

Educación Musical: Escenario para la Formación del Sujeto o un Pariente Pobre de los Currículos Escolares*

Musical Education: is it an Scenary for Individual's Formation or a Poor Relative of School Curricula

Audín Aloiso Gamboa Suárez¹

Resumen

La educación musical es un área indispensable en el currículo escolar puesto que facilita el desarrollo y el enriquecimiento de la mente y la personalidad, además comprende la estética y la belleza que armoniza las facultades mentales y espirituales del ser humano. De igual forma, es una herramienta importante para que el estudiante establezca una relación social en aspectos como la escucha de sí mismo, la escucha del otro y la escucha de la vida del mundo. Por esto su inclusión en el ámbito escolar debe realizarse con miras a que el estudiante descubra, disfrute y explore los beneficios que implica la práctica musical. El presente texto muestra los resultados de una investigación cualitativa que pretendió comprender las representaciones y prácticas pedagógicas de docentes y estudiantes de tres instituciones educativas de educación básica y media en Cúcuta – Norte de Santander. El horizonte metodológico del estudio estuvo guiado por el paradigma cualitativo – interpretativo con la observación no participante y las entrevistas a profundidad como técnicas de recolección de la información. Los resultados demuestran que la educación musical en las instituciones no privilegia el desarrollo del sujeto en sus diferentes dimensiones, por el contrario, es considerada por los actores como un elemento relegado del currículo escolar.

Palabras Clave

Educación Musical, Currículo, Formación, Prácticas Pedagógicas.

Abstract

Musical education is primal in the school curriculum because it makes easy the development and enrichment of the mind embracing the aesthetic and the beauty which make harmony with the person's mental and spiritual skills. Furthermore, it is an important tool for the student makes a social relationship as self – listener, listen to others and listen to life in general. This is why its inclusion in the school realm must be done for the student discover, enjoy and explore the implied benefits of the musical practice. This paper shows the qualitative research results which was conducted to comprehend three primary and highschoools teachers and students representations and pedagogical practices in Cucuta city- Norte de Santander State. The study methodological approach was qualitative- interpretative with non-participative observation and interviews as data collection instruments. The results show that school musical education subject does not foster the individual's different facets and it is regarded by the students as a non-important subject in the school curriculum.

Keywords

Musical Education, Curriculum, Formation, Pedagogical Practices.

DOI: <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2017v12n1.719>

Fecha de recepción: 4 de agosto de 2016.

Fecha de evaluación: 13 de septiembre de 2016.

Fecha de aceptación: 29 de noviembre de 2016.



* El estudio hace parte de una amplia investigación titulada caracterización de la educación musical en tres instituciones educativas en Cúcuta – Norte de Santander, avalado por el grupo de investigación en estudios sociales y pedagogía par la paz (GIESSPAZ - Categoría A en COLCIENCIAS) de la Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia.

¹ Doctor en Ciencias de la Educación (RUDECOLOMBIA – Universidad de Cartagena), docente investigador de la Universidad Francisco de Paula Santander (Cúcuta – Colombia). Correo electrónico: audingamboa@ufps.edu.co. [Orcid.org/0000-0001-9755-6408](https://orcid.org/0000-0001-9755-6408)

Introducción

La educación musical es un factor importante en la formación del ser humano; desarrolla su sensibilidad, su sentido de la estética, sensorialidad, afectividad y ayuda a valorar tanto la cultura propia como otras. También es el surgir de un nuevo lenguaje de comunicación humana en donde intervienen factores como la convivencia, el respeto y la interacción entre personas que buscan un fin común, fin que se puede describir como expresión artística por medio de la música, cualquiera sea su manifestación.

Desde tiempos antiguos la educación musical ha estado presente en la vida de las civilizaciones en sus épocas de mayor auge, como en China, India y Grecia, donde era considerada como valor humano de primer orden y la cual ocupaba un lugar importante en el desarrollo y en la conducción de los pueblos (Willems, 1994). La música en conjunto con otras disciplinas era elemento necesario para la integridad del hombre, desde el hombre corriente hasta el gobernante, puesto que el valor innegable de la música lo hacía un mejor ser y podía gobernar con mayor sabiduría y justicia.

La importancia de la educación musical se puede resumir en la siguiente afirmación:

La práctica continuada de la música en la escuela permite que el niño y el joven experimenten por sí mismos, entre otras muchas cosas, su propia capacidad de expresión a partir de todo el componente emocional asociado a la melodía, al ritmo, al timbre. etc.; favorece también el aumento de las competencias sociales gracias a la práctica musical en grupo; facilita el significado de la forma y el orden, posibilitadores de un efecto común y productivo sin anular la individualidad ni los sentimientos particulares. (Rodríguez, 2005, p. 28).

