



Actualidades Investigativas en Educación

Revista Electrónica publicada por el
Instituto de Investigación en Educación
Universidad de Costa Rica
ISSN 1409-4703
<http://revista.inie.ucr.ac.cr>
COSTA RICA

**ANÁLISIS CRÍTICO SOBRE EL QUEHACER DOCENTE DE LOS
MÚSICOS**

CRITICAL ANALYSIS ON THE EDUCATIONAL TASK OF THE MUSICIANS

Volumen 7, Número 1

Enero-Abril 2007

pp. 1-20

Este número se publicó el 30 de abril 2007

Yamileth Pérez Mora

La revista está indexada en los directorios:

[LATINDEX](#), [REDALYC](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),

La revista está incluida en los sitios:

[REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [HUASCARAN](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



ANÁLISIS CRÍTICO SOBRE EL QUEHACER DOCENTE DE LOS MÚSICOS CRITICAL ANALYSIS ON THE EDUCATIONAL TASK OF THE MUSICIANS

Yamileth Pérez Mora¹

Resume: El trabajo contiene un análisis crítico sobre el quehacer pedagógico de los músicos costarricenses. En la historia de la educación musical costarricense se instauró una forma de enseñanza musical de predominio occidental, que ha abarcado esencialmente tres ejes temáticos: el estudio técnico del instrumento, el adiestramiento rítmico y auditivo y el estudio sobre historia y teoría musicales provenientes de Europa. Estas instancias educativas han sido exitosas desde la perspectiva disciplinar, porque han contribuido a la adquisición y mejoramiento de habilidades de carácter instrumental. No obstante, desde el punto de vista de las necesidades reales de la sociedad, han resultado inconvenientes en términos de construcción de la identidad, debido a que los enfoques clasistas y positivistas de las élites dominantes no toman como base la integralidad de los sujetos en sus procesos formadores.

En los albores del siglo XXI, la sociedad costarricense es parte de sincretismos cognitivos adquiridos –la mayoría de forma inconsciente- con actitudes "eurocentristas" y "nortecentristas", sin proceso alguno de análisis crítico acerca de lo que se desea y necesita como colectividad. En consecuencia, se originan problemas que conducen a la adquisición de una identidad difusa. Esta realidad no escapa a la vivencia de los profesionales de música, que son el producto de la repetición inconsciente de contenidos y metodologías que no necesariamente aportan a su inserción en la sociedad.

Se plantea la creación de un **proyecto concertado de educación**, basado en el enfoque dialéctico para la construcción del pensamiento crítico. Se formulan una serie de interrogantes con la finalidad de indagar acerca de los mecanismos que debe encontrar un colectivo de educadores musicales, para contribuir a la construcción del conocimiento integral de los discentes.

Palabras clave: EDUCACIÓN MUSICAL/ ANÁLISIS CRÍTICO/ FORMACION MUSICAL COSTARRICENSE/ ENFOQUE DIALECTICO EN LA EDUCACIÓN/ FORMACION INTEGRAL/

Abstract: This work contains a critic analysis on the pedagogical task of the Costa Rican musicians. In the history of Costa Rican musical education, a western form of musical teaching got of predominance, which has included essentially three thematic axes: the technical study of the instrument, the rhythmic and ear training and the study on originating musical history and theory from Europe. These educative instances have been successful from the discipline point of view, because they have contributed to acquisition and improvement of instrumental abilities. However, from the perspective of the real necessities of the society, they have been inconvenient in terms of the construction of the identity, because of classy and positivists' approaches of dominant elites do not include the individual's holistic needs as the basics on their training processes.

In the dawn of XXI century, the Costa Rican society is part of acquired syncretism cognitive -the majority of unconscious way- with "Eurocentric's" and "Northcentric's" attitudes, without a process with some critical analysis about which it is desired and needed as a collective. Consequently, problems that lead to the acquisition of a diffuse identity are originated. This reality does not escape to the experience of the music professionals, who are the product of the unconscious repetition of contents and methodologies that not necessarily contribute to their insertion in the society.

The creation of an **education's concerted project**, based on the dialectic approach for the construction of the critical thought, is proposed. In order to investigate about the needed mechanisms to be found by a group of musical educators, some questions are made as a contribution to the student's integral construction of knowledge.

Keywords: MUSICAL EDUCATION, CRITICAL ANALYSIS, COSTA RICAN MUSICAL FORMACION, APPROACH DIALECTICO IN THE EDUCATION, INTEGRAL FORMACION

¹ Doctoranda del Programa de "Estudios sobre la Sociedad y la Cultura". Master en Música con énfasis en la ejecución del clarinete, University of Lowell, Massachussets. Bachiller en Música de la Universidad de Costa Rica. Actualmente es profesora de la Escuela de Artes Musicales. Autora del libro "Naturaleza y Ejecución del Clarinete", ganadora del premio ACCAM por la grabación del disco compacto "Impresiones".

