gestión cultural. Los participantes del curso-taller también tuvieron la oportunidad de asistir a un concierto didáctico que era parte de las actividades en

¹¹ De acuerdo con Rogers (2005) “identificar y listar las actividades como “formales” y otras como “no formales” depende de cierta definición y criterio bajo los cuales los programas se colocan en categorías separadas. Y siempre proveen dificultad definir las” (traducción de autoría propia, p. 73). Para el autor la educación formal se define por sus características como ser provista por instituciones dentro del sistema educativo y provee certificados. La educación no formal ha seguido la tendencia a ser definida como actividades organizadas, sistematizadas que ocurren fuera de la educación formal, es decir de los centros o institutos, aunque bien pueden ser ofrecidas por estos. La educación informal por su parte es consistentemente vista con el aprendizaje incidental aunque algunos escritores no la dimensionen de esta manera entendiendo a los actos educativos como acciones organizadas sistemáticamente.

el marco del 8º Coloquio Nacional, 5º Internacional de Educación Musical a Nivel Superior (CIEMNS 2021¹²).

En la primera sesión el PoQ-1, especialista en currículo y didáctica, presentó la ponencia titulada “Ideas y conceptos para pensar la didáctica musical”. Aunque el ponente destacó que no estaba familiarizado con el trabajo de los conciertos didácticos, el objetivo de la primera sesión fue debatir sobre el uso de los conceptos “concierto” y “concierto didáctico” –ya revisados en este documento– a la par de las categorías de análisis sobre la educación musical. El PoQ-1 inició su presentación con una revisión a la etimología de la palabra pedagogía, la cual se ha ligado históricamente a la enseñanza infantil; mostró las diferencias entre los conceptos de didáctica, educación y pedagogía, puesto que suelen ser utilizados como sinónimos. El ponente trabajó sobre la idea del currículo como una elección de saberes con intereses técnicos, prácticos y emancipatorios, de la autora Grundy (1987).

La educación fue entendida como el estudio de todos los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera formal e informal, identifica los elementos culturales necesarios para que los individuos puedan pertenecer y permanecer en la sociedad, con modos y maneras para incorporarse desde los elementos culturales. De la educación se derivó la idea de la pedagogía que fue entendida como ciencia que investiga la teoría y la práctica de la educación y sus vínculos con determinada práctica social. Finalmente, la didáctica se describió como el estudio de la pedagogía y los procesos de la enseñanza.

La didáctica se ha ligado a la planeación de una clase a partir de preguntas básicas que ayudan a estructurarla:

¹² <https://sites.google.com/view/ciemns2021/bienvenidos-welcome-bem-vindo>

- ¿Qué va a ser enseñado? Se determinan los contenidos y saberes a enseñar, se propone también una secuencia de esos contenidos.
- ¿Para quién? Se reflexiona qué población va a ser atendida para adecuar los contenidos.
- ¿Cómo? Determina la metodología y los recursos requeridos para la propuesta educativa.
- ¿Por qué? Se justifica el proceso educativo.
- ¿Cómo saber qué se ha aprendido? Permite mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El currículo se describió como algo que es más amplio que un plan de clases y que se estructura con base en las preguntas de la didáctica que pueden guiar a partir de las ideas de práctica, proceso y praxis. El currículo es una elección de saberes que muchas veces se decide de manera unilateral por el docente. El PoQ-1 trabajó bajo la propuesta de Grundy (1987) que se basa en tres intereses:

- Los técnicos, que aluden a la necesidad de aprehender habilidades para lograr una tarea dada.
- Los prácticos, que involucran la idea de enfrentar una labor desde caminos no ortodoxos.
- Los emancipatorios, que logran la reflexión y la capacidad del educando para organizar su propio proceso educativo en cualquier área.

Lo anterior nos llevó a entender el currículo de tres formas: por producto, por proceso y por praxis.

El ponente presentó categorías, a partir de los trabajos de Hemsy de Gainza y de Fonterrada, sobre las cuáles se han basado algunas de las propuestas en didáctica de la educación musical, cuyos autores (Z. Kodaly, J. Dalcroze, S. Suzuki, M. Schaeffer, J. Paynter, hasta llegar a los más recientes) han sido identificados en diferentes generaciones. El PoQ-1 considera que actualmente existe una tercera generación que tiene una propuesta sobre la música vernácula –llamada así por el ponente– (grupos o artistas resaltables por el ponente fueron: Barbatuques, Casa

Caiada UFC). Finalmente, el ponente propuso algunas propuestas metodológicas basadas en los trabajos de Keith Swanwick y Lucy Green.

La segunda sesión estuvo dedicada al trabajo escénico y corporal del concertista didáctico. La PoU-2 solicitó un tapete de yoga y ropa cómoda para que los participantes realizaran algunos ejercicios de estiramientos y conciencia corporal. Al finalizar los ejercicios los participantes compartieron las sensaciones obtenidas durante la actividad y reflexionaron sobre su importancia para el desempeño escénico y sobre su utilización en el tratamiento de afecciones como la ansiedad escénica, las implicaciones de la respiración en el control del cuerpo y la mente, el desenvolvimiento del músico en escena, las implicaciones de la postura, el vestuario y los movimientos.

En la tercera sesión la PoX-3 expuso sobre los conciertos didácticos utilizando como fuente principal el trabajo de Neuman-Kovensky (2004). Con base en autores como Coll, Dewey y Piaget, relacionó el concierto didáctico con el aprendizaje basado en experiencias y cómo esto conlleva al aprendizaje significativo. Como ejemplo canónico presentó el trabajo de una de sus compañeras, violista y compositora de la Orquesta de Cámara de la Escuela Nacional Preparatoria. Esta orquesta organiza regularmente actividades que pueden ser consideradas conciertos didácticos, aunque no los nombran de esta manera. Durante esta sesión la PoX-3 propuso una actividad de autorreflexión para reconocer “qué ha significado el concierto didáctico en nuestra relación como educadores o como instrumentistas”. Para ello se realizó un cronograma de desarrollo profesional en relación con los conciertos didácticos y un ecomapa sobre los contextos en los cuales se desenvuelve el concertista didáctico. El propósito de estas actividades fue conocer cómo habían comenzado a realizar conciertos didácticos y qué formaciones tuvieron para llegar a ellos; asimismo se buscaba saber cómo se desenvolvían profesionalmente los participantes.

Es importante resaltar que, al finalizar la exposición de la tercera sesión, los participantes manifestaron diversas inquietudes por lo que se creó una lista con

cuestionamientos que se plantearon para ser resueltos en colectividad, estas preguntas fueron:

- ¿Por qué alguien no se interesa por conciertos de música clásica pero sí de música comercial?
- ¿Se podría hacer una especie de cuerpo colegial que pueda avalar a los conciertos didácticos y tener un apoyo más para la realización de este tipo de conciertos?
- ¿Existen parámetros o criterios propios de la evaluación de conciertos didácticos, independientemente de que se puedan adecuar instrumentos para cada perfil de audiencias?
- ¿Con qué obras se puede comenzar un concierto para un público que desconoce la música académica?
- ¿Se podría involucrar a niños o personas discapacitadas a un concierto didáctico? Y ¿Cómo?
- ¿Cómo delimitar al público al que podemos dirigir un concierto didáctico? ¿Cuál sería una metodología o sugerencia para desarrollar un concierto didáctico tanto en su planeación como en su presentación?
- ¿Cómo dirigir un concierto didáctico y recibir apoyo de las autoridades de cultura?
- ¿Es posible planear un concierto didáctico si no se conoce del todo al público al que va dirigido?
- ¿Cómo es recomendable organizar y dividir los tiempos en un concierto didáctico?
- ¿Qué tipo de público se puede interesar y participar más en un concierto didáctico?
- ¿En qué momento o hasta qué punto se pueden llamar conciertos didácticos? Porque por ejemplo he asistido a conciertos didácticos donde no existe interacción con el público, en ocasiones sólo dan una

explicación breve, vaga, de las obras y se jactan de haber hecho muchos conciertos didácticos.

- ¿Se puede dirigir un concierto didáctico a cualquier audiencia sin importar edad?
- Según el grupo de personas al cuál va dirigido el concierto didáctico (niños, jóvenes, adultos, tercera edad) ¿Qué características se debe tener en cuenta?
- ¿Con cuánta frecuencia se recomendaría hacer conciertos didácticos? Y otra, ¿Un concierto se formula de la misma manera para todas las edades o para cada etapa? ¿Se recomienda una formulación diferente?
- ¿Cambiaría el plan de estudio de sus instituciones (facultad de música, la de Aguascalientes, etcétera) con tal de dar prioridad a los conciertos didácticos? Si sí, ¿lo harían para instrumentistas en general o sólo para educadores? Y si sí, ¿cómo se gestiona institucionalmente eso?
- ¿Cuáles son los criterios que se deben tener en cuenta al planear el concierto didáctico?

En la cuarta sesión la PoK-4 expuso sobre el tema de comunicación. Se reflexionó sobre el acto comunicativo implícito en el concierto didáctico para saber cómo dirigirse oralmente a cada público. La PoK-4 pidió a los participantes realizar modelajes de públicos infantiles, juveniles, de adultos y adultos mayores a partir de las premisas: ¿qué quiero provocar?, ¿qué les gusta aprender a estos públicos? La PoK-4 invitó a reflexionar sobre la importancia de la generación de expectativa para provocar emociones e interés en el público. Los participantes se mostraron interesados en este tema y solicitaron más tiempo de participación de la PoK-4, por lo cual se pudieron realizar dos ejercicios a partir de las herramientas de la escaleta y el reloj de programación compartidos. En esta sesión los participantes organizaron la información de un concierto didáctico, indicando tiempo para cada parte, teniendo en cuenta un inicio, desarrollo y cierre de la actividad, así como las

obras musicales que utilizarían y cuáles eran sus intenciones al presentar los materiales musicales que pretendían.

En la quinta sesión el PoW-5 realizó una exposición que tituló: “Algunos fundamentos epistemológicos a partir de los cuales diseñar un concierto didáctico”. Tomó como base el aprendizaje significativo de Ausubel y la teoría de la expectativa de autores como Meyer y Huron. Centró la explicación de la teoría del aprendizaje significativo en el concepto de “*subsunsor*” o “idea ancla” que es el conocimiento previo a partir del cual el estudiante conecta el conocimiento nuevo para lograr el aprendizaje; es decir, se requiere una relación consciente de la información nueva con la que ya se posee, se necesitan materiales significativos y la decisión consciente de relacionar, “debe haber un deseo y voluntad” (PoW-5). Recomendó el uso de estos dos recursos para diseñar el concierto didáctico; en primer lugar, alentó el uso de un examen diagnóstico para poder utilizar el “*subsunsor*” – relacionados con la música, con el compositor, con los intérpretes, con el *género musical*, con la historia–. Dado que en un concierto didáctico no hay manera de conocer al público, es importante partir de un “imaginario” sobre lo que el concertista didáctico sospecha que el público puede conocer y a partir de ahí crear una experiencia del concierto y que el oyente conecte con los conocimientos que el concertista didáctico proponga.

El PoW-5 destacó el potencial que tiene la expectativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en un concierto didáctico, al tomar en cuenta que el público puede tener una idea previa de lo que va a escuchar: “parte del problema del porqué mucha gente no gusta de la música académica es porque esta excede las expectativas de la audiencia común” (PoW-5). Teniendo en cuenta que es probable que el público no esté familiarizado con las características de la música que interpretará el concertista, la respuesta puede ser negativa, por lo que para el PoW-5, hipotetizar sobre los conocimientos previos que tiene su audiencia no solamente le ayuda a propiciar el aprendizaje significativo, sino que puede ayudar a que la experiencia sea lo más placentera posible.

El PoW-5 sugirió algunas maneras para crear expectativas dentro de un concierto. Por ejemplo, conducir la escucha ante ciertas particularidades que tiene la obra musical a interpretar; puede ser a partir de un relato y con ello no solamente desarrollar un aprendizaje significativo, sino mantener la expectativa y la atención del público. Durante esta sesión los participantes realizaron la situación hipotética de creación de un concierto didáctico a realizarse a más tardar en una semana.

La sexta y la séptima sesiones se dedicaron al ámbito de la gestión cultural. El PoD-6 compartió algunas de las herramientas de gestión cultural que pueden apoyar al concertista didáctico en su labor, tales como: llevar una bitácora; realizar una encuesta al finalizar el concierto didáctico; realizar una evaluación del público y de las instituciones receptoras de la actividad, así como del propio concertista didáctico. Durante la sexta sesión se reflexionó sobre los siguientes tres planteamientos: ¿qué repertorio tengo o puedo practicar?, ¿qué repertorio necesito trabajar con la idea de preparar mi concierto? y ¿qué capacidades tengo y cuáles necesito desarrollar? También se dio un espacio para reflexionar sobre las actitudes de un músico hacia su público. En la séptima sesión se trató el sentido de la gestión institucional, por ejemplo, consideraciones al acercarse a directivos de una institución receptora del concierto didáctico, herramientas como: cartas, base de contactos y formas de cerrar un acuerdo, para que el concertista didáctico tenga las condiciones óptimas para realizar su labor.

2.5. El perfil del concertista didáctico desde el modelo basado en competencias

Fundamentar la propuesta curricular de esta investigación no fue sencillo debido a que había diferentes caminos teóricos y metodológicos bajo los cuales se podía sustentar. El interés de apegarse a un modelo no solamente que se perciba novedoso en el ámbito educativo, sino que entre en concordancia con el propio corpus teórico-metodológico, fue una guía, sin embargo, no se puede hacer de lado que esta investigación tuvo que ceñirse a un determinado contexto sociohistórico.

En principio queríamos plantear un currículo más apegado a modelos modulares, transversales y holísticos que han tomado relevancia en el ámbito educativo en las últimas décadas. No obstante, era necesario ceñirse también a las circunstancias institucionales en las que enmarcó la investigación; por ejemplo, la Facultad de Música perteneciente a la UNAM y la Universidad Autónoma de Aguascalientes que albergó el curso-taller; por lo que la decisión de circunscribirse al modelo de competencias, aunque entraba en contradicción con el propio modelo socio-crítico planteado para guiar esta investigación, fue una decisión operativa necesaria.

El modelo basado en competencias ha adquirido popularidad en los últimos años del siglo XX e inicios del XXI (Álvarez, 2011). Una de las características que tiene este modelo es que:

El aprendizaje ya no es sólo del texto o del discurso del docente, sino que se hace, fundamentalmente, del contexto, desde la propia cultura y desde la propia experiencia, un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Se aprende, ya no en soledad, sino interactuando, colaborando, expresándose, relacionándose. En la formación basada en competencias, cada estudiante debe experimentar una variedad de enfoques y tener acceso a diferentes contextos de aprendizaje, sea cual sea su área de estudio. (Álvarez, 2011, p. 101)

Encontramos que estas características podían ser compartidas con el método de investigación-acción utilizado en este trabajo, por lo que consideramos y así adecuamos los planteamientos iniciales al modelo de competencias para proponer un perfil profesional de concertista didáctico que entrara en concordancia con las instituciones que apoyaron a la investigación.

Amoldar la estructura curricular al modelo de competencias también permitió debatir y contrastar los fundamentos de formación en materia conciertos didáctico con el modelo conservatorio, que es el más usual dentro de los estudios musicales (Pererira, 2014 y Carbajal-Vaca 2016). Lo anterior en concordancia con

las inquietudes manifestadas por los participantes quienes señalaron las dificultades para que el músico pueda insertarse en ámbitos laborales alejados del modelo conservatorio –la interpretación virtuosística sobre todo–. Se hizo notable que se puede cuestionar y profundizar si el concertista didáctico a su vez tiene que ejercer su trabajo bajo o dentro del modelo de competencias, puesto que el concierto didáctico es una actividad que suele suscitarse como un evento único, sin continuidad; no obstante, este tema rebasa los límites de la investigación.

Autores como Perrenoud (2004), Coll (2007), García-Renata (2011) y Álvarez (2011) mencionan que la característica principal del modelo de competencias es que el aprendizaje se sitúa en un contexto específico; de ahí que el método de investigación-acción nos permitiera contextualizar la práctica de los conciertos didácticos situada a un momento histórico y un lugar específico. Se tuvo en cuenta lo que Coll (2007) destaca como “el concepto de competencia sigue enfrentando algunas limitaciones teóricas y prácticas de difícil solución; y por otra parte su uso –o al menos algunos de sus usos– comporta riesgos, tiene implicaciones negativas y genera prácticas discutibles” (p. 37). Consideramos que estos señalamientos no invalidan el uso del modelo, sino que el procedimiento tiene que hacer con cautela. En este tenor surgió la perspectiva sobre las implicaciones que tiene el concierto didáctico en el desarrollo educativo musical como parte de la democracia cultural¹³. Dado que la música tiene significados y las experiencias musicales de la audiencia, en el perfil fue importante procurar que estos conocimientos, habilidades y actitudes entraran en concordancia con la función

¹³ Siguiendo la precisión que hace Trilla (1997) entre la democracia y la democratización del consumo cultural. La democratización sería entendida bajo la idea patrimonialista de acercar a la población a determinada producción cultural, la que producen ciertos grupos que normalmente son dominantes. Así la democracia cultural aboga por la cultura en manos de la misma población y no por manos de grupos dominantes. Trilla (1997) precisa que se utiliza la expresión “desarrollo cultural” para evitar hacer esta distinción y no polarizar ni oponer ambos términos. El objetivo es reflexionar sobre los fines de las acciones del consumo cultural que en el caso particular serían las acciones de la educación musical, entendiendo al concierto didáctico como una de ellas.

social de la educación para comprender por qué hay conflictos con lo que actualmente se ofrece en las escuelas profesionales de música para desplegar las competencias de la manera más adecuada.

Con la implementación del curso-taller pudimos obtener información sobre cómo es la práctica de los participantes, no solamente para generar el perfil de conocimientos, habilidades y actitudes, sino también realizar diversas propuestas de formación de acuerdo con las necesidades del concertista didáctico y las de su entorno, entendiendo que “no existe un modo neutro de hacer este trabajo, puesto que la misma identificación de las competencias supone opciones teóricas e ideológicas, por lo tanto, una cierta arbitrariedad en la representación de la profesión y de sus facetas” (Perrenoud, 2004, p. 3).

Para realizar este perfil, se analizó en la literatura disponible la clasificación de los recursos cognitivos (conocimientos, técnicas, habilidades, aptitudes) relacionadas con un grupo delimitado de problemas y de tareas (Perrenoud, 2004), que son las oportunidades de formación que direccionamos a las áreas de educación musical, comunicación y artes escénicas y gestión cultural a partir de la sustracción de conocimientos, habilidades y actitudes para cada uno de estos campos. Estos recursos cognitivos fueron la base del curso-taller y fueron socializados y valorados por los participantes para comprender la relevancia que tenían en ellos y de esta manera considerar si este cúmulo de saberes eran apropiados y cómo podrían ser promovidos en los nuevos practicantes.

Asumimos que el perfil no solamente es una abstracción de saberes y conocimientos, sino que la tarea más compleja es cómo promover estos a partir de las problemáticas que se presentan, teniendo en cuenta en todo momento que estos no deben promoverse para intentar homogeneizar el currículo a costa de la diversidad cultural (Coll, 2004), ni buscar formulaciones sintéticas ni abstractas (Perrenoud, 2004). Fue así que el trabajo consistió en lo que propone Perrenoud (2004): “relacionar cada una con un grupo delimitado de problemas y de tareas y

clasificar los recursos cognitivos (conocimientos, técnicas, habilidades, aptitudes, competencias más específicas) movilizados por la competencia considerada” (p. 2).

Por otra parte, para formular los perfiles basados en el modelo de competencias nos remitimos a una de las tres taxonomías que presenta Sánchez-Contreras (2019), así los conocimientos, habilidades y actitudes se articularon para tener en cuenta dentro de un desarrollo curricular. De acuerdo con Sánchez-Contreras (2019) los modelos existentes derivan de la taxonomía de Bloom¹⁴, en los que “se explican las metas del proceso de aprendizaje desde las dimensiones afectiva, psicomotora y cognitiva y lo que el aprendiz debe aprender (conocimientos y habilidades), mediante seis niveles: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación” (p. 4). Para efectos de este trabajo utilizamos la taxonomía de Marzano (2001) que incorpora categorías sobre el proceso cognitivo a la taxonomía de Bloom y tiene seis niveles de procesamiento que además integran tres dominios (Sánchez-Contreras, 2018)

Además de estas taxonomías que permiten expresar la propuesta curricular, fue importante resaltar aquellas que contemplaran el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que se deben reflejar en competencias docentes como las que buscamos proponer. Para efectos de esta investigación nos suscribimos al trabajo de Perrenoud (2004) para quien la competencia representa “la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (p. 5). Para este autor los conocimientos, habilidades y actitudes no constituyen en sí la competencia, sino que resulta la integración de estos recursos para una situación única, a partir de operaciones mentales complejas. Este autor menciona que existen tres elementos que sirven para describir una competencia: los tipos de situaciones a las que coadyuva, los recursos que moviliza con competencias más

¹⁴ La taxonomía más conocida es la taxonomía de Bloom (1956) que tiene su importancia por ser la primera taxonomía diseñada para auxiliar y dirigir las intenciones educativas hacia las competencias a lograr (Sánchez-Contreras, 2019, p. 2).

específicas y los esquemas del pensamiento. Estos últimos, no son directamente observables, sino que tienen que ser inferidos; en suma, estos esquemas de pensamientos son propios de la profesión que se ejerce, por lo cual se espera que estos esquemas sean distintos de acuerdo con cada profesión. De ahí que nos propusiéramos encontrar los esquemas propios del concertista didáctico y que en esencia lo diferencian del concertista “tradicional”.

Para expresar esas competencias procedimos a generar una competencia principal con sus competencias específicas. Al igual que la propuesta de Perrenaud, para la elaboración de las competencias de este trabajo se obviaron conceptos básicos que están implícitos a ciertas tareas, por ejemplo, “tener conocimientos musicales”, donde se entiende de manera tácita la necesidad de dominar los conceptos y conocimientos pertinentes al tema que se trabaja, por lo que no estarán expresados a menos que merezca especial atención un conocimiento en específico y, por tanto, la mención de este.

Las diez nuevas competencias para enseñar de Perrenoud (2004) fueron una guía para realizar la propuesta de perfil del concertista didáctico. Estos diez dominios “resultan de una construcción teórica conectada a la problemática del cambio” (Perrenaud, 2004, p.7):

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10. Organizar la propia formación continua.

La forma de expresar las competencias de referencia y las competencias específicas nos permitió generar una propuesta similar a partir del análisis de los datos obtenidos, sin dejar de lado que:

las Competencias no se adquieren (o desarrollan) en abstracto, sino a partir de situaciones concretas, en espacios concretos, con y por personas concretas, a través de actividades “concretas” que forman parte del quehacer del educando. De esta manera, la adquisición de una competencia está indisolublemente asociada a la adquisición de una serie de saberes (conocimientos, habilidades, valores, actitudes, emociones, etc.). (García-Renata, 2011, p. 5)

Consideramos que algunas de las diez familias de competencias para enseñar y sus respectivas competencias específicas en la propuesta de Perrenaud (2004) tienen cabida en el perfil de formación del concertista didáctico, por lo cual se encontrarán en la propuesta realizada.

3. Hacia una propuesta de formación de concertistas didácticos: resultados de investigación

El objetivo principal de esta investigación fue determinar cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes requeridas para la formación de concertistas didácticos que pudieran ser incluidos en una propuesta curricular, dada la carencia de propuestas de formación en el ámbito de la educación formal y profesional del músico encaminado a este tipo de trabajos. Con esta investigación pudimos constatar que, en la práctica profesional, los conciertos didácticos son labores usuales que los músicos realizan. Esto nos indicó que parten de conocimientos, habilidades y actitudes que, aunque no están encaminados específicamente a esta práctica, han obtenido de diversos lugares. ¿De dónde provienen sus conocimientos, habilidades y actitudes en educación musical, artes escénicas, comunicación y gestión cultural? A partir de las experiencias de los participantes generamos un perfil de competencias para realizar una propuesta de formación.

Conforme avanzó la investigación se hizo notorio que determinar qué es un concierto, así como lo que caracteriza a uno didáctico es una problemática que impacta en la propuesta de formación y que tiene su origen, precisamente, en la formación preexistente de los músicos que realizan o desean realizar este tipo de presentaciones musicales.

En primer lugar estará la discusión y análisis de datos del concepto concierto y las dificultades a las que se enfrenta el concertista didáctico. En segundo lugar se discute en torno al concierto didáctico, cómo se ha considerado en la práctica lo que es didáctico, su rol en la educación y cuáles son las propuestas que existen en este ámbito, lo cual nos direcciona a la formación.

En una tercera instancia se presenta el análisis sobre los conocimientos, habilidades y actitudes que reportaron los participantes y ponentes del curso-taller implementado y lo que se encontró en la literatura. De suma importancia fue comprender cómo es que los participantes obtuvieron su formación en los rubros que se reportan en literatura como necesarios para el desarrollo del concierto didáctico. También se detalla cómo las experiencias y reflexiones sobre los núcleos que se propusieron pueden ayudar a los objetivos del propio concierto didáctico y qué acciones pueden ayudar al concertista didáctico a entrar en este campo.

3.1. Concierto: polisemia y elitismo en el significado

En el ámbito musical, la palabra concierto tiene dos acepciones bien definidas y aceptadas, por una parte, se entiende por concierto a un tipo específico de composición musical; por otra, también se le llama concierto al acto escénico que realizan los músicos de presentar sus interpretaciones ante diverso público: “naturalmente, en un concierto (acto escénico) puede ser interpretado un concierto (composición musical)” (Alier, 1985).

Las dos acepciones de la palabra “concierto” son la antesala a la problematización en este rubro, que partió de la experiencia descrita en los antecedentes del presente trabajo. Supusimos que comprender cómo es entendida

la palabra “concierto” por diferentes personas nos permitiría reconocer qué valor se le da a un concierto denominado como didáctico y, con ello, atender la formación de un músico que quiera realizar este tipo de proyectos educativos. Se utilizaron cuatro fuentes de información para realizar un análisis conceptual de la palabra concierto: la experiencia personal, lo que piensan los participantes de un curso-taller en conciertos didácticos, lo que opinan personas que se desarrollan en áreas ajenas a la música y lo que han escrito los autores de textos sobre el tema de los conciertos didácticos.

