

No.1

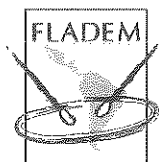
La formación del educador musical latinoamericano

-CUADERNOS DE REFLEXIÓN-



FORO LATINOAMERICANO DE
EDUCACIÓN MUSICAL - FLADEM

Vigésimo Aniversario
-EDICIÓN CONMEMORATIVA-



CUADERNOS DE REFLEXIÓN - NO. 1
LA FORMACIÓN DEL EDUCADOR
MUSICAL LATINOAMERICANO

780.7
H117h

La formación del educador musical latinoamericano / comp.
Ethel Batres y Violeta Hemsy de Gainza. - 1ª. Ed. -
Guatemala, C.A.: Avanti - FLADEM, 2015
114 p. : 22 x 13 cms. Serie: Cuadernos de Reflexión. No. 1

ISBN: 978-9929-8049-6-8

1. Educación Musical - América Latina 2. Investigación. Temas relacionados.
3. Música Latinoamericana. I. Batres, Ethel. II. Gainza, Violeta Hemsy de.
III. Título

Autores: Carmen Méndez, Alejandro De Vincenzi, Andrea Tejera, Ethel Batres, Mabel Coronel, Violeta de Gainza

Editoras: Violeta de Gainza, Ethel Batres

Diagramación y diseño: Valia Lima

Diseño de portada: Valia Lima

Primera edición: 2015

ISBN: 978-9929-8049-6-8



© Derechos reservados por cada uno de los autores para sus respectivos artículos.

© FORO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN MUSICAL - FLADEM

Para la presente edición: Derechos reservados por el FLADEM
flademsec@hotmail.com - www.fladem.org

Se autoriza el uso no reprográfico de los textos contenidos en este libro, de manera parcial, siempre que los fines sean didácticos, de divulgación y no lucrativos. Para lo mismo deberá citarse la fuente.

Queda terminantemente prohibida la reproducción total o parcial del texto, así como la disposición conceptual o gráfica, bajo cualquier medio -sea mecánico, digital o de otra índole-, cuando su fin sea la comercialización o el ánimo de lucro.



Producto centroamericano impreso en Guatemala, en los talleres de
Editorial Avanti, S.A. 1ª. Calle, 23-34 zona 1. 01001 - Tel. (502) 22545271
editorialavanti@hotmail.com
Guatemala, C.A.

CUADERNOS DE REFLEXIÓN - NO. 1

LA FORMACIÓN DEL EDUCADOR MUSICAL LATINOAMERICANO

Carmen Méndez - Alejandro De Vincenzi - Andrea Tejera
Ethel Batres - Mabel Coronel - Violeta de Gainza

Foro Latinoamericano de Educación Musical
- FLADEM -



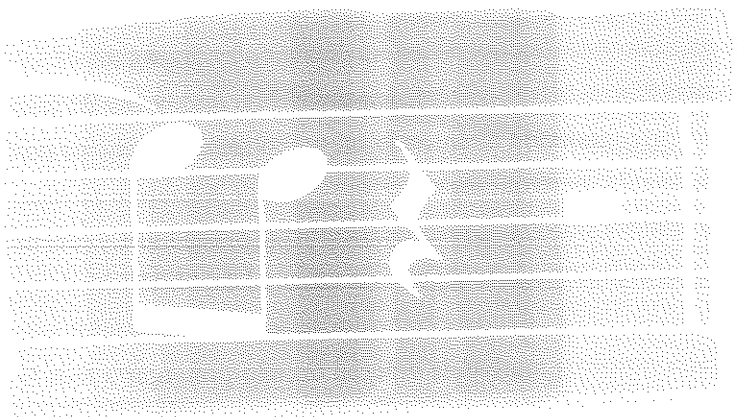
VIGÉSIMO ANIVERSARIO
-EDICIÓN CONMEMORATIVA-

2015

La formación del educador musical latinoamericano

-Contenido-

Presentación, <i>Alejandro de Vincenzi</i>	9
Prefacio, <i>Violeta de Gainza</i>	13
1. El educador musical hoy, <i>Carmen Méndez</i>	19
2. La formación del educador musical latinoamericano, <i>Alejandro de Vincenzi</i>	31
3. Incidencia de las Pedagogías Musicales Abiertas en la formación docente uruguaya, <i>Andrea Tejera</i>	41
4. En torno a "La oveja negra" y otras fábulas, <i>Ethel Batres</i>	61
5. La necesidad de revisitar la educación musical desde y para Latinoamérica, <i>Mabel Coronel</i>	75
6. Movimientos y tendencias en la educación musical en la era de la diversidad. Una mirada crítica. <i>Violeta de Gainza</i>	89
Epílogo, <i>Ethel Batres</i>	103
Sobre los autores	107
Publicaciones del FLADEM	111



-Presentación-

La madurez de las instituciones, el tiempo transcurrido, el derrotero de vida, muchas veces coincide en tiempos con las edades de las personas. Eso ciertamente ocurre con el FLADEM. Cuando hace dos años asumimos la presidencia de la Junta Directiva, al cumplirse los 18 años, sentíamos haber llegado a una mayoría de edad institucional que se reflejaba en el afianzamiento de la idea de FLADEM en la mayoría de los países del continente, el acercamiento paulatino y sostenido de gran número de colegas en los diversos rincones de nuestra América adonde el FLADEM había podido llegar, y sobre todo, en una toma de conciencia importante sobre el rol que nuestra institución podría jugar en la modificación concreta de la educación musical y la política de educación artística en nuestra región.

Ese sentido y cuidado proceso de crecimiento institucional nos encuentra hoy en la feliz coincidencia de celebrar los jóvenes 20 años de nuestra fundación alcanzando un sueño quizá postergado por algunos años, pero que en esa espera encierra la enorme satisfacción de haber sido llevado a cabo con mucha profundidad, y es el de retomar definitivamente el proyecto editorial del FLADEM.

Es para nosotros motivo de especial orgullo presentar a toda la comunidad flademiana esta nueva publicación que se centra en una de las problemáticas que más nos ha ocupado en el último decenio, como es la formación y capacitación de los docentes, profesores, maestros de música desde una perspectiva abierta y latinoamericana.

Celebramos la feliz iniciativa de nuestra presidenta honoraria, Violeta Hemsy de Gainza de compilar y editar este volumen que inicia una colección que sin duda tendrá continuidad en los próximos años, y agradecemos el cuidado acompañamiento editorial de nuestra colega ex presidenta Ethel Batres, integrando este calificadísimo dúo que nos presenta hoy un material que sin duda acercará a los miembros de FLADEM miradas innovadoras y ayudará a continuar abriendo puertas hacia una real modificación cercana de los modelos de trabajo pedagógico, didáctico e institucional en nuestra querida Latinoamérica.

Invitamos a leerlo, a compartirlo, a comentarlo, a usarlo, a complementarlo con la mirada audaz de cada colega que llegue a

él, llevarlo y discutirlo a todas aquellas instancias en las que se necesite pensar de qué modo estamos haciendo o quisiéramos hacer educación musical, nutriéndolo de las propias vivencias y dejando crecer las ideas y propuestas que fortalezcan nuestras convicciones, nuestros principios, porque es únicamente con el aporte de todos que lograremos llevar adelante este proyecto de una Educación Musical Latinoamericana.

Prof. Alejandro De Vincenzi

PRESIDENCIA FLADEM 2013-2015

-Prefacio-

En ocasión de celebrarse el vigésimo aniversario del Foro Latinoamericano de Educación Musical -FLADEM, constituye para nosotros un honor y una profunda alegría, presentar a los educadores musicales de nuestro continente el Cuaderno No. 1 de la Serie Pedagógica del FLADEM, dedicado a la capacitación del docente de música, asunto que constituyera el núcleo temático del XIX SEMINARIO "Pedagogías Musicales Abiertas en la Educación Musical Latinoamericana - Mitos, Realidades y propuestas" realizado en Septiembre de 2013 en Montevideo, Uruguay.

Los seis trabajos que integran esta publicación, presentados por sus autores en sendas Sesiones Plenarias del citado Seminario y del subsiguiente realizado en Heredia, Costa Rica en 2014, abordan la importante problemática de la crisis educativa; y lo hacen desde miradas diferentes pero a la vez complementarias.

La Dra. Carmen Méndez Navas (Costa Rica), desde un punto de vista estético-filosófico, destaca, mediante ejemplos concretos, la trascendencia que la música tiene en el desarrollo de la personalidad artística del educador así como en la transmisión de los valores humanos en el educando. Todo ello, sin dejar de lado los aspectos académicos y laborales de la profesión, en una realidad signada en la actualidad por la depreciación pedagógica. El aula de música es el campo de experimentación en donde el educador imparte una metodología acorde con las necesidades de sus alumnos y expresa su propia filosofía educativa a partir de las músicas de diversos contextos geográficos e históricos. Para la autora, el educador musical latinoamericano debería intentar superar, a través de la educación general y musical, la desigualdad social que reina en nuestro continente; para lo cual incorporará tanto la ecología acústica y la musicoterapia como la investigación educativa y los recursos tecnológicos que aportan a la vida en sociedad así como a la creación artística.

El profesor Alejandro De Vincenzi (Argentina) coloca el acento en los principios pedagógicos que deberían regir en los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde una ideología típicamente flamenca. Se refiere concretamente al fuerte contraste que existe entre aquello que debería suceder en las enseñanzas musicales (la prioridad del hacer y la vivencia musical frente a la teoría, el protagonismo del estudiante, la importancia de los emergentes en la construcción del conocimiento musical, las experiencias grupales, etc.) y la realidad que impera a nivel del sistema educativo. El

autor destaca también de manera especial, desde la psicopedagogía, la importancia de los aspectos afectivos, sobre todo el respeto y la confianza del docente hacia sus alumnos. Tácitamente, explicita la necesidad de introducir un rediseño más abierto para la formación docente en el sistema educativo que, de acuerdo con los principios de la educación actual, apunte de manera genuina a la construcción de una educación musical latinoamericana.

La profesora Andrea Tejera (Uruguay) organiza su exposición en torno a la influencia de las "pedagogías musicales abiertas" -uno de los conceptos emblemáticos del FLADEM- en la formación docente en su país. Con un entusiasmo típico de la generación intermedia de docentes musicales a la cual pertenece, aporta información y datos precisos sobre el sistema educativo uruguayo y la formación docente (instituciones, programas, modalidades de aplicación, etc.). Paralelamente, ofrece un análisis crítico matizado con oportunos señalamientos acerca de las contradicciones que existen, en general, entre la teoría y la práctica docente. Desde su fervor flademiano, rechaza el conductismo reinante en la educación musical y señala la necesidad de que el maestro de música se encuentre musicalizado; por lo tanto auspicia abiertamente los modelos y formatos de intercambio, capacitación e investigación que promueve el FLADEM. Para concluir, introduce a la audiencia en el "Proyecto INTER (2012)", una propuesta nacional de apertura pedagógica para la formación docente, que otorga especial importancia a la expresión y la mirada reflexiva de las jóvenes generaciones de docentes de música.

La Licenciada Ethel Batres (Guatemala), opta por integrar a la problemática específica en discusión, su versatilidad como experta en literatura. Es así que, para ilustrar las posibilidades liberadoras del arte, nos presenta una bella fábula del escritor guatemalteco Augusto Monterroso titulada "La oveja negra". A modo de metáfora, ésta le permite a Ethel desgranar finamente su rico entramado simbólico para ilustrar la situación crítica que vive -en su país y, en rasgos generales, en Occidente- la educación pública y la educación artística y musical, en particular, desde hace décadas. A la manera de un rebaño de ovejas blancas, el colectivo de los educadores "políticamente correctos" realiza, en forma unificada, acciones destinadas a mantener el status en el que -por el mismo temor que produce la oveja negra que es masacrada y a la que luego se le erige una estatua recordatoria- no podría haber una educación auténtica, emancipadora, creativa. Como la oveja negra, en la educación pública las artes se encuentran en desventaja curricular y, simplemente, sirven de relleno. El fusilamiento de ovejas negras sucede cada día y refleja la impunidad que a menudo se vive en la política y el sistema educativo en Latinoamérica y otras partes del mundo en la actualidad.

La Licenciada Mabel Coronel (Argentina), en su trabajo titulado "La necesidad de visitar la educación musical desde y para Latinoamérica" insiste en la necesidad de elaborar una historia consciente de las prácticas de vida en nuestras sociedades. Desde una reflexión de carácter socio-educativo, aborda el tema de la identidad cultural de nuestros pueblos y la necesidad de incluir lo diferente,

lo invisible, lo silenciado, en la formación de los estudiantes de música del nivel superior. En suma, su trabajo remite a la producción del conocimiento musical desde un diálogo intercultural que refleje la realidad que nos atraviesa como educadores.

Por último, quien escribe esta introducción se ubica en describir críticamente la realidad de la educación musical en esta era de la diversidad. Mediante un análisis somero (la música de la calle y de la escuela, las nuevas prácticas musicales, la desaparición del canto como conducta espontánea, la desmusicalización que reina en la sociedad) propone, para superar la crisis en la educación musical, profundizar en los conceptos flademianos de la integración, la creatividad y la apertura pedagógica en la construcción del lenguaje y el conocimiento musical.

Finalmente, quisiera expresar mi más profundo agradecimiento a la profesora Ethel Batres –entranable colega y amiga, con quien comparto la autoría y la realización de este nuevo proyecto editorial del Fladem–por haber contribuido a que esta tarea se transformara en una grata experiencia personal.

Violeta Hemsy de Gainza

BUENOS AIRES, JUNIO DE 2015

El educador musical hoy¹



Carmen Ma. Méndez Navas

-COSTA RICA-

*Para comenzar, quisiera formular unas cuantas preguntas:
 ¿Tendrá sentido dar clases de música en tiempos de crisis, en que los recortes presupuestarios afectan principalmente a la salud y la educación?
 ¿Para qué formar educadores musicales, si los jóvenes graduados tienen dificultad para conseguir trabajo y éste no es bien pagado?
 ¿Cuál es el sentido de la educación musical, si ésta no es útil, más bien prescindible?*

El primer principio del FLADEM -que sostiene que la educación musical es un derecho humano, presente a lo largo de toda la vida dentro y fuera del ámbito escolar- constituye el desafío más profundo que se nos presenta a los educadores musicales latinoamericanos.

¹ Este artículo constituyó la Conferencia de apertura del XX Seminario Latinoamericano de Educación Musical, organizado por el FLADEM, en Heredia, Costa Rica. Septiembre de 2014.

Se preguntarán Uds. ¿qué es lo que podemos hacer desde el aula para que este principio se transforme en una realidad? Tenemos al frente nuestro un gran reto. Convencer con nuestra labor, palabras y actitudes a los gobiernos de todas las naciones latinoamericanas acerca de esta impostergable tarea: la totalidad de la población continental debe disfrutar una educación musical continua y de alta calidad artística, no necesariamente profesionalizante. Más allá de que la música estimula el aprendizaje de las matemáticas o las ciencias y combate la marginación social, ella promueve la integración de la personalidad y propicia la fraternidad entre los seres humanos de manera extraordinaria.

En tiempos de crisis, debemos decir un NO rotundo a los recortes presupuestarios hacia la educación artística.

En tiempos de crisis, debemos dar un SÍ contundente a los esfuerzos conjuntos para promover el ejercicio musical doméstico, escolar, comunitario, regional...

-1-

EL EDUCADOR MUSICAL COMO ARTISTA

¿De qué manera, entonces, puede el educador musical latinoamericano hoy cumplir su misión?