La educación musical así mismo provee otros elementos interesantes al desarrollo del ser humano y de la sociedad, su práctica y su presencia en los currículos escolares aportan de manera significativa al reconocimiento de

los derechos humanos de los estudiantes y a problemas relacionados con la discapacidad (Arguedas, 2015), o incluso con campos como lo semiótico, lo fenomenológico, hasta la configuración de identidades sociales y movimientos políticos (Pardo, 2009).

Por otra parte, es importante señalar que la música involucra procesos cognitivos superiores. Gardner (1994), hace referencia a las operaciones que implican las artes y las ciencias básicas como crear, aplicar, leer, transformar y manipular, adecuando los símbolos o sistemas simbólicos de modos específicos y dando origen a las llamadas competencias simbólicas relacionadas con cada una de las áreas, incluyendo las habilidades artísticas.

La enseñanza y el aprendizaje musical han sido abordados mediante diferentes formas, métodos y estrategias, pero sería difícil hallar un norte para establecer un modelo pedagógico para la enseñanza de la música. Son varios los autores que han trabajado este aspecto como, por ejemplo, Regelski (1980), quien involucra en el proceso de enseñanza y aprendizaje procesos como el sentir para tener sentimientos y convertirlos en procesos mentales y así lograr el pensamiento razonador. La enseñanza musical contempla varios campos, uno de ellos es la educación en la estética, la cual toma un particular significado en la formación musical y es la forma expresiva que según el autor conduce al sentido de la vida o a la importancia artística, constituyéndose como principal aspecto la construcción de las metas y logros educacionales en la música.

Existen diferentes factores que intervienen en el aprendizaje de la música; uno de ellos es el estímulo, definido como “una situación o evento objetivamente describible que indirectamente ocasiona una respuesta del organismo” (Regelski, 1980, p. 25) e involucra al estudiante cuando demuestra la habilidad para responder a una nueva situación y se origina principalmente por factores sonoros externos al cuerpo humano. Otro elemento que interviene en el proceso de aprendizaje es la *percepción* asimilada como “el proceso de tomar conciencia de las cualidades, arreglos y relaciones dentro de la estructura

sonora de la música” (Regelski, 1980, p. 33), esta percepción es el componente indispensable para una adecuada comprensión de los fenómenos acústicos y conceptos inherentes a la música.

Del mismo modo, Maneveau (1980) toma la percepción como algo más subjetivo y lo relaciona como la escucha de sí mismo, la escucha del otro, la escucha de la vida del mundo, sobre el dominio del propio esquema que conduce al hombre más allá de su condición de simple mortal.

Desde el punto de vista psicológico existen otros factores que relacionados con los anteriores orientan el proceso de aprendizaje como “la actividad sensorial, la memoria que involucra imaginación retentiva y sensorial, la actividad afectiva con la imaginación retentiva, la actividad inventiva que implica imaginación constructiva con elementos conocidos y la actividad creadora” (Willems, 1994, p. 29).

Lo esencial en toda forma o naturaleza de educación es la disciplina, factor determinante en la educación musical. La disciplina hace parte de la vida cotidiana del músico, sin disciplina es difícil o casi imposible lograr un verdadero proceso de educación musical, más aún si se habla de la enseñanza instrumental o coral. Lo anterior converge con lo señalado por Maneveau (1980), al afirmar que la música implica creatividad, creación propia e imaginación creativa y por ello, disciplina. Por otra parte, se debe tener en cuenta el ambiente, los espacios en donde se realizan los procesos de formación musical. Es precisamente en la escuela en donde inicialmente el niño comienza a recibir una enseñanza formal y donde cada asignatura cumple un papel determinado en la formación del estudiante.

En el caso de la educación musical el papel se ha relegado y el llamado “estatus” ha sido muy bajo; claro está que en países como Francia, por ejemplo, se han dado pasos importantes con la relativamente designación hecha por Maneveau (1980), *disciplina del despertar*, que integra la música con las otras áreas para lograr una nueva perspectiva y una nueva asignación en el ámbito escolar.