Correo electrónico: morap@cariari.ucr.ac.cr

Artículo recibido: 28 de febrero, 2007

Aprobado: 25 de abril, 2007

*"No nací marcado para ser un profesor así.
Me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas,
en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica
de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos,
no importa si estaba o no de acuerdo con ellos.
Es imposible practicar el estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes y a las
diferencias,
con quienes y con los cuales siempre es probable que aprendamos".
Paulo Freire.*

1. Introducción²

En los años anteriores a 1880, la música era, para la sociedad costarricense, sinónimo de canto y se interpretaba a un nivel superficial y limitado. Así, el 13 de noviembre de 1869 –cuarenta y ocho años después de la independencia de Costa Rica de España- se estipuló dentro del Reglamento de Instrucción Primaria, publicado en La Gaceta Oficial, que el repertorio de canciones enseñadas en las escuelas debía consistir de "*cantos religiosos y morales de corta extensión*" (pp. 1-5).

A pesar de que Costa Rica fue desde 1821 una república independiente, la inclusión de la música como materia en la educación general básica se dio, a partir de 1880, con características socioculturales que germinaron en la época colonial. Esos rasgos culturales relacionados con la historia desde la conquista y colonización, momento desde el que se aprecia el objetivo de surcar las bases de la persona "cultura", como sinónimo de evolucionado.

La respuesta a las observaciones percibidas por filósofos reconocidos -J.J. Rousseau- en torno a que la música tenía componentes artísticos que podían brindar las herramientas elementales para subsanar la formación estética y moral de los individuos –de acuerdo con la concepción racionalista fundada por Aristóteles-, agregada a las influencias directas de pensadores positivistas³ -Herbert Spencer y Horacio Mann- (Quesada, 1991), se vislumbró la posibilidad de: "*... combinar textos con melodías atractivas*", para que "*la música fuera un auxiliar importante para el aprendizaje de mensajes cívicos y morales*" (Vargas, 2004, p.212). Se incorporó la asignatura "clases de música y canto", dentro de los planes de estudio de

² La autora reconoce los derechos de equidad de géneros, sin embargo, decide expresarse en este trabajo en género masculino, para brindar mayor fluidez en la expresión lingüística.

³ Corriente filosófica fundada por Augusto Comte (1798-1857), que no acepta ideales y cuyo eje principal consiste en que el hecho es la única realidad científica y alcanzable sólo por medio de la experiencia y la inducción.

educación general básica y de educación diversificada, en cuyos programas incluían la enseñanza del canto por medio de las llamadas canciones patrias, la lectura y la apreciación musical.

La instrucción musical contemplaba las zonas urbanas con posibilidades mayores de desarrollo económico, quedando al margen las zonas rurales. La formación musical, lejos de haber sido democrática e incluyente para toda la sociedad costarricense, se constituyó en un sistema de educación con tonos clasistas y discriminatorios, pues hasta entonces la educación general no se había constituido como un derecho gratuito y obligatorio (Fischel, 1987, pp. 64-65)⁴. En otras palabras, los infantes y jóvenes menores de edad de familias con escasos recursos económicos, estaban fuera de esa instrucción.

La formación musical de índole instrumental y de carácter oficial, se remonta al año de 1842 con la creación del Ministerio de la Guerra y las Bandas Militares. Estas eran instituciones en donde se impartían clases de teoría, solfeo e instrumentos musicales, adicionalmente a la formación militar. Esta instrucción tenía tono clasista, pues el fin primordial consistía en dar una imagen más "cultura" y "civilizada", frente a los visitantes internacionales. Con la abolición del Ejército, en 1949, se convierten en Bandas Nacionales, pierden el carácter militar, pero mantienen sus principios y estructuras pedagógicas musicales por algún tiempo. Actualmente, éstas son agrupaciones que trabajan ejecutando música del género llamado "universal" o "clásico" así como popular, sin tener vinculación con la docencia.

En 1915 se formó la primera Orquesta Sinfónica Nacional, pero duró sólo para un concierto. Resurge por un año, en 1926, como una "Asociación Musical". En 1940 se crea de forma permanente la Orquesta Sinfónica Nacional de Costa Rica. Por razones económicas y políticas, surgen cambios drásticos en su estructura a partir de 1970. Se procede a "importar" músicos jóvenes de los Estados Unidos y se le agrega la función formadora del Programa Juvenil, llamado actualmente Instituto Nacional de Música (Zúñiga, 1992).

⁴ En la Constitución de 1869, Artículo 6º, dicta lo siguiente: "*La enseñanza primaria de ambos sexos es obligatoria, gratuita y costeadada por la Nación...*".

En 1942 se funda el Conservatorio Nacional de Música, que luego pasa a ser el Conservatorio Nacional y desde 1974 hasta el presente, la Escuela de Artes Musicales de la Universidad de Costa Rica. Muchos de sus docentes eran, hasta finales de la década de los ochenta, músicos miembros de la Orquesta Sinfónica Nacional y la mayoría de ellos de origen europeo –particularmente en piano y canto (Vargas, 2004).

En 1953 se funda el Conservatorio Castella; una institución pública única en su tipo en Latinoamérica por cuanto ha incluido, desde sus inicios, junto a la educación general básica y la educación diversificada la formación artística -artes plásticas, música, artes escénicas, literatura y danza- de niños y adolescentes.

En la Universidad Nacional, se crea la Sección de Música de la Facultad de Filosofía y Letras en 1974. En 1977, la misma pasa a ser la Escuela Nacional de Música. Esta Institución se ha caracterizado porque le brinda espacios más concretos a la práctica coral y a la música popular.