En primer término debe poseer un perfil con rasgos que usualmente se relacionan con el ser artista. No basta con dominar algunos tópicos musicales y pedagógicos. Es indispensable que el educador musical sea en primer término, un profesional que vive

los principios éticos y estéticos. Que se deja llevar por la inspiración, esa chispa de trascendencia que lo hace sorprenderse de su propio trabajo, que le permite observar con asombro aquello que él mismo ha creado y recreado en sus lecciones. Bajo su guía, el aula se convierte en esa gran partitura inédita que reúne sus hallazgos creativos.

Nuestro primer Miembro Honorario, el maestro canadiense R. Murray Schafer nos comentaba durante el Seminario de FLA-DEM de México 2002:

"Desarrollé una serie de ejercicios, que llamé heurísticos, que permiten a cada persona hacer su propio descubrimiento sin que el maestro deba dar las respuestas. Si uno desea desarrollar la creatividad debe asumir esta posición... Cuando llego al aula, espero cada día que ocurra algo que me sorprenda, algo que nunca antes haya escuchado, una nueva solución para mi pregunta..."¹

Cada lección que se imparte es un lugar de encuentro, en el cual la obra musical dialoga con el educador musical y sus estudiantes (Gadamer: 2007), el silencio recrea sus espacios vitales y el aula se convierte, también, en el escenario del más vivo y lúdico recital. El proceso de comunicación permite, entonces, que educador musical y discente se sitúen en el lugar del otro y desde allí, cada uno se contemple a sí mismo. La discusión, la confrontación de ideas, la crítica en el marco del respeto y la solidaridad se convierten en

¹ Schaffer, Murray: Coloquio con Carmen Méndez, dentro del VIII Seminario Latinoamericano de Educación Musical. México, F.D. 2002.

puentes de entendimiento. Además, hacen que la clase de música sea el momento más anhelado del espectro curricular, porque la belleza está presente, y con ella el juego y la fiesta.

En el texto del FLADEM que compilamos Violeta Hemsy de Gainza y su servidora en el año 2004, "*Hacia una educación musical latinoamericana*"¹ se encuentran ejemplos vivos de lo que son el juego y la fiesta en la clase de música.

El primero es de la colega argentino-mexicana Mariana Mallo, que utiliza juguetes como punto de partida de sus clases. "Me importa muchísimo que las clases sean entretenidas, cómodas, relajadas y que queden grabadas en la memoria de los niños..."

Nos relata este ejercicio:

"Jony es un monito muy travieso que desobedece a su papá y se come todos los chicles... Así le dice su papá cuando lo encuentra:

-¡Jony, Jony?

-Sí, papá.

-¿Comes chicles?

-No, papá-

-¿Me has mentido?

-No, papá.

-Abre la boca.

-¡Ja ja ja!

(y tira el mono...)"

¹ Gainza y Méndez (compiladoras): *Hacia una educación musical latinoamericana*. Foro Latinoamericano de Educación Musical – Fladem. San José, Costa Rica. 2004.

Y a partir de ese juego, desarrolla una serie de experiencias didáctico-musicales de gran envergadura y profundidad para trabajar con niños pequeños.

La belleza también contiene intrínsecamente a la fiesta... y en el mismo libro, nuestra colega peruana, Lili Romero nos narra cómo el festejo es "el género más representativo entre las formas vivas del canto-danza afroperuano. Su alegría es desbordante." Frente a situaciones tan difíciles como las que se vivían en Perú en los años 90, su propuesta sería que *"aprender música es un festejo"*.

*"En esa época... literalmente, la violencia estaba a la vuelta de la esquina, los niños no salían a los parques a jugar por miedo a los atentados, las ventanas tenían cinta adhesiva pegada en los vidrios, porque así, en caso de una bomba, las esquirlas no saltarían por todos lados, ya que los noticieros se encargaban todas las noches de informarnos crudamente de las muertes que se sumaban día a día."*²

Marisa Fonterrada, maestra brasileña y Miembro Honoraria del FLADEM, enfatizaba en una oportunidad, que la lección de música es uno de los pocos espacios que tienen los niños en Brasil (y también en otros países del continente latinoamericano) para jugar libremente y moverse, en zonas de riesgo donde la delincuencia no les permite caminar solos por las calles o parques.

La autenticidad artística en la contemporaneidad supera el con-

² Gainza-Méndez: Op. Cit.

cepto decimonónico de lo armonioso, va más allá de la triada mayor, puesto que incluye la disonancia, el sonido indeterminado, la cacofonía, lo humorístico, sin dejar de mencionar que, desde sus inicios, el siglo XX ¡emancipó todas las notas y confirió la misma igualdad a cada una de ellas, desconociendo así la hegemonía de la tónica, la subdominante o la dominante! Con la guía de su maestro, el estudiante puede crear hoy nuevos acontecimientos sonoros, nuevas piezas y canciones y goza de una amplia libertad para experimentar y crear música en forma individual y colectiva.

El coraje de la novedad¹ (Pochet: 2005), es algo inherente al artista, y lo lleva a exponerse al riesgo. El educador musical también se atreve a hacer algo que no necesariamente es de la complacencia de los demás; aprende a no depender exclusivamente de las estéticas del pasado y, como lo señalan las pedagogías musicales abiertas, siente plena disposición y curiosidad para degustar la música del presente, a pesar de que por lo general el maestro va alejándose cada vez más de la franja etaria de sus estudiantes.

El gusto musical es uno de los elementos esenciales de la recepción artística. Como capacidad de juicio es un modo de conocimiento no conceptual, comunitario y, sobre todo, emotivo. De ahí la relevancia del aula de música, cuando ésta se transforma en un laboratorio de experimentación y familiarización con las músicas de distintas procedencias geográficas y contextos históricos. En la medida en que el alumno escuche, interprete, analice

¹ Pochet, Michel (2005): *Responsabilidad social del arte*, inédito.

una y otra vez los repertorios, estos pasarán a formar parte de su universo sonoro interno y mayor será el enriquecimiento y la calidad de su vida.

Pero para alcanzar todo esto, es necesario que el educador musical desarrolle una filosofía educativa propia, construida según sus intereses personales y su entorno cultural particular. Todo esto dará coherencia a sus enfoques, orientará sus actividades y le permitirá autoevaluar su ejercicio docente.

El educador musical, al igual que el artista creador, debe tejer su propia metodología: hilvanar los pasos de los procesos de aprendizaje y tener a disposición, todos aquellos recursos que se requieren tanto para pensar una planificación, como para el momento de impartir una clase. Se debe tener receptividad para observar lo que otros colegas han descubierto. Obviamente la importación mecánica de recetas foráneas no será una respuesta adecuada para el aquí y el ahora.

-2-

EL EDUCADOR MUSICAL COMO AMBIENTALISTA

Una gran responsabilidad social que tiene el educador musical en la actualidad es enfrentar el tema de la polución sonora mediante el conocimiento de la ecología acústica. De continuar aumentando los decibeles en la cultura del ruido, la Tierra se volverá inhabitable. La toma de conciencia sobre estas problemáticas debe tener lugar desde la primera infancia. De ahí que el aula escolar

descontroladas, delincuencia, marginación y narcotráfico, la educación musical de calidad para todos constituye un aporte concreto para la conformación de sociedades latinoamericanas renovadas. La equidad y la justicia podrían así transformarse de utopías en realidades, convirtiendo al continente latinoamericano en una fraterna patria grande.

¿Cuáles son las premisas que cristalizan en mística y en solidaridad latinoamericana? He aquí la palabra de algunos pensadores y poetas que han profundizado en el concepto del ser latinoamericano:

-el cubano Nicolás Guillén: *"se mezclan nuestras sangres en una sola vena"*

-el argentino Leopoldo Marechal: *"la Patria es una provincia de la tierra y el cielo... un dolor que no tiene fronteras. La Confederación Latinoamericana es una meta: hay que construirla"*

-el brasileño Antonio Augusto Fagundes: *"Salgo a caminar cantando. Sem saber onde é a fronteira..., en ti vejo un hermano, meu amigo, meu parceiro. Sou tu irmao, companheiro, teus sonhos sao meus sonhos... America Madre America de nossos sonhos e idilios"*

-el paraguayo Juan Manuel Marcasen: *"Así juntos iremos hacia nosotros mismos. La tierra será toda una inmensa mañana. Unánime materia fluvial y constelada. Sin aduanas, gendarmes ni fronteras."*

Para terminar, retrocedamos en la línea del tiempo para escuchar las voces de los padres de esta Centroamérica que hoy los recibe con los brazos abiertos y desde el *Popul Vuh*¹ nos señalan el camino:

*¡Que los pueblos tengan paz, mucha paz, y sean felices...
¡Que amanezca y que llegue la aurora!...*

-BIBLIOGRAFÍA-

- Gadamer, H.G.** (2007): *La actualidad de lo bello*, Ed. Sígueme, Madrid.
- Hemsey de Gainza, V. y Méndez, C.** (2004): *Hacia una educación musical latinoamericana*, FLADEM (Unesco, Una), Costa Rica.
- Nuín Núñez, Susana** (2010): *Fraterna Patria Grande. Del imaginario a la unidad en la diversidad latinoamericana*, Ed. Barreneche, Osvaldo, Op.cit.
- Pochet, Michel** (2005): *Responsabilidad social del arte*, Inédito.
- Pochet, Michel**: *Arte en comunión*.
Extraído el 8 de septiembre de 2014.
<http://www.flars.net/centromaria/testi/ART2.MP.html>
- Popul Vuh** (1965): *Las antiguas historias del Quiché*, Fondo de Cultura Económica, México.

¹ *Popul Vuh o Pop Wuj*: Libro Sagrado maya kiche. Encontrado en Santo Tomás Chuilá, Guatemala. Contiene la cosmogonía maya, historia y literatura de este grupo cultural. (Nota de la editora)

La formación del educador musical latinoamericano¹

B:

Alejandro De Vincenzi

-ARGENTINA-

Hoy nos encontramos nuevamente abocados al tratamiento de un tema que nos apasiona: la formación del docente, del educador musical. La formación de quienes dentro de la profesión de músicos eligen –además– la de ser educadores; educadores para y a través de la música.

Y nos apasiona porque estamos convencidos de que es posible diseñar una formación docente desde y hacia los principios del FLADEM. Es decir que hablamos de una formación latinoamericana del educador musical.

¹ Este artículo fue parte de la Mesa Redonda: "La formación del docente de educación musical", en el marco del XIX Seminario Latinoamericano del FLADEM, en Montevideo, Uruguay, septiembre de 2013.

Desde hace bastante tiempo venimos diciendo y aceptando que la educación en general, la educación artística en particular y la educación musical sobre todo, debería sustentarse en ciertos principios, o seguir ciertos lineamientos que, desde el decir, todos aceptamos. No sólo nosotros con nuestra mirada flademiana, sino que también son -por lo menos teóricamente- aceptados por la mayoría de los diseños curriculares de los distintos niveles educativos en la mayoría de los países.

Estas ideas y principios son:

1- Tener a la música como eje y como centro de nuestra tarea, como estructurante del aprendizaje. Hablamos de la música viva. La música con todos sus componentes, con una mirada integral.

2- Trabajar sobre las necesidades. Los docentes debemos tener en cuenta las necesidades de los grupos, mediar las necesidades, para luego sobre esta base poder tomar decisiones pedagógicas.

3- El aprendizaje se realiza desde la práctica, desde el hacer. Es la interacción con el medio lo que produce el verdadero aprendizaje. Algo relacionado con esto, es que la conceptualización se da a partir de la vivencia.

4- Valorar el aprendizaje grupal, el grupo como instancia de aprendizaje, la interacción individual con otros como promotor del aprendizaje.

5- **Estructurar la tarea teniendo en cuenta los emergentes.** Así como la lectura de necesidades es fundamental, también es un valor que se espera formar en los docentes el de la lectura de situaciones y de emergentes para la toma de decisiones.

6- **Ubicar al sujeto como el protagonista del aprendizaje.** Una finalidad importante de la educación y de la educación musical es la promoción de la autonomía.

7- **Valorar los conocimientos previos.** El otro principio aceptado, y que a veces muchos repiten sin convicción, es que la construcción de los conocimientos, solo es posible sobre la base de los saberes previos.

Esto lo sabemos, lo decimos, y se supone que en la tarea cotidiana de muchos de los educadores musicales seguir estos principios es una preocupación, y se tiende a que esto ocurra.

Ahora bien, cabe preguntarnos: Si estos son los principios que se sustentan para un proceso formativo o educativo de los ciudadanos que transitan la educación general... ¿qué pasa con estos principios en esa otra instancia educativa y pedagógica que es la formación de los docentes? Nos preguntamos esto porque si se trata de formación y si se trata de educación -en este caso terciaria o universitaria- los principios deberían ser los mismos, y ahí es cuando, si nos ponemos a analizar, llegamos a la conclusión de que la realidad no necesariamente es así.

Si bien podría invitarlos a releer lo escrito más arriba, me parece interesante volver a repasarlo para que juntos reflexionemos acerca de en qué medida estos principios se encuentran en la formación terciaria o en la formación universitaria de los educadores musicales o de los músicos:

Que la música sea el eje, el centro de la tarea.

Que se trabaje sobre las necesidades de los estudiantes.

Que el aprendizaje se dé desde la práctica.

Que la conceptualización llegue a partir de la vivencia procedimental.

Que se promueva el aprendizaje grupal.

Que los docentes del nivel terciario o universitario hagan y actúen en las situaciones teniendo en cuenta los diferentes emergentes.

Que se considere y se promueva al sujeto como protagonista del aprendizaje.

Que haya promoción de la autonomía

Que se acepte que la construcción del conocimiento se da sobre la base de los saberes previos.

Aparentemente, como dijimos antes, no es tan así, porque en la mayoría de los lugares y de las instituciones existe una dicotomía extremadamente fuerte entre lo que se dice que hay que hacer o que el estudiante debería hacer cuando sea docente, y lo que se hace con esos mismos futuros docentes mientras se están formando.

Tenemos que tener en cuenta aquí otro elemento que en particular en la educación artística y en la educación musical es un eje también, y es el desarrollo de lo espontáneo y lo creativo. Lo espontáneo y lo creativo constituyen un valor importante en la educación musical y la educación en general. ¿Cuánto aparece de esto en los centros o instituciones de formación docente?

Esta es una problemática que en FLADEM venimos planteando desde hace tiempo y estamos trabajando fuertemente en un modelo de educación musical que respete estos principios a la hora de que los educadores musicales cumplan su función en los distintos niveles educativos. Hemos diseñado la mayoría de nuestros formatos de FLADEM tendiendo hacia allí, evidenciándose avances muy importantes.

La problemática que planteamos cada vez que nos vemos y que discutimos sobre este tema, es que no estamos pudiendo lograr que este modelo de trabajo entre verdaderamente en una mayor cantidad de instituciones de formación docente.

Ante esta disyuntiva quizás tenemos que detenernos a pensar en otra serie de principios que tienen que ver con el trabajo con adultos y con jóvenes adultos.

Muchos de nosotros trabajamos en institutos de formación docente y creemos que estamos llevando a esas instituciones estos postulados que acabamos de mencionar, pero no dejan de ser iniciativas aisladas. Uno lo hace, quizá tiene un compañero que también lo hace y puede tener cierta afinidad con dos o tres colegas. Pero pareciera que uno o dos no siempre alcanzan para producir un cambio significativo y sustentable.

Se hace evidente que el cambio debería venir ahora por el lado de lo institucional.

Para ello creo necesario plantear otra serie de cuestiones, no menos relevantes que los principios anteriores.