En los antecedentes de este trabajo, se presentó una experiencia desde la cual se percibió que existe una expectativa diferente entre el público y los músicos sobre lo que consiste y se va a presenciar a un concierto. Tener expectativas diferentes sobre esta actividad nos hizo pensar que la manera en la que se define tiene una relación directa con la realización de este tipo de eventos, que debe ser tomada en cuenta por el representante de la actividad, es decir, el concertista didáctico.

Durante la realización del curso-taller, los participantes describieron problemáticas que impactaron negativamente en los conciertos que han realizado, por ejemplo: la falta de espacios adecuados al tipo de música que realizan, no contar con los materiales solicitados a las autoridades donde se albergó la actividad, la falta de logística para atender las características del trabajo musical a realizar, entre otros. Estas problemáticas desembocan en dificultades para que el público pueda apreciar lo que los concertistas didácticos quieren comunicar a través de su acto. Lo anterior nos hizo suponer que, efectivamente, la palabra concierto es polisémica, es decir, otorgan un significado distinto al concepto concierto los músicos, el público en general e incluso los organizadores de los eventos.

Las expectativas de un concertista didáctico, a pesar de ser explícitas en los documentos, pueden no coincidir con lo que un organizador considera importante para su realización como se ve en la siguiente experiencia:

[...] nos ha pasado muchas veces que nos mandan a dar conciertos en esto que le llaman “Las Mega-jornadas”. [...] no son solo jornadas culturales, sino que son jornadas que organiza la delegación y llevan de todo. [...] Y tú llegas ahí a la explanada donde hay un montón de otras actividades, de gente gritando y haciendo otras cosas; y tienes que dar el recital ahí. Entonces, [...] la gente no está poniendo atención realmente pues, se vuelve muy complicado [...]; no hay equipo de sonido, por más que uno a veces especifique en las cartas y todo [...]. Siento que también es un poquito por desconocimiento de las autoridades que no saben en realidad todo lo que se necesita para llevar a cabo un proyecto así [...]. (PaC-7)

Otro participante comentó que cuando realizaba una serie de conciertos itinerantes en un contexto escolar, también hubo discrepancias entre las expectativas de los músicos y los organizadores. Su concierto estaba diseñado para realizarse como un evento al que asistirían todos los alumnos de la escuela bajo una situación logística controlada por los músicos, pero la administración comprendió por “serie de conciertos” un *tour* de performance musical en diferentes escuelas, lo que distorsionó la concepción didáctica del concertista:

[...] nos recibieron súper bien, la señorita estaba muy enterada del proyecto, lo había leído y todo, ya nosotros pues, “¡qué padre!”, nos estaban atendiendo muy bien. Entonces, nos llevó el chofer, veníamos platicando con él del proyecto y así y nos llevó a un rancho que está acá en Guadalupe. [...] llegamos y nos dice “¡toquen!”, y, nosotros: “¡espere!, primero vamos a llegar, nos vamos a presentar...”. Y, entonces, lo que le dijeron al chofer era que nosotros íbamos a estar metiéndonos a los salones a tocar un montón de veces; así como que íbamos a llegar e íbamos a dar 5 minutos de concierto, no sé qué se imaginaron. Total, le dije “oiga no, es que esto no va a funcionar así” [...]. ¿El fin de la historia cuál fue? Acabamos haciendo como unos 30 conciertos, porque íbamos a cada escuela y nos metían a un salón a tocar, luego a otro salón, y así. (PaF-7)

Estos malentendidos provocados por la polisemia obligan al concertista didáctico a desarrollar una habilidad extrema de flexibilidad, como lo muestra la experiencia del siguiente participante, quien describió un aprendizaje que le permitió saber cómo actuar ante situaciones similares y anticipar acciones cuando las instituciones receptoras crean falsas expectativas sobre su trabajo. El concertista relata que cuando organizó el evento de su orquesta de guitarras, solicitó un auditorio cerrado e incluso ofreció llevar sus propios micrófonos en caso de que no hubiera. Todo parecía claro porque el encargado del evento les comentó que la presidencia municipal los apoyaría, sin embargo, enfrentaron una situación compleja por la comprensión distinta del concepto *concierto*:

Nos invitaron a una serie de eventos de fiestas patrias en un municipio aquí cerca de Tuxtla, Villaflores. [...] Llegamos al evento... cambio de planes, porque iba a ver un evento de lucha libre en parque central y nos pidieron que el concierto se pasara al zócalo del municipio, que había sido una instrucción del presidente municipal. Entonces, nos sacaron del auditorio, nos instalaron ahí en una carpa muy grande que tenían y adelantaron una hora el concierto. Nosotros llegamos a las 5 pm, el concierto iba a ser a las 7 pm y lo recorrieron una hora. Empezamos a instalarnos y bueno, empezamos a ver que pusieron muchísimos micrófonos, como más de 10 [...] todos como si fuéramos a estar parados. Entonces, cuando los muchachos me dicen, me acerco al técnico y le digo "oiga, pero, los micrófonos los vamos a usar abajo". Él dice "ah, bueno, profe, usted dígame, ya le dejé el micrófono aquí para su requinto y su bajo, y ya ustedes nos dicen qué necesitan" y yo le digo "¿cuál requinto?, ¿cuál bajo?", él dijo "pues, es que me dijeron que ustedes van a cantar y no sé qué". Pensaron que éramos, por la cantidad de músicos, una rondalla, que alguien le dijo y le dio ese dato al presidente municipal y se crearon una idea de que éramos una rondalla y que íbamos a cantar. [...] Sí, llegó el presidente municipal, efectivamente, pero, pues fue algo un poco incómodo para nosotros, porque

como que se hicieron una idea de que éramos cierto tipo de grupo y al final no. (PaR-7)

A partir de las experiencias relatadas por los participantes del curso-taller, nos pareció necesario conocer lo que personas alejadas del ámbito musical entienden por la palabra concierto, de manera que se pudieran contrastar estas definiciones para conocer el impacto de la polisemia entre músicos y público, y con ello, proponer formación en los músicos que contemple las dificultades que se pueden presentar a partir de esta polisemia. Se aplicó un cuestionario que permitió elaborar una caracterización que, de acuerdo con Russ (2011) posibilita un análisis de tipo comparativo en la que encontramos, incluso, oposición entre los términos utilizados para describir al concierto.

Probablemente la única característica estable en el concepto de concierto sea el propósito principal de escuchar música en vivo; sin embargo, fueron enunciados conceptos disímiles como: actuación, acto, evento, espectáculo, *show*, presentación o servicio; y fue descrito con características muy diversas tales como: gratuito o con costo, social, con público numeroso, en espacios abiertos o cerrados, con propósitos de diversión o disfrute, para reunir personas, realizado por uno o varios músicos con producciones propias, con valor artístico, dedicado a personas con gustos específicos, llevado a cabo en lugares donde se pueden consumir alimentos o bailar, desarrollado en un tiempo definido por personas que pueden ser o no famosas.

Este tratamiento confirmó la polisemia, que ha desembocado en malentendidos entre los concertistas, los organizadores y el público, que desde el punto de vista de la comunicación constituyen barreras (Lunenburg, 2010) que el concertista didáctico tendrá que prevenir. Surge la duda de qué es lo que entiende el público en general por canción, si la característica vocal está incluida o se utiliza como un término genérico para una intervención musical con o sin voz.

Parece ser que la palabra evento, utilizada por los informantes a quienes se les aplicó el cuestionario, hace referencia a que los conciertos son sucesos a los

que se asiste ocasionalmente, es decir, son eventualidades. En este sentido, llama la atención en especial que el concierto haya sido catalogado como un servicio. Esta noción plantea una disyuntiva al concertista, sobre si su función es satisfacer las expectativas del público, relegando su función didáctica a un segundo plano.

En el cuestionario se puede apreciar que las personas no solamente hablan del disfrute colectivo al acto performático del músico, también puede existir interés en conocer la producción de quien lo efectúa. Para otro informante, la actividad principal es ir a escuchar música, aunque esta converja con otras actividades que se pueden realizar de manera simultánea como son: la convivencia con otras personas, el consumo de alimentos y bebidas o el baile. Incluso el mismo informante menciona características del comportamiento del público, como permanecer en silencio mientras se escucha, lo que contrasta con la actitud activa del baile.

Tener actividades simultáneas a la escucha de una obra musical entra en disputa con el significado del concierto bajo los términos de la tradición europeo-occidental¹⁵. Para Aróstegui-Plaza (2002) el modelo europeo-occidental tradicional crea relaciones de carácter jerárquico en la música, entendido así “la música se convierte en una experiencia privada e individualista” (p.5). Partiendo de este carácter tradicional fue que se consideró que el término espectáculo utilizado por algunos de los informantes tiende a alejarse del significado tradicional del concierto.

De acuerdo con la revisión de las respuestas del cuestionario, el espectáculo tiene una aparente afinidad con cuestiones experienciales y mayores alcances a únicamente la escucha de piezas musicales, aunque, en este rubro, las respuestas

¹⁵ Con este término nos referiremos de manera genérica a la también llamada música culta, música clásica o música académica, que refieren composiciones musicales de los periodos entre los siglos XV al XX de tradición europea, enseñada en escuelas y conservatorios de música. La discusión sobre este término sobrepasa los objetivos de esta investigación.

no parecen diferenciarse mucho de aquellas en las que se denominó al concierto como un evento o una presentación donde la participación del público es pasiva. Se reconoció que quienes denominaron al concierto como un espectáculo, aludieron a un carácter alejado de la tradición europeo-occidental dado los ejemplos que mencionaron, los cuales fueron conciertos de intérpretes de géneros como la música pop o rock y dieron nombres de festivales de música electrónica o reguetón como *Tomorroland*, *Electric Daisy Carnival* o *Flowfest*.

No encontramos trabajos sobre las artes del espectáculo que consideran esta diferenciación y tampoco se puede inferir que los informantes la tengan presente; sin embargo, fue notorio que para los participantes del curso-taller, el uso de la palabra espectáculo como sinónimo de la palabra concierto generó conflicto, lo cual se hizo evidente cuando se les preguntó abiertamente cuál considerarían que sería la diferencia entre un espectáculo y un concierto didáctico. Si bien las respuestas obtenidas no tuvieron un tono agresivo o de desdén, consideramos que la manera en la que algunos de los participantes se expresaron sobre los espectáculos podría indicar que no tienen en la misma estima al espectáculo que al concierto. Un participante lo describe así:

Bueno, un concierto didáctico y un espectáculo requieren una responsabilidad muy diferente de parte del artista [...] en un espectáculo mi responsabilidad como músico pues, es tocar [...] entonces sí, el concierto didáctico exige más que eso. (PaF-4)

Esto nos dio indicios de que para los músicos parece existir una diferencia sustancial entre un concierto –específicamente uno didáctico– y un espectáculo. Para los participantes las acciones del espectáculo se entienden como *mero entretenimiento, recreación o diversión, donde el fin se concentra en la emotividad y el disfrute de la música* (PaH-4). Los participantes añaden como característica del espectáculo el uso de recursos, sobre todo los visuales (además de los auditivos propios de un concierto tradicional). Un participante pone al espectáculo en los siguientes términos:

Las reacciones del público en un espectáculo parecen ser ya más repetitivas, son prácticas de reproducción, desde el momento en el que el artista lanza el micrófono hacia el público para que cante, para que repita un fragmento musical [...] el espectáculo, por ejemplo, está más centrado también, complementando lo que el [nombre del participante F] decía, sobre aspectos de imagen, aspectos técnicos, de iluminación, pantallas, hay mucho énfasis en estas cuestiones técnicas. (PaP-4)

Teniendo en cuenta lo anterior, nos encontraríamos ante una disyuntiva entre los conceptos de espectáculo y concierto, la cual puede ser problemática para proyectos educativos como el concierto didáctico. En palabras de Howard (2011) “las implicaciones de la educación musical son claras: en lugar de agonizar sobre sus objetivos específicos, se requiere una reconstrucción en la forma de su presentación en la que se conjugan la emoción, la cognición y la experiencia técnica” (p. 258). Por lo tanto, no romper falsas disyuntivas como la que encontramos entre espectáculo y concierto puede perpetuar las dificultades por las cuáles hace frente un músico al diseñar un concierto didáctico.

Para uno de los participantes del curso-taller, además del término espectáculo, la palabra *show*, encontrada en el cuestionario como sinónimo de concierto, también posee una connotación negativa, que se aleja de los objetivos que el participante le confiere a un concierto:

Hace varios años tuvimos esta cuestión muy desafortunada de que a la secretaría de cultura llegó un político, [...] en una junta dónde él convocó a los artistas locales, dio una instrucción así que “todo mundo se fue para atrás”. Nos dijo que si queríamos presupuestos, que si queríamos lograr esos beneficios, que teníamos que cambiar nuestra mentalidad y hacer espectáculos, que ya eso de los conciertos había pasado de moda y lo de ahora eran espectáculos, “busquen hacer shows, que la gente se divierta, que atraiga” [...] Y, lamentablemente, muchos artistas se fueron por esa línea y sus conciertos eran así, hacer payasadas y ya no hubo tanto enfoque

con la calidad de la música que se presentaba, sino era porque hacían reír a la gente, sus guiones cambiaron, eran hacer chistes, hacer imitaciones. Y hubo toda una temporada de eventos que tuvieron esa línea hace ya varios años. Entonces, pues hay muchos músicos que siguen esta línea y bueno, se respeta, pero con este objetivo del concierto yo creo que hay que buscar un equilibrio en cuanto el contenido, pero, también presentar nuestra actividad como ya se nos ha comentado, pues, de la manera más estructurada y más amena que se pueda. Decir amena no significa necesariamente irnos al otro lado del espectáculo, que haya un equilibrio para que mantengamos el interés del público pero que también haya un contenido de calidad. (PaR-4)

Teniendo en cuenta esta perspectiva, parece ser que en este falso concepto binomio dado entre espectáculo y concierto, existe una definición implícita sobre la calidad del trabajo en concordancia con cada práctica y es allí donde, para algunos concertistas didácticos, la forma y el fondo del espectáculo no ofrece o no tiene las cualidades suficientes para considerarse en los estándares de calidad de un concierto, por lo que es posible apuntar a tintes elitistas de la práctica con tradición europeo-occidental.

Entender al espectáculo o al *show* como una práctica alejada a los roles tradicionales señalados por Howard (2012) y Aróstegui (2002) podría ser un punto para subsanar las diferencias entre un espectáculo y un concierto –didáctico o no– que expresaron los participantes del curso-taller y que conlleva problemáticas cuando se planea un concierto didáctico. Quizás esta diferenciación dicotómica obedezca a las intencionalidades (Carbajal-Vaca, 2019) que pueda tener cada músico al realizar su concierto didáctico. Si el espectáculo o el *show* son entendidos como prácticas que buscan únicamente entretener, recrear o divertir a una audiencia las intencionalidades de los músicos se ocultarían y por tanto se perciben estos términos como menos idóneos.

Para la participante J, el adjetivo que acompaña al término concierto es el que puede ayudar a canalizar las intencionalidades del músico:

[...] con un ensamble que tengo autogestionamos unas charlas-concierto, que nosotros quisimos llamarlas así, [...] porque igual no encontrábamos cómo. Bueno, pensábamos que los conciertos didácticos eran para educar a la gente y nosotros no queríamos vernos así, como que queríamos educar a las personas, sino que queríamos interactuar con ellos un poquito más en una plática. (PaJ-3)

Lo anterior nos refiere, como lo manifestó el Participante F, a considerar que las exigencias del concierto didáctico planteado desde la perspectiva alejada de la tradición serían mucho mayores. Para una integrante del curso-taller el espectáculo puede aportar favorablemente a la práctica de los conciertos didácticos y, de alguna manera, resignificarla:

[...] nosotros como músicos académicos, podemos tomar muchas cosas del espectáculo, aprender muchas cosas de la gente que hace espectáculo. Normalmente cuando uno va a un concierto de música clásica y es alguien que jamás ha ido a un concierto de música clásica, ¿qué es lo primero que ves? Ves un montón de gente sentada, todos vestidos de negro, si es el concierto de la noche [...], a un personaje que los está dirigiendo que, además, a ti como público te está dando la espalda, y a un montón de músicos que en ningún momento tienen una interacción contigo. Entonces, si eres alguien que no conoce de la música, que no tiene ya el interés previo de querer ir a escuchar una sinfonía de Beethoven, un concierto de Chopin o de Mozart, pues esas cosas te repelen como público y, sin embargo, la gente que hace espectáculos está muy consciente del discurso visual que quiere mostrarnos y muy consciente de todas estas técnicas que utilizan para llamar la atención del público. La ponente mencionaba también, [...] la importancia de darle seguimiento a nuestro público y creo que en la música clásica eso es muy importante; porque, [...] nos enfrentamos a generaciones

que su interés ya no está en eso y que [...] está en otras cosas. Y tenemos nosotros la labor de formar nuestros públicos, no tocamos música actual, si somos músicos académicos tocamos música académica, no tocamos música que sea parte de nuestra cotidianidad, en su momento cada una de estas músicas tenía un contexto social y la gente iba a escucharlas porque era parte de su vida, pero, hoy en día vivimos realidades diferentes. Entonces, si queremos hacer que esta música perdure y que su interés permanezca, tenemos que adoptar otras técnicas, tenemos que ir formando nuestros públicos y es ahí donde yo creo que valdrían la pena algunas técnicas que ocupa la gente del espectáculo para adaptarlas a nuestro discurso y nuestros propios objetivos. (PaC-4)

Cambiar los discursos del concierto de la tradición europeo-occidental podría tener ventajas educativas como las mencionadas por la Participante C, estaríamos ante una renovación de los roles comunicativos entre la audiencia y el intérprete musical, incluyendo quizás, también a una comunicación entre el compositor como se trata en la propuesta de Germán-Tanco (2018) e incluso con el educador musical. Siendo este discurso una de las propuestas de Small (1998), para quien el acto interpretativo se ha malentendido teniendo efectos más empobrecedores que enriquecedores sobre la experiencia musical, tanto para los intérpretes como para la audiencia.

Este problema polisémico hizo que los participantes discutieran a lo largo de las sesiones cómo y por qué determinado repertorio es o no relevante a la práctica. Se hizo notorio que, en algunos casos, a pesar de concebir al concierto didáctico como un espacio de educación musical alternativo al modelo conservatorio, la intención, de todas formas, sigue siendo apearse al modelo, bajo el sustento que sigue siendo este modelo el que está por encima de otras prácticas musicales, por lo cual, en muchas ocasiones de todas formas el repertorio sugerido entra dentro de la categoría de la música europeo-occidental. Por otra parte, esto respondería también al modelo en el cual se han formado los participantes, puesto que al ser el modelo que privilegia ciertas obras musicales sobre otras, los participantes tienen

que asumir el planteamiento de los conciertos didácticos desde su conocimiento y formación –aun cuando lo encuentren problemático y entiedan las implicaciones de utilizar determinado repertorio–, retribuyendo así al *habitus conservatorio* (Pereda, 2014).

Las implicaciones de la polisemia de la palabra concierto estarían directamente relacionadas con el quehacer del concertista didáctico, sus intenciones educativas y la recepción y simbiosis de estas con el público. Si el concertista didáctico tiene en cuenta que va a enfrentarse a los diferentes significados de la palabra concierto y que su acto performático se enfrentará a las expectativas de los tipos de prácticas descritas por los informantes, se puede prever qué sucederá en el campo donde se insertará al concierto didáctico. Con base en este conocimiento se pueden proponer líneas de formación académica que ayuden al concertista didáctico a “propiciar las experiencias de aprendizaje para que sean efectivas y lleven a la audiencia a un nivel más alto en su vivencia musical” (Hentschke, 2009b).

3.2. Concierto didáctico: una doble polisemia

Además de los conflictos que hallamos para definir al concepto ‘concierto’ y entender que su significado sobre qué es y en qué consiste varía de acuerdo a quien se le pregunte –los músicos, audiencia o instituciones–, se evidenció que es necesario también reflexionar sobre el adjetivo ‘didáctico’ que acompaña a ese concepto. Varios textos ofrecen diversos términos que, aunque no son similares, en ocasiones se utilizan indistintamente para designar a este tipo de conciertos. Adjetivos como: interactivo, pedagógico o educativo se pueden encontrar en la literatura, por lo cual, resulta complicado delimitar la acción de todos ellos. ¿Qué impacto tiene cada uno de estos adjetivos que se le aplican a la palabra ‘concierto’? ¿Cómo esta variedad de denominaciones impacta en el público interesado y en los músicos que realizan conciertos con estos adjetivos?

Al plantear una encuesta dirigida al público no especializado en música, inicialmente fue considerada la idea de preguntar ¿qué entendían o pensaban que era un concierto didáctico? Sin embargo, fue allí donde se hizo evidente que el concepto tendría dificultades de ser entendido fuera de la esfera de la música e incluso fuera del propio ámbito de la educación musical, “de cierta forma, la actividad de “conciertos didácticos” se volvió corriente, y por qué no decir banalizada, pues en mi investigación constaté que muchos consideran el “concierto al aire libre” un concierto didáctico” (Hetschke, 2008a, p. 23). Por ello supusimos que, precisamente al ser una cuestión tan especializada, sería probable que el significado del enunciado “concierto didáctico” realmente no fuera ni siquiera entendido por un público variado, desviando el curso de la investigación; fue así que se decidió reducir la búsqueda al concepto de concierto.

Entender las implicaciones de la polisemia nos permite reflexionar sobre la importancia de la formación de músicos concertistas didácticos, que sea encaminada en atender los diversos significados. Esta formación tiene que prever que el público en varias ocasiones relacionará al concierto con las formas del espectáculo o el *show*, por lo tanto, seguir planificando desde la tradición europeo-occidental de la música puede resultar conflictivo para una audiencia que no se encuentra dentro de los valores de esta práctica (Bowman, 2014). De ahí que al concierto didáctico se le conciba como “una oportunidad para que los músicos interactúen con el público, de forma que éste profundice en su relación personal con la música, a través del conocimiento de cómo percibimos música, sus funciones personales, sociales y culturales” (Hetschke, 2009b, p. 42). Ante la múltiple caracterización del concierto, hace falta definir qué se está entendiendo en la práctica como concierto didáctico y cómo esto nos puede ayudar a formar de maneras más eficientes a los músicos.

Para que un concierto adquiriera su calidad de didáctico se destaca la persecución de un objetivo educativo claro (Bravo-Marín y De Moya-Martínez, 2017; Merino, 2016; Izaguirre-Eseverri, 2013; Esparza-Borda, 2015; Gil-Hernández, 2015). No obstante, aquí se encuentran una variedad de significados

en cuanto a objetivos educativos refiere, los cuales están relacionados también, con lo que musicalmente se considera didáctico, *per se* o no. Son de resaltar tres categorías detectadas en la literatura, el concierto didáctico como: composición musical, actividad escénica o género musical.

Aunque los autores de la literatura no mencionan de manera explícita que el concierto didáctico tenga su origen en la composición musical, es decir, que la obra musical tuviera una búsqueda educativa desde su concepción, existen tres ejemplos que son referidos constantemente por considerar que desarrollan un proceso educativo en la audiencia –claramente estos ejemplos se encuentran dentro de los parámetros de la música europeo-occidental–, estos son: Pedro y el Lobo de Sergei Prokófiev, la Guía Orquestal para Jóvenes de Benjamín Britten y el Carnaval de los Animales de Camille Saint-Saëns. De entre estas obras, el último ejemplo nos resulta conflictivo de incorporar como una obra que haya sido concebida para desencadenar un proceso de enseñanza-aprendizaje en la audiencia. La principal razón que tienen autores como Gil-Hernández (2015) para colocar al Carnaval de los Animales como una obra didáctica es porque consideran que hacer alusión a los animales puede facilitar o centrar la escucha del público infantil, al cual normalmente se destinan las acciones de los conciertos didácticos. También suelen ser consideradas como didácticas obras como: la Sinfonía de los Juguetes de Wolfgang Mozart (Bravo-Marín y De Moya-Martínez, 2017), las Cuatro Estaciones de Antonio Vivaldi (Izaguirre-Aseverri, 2013) o el Bolero de Maurice Ravel (Ortega-Vallejo, 2009; Izaguirre-Eseverri, 2013). Aunque, nuevamente, se pone en duda que estas composiciones tuvieran como fin que la audiencia tuviera un aprendizaje a partir de solamente la escucha de la interpretación de la obra o, más bien, si los educadores actuales le atribuyen al trabajo de exploración orquestal de estas composiciones una forma más asequible de escuchar la música de la tradición europeo-occidental para un público no familiarizado con ella.

Siguiendo esta lógica, en esta categoría bien podrían adjuntarse obras de la música programática¹⁶, las cuales no necesariamente buscan que el público tenga un proceso educativo para la comprensión profunda de una obra musical. En esta categoría parece ser que no es necesario que una composición musical haya sido concebida para provocar –explícitamente– un proceso de aprendizaje, sino que es el concertista didáctico quien considera el tipo de obras con las que la audiencia se sentirá familiarizada o identificada y, a partir de ese acercamiento, establecer un vínculo educativo. Entendido así el objetivo didáctico del concierto se podría utilizar, prácticamente, cualquier obra musical.

El concierto didáctico como obra musical tiene alcances limitados en el campo real actual, es decir, existe una cantidad limitada de obras conocidas y referidas que cubren este rubro al haber sido concebidas de esa manera; aunque es terreno fértil para ser aprovechado por compositores que puedan crear obras pensadas directamente en desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje en la audiencia. De igual manera es discutible cuál es el papel del concertista didáctico en una obra musical cuya concepción didáctica esté única y exclusivamente a cargo del compositor, sin dejar espacio ni tomar en cuenta las aportaciones o modificaciones que apremien las circunstancias en las que se encuentre el concertista didáctico, relegándolo a un reproductor musical sin implicaciones a profundidad sobre decisiones educativas, por lo que pareciera que cualquier formación especializada en este tema entonces carecería de relevancia.

Para Pérez-Rodríguez (2003), Hentschke (2009a), Huete-Gallardo (2009), la presentación escénica le otorga el papel didáctico al concierto. Se parte de la premisa que la música de la tradición europeo-occidental está dirigida a un público muy específico que entiende las implicaciones de la práctica, lo que en ocasiones

¹⁶ Programme music [...] is distinguished by its attempt to depict objects and events. (Scruton, R., 2001, The New Grove Dictionary, consultado el 06-junio-2022).

complica el ingreso a nuevos participantes, puesto que es necesario seguir ciertas normas de conducta, de vestimenta, o que se debe contar con un bagage cultural que permita la comprensión del fenómeno sonoro. También se relaciona con el fenómeno polisémico de los conceptos ‘concierto’ y ‘espectáculo’, descritos en el apartado anterior: “en nuestro imaginario colectivo, difícilmente asociamos y visualizamos conciertos de orquesta en forma de *shows*, en estadios de fútbol, en espacios económicamente democráticos, donde podemos danzar y conversar mientras oímos la música” (Hentscke, 2009a, p. 25).