2. Sujeto músico y docente

Por todo lo anterior, se puede afirmar que la actividad musical costarricense ha tenido connotaciones elitistas, cuando en realidad debería formar parte de vivencias más cotidianas, espontáneas y formativas para el ser humano. Si bien es cierto que en los últimos diez años, han proliferado las instituciones públicas y privadas de educación musical con programas dirigidos a los diferentes grupos etarios, estos no han tenido, en la mayoría de los casos, una sistematización pedagógica dirigida al desarrollo integral del educando. Resultado: la estimulación creativa se ha quedado sin desarrollos ni cadencias adecuadas.

Desde el punto de vista psicopedagógico, la instrucción musical ha tenido primordialmente un enfoque conductual (Woolfolk, 1999), cuyo principio fundamental le da a la enseñanza el rol correctivo para adecuar comportamientos indeseados de los individuos, utilizando elementos estéticos preestablecidos por grupos sociales dominantes para alcanzar el ideal intelectual, en donde es necesario saber música para ser "culto" y respetado. Hacia finales del siglo XX se ha observado un aumento considerable en la implementación de metodologías de corte constructivista y cognoscitivista, que enfatizan más sobre la adquisición de aprendizajes que pretenden abarcar la integralidad de las personas.

En la educación musical costarricense se instauró una forma de enseñanza de predominio occidental, que ha abarcado esencialmente tres ejes temáticos: el estudio técnico del instrumento, el adiestramiento rítmico y auditivo y el estudio sobre historia y teoría musical provenientes de Europa. Estas instancias educativas han sido exitosas desde la perspectiva disciplinar, porque han contribuido a la adquisición y mejoramiento de habilidades de carácter instrumental. No obstante, desde el punto de vista de las necesidades reales de la sociedad, han resultado inconvenientes en términos de construcción de la identidad, debido a que los enfoques clasistas y positivistas de las élites dominantes no han tomado como base la integralidad de los sujetos en sus procesos formadores.

En las últimas dos décadas del siglo XX, se dieron a conocer investigaciones psicológicas con resultados relevantes acerca de la naturaleza biológica del pensamiento humano (Slobda, 2005; Hargreaves, 1998). Por ejemplo, el connotado psicólogo cognoscitivo estadounidense Howard Gardner, estableció teorías en torno a lo que él llama "las inteligencias múltiples" del ser humano, en las cuales destaca que la mente de las personas posee distintos tipos de inteligencia y que por lo tanto cada una requiere de pruebas y aprendizajes específicos para descubrir y estimular cada una de ellas. Entre tanto, empezaron a popularizarse las instituciones educativas con ejes curriculares que giran alrededor de metodologías cognoscitivas, con el fin de potenciar las capacidades intelectuales de los individuos, con la ayuda de ese "lenguaje universal" que llaman música.

Estas tendencias educativas positivistas no han sido lo suficientemente constructivas para la sociedad, dado los impactos negativos que enfatiza; por ejemplo, el marcado acento en los aspectos naturales y biológicos de las capacidades humanas, que lo convierte en un enfoque individualista. Su función consiste en potenciar las habilidades individuales innatas del ser humano. Asume que el aprendizaje social se da de forma "natural" y por sí solo a medida que el individuo madura biológicamente, sin tomar en cuenta las múltiples variables que intervienen en las interacciones con otros sujetos del entorno. (Retamal, 1998).

En los albores del siglo XXI, la sociedad costarricense forma parte de "sincretismos cognitivos" adquiridos –la mayoría de forma inconsciente- con actitudes "eurocentristas"⁵ y

⁵ El término "eurocentrista" se refiere a características provenientes de Europa.

"nortecentristas"⁶, sin proceso alguno de análisis crítico acerca de lo que se desea y necesita como colectividad. En consecuencia, se originan problemas que conducen a la adquisición de una identidad difusa. Esta realidad no escapa a la vivencia de los profesionales de música, que son el producto de la repetición inconsciente de contenidos y metodologías que no necesariamente aportan a su inserción en la sociedad.

Tanto en el plano informal como en el académico, se afirma que "la música es un lenguaje universal *per se*"; sin embargo esa universalidad muchas veces permanece en el plano superficial y en los espacios de un grupo social específico. Es decir, en lugar de ser realmente "universal", con posibilidades formativas para todos, su producción y difusión se convierten en fenómenos particulares y excluyentes. Este hecho provoca un alejamiento con el entorno, ya que las expresiones artísticas dejan de tener relevancia para la mayoría de las personas que componen la colectividad inmediata. Se provocan separaciones pragmáticas entre el músico y su entorno, porque existen vacíos epistemológicos.

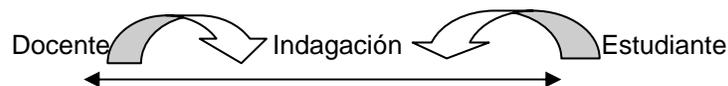
El aprendizaje artístico conlleva una carga importante de adiestramiento psicomotor y sensitivo, porque los artistas para poder manifestarse, necesitan del dominio adecuado de instrumentos y signos que funcionen como objetos comunicadores de esos lenguajes. Los músicos intérpretes, por ejemplo, necesitan aprender a usar los signos e instrumentos musicales para lograr comunicarse por medio de sonidos; los bailarines requieren del conocimiento profundo de las capacidades motoras y expresivas de su cuerpo, para poder transmitir su quehacer artístico por medio del movimiento; los escultores deben dominar los utensilios y las técnicas inherentes para que sus ideas queden plasmadas y exteriorizadas. Los artistas precisan del conocimiento específico acerca de las herramientas y las técnicas para expresarse en su entorno.