La primera que considero importante y que algunos ya hemos escuchado mencionar, es la *Confianza*. La confianza del docente de todos los niveles, no solo en sí mismo sino la absoluta confianza en el sujeto o el grupo con el que está trabajando. Confianza en que la persona con la que está trabajando sabe mucho, sabe muchas cosas, ya que de hecho va a construir sus saberes nuevos sobre la base de los saberes previos, y por lo tanto, los tiene. El trabajo a realizar, es sobre la base de eso, y a partir de allí se sumarán nuevos saberes. Por lo tanto si el docente formador no

tiene confianza en que el otro sabe muchas cosas y que va a construir siempre sobre sus saberes, difícilmente ese proceso pueda darse.

Esa confianza viene asociada a otra situación o a otra condición cuya mención pareciera quizá un poco banal, pero que es fundamental y tiene que estar presente. Me estoy refiriendo al *Afecto*. Si uno no siente afecto, no quiere realmente al otro o no lo considera, no tiene una cercanía afectiva con el estudiante cualquiera sea el nivel educativo del que se trate, va a ser muy difícil establecer la relación lógica que tiene que darse entre el docente y el grupo, entre el docente y quien está en situación de aprendizaje. Quiero insistir con esto, lo digo verdaderamente.

Sobre todo en algunos de los niveles educativos no solo los docentes no quieren a los estudiantes sino que muchas veces ocurre todo lo contrario. Están todo el tiempo remarcando sobre lo malos que son los estudiantes, lo poco que participan y se comprometen. La sala de profesores suele estar inundada -sobre todo en secundaria- de profesores que critican ampliamente a un niño, a la familia, al joven, a su situación social, siempre pensando que los estudiantes los están boicoteando, que no quieren esto o aquello, que no aceptan tal o cual propuesta. Entonces considero que este es un principio muy importante. Y no digo afecto a uno o a algunos, sino a todos, un principio de afecto a todos los estudiantes.

Por último, quisiera remarcar que para que esto pueda darse, me parece fundamental hacer referencia a una de nuestras preocupaciones, de la que siempre hablamos y que ha aparecido como tema o subtema en muchos de nuestros seminarios. Es fundamental a la hora de pensar en rediseñar la formación dentro del sistema educativo, hacerlo con una fuerte vinculación con la realidad; vinculación con la realidad en forma permanente. La realidad de los niños, la realidad de las personas, la realidad de los docentes.

Este es el desafío político en el que estamos, que se nos presenta como oportunidad para involucrarnos de lleno en las transformaciones que vislumbramos como necesarias, y en las que esperamos encontrarnos juntos para seguir construyendo esta verdadera realidad que llamamos Educación Musical Latinoamericana.

Incidencia de las pedagogías musicales abiertas en la formación docente Uruguaya ¹



Andrea Tejera Iriarte

-URUGUAY-

«Nos importaba desarrollar en los estudiantes y en las nuevas generaciones de educadores musicales la capacidad de libre reflexión, que les permitiera elegir y optar libremente. No era suficiente leer e informarse, era preciso opinar y tomar posición frente a las diversas propuestas pedagógicas... Espero que ustedes formen parte de la resistencia pedagógica del siglo XXI»

-Violeta Hemsy de Gainza-

¹ Este artículo fue parte de la Mesa Redonda: "La formación del docente de educación musical", en el marco del XIX Seminario Latinoamericano del FLADEM, en Montevideo, Uruguay, septiembre de 2013.

FORMACIÓN DOCENTE EN URUGUAY

Con sus 32 centros, el Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) constituye, después de la Universidad de la República, la mayor institución educativa de nivel terciario de nuestro país. Su objetivo es la formación y el perfeccionamiento profesional de todo el colectivo docente que educa o aspira a educar en las instituciones del sector público dependientes de la ANEP y también en la órbita de la educación privada.

Bajo la responsabilidad de este Consejo, existen seis tipos de instituciones formadoras, que atienden diferentes niveles y modalidades de cursos: en Montevideo, el Instituto Normal, el Instituto de Profesores Artigas (IPA), el Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET) y el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES); en el interior, 6 Centros Regionales de Profesores (CERP) y 22 Institutos de Formación Docente (IFD). Estos seis tipos de centros de Formación Docente están consagrados a la formación de grado de maestros de educación primaria (algunos de los cuales trabajan posteriormente en la educación inicial) y de profesores, tanto para la educación secundaria como para la técnico profesional. El Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores fue establecido para contribuir al perfeccionamiento del personal docente y para la realización de estudios superiores en materia de Formación Docente.

Otra opción para la formación de docentes de Enseñanza Media la constituye el Profesorado Semipresencial, modalidad que se viene desarrollando en Uruguay desde el año 2003. En la actualidad cuenta con un elevado número de estudiantes, pertenecientes a los 22 IFD del interior del país, que están cursando alguna de las ocho especialidades que se ofrecen, entre ellas, Educación Musical. Esta modalidad tiene como objetivo brindar apoyos a los estudiantes del interior en las asignaturas específicas de la carrera a través de tutorías que reciben vía Internet, aprovechando el beneficio que brinda el LMS Moodle. Los estudiantes, además, cursan en forma presencial asignaturas de Ciencias de la Educación en el Instituto de Formación Docente al que pertenecen.

Durante mi desempeño, desde el año 2009, como docente en esta modalidad, he observado que muchos estudiantes comienzan el Profesorado de Educación Musical con gran motivación por su formación como futuros educadores musicales. Ésta se va perdiendo a medida que avanzan en la carrera y es casi nula al finalizar. Además, critican y reniegan de la formación obtenida a través de numerosos docentes que catalogan como escasos de idoneidad y responsabilidad para con su tarea. Al tomar contacto con noveles docentes, he observado también que se incorporan al sistema educativo con la misma desmotivación que predominó durante la carrera; reproducen las prácticas y las conductas que criticaban sin cuestionarse un posible cambio en su desempeño en las aulas de Educación Musical.

En mis épocas de estudiante también observé docentes que predicaban discursos sobre una enseñanza motivadora, constructivista, con la experiencia como motor del conocimiento; lamentablemente, ese discurso no coincidió luego con sus prácticas. Muchas fueron las experiencias con docentes considerados idóneos, que promovían discursos sobre la enseñanza innovadora, desde una aparente apertura, que en algunos casos no eran más que difusores de un positivismo casi exacerbado.

Pocas veces durante mi formación terciaria tuve docentes que predicaban con el ejemplo y la misma situación la plantean los estudiantes actuales de Profesorado de Educación Musical. Si se considera indispensable que el futuro educador musical haga música en sus clases, éste debería tener la oportunidad de experimentar la praxis musical durante su formación con profesores que sean creativos y así lo demuestren. Esta forma de llegar a la adquisición del conocimiento podrá resultar entonces significativa tanto para el docente como para el estudiante. Al decir de Violeta Hemsy de Gainza:

Si el maestro no comprende e incorpora el sentido e importancia de las actividades creativas, ¿cómo podrá despertar el espíritu de creatividad en sus alumnos? Si no ha logrado captar la esencia del autoaprendizaje, ¿cómo movilizará a los estudiantes en torno a lo que hoy, a menudo asépticamente, se denomina la "construcción" de los aprendizajes? Si no ha sido musicalizado mediante una práctica personal creativa y consciente, si el hacer, el sentir y el pensar musical no conforman para él

un corpus integrado de experiencias y conocimientos, ¿qué tendrá para comunicar a sus alumnos?, ¿cómo les enseñará?, ¿cómo se conectará musicalmente con ellos? (Hemsey de Gainza, 1999: 3).

En la actualidad, la gran mayoría de los docentes de Profesorado de Educación Musical son egresados de centros del Consejo de Formación en Educación donde ejercen como formadores de formadores. Éste es uno de los principales requisitos en la selección de los aspirantes a desempeñarse como docentes en centros como el IPA, tanto en modalidad presencial como semi-presencial, aunque no es totalmente imprescindible. En ciertas oportunidades se les niega el ingreso a docentes que, si bien no son egresados del Instituto, muestran una gran idoneidad en las asignaturas que aspiran a dictar; idoneidad públicamente demostrada en las actividades pedagógico-musicales que realizan fuera del sistema educativo. Tampoco son demasiados los casos en que se permite el ingreso de docentes provenientes del área no formal que se encuentran capacitados para desempeñarse en áreas de conocimiento disciplinar fundamentales para la formación de futuros educadores musicales.

Es urgente e imprescindible pensar en una formación por y para los estudiantes que aspiran a desempeñarse como futuros docentes, en sus necesidades y en aquello que realmente resulte significativo para su formación y para sus futuras prácticas. Por lo tanto, debería también pensarse en una renovación del cuerpo docente, que debería estar integrado por profesionales idóneos,

verdaderamente comprometidos con la formación de futuros educadores; que sean capaces de elaborar currículos adecuados para aquellos a quienes van dirigidos y no solo para quienes aspiran a dictarlos. Sobre todo, pensando con apertura.

Las autoridades de la ANEP y del CFE deberían tener en cuenta esta premisa, que evitaría la continua reproducción de prácticas que estancan la formación de futuros educadores musicales. En concordancia con Violeta Hemsy de Gainza: *«Para que la enseñanza de la música pueda llegar a experimentar una transformación verdadera, las autoridades educativas deberían preocuparse por promover cambios esenciales en la mente de los profesores que tienen a su cargo la formación de los futuros músicos o educadores»* (Gainza, 1999: 3).

PEDAGOGÍAS MUSICALES ABIERTAS

Como rechazo al conductismo en la formación universitaria de educadores musicales, inspirado en la figura transgresora del compositor y pedagogo canadiense Murray Schafer, surgió el movimiento conocido como "Pedagogías Musicales Abiertas". Se origina así una postura pedagógica alternativa que propone no atarse a modelos, reflexionar sobre ellos y aceptar otros desde una real apertura que permitiera:

"Ampliar nuestra visión, pero con discernimiento entre aquello que es aceptable y aquello que es necesario descartar. Apertura es eliminar prejuicios, soberbias, dogmatismos y preconceptos, es aceptar otros modos de organizar la enseñanza. Pero no sólo en lo pedagógico. La real aper-

tura es mental, es la aceptación, comprensión y aprovechamiento de la diversidad estética, filosófica, pedagógica, ideológica y musical (Simonovich, 2009: 19).

El siglo XX fue la época de los métodos emblemáticos de la nueva Educación Musical; con actividades y materiales ordenados donde diferentes autores enfatizaron particularmente determinado aspecto de la enseñanza musical. Violeta Hemsy de Gainza –al referirse a los paradigmas de la Educación Musical del siglo XX– diferencia métodos de modelos, estableciendo que: «Un enfoque metodológico remite, por lo general, a una creación individual donde actividades y materiales se presentan cuidadosamente secuenciados, con el objeto de ofrecer a educadores y alumnos un panorama ordenado y completo de cierta problemática específica» (Gainza, 2003: 10).

Los métodos surgidos en las décadas del 50' al 70' priorizan diferentes aspectos de la enseñanza musical, tales como, el repertorio coral en Kodaly, los aspectos psicopedagógicos en Willems o el ritmo y los conjuntos instrumentales en Orff, entre otros.

En la actualidad, estos métodos poco se cuestionan. Se opta más bien por seguirlos al pie de la letra o inclinarse por algunos de los diversos modelos surgidos en las décadas posteriores. Según Violeta Hemsy:

“...a diferencia del método, el modelo remite a una producción colectiva. Por lo general integra un conjunto de materiales, actividades y conductas, que no suponen necesariamente una secuenciación dada y

se desarrollan en un contexto específico (lúdico, antropológico, etc.). Un modelo pedagógico cualquiera es susceptible de ser combinado con otros.” (Gainza, 2003: 10).

Ante esta heterogeneidad de prácticas pedagógicas surgidas en el siglo XX, que se manifiestan actualmente, las Pedagogías Abiertas en educación musical priorizan el abordar la música desde la música, construyendo conocimientos a partir del hacer sensible e inteligente, con las reflexiones y teorizaciones que corresponden, pero siempre basadas en las experiencias de los estudiantes. *“El modelo artístico no se cierra nunca y cambia según el contexto. Está, por definición, en permanente construcción, profundización y exploración”, (Simonovich, 2009).*

Es a través de la etapa de la formación docente que los futuros educadores deberían capacitarse para generar prácticas musicales basadas en la integración del hacer y el saber musical, desarrollando sólidos conocimientos musicales y pedagógicos, con autonomía y creatividad. No siempre los formadores de futuros docentes han tenido en su propia experiencia un real proceso de musicalización que les permitiera abordar el modelo artístico y generar prácticas innovadoras que evidencien apertura de pensamiento y acción.

Es fundamental que la carrera docente tienda a formar especialistas para el futuro y dé la oportunidad a los futuros maestros a profundizar tanto en los contenidos específicos disciplinares

como en el rol del educador. Sería deseable que los estudiantes, a través de las prácticas pedagógicas abiertas se desarrollen a nivel musical y personal, propiciando la autonomía del pensamiento y de la acción.

En la medida en que los educadores no sean formados con estas características, carecerán de herramientas que les permitan proyectarse hacia el futuro en pos de un cambio. Solo serán reproductores de la historia y no podrán emanciparse de las formas impuestas. Al decir de Coriún Aharonián: «*La educación por el arte debería ser una herramienta para salvar al hombre de esa condición de hombre masa. Para ayudarlo a recuperar su condición de hombre libre, precisamente*» (2004: 14). Esa condición de autonomía que le dará el conocimiento disciplinar-didáctico-pedagógico y su responsabilidad y compromiso con la tarea docente le permitirá desarrollarse plenamente demostrando sus propios potenciales y valores, promoviendo así los de sus estudiantes y no los que les son impuestos.

PEDAGOGÍAS ABIERTAS EN LA EDUCACIÓN MUSICAL LATINOAMERICANA

Las Pedagogías Musicales Abiertas, según el Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM), podrían constituir las bases de la educación musical latinoamericana. Esta institución privada e independiente nuclea a educadores musicales de todas las áreas y niveles en los países latinoamericanos. Desde su creación, al Foro

le ha preocupado esencialmente desarrollar, mediante acciones concretas, una mayor conciencia acerca del valor de la educación musical en la formación integral del ser humano, y de establecer una red profesional solidaria y operativa que reúna a los educadores musicales a través del continente latinoamericano.¹

El FLADEM apoya su praxis en la búsqueda de una Educación Musical que camine segura por el sendero de la conciencia colectiva de la reflexión, la sensibilización y el trabajo en equipo de los educadores musicales latinoamericanos para que el hacer docente sea un reflejo de principios tales como el de trabajar por «una educación musical flexible, abierta, donde se rompan estereotipos y se instauren nuevos paradigmas» (FLADEM, Declaración de Principios).

Entre los novedosos modelos y formatos de intercambio, investigación, capacitación y participación en Educación Musical que promueve FLADEM se encuentran los grupos de intercambio y reflexión. La conformación de estos grupos permite compartir experiencias o evaluaciones que promueven la producción colectiva de conocimiento educativo a partir de las conclusiones o los nuevos planteos que surjan de esos intercambios. Por lo general, éstos conducen a mejorar prácticas educativas e implementar acciones de cambio gracias a los aportes de colegas de muy diversas posturas, formaciones y líneas de pensamiento.

1 FLADEM. Texto de las Convocatorias a Seminarios Latinoamericanos de Educación Musical.

Similar a esta experiencia de grupos de intercambio es el trabajo en Salas de Departamento que se realiza en Formación Docente. Es en estas salas donde surgen proyectos de investigación, extensión y docencia como el que se describe a continuación, que podríamos enmarcar en el concepto de Pedagogías Abiertas por parte de docentes comprometidos con su rol de educadores.

UNA PROPUESTA DE APERTURA DESDE FORMACIÓN DOCENTE

El proyecto «*Inter más inter*»² consiste en la realización en Uruguay de un encuentro anual de carácter interdepartamental e interdisciplinar, de índole académico e integrador, en el que participan estudiantes de la especialidad Educación Musical junto a los tutores de las diversas asignaturas y profesores adscriptores de la práctica. Surge en el año 2008 a iniciativa de la Sala de profesores de Educación Musical de Profesorado Semipresencial del Consejo de Formación en Educación y se ha venido desarrollando en forma ininterrumpida hasta la fecha, concretándose en tres encuentros por año con una duración de tres días.