Con respecto a lo anterior, si evidentemente la educación musical está siendo abordada como una ciencia aislada ello implicaría una baja calidad en la enseñanza de la misma. Por eso Small (1993) hace referencia a dos términos, la escuela y el estudiante, relacionándolos como productor y consumidor, pero en cuestiones de oferta y demanda y no en conocimiento, pues señala que la escuela no es el único lugar donde se genera o se obtiene conocimiento. En este caso se podría afirmar que los estudiantes no tienen otra opción que recibir lo que se les ofrece, independientemente de si se garantiza calidad o no (Navarro, 2013).

Un elemento importante cuando de instituciones o de escuelas se habla es la constitución de su currículo, factor indispensable en la educación musical, y cuya finalidad, según Swanwick (1991), es romper mundos restringidos de realidad culturalmente definidas y promover una crítica imaginativa analizando distintos métodos y criterios y no por el contrario, la transmisión de una serie arbitraria o limitada de valores idiomáticos. Swanwick (1991) también hace referencia a un posible currículo musical, el cual debe reunir series sonoras progresivas, intervalos, escalas, acordes, sistemas dodecafónicos, etc., siendo estas series sonoras exploradas y transformadas interculturalmente mediante la composición, la audición y la interpretación.

1. Diseño Metodológico

El presente estudio es de enfoque cualitativo - Hermenéutico, pues intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas (Bonilla & Rodríguez, 2005).

La exploración de las representaciones de los estudiantes y profesores de las tres instituciones objeto de estudio posibilita un tipo de conocimiento que se construye en el diálogo, la interacción, la intersubjetividad y la cotidianidad (Gamboa, Lago y Hernández, 2016). En ese sentido, los estudios de orden cualitativo reivindican las realidades subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimiento científico y la vida cotidiana, como el escenario básico de construcción,

constitución y desarrollo de los distintos planos que configuran e integran dichas realidades como dimensiones específicas del mundo humano (Gamboa, 2016). Se considera que la investigación cualitativa constituye la metodología apropiada para comprender las formas como los estudiantes y docentes participantes en este estudio, conciben la música y la educación musical.

La técnica de recolección de información fue la entrevista en profundidad que sigue el modelo de plática entre iguales, encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y los informantes (Taylor & Bodgan, 1990), lo cual permitió indagar las representaciones de los actores educativos. Así mismo se utilizó la observación no participantes para caracterizar las prácticas pedagógicas de los profesores y las actitudes de los estudiantes hacia las clases.

Las tres instituciones donde se realizó el estudio están ubicadas en la zona urbana de la ciudad de Cúcuta, dos de ellas son de carácter público y una privada. La muestra fue intencional y estuvo conformada por setenta estudiantes, tres docentes y tres directivos.

Para el análisis de la información se utilizó la teoría de Strauss y Corbin (2002) que consiste en “hacer las conceptualizaciones, definir las categorías y desarrollarlas en términos de sus propiedades y dimensiones para luego relacionarlas por medio de hipótesis o afirmaciones que establezcan relaciones” (p.133).

El análisis de la información se realizó con apoyo del software Alas.Ti 7.5.2 dividiendo los contenidos narrativos en unidades hermenéuticas, realizando simultáneamente triangulación de fuentes. Posteriormente se procedió a la clasificación de la información existente en las unidades hermenéuticas en relación con las subcategorías realizando la codificación axial (Muñoz y Gamboa, 2012).

2. Resultados y Discusión

2.1. La Música y la Expresión del Sujeto

Para empezar a comprender las representaciones que tienen los participantes sobre música, es necesario en este aparte mencionar que las

formas de pensar son tan diferentes como lo es la naturaleza humana; en este aspecto hay que resaltar que las formas de ver el mundo varían en gran medida unas de otras, puesto que cada individuo tiene su propia visión en cuanto a la música y cada persona responde de una manera determinada a las manifestaciones artísticas.

Regelski (1980) al respecto señala que es inútil explicar a otra persona el significado que se experimenta en una obra musical o una obra de arte, pues cada significado es el resultado de la afirmación del sujeto sobre su propia identidad. De igual forma, Baczkó (1991) señala que las representaciones son elementos fundamentales de la conciencia humana; por esto se traducen en una estructura mental individual responsable de las manifestaciones contextuales que vive el sujeto, aunque no hay que descartar la posibilidad de semejanza entre algunas de las representaciones, aspecto que se evidenció en este estudio.

Partiendo de las anteriores afirmaciones se puede relacionar las representaciones que tienen los sujetos sobre música con algunas de las dimensiones del ser humano, dimensiones que según Willems (1994) relacionan la música y el hombre con el cosmos, el universo, la ética, la acción, el movimiento, la afectividad y otras que hace mención en su libro *El valor humano de la educación musical*.