Por lo tanto, es comprensible que en los procesos de enseñanza y aprendizaje artístico se dé un énfasis, a veces excesivo, al dominio especializado de esos instrumentos y técnicas. No obstante, resulta imprescindible recordar que los artistas son seres humanos insertos en una sociedad siempre cambiante, que requiere de la intervención de todos sus miembros. Sus transformaciones deben ser el resultado del accionar pensado y no sólo actuado, para que los sujetos expresivos y los objetos expresados artísticamente por medio

⁶ El término "nortecentrista" se refiere a características provenientes de Estados Unidos de América.

de sonidos, movimientos e imágenes, resulten ser algo más que decoraciones para la sociedad.

Todo aquel que tenga la posibilidad de mediar en la producción de conocimientos de forma sistemática en otras personas, es un educador aunque no se haya preparado académicamente para ello. La mayoría de los artistas incursionan en la docencia sin aquilatar la envergadura del compromiso que eso implica, ni la complejidad que conlleva. Resulta imprescindible para quienes tienen por labor la formación de sujetos, contar con espacios cotidianos de análisis acerca de su quehacer pedagógico. El educador debe tener presente que las relaciones pedagógicas se tejen de forma horizontal entre los protagonistas del proceso educativo, en donde los conocimientos adquiridos y por adquirir, convergen en una trama de indagación constante por parte de ambas partes, profesor y estudiante.



Esta relación horizontal debe ser cotidiana y sistemática, pero abierta, reflexiva y respetuosa. El diálogo mediante el pensamiento crítico, debe ser la base sobre la cual se edifiquen los procesos de aprendizaje y construcción de conocimiento. Además, para poder trabajar en la construcción del conocimiento colectivo, es necesario tomar en cuenta las diferencias de criterio para poder edificarlo en su propio contexto sin olvidar la trama global.

Ahora es momento de inquirir lo siguiente: ¿Qué tipo de análisis se debe realizar?, ¿qué ser humano se pretende contribuir a formar?, ¿cuál es el conocimiento colectivo que se desea construir?, ¿qué tipo de institución educativa se pretende construir? Antes de indagar las respuestas a esas preguntas, se debe hacer un análisis profundo acerca del tipo de institución que se ha construido a lo largo de la historia colectiva y que forma parte del presente. Es decir, ¿qué tipo de institución educativa se está formando en la actualidad?

3. Análisis crítico de la práctica docente

En todo proceso educativo, el diálogo debe constituir la base del trabajo colegiado de los educadores, en especial cuando se pretende construir un proyecto institucional concertado de educación musical. Para ello, se requiere tomar en cuenta los diferentes aspectos culturales que posee todo proceso de esa envergadura. Ser docente implica mucho

más que enseñar técnicas y contenidos o realizar evaluaciones. Los esfuerzos más importantes deben quedar plasmados en el proceso y no en el resultado final.

Existen diversos puntos de vista en torno a la cuestión educativa; sin embargo, se destacan las aseveraciones hechas por Fierro *et al* (1999), después de investigar acerca del devenir pedagógico. Debido a la similitud cultural que contienen esas investigaciones con respecto a la realidad costarricense, resulta valioso el rescate de las ideas principales. Las autoras expresan que se requiere abarcar las seis facetas que se encuentran intrínsecas en el proceso educativo, a saber: la perspectiva personal, la perspectiva institucional, la perspectiva interpersonal, la perspectiva social, la perspectiva didáctica y la perspectiva valoral.

3.1. Perspectiva personal

Los seres humanos son sujetos históricos por excelencia, con la capacidad de elaborar de forma integrada el conocimiento adquirido en el pasado, para "resignificar el presente" y "construir el futuro" (Fierro *et al*, 1999). De manera que, los docentes musicales están llamados a contribuir de forma significativa para que esos cambios semióticos intrínsecos en su obra pedagógica, pasen a formar parte de transformaciones que contengan valor colectivo, que logren salvaguardar su identidad.

No existe el pensamiento objetivo "puro", como lo manifestó Descartes de forma contundente, con sus palabras *Cogito, ergo sum* - "Pienso, luego existo": Porque tengo la capacidad de pensar, tengo la certeza de que existo. Sin embargo, no existe un ente metafísico capaz de prescindir de la fisiología humana y de captar conocimiento sin un cuerpo receptor y productor de experiencias e ideas. La razón pura, aislada de todo lo demás, es utópica y carece de fundamento en los procesos de construcción del conocimiento, porque desarticula el ser integral, separan la mente del cuerpo e invisibilizan todo lo que se construye entre ambos y entre los sujetos. El conocimiento no es estático, es dinámico y acumulativo. Por eso su adquisición requiere de continuos análisis epistemológicos para "resignificarlo" y reubicarlo en su devenir constante.