La fundamentación de este proyecto se sostiene, desde un aspecto general, en relación directa a las características estructurales y organizativas de la modalidad semipresencial, y desde el enfoque particular de la disciplina Educación Musical. En cuanto al primer aspecto, se detecta una gran dificultad para lograr la plena

2 Denominación dada al proyecto presentado en conjunto con la Prof. Selva Pérez en ocasión de la Primera Bial de Educación y Arte en Uruguay (setiembre de 2012).

integración entre los estudiantes, quienes residen en diversos departamentos del interior del país y "asisten" a su clase a través de la plataforma virtual. Por otro lado, la peculiaridad del Área Educación Musical exige una mayor presencialidad, a manera de abordar los contenidos en el marco de una metodología de taller que integre la vivencia, la producción, la experimentación y la creación con el elemento sonoro.

Si bien el reglamento de la modalidad establece una metodología de trabajo que incluye tres encuentros presenciales por asignatura, se considera de óptimo aprovechamiento académico instrumentar un cuarto encuentro en el que participen todos los estudiantes de la especialidad, integrados a los docentes de diferentes asignaturas que aporten desde su especificidad al tema-eje seleccionado para tal ocasión.

Se promueve en estas jornadas el desarrollo del trabajo en equipo, el análisis de la temática (seleccionada especialmente para el encuentro) desde lugares diversos (los que aportan cada asignatura), la ruptura de formatos escolares, el trabajo colaborativo, la metodología de taller y de juego, aspectos que contribuyen a la formación de un docente crítico, sensible, solidario, con un fuerte soporte teórico que ilumina la práctica en una transposición didáctica genuina. Se trabaja desde modelos pedagógicos abiertos ya que se tiende a promover vínculos flexibles e interactivos entre docentes y estudiantes así como entre pares. Estos vínculos se potencian tanto en el transcurso de las jornadas como en instan-

cias posteriores a ellas. Según Violeta Hemsy de Gainza, en una pedagogía abierta:

"La solidez musical y humana del maestro constituye el pilar esencial de la enseñanza. Se impone un rescate de la intuición: desde su propia musicalidad, el maestro induce la musicalidad del alumno, al que modela con sensibilidad y cuidado artesanal. El saber no es patrimonio exclusivo del maestro y se encuentra en continua gestión; por ende, es motivo de permanente cuestionamiento (Gainza, 2002: 14").

Este «permanente cuestionamiento» es el que moviliza año tras año a continuar en la planificación y puesta en práctica de jornadas que tanto enriquecen, sensibilizan y generan significativos aprendizajes. La evaluación de la experiencia se realiza a través de la plataforma virtual donde se recogen las opiniones de los alumnos a manera de detectar el impacto en los aprendizajes de los estudiantes, así como la observación y análisis de las prácticas de aulas supervisadas por los docentes de Didáctica.

Se observan algunos indicadores que alientan a seguir apostando por la propuesta, entre ellos: un alto porcentaje de alumnos asiste al encuentro; una vez que concurren a un encuentro, continúan asistiendo a los próximos; mejoran la frecuencia de ingreso al aula virtual; trasladan la experiencia de trabajo colaborativo a la institución en la que realizan práctica al concretar actividades con otros actores institucionales; planifican clases colaborativas con otros docentes; valoran el trabajo con la comunidad y el res-

cate de las manifestaciones musicales existentes en su localidad. A nivel de los docentes que participan en los encuentros también puede apreciarse un importante avance en el trabajo que integra el aporte de cada uno, se optimizan las fortalezas y aptitudes y se logra un apoyo mutuo para superar las dificultades. Logran desarrollar una postura abierta que les permite abordar acciones didácticas en total coincidencia con los principios del FLADEM y promover el modelo artístico de enseñanza como motor de conocimiento. Se evidencian así posturas pedagógicas abiertas que propician cambios en la formación docente uruguaya, producto de la reflexión sobre una praxis crítica.

«*Inter más inter*» es una experiencia que nos permitió intervenir en una modalidad de Formación Docente como lo es el Profesorado Semipresencial de Educación Musical. Demostró que la apertura en nuestras prácticas es posible gracias a acciones concretas realizadas por docentes comprometidos con las Pedagogías Musicales Abiertas, como opción de cambio para la obtención de logros en la Educación Formal. Dice Violeta Hemsy de Gainza:

[L]a apertura en lo pedagógico remite a los aspectos filosóficos de la educación pero también a las técnicas educativas. Implica la evaluación y el análisis de la situación actual para, desde allí, programar intervenciones orientadas a promover procesos de desarrollo a lo largo de los diferentes ciclos de la educación formal. A partir de una acción de carácter global y abierto sobre la realidad, en cualquier momento será posible acotar el

objetivo, "cerrarlo" funcionalmente, para el logro de un objetivo concreto (Gainza, 2002: 28).

LA MIRADA DE LOS ESTUDIANTES FUTUROS DOCENTES

Al proponer a estudiantes de Profesorado de Educación Musical debatir sobre el tema de las Pedagogías Musicales Abiertas en Formación Docente fue realmente interesante observar lo heterogéneo de sus opiniones y reflexiones. Se les propuso trabajar a partir de foros de discusión y se planteó conocer algunas experiencias relacionadas con las Pedagogías Musicales Abiertas para luego ver el impacto que les produjo.

Las opiniones planteadas fueron diversas pero la gran mayoría de los estudiantes concuerda en que no observan estas pedagogías en sus docentes y que tampoco obtienen de ellos las herramientas para enfrentarse a un sistema educativo cada vez más complejo, en el que les resulta difícil no reproducir las prácticas que han observado siempre. Son conscientes de las ventajas de estas pedagogías, pero manifiestan también que en muchos casos no cuentan con la formación necesaria para ponerlas en práctica. Han observado en sus docentes que en algunos casos se rehúsan a ellas y las catalogan como de dudosa calidad.

Al intentar poner en práctica estas pedagogías muchas veces se frustran al chocar contra el sistema y la falta de formación para enfrentarlo. Manifiestan que no se generan en Formación Do-

cente espacios de reflexión y autoevaluación de las prácticas de enseñanza recibidas durante la carrera. Consideran también que el sistema educativo no acompaña a las Pedagogías Abiertas y a veces las dificulta cuando se intenta abordarlas.

Otro punto importante que manifiestan es la influencia del "modelo conservatorio", sumamente estructurado y alejado de las Pedagogías Musicales Abiertas, cuyo objetivo es transmitir conocimientos musicales a un número limitado de estudiantes, seleccionados con base en sus aptitudes musicales, para su futuro desempeño como músicos profesionales. Este modelo en muchos casos los ha marcado fuertemente en sus prácticas a tal punto de condicionarlos o paralizarlos en sus clases a la hora de poner en práctica otras pedagogías que por ejemplo tengan en cuenta los intereses de los estudiantes y no solamente sus aptitudes musicales y el cumplimiento de un programa estructurado.

REFLEXIONES FINALES

Durante mi formación tuve varios docentes con gran currículum pero muy alejados de la realidad de las aulas de música actuales y de la música misma. Hoy, ya no como estudiante, observo como estamos inmersos en una crisis de nuestra Formación Docente que deja fuertes huellas en los jóvenes que egresan y se enfrentan totalmente solos a una realidad para la cual no están preparados. Muchas veces terminan siendo reproductores de esa falta de

compromiso con su rol docente y peor aún, estancando el proceso de musicalización de los niños y adolescentes con los cuales trabajan.

Por suerte, no todos los educadores musicales uruguayos que hemos tenido esta formación participamos del estancamiento pedagógico, ya que algunos de nosotros hemos procurado transitar por senderos diferentes, en pos de una mejor Educación Musical. El FLADEM de Uruguay ha intentado, por su parte, revertir la problemática de la Formación Docente contribuyendo a que los estudiantes -futuros educadores musicales motivados y sensibilizados con los principios del FLADEM- implementaran nuevas prácticas docentes. Queda mucho por hacer para salir de la crisis, pero por suerte también se observan jóvenes educadores que comienzan a tener sus primeras experiencias, procurando impulsar su propia musicalización y la de sus estudiantes priorizando en las prácticas el modelo artístico de Educación Musical.

Aún hacen falta cambios profundos, trascendentales, para que la Educación Musical y la Formación Docente uruguaya caminen seguros por el sendero de la conciencia colectiva de la reflexión, la sensibilización y el trabajo en equipo, donde el hacer docente sea un reflejo de las Pedagogías Musicales Abiertas. Somos educadores musicales pero ante todo, educadores y como tales debemos centrar nuestros objetivos en el futuro para el cual pretendemos educar.

En palabras del Mtro. Coriún Aharonián:

"Si nos limitamos a mantenernos en los apretados límites de nuestras obligaciones formales, en tanto funcionarios del sistema, en tanto domesticadores musicales, será difícil que podamos ejercer alguna influencia en el futuro o que nuestras acciones tengan alguna consecuencia en relación con él. Pero si nos movemos un poquito entonces deberíamos primero saber y decidir desde dónde y hacia dónde movernos (Aharonián, 2004: 37)".

Es urgente que nos preguntemos qué tipo de sociedad queremos ayudar a construir desde nuestra humilde pero poderosa tarea de educadores musicales.

-BIBLIOGRAFÍA-

Aharonián, Coriún. *Educación, arte, música.* Montevideo, Tacuabé, 2004.

Hemsey de Gainza, Violeta. *"La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas"*. Serie "Documentos de trabajo", Victoria, Provincia de Buenos Aires, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, 2003.

"La educación musical superior en Latinoamérica y Europa latina durante el siglo XX". Trabajo escrito por encargo de la revista de

música Doce notas, monográfico Educación, N° 3,
Madrid, junio de 1999. Y en

*Pedagogía Musical: Dos décadas de
pensamiento y acción educativa.* Buenos Aires,
Lumen, 2002.

El rescate de la Pedagogía Musical.
Conferencias- Escritos-Entrevistas (2000-2012),
Lumen 2014.

Simonovich, Alejandro. *Apertura, identidad y musicalización.*

Bases para una educación musical latinoamericana.
Buenos Aires, Foro Latinoamericano de Educación
Musical-Argentina Asociación Civil, 2009.

En torno a “La oveja negra y otras fábulas...”¹

f

Ethel Batres

-GUATEMALA-

FÁBULA DE LA OVEJA NEGRA

En un lejano país, existió hace muchos años una Oveja negra.

Fue fusilada.

*Un siglo después, el rebaño arrepentido,
le levantó una estatua ecuestre que quedó muy bien en el parque.*

*Así, en lo sucesivo, cada vez que aparecían ovejas negras
eran rápidamente pasadas por las armas,
para que las futuras generaciones de ovejas comunes y corrientes,
pudieran ejercitarse también en la escultura.”*

Augusto Monterroso (Escritor guatemalteco, 1921-2003)

¹ “La oveja negra y otras fábulas” es el nombre de uno de los libros del escritor guatemalteco Augusto Monterroso. En el presente artículo se ha tomado como referencia, ya que la fábula inicial del texto citado, ha constituido el motivo de estudio y comentario que se usará para relacionarlo con la educación musical. Se da el crédito debido y correspondiente. Fondo de Cultura Económica, México. 2ª. Edición. 1998.

LA OVEJA NEGRA¹

Como paradigma de lo distinto, de lo diferente, el escritor juega con dos conceptos que contraponen: el sustantivo "oveja" y el adjetivo "negra". Permitámonos relacionar al educador musical, como prototipo y poseedor intrínseco de uno o varios atributos que lo distinguen entre los demás. Es interesante que el escritor utilizó como eje de la fábula a una oveja: uno de los animales más nobles, sumisos, obedientes y tranquilos. Pero contrapuso a esto, un pequeño distintivo: EL COLOR. Y no cualquier color, sino uno elegido estratégicamente con la fuerza que el imaginario colectivo imprime en el pensamiento y el corazón: el NEGRO.

Si hubiera sido una oveja blanca, se constituiría en el símbolo de la pureza, de lo inmaculado, de lo bueno. (*Si la oveja fuera blanca, no hubiera servido tampoco para el ejemplo que deseamos.*)

Lo negro, entonces, por oposición en este contexto no es "lo malo", como suele pensarse: sino lo transgresor, lo provocativo, lo contrario a la generalidad, lo no común y corriente.

Si quisiéramos hacer una analogía, podríamos poner al desafío/a la educación/al arte, como ese punto de disidencia entre el pensamiento generalizado y la opción para proponer algo distinto.

¿Proponer algo a quién?

¹ Este artículo fue parte de la Mesa Redonda: "La formación del docente de educación musical", en el marco del XIX Seminario Latinoamericano del FLADEM, en Montevideo, Uruguay, septiembre de 2013.

A las tiernas ovejas blancas.

A las ovejas que con buena o mala voluntad, consciente o inconscientemente, siguen en el rebaño y mansamente consumen, importan, digieren, absorben, imitan, reproducen, vomitan, venden, monopolizan, diseñan programas, planes de marketing, políticas públicas y, muchas veces, hasta mallas curriculares nacionales.

Estas inocentes ovejas blancas, guían al rebaño hacia senderos de pastos verdes

(o comen despiadadamente los pastos verdes también...),

y pueden contribuir a despojar consciente o inconscientemente la piel comunitaria que circunda sus veredas, y llegar a ubicarse lineal y organizadamente, dentro del impuesto estándar de comodidad o de impunidad

(llamado muchas veces "calidad"),

que les permita entonar y convertirse en parte de la "industria cultural" o de la "industria pedagógica" que entona una canción global, monótona, regular y siempre homogénea

(pero eso sí, premiada con un Grammy o similar por ser "pegajosa", "pícosa", "guapachosa" o provechosa para alguien...).

toda vez esté previamente autorizada por el "centro de estudios" de los balidos de ovejas y después de haber participado en el curso de "*Lambin- american idol...*"

(bee, beee, bee").

¿Es posible que en este ambiente idílico, perfectamente diseñado y dirigido por ovejas blancas, aparezca una oveja negra?

Es políticamente incorrecto. No es “shic”, no está de moda, no rinde ganancias, no da prestigio, es vergonzoso, merece una denuncia en *twitter*... pero puede ocurrir.

Sin embargo...

Tener una educación para las ovejas blancas, es fundamental. Es decir, una educación que contribuya a conformar adecuadamente el perfil de la oveja “común y corriente”. Una educación en el conformismo, en el mantenimiento del statu quo, en el sometimiento sin cuestionamiento a las “modas pedagógicas”, *(en cada país varía, en el mío en esta época, siguen dando vueltas y vueltas en torno a “las competencias”)*.

Básicamente es una educación con un aparente compromiso de cambio. Pero que no lo logra, porque constituye una contradicción en sí misma.

Quiere decir que en este esquema, la educación auténtica, emancipadora y como tendría que ser, no cabe. O al menos... se disimula el temor que en el fondo puede causar el empezar a preparar ovejas cuestionadoras, creativas, pensantes, sentientes, sensibles, transgresoras, dispuestas a la transformación. Por ello, un primer desafío consiste en REPLANTEAR el sistema. Dudar del mismo. Desconfiar de él. Y no sólo “renovarlo”, “maquillarlo”, “adornarlo”. Definitivamente, dentro de este sistema, como educadora musical, me permito intentar visibilizar el lugar que ocupan las artes, las cuales son concienzudamente menoscabadas, pese a ser opciones fundamentales de formación humana- y

puentes que tienden a conducirnos a cambios individuales y sociales profundos.