La idea de que la importancia de cómo es presentado un trabajo musical a un público lego para que este pueda adquirir los significados de este trabajo musical es lo que determina el carácter didáctico. Así lo consideraron varios participantes del curso-taller, con énfasis en la música de la tradición europeo-occidental: “Esto porque yo soy de la idea de que mientras el público se sienta más a gusto en un concierto clásico más le va a gustar y más ganas le van a quedar de volver a ir” (PaF-2). Por lo tanto, los conciertos didácticos parten de la necesidad de ‘formar’ al público para que tenga un acercamiento a la música de esta tradición y hacer más amable su iniciación en dicha práctica.

Por las razones anteriores los participantes del curso-taller consideran que el formato de presentación escénica de la música de un concierto tradicional ocasiona que la música orquestal y en consecuencia las orquestas estén desapareciendo. El éxito dependerá no tanto de la música que se utilice sino de la manera en que se presente y eso en sí, también desencadena un proceso de enseñanza-aprendizaje:

[...] no recuerdo [...] en dónde el concepto del concierto se transforma, en donde el público ya no está sentado en las gradas, tiene el permiso de sentarse incluso entre los músicos para percibir el sonido de la orquesta de manera diferente, tratando de seguir la partitura de lo que están leyendo los intérpretes, incluso el director y tener como una interacción diferente, precisamente, con el público. Entonces, esa idea, pues siento que ya se está

transformando precisamente también en un espectáculo, pero está permitiendo que el público tenga esta interacción en donde aprende por qué el músico siempre está sentado así, por qué tiene que mirar al director, por qué tiene que hacer lo que tiene que hacer [...]. (PaA-4)

En la categoría del concierto didáctico como actividad escénica se detectan dos objetivos educativos encaminados al público. El primero como una forma alternativa de presentar los materiales sonoros para comenzar a introducir en la práctica de escucha de la música de tradición europeo-occidental. Para el participante R lo importante es que la cuestión escénica ayude al espectador a relacionarse con este tipo de música, eso es lo que él llama la *formación del público*:

Yo considero que un concierto puede tener este enfoque o esquema para que el público no acuda nada más en una situación pasiva o contemplativa, como si pusiéramos música en la radio o la televisión y está sonando ahí, no trascienden, yo opino. [...] este enfoque del concierto didáctico es una forma de sensibilizar al público, de poder hacer que el concierto trascienda en sus vidas, que no sea algo que puedan olvidar este mismo día y que cuando, quizá, vuelvan a escuchar la misma obra o quizá vayan a otro concierto tengan ellos antecedentes que permitan disfrutar de mejor manera la música. (PaR-1)

El otro objetivo de la forma escénica del concierto didáctico significa que la presentación de los materiales musicales ayude a desencadenar un proceso de enseñanza-aprendizaje que abarque no solamente a la música y sus formatos sino, también, otras áreas –siendo muy parecido a la propuesta de teatro didáctico de Boal (2014)–:

Sí, también podría ser relacionado de lo que se ha hablado de las funciones sociales de la música que a lo largo de la historia ha sido. También dejar al público un valor agregado en términos de cultura general, o sea que a través del concierto pudieran reforzar su identidad cultural, por ejemplo, una consciencia histórica sobre lo que es [sic] tus raíces, tus orígenes y ahí se

pueden enfocar hacia cierto tipo de música, diferentes estilos musicales.
(PaP-4)

Una categoría más que fue encontrada en los textos de Martínez-Asiain (2014) y Salazar (2008) para definir al concierto didáctico es considerarlo un *género musical*. Esta manera de entenderlo en un principio nos pareció controvertida, dado que el concepto de *género musical* es en sí conflictivo y estos autores no ofrecen una explicación para defender su consigna. De acuerdo con Mendoza-Halliday (2018) y Guerrero (2012) el *género musical* obedece a la categorización de la música, sin embargo, determinar por qué una obra pertenece a una u otra categoría puede diferir mucho en el sentido musicológico y, sobre todo, en el uso coloquial, nuevamente la polisemia juega un papel importante.

La problemática más presente al definir el concepto de *género musical* es distinguirlo del de *estilo musical*; el primero suele responder preguntas sobre el *qué es* y el segundo sobre *cómo es* una música (Mendoza-Halliday, 2018). En suma, este autor resalta que existen metacategorías para distinguir entre un *género* y un *estilo*, donde las cuestiones sociales, personales o de la industria musical modifican las relaciones de similitud que se hacen entre una obra y otra. De acuerdo con el autor, las semejanzas estilísticas son solamente “una de las múltiples formas de categorizar las entidades musicales” (Mendoza-Halliday, 2018, p. 91).

Aunque los autores que hablan del concierto didáctico como *género musical* no ofrecen información profunda de por qué lo consideran como tal, es decir, si tenían en cuenta las categorías y metacategorías de los conceptos de *género* y *estilo musical*, sí nos parece conveniente reparar en las implicaciones que tendría considerar al concierto didáctico como alguno de ellos o incluso ambos. Mendoza-Halliday (2018) menciona que:

Es posible analizar si un enunciado corresponde al género o al estilo, o incluso a ambos –si es género que se define por medio de un estilo homónimo. Por ejemplo, si la entidad se anuncia como ‘misa barroca’, es

claro que *misa* corresponde al género y *barroca* –en condición de adjetivo– corresponde al estilo. (p. 91)

Es posible que, de manera análoga, para Martínez-Asiain (2014) y Salazar (2008) esto tuviera sentido con el enunciado ‘concierto didáctico’. De esta manera la palabra ‘concierto’ –recordando su doble acepción como obra musical (Alier, 1985)– correspondería al *género musical* y el adjetivo ‘didáctico’ al *estilo musical*; en este caso, el concierto es “el qué” y lo didáctico es el “cómo”. Como *género musical* representaría música considerada como “de concierto”, que tiene algunas o todas las características que polisémicamente sean entendidas. Como *estilo musical* significaría que la manera en la que se presenta esta “música de concierto” es lo didáctico –así el concepto haga o no alusión a procesos educativos–:

Para que realmente funcione como una categoría, el estilo conceptualiza tales *modos* como tipos. Es decir, los estilos se convierten en patrones de formas del discurso musical. Estos patrones se pueden ver replicados desde un nivel individual –como en los estilos particulares de compositores o intérpretes (incluso en periodos específicos de su actividad)– hasta niveles más incluyentes, como los estilos de épocas históricas de las culturas musicales. Tales niveles conforman la dimensión vertical de la categorización del estilo. (Mendoza-Halliday, 2018, p. 91)

Por lo tanto, es posible describir formas que caracterizan a quien realiza el concierto, ya sea de una agrupación a otra o de un músico a otro; también se podrían describir las características de un periodo en específico, por ejemplo, que en la práctica actual de los conciertos didácticos el estilo sea utilizar las obras musicales de carácter programático.

Debido a que el concierto didáctico es entendido como actividad educativa y musical cabe plantearse si es lo didáctico algo que puede considerarse como un *estilo musical*. Si consideramos que el *estilo* está relacionado con los patrones en las formas del discurso musical es pertinente pensar también en el discurso educativo, donde encontraríamos patrones y discursos en lo ‘didáctico’ del

concierto, como son precisamente estas categorías de composición musical o como puesta escénica del concierto didáctico.

En la enseñanza, la categoría de estilo también suele tener problemáticas de delimitación. Para Aguilera-Pupo (2012) la ambigüedad del concepto se presenta por la simplificación de la realidad, de la cual se suele hacer un etiquetado de las acciones que, en un análisis profundo son más complejas. Para esta autora, modelo, enfoque o estilo de enseñanza son palabras que se utilizan como sinónimos. Aunque esta discusión es enriquecedora, nos centraremos en el concepto de *estilo de enseñanza* que la autora analizó en su trabajo, el cual atiende a los patrones y formas del discurso. Tal como con el *estilo musical* puede ser entendido de manera individual, es decir, de un docente en específico o a niveles históricos, por ejemplo, corrientes educativas conductistas, constructivistas, humanistas u otras. Aguilera-Pupo (2012) resalta que el *estilo* está ligado a las estrategias didácticas que posee cada educador, “mediadas por las especificidades del perfil profesional y por el proceso comunicativo que se establece” (p. 85), por lo que se pueden constituir formaciones que coadyuvan a dichos perfiles profesionales, teniendo en cuenta que son históricos y contextuales.

Si consideramos al concierto didáctico como *género y estilo musicales*, tendría que analizarse qué músicas o aspectos musicales son relevantes para la práctica y, didácticamente, cuáles son los discursos que se proponen sobre el desarrollo de un proceso educativo en estos trabajos. De esta manera no sería necesario centrarse en la música de la tradición europeo-occidental, sino que puede servir a múltiples prácticas musicales:

[...] a lo mejor sí se podría usar música comercial como un primer acercamiento por lo que decía la maestra violista de que es la música que está como más cercana a ese público y, a lo mejor, sin entrar en debate de calidad musical o no sé, ese tipo de cosas de cuál música es valiosa o no, a lo mejor, pues también se podría incluir música comercial en los conciertos didácticos como un primer acercamiento a ciertos públicos y tal vez de ahí

llevarlos a la música académica, o no. [...] O sea, todo lo estamos hablando como de música académica pero, a lo mejor no. (PaJ-3)

Por otra parte, encontramos que con frecuencia se presenta en la literatura el conflicto sobre ¿qué es lo didáctico de un concierto? Esto genera controversia incluso entre los especialistas del área de educación musical y lo sabemos porque son utilizados diversos adjetivos como conceptos sinónimos, tales como conciertos: interactivos, informativos, inclusive durante el curso-taller surgió el término de charlas-concierto, sin existir un consenso sobre cuál y por qué alguno es más adecuado que otro y bajo que circunstancias. Es posible que la razón de esta diversidad de adjetivos tenga que ver con la percepción que se tiene sobre las implicaciones de la didáctica, la cual suele estar aún muy ligada a la enseñanza infantil:

[...] yo no he tenido mucha experiencia en conciertos didácticos o cómo llevarlos a cabo, lo que sí es que el semestre que acaba de concluir llevé la materia de didáctica musical. Sin embargo, me enseñaron que los conciertos didácticos son para niños, no para otro tipo de público, entonces era igual mi duda [...]. Y a los que he asistido son igual para niños, no he visto conciertos que sean didácticos para otro tipo de público [...]. (PaM-3)

Si esta percepción cambia de acuerdo con lo que se entiende por didáctica, significa que es la razón por la cual se utilizarían diferentes adjetivos. Por ejemplo, en el señalamiento donde el concierto didáctico está relacionado con la enseñanza infantil y lo didáctico no está relacionado con procesos educativos dirigidos a personas de otras edades.

Por otra parte, tampoco está claro quién es el aprendiz en un concierto didáctico. Para Hemsy-De Gainza (2002) los conciertos didácticos son actividades que se realizan para que el alumnado adquiera la experiencia de realizar una presentación pública:

Los conciertos de alumnos en el contexto de la educación musical tradicional suelen estar asociados a una gran exigencia, generadora de un monto apreciable de ansiedad y desazón. Como profesora de piano, he ido desarrollando a través de años de práctica pedagógica un modelo alternativo de reunión o encuentro musical informal que responde, con naturalidad y sin forzar a los chicos, a sus necesidades básicas de desarrollo al mismo tiempo que a sus expectativas musicales. (p. 101)

Esto quiere decir que las acciones de enseñanza-aprendizaje se dirigen directamente a quienes realizan el concierto y no a quienes lo contemplan. En el curso-taller los participantes también reflexionaron sobre el fin didáctico de los conciertos, que ocasionó respuestas similares a las experiencias de Hemsy-DeGainza (2002), que es la persona que realiza el concierto quien obtiene el principal beneficio del proceso de enseñanza-aprendizaje musical. Para que la didáctica logre su cometido es necesario poder hacer un seguimiento prolongado del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así el “concierto es un instrumento para aprender y ejercer una manera profunda de ser músico” (Hemsy-De Gainza, 2002, p. 105).

Por otra parte, los participantes manifestaron su interés en la discusión de los diversos adjetivos que se utilizan para denominar lo didáctico, así como las implicaciones que tiene utilizar unos conceptos u otros. Una de las participantes refirió tener un compromiso de responsabilidad de que el trabajo esté en concordancia con el sentido que se le da al concepto:

[...] ¿hasta qué punto se pueden llamar conciertos didácticos?, porque he asistido a conciertos en dónde no hay interacción con el público, sólo hay una breve explicación de las obras [...]. A mí también me ha pasado que llaman concierto didáctico y viene siendo informativo nada más, te quedas sin entender mucho a veces [...]. (PaN-3)

Es notable que, para los participantes del curso-taller, la didáctica tiene exigencias e implicaciones mayores, de ahí puede derivar que se utilicen otros

conceptos que se relacionen con las intencionalidades (Carbajal-Vaca, 2019) del concertista didáctico. Por tanto, encontramos esta marcada diferencia entre el acto de informar y el de enseñar (didáctica). Asimismo, para los participantes la didáctica implica “técnicas y estrategias” (PaN-1), varias de estas tienen que ver con lo que se denominó como “interacción”. Consideramos que algunos de los participantes que se involucraron en estas reflexiones confundían la experiencia interactiva con la experiencia educativa y de ahí que a ratos el uso del concepto “interactivo” tuviera problemáticas para ser explicado y entendido en el contexto del concierto didáctico.

La interacción, que también está mencionada frecuentemente en la literatura, es entendida de dos maneras: por una parte, significa que el músico y el público realizan actividades que impliquen la acción de interactuar entre sí; o sease, incide en la forma de presentación tradicional de la música, donde en un concierto se espera que el público esté callado y en una disposición de atenta escucha únicamente (Aróstegui-Plaza, 2004). Para uno de los participantes (PaB) la escucha es una parte fundamental de un acto de aprendizaje, sobre todo en la música. Sin embargo, es la imitación –otra manera de entender la interacción– lo que se propuso como una “técnica” de enseñanza durante un concierto didáctico. De manera general los participantes consideran que actividades como aplaudir marcando el pulso o el acento de una canción o usar la percusión corporal son maneras de interacción y a este tipo de actividades se les considera didácticas en sí. Sin embargo, a lo largo del curso-taller, diversos participantes cuestionaron que la interacción entre el músico y el público –con actividades como las anteriormente mencionadas– pueda propiciar el aprendizaje de la audiencia; esto quiere decir que no todas las interacciones o participaciones desencadenan un proceso de enseñanza-aprendizaje. Así los participantes reflexionaron extensamente en el objetivo que tiene un acto interactivo o participativo:

Me pregunto también si se trata de enseñar, pues, ¿qué le puedes enseñar al público? porque muchas veces, es interactivo de que pueden aplaudir, pueden moverse pueden tocar algo, pero, pues ¿qué están aprendiendo

exactamente o que se esperaba? si nada más que participarán o ¿qué conocimientos se llevarán? (PaJ-1)

También se cuestionó sobre el impacto que puede tener una actividad como el concierto didáctico en la enseñanza de cualquiera de los planteamientos que se han desarrollado, puesto que es un evento que puede resultar de única ocasión para la audiencia y no tiene continuidad. Los concertistas didácticos muestran preocupación no solo en cómo enseñar con el concierto didáctico sino ¿cuánto se puede profundizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Aunque en la literatura actual autores como Cañas-Escudero (2017) o Neuman-Kovensky (2004) pueden situar los alcances de los conciertos didácticos en su país –España–, porque esta actividad se encuentra en proyectos institucionalizados dentro del sistema educativo y que gozan de cierta periodicidad o apoyo docente de las instituciones donde se lleva a cabo, hace falta documentación en prácticas como las descritas por los participantes del curso-taller. Los conciertos didácticos desarrollados en México o Latinoamérica no se adhieren, de acuerdo con lo reportado por los participantes, a proyectos educativos más grandes manejados a nivel estatal, por ejemplo, por lo que no hay manera de entender este trabajo transversalmente. Las aportaciones sobre estas reflexiones pueden apoyar a la formación del concertista didáctico en México situándolo en el campo real actual, considerando que aún no existen los mecanismos para insertar al concierto didáctico en un proyecto educativo mayor, de ahí la carencia de documentación sobre la continuidad de las actividades de enseñanza que pueden tener estos trabajos en este contexto. Queda a reflexión y consideración de trabajos posteriores que en esta investigación no se contemplaron otras tradiciones musicales de los contextos dentro de México y América Latina que pudieran asemejarse y considerarse dentro del ámbito de los conciertos didácticos, por lo que quedó relegado a las manifestaciones culturales enmarcadas dentro de la música europeo-occidental.

De lo anterior, las formaciones encaminadas a conciertos didácticos tienen que estimar cuánto pueden trascender las acciones de estos proyectos, puesto que actualmente en su mayoría serán trabajos aislados y en contextos no necesariamente ligados a la educación, habitualmente sin ayudas o apoyos de instituciones educativas. Ello no implica que las acciones del concertista didáctico tengan un corto alcance, sino que el valor de su práctica tendría que ver, precisamente, con la sensibilización del público a estas acciones:

[...] es tan importante la música para despertar la sensibilidad en las personas que creo que sí, podemos plantearnos como músicos este reto de incluir y de involucrar a la gente, esto nos generaría una ventaja en cuanto a estimular esa sensibilidad hacia el arte. (PaB-1)

Durante el curso-taller se hizo evidente que los concertistas didácticos reflexionan y cuestionan profundamente las implicaciones de su propia práctica y esto contempla los diversos significados que puede adquirir el concepto de “concierto didáctico”. Esto conlleva las implicaciones de la didáctica, lo que los conduce a buscar las técnicas más adecuadas según los objetivos que tengan. Tienen en cuenta cómo la periodicidad repercute en el proceso de enseñanza-aprendizaje de su audiencia y dimensionan el campo de acción del concierto didáctico.

Todo lo anterior nos indica la importancia de que en la formación en conciertos didácticos tenga en cuenta los alcances de la polisemia de los conceptos ‘concierto’, ‘didáctico’ y ‘concierto didáctico’, puesto que permite dimensionar las intencionalidades del concertista didáctico en el marco de acción de su práctica. Sin embargo, también es importante reflexionar el porqué de su práctica y para ello utilizaremos la sociología de la educación en el siguiente apartado.

3.3. Sensibilidad sociológica de la educación musical en la formación del concertista didáctico

Durante el curso-taller las reflexiones que tuvieron los participantes en torno a la ‘experiencia musical’ de la audiencia del concierto didáctico se centraron en la música de la tradición europeo-occidental y su significado. Por ejemplo, una participante atribuye que las personas que no se dedican profesionalmente a la música ven a las obras de esta tradición como música de relajación y no de apreciación (PaT-3). Partir de conjeturas como esta tendría una influencia directa con la manera de planificar y realizar un concierto didáctico, allí la importancia de tener en cuenta los dos tipos de significado musical.

Encontramos que los participantes del curso-taller en buena medida le encomiendan al concierto didáctico la tarea de incidir en los ‘significados inherentes’ de la música al proponer sensibilizar a la audiencia en una escucha activa y directa sobre el material musical que se presenta:

[...] ¿qué le vamos a enseñar? o sea, no le vamos a dar toda una cátedra de música, de elementos de la música pero, sí, está algo implícito. Por ejemplo [...]: el pulso, el ritmo, las figuras rítmicas, patrones rítmicos, fraseos. Van también en cuestiones de: ¿sabes qué?, pues es una obra de tres movimientos; entonces, al público a lo mejor le puedo mencionar esta obra consiste en tres movimientos y hasta el final pueden aplaudir. Entonces, ¿qué le estamos enseñando? Que entre uno y otro movimiento no se debe de aplaudir, no es que sea malo, pero es para no perder la secuencia de la obra. (PaN-1)

Asimismo, los participantes consideraron que una manera de acercar a un público lego la tradición musical europeo-occidental es, precisamente, interpretando obras que tengan un ‘significado inherente’, es decir, que puedan ser reconocidas por la audiencia debido a una experiencia previa, por ejemplo: canciones infantiles y música del ‘repertorio popular’ –que estarían relacionadas directamente con el contexto en el que se desenvuelve el concertista didáctico y su

público—. Algunas participaciones coincidieron en que otra manera de trabajar sobre los significados inherentes de la música es modificando ciertos parámetros, como por ejemplo el uso de determinados instrumentos que le podrían ser más cercanos a la audiencia:

O sea, en lugar de piano pues, vamos a llevar un teclado en el que vamos a tocar cierta pieza, con el sonido de sintetizadores o algo por el estilo, que le pueda dar también como un “aire fresco” y que, a lo mejor, los jóvenes no se van a dar cuenta de que es música clásica, sino que lo van a poder sentir que es como si fuera de su época. (PaO-7)

Es probable que la polisemia del concepto ‘concierto’ esté ligada al significado delineado de la música —experiencia de relación entre los aspectos musicales y extramusicales— y de ahí que los conceptos de espectáculo, *show* o evento también resulten con diferencias y casi contradicciones tanto para los músicos, como para el público y las instituciones receptoras. Para Howard (2012) la música de la tradición europeo-occidental goza de un “elitismo por defecto” e históricamente se le percibe de forma esotérica, al igual que a las artes llamadas “clásicas” tal como la danza, la pintura o el teatro experimental, porque tienen tres atributos: “la creatividad, la inspiración y la sinrazón” (p. 255), lo cual crea o apoya convenciones sobre ciertas creencias de la música de la tradición europeo-occidental. Esto mismo lo han percibido otros autores:

En cuanto a la música erudita, existe una conciencia colectiva de que esta música es muy diferente de otras, una música para un público restringido, con escolarización elevada. Ella es diferente, compleja y densa para un público lego, posee un territorio cultural, social y económico demarcado. Es sin duda una música de élite intelectual y económica, la mayoría de las veces para un público más maduro. (Hetschke, 2008a, p. 25)

Durante el curso-taller se hizo notorio que los músicos son sensibles a estas situaciones, lo cual consideran como parte de un *imaginario social* de los ‘significados delineados’ de la música. Por tanto, el concierto didáctico se utiliza

como una herramienta que coadyuva al consumo y distribución de la música de esta práctica, con una tendencia a incidir en el cambio de estos significados delineados, y por ello la presentación escénica jugaría un papel fundamental en la experiencia de la audiencia y los significados que adquirirán con ella.

[...] yo pienso que por muy 'desconectado' sí se puede encontrar el modo de llamar la atención... no me gusta estereotipar la música reproduciendo siempre obras como "Para Elisa", la suite del "Lago de los cisnes" o del "Cascanueces", "la Primavera" de Vivaldi, etc. Pero puede ser un punto de partida ya que es altamente probable que todos conozcan algo de eso [...]. (PaE-3).

Otro ejemplo fue del participante F, quien tuvo una experiencia de un concierto compartido con otro compañero, que comenzó interpretando una obra de Bach, intentando también intervenir oralmente con explicaciones sobre el contexto histórico y la religión como elemento central de la música barroca; sin embargo, el participante F consideró que, a pesar de que la explicación fue llevada de manera adecuada no logró comunicarse con el público: "no hubo una conexión tan buena con el público, porque vi a la gente así como que, pues "está muy bonita la música" pero, como que "¡váyase!". Noté como que faltó un poquito de conexión" (PaF-2). Esto podría ser un indicador de que no existiera familiarización con la obra musical y por lo tanto el participante F lo catalogó como una "falta de conexión"; de esta manera podemos considerar que el concertista didáctico desarrolla sensibilidad ante situaciones donde los significados y experiencias musicales de su audiencia no coinciden con los suyos.

Observamos que los participantes del curso-taller entienden las implicaciones que este tipo de significado juega en la audiencia, por lo que toman decisiones sobre el repertorio para lograr el 'significado delineado positivo'. Por ejemplo, en el contexto de la participante M, la música que más se escucha en la región donde vive (Hidalgo) se caracteriza por los sones huastecos y se reconoce que es música que es ampliamente consumida debido a su valor cultural; por ello

propone que de manera análoga se puede introducir al público en escucha de otros instrumentos a partir del 'significado delineado positivo' de ciertas músicas:

[...] Yo no soy muy fan de las cumbias, sin embargo, tengo un contacto en Facebook que [...] hace arreglos de cumbias para guitarra y me fascina, los arreglos que hace son impresionantes y se disfruta bastante y se prestaría para [introducir] a los adolescentes a que disfruten estas obras [...]. (PaM-7)

Varios participantes manifestaron que al socializar su labor o sus gustos musicales con personas alejadas de la formación profesional en música obtienen comentarios donde aprecian que esas personas se sienten alejadas de la práctica y de ahí nace el supuesto que esa sensación de lejanía con los valores de la tradición europeo-occidental es la razón que les hace rechazar eventos donde están involucrados estos *géneros y estilos musicales*:

[...] sí, surgen esas expresiones que pareciera que ellos se sienten ajenos o como si lo vieran como algo inalcanzable. Porque sí, me dicen frases como "no, eso que escuchas es música de altura" y desde ahí marcan ellos un distanciamiento, [como] si lo vieran como algo ajeno [...] Lo mismo opinan de la ópera, también que es para las élites, [...] no sé visualizan ni siquiera pisando un teatro, entrando a un teatro a apreciar ese tipo de conciertos o dicen no le entiendo o "yo veo que esos eventos son para gente rica, no para nosotros". (PaP-3)

Con lo anterior resulta claro que los significados y las experiencias juegan un papel fundamental en la distribución, consumo y recepción de los materiales musicales. Los concertistas didácticos son sensibles a las implicaciones sociales por las cuales los públicos deciden o no participar en determinadas actividades musicales como los conciertos didácticos y tienen la disposición de utilizar el repertorio que se adhiera mejor a sus intenciones educativas para que el público pueda tener significados y experiencias variadas que le ayuden a relacionarse con la música que proponen. Sabemos que este es su cometido debido a los ejemplos propuestos para plantear los conciertos didácticos.

Los participantes del curso-taller hacen énfasis en la labor del concierto didáctico para generar experiencias de ‘significado inherente agravante’. A pesar de que la audiencia no sienta inclinación por la música del concierto, existe una búsqueda en que sean los aspectos del contexto atraigan al espectador para que este tenga el deseo de seguir participando en estas actividades: “Esto porque yo soy de la idea de que mientras el público se sienta más a gusto en un concierto clásico más le va a gustar y más ganas le van a quedar de volver a ir” (PaF-2).