La dimensión personal no debe fijarse en el personalismo o el individualismo. La instauración del "maestrocentrismo" y del "métodocentrismo" en la formación musical, resulta perjudicial para el educando porque le brinda panoramas cognitivos cerrados y excluyentes,

lo que produce resultados culturales nefastos desde el punto de vista de la construcción del conocimiento, porque lo separa de su entorno al descartar otras variantes que constituyen la globalidad. Dentro de esta perspectiva positivista, se presentan situaciones en las que, por ejemplo, la misma palabra "maestro" se tergiversa cuando se le da el significado de educador destacado, aún cuando éste no se dedique a la docencia y sea sólo un excelente músico intérprete o compositor.

Los docentes, interactúan con el entorno construyendo su historia individual y social, ya sea de forma consciente o inconsciente. De manera que, además de adentrarse en el estudio de los libros, los métodos, las partituras y los instrumentos de ejecución, es imprescindible incluir el análisis crítico con respecto a las vivencias de los educandos y las propias. En ese sentido, las autoras mencionadas son enfáticas al afirmar que existe una variedad de interrogantes que son válidas para activar ese proceso. ¿Qué lugar ocupa en mi vida de músico mi quehacer docente?, ¿de qué forma se ha ido entremezclando mi historia personal con mi recorrido profesional?, ¿en qué medida mi labor docente ha contribuido con mi realización personal?, ¿cómo me convertí en maestro?, son algunas de las preguntas que se podrían utilizar en este proceso de auto-indagación.

3.2. Perspectiva institucional

Cuando se realiza un análisis crítico sobre la situación educativa de una colectividad, es imprescindible abarcar la perspectiva institucional que tutela la labor. En primera instancia, se requiere definirla para poder redefinirla. Dentro de la dimensión institucional, existen tres tipos de cultura académica que visualizan la institución escolar como "Un asunto de familia", otras como "Una cuestión de papeles y expedientes" y otras como "Una cuestión de concertación" (Fierro *et al*, 1999).

3.2.1. "Un asunto de familia"

De acuerdo a Fierro y otras investigadoras (1999), en este tipo de perspectiva escolar no se explicitan las relaciones laborales ni contractuales, lo que provoca ambigüedad en los términos de intercambio entre los miembros de la institución; también, la carencia de claridad en las relaciones jerárquicas y la ausencia de coordinación, sistematización y seguimiento de las tareas es evidente. No existen planteamientos en torno a la visión y misión educativas integrales.

Por lo general, en este tipo de institución, las vías de comunicación se establecen por medio de una red informal y "espontánea" entre sus integrantes. Existe una disposición por cumplir cada cual con las tareas y por brindar lealtad de corte individual con sus pares o la autoridad, a cambio de respuestas remediabiles de carácter afectivo. Este fenómeno cultural de aparente fraternidad, genera toda una situación con características competitivas por el acceso y "control de los espacios de poder", lo que da como resultado que el triángulo didáctico (institución-docentes-estudiantes) se difumine y se pierda la misión pedagógica.

En el ambiente musical costarricense, este tipo de institución se vislumbra más en los ámbitos privados, aunque también en algunos de carácter oficial cuya población estudiantil es relativamente pequeña y que abarca la instrucción específica instrumental.

3.2.2. "Una cuestión de papeles y expedientes"

En este tipo de instituciones, prevalece lo "tecnocrático", por lo que se brinda mayor énfasis a lo trámites. Imperan las reuniones formales y la comunicación por escrito en donde la información fluye de forma vertical y descendente. La finalidad de esas comunicaciones consiste en externar directrices y criterios de orden jerárquico, excluyendo los aspectos informales de las relaciones entre los sujetos. Las instituciones educativas de carácter oficial, suelen tener este tipo de dimensión.

Desde el punto de vista didáctico, se acentúan las definiciones y el planeamiento con contenidos que hayan demostrado ser eficientes en la búsqueda de respuestas a interrogantes, como un ¿qué método?, ¿cuántos estudios?, ¿cuáles obras?, ¿cómo se ejecutan de forma adecuada?, ¿cuántas horas?, entre otras. Este arquetipo de institución genera procesos de aprendizaje incompletos y fuera de contexto, ya que suele enfrentar dificultades en responder a las necesidades fundamentales de los educandos, porque no cuestiona el ¿para qué se educa?, ¿a quién está dirigido el proceso?, y, ¿por qué este contenido es el adecuado y no otro?

3.2.3. "Una cuestión de concertación"

Esta clase de entidad educativa aprovecha los espacios "no normados" que quedan entre las reglas para establecer, de forma libre y democrática, vínculos de comunicación para la negociación de todos los aspectos inherentes a la formación humana. Las relaciones interpersonales se dan dentro de un marco de respeto, atendiendo la visión y los objetivos

de la institución. Consiste en una cultura de trabajo colectivo, en donde se pretende equilibrar y conjugar lo relacionado con la visión y la misión institucionales. Dentro de la institución se rescata y fortalece el principio de la integración, aquella percibida como parte de un todo que es la sociedad. Es la búsqueda constante de la elaboración y puesta en práctica de un proyecto institucional concertado.