Las artes en general, y particularmente la educación musical, no tienen una posición curricular digna, sino marginal. Constituyen generalmente un espacio "de relleno", un período "por no dejar", una posición muchas veces "optativa" y siempre en desventaja curricular.

Una educación musical, profunda, real y competente, va más allá de una aproximación superficial y de un cambio de procedimientos externos. Por lo tanto, implica el reconocimiento de una educación integral y humana, que terminará formando ovejas negras.

Los planes y programas de formación de maestros están al servicio de la formación de ovejas blancas, han merecido su consideración, y son necesarios para la conservación y perpetuación del esquema.

FUE FUSILADA

El fusilamiento de ovejas negras ocurre cada día. Se da en los jardines de niños y escuelas primarias en Guatemala, en Argentina, en Sao Paulo, en México, en Puerto Rico, en Alemania, en Korea, en todo el mundo...

Las ovejas que logran escapar y llegan a la universidad pueden sufrir persecución, hambre, intolerancia... Incluso en algunos cursos y áreas universitarias se puede correr el riesgo de un fusilamiento.

Fusilar a la Oveja negra es una acción más común de lo que imaginamos.

Fusilar a la Oveja negra es una situación más de la impunidad que vive nuestro sistema.

EL REBAÑO ARREPENTIDO LE LEVANTÓ UNA ESTATUA...

Es decir, hay una conciencia en la colectividad.

También un sentimiento más o menos de culpabilidad.

Y esas estatuas son como muchas instituciones de nuestros países: grandes edificios sin presupuesto de mantenimiento, programas sensacionales pero que se realizan una sola vez y jamás pueden repetirse porque no son parte de las políticas de estado o de nación.

La realización de la estatua no revertirá el daño realizado a un niño o niña, a un joven estudiante, a un músico que es golpeado emocionalmente, ya sea en sus inicios o en algún momento de su proceso formativo. Dejará marcas profundas que limitarán sus potencialidades, o golpes internos que no viabilizarán ese espíritu creativo, transformador e innovador que prevalece en sus primeros años, y que tiende a desvanecerse a lo largo de su vida.

A veces parece que –contradictoriamente– el rebaño arrepentido erige estatuas que son publicitadas a la par de erogaciones presupuestarias. Pero tienen más de adorno y oropel que de consistencia seria. Muchas veces he pensado que la educación musical es como “pastel de chocolate”.

Les cuento una anécdota de por qué la relaciono con esto.

Durante varios años consecutivos, con distintos grupos de estudiantes, realizamos un trabajo como voluntarias en el Hospital General “San Juan de Dios” de la ciudad de Guatemala¹. Nuestra actividad combinaba literatura infantil y música. Una vez a la semana, contábamos cuentos, recitábamos poemas, decíamos adivinanzas, trabalenguas y jerigonzas y cantábamos canciones a los niños enfermos con cáncer en la sangre. Luego dejábamos una cajita con libros, la cual circulaba libremente por las camitas del hospital, solicitada por los niños quienes se entretenían leyendo en algunos momentos. En cierta ocasión observé como un grupo de elegantes señoras preparaba la celebración del “Día del Niño” para los pequeños pacientes del nosocomio, los cuales –a la vez– eran de escasos recursos. En verdad, el agasajo era algo extraordinario: pastel de chocolate, payasos, juguetes, diversión... ¡Gastaban tanto...! Esto quizá hubiera alcanzado para brindar diariamente, un vaso de leche o Incaparina² durante varios meses en cada una de sus familias paupérrimas. ¡Ah..., pero

1 La experiencia aludida se realizó en el período de 1982 a 1996, en distintos momentos, como parte del curso de Didáctica de la Educación Estética, compartido entre quien escribe estas notas, y las estudiantes del Instituto Normal “Centro América” –INCA–, como parte de la formación como maestras de educación primaria urbana.

2 Incaparina: bebida nutritiva, formulada y presentada como un “atole”, que ha salvado a muchos niños de la desnutrición en Centroamérica y África. Fue creada por el científico guatemalteco Dr. Ricardo Bressani, Premio Einstein de Ciencias.

el pastel de chocolate era dulce y espectacular...!

Relaciono esa acción con la educación musical y pienso que, en realidad, sería preferible una vaso de educación y arte día a día... y no un espectáculo de arte con niños y jóvenes una vez al año con bombos y platillos... O la formación de un grupo artístico de élite, con 20 niños de la escuela, mientras los otros 680 no tienen acceso a recibir este beneficio.

Sin desestimar acciones como esa, lo que deseamos es destacar la necesidad y función del arte, de la educación musical, en la vida de cada persona, pero de manera constante y cotidiana. Como el derecho humano que es, y no como privilegio de un momento para algunos, o como premio después de un año...

No hablamos de uno o lo otro. Sino de uno y lo otro. De ambas posibilidades, continuamente, comprometidamente.

Evoco ahora el hermoso ejemplo que nos ha contado el musicólogo Polo Vallejo, referido a Tanzania, África, en la comunidad wagogo que vive la música en el cada día, como parte normal de su vida. Son músicos: se levantan y cantan, van al trabajo y tocan, regresan y siguen cantando... No existen las escuelas de música, los conservatorios. Pero las personas son musicales... Les permiten serlo... no los obstaculizan.

El rebaño arrepentido realiza homenajes a algunos creadores, sobre todo al morir. Sin embargo, en vida, muchas veces no cuentan con apoyo para programas de investigación, para creación,

para desarrollo de eventos, para viajes de intercambio...

El rebaño arrepentido no ha llegado a arrepentirse aún del descuido con que ha visto la formación de maestros, o de la imposición genérica que ha asignado a los mismos, obligándolos únicamente a ser "seguidores" y realizadores "a ciegas" de los planes curriculares nacionales.

El rebaño arrepentido no discierne sobre las posibilidades liberadoras del arte. O quizá lo sabe demasiado bien, y eso le causa temor. El rebaño arrepentido aún no se arrepiente por excluir o por incluir inequitativamente las artes dentro de los sistemas escolares, o por seguir aportando al entrenamiento de obreros alfabetizados.

EJERCITARSE TAMBIÉN EN LA ESCULTURA...

De manera interesante, el escritor utiliza irónicamente la "escultura" para referirse a cómo el afán de DESTRUIR O ANIQUILAR a la Oveja Negra, incluso ingresa a la educación artística, a LA EDUCACIÓN POR EL ARTE, a la educación en general. Una educación que también puede ser deficiente. Una educación que también puede ser SIN ARTE.

A veces, una teorización exagerada que nos aleja de lo que buscamos. (Al arte entramos por el arte mismo, por principio metodológico -y esto no niega la importancia de la teoría-). Una educación que no busca el cambio. Que no es crítica, que es estática,

que nos presenta un arte elitista, o un arte descontextualizado, o un arte anacrónico.

Estudiar música, estudiar alguna de las artes tampoco es garantía o panacea de que todo está arreglado.

En el interior de la formación artística también hay mucho que avanzar: a nivel ideológico, a nivel metodológico, a nivel técnico. No siempre se logra desarrollar su sentido integral, integrador y transformativo. Otro elemento interesante entra en acción: la formación a partir del contexto identitario, el cual puede encararse desde varios ángulos. En el sentido de la identidad docente como tal, que nos lleva a valorar la profesión y ejercicio digno del magisterio. Así como en el sentido de apreciar las identidades múltiples: locales, regionales, nacionales, latinoamericana. Fundamental es el reforzamiento consciente de la necesaria incorporación de los saberes de los distintos pueblos de nuestra América, de la inclusión equitativa de la tradición musical cercana, de una revisión del nivel de apreciación y valoración que hacemos de las artes. Los discursos eurocéntricos, en música, siguen siendo los privilegiados.

¿Qué sucedió para que el sonido propio, la voz original de cada uno de nuestros pueblos fuera sustituida por "otra voz"? ¿En qué momento ocurrió esto y ni siquiera nos percatamos?

Los sonidos, las artes, los tejidos, los ritmos, los colores, las imágenes, el movimiento como latinoamericanos... Fue poco a poco relegándose. Esos tesoros, que son nuestra propiedad no

tienen espacios en los medios masivos. Tienen pequeños lugares en sitios no generalizados, sus alcances están en pocas tesis de graduación y la exclusión no los deja trascender...

Pero el arte popular está vivo en los mercados tradicionales de nuestros pueblos, está en las manos sencillas o sofisticadas de la gente de América Latina, está también en la conciencia de muchos artistas que han manifestado su carácter de Oveja Negra enfrentando al sistema y manifestando su diferencia.

La educación por el arte no es inocua. La educación musical tampoco. La educación en general no debe ser ingenua, sino totalmente consciente. Debería ayudarnos a trazar caminos, a tender puentes. Tendría que ser facilitadora y no limitante. La educación musical tiene esa posibilidad de ayudarnos a conformar un cimientto que promueva el realizar una transposición y acompañarnos en ese recorrido de tránsito hacia expectativas más auténticas y congruentes con nuestra realidad.

La formación de educadores musicales, más allá de que debe partir de tener **EXCELENTES BASES MUSICALES Y ACADÉMICAS**, que capaciten para desenvolverse también excelente y **APASIONADAMENTE** con la **PEDAGOGÍA**, debe tener a excelentes y conscientes seres **HUMANOS**, totalmente convencidos de una especie de código de ética social, trascendental y continental, que con profundo **SENTIDO COMÚN**, **SENCILLEZ Y AMOR POR APRENDER**, debería mantenernos alertas y combativos ante algunas situaciones, como las siguientes:

1- Los maestros no podemos ser partícipes de los genocidios culturales que destruyen la herencia de sus pueblos, eliminando y desapareciendo sus bienes musicales y artísticos. Por eso no podemos formar maestros inconscientes de su herencia cultural. Debemos proveer todos los elementos formadores de esa **CONCIENCIA** que mueva el accionar para el cambio reflexionando e investigando constantemente **DESDE LA PRÁCTICA DEL EJERCICIO MUSICAL, ARTÍSTICO, DOCENTE y PEDAGÓGICO.**

2- Los maestros no podemos ser partícipes de las invisibilizaciones masivas que destruyen la posibilidad de difundir las manifestaciones musicales representativas de la propia comunidad y de América Latina, tanto tradicionales como contemporáneas, porque los espacios asignados corresponden al dictado de la publicidad y el mercado. Y esto va desde el más sencillo acto público en una escuela rural abandonada, hasta la programación radial y televisiva manipulada por los monopolios tradicionales de nuestros países... pasando por "el gusto personal" de la directora, el supervisor de distrito, la presidenta de los padres de familia o los delegados del ministerio de educación, cuando -sin conocimiento ni convicción- quieran seleccionar e imponer las ideas, imágenes, movimientos, y otros repertorios que se canten y difundan en la escuela... Por eso, la formación de maestros pasa fuertemente por el compromiso de formar **CRITERIO**, desde la práctica musical y pedagógica, para gestionar y buscar abrir espa-

cios a todo aquello que consideremos pertinente y válido desde esta perspectiva y que contribuya a la generación de reflexiones en el marco de las PEDAGOGÍAS CRÍTICAS.

3- Los maestros no podemos ser partícipes de las descalificaciones masivas, en las cuales se privilegia algún modelo de prestigio, que incluso va variando cada cierto tiempo, y que fomenta una sensación de baja autoestima colectiva a nivel de nuestro entorno sociocultural cercano, de nuestro propio país, de nuestra región, de nuestros idiomas. Sentir que lo que hacemos no vale, que se verá mal, que no funciona, es parte también de esa destrucción cultural interior que nos aísla, que nos desubica, que nos relega. La formación de maestros debe prepararlos también, entonces, para la **AUTENTICIDAD** y para la **RESISTENCIA**. Para la posibilidad de manifestar su voz en todo momento, **DESDE EL EJERCICIO MUSICAL Y PEDAGÓGICO COTIDIANO**.

4- Los maestros estamos inmersos en la era postmoderna y dentro de la globalización. Por lo mismo, el ser “modernos”, el “estar al día” puede preocuparnos muchísimo, puede incluso llegar a angustiarnos, y quizá andemos de congreso en congreso, de curso en curso, buscando ideas, buscando quehaceres orientadores. En ese *mare magnum*, se entrelazan conceptos procedentes de distintas vertientes, no emanados necesariamente desde la pedagogía, desde el hecho pedagógico real. De esta cuenta, el pensamiento se mezcla, se funde en propuestas heterogéneas, que engullen o desorientan la posibilidad de acción autónoma. Estamos tan

preocupados por demostrar que manejamos los componentes tecnológicos, que cedemos a la tecnología, las máquinas y sus distribuidores, el control de la masificación. Antes que ese dominio técnico relativamente de fácil adquisición, está la formación de maestros con opción para la **AUTONOMÍA** y la **EMANCIPACIÓN**. Por supuesto, **DESDE LA PRÁCTICA MUSICAL, ARTÍSTICA Y PEDAGÓGICA CONTEXTUALIZADA.**

Cierro con estas palabras:

La incidencia de la educación musical en la vida social contemporánea es y puede ser mucho más grande de lo que se ha podido ver y permitir hasta el momento.

Por eso creemos en ella, por eso estamos aquí.

En este mundo post-moderno ya todo parece estar dicho.

Hay mucho para ver, mucho para elegir. Pero hay que saber elegir.
¡Elija usted!

La necesidad de revisitar la educación musical desde y para latinoamérica¹



Mabel Liliam Coronel

-ARGENTINA-

Ya hace un tiempo, a muchos en nuestro país, tanto más que yo, les preocupa y están ocupándose de los temas que no están en el curriculum escolar oficial. Por propias iniciativas *lo invisibilizado* comienza a recuperar la voz y penetra en las dinámicas sociales y culturales. Ese ocuparse de los afrodescendientes o de las condiciones de vida de los pueblos originarios que habitan el Chaco salteño, no implica necesariamente prácticas educativas formativas que hagan lugar al reconocimiento de lo diverso. El discurso no alcanza para otorgar derechos y modificar condiciones de vida dignas, aun cuando en los nuevos formatos curricu-

¹ Ponencia presentada en el XX Seminario Latinoamericano del FLADEM, en la ciudad de Heredia, Costa Rica, septiembre, 2014; con párrafos introductorios presentados en el Congreso Nacional de Fladem Argentina (FLADEM-AR), en Buenos Aires, mayo, 2014.

lares se incluyen espacios para la enseñanza de la problemática de la diversidad socio-cultural.

Si estos temas ocupan y preocupan a sectores particulares, deberían estar incorporados como temáticas y contenidos formales en el curriculum escolar de todos los niveles. Particularmente, ocuparse en la escuela de estos temas, significa, en lo musical, asumir el desafío de indagar y trabajar hasta encontrar huellas, memorias que reaparecen en los diferentes mecanismos de expresión y producción propios de un contexto. Si reconocemos que el Arte y la Música particularmente ofrecen instancias para comprender e interpretar la realidad, es necesario partir del reconocimiento y aceptación de las diferencias, de lo otro, de lo innombrado, de lo que no es aún asumido como temporalidad y espacialidad común y diferente como rasgo característico de nuestra América Latina¹. Por tanto, el giro de-colonial nos propone una postura crítica y de resistencia frente a la colonialidad, tratando de cuestionar y deslegitimar aquellas lógicas, prácticas y sentidos que se instalan en los cuatro dominios de la experiencia humana: económico, político, social y epistémico y subjetivo/personal (Mignolo, 2005), a la vez que propone la apertura a recorridos alternativos para sugerir modos de pensamiento y prácticas focalizadas en el interés de reconocer la herida colonial y de reivindicar, otros

¹ El tema planteado se liga al problema del canon, o sea, el de la selección de aquellas obras y autores que merecen ser estudiados. Este problema del canon, concomitante en su esencia con el de la selección de los contenidos a estudiar tiene como sustrato el problema del poder: lo que se lecciona y canoniza está en el centro, lo que se excluye está en la periferia o, simplemente, se niega, se silencia. La voz de los marginados siempre se ha silenciado. También entronca esta temática con las posiciones de Pierre Bourdieu, en la sociología francesa, referida al *habitus*.

saberes, tradiciones, identidades, memorias y posicionamientos ontológicos de quienes históricamente han sido vulnerados por la irrupción colonial.