En primera instancia es importante escuchar las voces de los estudiantes, quienes manifiestan:

La música es una forma de expresar lo que uno tiene por dentro, lo que uno siente y lo que piensa. Es tratar de expresar hacia los demás lo que pensamos y sentimos de ellos, como el gusto por una mujer, también expresamos amistad cuando cantamos y nos miramos unos a otros, igualmente manifestamos desprecio y rencor. (E14I3).

Lo anterior muestra cómo la música entra a ser parte de la dimensión afectiva de los estudiantes al igual que en las opiniones de los directivos, quienes consideran que “la música es una expresión artística que nace del alma y del corazón; es un sentimiento hecho realidad que a veces es muy difícil de manifestar pero lo hacemos a través de la canción y la nota musical” (P2I1).

De igual forma, el mundo afectivo de los docentes también entra a hacer parte de estas concepciones al manifestar:

La música es un arte de expresión y belleza que nace en cada ser, en cada persona, es algo propio, natural e innato, es una manifestación de sensibilidad que tiene el ser humano relacionada con el espíritu, por medio de la música se manifiestan sentimientos, ideas y emociones (P2I2).

Estas representaciones ponen en evidencia la estrecha relación que tiene el arte, y en especial la música, con las expresiones de diferentes sentimientos que pueden surgir y transmitir los seres humanos. Con respecto a esto, Willems (1994), citando al director de orquesta Ernest Ansermet, señala que la música es una expresión del hombre como ser afectivo, de manera que esta expresión se realiza a través de la significación de los sentimientos. Significación que se transforma para la comunidad educativa objeto de estudio en “amor, odio, tristeza, cariño y felicidad”, y que según el autor deben ser canalizados por un medio como sucesiones melódicas o combinaciones armónicas de sonidos medidos y rimados que excitan ciertos sentimientos. Estas mismas apreciaciones en la voz de los participantes se traducen en “sonidos creados cuando se toca un instrumento por medio de notas, con ritmos y melodías” (P2I3).

Por otra parte, cuando un directivo manifiesta que “por medio de la música se expresa alegría, por ejemplo, los cantos litúrgicos lo hacen a uno sentirse cerca a Jesucristo”(D3I1), parece que se evocara a J.S. Bach, citado por Willems (1994), quien señala que el fin de la música es la glorificación de Dios y el consuelo del alma. Estas afirmaciones hacen evidente la relación directa que tiene la música con otra dimensión humana como lo es la espiritual.

Por otra otra parte, es interesante escuchar a un docente decir:

la música es higiene mental, unida también a la educación física porque el alumno tiene tantos tabúes que recoge

de la sociedad, de la casa y tradiciones y la música abre la mente para recapacitar y dejar todo eso que no le sirve; como por ejemplo, vicios y malas costumbres. (P1I2)

En este aspecto se toma la música como un elemento purificador que entra a hacer parte de la dimensión ética y moral, la cual deja ver cómo por medio de la música se puede liberar los malos hábitos e influencias que pueden afectar a la persona. Cabe, por tanto, hacer una reflexión en este caso sobre el papel de la música en la vida que, al igual que en la dimensión ética y moral, también se puede incluir en la dimensión metafísica que puede llevar a la trascendencia del hombre. El compositor alemán L.V. Beethoven. citado por Willems (1994, p. 178), con respecto a lo anterior afirma que quien penetre en el sentido de la música se verá libre de toda miseria en la que se arrastran los hombres. De igual forma, en culturas diferentes a la nuestra como en la cultura alemana se hace alusión en sus refranes populares a la música diciendo “Allí donde se canta puedes ir a vivir porque la gente mala no conoce ninguna canción. ¡El diablo y sus acólitos pueden irse de aquí! ¡La música puede expulsarlos!” (Willems, 1994, p. 178). Con esto se observa que desde las creencias, la música se convierte en fortaleza impenetrable de toda mala influencias que tiene el mundo sobre el hombre.

2.2. La Clase de Música: La Liberación de las Aulas

En cuanto a la opinión que tienen los estudiantes sobre la clase de música, se puede observar que el papel que cumple en su rutina escolar hace que la vean como una experiencia diferente en su proceso de enseñanza y la comparen con las demás asignaturas; así lo manifiestan:

no es una clase como las otras ahí toda aburrida; donde es solo estar sentado recibiendo regaños del profesor, uno es callado, todo en silencio y a veces uno o dos hablan y le dicen a uno que se calle, solo dictan y dictan y es escribir y escribir; en matemáticas, por ejemplo, uno es solo concentrado en los números

y los profesores lo presionan a uno que responda rápido las preguntas que le hacen. (E19I2).