De la misma forma que los músicos se preocupan por ajustar con otros pares, los sonidos y criterios musicales de forma colectiva para plasmarlos en una obra, deben estar dispuestos a concertar la variedad de puntos de vista, para poder participar de forma consonante en un proyecto educativo. De lo contrario, difícilmente lograrán que sus pensamientos, voces y sonidos se ensamblen de manera coherente, armoniosa y satisfactoria para todos.

De acuerdo con Fierro *et al* (1999), el riesgo mayor que se presenta en esta clase de institución, consiste en la permanencia del establecimiento de la consulta y la deliberación por parte de sus miembros. El llamado "asambleísmo" puede provocar un debilitamiento en la función esencial, cual es la docencia.

3.3. Perspectiva interpersonal

Los pensamientos y las acciones se entretajan en la trama interpersonal. La interacción de cada uno de los sujetos consiste en el espacio donde se construyen los significados, ya que la comunicación formal e informal es lo que le da sentido a la convivencia. Dentro de esta perspectiva de análisis, se requiere abarcar el clima de las interrelaciones y el tono dentro del cual se manejan las dificultades que se presentan. Por eso, incluir de forma consciente las diferentes visiones interpersonales de cada uno de los protagonistas del proceso formador, resulta prescindible para que el mismo sea constructivo.

Preguntas como: ¿Quiénes integramos la escuela?, ¿qué ambiente de trabajo hemos construido?, ¿qué tipo de dificultades se presentan entre los integrantes de esta colectividad musical que comparten experiencias educativas?, ¿qué tipo de dificultades se presentan?, ¿de qué forma se les hace frente a esas dificultades?, ¿existe trabajo colectivo en esta escuela?, deben formar parte de los pilares esenciales para encontrar cadencias consonantes en el proceso de construcción del conocimiento formador.

3.4. Perspectiva social

La labor de los educadores consiste en convertirse en mediadores para que los educandos -seres con vivencias de orden económico, histórico, social, político y cultural- logren construir su futuro de manera integral. Esta es una visión holista de la educación que contempla al sujeto "en devenir" (Gutiérrez, 1986), en movimiento y dentro de una sociedad que se enfrenta a "un cambio de época" (Souza Silva, 2003). La pedagogía tradicional concibe a la sociedad detenida en el tiempo, por lo que utilizan metodologías estáticas y de medición en las que se enfatiza el adiestramiento de habilidades, mas no los aprendizajes significativos.

La inclusión de la perspectiva social en la educación musical en cualquier énfasis, es relevante para la formación integral de los educandos, porque consiste en la base sobre la cual se dan los cimientos para la formación del pensamiento y del accionar críticos, responsables y creativos en torno al concepto de mundo real y actualizado.

Algunos sociólogos y psicólogos sociales han manifestado que grupos sociales dominantes ejercen presión acerca del gusto y criterios musicales, legitimando aspectos estéticos en donde hay inclusión y exclusión cultural. Konecni (1972, 1979) al justificar sus investigaciones en psicología musical, llama la atención a otros investigadores por no tomar en cuenta el aspecto social en relación a la apreciación musical.

Cuando una persona escucha música, esto le produce cambios en el estado emocional y por lo tanto, afecta su comportamiento hacia otros. Como el comportamiento social es, por definición, interactivo, se puede asumir con seguridad que las reacciones hacia otros oyentes y hacia la escogencia musical posterior, cambiará según sea el estado anímico del oyente (Hargreaves, et al., 1997).

Los docentes musicales deben tomar en cuenta que los estados emocionales de las personas son perturbados al escuchar música y que esto condiciona las decisiones estéticas que se hagan a posteriori. De ahí se desprende la necesidad de que estos procesos se den de forma consciente, para que las futuras elecciones estético musicales no queden en respuesta a meros impulsos sensoriales.

¿Cuál es el perfil de los educandos al inicio de nuestra intervención en su proceso de formación?, ¿con qué clase de estudiantes estamos trabajando?, ¿cuál es el perfil profesional que se tiene proyectado para ese estudiantado?, es decir, tomando en cuenta la situación histórica del presente, ¿cuáles son las expectativas y las necesidades de la sociedad con respecto a los docentes de música?, ¿existe un eclecticismo consonante o disonante de mi labor pedagógica con la sociedad?, ¿estoy contribuyendo a solventar las necesidades cognitivas, afectivas y sociales reales que necesitan los estudiantes, para vivir en armonía con su entorno? Estas y otras son las interrogantes que tendríamos que plantearnos e indagar las respuestas pertinentes.

3.5. Perspectiva Didáctica

Según Freire (2002), la búsqueda constante por el conocimiento, constituye la prevalencia fundamental de la conciencia en los hombres y mujeres que se conciben como seres inconclusos. El reconocimiento de esta cualidad humana resulta esencial para procesos de construcción de conocimiento desde una perspectiva crítica. Es necesario tener en cuenta que nada de lo experimentado en el papel de educando debe necesariamente repetirse. Todo proceso de aprendizaje debería demandar una disposición al cambio, a la reconstrucción constante del educando.

Es por eso que el docente musical debe ser una persona estudiosa y dispuesta a servir de mediador entre el conocimiento y el educando, para que este asimismo, logre sumergirse en la búsqueda continua del saber, logre apoderarse de él y lo convierta en la construcción de su propia sapiencia.