Los nuevos planteos ministeriales/curriculares en nuestro país, aluden a la necesidad de producir una transformación de perspectivas y contenidos en la formación desde un lugar que permita la inclusión de lo diferente, lo invisible, lo silenciado durante siglos...

Se exponen cuestiones como acompañar los recorridos formativos de nuestros estudiantes, de reconocerlos en sus diferencias y culturas diversas, en las heridas que portan por la exclusión social y la marginalidad en sus vidas cotidianas. Estos aspectos son de relevancia, en tanto nuestros estudiantes merecen y demandan un proceso de formación que les devuelva la dignidad, el estar haciéndose en la experiencia de ser estudiantes de nivel superior. Quienes los formamos, debiéramos poder mirar-nos para que tales encuentros con la oportunidad nos lleven a superar estados de indiferencia, de no-conciencia sobre cómo concebimos estas cuestiones que impactan en las prácticas áulicas más que la especificidad de la formación musical que se requiere.

De todo esto venimos dialogando con acciones concretas en lugares como el Fladem. Pero tales instancias requieren de un conocimiento práctico-reflexivo, así como una epistemología renovada desde y para Latinoamérica, para que no quede entre nosotros

como formas de militancia y resistencia a la que adherimos nosotros, sino para que se proyecte e incorporemos a los otros.

El común de las personas –docentes o no-, generalmente no nos planteamos la exigencia de elaborar una historia “consciente” de nuestras prácticas de vida en diferentes ámbitos, para luego interpretarlas a la luz de nuevas situaciones. Los estudiantes de profesorado y sus docentes, quizá hayan leído o transmitido autores determinados, que aludían a la relevancia de historiar la experiencia pedagógica, no separando ésta de la experiencia de vida. Sin embargo, en las prácticas educativas concretas, la más de las veces ello quedó de lado.

La experiencia, historia y posibilidad de “conciencia” en el sujeto, quedan relegadas al mundo de lo innecesario. Solo valen los contenidos y las formas sugeridas en “innovaciones pedagógicas” irónicamente fundadas epistemológicamente en “tradiciones pedagógicas”¹

La escasa literatura en torno a este tema, sin obviar las que nos remiten a textos de especialistas en Pedagogía musical, por demás también escasos, tal vez sea uno de los problemas a atender. Asimismo, es posible pensar que nos debiéramos ocupar de producir un movimiento que incida en las políticas públicas y ese

1 Referencias sobre lo planteado se encontraron en la ponencia: Álvarez, G. S.; Nicoleno, T. (2011) “Sarmiento, Educación Popular y quiméricos discursos sarmientinos.” En: “Simposio: Domingo Faustino Sarmiento doscientos años de legado.” SAHE- UNSJ. Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes/Universidad Nacional de San Juan. (versión digital) ISBN: 978-950-605-691-9

espacio lo debiera ocupar y sistematizar el Fladem como organismo comprometido con los valores mencionados anteriormente².

En momentos donde se promueve el dialogo intercultural, se vuelve necesario producir conocimientos situados, entendiendo éstos desde las realidades diversas que trasuntan nuestra formación profesional como educadores. La persistencia en sostener la hegemonía de los modelos eurocentristas en la configuración de los programas de formación docente, aun haciendo un espacio para la inclusión de algunos rasgos de lo popular latinoamericano, nos advierte de la escasa conciencia respecto de otorgar un espacio de privilegio a la comprensión de lo que nos ha acontecido como pueblo, como sociedad, como educadores luego de los procesos sociales más relevantes de los últimos 50 años. Si bien el compromiso asumido por la Maestra Violeta Hemsy y multiplicado desde el Fladem Internacional, denota la definición e involucramiento con estas temáticas, es necesario aún profundizar en la reflexividad sobre la experiencia de educar en música, promoviendo o intensificando la promoción de textos y experiencias que entren en debate con otros modos de producir conocimiento distanciados de los sujetos reales y de las prácticas musicales significativas para dichos sujetos.

2 Se transcribe uno de los objetivos de la convocatoria al XX Seminario Internacional Fladem – 2014: *"Promover el acopio, análisis y difusión de propuestas ideológicas, metodológicas, y materiales concretos de Educación Musical producidos en América Latina, correspondientes con el ideario, los principios de la institución y con la temática del 20° Seminario"*.

Uno de los dilemas en torno a la función de los resultados de las investigaciones, en tanto respuestas provisorias a cuestiones desentrañadas, es si las intervenciones o propuestas de cambio corresponden a niveles de gestión o a los espacios de acción, entre algunas de las anotadas. Mientras esperamos estas señales de definición política, corresponde a los actores sociales implicados en la comprensión de la realidad (investigadores, docentes, promotores culturales, etc.), indicar un posible recorrido para aportar a la reflexión y producción de un sentido renovado para la educación musical de nuestros niños, adolescentes, jóvenes y adultos. Eso hace al Fladem.

¿Cómo pensar las prácticas educativas desde otro lugar o un lugar?, ¿Cómo empezar a ser y hacerse desde lo que nunca fuimos?, ¿Cómo lograr un cambio epistémico en la formación de profesores "indisciplinando" la mirada e intervención pedagógica?, ¿Desde dónde pensar la formación docente?, ¿Cómo hacer para materializar espacios "heterárquicos"¹ de posibilidad en la formación de profesores?

1 Desde hace unos pocos años se ha estado manifestando a través de las tecnologías de la información, un nuevo orden para estos mecanismos institucionales y organismos: la heterarquía o redes, que es un sistema de organización social donde los individuos son entendidos como seres autónomos y autoinventados en donde sus relaciones son dialogantes y subraya la revisión continua y espontánea de su estructura, la cual cambian continuamente de acuerdo con las condiciones necesarias y las innovaciones. La heterarquía es horizontal y no existe un único subsistema gobernante; por el contrario, cada subsistema ejerce cierta influencia sobre los demás: "... un entrecruzamiento de niveles en los cuales no hay forma de decir con certeza si un nivel es superior a otro, o si es causalmente más importante u ontológicamente más básico ... Esto implica que en cada nivel particular pueden influir diferentes restricciones; un 'entrecruzamiento de restricciones', constitutivo del carácter multidimensional de las entidades del fenómeno, incrementa en cada nivel la probabilidad de la subdeterminación de los niveles superiores por los inferiores y viceversa, la subdeterminación de los niveles inferiores por los superiores..." Kontopoulos, 1993.

Creo que un inicio es el conocimiento de lo que somos, tanto en lo individual, como en nuestras relaciones sociales. También el reconocimiento de la "otredad..." Y en este proceso, volver a pensar nuestras concepciones respecto de lo que consideramos relevante en torno a nuestro perfil profesional docente, como músico, como investigador, como productor cultural desde y para la región Latinoamérica; decidir ir transformándonos, cambiando de perspectiva, resignificando la experiencia, reinventando formas posibles de conmovir, sensibilizar, otorgar identidad desde las diferencias y desde las singularidades.

Hay una esperanza puesta en las Artes. Esa declaración universal de derechos nos interpela para desnudar nuestras ataduras conceptuales, aquellas que contribuyen a sostener los prejuicios y la diferenciación de los sujetos por sus consumos culturales, sus vinculaciones sociales, patrimoniales y el acceso a los bienes simbólicos consagrados por la cultura hegemónica.

Ser críticos con nosotros mismos agudiza la mirada. Desde diferentes ángulos podemos ver, comprender, interpretar. Para iniciar ese recorrido hacen falta muchas preguntas, que luego decantaremos a algunas, las más relevantes, las más convocantes, las más urgentes...

¿Por qué nos cuesta modificar nuestros esquemas de pensamiento? ¿Por qué lo esencial es invisible a primera vista? ¿Por qué decidimos que esta carrera es una opción de vida? ¿Es esta carrera nuestra opción de vida o solo una forma de subsistencia?

Pensar las respuestas desde otro lugar nos convoca a pensar juntos. Pensemos...

Los esquemas de pensamiento sobre los que nos hemos formado en música son en verdad resistentes. Algunas ideas lo exponen así:

- Un patrón organizado de pensamiento o comportamiento.
- Un conjunto estructurado o ideas preconcebidas.
- Una estructura mental que representa algún aspecto del mundo.
- Una estructura de conocimientos específicos o representación cognitiva del yo.
- Un marco mental centrado en un tema específico, que nos ayuda a organizar la información social.
- Las estructuras que organizan nuestros conocimientos y suposiciones sobre algo y son utilizadas para la interpretación y procesamiento de la información.

Nos pensamos y comportamos como nos han enseñado. Mezcla de mito de artista moderno con la idea renacentista del maestro ideal, aquel que modela el alma del discípulo para que dé cuenta de un hacer mimético.

Desde algunas ideas preconcebidas que nos estructuran, aplicamos- reproducimos- planteos educativos en torno al Arte, lo musical, la cultura...y en ese orden nos representamos la idea de un aspecto del mundo: el mundo artístico-cultural-musical. Esto constituye la representación de lo que somos como educadores-músicos, organizamos ideas respecto de lo relevante en torno a

lo social, cultural, estético, artístico... Es decir: interpretamos y formulamos supuestos que dan cuenta de lo que consideramos es la realidad, otorgando a la percepción coherencia y consistencia, por ello nos cuesta modificarlos. Solo las crisis o los quiebres nos confrontan con otras realidades posibles.

Las profundas crisis de nuestros países, las heridas sociales que aún sangran, las deudas que nos tenemos en torno a reconocernos en las diferencias y la diversidad cultural, social y económica pueden provocarnos la necesidad de ruptura y de búsqueda de caminos diferentes. La deuda es conocernos... Enriquecernos de lo bello, caótico, divergente, vertiginoso, cambiante, bullicioso, contrastante, u otros tantos calificativos que me llevan a pensar en la hermosa América Latina.

La década de 1960 marcó para América Latina una época de inmensa creatividad, unificación emotiva y difusión internacional en la música, la poesía, la pintura y, sobre todo, en la literatura. Había un espíritu de unificación en torno al ideal de construir modelos sociopolíticos que beneficiaran a la mayoría de la población y no solamente a la élite, y una voluntad de *re-conocer* la identidad común que presuntamente compartían los pueblos latinoamericanos Pero, ante todo, se leían con admiración las novelas que desarrollaban estos ideales en una narrativa novedosa, vibrante y crítica que hacía que los latinoamericanos se sintieran modernos y al mismo tiempo profundamente diferentes de la modernidad europea.

El Modernismo, en diálogo con las tendencias poéticas francesas de fines del siglo XIX, había contribuido a cristalizar el concepto de "América Latina" como una región con identidad cultural y autonomía política frente a la "América anglosajona" representada por los Estados Unidos. Según la mayoría de los pensadores, ensayistas y escritores latinoamericanos de hoy, ya no tiene sentido asociar el continente con una estética o estilo específico, pues se trata de culturas diversas, complejas y plurales, en las que el supuesto "realismo mágico" es solo una posibilidad entre muchas de elaborar literariamente la experiencia heterogénea de cada espacio y cada individuo. La región es hoy, además, primordialmente urbana, asimismo campesina, originaria y con profundos rasgos afro; con diferencias sustanciales con las condiciones y calidad de vida, la cual está conectada íntimamente con los procesos de comercialización y apertura del siglo XXI. En ese reconocimiento de lo complejo y lo diverso, ciertas síntesis nos devuelven la conciencia.

El video de Calle 13 *Latinoamérica*, promueve la interpelación y nos devuelve la idea de hacer visible lo invisible: *una radio comunitaria que en lengua originaria presenta al grupo, rostros de campesinos, ancianos, jóvenes, niños, unidos en el esfuerzo laboral cotidiano, marcas de la confluencia a la vez diferencia cultural, social, educativa que nos continúa manteniendo en los márgenes...* Distancias que son reunidas, convocadas, desde el paisaje, desde la lozanía a la rugosidad de la piel con colores que aluden a la generosidad que nos caracteriza, generosidad que, a pesar de las pérdidas y deudas,

invita a la vida comunitaria, a la intervención en la vida social desde un mensaje estético inmenso, árido pero esperanzador... y ese es el legado de la música y su potencia. Y esa música, y otras tantas músicas -que son sonidos de los marginados y descalificados- debe ser objeto de conocimiento en nuestra formación profesional docente.

Tenemos que movernos de los lugares seguros... La expresión de la calle, la villa, de los campesinos, de los pueblos originarios, de todo lo que desconocemos y provoca temor porque sus formas de expresar y comunicar probablemente sean diferentes a los patrones que modelaron nuestras concepciones sobre la estética musical occidental. Pero, nuestro estar siendo, junto a ellos, responde a una idea territorial. El *estar-siendo* que propone Zimmelman¹ nos orienta a ver desde otros lugares para potenciar una reflexividad personal-profesional que imprima una diferencia cualitativa a los modos de abordaje didáctico, a cuestionar lo hegemónico, lo que se considera innovación -desde lo impuesto- desde lugares ministeriales, etc. Es una ¿nueva mirada?² que busca devolverle la voz a los excluidos, para recu-

1 Hugo Zimmelman junto a Estela Quintar aportaron a la reflexión pedagógica desde una línea de pensamiento en concordancia con el pensamiento de Freire. Las ideas más relevantes de estos posicionamientos pueden extraerse de una entrevista a ambos, realizada por Jorge Rivas quien nos propone una lectura de la concepción de educación. Titula este texto: "El poder de la escuela. Por una pedagogía libertaria" *El trabajo surge por iniciativa del Consejo Editorial de la Crefal - marzo 2005 - IPECAL - Instituto de pensamiento y cultura en América Latina. Argentina.*

2 ¿Una mirada nueva? En realidad no creo en las miradas nuevas. Todos los organismos multinacionales aluden a definiciones políticas que se devalúan en la políticas públicas estatales. Sí creo en la acción humana. Creo que cada quien desde su propia revisión consciente puede aceptar lo incierto, lo humano del temor al cambio, asumir la propia diferencia, la levedad de la propia existencia y puede mirar al otro con lo que se define como *amor*, traducido en afecto, respeto, vocación, compromiso con la propia vida y la acción educativa. *El Taky Ongoy me parece es una forma de mirar la realidad y eso no es nuevo: viene siendo hace 500 años más o menos.*

perar saberes propios de las comunidades, de los ancianos, de los olvidados. Es educar para curar las heridas. Zemelman supone que los saberes alternativos generados por el arte, la música y la literatura hacen posible una educación para recuperar la memoria. La música pone sonoridad al silencio atrapado en el olvido.

No estoy aludiendo al niño, al adolescente, al joven, al adulto. Estoy aludiendo a todos ellos, pero fundamentalmente al estudiante que se está formando para ser el futuro educador. ¿Cómo formarlo desde su invisibilidad en las aulas, desde la disciplina que nos formatea a todos? ¿Cómo formarlo desde la subordinación a un canon que nos distancia de las identidades reales?

La propuesta desde la Pedagogía de la Dignidad del estar-siendo de Hugo Zemelman junto con Estela Quintar nos convoca a romper los parámetros, de allí que surge la Didáctica no parametral. Romper con los miedos, con el silencio, otorgando voz y visibilidad a los sujetos. Es una invitación a des-sujetarse del colonialismo que nos mantiene entrampados. Parecido a las pedagogías abiertas que propone el Fladem ¿No?