Por otra parte, la experiencia de significado afirmativa entre el concertista didáctico y el público puede ser conflictiva, puesto que también entrarían en juego las expectativas de lo que se espera presenciar en un concierto. Puede suceder que, aunque las personas disfruten de la música de la tradición europeo-occidental, las formas de presentación les alejen de ella, ya sea por cuestiones en el *imaginario colectivo* o por malas experiencias en el contexto donde se desarrolla mayoritariamente esta música:

[...] Entonces si la gente llega y de pronto hay lugares donde aplauden entre movimientos y sale alguien de un lado del escenario a regañarlos entonces...

[...] yo no comulgo con esas ideas, yo trato de que la gente se sienta lo más a gusto, lo más relajado. Y todo esto va de que yo intento que no me vean como una persona extraña, o sea, como el músico serio que llega y se sienta y hace su trabajo que estudió tantos años para eso. No, a fin de cuentas, lo importante es la música y lo importante es que la gente lo disfrute sea la que sea, sea Bach o [...] el género que sea. (PaF-2)

De acuerdo con Green (1999) las respuestas a estos significados pueden influirse, entrar en conflicto o dominarse entre sí; es decir, nunca emerge un solo significado, por ello la importancia de tener en cuenta la sociología de la educación. Aunque en la presente investigación no se estudiaron los grupos sociales, se hizo notorio que los participantes del curso-taller –de manera intuitiva o por las características de su formación– sí tienen en cuenta el papel que juega el ‘significado musical’, la ‘experiencia musical’ y la ‘calidad de la experiencia’ en la

realización de conciertos didácticos, aunque no utilicen estos términos o no conozcan la propuesta de Green (1999). Los participantes constantemente refirieron a ciertas características del concierto didáctico que atribuyen como el problema por el cual las audiencias pierden el interés o no logran comprender los significados musicales que los concertistas didácticos quisieran que se apropiaran.

Los participantes del curso-taller manifestaron su compromiso con el trabajo de enculturación que tiene el concierto didáctico, sus alcances y sobre todo cuáles pueden ser los fines de esta práctica. Para ello sería necesario comprender cómo el músico concertista es consciente de cómo el 'significado musical', la 'experiencia musical' y la 'calidad de la experiencia' juegan un papel en la producción, distribución y consumo de la música de la tradición europeo-occidental; cómo los conciertos didácticos pueden provocar que algunas audiencias se sientan afirmativas o negativas de acuerdo con los materiales musicales utilizados; cómo es que, a pesar de las buenas intenciones que puedan tener los concertistas didácticos, el significado de esta práctica, para la audiencia, surge de acuerdo con sus propias experiencias y sus significados inherentes y delineados a la música.

Aunado a lo anterior, es imperante que el concertista didáctico desarrolle fineza para reflexionar sobre cómo es que el sentido de las presentaciones musicales tiene influencia en cambiar o seguir reafirmando estándares de la música que se perciben como rígidos, elitistas, clasistas, que alejan de la música al público, que no le invitan a formar parte de estos eventos. De acuerdo con Howard (2012) tener una línea tan marcada entre la expresión musical "clásica" y la expresión musical "pop" aparenta mermar la primera a la segunda, pero conviene reflexionar sobre la adaptabilidad a los cambios culturales y sociales de la segunda, lo que nos indica que la música de tradición europeo-occidental adolece de la adaptabilidad y sus actores contemporáneos están en búsqueda de resoluciones para que siga vigente. Este pensamiento impacta en la manera en la que se entiende la educación musical y específicamente al concierto didáctico, ¿pretende que todas las personas puedan relacionarse con la música sin anteponer que sean aquellas más dotadas o con ciertas habilidades?

Howard (2012) menciona que la educación musical no tiene que confundirse con el entrenamiento de la música en sí, ni se trata de preparar intérpretes profesionales, sino que se trata de mostrar al público las diferentes facetas e influencias de la música. Esto aplicaría a los fines extrínsecos del concierto didáctico como proyecto educativo, de ahí que sea imperante capacitar a los músicos para entender a la educación musical fuera del *habitus conservatorio*. De esta manera, el concierto didáctico se le encomienda la tarea de ser una experiencia mucho más placentera y positiva para las audiencias, lo que influye en los significados inherentes, pero, sobre todo, en los significados delineados de la música de tradición europeo-occidental. Aparece como hipótesis colectiva de estas primeras décadas del siglo XXI que los conciertos del *habitus conservatorio* no funcionan adecuadamente como propuestas dentro de los parámetros de la educación musical. No obstante, es también claro que, de alguna manera, la idea de formación conservatoria (Pereira, 2014) persiste en las acciones del concierto didáctico, aunque en apariencia tenga una intención un holística e integradora.

Por ello cabe preguntarse, ¿por qué persiste la búsqueda que la música de la estética europeo-occidental tenga significados delineados positivos en la audiencia? Las respuestas responden a múltiples razones, pero pueden ser vistas a manera de un iceberg.

En la cima, una de las cuestiones planteadas para buscar incidir en los significados delineados de esta música, en más personas, es rentabilizarla. Hacer frente a la industria Pop o también llamada música de masas que ha ganado un número grande de seguidores –en apariencia– despoja al músico profesional de su ocupación. Se menciona con constancia, tanto en la literatura al igual que los participantes del curso-taller, las salas de concierto vacías, como si de una crisis musical se tratase, pero, lo contrario sucede con festivales tales como

*Tomorrowland*¹⁷ que registran la asistencia de aproximadamente 400,000 personas por evento y con una media de asistencia de 75,000 personas por día (Barrionuevo, 11 de octubre de 2021). Por una parte, sí nos plantea que la “música clásica” ha perdido adeptos y tal vez la búsqueda de las respuestas pertinentes sea preguntándose no por qué esta música parece menos atractiva si no cómo la industria pop ha logrado captar la atención de manera, aparentemente más atractiva. Es claro que ello responde a una maquinaria más grande y muy bien aceiteada que tiene sus propios mecanismos hegemónicos y que responde a sus propias necesidades, normalmente capitalistas. No obstante, el planteamiento aquí es que todas las músicas son merecedoras de atención por su valor intrínseco.

Dentro de las búsquedas de soluciones para la rentabilización de la música europeo-occidental, la premisa a la que se sumaron varios de los participantes del curso-taller es que el conocimiento permite acceder al disfrute y contemplación de una obra musical, por lo cual enseñar los valores inherentes de este tipo de música ayudaría al público a mejorar su relación con ella, lo que resultaría en una mejor recepción y mayor captación de público. Cuando se les pidió a los participantes que reflexionaran sobre cómo fue que tuvieron el acercamiento con la música de la tradición europeo-occidental que posteriormente les llevó a estudiar música, fue evidenciándose que fueron los ‘valores delineados’ los que tuvieron mayor injerencia en el desarrollo del gusto por la música; los participantes aludieron a la cercanía familiar o de amistad; aun así valoran que es el conocimiento lo que provoca placer y cercanía con las obras, por ello se visualizó que este proceder “empático” tiene beneficios:

[...] yo empecé a tener el contacto con la música por la familia. En la familia tengo, mi padre estudió música, tengo tíos, mi abuela, tíos-abuelos, o sea, sí, hay una presencia fuerte, creo, una cercanía desde chico con la música

¹⁷ Festival de música Electrónica celebrado en Boom, Bélgica.

académica pero, pues, aun así yo recuerdo que, desde la escuela secundaria tuve contacto con otros conciertos. O sea, sí me llegué a ir mucho a conciertos de rock, de ska, de electrónica y conforme fui creciendo, pues, me fui adentrando a otro tipo de conciertos; ya más en la prepa pues, asistí a conciertos de jazz, conciertos de sones, de boleros. Entonces, me doy cuenta de que pues, aunque todos sean conciertos [...] son mundos muy distintos y, como publicó uno se comporta muy distinto. Son como reglas de juegos totalmente diferentes, aunque todo sea música pues, sí, como que ¡wow! son eventos muy, muy particulares y eso pues me deja muchas enseñanzas. Obviamente, si yo gestiono un concierto didáctico pues, ¡claro, ¡qué mejor que ponerse uno en los zapatos del público!, ¿qué me gustaría recibir?, ¿qué me gusta en tal escenario?, ¿qué recursos sirven?, ¿qué funciona? [...] Si estás arriba del escenario pues, comprender qué siente, qué piensa el que está abajo, el oyente. Y, pues, todo a favor de lo mismo, de generar un mejor aprendizaje significativo, generar experiencias, que todo funciona mejor pues, adaptarse, acoplarse sin perder en cuenta los recursos con que se cuenta [...]. (PaE-6)

Aun así, reconocimos que existen otros conflictos dicotómicos al que pueden incurrir tanto los concertistas didácticos como el público, que tienen que ver con los significados delineados positivos en los que tiene injerencia el concierto didáctico. Se ha propuesto que el concierto didáctico sea una alternativa a la enseñanza tradicional por lo que tendría que reformar los modelos, estrategia de enseñanza-aprendizaje, el propio repertorio, los métodos y teorías bajo las cuales se sustenta, lo que conlleva un cambio mucho más profundo y que requiere de más tiempo. Incluso con lo anterior, en la búsqueda de transformar el sistema bajo el cual se rige, se busca que el concierto didáctico sea innovador, cautivador y significativo a la audiencia que carece de los valores para comprender la música del concierto didáctico. No obstante, esto nos lleva a un concepto binomio, donde el proceso de aprendizaje es aburrido, por lo tanto, divertirse implica no aprender. Por ello, puede resultar contradictorio para el músico que se inicia en la práctica de los conciertos

didácticos proponer trabajos educativos que atiendan a los valores de su formación. Quizás por esto se ha recurrido igualmente a formas “lúdicas” de enseñanza, partiendo de un rechazo al aprendizaje si no se presenta de manera “atractiva”, es decir, bajo los estándares de diversión, pero, que igualmente acarrearían un problema puesto que si se trabaja en los términos de la disyuntiva diversión – no aprendizaje, el concierto didáctico percibido de esa manera tal vez no logre su cometido o igualmente presente un rechazo por parte del público.

Con el pensamiento anterior pueden coexistir otros sesgos que hay que tener en consideración. Por ejemplo, los ponentes más experimentados en el tema sugirieron trabajar basados en supuestos sobre el público, puesto que la experiencia que se relató en el curso-taller fue que los concertistas didácticos desconocen, en la mayor parte de los casos, a quién irán destinadas sus actividades ya que es una actividad que no siempre puede gestionarse como un proyecto cultural con continuidad. Sin embargo, puede resultar conflictivo tener que partir de supuestos que pueden estar fundamentados en el imaginario colectivo del músico y que, desde el pensamiento del *habitus conservatorio*, pueden acarrear prejuicios y estereotipos sobre el público, lo cual impactará en el establecimiento de comunicación efectiva. Si bien este problema podría resolverse con un trabajo de campo más especializado que permita que los concertistas didácticos tengan pleno conocimiento de la audiencia a la que dirigirán su actividad, el campo real en el que se desenvuelven estas propuestas y que encontramos en esta investigación es que conocer a la audiencia es una realidad aún lejana en México.

Aparece constantemente, tanto en la literatura como en las experiencias de los participantes del curso-taller, que la función principal del concierto didáctico y de hecho su valor trascendental, se encuentra en permitir que la audiencia conozca más o a mayor profundidad una obra y sus aspectos musicales, es decir, incidir en los significados inherentes, bajo la premisa que esto les permitirá comprender el acto de interpretación musical que se lleva a cabo. Esta premisa es que tanto los significados delineados, pero sobre todo los inherentes, le proporcionan al público la capacidad de relacionarse mejor con determinada práctica musical, de manera

que el público se tornará asiduo a dicha práctica. Sin embargo, cabe preguntarse por qué aparece como necesidad el disfrute de una actividad bajo la premisa de la intelectualidad.

Como cualquier actividad, la práctica musical tiene estratos de complejidad, desde lo fenomenológico del sonido a otros asuntos más filosóficos de por qué hacemos música, el proceso de enseñanza-aprendizaje es un aliado para comprender estos valores intrínsecos. Mas, se considera que –tras una falsa bandera de neutralidad– el concierto didáctico permite que la audiencia se relacione con determinado tipo de música sin que detrás exista un dogma determinado, aunque en realidad sí se encuentra, nuevamente, el *habitus conservatoriano*.

Si tomamos como verdadera la premisa que la música de tradición europeo-occidental pierde adeptos y por lo tanto hay menos asistencia de público a las actividades dentro de ese ámbito, la razón sería que menos personas son capaces de reconocer los valores de dicha práctica musical. Así la labor solamente trata de acercar a las audiencias a estos valores y mostrar la importancia de esta música, aunque entre líneas, a veces se quiere decir que es mejor que la denominada como música pop o de masas. Este sesgo aparece como una constante en la literatura disponible, así como en los análisis del grupo focal. Y esto se percibe cuando se alude a la “calidad” de las obras que conforman el programa del concierto; aunque se reconoce que pueden ser utilizadas piezas musicales de diferentes géneros, terminan priorizándose aquellas de la tradición clásica, aludiendo que su alta complejidad es meritoria de ser enseñada, por lo cual se deja de lado a los demás *géneros musicales*.

En el fondo persiste el discurso que la música de la tradición europeo-occidental es la que tiene el valor genuino, el valor de llevar al público al ápice del conocimiento musical; este sesgo nos retorna al *habitus conservatoriano* y a su *modus operandi*. El concierto didáctico y su objetivo educativo puede ser una acción bienintencionada, pero sin reflexionar sobre los objetivos de esta práctica y por qué se valora que una música es meritoria de ser enseñada sobre otra, se sigue

buscando mantener una hegemonía, presentando como una disyuntiva del valor de la música clásica por encima de la música de masas. Siendo ese el fondo del iceberg que, aunque invisible, es el trasfondo que, en muchas ocasiones, mueve a las acciones del concierto didáctico.

Guías como la de Steinmetz (2022) o las sugerencias de Brönnimann (2014) son parte de estos dilemas a los que se enfrenta el músico intérprete, y que se busca, el concertista didáctico sea el mediador entre ambas posturas.

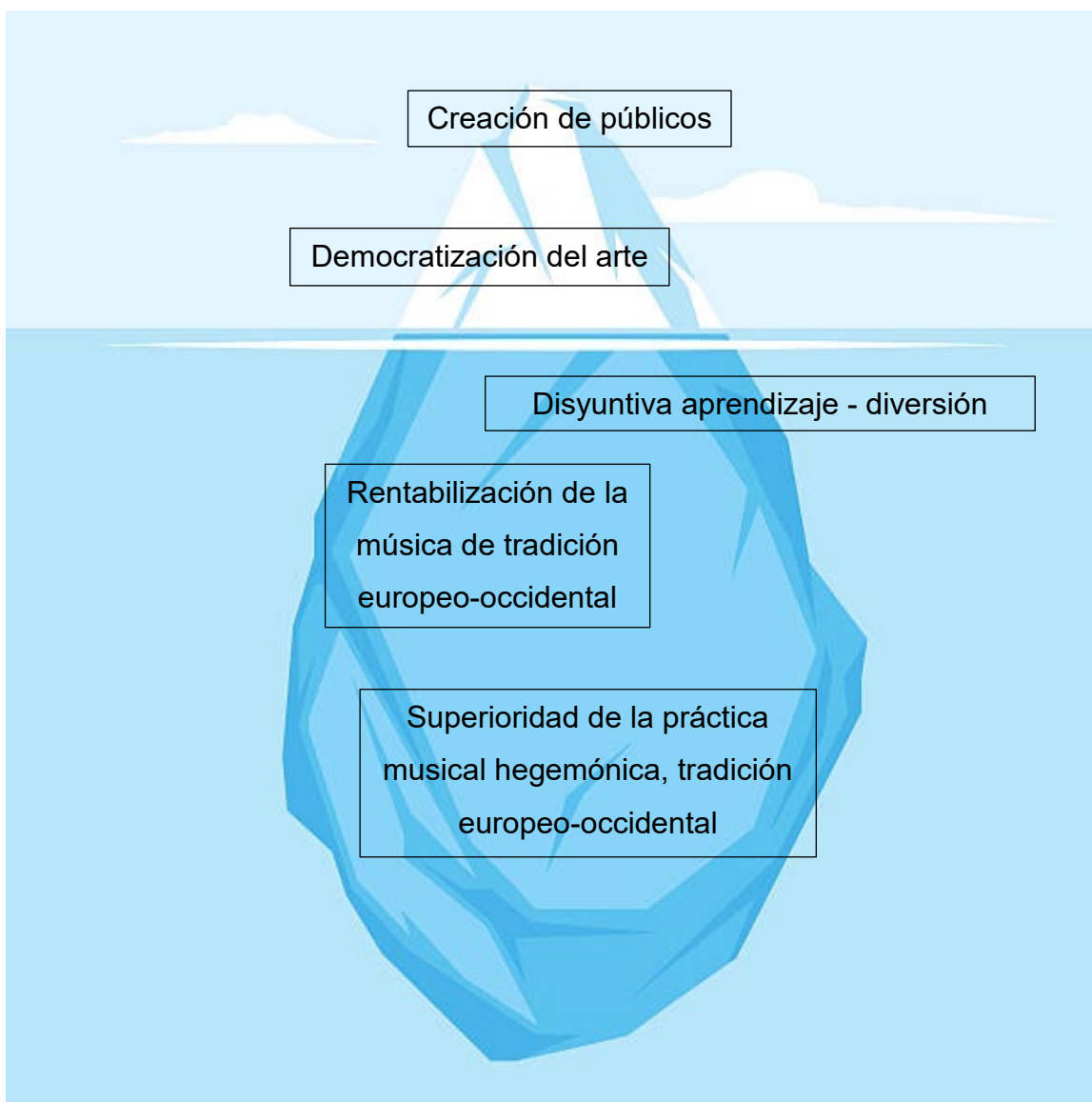


Imagen 2. Iceberg de los fundamentos bajo los que se diseña el concierto didáctico, elaboración propia.

Esto nos devuelve a la punta del iceberg, porque es importante no olvidar que el valor de la educación musical es su búsqueda por relacionar a las personas con la música sin que ello suponga anteponer una práctica musical sobre otra. Es evidente que estas prácticas también tienen un determinado contexto y los significados inherentes y delineados de cada música serán igual de variados; tendría que ser el concertista didáctico un agente sumamente reflexivo y analítico de estos aspectos, para comprender qué quiere lograr con su práctica, cómo el concierto didáctico puede transgredir en la relación de determinado tipo de música con determinado tipo de audiencia para relacionarse con su actividad escénico-educativo. Gutiérrez-Gallardo (2021) resalta la importancia de tomar en cuenta que las experiencias de la educación musical no siempre son positivas por sí mismas y de ahí la importancia de que los educadores comprendan la responsabilidad que conlleva una intervención educativa como la que se propone dentro del concierto didáctico. Los participantes dimensionan los objetivos educativo-musicales del concierto didáctico:

Entonces esa interacción, aunque no sea muy extensa, simplemente acercarse un poquito a nivel emocional con la gente creo que es lo que yo rescataría de eso. (PaF-2)

Una formación en conciertos didácticos que contemple un espacio para la reflexión en el campo de la educación musical, desde perspectivas como la de Green (1999), podría ayudar a comprender con mayor profundidad las implicaciones que tienen los significados y experiencias de la audiencia en su práctica como concertista didáctico. Esto le permitirá generar conciertos que apoyen los significados inherentes o delineados de la audiencia. Asimismo, reflexionar sobre los objetivos del concierto didáctico y cómo estos impactan en la manera de producir, distribuir y consumir la música en las audiencias.

3.4. Concertista didáctico: perfil de conocimientos, habilidades y actitudes

La implementación del curso-taller nos permitió conocer, desde el sentido del método de investigación-acción (Campayo-Muñoz y Cabedo-Mas, 2018), cómo se desarrollan en la práctica real los concertistas didácticos, cómo realizan su trabajo, qué problemáticas tienen y qué soluciones proponen ante estas. En este apartado el énfasis fue comprender cuáles y cómo fueron las formaciones educativas de los participantes en los temas de educación musical, artes escénicas, comunicación y gestión cultural para encontrar las carencias, aciertos y búsquedas en la formación de concertistas didácticos.

Los aportes que se hicieron durante el curso-taller para responder a los diversos planteamientos de cada sesión, en buena parte parecen provenir de la experiencia empírica de los participantes o que alguna persona de su confianza – círculo de amistades, profesores o familiares– les indicó. Por tanto, se reconoció que los concertistas didácticos obtienen conocimientos, habilidades y actitudes desde instancias formales, no formales e informales de su educación, lo cual dificulta reconocer con exactitud de dónde proviene cada una: *hay muchas posibilidades y estas van cambiando de acuerdo a la persona y al entrenamiento que tuvo* (PoD-6). El participante F consideró que la formación en conciertos didácticos se da a nivel de la tradición oral y cuestiona la fundamentación que esté basada únicamente en la observación. Por ejemplo, cuando se considera un caso de éxito en el ámbito este tiende a ser imitado, sin reconocer las razones por las cuales funciona adecuadamente y en qué contexto; el participante remarcó su interés para fundamentar el diseño del concierto didáctico desde perspectivas teóricas y técnicas.

Por otra parte, los participantes compartieron sus experiencias en torno a las cuestiones educativas que rodean al concierto didáctico y cómo su formación como músicos les ayudó a dar solución a las problemáticas que se hayan suscitado. De entre las diversas maneras de afrontar situaciones didácticas, se destaca la organización de conciertos didácticos igual que una clase de música:

Yo siempre he organizado el concierto didáctico como si fuera una pequeña clase, una clase de demostración y trato, como se nos sugiere en las capacitaciones de docentes, de tener estos tres momentos, de apertura, el desarrollo del tema o el concepto principal, el objetivo y una actividad de cierre. Trato de organizar mi guion o mi discurso lo que yo preparé en estos tres instantes para que yo no me pierda. (PaR-4)

Durante las sesiones los participantes mencionaron la importancia que juega seleccionar objetivos acordes a la población a la cual se dirigen; se identificó que es necesario tener en cuenta tanto objetivos generales como particulares que se pueden desarrollar con el concierto didáctico (PaE-1). Aunque algunos participantes refirieron desconocer cómo deberían adecuarse los contenidos, se planteó que una forma de hacerlo es a partir del tipo de público, porque la edad determinaría los requerimientos del concierto. Para una población infantil se dijo que el movimiento y el trabajo sensorial son importantes (PaS-2), por ello, se sugirió la implementación de movimientos o ejercicios rítmicos durante el concierto didáctico. Una participante señaló que los cambios constantes permiten a los infantes mantener su atención en las actividades pedagógicas (PaV-2), de manera que se sugiere implementar dinámicas que tengan cambios tanto musicales como en el discurso del presentador.

De igual manera se reflexionó sobre la importancia del uso del lenguaje de acuerdo con la población a la que se atiende, con énfasis en cuidar el vocabulario que se utiliza con los niños, que sea asequible a sus conocimientos (PaN-3). La duración del concierto didáctico también generó preocupación entre los participantes, porque consideran que puede ir en beneficio o en detrimento de la calidad del aprendizaje de la audiencia; un concierto muy largo puede hacer que, dependiendo de la población de público pueda sentirse fatigada o pierda la atención y concentración en la actividad (PaV-2).

Aunque los participantes se suscribieron a la importancia del conocimiento en teorías educativas para formular conciertos didácticos, en un inicio no fueron

nombradas corrientes o paradigmas por los que tuvieran predilección y cómo podrían ser usados en estos trabajos. A partir de la ponencia número 5 donde se trató el tema del aprendizaje significativo, los participantes utilizaron características como el “significado ancla” en los ejercicios planteados durante ese y los de las siguientes sesiones, tal fue el caso de “Si tuvieras que hacer un concierto didáctico en las próximas semanas ¿cómo lo harías?”, donde los participantes utilizaron el término y describieron cuál o cuáles eran los significados anclas del concierto didáctico que proponían.

Los concertistas didácticos son sensibles a los temas en artes escénicas y comunicación por la educación formal, al haber cursado materias como “habilidades docentes”, “artes escénicas” o “expresión corporal” y de ahí obtuvieron algunos de los conocimientos o habilidades que consideran relevantes para la práctica de los conciertos didácticos. Por ejemplo, la “presencia escénica” se denominó como el buen uso de las capacidades, tanto físicas como psicológicas que influyen directamente en la disposición favorable del público para ingresar al proceso de enseñanza-aprendizaje que se le propone; la presencia escénica atañe a la comunicación verbal y no verbal necesaria para el proceso educativo entendiendo, nuevamente, al salón de clases y el escenario musical de manera similar (PaS-2).

Los conocimientos, habilidades o actitudes en los temas de comunicación verbal y no verbal parecen provenir de *vox populli*, la experiencia empírica o de instrucciones que el profesorado indicó fuera del currículo, porque, por ejemplo, no se reportó una materia dedicada a la enseñanza-aprendizaje de los protocolos al subir al escenario. Se valoró cómo influye la postura, la interacción visual y oral con el público o la vestimenta en las cuestiones comunicativas verbales y no verbales del concertista. Algunos participantes refirieron que fue algún profesor quien les instruyó en la importancia de cuidar esos aspectos, aunque su clase no tuviera relación directa con las artes escénicas (PaS-2). Por medio de la tradición oral se valora que la adquisición por el gusto musical no es innata, sino que se puede formar (PaP-3); se notifica la importancia de contar con un repertorio memorizado que puede ser útil en diversos contextos (PoW-5); la necesidad de contar con una

amplia variedad de recursos didácticos para utilizarlos en caso de ser necesarios (PaH-6). A partir de ello podemos situar que, la formación de los participantes en torno al concierto didáctico se da en buena medida dentro del currículo oculto¹⁸.

Se subrayó la importancia del acto comunicativo verbal y no verbal del concertista didáctico que se relaciona con su actitud en el escenario, tal como la calidad de comunicación no verbal que estaría presente cuando el músico tiene una postura corporal que genera interés en el público, lo que se denominó como “presencia escénica”. Los participantes consideran que el detrimento de la atención del público en las acciones que realiza el concertista tiene que ver con su desempeño en el escenario; si enfrenta este trabajo con timidez o tiene posturas que denotan miedo, pánico o altanería hacia el público, puede ser percibido de manera negativa, causando así que el público pierda interés en la actividad. El concertista didáctico tiene que desarrollar la habilidad para valorar que su comunicación verbal y no verbal sea adecuada y efectiva de acuerdo con sus objetivos y necesidades. De ahí la importancia de plantear la evaluación y autoevaluación constante en el quehacer del concertista didáctico.