Se evidencia inconformidad con relación al enfoque que se da en las otras asignaturas. Esta diferencia entre la enseñanza de la música y las otras áreas como la matemática, las ciencias y la historia, según Swanwick (1991) radica en que estas limitan la opción individual y carecen para el estudiante de una relevancia cultural pero a su vez les comunica y obliga a esforzarse; por el contrario, las lecciones de música según Regelski (1980), en algunos casos no son inducidas por los docentes como sentimientos de superación, o como lo manifiesta un estudiante, “los profesores no hacen tantas preguntas, tampoco hay que entregar tantas tareas”(E16I2). En este sentido la clase de música se puede convertir en el área del deleite y del disfrute o, como lo manifiesta un docente, “la clase la hago yo en el sentido de que el muchacho se libere de sus otras clases y esté contento” (P1I3).

Otras comparaciones que hacen los estudiantes con las demás asignaturas hacen referencia al hecho de sentirse prisioneros: “es como estar siempre en una cárcel porque siempre uno dice que en las otras materias uno está como en una cárcel y quiere salir rápido a descanso” (E4I1). Como en una cárcel, cruel metáfora; sin embargo, en la representación que tienen algunos estudiantes al referirse a las demás clases, donde el guardián es el profesor que solo “presiona, regaña, dicta y dicta”, marca la diferencia respecto a la clase de música cuando manifiestan:

En esta clase se hacen cosas diferentes como tocar el piano, cantar y hacer palmas, uno comparte con las demás compañeras cuando habla y canta con ellas, se relaja y se le quita el estrés que tiene. Entonces esta clase es diferente porque uno cambia de ambiente. Además es un espacio de diversión y desenvolvimiento (E16I2).

Estas formas de ver la música radica en la manera como se orienta la educación musical que, según Regelski (1980), tiende a ser un asunto práctico en donde el estudiante se

encuentra constantemente activo y el “copiar y copiar” como lo manifiestan, pasa a un segundo plano. En esta parte práctica que se manifiesta en cantar y tocar es donde está lo que los estudiantes llaman “cambio de ambiente”; entonces, lo realmente importante aquí es reflexionar si estas actividades generan o no aprendizaje o simplemente se realizan, como manifiesta un docente, “para que los alumnos vayan a divertirse, si es así el profesor queda como un recreacionista cuyo papel es el de ir a entretener a los estudiantes”(P3I1).

Por otra parte, se puede evidenciar que desde el sentir de algunos estudiantes, en la clase de música hay una especie de libertad que no tienen en otras asignaturas puesto que en ocasiones, como se mencionó en párrafos anteriores, para algunos docentes la finalidad de la música es el deleite, lo cual incluye un grado de libertad conferido al estudiante. Regelski (1980) señala que este deleite debe de igual forma ser más un deleite estético característico del arte, un disfrute del logro obtenido por parte del estudiante y el avance del punto de partida, y no una simple diversión conferida por las actividades de una clase.

No se trata entonces de afirmar que actividades como cantar, tocar el piano y otras que los estudiantes manifiestan no tienen un fin específico y que solo son momentos de diversión; son también, como lo menciona García (2004), excitaciones provocadas por los estímulos de índole audiovisual que corresponden al contenido que se imparte para alcanzar algunos objetivos que tiene la educación musical, como la educación auditiva. Aquí es necesario entender que estas actividades deben ser acciones educadoras sistematizadas que desemboquen en la formación artística en correspondencia con lo que indique el campo musical al impartir la enseñanza de índole general y básica, para lo cual el maestro debe indudablemente elaborar su propia técnica, modos y procedimientos para que estos objetivos educacionales se cumplan.

2.3. El Despertar de una Profesión

Cuando se habla de la educación musical en el currículo escolar, hay que tener en cuenta cuáles son las representaciones y expectativas

que tiene la comunidad educativa con relación a su utilidad y a los beneficios que tiene para la institución y para la formación del individuo.