-BIBLIOGRAFÍA-

- Zemelman, Hugo;** *El problema de la realidad histórica,* conferencia dictada en Neuquén – Argentina- Abril 2001.
- Walsh, Katherina** *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial.* Apuestas (des) de el in-surgir re-existir y revivir. Revista *Entre Palabras.* Fac. de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Paz- Bolivia. N° 3 -4.
- Walsh, Katherina,** *Interculturalidad, Decoloniedad y Educación.* Revista Educación y pedagogía. Vol. XIX n° 48- mayo – agosto 2007. La Paz, Bolivia.
- Slavoj Zizek,** “*Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional,*” en F. Jameson y S. Zizek. Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo. Barcelona: Paidós, 1998.
- Resolución 110/10.** Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires. 2010
- Resolución 179/12.** Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación de la Nación. Bs. As. 2011.
- Declaración de principios** del Foro Latinoamericano de Educación Musical Fladem. México, D.F.

Movimientos y tendencias en la educación musical en la era de la diversidad -Una mirada crítica-¹



Violeta Hemsy de Gainza

-ARGENTINA-

En la educación, así como en la política, los movimientos de avance no son lineales ni continuos. Lo que es positivo para la mayoría de las personas puede verse, de pronto, interrumpido por tendencias contrarias que le cambian la esencia y el sentido a la educación pública.

En los ochenta, el fortalecimiento del neoliberalismo no sólo determinó la orientación socio-política y económica en nuestras latitudes, sino influyó en la educación introduciendo principios, metas y conductas inadecuadas.

¹ Este artículo constituyó la Conferencia de apertura del XIX Seminario Latinoamericano de Educación Musical, organizado por el FLADEM, en San José, Costa Rica. Septiembre de 2014.

Venimos pues de una verdadera dictadura educativa, caracterizada por el autoritarismo, la pasividad teórica y el alejamiento de la realidad. Son muchos los que padecieron la rigidez y la contundencia de un modelo que privó a varias generaciones de jóvenes del ejercicio de la reflexión y el pensamiento autónomo.

En la actualidad, transitamos por un momento complejo, de inflexión, que se manifiesta en todo el planeta e incide en diferentes aspectos de la vida ciudadana. Los bienes culturales se continúan produciendo, circulando y acumulando. Lo nuevo que ingresa coexiste con todo lo que hubo -aquí y en todas partes-, conformando un panorama heterogéneo, que sería útil procesar.

En el campo de la música, hoy abundan y se multiplican cada vez más los cursos y talleres pedagógicos de toda índole, con ofertas de formación en que predominan las técnicas grupales y las prácticas orales de transmisión directa. Así mismo proliferan los recursos tecnológicos y los materiales didácticos -libros, revistas, publicaciones, internet, grabaciones de audio, videos, etc.- con especial énfasis en las actividades lúdicas: juegos grupales (especialmente rítmicos, corporales, con objetos, etc.), animación y espectáculo musical para niños y jóvenes (teatro musical, percusión afro, conjuntos y bandas de música folklórica y popular, grupos instrumentales y vocales que ejecutan música clásica, infantil, popular, etc. de diferentes estilos y procedencias).

En el conjunto de este panorama tan variado, se advierten ciertas características comunes: más tocar y moverse que cantar, más conjuntos instrumentales que coros, más percusión que melodía, más entretenimiento que reflexión.

Aparentemente, lo que no permite destrabar el obstáculo -la crisis- es el hecho de que, en el ámbito de la docencia -sobre todo a nivel de la educación pública, la diversidad no se viva como riqueza sino, más bien, como un estado de confusión, incluso a nivel de la diligencia educativa. La falta de proyectos concretos por parte de quienes deberían liderar una necesaria transformación pedagógica, unida a la precaria capacitación profesional de los docentes es, probablemente, el motivo que impide a unos y a otros captar la riqueza y complejidad de la música en tanto construcción cultural y bucear con mayor profundidad en la naturaleza del vínculo humano con ésta.

LA MUSICA DE LA CALLE Y LA MUSICA DE LA ESCUELA

La música de la calle y la música de la escuela (en todos sus niveles), fueron siempre dos campos claramente diferenciados. En los viejos tiempos, la calle solía ser menospreciada por las academias. En cambio hoy en día, y sin entrar en consideraciones profundas, podría pensarse que los escenarios callejeros, así como los mediáticos, tienden por lo general a ser sobrevaluados desde un punto de vista musical.

Consecuentemente, luego de más de dos décadas de vigencia monopólica del modelo neoliberal que, en las enseñanzas musicales del sistema educativo, privilegió la teoría por encima de la práctica, se observa en los últimos tiempos la tendencia hacia un regreso a las actividades musicales y un acercamiento a la música popular por parte de las academias. Un buen número de conservatorios y universidades ofrecen carreras especializadas en los estilos y técnicas características de las músicas folklóricas, urbanas y populares.

TENDENCIAS OPUESTAS QUE CONVIVEN

En esta era de la multiplicidad, en el campo de la educación musical generalmente por fuera del sistema educativo- se asiste a un *revival* de los métodos emblemáticos del siglo XX (Dalcroze, Orff, Kodaly, Suzuki, Tort-México-, etc.), los cuales continúan vigentes junto a las innumerables variantes (modelos, modalidades y modas educativas) que surgen a partir de las formas actuales de la vida social.

En la realidad educativa musical actual conviven, por lo tanto, las pedagogías activas del siglo XX con los enfoques teóricos: aquellos del tradicionalismo decimonónico, así como los abordajes cognitivistas típicos del neoliberalismo y la globalización (siglos XX y XXI). En otras palabras, se dan la mano el teoricismo y la creatividad, el academicismo y la libertad, la alfabetización y la oralidad emergente... En fin, todas las variantes de la excelencia así como las de la mediocridad pedagógica.

Esta superabundancia de opciones musicales y pedagógicas -que se observa en los márgenes de la escuela pública- tiende, como ya lo expresamos, a generar desorientación en los docentes poco experimentados, que son la mayoría. En esta época signada por la diversidad y la prisa, muchos profesores optan por ofrecer a sus estudiantes aquello que, a su criterio, podría resultarles más “divertido”. La motivación pedagógica, por el momento, parecería estar colocada en el placer y el entretenimiento, más que en los valores culturales y humanos y la trascendencia de la música como lenguaje universal.

NUEVAS PRÁCTICAS MUSICALES

Como lógica reacción al positivismo teorista del siglo XIX, la mayor parte de las propuestas metodológico-musicales “activas” del siglo XX estuvieron centradas en la práctica, es decir en la actividad y la oralidad. Sin embargo, los respectivos enfoques didácticos incluyeron -en mayor o menor medida- los aspectos conceptuales básicos del lenguaje musical.

En la época actual, las actividades musicales presentan características diferentes: la iniciación musical se aborda, por lo general, de una manera más “exclusivamente” activa, menos reflexiva. Es posible inducir que el énfasis en lo lúdico se debió, de algún modo, a la necesidad de tomar distancia respecto de las veleidades racionalistas del cognitivism neoliberal, el modelo que monopolizó las enseñanzas musicales durante las últimas décadas,

provocando una severa fragmentación entre el conocimiento y la praxis musical.

Si comparamos la enseñanza musical con el aprendizaje moderno de las lenguas o del lenguaje matemático, llegamos a la conclusión de que los enfoques educativos que no se encuentran basados, digamos, en la integración natural y funcional del hacer, el sentir y el pensar, podrían llegar a ser igualmente deficitarios. (En este caso, el oralismo "puro", desconectado de una comprensión evolutiva del lenguaje musical).

La riqueza y la complejidad de nuestro patrimonio cultural y artístico exige que los niños integren tempranamente la conciencia mental en su quehacer musical: es decir, que no sólo actúen, perciban y disfruten, sino que también participen comprendiendo de algún modo la música que ellos mismos producen. Sería deseable que, tanto los niños como sus maestros y profesores vuelvan a entusiasmarse, a nutrirse y aprender, no sólo a través de la acción y, eventualmente, de internet sino también a partir de la experimentación, la reflexión y el intercambio con sus pares y con el maestro. Porque es obvio que no bastan las propuestas de acción, a menos que se encuentren integradas con los principios que las sustentan y justifican. Como en la vida cotidiana.

EL CANTO COMO METÁFORA EDUCATIVA

Las pedagogías musicales del S. XX, en su mayoría, prestaron atención al tema de la "afinación" del canto, focalizando la atención del profesor y del alumno en el proceso de la emisión vocal; aspecto que podría ser equiparado con la modulación o el "acento" en las lenguas, algo que se aprende y se ejercita. Una educación musical que se apoya sensiblemente en lo sonoro del canto (no sólo en sus aspectos afectivos y cognoscitivos - el texto, la melodía, el ritmo, el clima armónico, el arreglo, etc. - convoca a un goce musical más intenso y profundo, por parte de los estudiantes.) Con excepción de las agrupaciones corales, que continúan trabajando (en todas partes) con el fervor musical que siempre las caracterizó, está claro que el tema de la afinación del canto no está recibiendo el mismo cuidado por parte de la educación musical en la actualidad. A veces, pareciera que hoy no importa mucho cómo la música realmente suena cuando se canta o se toca un instrumento; y que solamente escucha con atención el cantante que concursa en un programa de televisión o el aficionado que se acerca a un estudio de grabación con el intento de conocer o explorar las instalaciones, emulando al sonidista especializado en elaborar productos musicales con la calidad sonora que el mercado exige para el consumo.

Esta circunstancia, directamente relacionada con la crisis que afecta a la educación musical en la época de cambios profundos que vivimos, ha producido -a nuestro juicio- no sólo un inquietud

tante aumento en la polución sonora, sino una generalizada des-musicalización en nuestras sociedades. Es hora de reconocer que la afinación en el canto no alude, meramente, a un tema académico, sino a un aspecto fundamental, profundamente relacionado con la calidad de los procesos de audición y producción musical y, por ende, con la comunicación, la integración y el vínculo social a través del sonido.

CÓMO SUPERAR LA CRISIS EN LA EDUCACION MUSICAL

El problema actual no reside en la diversidad sino en la confusión que esto ha generado en el campo educativo y resulta tan difícil de superar.

Durante el período de globalización (más de dos décadas) se ha venido bajando línea, desde arriba, a los maestros, quienes se habituaron a aplicar mecánicamente lo prescripto en el currículo y "evaluar" a los estudiantes de acuerdo con los enfoques cuantitativos en boga.

En vez de preocuparse por ordenar e integrar la enseñanza de la música y, sobre todo, por capacitar al profesorado, el neoliberalismo optó por dedicarse a teorizar -planificar e "investigar"-, con las consecuencias que conocemos. De este modo, el sistema educativo tomó distancia de los aspectos técnico-pedagógicos de la enseñanza para dar prioridad, en el mejor de los casos, a los aspectos organizativos de la "gestión" educativa.

Si bien es importante, en cualquier proyecto educacional, ampliar el acceso a la cultura por parte de la población, dignificando la situación económica y social de docentes y alumnos (sobre todo en las zonas más carenciadas), reacondicionando y creando nuevas escuelas, proveyendo de moderna tecnología, materiales didácticos, etc., no debería perderse de vista que el objetivo primordial de esta compleja "construcción" es constituirse en plataforma firme para elevar la calidad de las enseñanzas básicas, a fin de optimizar y democratizar el alcance de las mismas.

Está claro que lo faltante ahora es, fundamentalmente, la utilización funcional, inteligente, de lo acopiado. Para ello, no basta una mera descripción o la utilización aleatoria de lo existente. Para superar los asépticos ordenamientos y las ineficaces categorizaciones a las que los docentes terminaron por acostumbrarse en nuestras latitudes, será imprescindible promover, cuanto antes, en los ámbitos educativos una actitud reflexiva, de carácter crítico, en relación a las vías del aprendizaje y los procesos de transmisión y musicalización. Ello implica un trabajo profundo de elaboración y apropiación, una "construcción" orgánica, abierta y creativa, de la realidad pedagógico-musical, que permita establecer un balance positivo respecto de aquellas esquemáticas propuestas.

Por lo tanto, desde el inicio mismo del proyecto, deberá dedicarse la máxima atención a la delicada tarea de brindar una capacitación integral (pedagógica y musical) a los profesores que tendrán

a su cargo la formación musical de la ciudadanía, en el marco del sistema educativo, en todos sus niveles.

EL CONCEPTO DE APERTURA EN LA PEDAGOGÍA MUSICAL

Una educación "abierta" sería aquella que, a través de la experiencia y la reflexión, tiende a promover en el educando la dosis de **autonomía** necesaria para desempeñarse como protagonista activo en sus propios procesos de desarrollo y aprendizaje.

No sería adecuado proponer -y mucho menos prescribir- maneras de proceder (cómo hacer, cómo sentir, cómo pensar) para enseñar y/o aprender con apertura, o sea de manera abierta. En todo caso, lo que sí es posible detectar -desde el quehacer propio o el de los otros- son las experiencias cerradas, rígidas, acotadas, para evitar recaer en propuestas, acciones o técnicas de enseñanza-aprendizaje en las que pareciera no haber ni faltar nada a ser agregado por el alumno.

Las pedagogías "cerradas" se reconocen por:

- la rigidez, la falta de flexibilidad, frente a lo previamente establecido, tanto a nivel de las metas como de los recursos y procesos educativos,
- el autoritarismo, que procede verticalmente, desde la planificación a la acción,

- el mecanicismo (ejercitación, repetición) y la falta de protagonismo del estudiante en los procesos de enseñanza-aprendizaje (éste no comprende, no aprende, porque no consigue movilizar-se ni proceder de una manera autónoma),
- la linealidad (la "flecha" en un solo sentido) en vez de la interacción (doble flecha), la fragmentación en vez de la construcción, el análisis previo a la sincretis,
- la asimetría y estereotipia en el vínculo maestro-alumno: la ausencia de interacciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje,
- etcétera.

Una educación verdaderamente abierta no reconoce límites para el desarrollo ni para el aprendizaje. Es fundamental desarrollar en el docente la capacidad de observar e interpretar críticamente, desde la realidad, su propia acción pedagógica así como la de los demás (pedagogías **críticas**).

Si bien, a través del período neoliberal -y aún más allá del mismo- el sistema educativo se aplicó a atender, de manera lineal y parcelada, los aspectos organizativos de el currículo, particularmente el ordenamiento y la categorización de las innumerables "carpetas" de contenidos pedagógicos, en los últimos tiempos -como ya lo señalamos- en los márgenes del mismo comenzaron a priorizarse, espontáneamente, otras formas de acción pedagógica. Por ejemplo, la música popular o el folclor, que se aprenden y practican de manera oral, de acuerdo con normas preestablecidas o tradicionales.

LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO MUSICAL

El desafío consiste hoy, pues en enseñar música haciendo música, compartiendo música, interactuando con la música. Es decir, de una manera participativa, con **conciencia** y **creatividad**.

¿Cómo se organiza y se lleva adelante una educación con estas características?

La comprensión y las habilidades musicales de aquellas personas que, desde la infancia, han manifestado una particular atracción por los sonidos o han sido adecuadamente incentivadas, se enriquece progresivamente, de manera global; determinando círculos cada vez más amplios pero siempre integrados y verdaderos desde un punto de vista musical.

La musicalidad – objetivo básico de la educación musical- es un derecho humano y, por tanto, su desarrollo debería estar a cargo de la educación pública. Se trata de un proceso de construcción cultural natural, a través del cual alumnos y profesores adquieren el dominio de la música, uno de los lenguajes más fascinantes, entre los creados por el hombre. Un lenguaje para el cual estamos todos los humanos programados, biológica y mentalmente, que nos permite comprender y comunicarnos gozosamente con nosotros mismos y con el mundo que nos rodea.