Para los participantes, la “presencia escénica” también juega un papel fundamental en las cuestiones educativas y se hace equivaler la figura del concertista didáctico con la del maestro de música que tiene que mantener la atención de sus estudiantes. Se mencionó que la focalización de la atención se logra al utilizar ciertos movimientos o posturas durante el discurso del profesor, de lo contrario se piensa que puede ocasionar falta de disposición en aprender. Asimismo, si el concertista didáctico se muestra seguro en lo que intenta enseñar puede generar empatía en su público, por ello, para el Ponente W es indispensable la preparación teórica del concertista didáctico en diversos temas, puesto que se

¹⁸ “[...] La noción de currículum oculto, no escrito o implícito: efectos sutiles de la experiencia educativa en los educandos, que se producen paralelamente a las intenciones del currículum explícito, manifierto o escrito, y precisamente a través de las prácticas con las que éste se desarrolla (Parcerisa, 1999, p. 56)

puede encontrar con audiencia que disertará con la información que el concertista didáctico propone; en ese intercambio tanto el concertista como el público aprenden y enseñan (PoW-5).

Se valoró la habilidad para hacer frente a las diversas situaciones que se pueden presentar en el escenario para el adecuado desarrollo del proceso educativo. Por ejemplo, el uso o la falta de materiales didácticos –instrumentos musicales, proyección de elementos visuales, equipo de audio–, la capacidad para aprovechar las eventualidades en escena que pueden cambiar los discursos preparados previamente, por lo que es necesario contar con la habilidad de rapidez mental para hacerles frente. En diferentes ocasiones fue referido el concepto de improvisación como sinónimo; sin embargo, el sentido que se le dio no significaba prescindir de la planificación del evento, *tiene que estar bien estructurado, para que no salga a lo improvisado* (PoN-1). Más bien es la capacidad de utilizar a favor elementos del entorno que se le presenten al concertista didáctico.

En la cuestión de realizar guiones encaminados a desarrollar procesos educativos en la escena musical no se reportaron conocimientos que se hubieran fomentado desde la educación formal de los concertistas didácticos, por lo que las herramientas de la escaleta y el reloj de programación presentados por la PoK-4 en la cuarta sesión resultaron con comentarios positivos. Se refirió la importancia de organizar informaciones o momentos de un concierto didáctico y cómo ello permite centrar las intencionalidades educativas y tener fluidez al hablar ante el público (PoD-6). Se perfiló que la habilidad para concentrarse en el trabajo escénico está en función de la preparación del concierto didáctico, al utilizar los recursos de la escaleta y el reloj de programación para definir los tiempos. Delegar algunas tareas entre los miembros de la agrupación puede mejorar cualitativamente el trabajo y le podría permitir incluso resolver con mayor facilidad las problemáticas que se le puedan presentar (PaR-4). Se consideró que estas herramientas pueden ayudar a mantener cierto control en escena, del propio discurso del concertista didáctico y del uso y distribución adecuados del tiempo (PoD-6).

La comunicación verbal el manejo de la voz fueron aspectos altamente estimados por los participantes, porque, si el concierto didáctico se vale de explicaciones o formas de interacción que impliquen su uso, tendría que haber un tratamiento adecuado para la expresión oral. Se tomaron en cuenta diferentes características sobre el manejo de la voz, que pueden ayudar tanto al concertista didáctico como al público a involucrarse en la práctica, por ejemplo: buscar un tono de voz agradable para ser entendido, tener un volumen de voz adecuado al espacio donde se desarrolla el concierto. También se deriva la consciencia sobre las limitaciones propias, por lo que es importante considerar el uso de dispositivos que les puedan ayudar, tales como micrófonos y equipo de audio si la voz del concertista carece de potencia y proyección (PoD-6). Una herramienta que no fue mencionada por los concertistas didácticos pero que fue utilizada por L. Bernstein en sus “Concerts for Young People” es el *teleprompter* (Gottlieb, 2003), que igualmente podría permitir al concertista didáctico no depender de memorizar su guion entre las múltiples tareas que realiza en escena.

Algunos participantes consideraron que el desarrollo en conjunto de conocimientos y habilidades en educación musical, artes escénicas y comunicación coadyuvan al espectador en su proceso de aprendizaje, aunque son “dejados de lado” en los procesos educativos formales del músico puesto que los esfuerzos se concentran en el desarrollo de las capacidades interpretativo-musicales (PaR-2). Los participantes consideran que los estudios académicos en música centran su importancia en el estudio de digitaciones, dinámicas y articulaciones musicales sin conectar cómo serán llevadas estas cuestiones a la presentación escénica (PaE-2). Se reportó que planteamientos sobre el uso adecuado del espacio no son tratados en el sentido general de la educación formal que recibieron, lo cual lamentan puesto que estiman que el conocimiento sobre el uso del espacio no solamente es importante en el desarrollo de cuestiones acústicas, propias de la interpretación, sino que le puede dar la capacidad para proporcionar seguridad y confianza: “podrás tocar muy bien las notas al final de todo, pero si llegas inseguro,

encorvado o sin ganas eso es lo que al público le vas a transmitir e incluso el público va a sentirse de esa manera” (PaY-2).

Para algunos participantes la falta de formación en el desarrollo de las habilidades en escena puede desencadenar malas experiencias de aprendizaje para enfrentar su trabajo escénico, lo que impacta negativamente en la “proyección escénica” (PaM-2), esto puede llevar al concertista didáctico a presentar cuadros de ansiedad y pánico escénico. Algunas sugerencias de los participantes fueron aprender el trabajo de respiración para combatir los problemas descritos; de esta manera se propicia que sus capacidades, tanto físicas como mentales, sean las más adecuadas durante el concierto. Es importante que el músico tenga conocimiento de que las áreas psicológicas o fisioterapéuticas pueden ayudarle a hacer frente a esas problemáticas, en caso de no haber tenido la oportunidad desde su formación académica.

Los conciertos didácticos también ofrecen un espacio para transformar las percepciones de los asistentes, por lo que se considera que las cuestiones escénicas impactan en la totalidad del discurso musical y educativo (PaA-2). Los concertistas didácticos desarrollan una habilidad de sensibilidad psicopedagógica para interpretar las reacciones del público, no solo por lo que dicen sino también a partir de la actitud del público hacia la actividad del concertista:

Cuando estamos dando una clase los alumnos reaccionan sonrientes, ven a los ojos, están tomando notas. Desde estar sentados tienen una postura que también comunica interés, o a lo mejor cansancio o desinterés a la clase. Entonces también es [...] el resultado de esa interconexión tanto verbal como no verbal y donde el cuerpo tiene mucho que ver y aporta mucho. (PaS-2)

Por tanto, algunos participantes consideran que una educación más holística permitiría a los músicos obtener las herramientas necesarias en todas las cuestiones anteriormente descritas. En este sentido se responsabiliza a los profesores de animar a sus estudiantes para adjuntarse a las prácticas de los conciertos didácticos (PaP-3). Por otra parte, se sugirió la creación de un organismo

que regule de manera institucionalizada la formación de formadores en el rubro de conciertos didácticos, como forma de asegurar que existan mecanismos que doten a los estudiantes de herramientas adecuadas en su quehacer profesional.

El ámbito de la gestión cultural apareció como un apoyo a las labores del concertista didáctico para trabajar en conjunto con las instancias que albergan el trabajo del concierto didáctico, puesto que no solo se trata de qué y cómo se lleva a escena sino también el papel que juegan las instituciones receptoras en el éxito o fracaso de la actividad. El Ponente D relató que cuando inició su trabajo en “conciertos interactivos”¹⁹ realizado a inicios de los años 2000, se vio en la necesidad de desarrollar herramientas en gestión que le permitieran realizar su labor de la manera más adecuada. Reportó la falta de información en ese rubro. A pesar de conocer a otros músicos que realizaban conciertos didácticos, la documentación sobre el tema era poca o nula; sus necesidades eran urgentes y por ello no emprendió una investigación formal sobre el tema, porque consideró que le tomaría mucho más tiempo realizar búsquedas en otros idiomas o relacionarse con personas dentro del ámbito para conocer sus posturas. Esto llevó al ponente D a generar sus propios formatos para contactar a personas o instancias receptoras de la actividad; cartas de presentación del proyecto; cartas de convenio con las instituciones receptoras; generación de una bitácora para recuperar evidencias para futuros procesos de investigación; aplicación de encuestas para desarrollar una evaluación del evento y finalmente un trabajo de autoevaluación para mantener la calidad del trabajo deseada por él.

Se valoraron positivamente los conocimientos y habilidades en gestión cultural compartidos por el Ponente D, dadas las experiencias de los participantes con acercamientos fallidos a las instituciones o la falta de respeto en los

¹⁹ Concepto utilizado por este ponente como sinónimo del de “concierto didáctico” y que sustenta bajo sus razones.

requerimientos de su concierto didácticos se reparó que, en algunos casos, estas problemáticas surgieron por el desconocimiento de cómo hacer convenios o redactar cartas para que las instituciones receptoras cumplieran cabalmente. De acuerdo con la experiencia del Ponente D y lo que valoraron los concertistas didácticos, en este rubro las habilidades comunicativas verbales y no verbales también son importantes puesto que ayudan a la inserción adecuada en las instituciones receptoras, para lograr tratos más asertivos con los directivos o encargados de dichas instituciones.

En sentido global de los temas relacionados en la formación del concertista didáctico, se percibe de forma generalizada entre los participantes la actitud de resiliencia ante situaciones que no son favorables para llevar a cabo los conciertos didácticos, como una idea contraria al *ideario colectivo* de que algunos músicos no se presentarían ante la carencia de recursos para el adecuado flujo del concierto; por el contrario el concertista didáctico antepone el disfrute del público a las problemáticas materiales e inmateriales que se le presenten (PaP-2), la idea es *no cerrarse* como intérprete a las posibilidades con recursos limitados y buscar la manera de sacar provecho ante la situación (PaF-2).

Hay actitudes que se valoran en el concertista didáctico y que le separan del concertista “tradicional”, entre ellas se encuentra el manejo del ego no solamente en el escenario sino en su persona. Se valora la actitud de humildad con la que se dirige al público cuyo acto escénico no se centra en la protagonización de sus habilidades musicales, lo cual, en opinión de los participantes y algunos ponentes, dista de la postura del músico común. De la mano con la actitud humilde se encuentra la empatía para tener en consideración que los valores de su audiencia no siempre serán los mismos que los propios, por lo cual tiene que percibirse como guía en el proceso de sensibilización musical. El concertista didáctico se ve a sí mismo como: *un educador que comparte, que comparte lo que sabe y que, además, aprende de lo que le dicen sus oyentes* (PoW-5). Incluso surgió la frase “humanizar al músico”, que parece hacer referencia a las actitudes normalizadas en el músico

que aparecen como antagónicas a las de la empatía y la humildad, y que no se valoraron como las más adecuadas para el concertista didáctico.

Durante un ejercicio del curso-taller, resultó controversial el papel del concertista didáctico para afrontar la falta de experiencia de su público. Por una parte, algunos participantes mostraron preocupación sobre tener control absoluto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que se hagan correcciones *in situ* al público cuyas dificultades sean más notables para apropiarse adecuadamente de los conocimientos que propone el concertista didáctico. No obstante, se dimensionó que en las actividades que implican que en el educando recaiga cierto nivel de presión social, como es estar a la vista de un número considerable de espectadores o que sea evidenciada su falta de experticia, el educando puede ser objeto de burlas, críticas y hasta ridiculizaciones por parte de otras personas en el público, lo que puede desencadenar una experiencia desagradable en él y con ello alejarle no solo de este tipo de actividades sino de la disciplina musical en general (Gutiérrez-Gallardo, 2021). Así, la empatía y el respeto forman parte importante dentro de las actitudes del concertista didáctico, puesto que debe alentar a las personas a que perseveren en las actividades propuestas aun si no gozan del grado de competencia que demanda la actividad.

El concertista didáctico cuenta con una actitud de consciencia social y política (PaS-3) ante las implicaciones que tienen las acciones del concierto didáctico en la vida diaria del público. Para algunos participantes la falta de educación musical en el sistema formal es un problema de corte social y político en el que acciones como las del concierto didáctico tienen una función de “democracia cultural” y “democratización de la cultura” de la educación musical. Estos dos conceptos utilizados por Trilla (1997) en su propuesta de animación sociocultural sugieren que “la cultura es un patrimonio que hay que conservar y difundir, pero cuya producción sigue estando en manos de sectores muy minoritarios del conjunto social” (p. 17), por lo que la democratización cultural pretende el consumo cultural desde una postura elitista, mientras que la democracia cultural aboga por que los responsables políticos de sus acciones sean también los beneficiarios de ellas; “no

es un medio para difundir ésta, sino una forma de catalizar la potencialidad de las comunidades para generarla [cultura]” (Trilla, 1997, p. 17). Así, se puede optar por utilizar la expresión “desarrollo cultural” y que para efectos de este trabajo puede ser el “desarrollo educativo-musical”.

Por lo tanto, el concertista didáctico, además de intérprete, educador y gestor, es un agente de cambio social; está en la búsqueda de insertarse en las agendas institucionales para abogar por políticas educativas en beneficio de la educación musical del público (PaP-3) desde una postura de desarrollo educativo-musical y cultural.

Se valoró la importancia en la habilidad del concertista didáctico para establecer relaciones interpersonales trascendentes tanto con otros músicos, como con el público, así como con los encargados de las dependencias adonde lleva sus actividades. El fin de estas relaciones es generar un nivel alto de confianza en el concertista didáctico, de manera que las personas le planteen inquietudes desencadenadas por su labor, ya sea de nivel personal tales como inclinaciones para estudiar música formalmente o llevar la propuesta del concertista didáctico a otras instancias. Para el Ponente D, las relaciones interpersonales se propician con una actitud de apertura por parte del músico al permanecer en el sitio después de la conclusión del evento, y fomentar charlas informales o acercarse con los asistentes. Además, ello le sirve también para generar una evaluación de viva voz sobre las percepciones que el público tiene sobre el concierto didáctico.

Los participantes depositaron una alta estima en la generación de lazos interpersonales con la audiencia porque consideran que de esta manera se puede promover la asiduidad del público a los trabajos del concertista didáctico. Por ejemplo, el Participante P compartió que desde su experiencia pudo notar que el público asistía con mayor recurrencia al saber que se presentaría la agrupación de la que formaba parte o cuando interpretaban cierto programa que tenían conocimiento era de agrado al público y le otorga el éxito a los lazos que fomentaban entre los miembros del grupo musical con la audiencia asidua. Sin

embargo, en esta experiencia es probable que el Participante P no tuviera en cuenta otras variables en la asiduidad del público para participar en estas actividades, tal como el grado de parentesco con alguno de los miembros del grupo o la obtención de algún beneficio al asistir (como ser parte de un programa social). Así se resalta la importancia de que el concertista didáctico también tenga habilidad investigativa que le permita reconocer estas fuentes de datos y evitar sesgos.

En el ámbito de la gestión cultural se consideró que las relaciones interpersonales permiten que el concertista didáctico logre inserciones más asertivas de su proyecto en las instituciones receptoras. Por ejemplo, no se trata solamente de la formulación de convenios, sino de tener reuniones cara a cara con directivos o encargados de los centros receptores del concierto didáctico, en los que la relación que establezca el concertista juega un papel importante para el recibimiento de su propuesta. Para el ponente D es incluso igual de importante establecer relaciones favorables con los maestros de música de las escuelas porque de esa manera se pueden proponer proyectos en esos ámbitos, desde los agentes que se encuentran al interior de las instituciones.

El concertista didáctico también desarrolla la actitud de paciencia. En escena tiene que afrontar las dificultades que el público pueda tener para mantener su interés en la actividad. También tiene que ser paciente en los procesos de enseñanza-aprendizaje y dimensionar que los resultados de una actividad aislada –como es la tendencia del concierto didáctico en los contextos que hemos venido describiendo– no necesariamente se percibirán con inmediatez ni son el mejor indicador de que el aprendizaje se ha logrado. En el ámbito de la gestión, la paciencia ayuda a comprender que las instituciones pueden tardar en tomar una decisión sobre el proyecto que se le presenta, así como el contacto con la institución puede darse de manera entorpecida, por lo que no deserta de su propuesta si no obtiene una respuesta inmediata; a su vez desarrolla la sensibilidad para calcular el tiempo de respuesta de los procesos institucionales (PoD-7).

A lo largo del curso-taller se apreció que los participantes consideran el conocimiento de la educación formal falible, puesto que les genera un grado de desconfianza: “no sabes qué herramientas de todo lo que estudiaste y de la pedagogía que te dijeron los maestros te va a funcionar allí [en un concierto didáctico]” (PoD-6). Es probable que la desconfianza en los conocimientos obtenidos por esta vía sea la razón por la que reportan más experiencias de aprendizaje provenientes de los ámbitos informales y no formales, lo que deriva en la impresión de una tradición oral en el diseño y desarrollo de los conciertos didácticos. Asimismo, fue cuestionado el éxito de la educación formal en el sentido tradicional-conservatorio (Pereira, 2014). Los participantes se mostraron en desacuerdo con que la educación musical profesional esté centrada en la interpretación de un instrumento y que sean dejados de lado conocimientos, habilidades y actitudes que se han descrito a lo largo de este apartado y que fueron valorados como igual o más funcionales en el desenvolvimiento laboral del músico.

Por otra parte, encontramos que el aprendizaje de los procesos referentes a los conciertos didácticos es más significativo en los ámbitos no formales –como fue el caso del curso-taller que ofrecimos– e informales. Puede considerarse que existe un planteamiento disyuntivo entre la teoría-práctica dado que algunos participantes mencionaron desconfiar sobre algunos de sus conocimientos adquiridos mediante la educación formal, reportando que no los consideran completamente confiables ni infalibles; sin embargo, se muestran interesados en obtener recursos a partir de las carencias que tuvieron o creen que padecieron durante su formación académica y buscan espacios que consideran más cercanos a su realidad, por ejemplo, a través de la experiencia de alguien que trabaja realizando la actividad de su interés.

De ser así, nos encontramos con que la problemática que alimenta la disyuntiva teoría-práctica se encuentra en la carencia metodológica de la educación formal en música para vincular los conocimientos adquiridos desde lo teórico hacia lo práctico, lo que también nos sugiere que, de forma inversa, los principales practicantes de los conciertos didácticos no tienen el hábito de llevar su experiencia a la generación de teoría. Los participantes refirieron que lo que sucede en escena

no es lo que esperaban de acuerdo con algún planteamiento teórico precedente lo que les obligó a modificar en función a lo que sucedía, de manera que confían en el aprendizaje empírico que les ayudó a resolver cierta problemática y van refinando este conocimiento que, usualmente, no desemboca en un trabajo escrito que ayude a otros practicantes a saber cómo hacer frente a situaciones similares.

Por una parte, esto nos hace suponer que hace falta en el currículo formal momentos de experimentación y posterior reflexión, lo que, de alguna manera, se relacionaría también con un perfil investigativo en el concertista didáctico. Es así que, a través de métodos de investigación adecuados, el concertista didáctico reporta los resultados de los procesos que desarrolla, enriqueciendo el estado del conocimiento y ayudando a los nuevos practicantes a tener sustentos teóricos más sólidos. Constatamos que los conciertos didácticos son trabajos que se realizan en la cotidianidad del músico, pero al no tener evidencias, sobre todo sistematizadas sobre los procesos que los viejos practicantes realizan. Existe la necesidad de partir teóricamente desde cero lo que tampoco permite, en algunos casos, proponer nuevas líneas de investigación en este rubro.

Encontramos que los participantes concuerdan con un punto reportado en el estado de la cuestión realizado para este trabajo y es que el concierto didáctico se erige como una forma más de profesionalización para una persona interesada, que asumirá así un papel distanciado de solamente la interpretación musical, de manera que puede resignificar su labor como músico (Machillot, 2018). Para el Ponente D esto sucede a partir de una necesidad que genera el propio campo laboral, por lo que el músico tiene que tomar decisiones sobre asumir diferentes tareas, además de la de la interpretación musical, para tener una inserción laboral exitosa y así lograr sus propios objetivos profesionales o, en todo caso, encontrar a alguien a quien delegarle esas tareas. Por lo tanto, el concertista didáctico tiene que dimensionar que es posible que, por atender otras áreas ajenas a la interpretación musical, la descuide, así tiene que estar dispuesto a:

[...] sacrificar una parte de la carrera como concertista [...] Entonces, uno tiene [...] como que elegir [...] O, a veces, optar por hacer las dos cosas [...] es importante conocer esto [...] porque nosotros nos movemos en un ámbito en el que tarde o temprano vamos a necesitar, ya sea nosotros hacer esa gestión o que alguien lo haga por nosotros. (PoD-7)

A esta razón se unieron algunos de los participantes que se desarrollan en el ámbito de la enseñanza a nivel universitario y proponen que, desde etapas tempranas de la formación del alumnado se pueda sugerir el concierto didáctico como otra línea de formación y profesionalización (PaA-3), no solamente por cuestiones del ámbito laboral sino también por cuestiones personales. Se dimensionó, por ejemplo, que no todos los músicos tienen que ser instrumentistas y más aún, aquellos catalogados como virtuosos. Los conciertos didácticos permitirían a muchos estudiantes ser parte de actividades musicales, aunque no sean poseedores de destacadas habilidades interpretativas. Se valoró que cubrir el perfil de concertista tradicional conservatorio es muy complicado, lo que implicaría que la inserción en ese ámbito laboral es igualmente reducida. Así, una formación en conciertos didácticos permitiría que las personas pudieran formar parte de trabajos escénicos puesto que gozan de otros conocimientos, habilidades y actitudes distintas a las del concertista tradicional.

En este caso las composiciones con sentido educativo para la audiencia, la gestión de conciertos didácticos o el sustento educativo que pueda tener un concierto didáctico se vislumbraron como áreas donde hacen falta perfiles que no sean por fuerza y únicamente las del concertista virtuoso, lo cual no impide el trabajo en colaboración entre estos perfiles, sino que democratiza los diferentes desarrollos profesionales que puede tener la práctica musical en general. Sumado a ello se reportó el trabajo bajo condiciones limitadas, por ello asumen las diversas tareas que, de acuerdo con la literatura consultada, tendrían que realizarse en conjunto con otros especialistas:

Muchas veces no tenemos todas las condiciones con nosotros para decir “ah, pues tengo un maestro de ceremonias que me va a presentar” y ya sabe lo que va a decir y todo y va a ir, incluso, haciendo diálogo con el público. A veces necesitamos hacerlo todo nosotros mismos. (PoD-6)

Finalmente las participaciones del curso-taller confirmaron que existe gran interés sobre la capacitación en los temas relacionados con los conciertos didácticos y los participantes señalaron con reiteración la necesidad de espacios como el curso-taller para obtener herramientas o estrategias para desarrollar mejores y más atractivos conciertos (PaE-1); la importancia de estas capacitaciones para invitar a los estudiantes de música a considerar los conciertos didácticos como proyecto o línea de trabajo en su formación profesional (PaA-3); y la necesidad de más ofertas sobre temas relacionados con los conciertos didácticos (PaS-2).

3.5. Perfil de competencias del concertista didáctico

Hasta este momento nos hemos dedicado a describir el contexto bajo el cual se han desarrollado los participantes a partir de la recolección y análisis de los conocimientos, habilidades y actitudes que los participantes utilizan y sugieren como importantes para el concertista didáctico.

A continuación, presentamos el perfil de dominios de competencias del concertista didáctico. Para lograr este perfil fue necesario partir de la teoría disponible sobre conciertos didácticos, de donde pudimos extraer conocimientos, habilidades y actitudes que nos ayudaron a desarrollar los contenidos del curso-taller implementado como método de investigación-acción. Los contenidos fueron valorados por los participantes del curso-taller y, a partir de la información obtenida sobre los campos de los recursos de conocimientos, habilidades y actitudes se infirieron los esquemas de pensamiento que atraviesan a este perfil de competencias para el concertista didáctico.

Nos apoyamos del trabajo de Perrenoud (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. En este caso, presentamos seis competencias con sus respectivas competencias específicas. Se utilizó la taxonomía de Marzano (2001) para redactar las competencias de manera que puedan apoyar al trabajo curricular, es decir cómo proceder en la formación. Esta taxonomía se basa en 6 niveles cognitivos o dimensiones: 1. Conocimiento recuerdo, 2. Comprensión, 3. Análisis, 4. Aplicación 5. Metacognición y 6. Sistema interno que utilizamos para expresar las competencias. Al igual que el trabajo de Perrenoud (2004) se consideró tener una competencia principal con sus competencias específicas. Asimismo, hemos obviado conocimientos inherentes a la práctica docente y a la práctica musical y solamente resaltado aquellos que se encontraron como importantes para la práctica de los conciertos didácticos.

Así, el concertista didáctico es capaz de:

Desarrollar situaciones escénico-musicales de carácter educativo

- Conocer las propuestas curriculares y los modelos educativos para organizar contenidos y objetivos de aprendizaje del concierto didáctico.
- Seleccionar recursos didácticos adecuados a la audiencia que atiende.
- Elaborar guiones a partir de fundamentos psicopedagógicos.
- Implicar a la audiencia en el proceso de aprendizaje.
- Predecir y medir los procesos de aprendizaje de la audiencia.
- Integrar conocimientos teóricos y prácticos en la realización del concierto didáctico.
- Plantear situaciones didácticas diversas.
- Examinar propuestas actuales para diseñar otras propuestas.

Establecer lazos socioafectivos a partir del uso de la comunicación verbal y no verbal

- Reconocer el papel de la producción oral y kinestésica en su trabajo.
- Identificar las necesidades extramusicales necesarias para el trabajo escénico.
- Preparar y formular a detalle los elementos comunicativos de la actuación musical.
- Predecir las reacciones de la audiencia ante determinadas temáticas o recursos comunicativos.
- Reconstruir una propuesta escénica de acuerdo con las características del lugar y de la audiencia.
- Resolver adecuadamente las eventualidades con sus compañeros de escena.
- Utilizar recursos creativos según las circunstancias.
- Valorar y diseñar herramientas escénico-pedagógico-musicales pertinentes.

Gestionar las tareas administrativas pertinentes al concierto didáctico

- Identificar los procesos administrativos e institucionales para el desarrollo de un concierto didáctico.
- Listar la documentación necesaria para proceder en un proyecto artístico.
- Examinar y organizar los recursos económicos, humanos y de tiempo necesarios de un concierto didáctico.