La metodología "bancaria" (Freire, 1994), basada en la acumulación de información, fechas, formas y sonidos, la simple adquisición de habilidades, posee perspectivas que provocan resultados desde todo punto de vista desfavorables para la construcción del conocimiento de manera integral, que sirva de base para una mejor comprensión del mundo; este mundo diversificado y cambiante y, por ende, complejo.

Otro aspecto didáctico esencial para obtener un proceso educativo verdaderamente transformador, consiste en la posición dialéctica ante el conocimiento, los educandos y los educadores, la cual precisa de actitudes respetuosas. No se puede adquirir conocimiento dialéctico si no se es coherente y no se articula la teoría con la práctica, el pensamiento con

la acción; no se puede dialogar con los estudiantes ni colegas si no se sabe escuchar, ni se respetan las diferencias y los diferentes, ni la autonomía de los otros.

Para los cuestionamientos que se elaboren en torno a esa búsqueda del pensamiento crítico, deben formular preguntas con ejes temáticos relacionados al ¿cómo estamos haciendo docencia? Indagaciones como: la metodología que utilizo, ¿contiene espacios que incentivan el razonamiento integral de la música?, ¿qué papel tienen los estudiantes ante su propio proceso de producción de conocimiento?, ¿cuál es nuestra posición frente a los resultados de las encuestas que se realizan en procesos de evaluación?, ¿miramos cada uno de los resultados en forma vertical, de la misma forma "bancaria" que prevalece en la metodología de enseñanza?, ¿vemos sólo lo cuantificable, buscando exclusivamente lo verdadero o lo falso?, o, ¿tiene esa mirada un enfoque horizontal, con el que se pueda captar todas las perspectivas de pensamiento crítico y acción transformadora?

3.6. Perspectiva Valoral

¿Por qué es importante la labor docente? Los educadores tienen la obligación de contribuir a la formación integral de los discentes. Limitarse a dar información "veraz" y detallada, es perjudicial para los educandos porque se les sitúa como objetos o especie de *cyborgs*⁷, en vez de sujetos con el compromiso de replantear su presente y edificar su futuro.

Los profesores de música no sólo brindan información especializada acerca de su disciplina, sino que además, plantean ideas, formas de actuar y ver el mundo. La mediación de esos valores pueden darse de forma consciente o inconsciente, lo esperado, claro está, es que los mismos se presenten, en la medida de lo posible, dentro del marco del pensamiento consciente. De ahí se desprende la necesidad imperante del establecimiento del análisis crítico constante, para poder transformar la práctica docente.

Indaguemos: ¿Qué tipo de valores se instauran en la escuela?, ¿tienen los educadores actitudes respetuosas hacia los estudiantes?, ¿han cambiado mis valores personales dentro del quehacer pedagógico?, ¿de qué manera han cambiado?

⁷ La palabra de origen inglesa *cyborgs* se refiere a la hibridación de ser humano y máquina que confluye en un mismo cuerpo.

La educación es un compromiso colectivo, en donde los educandos, educadores e institución en su contexto, deben obtener beneficiados cualitativos por medio de los procesos mismos de construcción de conocimiento. Consecuentemente, se requiere de constancia en la escala de valores bajo los cuales se instauran los principios filosóficos, sociológicos y psicológicos del quehacer pedagógico. Ahora bien, ¿pueden los resultados de esos análisis cotidianos transformar la acción pedagógica?

Reflexiones finales a modo de conclusión

En gran medida la información genética heredada facilita la adquisición de destrezas artísticas; no obstante, son las experiencias y aprendizajes significativos, desde el inicio de la vida, lo que permite que el ser humano las desarrolle y crezca.

Todas las artes son lenguajes y como tales, describen, expresan sentimientos, pensamientos, vivencias. Por medio de ellas, el ser humano comunica su visión del mundo. Las actividades artísticas en general y en particular la música, por sus cualidades expresivas y simbólicas, pueden ser utilizadas para facilitar la interacción que se dan en los procesos de interiorización mental de las personas entre lo subjetivo y lo objetivo, favoreciendo así su desarrollo emocional e intelectual, para que su inmersión en la sociedad sea pertinente.

La educación musical de niños y jóvenes, conlleva abarcar las múltiples necesidades intrínsecas que van más allá de las expectativas que los adultos encargados de su educación, (padres, madres, instructores, profesores especialistas), tienen de ellos en relación con su futuro académico musical. Nuestro deber como docentes es descubrir dentro de nuestro quehacer cotidiano, cuáles son esas necesidades cognoscitivas y afectivas que tienen los estudiantes en relación con su desarrollo integral.

El hecho que los seres humanos seamos capaces de hacer cultura y que dependamos de ella, consiste en una de las diferencias fundamentales con respecto a nuestros parientes los primates (Tomasello, Kruger y Ratner, 1993). Es por eso que resulta fundamental la calidad del entorno y la forma en que los seres humanos sean guiados para que logren articular sus conocimientos con la realidad. De eso depende su sobre-vivencia como sujetos culturales.