Con respecto a esto, los estudiantes ven la clase de música como una oportunidad para “ser cantantes, vocalistas y aprender a tocar profesionalmente, nos puede servir para enseñarle a otras personas y ser profesores de música porque me gusta enseñar” (E3I1). Se evidencia que los estudiantes ven en la clase de música una posible opción de preparación para desempeñarse en un campo laboral que podrá aportarles beneficios en un futuro y así desenvolverse profesionalmente en el ámbito musical. Independientemente de lo que perciban los estudiantes en la clase de música, hay que analizar si en verdad las instituciones cumplen lo que propone la educación musical y con las expectativas de los alumnos, o si por el contrario, como señala Small (1993), los estudiantes no tienen otra opción que recibir lo que se les ofrece, independientemente de si se garantiza calidad o no. Por esto el currículo escolar debe estar orientado a fortalecer el carácter, desarrollar la inteligencia y a una preparación práctica e intelectual para el trabajo de la vida de los estudiantes (Montes, Gamboa y Lago, 2013), ya que, como expresa Swanwick (1991), el trabajo de la vida es el mismo desarrollo de la mente.

Una de las condiciones para que la educación musical se oriente de un modo adecuado tiene que ver en gran medida con las perspectivas que tengan sus directivos y docentes sobre los beneficios de la misma. Es preocupante escuchar las voces de los directivos con relación a la educación musical cuando afirman:

La educación musical sirve para demostrar las capacidades que tienen los estudiantes en los actos culturales como izadas de bandera, donde el profesor toma parte, presentando los himnos y los coros. En el día de la mujer, en el día del maestro, en el día de la madre y para la entrega de notas al final. (D2I3)

Estas afirmaciones generan una reflexión importante, puesto que no se puede incluir una

asignatura en el currículo institucional por el simple hecho de servir de complemento o para suplir unas necesidades de las instituciones, las cuales son en mayor medida aisladas del verdadero sentido que tiene la educación musical.

Estas representaciones por parte de los directivos llevan a la realización de una práctica pedagógica utilitarista con el fin de cubrir eventos, lo cual hace que en ocasiones se imponga un estilo de educación musical orientado a diferentes eventos y prácticas continuadas de cantos litúrgicos y religiosos que se dan en algunas clases. Ante esto, surgen voces de inconformidad en algunos docentes quienes manifiestan:

las directivas dicen que necesitan tres pelagatos que se paren ahí y hagan algo porque es abril y es el día del idioma, le dicen a uno que monte un grupo para los descansos y para la izada de bandera.. Entonces con qué tiempo trabajo yo mi programa, cómo realizo mis planes de área si solo hay tiempo para preparar misas y salves, o actividades que nada tienen que ver con la formación musical (P2I1).

De esta forma se concibe la educación musical en algunas instituciones; al observar las prácticas pedagógicas de los profesores se evidencia que indudablemente cuando existen necesidades e intereses particulares de la institución, es casi imposible que se pueda llevar a cabo procesos de formación orientados a educar musicalmente al estudiante, puesto que el poco tiempo que se asigna para la clase se debe utilizar para preparar estas actividades quedando atrás el verdadero sentido con el que se debe tratar la educación musical.

Queda entonces en evidencia la poca trascendencia que tiene el impartir una educación musical que sea favorable para el crecimiento intelectual del estudiante y ofrezca beneficios como los que señala Rodríguez (2005) al afirmar que la práctica continuada de la música en la escuela permite que el niño y el joven experimenten por sí mismos, entre otras muchas cosas, su propia capacidad de expresión

a partir de todo el componente emocional asociado a los elementos que constituyen la música. Capacidad que se ve truncada por imposiciones que tienen que ver con beneficios meramente institucionales que no tienen en cuenta la formación del ser humano.

Tal vez estas percepciones tienen raíces aún más profundas; raíces que se encuentran en el mismo desconocimiento del verdadero valor de la educación musical por parte de los directivos, y aún más cuando la prioridad son las asignaturas llamadas por ellos mismos “de niveles cognitivos altos como la matemática, las ciencias naturales, las ciencias sociales y el lenguaje” (D2I1). ¿Acaso las artes y en especial la música no tienen un componente intelectual? o simplemente se toman como la metáfora del cardenal Newman, que afirma que “disecar aves o tocar instrumentos de cuerda es un pasatiempo elegante y un recurso para ociosos pero no es educación; no forma o cultiva el intelecto” (Swanwick, 1991, p. 130).

2.4. El Profesor de Música: Entre el Gusto y la Frustración

Es necesario precisar que el sentir de los docentes está directamente ligado a las actividades que deben realizar en sus clases, puesto que, como se mencionó antes, la educación musical está relegada a realizar actividades aisladas que son impuestas por la institución y no a procesos eficaces de enseñanza que impliquen un desarrollo real de aprendizaje. Ante esta situación surgen voces de inconformidad por parte de los docentes al señalar que:

como profesores nos sentimos subutilizados. los directivos nos dicen -necesito algo para mostrar y usted sabe que a los padres de familia hay que mostrarles cosas-, creo que eso es ser servil, es la persona que por un salario acepta lo que le pongan a hacer y a dictar cualquier cosa, la vida me ha enseñado que eso no es ser docente (D2I1).