Integrar sus capacidades musicales para afrontar las situaciones éticas del ámbito social donde se desarrolla

- Reconocer sus propias capacidades técnicas y teóricas.
- Desarrollar su práctica musical como miembro funcional de la sociedad.
- Interactuar activamente con su medio social.

- Cuestionar las características de su entorno para involucrarse con la audiencia.
- Invitar a otros profesionales a sumarse a su proyecto artístico-educativo.
- Modificar sus acciones pedagógico-musicales de acuerdo con el entorno.
- Analizar la pertinencia de su trabajo de acuerdo con las necesidades de la sociedad.
- Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales*²⁰

Organizar la propia formación continua*

- Saber explicitar sus prácticas*
- Establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua propios*
- Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red)*
- Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo*
- Aceptar y participar en la formación de los compañeros*
- Descentralizar la formación musical artística.

Utilizar las nuevas tecnologías*

- Manejar los programas de edición de audio y video para explotar su potencial didáctico-musical.
- Saber comunicar el acto del concierto didáctico por medio de la telemática.

²⁰ Marcado con * es una competencia perteneciente la propuesta de Perrenoud (2004).

- Utilizar los instrumentos multimedia para el trabajo que el concierto didáctico demanda.

4. Posibilidades curriculares en la formación de concertistas didácticos

El planteamiento de la presente investigación estuvo enfocado en crear el perfil de competencias a partir de conocimientos, habilidades y actitudes que nos indicaron los esquemas de pensamiento propios de los concertistas didácticos, a partir de las experiencias y valoraciones de participantes en un curso-taller de profesionalización en este ámbito. El trabajo realizado para implementar el curso-taller que fue utilizado como metodología de investigación-acción puede ser considerado ya una propuesta de formación, no obstante, resultaría ingenuo querer erigir esta propuesta curricular como única e infalible, dado que respondió a las necesidades de un contexto determinado. Esta investigación tampoco tiene la intención de realizar postulaciones infalibles e imperfectibles.

A continuación, presentaremos las reflexiones y análisis sobre las posibilidades de formación en conciertos didácticos.

4.1. Problemáticas en la formación profesional del músico: ¿modelo conservatorio o modelo universitario?

Hemos expuesto las características particulares que apuntan a un programa curricular dedicado a la formación de concertistas didácticos, quien ejerce de manera muy particular la interpretación musical, la educación musical, la gestión cultural y la comunicación. Antes de adentrar en el análisis de propuestas sólidas tales como cursos, talleres o programas de materia circunscritos en un currículo es necesario reflexionar la posición de estas propuestas dentro de un sistema educativo más grande.

Durante la implementación del curso-taller los participantes nombraron carencias preexistentes de manera generalizada en su formación como músicos.

Dado que, como se revisó, no hay un programa dedicado a los conciertos didácticos, quienes se acercan a esta práctica se encuentran con problemáticas para afrontar el trabajo escénico-administrativo-educativo que requiere. De acuerdo con el análisis de estas experiencias y de la literatura disponible estas problemáticas son:

1. Falta de relación teoría-práctica en la formación de los músicos intérpretes.
2. Carencia de espacios en el currículo formal para poner en práctica los resultados obtenidos mediante investigaciones teóricas sobre conciertos didácticos.
3. Carencia de documentación sistemática de experiencias de concertistas didácticos.
4. Necesidad de resignificación de la labor musical y el ámbito laboral del músico, de manera que el concierto didáctico sea una alternativa al modelo tradicional del músico.
5. Búsqueda de una óptica sociocultural profunda sobre el trabajo musical que realiza el concertista didáctico.

La forma de enunciar estas problemáticas no fue, necesariamente referida de esta manera por los participantes ni descrita así en la literatura, sino que surge a partir de un análisis más profundo en el discurso donde se puede detectar que la problemática atiende más bien a una cuestión sistemática propia de la práctica musical. Los participantes del curso-taller manifestaron sus preocupaciones sobre el modelo conservatorio para la música, considerando que es lo que genera disyuntivas profesionales que desembocan finalmente en estas problemáticas.

Para entender esto es necesario reflexionar que, en México, la formación profesional de músicos se ha ceñido al modelo conservatorio:

La intencionalidad principal de un conservatorio tradicional es formar músicos capaces de desempeñarse como artistas. En este modelo se privilegia la práctica y se promueve una ejecución instrumental con

características estéticas determinadas que confieren el valor artístico a las interpretaciones. Los esfuerzos educativos se centran en el desarrollo de habilidades psicomotrices e intelectuales específicas, estrictamente circunscritas a las normas estético-musicales de cada periodo histórico. En este modelo el proceso educativo inicia edad temprana y su etapa formal puede prolongarse hasta por diez años. Este proceso requiere la atención individualizada de los estudiantes, lo que implica una alta inversión en tiempo y recursos, tanto de los estudiantes como de las instituciones educativas. (Carbajal-Vaca, 2016, p. 42)

Por otra parte, existen programas curriculares en música que se ciñen al modelo universitario, el cual tiene como intencionalidad:

[...] la formación integral del alumno y el desarrollo de competencias profesionales que le permitan integrarse al ámbito laboral. Las tendencias curriculares actuales proponen que los procesos de formación sean más cortos y que los programas se diseñen en una malla curricular “ligera”, la cual pueda concluirse en un periodo promedio de tres años. La dinámica de integrar a los egresados en la cadena económico-productiva ha orientado los propósitos de los programas de formación musical hacia necesidades de la industria de producción y administración cultural que poco tienen que ver con los propósitos de formación del músico de conservatorio. (Carbajal-Vaca, 2016, p. 43)

A partir de estas descripciones, es claro que el perfil que se generó en la presente investigación está diseñado para ser funcional dentro de un modelo universitario, dado que el modelo de competencias busca la formación integral del educando. Sin embargo, esto no solamente nos devuelve a la discusión de las problemáticas que atraviesa el modelo conservatorio para el desarrollo de concertistas didácticos sino las necesidades que requiere un perfil de competencias para ser cumplido en los mejores términos.

Los participantes del curso-taller reflexionaron y analizaron cómo es que el modelo conservatorio impactó en su desarrollo profesional. Por ejemplo, que dentro de los programas que cursaron la carga curricular tuviera mayor énfasis en materias sobre la interpretación musical y en el desarrollo de las habilidades que conlleva tocar un instrumento musical. Cuando egresaron de su escuela, aunque contaban con estas habilidades, no fueron las que tuvieron mayor relevancia para ingresar al campo laboral. En cambio, otras materias que aparecen en el currículo de los programas como materias optativas se valoraron positivamente. Quienes cursaron materias sobre gestión cultural, trabajo escénico o la producción musical se autopercebieron con ventajas profesionales por encima de quienes no tuvieron el acceso o el interés por estudiar estos temas.

Lo anterior no quiere decir que los estudiantes de música no valoren el desarrollo de conocimientos y habilidades en interpretación musical, sino que indica que el modelo conservatorio no está previendo las necesidades del ámbito laboral al que el egresado en música aspira, lo cual también puede llevar a niveles de insatisfacción propias de la no realización de las expectativas profesionales que genera el modelo conservatorio, por ejemplo, ser intérprete solista dentro de una orquesta. Dado que el perfil de concertista didáctico no enfoca sus esfuerzos en la ejecución virtuosa de un instrumento, el modelo universitario se erige como la alternativa más adecuada para desarrollar este perfil, aunque también tiene sus reservas.

Una de las mayores problemáticas a las que el perfil de concertista didáctico diseñado se enfrenta, es que sus actores sean capaces de integrarse al proceso de enseñanza-aprendizaje que implica un modelo universitario en música. Hay que entender que este modelo “debe ser encarado como un espacio social donde se verifican fuerzas en lucha por conservar o transformar su estructura” (Pereira, 2014, p. 93, traducción propia) por lo cual la formación se verá atravesada por un cúmulo de dilemas entre el profesorado, el estudiantado y la institución que los alberga.

De acuerdo con Pereira (2014) las características de enseñanza ligadas al modelo conservatorio son:

- El profesorado entendido como máximo exponente del oficio musical.
- Un proceso individualista de carácter progresivo con un programa fijo de estudios orientado de lo simple a lo complejo.
- El poder concentrado en manos del profesor, quien decide cómo será el desarrollo del alumno.
- La supremacía de la música europeo-occidental.
- La priorización de la práctica instrumental/vocal.
- Enfoque en el desenvolvimiento técnico para el dominio de un instrumento en búsqueda del virtuosismo.
- Las materias teóricas en función de la práctica musical.
- Selección de estudiantes de acuerdo con “talento innato”.

Parecería evidente que, para instaurar una propuesta curricular dentro del modelo universitario, habría que formular estatutos de manera contraria a los puntos antes descritos. Sin embargo, al trabajar con personas es claro que habrá un surgimiento de “resistencias” entre los actores que desarrollan los procesos educativos. Para Carbajal-Vaca (2016) estas resistencias pueden ser:

- De carácter institucional. Es decir, generando los espacios institucionales donde se mantiene vehementemente la convicción del modelo conservatorio, separándolos de otras instituciones donde se alberguen modelos universitarios o alternativos.
- Resistencia ideológica. “Dada la heterogeneidad de la planta docente, los cambios y los retos no han sido comprendidos de la misma manera” (p. 47).
- Resistencia intencionada. Causada por el desconocimiento de las características pedagógicas que requiere el modelo universitario para transitar a este desde el modelo conservatorio.
- Resistencia a la innovación y actualización. Que se relaciona con promover en el profesorado líneas de pensamiento diversificadas en el diseño

curricular para transformarlo, implementando así políticas educativas pertinentes.

- Resistencia a abandonar el modelo educativo tradicional. Teniendo en cuenta que el modelo universitario es cuantitativo y el conservatorio cualitativo; el primero busca que el proceso de enseñanza-aprendizaje llegue a más personas mientras que el segundo se centra en un solo estudiante. Asimismo, el tiempo que se le dedica a la formación en el modelo universitario la carga curricular se establece en un periodo de tiempo más corto que en el modelo conservatorio; por lo que la estrategia para mantener la calidad se prevé disminuyendo la matrícula.
- Resistencia del alumnado a formarse en el modelo tradicional. En este aspecto el alumnado rechaza lo significados delineados (Green, 1999) de la música europeo-occidental, de manera que no logra adherirse por completo a la práctica una vez egresa del programa.
- Resistencia a la educación inclusiva. Una educación poco inclusiva donde no se contemplan espacios para personas interesadas dado que se les considera poco aptos para desarrollarse en el ámbito.

Por lo tanto, es importante reconocer que es complejo transitar entre uno y otro modelo, principalmente porque los actores que se encuentran dentro de él tienen sus propias expectativas, ideales, necesidades e intencionalidades que influirán en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es así que la implementación de un perfil como el del concertista didáctico tiene que originarse desde políticas educativas estratégicamente diseñadas para que todos los miembros del modelo educativo se introduzcan y adapten a las necesidades de este; de lo contrario las acciones tomadas “desembocarán siempre en la simulación” (Carbajal-Vaca, 2016, p. 50).

La dificultad de formar concertistas didácticos dentro de un modelo universitario sustentado en el marco de las competencias implica pensar desde teorías constructivistas del aprendizaje que, a su vez, requeriría tener agentes capacitados y dispuestos para cumplir con las necesidades. A su vez, los

estudiantes que quieran ingresar en la práctica tienen que ser conscientes sobre lo que el modelo demanda de ellos, que en el caso del constructivismo es su compromiso para responsabilizarse de su propio conocimiento. Esto resulta complicado tomando en cuenta el desarrollo educativo en el que se haya desenvuelto el educando, lo que también implicaría que les resulte difícil lograr lo que el modelo solicite en cuanto conocimientos, habilidades y actitudes. De ahí que el perfil de competencias diseñado en este trabajo también desemboque en buscar que los procesos del concertista didáctico se encaminen en el propio modelo de competencias. Resulta extraño, por ejemplo, que los agentes encargados de la formación del concertista didáctico sean personas que hayan aprendido conocimientos, habilidades y actitudes musicales bajo un modelo conservatorio, donde la costumbre sea atender al alumno de manera individualizada y casi personalizada; pero, pasar al modelo de competencias implicaría atender una mayor cantidad de alumnos y para ello estos formadores necesitarían de nuevas herramientas para atenderlos de acuerdo con los planes y programas propuestos.

El objetivo de reflexionar sobre el modelo conservatorio y el modelo universitario basado en competencias no es presentarlos de manera antagónica, sino dimensionar los requerimientos e implicaciones de cada uno y cómo estos podrían apoyar la formación del concertista didáctico, cómo uno u otro modelo responde a las necesidades del perfil y cómo concentrar los esfuerzos curriculares de acuerdo con el propósito de cada modelo. Optamos por proponer la formación desde un modelo basado en competencias porque en México son diversas las universidades que albergan carreras del entramado musical, aunque existan aún problemáticas para pasar de un modelo a otro consideramos importante reflexionar y realizar la propuesta sobre este modelo para tener una oferta educativo-musical variada.

4.2. Posibilidades curriculares del concertista didáctico, ámbitos de implementación

Teniendo en cuenta que el perfil de concertista didáctico generado en esta investigación responde mejor dentro de un modelo curricular universitario que en uno conservatorio, las propuestas tienen que encaminarse a los espacios que le puedan ser más propicios para el desarrollo formativo del concertista didáctico.

Como se revisó en el estado del conocimiento, los dos referentes sobre formación en conciertos didácticos son el Máster de la Universidad de Granada y la ROCE lo que nos presenta que las posibilidades de ofrecer una propuesta curricular se pueden dirigir con acciones en ámbitos de diversa índole. Por lo tanto, nos esforzamos en exponer las ventajas y desventajas que conlleva la formación en ámbitos similares a estas experiencias y con ello dejar un referente sólido para posibilidades en planteamientos futuros.

Algunos de los participantes del curso-taller que se desempeñaban como educadores dentro de alguna institución de música a nivel medio superior o superior insistieron en la urgencia de proponer, si no una matrícula adicional de concertistas didácticos, sí la presencia de algunas materias dentro del mapa curricular de las carreras de música existentes. Ello bajo la premisa que hemos venido presentando que: el concierto didáctico es una oportunidad para que, por una parte, los músicos se desenvuelvan como intérpretes, bajo la hipótesis que el concierto didáctico tiene un formato más atractivo para públicos legos y por lo tanto se le considera más rentable. En este sentido se plantea resignificar la labor del músico concertista de conservatorio, porque ya no se dirige únicamente a un público selecto que naturalmente está familiarizado con las formas de los cánones –usualmente europeo-occidentales de la música–, sino que su actividad musical buscaría estar en función de las necesidades y demandas de la sociedad.

En el ámbito formal, el concertista didáctico puede tener su espacio dentro de las carreras en música, las más usuales: interpretación, musicología, educación/pedagogía musical, composición, dirección orquestal/coral, tecnología

musical. El perfil de competencias que hemos desarrollado tiene las características más sobresalientes de acuerdo con el método de investigación utilizado, de manera tal que puede proponerse un programa de formación dentro de una institución o un sistema educativo determinado.

Desarrollar un mapa curricular detallado rebasa los objetivos de esta investigación, puesto que para poder realizarlo adecuadamente habría que mediar con la institución que albergue el programa. Vargas-Leyva (2008) señala que

la estructura que asume el diseño curricular depende de las condiciones políticas, de las decisiones de autoridades universitarias entre optar por un modelo curricular determinado (modular, mixto o por asignaturas con un enfoque de competencias) o por una epistemología establecida. Depende también de las condiciones técnicas, como la organización o estructura de la malla curricular, la elección de un enfoque de resolución de problemas y otras consideraciones (p. 28).

Aun así, este trabajo sí ofrece algunas guías para poder iniciar un trabajo curricular más extenso dentro de una institución profesional de música. Jara, Peláez et al. (2018) sugieren que el currículum se sustente de tres grandes fuentes:

- Fuente epistemológica. Base científica o filosófica con sustento conceptual y disciplinar.
- Fuente sociocultural. De acuerdo con necesidades sociales, culturales y económicas de su contexto.
- Fuente psicopedagógica. Propicia ambientes favorables y describe características de las prácticas docentes.

El sustento filosófico de nuestro análisis muestra cómo este perfil puede promover el pensamiento sociocrítico en el concertista didáctico, para comprender por qué importa realizar intervenciones musicales que estremezcan a la audiencia, cómo la práctica coadyuva al espectador a relacionarse con la música y cómo las habilidades del concertista didáctico determinan la calidad de la intervención pedagógico-musical.

Los participantes del curso-taller manifestaron que, la importancia global del concierto didáctico es que el oyente pueda relacionarse con la música, sobre todo aquella que está más alejada de sus contextos como la de la estética europeo-occidental; estimular la sensibilidad desde otras vías que no sean el aula musical. Se consideró que los medios masivos, como actualmente la televisión y las redes sociales, tienen una alta capacidad de influencia en el gusto de las personas; que es el concierto didáctico una herramienta para manejar el flujo de la tradición musical hacia estos estilos musicales.

El concertista didáctico es un mediador de expresiones que se han considerado para las élites, es un sujeto que aboga por el desarrollo educativo-musical de los espacios, públicos o privados. Un participante lo considera así:

Y siento que sí es, igual, un problema, no sé. Hasta podría ser una problemática social, política incluso, el hecho de por qué no se le da suficiente importancia a esta materia [conciertos didácticos], por ejemplo, en las escuelas como ya dijimos en la educación básica al igual que otras materias como educación física, por ejemplo. (PaS-3)

El concertista didáctico es sensible a las necesidades sociales del contexto donde se desarrolla, por lo que sus objetivos no se desdibujan para lograr su cometido social, sino que busca las oportunidades donde el desarrollo de su labor sea favorable a nivel social o a nivel de su persona. Podría decirse que los conciertos didácticos siguen la línea filosófica de la música como fuerza política y social bajo ideas y propuestas como el “Musicking” de Small (1998). Esto podría ayudar a desarrollar las fuentes epistemológica y sociocultural del programa. La fuente psicopedagógica estaría sustentada, como también ya se trató, en el concertista didáctico como un mediador del aprendizaje por teoría constructivista, para mediar el aprendizaje significativo en su audiencia.

Por otra parte, los tipos de currículum, el formal que estaría delimitado por la institución, el real, lo que sucede en la práctica y el oculto que es aquel que se suscita, pero no está explicitado (Vargas-Leyva, 2008). Teniendo en cuenta que el

currículo oculto es el que mayor relevancia ha tenido en los músicos que se han desarrollado como concertistas didácticos, podría ser beneficioso investigar en este una delimitación de manera más profunda.

Con esta investigación podemos decir que hemos probado un diseño curricular de curso-taller de profesionalización en conciertos didácticos, aunque este no haya formado parte del objetivo principal del presente trabajo. Podemos considerarlo así porque la metodología de investigación utilizada permitió que este trabajo se acercara al proceso del diseño curricular que es de manera circular: hay un diseño un desarrollo y una evaluación. Los participantes ayudaron evaluando los contenidos del curso-taller, abonando que sería importante añadir otros aspectos que pueden resultar interesantes para los concertistas didácticos:

- El manejo y la producción de material audiovisual (micrófonos, material de amplificación sonora, programas de edición de audio y video, técnicas de grabación de audio, acústica de salas, manejo de redes sociales) encaminados a su uso y relevancia en los conciertos didácticos.
- Mayor desarrollo del trabajo escénico del concertista didáctico y el manejo y trato con el público.
- Estrategias de gestión de proyectos encaminados a procurar el éxito de recepción de la propuesta ante una institución.
- Cuestiones administrativas para la obtención o relevancia de los recursos económicos de un proyecto de conciertos didácticos. Las cuestiones administrativas relacionadas con asuntos fiscales.

Estas valoraciones pueden ayudar al rediseño curricular del perfil de concertista didáctico dentro de los ámbitos institucionales. Sin embargo, si esto no sucede otra opción para la formación del concertista didáctico es incluir opciones que le permitan a cualquier músico decidir tener una formación extra-curricular encaminada a estas cuestiones. Puede encontrarse imbuido como una subespecialización de alguna de estas carreras de música, encontrando materias carácter optativo, separado al cuál los estudiantes puedan decidir a lo largo de su

carrera si desean tomar una o varias de las materias. De esta manera puede proponerse también un diplomado, por ejemplo, ofrecido por alguna institución. Aun contando con la información de este trabajo, promover una carrera de especialización en conciertos didácticos puede resultar en un esfuerzo burocrático muy complicado que puede tomar años para que la iniciativa sea aceptada, pensando también las resistencias que abordamos páginas atrás sobre las escuelas profesionales de música para pasar de modelos conservatorianos a modelos universitarios o alternos a la educación más tradicional.

Parece como una alternativa buscar espacios fuera de las instituciones, de las escuelas y conservatorios de música. La diferencia se encuentra en las intencionalidades de un programa de profesionalización en conciertos didácticos fuera de instituciones hegemónicas. Este ámbito aparece como uno quizás más apropiado tomando en cuenta las solicitudes de los participantes del curso-taller quienes consideran propicia la formación en el rubro de los conciertos didácticos y la ineficacia del sistema para hacer frente a las necesidades laborales y profesionales del músico actual.

Finalmente, es importante reflexionar que, de acuerdo con lo reportado, una de las fuentes donde los músicos interesados en conciertos didácticos obtienen varios de sus conocimientos, habilidades y actitudes es en las charlas, espacios completamente fuera de las instituciones, es decir, más informales. Estos ámbitos pueden generar controversia porque no hay forma de reglamentar y comprobar los conocimientos generados. Ello tiene algunas consecuencias, la más grave puede ser la que se presenta en lo que reportaron los participantes del curso-taller, referida al hecho de que carecemos de evidencias para poder crear un marco teórico sólido sobre los conciertos didácticos, el aprendizaje informal en este rubro es alto y hay muchos músicos que se dedican al tema, pero no contamos con su experiencia de manera escrita y de manera oral, por lo que solamente serán partícipes de esta educación quienes se encuentren cerca de donde se da el proceso educativo en cuestión.

Aun así, sería importante reparar en el estado actual en el que vivimos, en la sociedad de la información y que los espacios fuera de las instituciones pueden ser o bien un punto de inicio para un músico interesado en conciertos didácticos, o un espacio beneficioso para los practicantes más experimentados. Aunque puede ser difícil categorizar u ordenar información con fin educativo, sí conviene reflexionar que estos recursos existen y persisten, por lo cual es necesario tenerlos a consideración y quizás en algún momento se puedan desarrollar en los ámbitos formales y no formales también. Los que podemos resaltar y exhortar a crear son: foros en internet que permitan la interacción entre grupos o personas interesadas en el tema; video tutoriales en YouTube y comunidades en redes sociales.

Con lo anterior sobra decir que las posibilidades de formación son muchas, sin embargo, en algunas ocasiones estarán a merced de las instituciones.

5. Reflexiones finales, límites, alcances y posibilidades a futuro

Para finalizar, queremos responder puntualmente a las preguntas que guiaron esta investigación:

- ¿Por qué es necesario centrar los esfuerzos de las escuelas profesionales de música para formar músicos para que respondan a las cualidades educativas de los conciertos didácticos? Las escuelas profesionales tienen que tomar en cuenta cuáles son los ámbitos de desarrollo profesional que tiene el músico dentro de la sociedad moderna y, en consecuencia, facilitar las herramientas que le permitan ser partícipe de esa sociedad. Ofrecer una sola y exclusiva manera de desarrollo final profesional del músico, que además se centra en solamente una práctica musical muy específica está relegando a la misma práctica a concentrarse en una población muy pequeña. Si bien estas instituciones no tienen la capacidad recursiva para responder a los intereses personales de cada miembro de su comunidad, sí hay que hacer un llamado, sobre todo en aquellos espacios educativos denominados como universitarios, brindar una educación mucho más

holística para que sus futuros profesionistas puedan responder a las necesidades de trabajos como el del concierto didáctico.

- ¿Cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes para crear un perfil profesional en conciertos didácticos? En esta investigación nos atenemos a la propuesta de conocimientos, habilidades y actitudes desarrollada en las disciplinas de educación musical, comunicación y artes escénicas y gestión cultural que fueron expuestas en el capítulo 3.5.
- ¿Cuál es la percepción que tienen los participantes de un taller de formación en conciertos didácticos sobre este perfil profesional? Los participantes del curso-taller manifestaron que los conocimientos, habilidades y actitudes socializados durante la experiencia son adecuados para generar más posibilidades de formación en el ámbito de los conciertos didácticos.

Existen muchos esfuerzos para remarcar la importancia de la educación musical y de las formas más adecuadas de llevarla a la población ya sea de manera masiva o centralizada en grupos sociales específicos. Bajo esta óptica sería ocioso buscar formas extremadamente específicas para describir y proponer los objetivos de enseñanza-aprendizaje que desencadena una actividad educativa como la que supone el concierto didáctico.

Durante el tiempo que se ha dedicado al desarrollo de la presente investigación, las personas fuera del ámbito educativo han demostrado más su interés y enfoque en qué se va a enseñar con los conciertos didácticos, más que en el cómo y para qué se va a enseñar determinado contenido. De manera que, sin querer, se cae en el círculo ocioso de buscar una respuesta inequívoca de lo que aprenderán los asistentes a un concierto didáctico. Después de leer la producción literaria existente sobre conciertos didácticos y socializar estas propuestas en el curso-taller de formación en conciertos didácticos, se puede percibir que los músicos comprometidos con una práctica educativo-musical como esta, tienen un interés por buscar formas alternativas de acercamiento con el público y esto indica la real importancia del concierto didáctico y no solo el proceso de enseñanza-aprendizaje que se puede desencadenar de él.

Con este trabajo pudimos constatar la complejidad para definir qué es el concierto didáctico debido a la doble polisemia que presenta el concepto, lo cual supone dificultades técnicas, filosóficas, epistemológicas y de praxis para todas las personas que forman parte de esta actividad: músicos, administrativos, directivos y por supuesto, público. Además, proyectos como el concierto didáctico parecen ser más bien una crítica al *habitus conservatorio* que menciona Pereira (2014) como ideología que se basa en la superioridad de la música *clásica*, por lo cual parece existir una lucha interna entre quienes nos hemos desarrollado dentro del sistema conservatorio, porque encontramos algunos de sus planteamientos epistemológicos como verdaderos aunque se contraponen con lo que nos hubiera gustado saber o conocer de manera diferente en nuestro desarrollo educativo. Esta sensibilidad sobre el proceder educativo es uno de los principales motores que yacen en el concierto didáctico. No obstante, también nos dificulta precisar la naturaleza y el fin de los conciertos didácticos. De ahí que exista una búsqueda constante para diferenciar entre un concierto “normal o tradicional” y uno de carácter “didáctico” aunque, finalmente, en planteamiento parecen ser muy similares.