El conocimiento no se construye unilateralmente, desde el maestro al alumno. El conocimiento circula en todas direcciones: se organiza y completa de manera paulatina, en un clima donde importan tanto las preguntas del alumno, sus dudas y explicaciones, como las sugerencias y los pedidos del maestro.

Cuando la música responde a una necesidad interna de la persona, ésta se absorbe, metaboliza y transfiere naturalmente a otros campos, a semejanza de la mayor parte de los aprendizajes en la vida cotidiana.

A la hora de enseñar y aprender no bastan la motivación, el conocimiento, e incluso el talento musical, tanto del alumno como del profesor. Para abordar con éxito la delicada tarea de compartir nuestra propia musicalidad con nuestros alumnos, será imprescindible **la Pedagogía**.



-Epílogo-

La preocupación por la Formación del Educador musical es un tema que nunca perderá vigencia. Ponerlo a consideración –una vez más- nos remite a una inquietud latente, palpitante y compleja. El enfoque con el que cada uno de los seis especialistas ha planteado su aporte, nos lleva a cuestionarnos sobre la incidencia real de cambio que el Foro Latinoamericano de Educación Musical, ha podido, tiene y podrá llegar a tener, dentro de las políticas públicas del continente.

Sabemos que la tarea en el aula es un reto *per se*. Y que los educadores musicales –sobre todo los ya imbuidos de la ideología flamenca-, se movilizan desde la sonoridad de sus propuestas individuales, proyectándose a sus comunidades cercanas. Muchas veces, esa convicción y lucha, entra en real contradicción con un sistema –por demás monopólico- que cada día toma mayor he-

gemonía sobre los docentes, tendiendo a sujetarlos con camisas de fuerza curriculares, metodológicas y de procedimiento.

Si los monopolios económicos se constituyen en terribles reinos de la impunidad y el abuso, ¿qué puede esperarse de los monopolios educativos?, ¿qué de la opción para plantear una autonomía de los procesos del aula, muchas veces víctimas o cómplices del mercantilismo pedagógico?, ¿qué de la ruptura con las tendencias vinculadas al "diseño" de máquinas y robots humanos? ¿cómo lograr esa libertad de pensamiento para los educadores en formación o en servicio?, ¿cómo lograr alguna independencia de acciones en el diario transitar por la escuela?, ¿cómo generar entre todos el resonar de una canción crítica y sensible por una vida más auténtica y menos direccionada por la voluntad arbitraria de políticas nefastas?

En el posible ciclo repetitivo de malformación educativa que puede partir -a veces- desde los jardines de infancia con posibilidad de llegar a cerrarse incluso en los post-doctorados, se visibiliza un caminar acrítico, que se vuelve cómplice inconsciente de posiciones más cercanas a un homicidio colectivo que a una restauración social. Sin embargo, los educadores que han compartido sus perspectivas en el presente documento, nos llevan a través de un panorama filosófico, metodológico, epistemológico, metafórico, sociológico e histórico-crítico, a una reflexión sobre la profundidad de la tarea del educador musical, sus alcances en

la formación individual, su proyección a nivel social, y al papel —generalmente menoscabado— de la misma dentro de los sistemas educativos de América Latina. Así, un convencimiento más fuerte nos motiva a seguir adelante como institución, en correspondencia con los Principios del FLA-DEM, para ubicarnos como actores concretos, con capacidad de decisión e incidencia de transformación en nuestros respectivos núcleos de proyección educativa.

Consideramos que la inauguración de los “Cuadernos de Reflexión”, contribuirá a generar una cuota de análisis en las aulas del continente, un espacio en las mentes y corazones de los educadores musicales latinoamericanos y, ojalá, también en otros actores de los procesos educativos que por afinidad o disparidad se vean contactados con este tipo de planteamientos.

Para las editoras, Mtra. Violeta de Gainza y quien estas líneas escribe, ha sido una grata tarea, contribuir al trabajo divulgativo del pensamiento pedagógico-musical latinoamericano por medio de esta publicación.

Personalmente, la oportunidad de trabajar con la gran maestra Violeta en esta faceta, ha sido una lección de vida, invaluable y maravillosa, la cual agradezco inmensamente.

Ethel Batres

GUATEMALA, JUNIO DE 2015.



-Sobre los autores-



CARMEN MA. MÉNDEZ NAVAS

Educadora musical costarricense. Estudió educación musical y piano de la Universidad de Costa Rica. Con beca del DAAD obtuvo maestrías en rítmica e iniciación musical en la Escuela Superior de Música de Friburgo, Alemania. Recibió el Doctorado en cultura artística centroamericana en la Universidad Nacional, donde ha ocupado varios cargos: Catedrática, Directora (3 veces), Decana, Vicedecana y miembro del Consejo Universitario. Fue Directora General de la Orquesta Sinfónica Nacional de Costa Rica (1998-2011). Secretaria permanente del Comité de Música de la Comisión Costarricense de Cooperación con la UNESCO. Es una de las 4 fundadoras del FLADEM y fue Presidenta de esta organización, en el período 2005-2009.



ALEJANDRO DE VINCENZI

Profesor de Cultura Musical especializado en Dirección de Coros, egresado del Conservatorio Municipal de Música "Manuel de Falla" de Buenos Aires. Educador por el Arte. Director de Coros. Se ha desempeñado en los distintos niveles de la educación en la Provincia de Buenos Aires, y desde hace treinta años desarrolla su tarea en el campo de la formación y capacitación docente, habiéndose especializado en diseño e innovación curricular. Rector del Instituto Municipal de Educación por el Arte de Avellaneda desde 1994 hasta 2014.

Profesor de asignaturas pedagógicas y hasta 2014 coordinador de la carrera de formación docente en la Escuela de Música Popular de Avellaneda, institución de la que fue director entre 1990 y 1994. Participa en Congresos, Encuentros, Seminarios y Jornadas de sus especialidades como expositor, moderador y coordinador de talleres, y en el caso de las organizaciones en las que trabaja, como organizador o coordinador general. Ha colaborado en la elaboración del diseño curricular del Centro de Estudios Musicales de La Plata y otras instituciones de educación artística. Es miembro fundador de la sección argentina del FLADEM. Entre 2001 y 2009 ocupó el cargo de Secretario General de la Junta Directiva del Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM) y fue vicepresidente entre 2009 y 2013. En ocasión de realizarse en Montevideo, Uruguay, la 19a. Asamblea General del FLADEM, fue designado para ocupar la Presidencia para el período 2013-2015.



ANDREA TEJERA IRIARTE

Egresada del Instituto de Profesores Artigas de Montevideo donde obtuvo el título de Profesora de Educación Media en la Especialidad Educación Musical. Obtuvo el título de Especialista en Didáctica de la Educación Superior en el Instituto Universitario CLAEH y el diploma del Post-grado virtual de Especialización en Educación Artística otorgado por el Centro de Altos Estudios Universitarios de la OEI.

Actualmente se desempeña como docente de Educación Musical en Educación Secundaria, como Tutora de Didáctica de Educación Musical en el Profesorado Semipresencial del Consejo de Formación en Educación, como Profesora Referente Semipresencial en el Instituto de Profesores Artigas y como Formadora en Música del Instituto de Formación en Servicio del Consejo de Educación Inicial y Primaria de la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay.

Ha realizado estudios de Piano, Dirección Orquestal y Musicología en Escuela Universitaria de Música (Montevideo); Clave y Flauta dulce en Montevideo y Buenos Aires. Ha participado en conciertos como solista de clave y como integrante de grupos de cámara.

f ETHEL MARINA BATRES MORENO

Fundadora del Programa ¡Viva la Música! y del Programa de Iniciación Musical Infantil -PIMI- del Conservatorio Nacional de Guatemala. Fue profesora y directora de la Escuela Normal para Maestros de Educación Musical y de distintas universidades; su experiencia abarca todos los niveles de escolaridad. Co-fundadora de Fladem-Guatemala. Expresidenta del Foro Latinoamericano de Educación Musical -FLADEM- durante dos períodos. Actualmente es miembro del Consejo Asesor de dicha entidad y del Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte -CLEA. Ha publicado en distintas revistas, y es autora de 31 CD's para niños, de 18 libros individuales y de 24 en co-autoría. Educadora musical, Licenciada y Máster en Letras, culminó el Doctorado en Investigación Social con tesis sobre *"El desarrollo de la creatividad por medio de la utilería sonora de Joaquín Orellana"*. Ha integrado y dirigido varias agrupaciones musicales, tanto corales como instrumentales y organiza festivales musicales a nivel escolar. Ha sido consultora para los Ministerios de Educación y de Cultura en su país en temas de educación musical y artística. Fue productora del programa radial *"La magia de la música"*. Ha participado en cursos, congresos y seminarios de Educación Musical, Educación por el Arte, Edición literaria y Literatura Infantil en calidad de asistente, ponente, conferencista y organizadora. Recibió del gobierno de Guatemala la condecoración presidencial: Orden "Francisco Marroquín" para educadores destacados.

b: MABEL LILIAM CORONEL

Profesora de Educación Musical, Licenciada en Arte, Especialista en Investigación Educativa, Rectora de la Escuela Superior de Música de la Provincia de Salta "José Lo Giúdice", Profesora de Música -IEM- Universidad Nacional de Salta, integrante del equipo de especialistas de Coordinación en Educación Artística - Ministerio Educación, Ciencia y Tecnología - Provincia de Salta, Miembro del Comité Académico y Directivo de Fladem ARGENTINA. Con trayectoria docente en todos los niveles del sistema educativo en Argentina, provincia de Salta, indaga permanentemente en temáticas vinculadas al imaginario músico en relación a la praxis docente. Su preocupación por generar las mejores condiciones para el aprendizaje de los estudiantes de formación docente

como los destinatarios de dicha formación, los niños y adolescentes de la educación obligatoria y la educación no formal, orientan su permanente producción reflexiva en torno a la didáctica específica.

En estas últimas producciones se vincula al pensamiento de-colonial de la mano de un equipo de investigación que profundiza en la lucha por producir una nueva mirada sobre el sujeto, la memoria, la necesidad de problematizar las miradas sobre Latinoamérica desde un "lugar-otro", y en esa línea, la potencia de la música en el proceso de alfabetización desde la emoción y desde el encuentro sonoro con otros.



VIOLETA HEMSY DE GAINZA

Pedagoga musical argentina de trayectoria internacional. Licenciada en Música y en Química (Universidad Nacional de Tucumán), se especializó en Educación Musical en la Universidad de Columbia. Es también Psicóloga Social y especialista en Eutonía. Exprofesora titular de las cátedras de Pedagogía y Didáctica de la Música, Técnicas de Improvisación, Conjunto Vocal y otras, en la Universidad de La Plata, Universidad del Salvador, Universidad Católica Argentina, Conservatorio Nacional y Municipal (Buenos Aires).

A través de su obra escrita -más de 40 títulos que abarcan la pedagogía general de la música, la didáctica del piano, de la guitarra, de los conjuntos vocales infantiles y juveniles, la improvisación musical, la musicoterapia, etc.(con traducciones al italiano, al portugués, al alemán, francés, inglés y holandés)- y de sus enseñanzas en ámbitos oficiales y privados ha realizado sustanciosos aportes teóricos y ejercido una decisiva influencia en los desarrollos pedagógicos musicales en el continente latinoamericano y en la Península Ibérica. Ha influido en la formación de algunos de los músicos (clásicos y populares), pedagogos y musicoterapeutas más destacados de nuestro ambiente. Es Miembro fundador, Miembro Asesor y Presidenta Honoraria del FLADEM, así como Miembro Honorario Vitalicio de la ISME (International Society for Music Education).

Ha recibido, entre otras distinciones, la Medalla de Oro de la Peña El Cardón, Tucumán, y el Diploma al Mérito en Pedagogía Musical de la Fundación Konex, Buenos Aires.

-Publicaciones del FLADEM-

Gainza, V. H. de (compiladora) (1996): *Música y Educación hoy*, Buenos Aires, LUMEN – FLADEM

Méndez Navas, Carmen Ma. (1997): *Conversaciones con Violeta Hemsy de Gainza – Reflexiones sobre la Educación Musical en Latinoamérica en los umbrales del Siglo XXI*, Costa Rica, FLADEM - Comisión Costarricense de la UNESCO

Gainza, V. H. de; Albano de Lima, Sonia y Fonterrada, Marisa (compiladoras) (1998): *Educadores Musicales de Sao Paulo, Encuentro y Reflexiones*, Buenos Aires, FLADEM

Gainza, V. H. de; Albano de Lima, Sonia y Fonterrada, Marisa (compiladoras) (1998): *Educadores Musicais de Sao Paulo, Encontro e Reflexoes*, Sao Paulo, Editora Nacional – FLADEM (edición en portugués)

Gainza, V. H. de y Méndez Navas, Carmen Ma. (compiladoras) (2004): *Hacia una Educación Musical Latinoamericana*, Costa Rica, Musical Iberoamericana FLADEM - Comisión Costarricense de la UNESCO

Méndez Navas, Carmen Ma: (2004) *Vivencias musicales a través de la rítmica*, Costa Rica. – Musical Iberoamericana FLADEM - Comisión Costarricense de la UNESCO.

De Vincenzi, Alejandro (compilador) (2005): *Publicación conmemorativa de diez años de vida institucional del FLADEM -Foro Latinoamericano de Educación Musical*. Buenos Aires, Argentina. FLADEM.

Simonovich, Alejandro (compilador) (2009): *Apertura, Identidad y Musicalización – Bases para una Educación Musical Latinoamericana*, Buenos Aires, FLADEM

Gainza, V. H. de; y Batres Ethel (compiladoras) (2015): *La formación del educador musical latinoamericano*, Cuadernos de Reflexión, No. 1. Guatemala, Editorial Avanti – FLADEM

-DISCOGRAFÍA-

Alfagüel, Mario y Orellana, Joaquín: *Compositores contemporáneos. Hacia una educación musical contemporánea*. FLADEM - Comisión costarricense de cooperación con la UNESCO - San José, Costa Rica. 2004.

"LA FORMACIÓN DEL EDUCADOR
MUSICAL LATINOAMERICANO"

De la Colección: Cuadernos de Reflexión, No. 1, es una edición conmemorativa del Vigésimo aniversario de fundación del FORO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN MUSICAL -FLADEM-. Se terminó de imprimir el 10 de julio de 2015, en los talleres de Editorial Avanti, Guatemala, C.A. La edición consta de 1000 ejemplares.

El tema de la Formación del Educador musical es abordado por seis especialistas que nos invitan a reflexionar sobre la incidencia de cambio que el FORO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN MUSICAL – FLADEM- podría llegar a tener dentro de las políticas públicas del continente.

“Hacer valer la educación musical como un derecho humano constituye el desafío más profundo que se nos presenta a los educadores musicales latinoamericanos.” *Carmen Méndez.*

“Un tema que nos apasiona... porque estamos convencidos de que es posible diseñar una formación docente latinoamericana.” *Alejandro De Vincenzi*

“No siempre los formadores de futuros docentes han experimentado un proceso real de musicalización que les permitiera abordar el modelo artístico y generar prácticas innovadoras.” *Andrea Tejera*

“La formación de educadores musicales implica el compromiso de formar criterio y generar transformaciones en el marco de las pedagogías críticas.” *Ethel Batres*

“El giro de-colonial demanda una postura crítica y de resistencia frente a la colonialidad, a la vez que propone la apertura a recorridos alternativos.” *Mabel Coronel*

“En la realidad educativa musical actual se dan la mano todas las variantes de la excelencia así como las de la mediocridad pedagógica. Para abordar con éxito la delicada tarea de compartir nuestra propia musicalidad con nuestros alumnos, será imprescindible la Pedagogía.”
Violeta de Gáinza

ISBN: 978-9929-8049-6-8



9 789929 804968

FLADEM