Estos discursos son una muestra de que sus voces sean escuchadas y se cambie el enfoque utilitarista que tiene la educación musical en

las instituciones (Montes, Romero y Gamboa, 2017). Este enfoque no confiere al profesor un verdadero estatus de educador artístico, por el contrario, su papel de mediador de conocimiento le convierte en un “ser servil” y “subutilizado”, y su ambiente pedagógico se convierte en un hacer sin rumbo, un correr y un afán de cumplir con unas tareas impuestas por la institución que no están dentro del contexto formativo de la música y mucho menos en el desarrollo del individuo como lo promulgan los documentos institucionales y algunos directivos.

Se puede evocar entonces a Maneveau (1980), cuando hace referencia a la educación musical en Francia hacia 1968, en que las administraciones de los liceos y colegios franceses tomaban la educación musical como un suplemento en el servicio normal de la institución y no se asignaba un horario digno para el ejercicio de esta.

Lo anterior muestra que no están dadas las condiciones para que se realice un verdadero proceso de enseñanza y aprendizaje; cualquier área debe contar con los espacios y recursos suficientes para el desarrollo de su clase. Cómo se puede impartir una educación basada, por ejemplo, en la formación instrumental si no hay instrumentos y más aún, cuando esta se debe orientar, como apunta Regelski (1980), en función del desarrollo de la habilidad psicomotora en un contexto musical expresivo, empleando las variables del desarrollo psicomotor como índice de un aprendizaje verdaderamente diestro.

Como se ha venido mencionando, son notorias las falencias que tiene la educación musical pero en realidad estos problemas van más allá de la misma dotación de materiales y espacios apropiados. Hay que analizar de una manera más profunda el papel de la educación musical en los colegios, y más aún la situación de la música en la enseñanza. En primer término, la inclusión de la educación musical y artística en los colegios tiene uno de sus primeros males en el modo como esta enseñanza se integra en el conjunto de los sistemas educativos; Maneveau (1980) señala que el estatus que se le ha dado a la educación musical es de una enseñanza marginal, la cual no tiene papel alguno en el

plano de la formación intelectual, que al no tener nada que aportar es considerada como no rentable y solamente pareciera útil a los músicos. De igual forma, la educación musical se considera como “un pariente pobre” como señala Willems (1994). Entonces la música empieza a desempeñar un papel de adorno y de algo añadido a la educación llamada útil, como lo son las otras asignaturas; entonces ese estatus de disciplina inútil, como menciona Maneveau (1980), no confiere a quien la asume autoridad alguna; en este caso el papel del profesor, así como el de la asignatura, pasa a un segundo plano en la vida escolar.

No es de extrañar entonces que se escuchen estos testimonios de inconformidad hacia la institución, puesto que surgen de la misma situación en que se encuentra la educación musical que, según Maneveau (1980), no es satisfactoria y se ha conducido al abandono, que evidentemente no presenta la misma visión según se trate de educadores y administrativos.

En este sentido, no hay que ser cómplices silenciosos de la degradación de la educación musical en las instituciones, sino, por el contrario, hay que hacer escuchar las voces de inconformidad que argumenten el papel vital de la educación artística en la institución, ya que “el descuido de la educación artística constituye el descuido del sentimiento y una sociedad que lo descuida se entrega a una sociedad sin forma. El arte deficiente representa la corrupción del sentimiento”. (Regelski, 1980, p. 200).

De otro modo, desde los profesores no solamente se escuchan voces de inconformismo, también se encuentran testimonios que dan cuenta de la satisfacción de la labor del docente de música como:

me siento bien, uno hace lo que le gusta, a mí la música es lo que me gusta, y bueno, es agradable estar en ese ambiente y es bueno saber algo y poderlo transmitir a los estudiantes. También porque me gusta enseñar y porque me fascina la pedagogía (D112).

Regelski (1980), a propósito del disfrute de la labor del educador musical señala que es

posible estar vivo sin experimentar el arte o cultivar las cualidades del sentimiento, pero si se experimenta se permite vivir la vida profundamente; por el contrario, a los que no se les permite cultivar la respuesta del sentimiento a través del arte, se les impide vivir a plenitud.