El concepto concierto responde a las necesidades de las personas; responder por qué asisten a este tipo de eventos, por qué se realizan en determinados lugares o qué espera la audiencia que suceda durante un concierto es una labor compleja, cuya discusión no se ha agotado. A partir del trabajo que realizamos buscábamos plantear si es el uso del concepto “concierto didáctico” el idóneo para enunciar la práctica. Quizás, por el territorio cognitivo que ha abarcado el concepto puede parecer que no lo es; podrían utilizarse otros conceptos que en la literatura también se han propuesto como “audiciones escolares”, o los sugeridos durante el curso-taller: “charlas-concierto”, “conciertos interactivos”. Sin embargo, realizar este cambio implica varias problemáticas, por ejemplo, si ya es difícil tener un consenso sobre el concepto “concierto”, quizás la palabra “audición” presente los mismos conflictos. Por no mencionar que el “concierto” tiene un territorio, un espacio y ello también facilita que público menos familiarizado entienda de entrada

qué va a suceder en este tipo de eventos. Por ello, hemos optado por no cambiar el nombre en esta propuesta, pero sí reflexionar en las cuestiones semióticas detrás del uso de determinados conceptos.

El objetivo de esta investigación fue analizar los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para generar una propuesta curricular de formación de concertistas didácticos, por lo cual la reflexión sobre cómo este pensamiento hegemónico de *habitus conservatorio* impacta directamente en la formación de los concertistas didácticos no podía faltar. ¿Será que todas las acciones del concierto didáctico están condenadas a un espiral dentro del pensamiento hegemónico? Definitivamente no creemos que sea así, pero ¿cuál es el pronóstico para el futuro de las formaciones en conciertos didácticos?

En este trabajo nos anexamos a entender la educación musical con una flexible, que está en constante exploración de valores inherentes nos gusten o no a quienes ejercemos la educación musical. Por ello, el concierto didáctico sería una actividad disruptiva a la tradición conservatoriana, para ser un espacio de inclusión razón por la cual sus practicantes lo separan del concierto tradicional. Así, se reiteró que los currículos de formación de músicos y en especial de los concertistas didácticos ofrezcan espacios de reflexión sobre el valor de la labor del concertista didáctico. Lo que podría desencadenar en la resignificación de la profesión de la música, así como en el valor de su labor ante la sociedad.

Una de las principales intenciones que, como investigadora, me interesó desde que comencé a adentrarme en el ámbito de los conciertos didácticos planteado en los antecedentes al inicio de este escrito, fue la de utilizar estas acciones de manera similar al teatro didáctico de Boal (2014), es decir que los esfuerzos durante las presentaciones musicales fueran más allá del entretenimiento y se ofrecieran pautas para discutir tópicos relevantes a la música; que se ofrecieran ciertos temas para que la audiencia aprendiera y ampliara sus conocimientos sobre la música. Sin embargo, cuando inicié este proyecto, antes de la licenciatura, en aquel entonces no tuve en cuenta las implicaciones teóricas y metodológicas para

un proyecto educativo de esa envergadura. Más aún, ahora comprendo y cuestiono si es una vía realmente tan innovadora como han planteado otros autores; sobre todo porque en un inicio yo también consideré que el objetivo primordial era acercar al público a las prácticas europeo-occidentales suponiendo la superioridad de estas sobre otras prácticas musicales, lo que también me llevaba a la línea que eso rentabilizaría el futuro profesional que se promete en las facultades de música.

A partir de esta investigación he logrado comprender las dificultades a las que nos antepone el *habitus conservatorio*. Cuando planteé este trabajo mi meta personal fue dejar un estudio más amplio para mis colegas intérpretes que quizás nos estamos perdiendo de experiencias que nos pueden enriquecer profesionalmente. Si nos relegamos las experiencias a las que nos ciñe la formación conservatoria, la realidad es que es muy difícil. Una percepción en la que encuentro consenso cuando he tenido tiempo de comentar cómo es nuestro ejercicio profesional de la música y que surgió también durante el curso-taller es el sentimiento de que esta práctica europeo-occidental se encuentra en extinción, sobre todo cuando la comparamos con la monstruosa –quiero decir increíblemente grande– que es la industria de la música “comercial”, *pop*. Mientras que nosotros luchamos por encontrar gente que quiera acercarse a apreciar nuestra labor interpretativa, existen otras personas que obtienen una cantidad millonaria de atención. Esto impacta, además, en la economía de los profesionales de los cánones europeo-occidentales, porque al no encontrar rentable el trabajo de interpretación recurren a otras áreas para subsistir económicamente.

La crítica que hacemos a la formación conservatoria no busca ser maniquea ni mucho menos contraponerla a los modelos educativo-musicales contemporáneos. La experiencia que tenemos es que muchos de los músicos formados bajo esta tradición no logran ejercer dentro de los parámetros que se le proponen, por ejemplo, ser músicos de renombradas orquestas y dedicarse completamente a la interpretación musical, por el contrario, obtienen, su sustento económico por actividades diferentes a la interpretación y ello les obliga a trabajar de manera polivalente. Este desarrollo de capacidades para ejercer dentro del

mismo plano profesional lleva al intérprete a tener que realizar muchas actividades que no están contempladas en el currículo, por ejemplo, tocar géneros de lo que la tradición europeo-occidental sí considera inferior, las músicas de masa. La subsistencia económica de los egresados que no prevé el sistema conservatorio, antepone al profesional de la música en una disyuntiva donde no se da la opción de reivindicar sus gustos y capacidades de forma ecléctica con su actividad laboral.

Es por lo anterior que considero importante y relevante abonar en este campo e hipotetizo que, quizás los conciertos didácticos quizás no están teniendo el impacto que le adjudican los teóricos del ámbito porque sigue sin desprenderse de *habitus conservatorio*. Aun creando el concierto didáctico bajo la teoría educativa más innovadora, encuentro que la problemática sigue estando en los músicos, porque el *habitus conservatorio* hace que el intérprete se comporte de manera condescendiente con su audiencia, considerándole inferior, donde solamente el músico europeo-occidental puede sacar a los oyentes de su ignorancia cultural. Con este trabajo mi intención fue mostrar y sostener que considero al concierto didáctico como una herramienta de emancipación para el profesional de la música europeo-occidental, para que deje el pedestal de esta práctica como única, inequívoca y superior y pueda encontrar otros ámbitos dignos de desenvolverse profesionalmente, para así dejar de lado su supuesta superioridad cultural.

Definitivamente este trabajo, como cualquier otro, tuvo sus inconvenientes, los que desembocó en limitaciones de investigación. Debido a la situación atravesada en el mundo a la fecha de planteamiento del proyecto de investigación y por el estado de desarrollo teórico existente en los conciertos didácticos, quizás decantarse por el método de investigación-acción no fue precisamente el más adecuado. Esto porque no pudimos generar varios ciclos de investigación para avanzar en la propuesta curricular, debido a que el tiempo que ofrece el programa de maestría no es el más adecuado y también porque era complicado reunir a los participantes del curso-taller. Por lo tanto, este trabajo logró completar solamente

un ciclo de investigación de acuerdo con las posturas más generales de este tipo de metodología (Colmenares y Piñero, 2008):

- Determinación de la problemática: véase nuestras preguntas de investigación, líneas atrás en este apartado.
- Elaboración de un plan de acción: creación de un curso-taller para fomentar los conocimientos, habilidades y actitudes reportados en bibliografía y someterlas a discusión y reflexión con un grupo de músicos en activo dentro del ámbito de los conciertos didácticos.
- Puesta en práctica del plan y observación del funcionamiento: curso-taller llevado a cabo de junio a julio de 2021 para recopilar datos mediante la técnica de grupo focal.
- Reflexión e interpretación de datos y resultados: Transcripción de las participaciones del curso-taller, creación de categorías de análisis.
- Replanificación: no planteado aquí, pero consideramos que los resultados obtenidos pueden servir para un futuro proyecto de investigación para continuar sobre las bases que presentó y generó este trabajo.

La formación de concertistas didácticos tiene varios retos por delante. Hemos atendido algunas de las problemáticas que son de carácter semiótico, de carácter curricular y por supuesto de carácter epistemológico. Es claro que la resolución de todas ellas requiere de trabajos colegiados, sumamente críticos y analíticos para no caer en los límites que el *habitus conservatorio* nos impone. El concertista didáctico tiene que hacer frente a sus propios prejuicios y los que la sociedad tiene de su labor y encontrar puntos de resolución. Esta investigación ofrece uno de los muchos puntos de inicio para comprender la práctica de los conciertos didácticos, los músicos.

6. Referencias

- Aguirre-Salazar, K., V. (2011). *ANÁLISIS DEL TEATRO DIDÁCTICO COMO MEDIO DE COMUNICACIÓN: CASO BERNARDINO*. [Tesis de maestría, Universidad Iberoamericana].
- Aguilera Pupo, E. (2012). LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA, UNA NECESIDAD PARA LA ATENCIÓN DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 5(10). <https://doi.org/10.55777/rea.v5i10.962>
- Alier, Roger. (1985). *Concierto ¿qué es y en qué consiste el concierto?* Daimon.
- Alvarado, L., García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.
- Álvarez-Gayou-Jurgenson, Juan. (2003). *Cómo hacer investigación. Fundamentos y metodología* (1ra ed.). Paidós.
- Álvarez, M. (2011). *Perfil del docente en el enfoque basado en competencias*. *Revista Electrónica Educare*, XV(1), 99-107.
- Antonio y Bernal et al. (2019). "El enfoque de estudio". *La enseñanza en educación básica Análisis de la práctica docente en contextos escolares*. Weiss, E., Block, D., et al. (coords). México: INEE
- Aróstegui-Plaza, J. L. (2002). Una Educación Musical Postmoderna: Los Conciertos Didácticos. *LI Festival Internacional de Música y Danza de Granada*. Festival Internacional de Música y Danza de Granada. 1-9.
- Barrio del Campo, J. A., Barrio Fernández, Á. (2018). "ANÁLISIS DE LA HABILIDAD COMUNICATIVA DOCENTE Y PAUTAS DE ACTUACIÓN. TRAER LA ATENCIÓN HABLANDO: UN RETO PARA LA ENSEÑANZA

UNIVERSITARIA". *International Journal of Developmental an Educational Psychology*. España, 1(1), 73-85.

Barrionuevo, Alexei. (11 de octubre de 2021). Tomorrowland Inches Closer As Belgium Approves Events Up To 75,000 People. *Billboard*. <https://www.billboard.com/articles/news/dance/9582940/tomorrowland-inches-closer-as-belgium-approves-events-up-to-75000-people/>

Bayardo, Rubens. (2009). Prólogo en *Educación y gestión cultural: experiencias de acciones culturales en prácticas educativas* en Mariscal-Orozco (comp.). Guadalajara: Sistema de Universidad Virtual.

Bravo-Marín, R., De Moya-Martínez, M. (2017). La banda sinfónica municipal de albacete y su vertiente educativa: los conciertos didácticos. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32(1), 111-125.

Betancourt-Vargas, C., Casas-García, O., Quintero-Posada, A. (2016). Diagnóstico de la realización de conciertos en Colombia como herramienta para la enseñanza de refuerzo sonoro. *Prospectiva*, 15(1), 83-92.

Boal, A. (2014). *CATEGORÍAS DEL TEATRO POPULAR*. <http://augustoboal.com.br/2014/06/28/categorias-del-teatro-popular/> (Consultado el 25 de marzo de 2022).

Bowman, Wayne. (2014). "The virtuous of philosophycal practice in music education". *Music Education Navigating the Future (1st ed.)*. Randles, Clint (Ed.). Nueva York. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315777009>

Bravo-Marín, Raquel y De Moya-Martínez, María del Valle. (2017). La Banda Sinfónica Municipal de Albacete y su vertiente educativa: los conciertos didácticos. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32(1), 111-125.

Cámara-Izaguirre, A., Soto-Marcos, M., Atxutegui Aguirrezabala, A. (2008). Los instrumentos de la orquesta en la Escuela Primaria: propuesta de trabajo en el aula de música. *Musiker*, (16), 183-212.

- Campayo-Muñoz, E. y Cabedo-Mas, A. (2018). "Investigación-acción como recurso para la innovación y mejora de la práctica educativa en conservatorios: una experiencia en las enseñanzas elementales de música en España". *Psychology, Society & Education*, 10(1), 15-36.
- Cañas-Escudero, Manuel (2007). *Evaluación y calidad de programas educativos en instituciones musicales*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada].
- Cañas-Escudero, M., Rodríguez-Quiles, J. A. (2017). Evaluación de programas educativos en instituciones musicales. El caso adoptar un músico. *Revista Electrónica de LEEME*, (39), 21-54.
- Capel-Marín, M. (2017). *Características organizativas y didácticas del concierto didáctico. Un estudio de caso sobre la coordinación entre profesorado de Música de Educación Primaria y Secundaria en la ciudad de Manises*. [Tesis doctoral, Universidad de Valencia].
- Capel-Marín, M., Morant.Navasquillo, R. (2019). Características organizativas y didácticas del concierto didáctico. Un estudio de caso sobre la coordinación entre profesorado de música de educación primaria y secundaria en la ciudad de Manises. *Revista Electrónica de LEEME*, (44), 63-84.
- Capistrán-Gracia, R. W. (2019). *Educación musical y bienestar psicológico. Resultados de investigación, diseño de la intervención e implicaciones para la educación básica y superior* (1ra ed.). Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Capistrán-Gracia, R. W. (2020). El aprendizaje significativo en el contexto de la educación musical superior. *DOCERE*, (23), 12–15. <https://doi.org/10.33064/2020docere233104>
- Capistrán-Gracia, R. W. (2021). ¿Qué es lo que queremos de la educación musical? en Estrada, Gutiérrez y Sastré (eds.), *La Educación Musical en el Nivel Básico en México*. Universidad Nacional Autónoma de México, 102-121.

- Carbajal-Vaca, I.-S. (2016). "Del modelo de conservatorio al modelo universitario: la experiencia de transición en el departamento de música de la Universidad de Guadalajara". *Modelos Educativos: ¿cómo ir en otra dirección?* Barrera-Aguilar A., Pérez-Navarro D., Universidad Autónoma de Nayarit, 40-52.
- Carbajal-Vaca, I.-S. (2017). Educación musical superior: el desarrollo de competencias profesionales en músicos universitarios. *Memoria Electrónica Congreso Nacional de Investigación Educativa* 3 (3) 2017-2018. San Luis Potosí.
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0081.pdf>
- Carbajal-Vaca, I. S. (2019). *Intencionalidades pedagógicas en la primera escuela para piano de Fritz Emonts*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Carmona, J. C. (2011). Comunicación simbólica del concierto sinfónico. *Comunicación* 21, (1).
- Classic fm. (2014). *What would you change about classical concerts? One conductor has his said*. The World's Greatest Music Classic FM.
<https://www.classicfm.com/music-news/latest-news/change-classical-concerts/>
- Coll, C. (2007). "Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio". *Aula de Innovación Educativa*. (161). 34-39.
- Colmenares, A., Piñero M. (2008). LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14 (27), 96-114.
- Esparza-Borda, I. (2015). *Una apuesta por los conciertos didácticos/Konzertu didaktikoen aldeko proposamena*. [Tesis de maestría, Universidad Pública de Navarra].
- Galindo-De la Llave, B. (2019). *Conciertos didácticos: propuesta de proyecto institucional bajo las teorías de la educación no formal y la educación social para el programa de servicio social de la Facultad de Música*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México].

- García-Gama, L. (2011). *Propuesta de un Sistema de Gestión de la Calidad de los conciertos didácticos ofrecidos por la Orquesta Sinfónica de Xalapa a estudiantes de primaria de las escuelas de la localidad*. [Tesis de maestría, Universidad Veracruzana].
- García-Renata, J. A. (2011). *MODELO EDUCATIVO BASADO EN COMPETENCIAS: IMPORTANCIA Y NECESIDAD*. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 11 (3), 1-24.
- Germán-Tanco, M. (2018). La comunicación performer-público en la performance de la música académica. *Revista de Psicología (UNPL)*. 22-44.
- Gil-Hernández, C. (2015). Los conciertos didácticos: Una propuesta a partir del Carnaval op.9 de R. Schumann. Universidad de Zaragoza.
- Green, L. (1999). Research in the Sociology of Music Education: some introductory concepts. *Music Education Research*, 1(2).
- Grijalba-Bolaños, J., Mendoza-Otero, J. N., Beltrán-Alonso, H. (2020). La formación del pensamiento sociocrítico y sus características: necesidad educativa en Colombia. *Universidad y Sociedad*, 64-72.
- Grundy, S. (1987). *Producto o praxis del curriculum*. Ediciones Morata.
- Guadarrama-Olivera, Rocío. (2013). Mercado de trabajo y geografía de la música de concierto en México Espacialidades. *Revista de temas contemporáneos sobre lugares, política y cultura*, 3(2), 192-216.
- Guadarrama-Olivera, Rocío. (2014). Multiactividad e intermitencia en el empleo artístico. El caso de los músicos de concierto en México. *Revista Mexicana de Sociología*, 76(1), 7-36.
- Guerrero, J. (2012). El género musical en la música popular: algunos problemas para su caracterización. *Trans. Revista Transcultural de Música*, 1-22.
- Guevara-Gutiérrez, M. A. (2020). Conciertos didácticos para fomentar la apreciación musical en la sociedad del estado de Querétaro. Universidad Autónoma de Querétaro.

- Gutiérrez-Gallardo, Laura Elizabeth (2021) Los fines educativos de la educación musical en México: problemáticas actuales y reflexiones en Estrada, Gutiérrez y Sastré (eds.), *La Educación Musical en el Nivel Básico en México*. 306-316.
- Halcomb, E., Davidson, P. (2006) Is verbatim transcription of interview data always necessary? *ELVESIER*. Ámsterdam, 38-42.
- Hernández-Sampieri, Roberto, et al. (2008). *Metodología de la investigación*. Mac Graw Hill.
- Hernández-Torres, J. A., Lucero-Ozuna, N. B., Hernández-Serna, S.P. (2010). Exploremos la música a través de los Conciertos Didácticos. Estado de Nuevo León.
- Hentschke, Liane. (2009a). Los conciertos didácticos, hoy. *Papeles del festival de música española de Cádiz. Revista anual*, (4), 19-28.
- Hentschke, Liane. (2009b). ¿QUÉ ES UN CONCIERTO DIDÁCTICO? *Papeles del festival de música española de Cádiz. Revista anual*, (4), 41-44.
- Hemsey-De Gainza, V. (2002). *Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen.
- Higuera-Bilbao, M. G. (2015). Acciones socioeducativas de las orquestas sinfónicas españolas y de Gran Bretaña. País Vasco. Universidad del País Vasco.
- Howard, V. A. (2012). Must music education have an aim? *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education*. Bowman y Frega (eds). Oxford University Press, 249-262.
- Huete-Gallardo, Carmen. (2009). *Taller: realización de guiones y selección musical. Jornadas sobre Conciertos Didácticos*. Revista anual, (4), 79-90.
- Izaguirre-Eseverri, Juan (2013). *EL CONCIERTO DIDÁCTICO COMO HERRAMIENTA PARA TRABAJAR EL RECICLAJE EN EDUCACIÓN PRIMARIA*. [Tesis de maestría, Universidad Pública de Navarra].

- Jara-y Peláez, M. L., Kuri-Casco, S. A., Peralta-Peralta, M. A., et al. (2018). EL DISEÑO CURRICULAR EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN PUEBLA. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla A.C.
- López-Giraldo, N. A., Maldonado-Hernández, M., Berrio-Roman, L. M. (2019). Gestión cultural musical en las personas del común a través de conciertos didácticos de un cuarteto de cuerda frotada en diferentes sectores de la ciudad de Pereira. Universidad Tecnológica de Pereira.
- López-Morales, Fátima. (2018). ““El experimento 44”: el concierto didáctico en Educación Secundaria”. *Arte y movimiento*, (18), 69-92.
- Lunenburg, F. (2010). “Communication: The process, Barriers, And Improving Effectiveness”. *SCHOOLING*, 1(1), 1-11.
- Machillot, Didier. (2018). La profesión del músico, entre la precariedad y la redefinición. *Sociológica*, (95), 257-289.
- Madrid A. (2009). ¿Por qué música y estudios de performance? ¿Por qué ahora?: una introducción al dossier. *Revista Transcultural de Música*.
- Magalhães, M. (2014). THE BRAZILIAN CHORO: ITS HISTORY AND STRUCTURE. *Ars inter Culturas*, (3), 79-93.
- Malagarriga, Assumpció (2009). MÚSICA PARA LOS MÁS PEQUEÑOS. EL PROYECTO L’AUDITORI: EDUCA, DE L’AUDITORI DE BARCELONA. *Papeles del festival de música española de Cádiz. Revista anual*, (4), 29-37.
- Marín, Miguel Ángel y Domínguez, Isabel. (2015). APRENDER POR OBJETIVOS: UN MODELO DE CONCIERTOS DIDÁCTICOS EN LA FUNDACIÓN JUAN MARCH. *Eufonía*, 29-38.
- Mariscal-Orozco, José Luis (comp.). (2009). *Educación y gestión cultural: experiencias de acciones culturales en prácticas educativas* en Mariscal-Orozco (comp.). Guadalajara: Sistema de Universidad Virtual.

- Martínez-Asiain, Vanessa. (2014). *EL CONCIERTO DIDÁCTICO COMO HERRAMIENTA PARA TRABAJAR LA INTERCULTURALIDAD EN EL AULA*. [Tesis de maestría, Universidad Pública de Navarra].
- Maza, S. Dávila Feinstein, J., Eckmer, M. (2016). Música: otra forma de vivir la música. *2ª Jornadas estudiantiles de investigación en disciplinas artísticas y proyectuales (JEIDAP)*. Universidad Nacional de la Plata.
- Pereira, Marcus. (2014). Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. *Revista DA ABEM*, 22(32), 90-103.
- Mendoza-Halliday. (2018). *El género musical como proceso dinámico: una teoría semio-cognitiva de la categorización de la música*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Merchán-Price, C. (2008). La gestión cultural de la educación artística desde las artes escénicas se inicia en el emplazamiento de procesos de formación que devienen de los maestros de las artes escénicas en la escuela básica y media. *Revista Folios*, (28), 93-107.
- Merino, Claudio. (2016). Reflexión en torno a la importancia de los conciertos didácticos o educativos. *Revista Átemus*. 2-5.
- Moreiras, Amalia. (2009). CONCIERTOS DIDÁCTICOS Y TRABAJO EN EL AULA: GUÍA PARA EL PROFESORADO. *Papeles del festival de música española de Cádiz*. Junta de Andalucía, 147-158.
- Moreno, E., Martín, M. y Padilla, T. (1999). “La investigación-acción colaborativa: ¿un eslogan o una necesidad? *Revista de Educación*, Universidad de Huelva, 177-189.
- Muñoz-Muñoz, Juan. (s.f.). “Las bandas de música en los conciertos didácticos”. Asociación Nacional de Directores de Banda. España. <http://andb.es/las-bandas-de-musica-en-los-conciertos-didacticos/> (consultado el 18 de abril de 2021).

- Neuman-Kovensky, V. (2004). La formación del profesorado y los conciertos didácticos. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 1-12.
- OCAZENigma. (mayo de 2015). El carnaval de los animales de Camille Saint-Saëns. Guía didáctica.
- Ortega-Prada, María del Carmen. (2009). ¿Qué es un concierto didáctico? *Papeles del festival de música española de Cádiz*. Revista anual, (4), 45-55.
- Ortega-Vallejo, G. V. (2019). El concierto didáctico como estrategia de enseñanza-aprendizaje de géneros tradicionales del Ecuador. [Tesis de maestría, Universidad de Cuenca].
- Palacios, Fernando. (2000). Cuentos Musicales. Una nueva estrategia pedagógica. *De la tradición oral a la realidad virtual. La verdad de Enric Valor. Cuadernos de literatura infantil y juvenil, CLIJ*, Fabricio Caivano (coord). Editorial Torre de Papel, 7-13.
- Palacios, Fernando (2004). *La brújula al oído. 41 guiones y cuentos para conciertos didácticos y audiciones musicales*. AgrupArte.
- Palomares-Moral, José, Roldán, G. (1999). MÁSTER UNIVERSITARIO “LA ANIMACIÓN EN LOS CONCIERTOS DIDÁCTICOS”. *Cursos Manuel de Falla 30a Edición*. Festival Internacional de Música y Danza de Granada. 280-285.
- Parcerisa, A. (1999). *Didáctica en la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Graó.
- Pérez-Rodríguez, J. (2003). Hacia una educación musical para el futuro: el concierto didáctico. *Revista Electrónica de LEEME*.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- RAE. (18 de septiembre 2021). *Gestionar*. <https://dle.rae.es/gestionar>

- Redepenning, D. (2001). "Prokofiev, Sergey". *The New Grove Dictionary*, consultado el 06-junio-2022.
- Rincón, Carla. (2021). *Hablemos sobre el concierto didáctico*. FLADEM. Realizado el 05-marzo-2021.
<https://www.facebook.com/100877571495658/posts/259798278936919/?d=1>
- ROCE. (10 de octubre de 2021). *ROCE* <https://rocemusica.org/roce/>
- Rogers, A. (2005). *Non-Formal Education. Flexible Schooling or participatory education?* United States: Kluwer Academic Publishers.
- Russ, J. (2001). *Los métodos en filosofía*. España: University of California Press.
- Sánchez-Contreras, M. L. (2019). "Taxonomía Socioformativa: Un referente para la Didáctica y la Evaluación". En J. M. Vásquez-Antonio (Coordinador). *Reflexiones sobre la Evaluación Socioformativa*. Centro Universitario CIFE.
- Salazar, Alfonso. (2009). EVOLUCIÓN DE LA PRODUCCIÓN DE ESPECTÁCULOS DE DIDÁCTICA MUSICAL EN ANDALUCÍA. SITUACIÓN DE SU DISTRIBUCIÓN ACTUAL Y DOS PROPUESTAS. *Papeles del festival de música española de Cádiz. Revista anual*, (4), 123-135.
- Saura-García, J. P. (2015). *El Cuento Musical: Planteamientos Didácticos en torno a una Educación Interdisciplinar*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Scruton, R., (2001). "Program music". *The New Grove Dictionary*, consultado el 06-junio-2022
- Small, C. (1998). "El musicar: un ritual en el Espacio Social". *Revista Transcultural de Música*.
- Steinmetz, John. (2022). *How to Enjoy a Live Concert*. Naxos Music Group.
- Trilla-Bernet, J. (1997). "Concepto, discurso y universo de la animación sociocultural". *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*. Editorial Ariel, 13-39.

Trilla-Bernet, J. (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Editorial Ariel.

Universidad Nacional de Costa Rica. (5 de septiembre de 2021). *Escuela Arte Escénico*. <https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/14438>

Vargas-Leyva, M. R. (2008). *Diseño Curricular por Competencias*. Asociación Nacional de Facultades y Escuela de Ingeniería. México.

Vilar-Torrens, Josep Ma. (2008). Jóvenes músicos, formación académica y mundo laboral. *Musiker*, (16), 341-350.

6.1. Anexos

6.1.1. Anexo 1



PROGRAMA DE MATERIA



DATOS DE IDENTIFICACIÓN

MATERIA:	Curso-taller de profesionalización en conciertos didácticos		
CENTRO ACADÉMICO:	CENTRO DE LAS ARTES Y LA CULTURA		
DEPARTAMENTO ACADÉMICO:	Departamento de Música		
PROGRAMA INSTITUCIONAL:	Licenciatura en Música		
SEMESTRE:	2021-1		
ÁREA DE FORMACIÓN DOCENTE:	Disciplinar	PERIODO EN QUE SE IMPARTE:	21 de junio al 2 de julio
HORAS TOTALES T/P:	45	CRÉDITOS:	Revalidación de Créditos de formación Humanista (3) Individuales u Horas de Servicio Social para alumnos de 7° a 10 semestres Apoyo a la investigación del UAA-CA-117-Proyecto 9596
MODALIDAD EDUCATIVA EN LA QUE SE IMPARTE:	En línea	NATURALEZA DE LA MATERIA:	Teórico - Práctica
ELABORADO POR:	Dra. Irma Susana Carbajal Vaca Mtro. Daniel Escoto Villalobos Lic. Brenda Galindo de la Llave (Maestranda UNAM)		
REVISADO Y APROBADO POR LA ACADEMIA DE:	Cuerpo Académico UAA-CA-117	FECHA DE ACTUALIZACIÓN:	5 de mayo de 2021

DESCRIPCIÓN GENERAL

Curso-Taller profesionalizante en línea dirigido al intérprete-educador para adquirir conocimientos, desarrollar habilidades y fortalecer actitudes necesarias para diseñar, implementar y evaluar conciertos con características educativas, como una actividad posible en el desarrollo profesional de los egresados de las licenciaturas en música en el país.

Se orienta en tres vertientes principales: educación musical, trabajo escénico y gestión cultural, por lo que se contará con colaboradores expertos: Dr. Raúl Capistrán Gracia, Mtra. Miriam Ortiz Cortés (Doctoranda DIAC), Mtra. Nadia Berenice Sánchez Herrera (Doctoranda DIAC), Dr. Leonardo Borne, Mtra. Karla Jacqueline Silva Doray Ledezma (Técnico en investigación del Cuerpo Académico UAA-CA-117).

Se abrirá la participación a estudiantes de las licenciaturas en música con las que el Cuerpo Académico ha establecido vinculación. Los participantes del Departamento de Música de séptimo a décimo semestres podrán acreditar el número

*En caso de no aplicar algún elemento, escribir **N/A**



de horas del curso como servicio social, previa inscripción al proyecto 9596 "Apoyo a la investigación del Cuerpo Académico UAA-CA-117 Educación y Conocimiento de la Música".

Este programa responde a la necesidad de formación de calidad enunciada en el MEI (2006). Es pertinente, porque atiende una necesidad del mundo laboral de los músicos, implementa las tecnologías de información y comunicación en la docencia, investigación y difusión. Es permanente, porque el desarrollo de actitudes que requiere un concertista didáctico lo preparará para enfrentar los retos de su profesión. Es responsable porque vela por el respeto de los valores humanistas y preparará a los estudiantes para anticipar necesidades de su medio.

Es innovador, porque, al ser un programa derivado de un proyecto de investigación, aspira a la generación de nuevo conocimiento. Es flexible, porque permite la inclusión de participantes de otras instituciones, lo que genera un espacio académico abierto, como lo marca el MEI. Es factible, porque los objetivos son alcanzables con el tiempo y recursos disponibles. Es sistémica y altamente especializada porque incluye la participación de especialistas en distintas áreas del conocimiento y de estudiantes de posgrado, lo que enriquecerá el entorno y procurará el bienestar social. La propuesta está plenamente enfocada al estudiante y su aprendizaje. El programa se logró de manera colaborativa entre profesores y una estudiante de maestría, por lo que se contribuye a su profesionalización en educación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO: Este curso-taller contribuye al proyecto de maestría de la Lic. Brenda Galindo de la Llave (Maestranda UNAM), dirigido por la Dra. Irma Susana Carbajal Vaca y se utilizará como herramienta metodológica. Con la inscripción a este curso el participante acepta que las sesiones sean grabadas y la información sea utilizada en reportes de investigación, en el entendido de que se respetará el anonimato. Los videos no serán difundidos en redes sociales.

OBJETIVO (S) GENERAL (ES)

Desarrollar e identificar conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para diseñar y realizar conciertos didácticos de acuerdo con el principio de aprendizaje significativo para las audiencias.

*En caso de no aplicar algún elemento, escribir **N/A**



CONTENIDOS DE APRENDIZAJE

UNIDAD TEMÁTICA I: La educación musical a través de conciertos didácticos		
OBJETIVO (S) PARTICULAR (ES)	CONTENIDOS	FUENTES DE CONSULTA
Reconocer el campo de la educación musical para orientar las acciones educativas del concierto didáctico a través de la creación y diseño de guiones de un programa musical de acuerdo con diversas propuestas de educación musical.	<ul style="list-style-type: none"> • Vertientes educativas musicales <ul style="list-style-type: none"> ⇒ El público como estudiante ⇒ El intérprete como educador ⇒ Contenidos pedagógicos en propuestas musicales • Guion para conciertos didácticos <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Estructuras del discurso en educación ⇒ Análisis de guiones de conciertos didácticos ⇒ Gestión del tiempo ⇒ Contenidos pedagógicos en propuestas musicales 	1, 2, 3, 5, 6, 11, 12 y 13.
UNIDAD TEMÁTICA II: Artes escénicas encaminadas a la interpretación musical		
OBJETIVO (S) PARTICULAR (ES)	CONTENIDOS	FUENTES DE CONSULTA
Adquirir las habilidades necesarias para que las partes implicadas en la presentación musical (figura del presentador y figura del intérprete) del concierto didáctico se desenvuelvan de la manera adecuada.	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje corporal <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Comunicación verbal ⇒ Comunicación no verbal ⇒ Interpretación presencia escénica 	9 y 32.
UNIDAD TEMÁTICA III: Gestión cultural para proyectos artísticos		
OBJETIVO (S) PARTICULAR (ES)	CONTENIDOS	FUENTES DE CONSULTA
Objetivo: Reconocer las actitudes de la gestión cultural como apoyo al trabajo de los conciertos didácticos para ingresar a instituciones y para reconocer cómo gestionar trabajos musicales como los propios conciertos didácticos para que los tiempos de actuación sean convenientes a los de los músicos e instituciones receptoras.	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión cultural <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Gestión de proyectos artísticos ⇒ Trabajos interdisciplinarios ⇒ Inserción a instituciones 	3, 4, 6, 10 y 20.

*En caso de no aplicar algún elemento, escribir N/A



METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE

La metodología de enseñanza se centrará en el denominado aprendizaje estratégico, "a través del diseño de modelos de intervención cuyo propósito es dotar a los alumnos de estrategias efectivas para el mejoramiento en áreas de dominios determinados" (Barriga-Arceo, Hernández-Rojas, 1999). El estudiante abordará aspectos sobre el diseño y empleo de objetivos e intenciones de enseñanza dentro de un concierto didáctico. Se incluye, en primer lugar, una presentación sobre el tema, en segundo lugar la realización de actividades y en tercer lugar la discusión para trabajar la reflexión de los aspectos abordados en cada sesión. Se buscará propiciar la experiencia y el trabajo en equipo dada la naturaleza de los conciertos didácticos. Dado que participarán estudiantes de otras instituciones se utilizará la plataforma Zoom para las videoconferencias y se realizará un registro de asistencia mediante Microsoft-forms.

RECURSOS DIDÁCTICOS

Aplicaciones de la paquetería Office 365 y Google serán necesarios para las dinámicas del taller. Así como cámara de video y audio (puede ser de celular).

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

La evaluación se realizará en cada sesión a través de distintos instrumentos como mapas semánticos, autoevaluación y coevaluación, cuestionarios y carpeta de evidencias (Ahumada, 2005). Al final del curso los estudiantes presentarán una carpeta artística con el diseño del concierto didáctico creado durante el taller.

ACTIVIDADES EN LAS UNIDADES TEMÁTICAS	PORCENTAJE	
<ul style="list-style-type: none"> Entrega de diseño de concierto didáctico con base en las pautas del taller. 	60%	Por tener este curso una estructura de curso-taller, es fundamental la asistencia, permanencia y participación activa en cada una de las sesiones virtuales, así como el trabajo en equipo que se llevará a cabo. La asistencia mínima para acreditar el curso es del 80%, además de la elaboración de la conclusión de por lo menos el 80% de las actividades indicadas en el programa.
<ul style="list-style-type: none"> Evidencias de ejercicios y evaluaciones por sesión. 	40%	
TOTAL	100%	

CALENDARIZACIÓN

*En caso de no aplicar algún elemento, escribir **N/A**



FECHA	TEMA DE LA SESION	ACTIVIDADES
19/07/21 - 23/07/21	I. La educación musical a través de los conciertos didácticos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Actividad de diagnóstico para saber el estado de conocimiento de los estudiantes sobre la educación musical, el concierto, la didáctica, la observación y para qué sirve esta última. 2. Se elaborará una definición grupal de cada uno de los elementos del diagnóstico y se reflexionará sobre ellos en torno al concierto didáctico. 3. Elaboración de diferentes puntos para realizar una observación de un concierto y destacar las características importantes de acuerdo con los elementos del diagnóstico.
19/07/21	U.1 Sesión de diagnóstico e introducción a la observación.	<ol style="list-style-type: none"> 1. El estudiante realizará un trabajo de observación sobre el concierto (HD) Vivaldi: Le quattro stagioni Midori Siler & Akademie für Alte Musik Berlin (https://www.youtube.com/watch?v=zWHLZ8sLTdA&list=LL&index=13&t=339s) Deberán elegir una estación y realizar un análisis de la música, los recursos escénicos u otras variantes de acuerdo con las categorías de observación de la sesión anterior.
19/07/21	U.1 Trabajo de observación sobre conciertos poco convencionales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación de la observación de la sesión asincrónica y discusión sobre la observación. 2. Se hará una lluvia de ideas grupal sobre recursos que pueden usarse para interactuar con el público. 3. Se presentarán las estructuras del discurso para una educación musical adecuada, es decir, cómo hacer una planificación del tiempo.
20/07/21	U. 1 Estructuras del discurso en educación.	<ol style="list-style-type: none"> 1. El estudiante creará equipos y seleccionará un concierto didáctico de la lista en los anexos y analizará las partes y estructura del concierto de acuerdo con la estructura vista en la sesión anterior.

*En caso de no aplicar algún elemento, escribir **N/A**



20/07/21	U. 1 Análisis de las partes del cuento en un concierto didáctico a elegir.	<p>1. Revisar los análisis de cada equipo y contrastar estos resultados con conceptos de la primer sesión.</p> <p>1.El estudiante reflexionará sobre la relación del intérprete con el público a través de las narraciones.</p> <p>3. Se revisará el cuento como recurso didáctico del concierto y se analizarán propuestas del libro <i>La brújula al oído</i> de Fernando Palacios, para reconocer los elementos que componen al cuento.</p> <p>4. El estudiante elaborará un esquema sobre las partes del cuento para obtener un esquema que sirva para narraciones de todo tipo.</p> <p>5. Lluvia de ideas sobre las obras musicales más adecuadas para realizar conciertos didácticos de acuerdo con los autores de la bibliografía.</p>
21/07/21	U. 1 Contenidos pedagógicos en propuestas musicales. Guion para conciertos didácticos. Análisis de guiones de conciertos didácticos.	<p>1. Con base en el esquema realizado durante la sesión hacer una selección de posibles obras para un concierto didáctico, con base en las partes que tiene este esquema.</p>
21/07/21	U.1 Creación de un guion	<p>1. Exposición de la lista de obras y nombre tentativo que se realizaron</p> <p>2. Reconocer los recursos extra musicales que pueden apoyar a la educación musical durante un concierto didáctico.</p>
22/07/21	U.1 La educación musical a través de los conciertos	<p>1. Con base en las categorías de recursos extra musicales hacer una lista de estos recursos para posible uso en el concierto didáctico realizado la sesión anterior.</p>
23/07/21	U.1 Creación de un guion 2.	<p>1. Con base en la lista de pasos para hacer un concierto, realizar un ejercicio de imaginación del concierto didáctico creado en sesiones anteriores</p>
26/07/21 - 30/07/21	II. Artes escénicas encaminadas a la interpretación musical	

*En caso de no aplicar algún elemento, escribir **N/A**



26/07/21	U. 2 Protocolo de un concierto.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Actividad de diagnóstico para saber el estado de conocimiento de los estudiantes sobre cómo preparan y realizan un concierto, qué es un concierto para ellos. 2. Examinar qué se necesita para hacer un concierto y cuáles son los pasos a seguir.
26/07/21	U. 2 Protocolo de un concierto.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Con base en los conocimientos de la importancia de la comunicación verbal y no verbal en el concierto didáctico sumar estos al guion del concierto didáctico.
27/07/21	U. 2 Lenguaje (invitado 1).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exposición de la complementación del concierto didáctico. 2. Reflexión sobre las cualidades que se necesitan para lograr la complementación del concierto.
27/07/21	U. 2 Concierto didáctico, comunicación de la idea.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Con base en la información de la sesión asignar tiempos de actuación del concierto didáctico, calculando tiempos de narración, de actuación y de música.
28/07/21	U. 2 Tiempos de escena.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexión sobre la preparación escénica que se necesita para realizar un concierto de acuerdo con la presencia escénica.
28/07/21	U. 2 Tiempos de acción del concierto didáctico.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Con base en la sesión anterior hacer un listado de acciones para no olvidar o aplicando la presencia escénica a realizar al concierto didáctico creado.
29/07/21	U. 2 Presencia escénica.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Actividad de diagnóstico para saber el estado de conocimiento de los estudiantes sobre qué es la gestión cultural, para qué sirve. 2. El estudiante reflexionará sobre el papel de la gestión en los conciertos didácticos. 3. El estudiante reflexionará sobre la inter-, trans y multidisciplinar para proyectos como el concierto didáctico.

*En caso de no aplicar algún elemento, escribir **N/A**



30/07/21	U. 2 Reflexión de la presencia escénica.	1. Con base en la sesión anterior el estudiante creará una nueva lista de elementos extra musicales que puedan apoyar al concierto didáctico, sobre todo elementos humanos.
02/08/21 - 06/08/21	III. Gestión cultural para proyectos artísticos	
02/08/21	U. 3 Gestión cultural y proyectos artísticos.	1. Revisión del producto de la sesión anterior. 2. El estudiante reconocerá las partes de una carpeta artística para que el concierto didáctico se pueda insertar adecuadamente en alguna institución receptora.
02/08/22	U. 3 Gestión cultural y proyectos artísticos.	1. El estudiante revisará carpetas artísticas de ejemplo y analizará los componentes para determinar cuáles son más o menos apropiados de acuerdo con el trabajo de la sesión anterior.
03/08/21	U. 3 Carpeta artística.	1. Revisión del producto de la sesión anterior. 2. El estudiante reflexionará sobre la inserción al campo y otros detalles en torno a la gestión de proyectos culturales.
03/08/21	U. 3 Carpeta artística 2.	1. El estudiante revisará carpetas artísticas de ejemplo y analizará los componentes para determinar cuáles son más o menos apropiados de acuerdo con el trabajo de la sesión anterior.
04/08/21	U. 3 Inserción a instituciones	1. Con base en las sesiones anteriores, hacer una lista de posibles instituciones receptoras para el concierto didáctico diseñado.
04/08/21	U. 3 Análisis de instituciones receptoras.	1. Con base en las sesiones anteriores, hacer una lista de posibles instituciones receptoras para el concierto didáctico diseñado.
05/08/21	U. 3 Concierto didáctico como proyecto educativo y de gestión cultural.	1. Revisión de los productos de cada sesión 2. Reflexiones finales en torno a los temas de la educación musical, las artes escénicas y la gestión cultural.

*En caso de no aplicar algún elemento, escribir **N/A**



06/08/21	U. 3 Elaboración final carpeta artística	1. El estudiante terminará de compilar los productos realizados durante cada sesión para realizar una carpeta artística de acuerdo con los estándares de la gestión cultural; el guion de concierto didáctico de acuerdo con los estándares de la educación musical y la reflexión sobre los aspectos de artes escénicas que intervienen en los conciertos didácticos.
----------	--	--

FUENTES DE CONSULTA

BÁSICAS:

1. Bernstein, Leonard. (2003). *El maestro invita a un concierto: Conciertos para jóvenes*, España. Ediciones Siruela.
2. Bravo, R. & De Moya, M.V. (2017). *La Banda Sinfónica Municipal de Albacete y su vertiente educativa: los conciertos didácticos*. ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete. Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos> - Consultado el 18 de abril de 2021).
3. Cañas-Escudero, Manuel; Rodríguez-Quiles, José. (2017). *Evaluación de programas educativos en instituciones musicales El caso Adoptar un Músico*. Revista electrónica de LEEME. Granada. pp. 21-54.
4. Escoto-Villalobos, Daniel. (2018). *Música viva. Procesos para el desarrollo de públicos de la música de concierto en Zacatecas, siglo XXI*. Zacatecas. Policromía Servicios Editoriales.
5. Esparza-Borda, Itatso (2015). *UNA APUESTA POR LOS CONCIERTOS DIDÁCTICOS*. Navarra. Universidad Pública de Navarra.
6. García-Gama, Luis. (2011). *Propuesta de un Sistema de Gestión de la Calidad de los conciertos didácticos ofrecidos por la Orquesta Sinfónica de Xalapa a estudiantes de primaria de las escuelas de la localidad*. Tesis de maestría. Universidad Veracruzana.
7. Izaguirre-Eseverri, Juan (2013). *EL CONCIERTO DIDÁCTICO COMO HERRAMIENTA PARA TRABAJAR EL RECICLAJE EN EDUCACIÓN PRIMARIA*. Navarra. Universidad Pública de Navarra.
8. López-Morales, Fátima. (2018). “El experimento 44”: el concierto didáctico en Educación Secundaria”. *Arte y movimiento*. Universidad de Jaén. pp. 68-92.

*En caso de no aplicar algún elemento, escribir **N/A**



9. Marín, Miguel Ángel, Domínguez, Isabel. (2015). *APRENDER POR OBJETIVOS: UN MODELO DE CONCIERTOS DIDÁCTICOS EN LA FUNDACIÓN JUAN MARCH*. Madrid. Eufonía. pp. 29-38.
10. Mariscal-Orozco, José Luis (comp.). (2009). *Educación y gestión cultural. Experiencias de acciones culturales en prácticas educativas*. Guadalajara. Universidad de Guadalajara.
11. Moreiras, Amalia. (2009). "CONCIERTOS DIDÁCTICOS Y TRABAJO EN EL AULA: GUÍA PARA EL PROFESORADO". *Papeles del festival de música española de Cádiz. Andalucía. Junta de Andalucía*. pp. 147-158.
12. Muñoz-Muñoz, Juan. (s.f.). "Las bandas de música en los conciertos didácticos". *Asociación Nacional de Directores de Banda*. España. <http://andb.es/las-bandas-de-musica-en-los-conciertos-didacticos/> (consultado el 18 de abril de 2021).
13. Palacios, Fernando. (2000). "Cuentos Musicales. Una nueva estrategia pedagógica". *De la tradición oral a la realidad virtual. La verdad de Enric Valor. Cuadernos de literatura infantil y juvenil, CLIJ*. Barcelona. Editorial Torre de Papel. pp. 7-13.
14. Palacios, Fernando. (2004). *La brújula al oído. 41 guiones y cuentos para conciertos didácticos y audiciones musicales*. 1ª ed. España. AgrupArte.

COMPLEMENTARIAS:

13. ARÓSTEGUI, J.L. (2002): *Una Educación Musical Postmoderna: Los Conciertos Didácticos*. En LI Festival Internacional de Música y Danza de Granada. Granada: Festival Internacional de Música y Danza de Granada.
14. Capel-Martín, María; Morant-Navasquillo, Remigi. *Características organizativas y didácticas del concierto didáctico. Un estudio de caso sobre la coordinación entre profesorado de música de Educación Primaria y Secundaria en la ciudad de Manises*. (Revista Electrónica de LEEME) Número 44, pp. 63-84 <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/index> DOI: 10.7203/LEEME.44.15868
15. Cañas-Escudero, Manuel; Rodríguez-Quiles, José. (2017). *Evaluación de programas educativos en instituciones musicales El caso Adoptar un Músico*. Revista electrónica de LEEME. Granada. pp. 21-54.
16. *Centro de Documentación Musical de Andalucía Dedicada a las I Jornadas sobre Conciertos Didácticos*. (2009). *Papeles del Festival de Música Española de Cádiz. Nº 4. Andalucía. Junta de Andalucía. Consejería de Cultura*.
17. Estevan, Pablo. (2019). *Los primeros instrumentos. Guía didáctica*. Argentina. Fundación GAES.
18. Gil-Hernández, Clara. (2015). *Los conciertos didácticos: una propuesta a partir del carnaval op. 9 de R. Schumann*. Zaragoza. Universidad de Zaragoza. Grado de maestría.

*En caso de no aplicar algún elemento, escribir **N/A**



19. Guevara-Gutierrez, Marco Antonio. (2020). *Conciertos didácticos para fomentar la apreciación musical en la sociedad del estado de Querétaro*. México. Universidad Autónoma de Querétaro. Tesis grado de maestría.
20. Hernández-Torres, José Alfredo. Lucero-Ozuna, Norma Beatriz. Hernández-Serna, Sergio Paulo. (2010). *Exploremos la música a través de los Conciertos Didácticos*. Nuevo León. Secretaría de educación de Nuevo León.
21. Higuera-Bilbao, Miren Gotzone. (2015). *Acciones socioeducativas de las orquestas sinfónicas españolas y de Gran Bretaña*. Universidad del País Vasco. Tesis doctoral.
22. Martínez-Palacio, Gustavo. (2016). *Estado del arte de la didáctica de la música desde una revisión de la revista eufonía en los años (2014, 2015)*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. Trabajo de grado.
23. Merino, Claudio. (2016). *REFLEXIÓN EN TORNO A LA IMPORTANCIA DE LOS CONCIERTOS DIDÁCTICOS O EDUCACIONALES*. Revista Átemus. Chile. N. 1. Pp. 2-5.
24. Neuman-Kovensky, Víctor. (2004). La formación del profesorado y los conciertos didácticos. Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado. (No. 1). Pp. 1-12.
25. Saura-García, Juan Pedro. (2015). *El cuento musical: planteamientos didácticos en torno a una educación interdisciplinar*. Murcia. Universidad de Murcia. Tesis doctoral.
26. López-Giraldo, Nicolás Alejandro; Mishelle Maldonado Hernández Laura Meliza Berrio Roman. (2019). *Gestión Cultural Musical En Las Personas Del Común A Través De Conciertos Didácticos De Un Cuarteto De Cuerda Frotada En Diferentes Sectores De La Ciudad De Pereira*. Universidad Tecnológica De Pereira. Tesis De Licenciatura.
27. OCAZENigma. (2015). *Conciertos pedagógicos: EL CARNAVAL DE LOS ANIMALES de Camille Saint-Saëns*. Guía didáctica.
28. Ortega-Vallejo, Germania Vanessa. (2019). El concierto didáctico como estrategia de enseñanza – aprendizaje de géneros tradicionales del Ecuador. Ecuador. Universidad de Cuenca. Tesis de maestría.
29. Pérez-Rodríguez, Julián. (2003). *Hacia una educación musical para el futuro: el concierto didáctico*. LEEME. Sevilla. No. 11. Mayo.
30. Pérez-Rodríguez, Julián. Corral-Báez, Francisco Javier. Morente, Guillermo. (2003). *Ven con nosotros al concierto guía didáctica. Programa de conciertos didácticos cruzando el estrecho*. Andalucía. Junta de Andalucía.
31. Rincón, Carla. (s.f.). *Brasil de Tuhu*. Brasil. brasildetuhu@baluartecultura.com.br
32. Van-Swol, Wendela. (2005). Conciertos didácticos, ¿quién es su público y qué opina? *Música y Educación*. (No. 63). Pp. 47-61.

*En caso de no aplicar algún elemento, escribir **N/A**

6.1.2. Anexo 2

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Lic. Brenda Araceli Galindo de la Llave
Estudiante de la Maestría en Música
Universidad Nacional Autónoma de México/
Colaboración de la Universidad Autónoma de Aguascalientes

Lic. Brenda Galindo:

Por este medio le informo que acepto colaborar en su Investigación “Conciertos didácticos: una propuesta profesionalizante desde la investigación-acción” como parte del programa de maestría y doctorado en música de la Facultad de Música de la UNAM, en el entendido de que:

- Mi participación en el curso-taller impartido en la Universidad Autónoma de Aguascalientes es voluntaria y no recibiré remuneración por mi colaboración.
- Mi participación será independiente de mi relación con la institución a la que pertenezco, por lo que no repercutirá negativamente en mis actividades en mi condición de docente.
- Conozco y acepto que las sesiones de participación en el curso-taller serán grabadas y que los videos no serán difundidos por redes sociales. Además de que tampoco podré difundir la intervención que realicé.
- Conozco y acepto que la metodología de la Lic. Brenda Galindo, orientada por su tutora, Dra. Irma Susana Carbajal Vaca, consiste en recabar la información para investigación desde los productos realizados en el taller, cuestionarios y diario de campo.
- Acepto que la información y conocimiento generados en esta investigación sean publicados formalmente como resultados de investigación, en el entendido que se respetará el anonimato de mis aportaciones, las cuales, como lo expresa el protocolo del proyecto, se reportarán como experiencias de aprendizaje.

_____, ____ de _____ de 2021

Nombre y firma del participante