Conclusiones

Al dar por terminado el proceso de investigación cuyos resultados se plasman en este artículo, es necesario hacer algunas reflexiones sobre la importancia y el enfoque que se da a la educación musical en el currículo escolar.

De cierto modo es frustrante escuchar testimonios de colegas docentes al señalar que su labor como educadores les convierte en un “ser servil” y “subutilizado” y “en una persona que dicta cualquier cosa por un salario”, puesto que se les pide que la educación musical se oriente a la realización de una actividad aislada como lo es la preparación de eucaristías y actividades institucionales que, si bien algunas veces sirven para prácticas corales, en ocasiones no proporcionan al estudiante formación en el ámbito musical y artístico.

Las falencias aquí develadas surgen de las mismas representaciones de educación musical que tienen los directivos, quienes consideran que en la institución el alcance y el desarrollo de la educación musical se basa en la preparación de las eucaristías y actividades del colegio, desconcertantes palabras que quizá no sean las que precisamente un docente o profesional de la música desea escuchar del directivo de la institución en donde labora. Por esto en ocasiones se oyen voces que dan cuenta de la inconformidad del docente.

Al tratar de comprender estas situaciones cabe preguntarse ¿Qué está pasando con la educación musical y con el docente que tiene en sus manos la responsabilidad de la formación artística del estudiante? y ¿Qué motivación tiene el profesor para ser mediador de conocimiento?

Estos interrogantes pueden resolverse al profundizar con otras investigación en el área, donde la comunidad educativa analice el estado de la educación musical y se planteen nuevos

enfoques para que estas situaciones cambien y no siga siendo la educación artística el pariente pobre de la educación, como menciona Maneveau (1980), o “un relleno de la parte pedagógica” como lo señala un docente.

De igual modo, los resultados expuestos en este estudio deben convertirse en motivación

para que los docentes y profesionales del arte generen propuestas investigativas en el área y las conviertan en un medio para hacer visible la educación musical en las instituciones y en la sociedad, y para que esta asignatura relegada sea orientada con base en la formación de los estudiantes.

Referencias Bibliográficas

- Arguedas, C. (2015). Educación musical, desarrollo infantil y adolescente y enfoque de *derechos humanos: Una reseña bibliográfica*. *Revista Educación*, 39(2), 79-103. Doi: [dx.doi.org/10.15517/revedu.v39i2.19899](https://doi.org/10.15517/revedu.v39i2.19899)
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilemas de los métodos*. Bogotá: Norma.
- Baczko, B. (1991). *Los imaginarios sociales: Memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Nueva visión.
- García, M. (2004). *Didáctica musical*. Argentina: Ricordi.
- Gamboa, A. (2016). *Calidad de la educación superior. Prestensiones y realidades institucionales*. Bogotá: Ecoe.
- Gamboa, A., Lago & Hernández (2016). Calidad de la docencia universitaria comprensión de los discursos y políticas institucionales de una universidad pública en norte de Santander. *Saber Ciencia y Libertad*, 11(1), 197-210. Doi: <http://dx.doi.org/10.22525/sabcliber.2016v11n1.197210>
- Maneveau, G. (1980). *Música y Educación*. Madrid: Rialp.
- Montes, A., Gamboa, A. & Lago, C. (2013). La educación básica en Colombia: Una mirada a las políticas educativas. *Saber Ciencia y Libertad*, 8(2), 141-155. Recuperado de <http://www.sabercienciaylibertad.com/ojs/index.php/scyl/article/view/106/79>
- Muñoz, P., & Gamboa, A. (2012). Escuela y educación política: una mirada a los imaginarios de actores educativos. *Pedagogía y saberes*, 1 (36), 57 - 68. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5364952>
- Navarro, J. L. (2013). La evaluación musical en una escuela universitaria mexicana de música: opiniones del alumnado. *LEEME*, (32), 19-52. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9850>
- Pardo, M. (2009). Música y Sociedad. Aproximaciones y conexiones. En: Pardo, M. (Ed.). *Traslaciones, legitimaciones e identificaciones. música y sociedad en Colombia* (pp. 5 – 46). Bogotá: Universidad del Rosario.
- Rodríguez, J. (2003). ¿ Es necesaria una Educación Musical para todos? *LEEME*, (12), 2. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9745>
- Regelski, T. (1980). *Principios y problemas de la educación musical*. México: Diana.
- Small, C. (1993). *Música. Sociedad. Educación*. Madrid: Alianza.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. J., & Bodgan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Willems, E. (1994). *El valor humano de la Educación Musical*. Barcelona: Paidós.