Los docentes musicales, además de brindar la adquisición de destrezas físicas y cognitivas referentes a la especialidad, deben brindar los mecanismos para que los estudiantes aprendan a asociar y modular lo aprendido en armonía con el entorno. Precisan contenidos musicales integradores que incorporen la dimensión dialéctica y dentro de este enfoque, las contradicciones de la sociedad, de manera que contribuyan a la adquisición de habilidades de observación, de análisis, de pensamiento crítico y comunicación constantes con el conocimiento teórico y práctico y, con los demás sujetos del entorno.

Quizás, los hechos revelados acerca de la apatía que tienen niños, jóvenes y adultos con respecto a la música y las artes de la academia, tenga que ver con una deformación integral abrumadora. Posiblemente, este fenómeno social que suele manifestarse mediante la inasistencia a actividades artísticas en general, la contaminación sónica y la dolorosa insensibilidad ante el dolor ajeno, entre otros, sea el resultado de un trabajo artístico pedagógico superficial, carente de un acompañamiento pedagógico pertinente, con desarrollos y cadencias adecuadas. Los docentes de música debemos ser partícipes de la praxis -la acción y la reflexión- en la creación de **un proyecto concertado de educación**.

En definitiva, ser educador es una tarea continua y compleja que demanda actualización, verdadero compromiso y actitudes de crítica y análisis constantes. Un aprendizaje deficiente y asistemático, deforma; una educación integral y consciente, libera. Esta es la esencia de la construcción de una verdadera democracia, en donde los miembros de una comunidad puedan construir conscientemente su historia, y esto sólo se logra mediante la educación continua y crítica. No se puede edificar la democracia donde prevalezca la ingenuidad y la ignorancia. Bien afirma Freire: *"Es imposible practicar el estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias, con quienes y con los cuales siempre es probable que aprendamos"*.

Referencias

- Abeles, Harold; Hoffer, Charles; Klotman, Robert. (1995). **Foundation of Music Education**. New York: Thomson Schirmer.
- Alsina, Pep. (1999). **El área de educación musical: Propuestas para aplicar en el aula**. Barcelona: Editorial Graó.
- Álvarez, Freddy et al. (2005). **El arte de Cambiar las Personas que Cambian las Cosas: El Cambio Conceptual del Ser Humano desde su Contexto Cambiante**. Quito, Ecuador: Editorial Red Nuevo Paradigma.
- Álvarez de Zayas, Rita M. (1997). **Hacia un Currículum Integral y Contextualizado**. Honduras: Editorial Universitaria. Universidad Autónoma de Honduras.
- Berman, Laurence. (1993). **The Musical Image**. Connecticut: Greenwood Press.
- Bernstein, Basil. (1998). **Pedagogía, control simbólico e identidad** (Traducción de Pablo Manzano). Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Bouzas, Patricia. (2004). **El constructivismo de Vygotsky**. Buenos Aires: Editorial Longseller.
- Bruner, Jerome. (1999). **La educación puerta de la cultura** (2ª ed., Traducción Félix Días). Madrid: Editorial Aprendizaje Visor.
- Butterworth, George; Light, Paul H. (eds.) (1982). **Social cognition: Studies of the development of understanding**. Brighton: Harvester Press.
- Careaga, Adriana. (2001). **La práctica docente: ¿reestructurar o enculturizar?** Recuperado en agosto del 2006, de http://cecap.anep.edu.uy/documentos/articulos_2004/Documentos_art/pdf/practicadocte.PDF
- Chomsky, Noam. (2002). **La (Des) Educación** (2ª. ed.). Barcelona: Editorial Crítica, S.L.
- Ciano, Daniel Germán. (2002). **Formadores de docentes, razonamiento informal y prácticas de enseñanza**. Recuperado en abril de 2006, de <http://correodelmaestro.com/anteriores/2002/abril/Incert71.htm>.
- Cruz Tomás, Leyda (Compiladora). (s.f.). **Psicología del desarrollo**. La Habana: Universidad de la Habana. Imprenta Alejo Carpentier.
- Damasio, Antonio. (2000): **Sentir lo que sucede: cuerpo y emoción en la fábrica de la conciencia**. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Denevi, Guillermina. (2005). **Educación musical crítica: Charla con Antonio Ureña García**. Recuperado el 4 de julio 2006, de http://weblog.educ.ar/espacio_docente/musica/archives/000768.php

- Dewey, John. (1934). **Arts as experience**. New York: Minton, Balch.
- _____. (2004). **Experiencia y educación** (Edición española de Javier Sáenz Obregón). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S.L.
- Descartes, René. (1637). **Discurso del Método** (2ª. ed.). Madrid: Ediciones Mestas.
- Fischel, Astrid. (1987). **Consenso y Represión: una interpretación socio-política de la educación costarricense**. San José, Costa Rica: Editorial Costa Rica.
- Flores, Bernal. (1978). **La Música en Costa Rica**. San José, Costa Rica: Editorial Costa Rica.
- Freire, Paulo. (1979). **Educación y Cambio**. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
- _____. (1994): *Cartas a quien pretende enseñar*. Ediciones Siglo XXI. México.
- _____. (1994). **Pedagogía del Oprimido** (45ª ed.). México. Siglo XXI.
- _____. (2001). **Pedagogía de la Indignación**. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- _____. (2002). **Pedagogía de la Autonomía**. México: Editorial SIGLO XXI.
- Fierro, Cecilia et al. (1999). **Transformando la práctica docente: Un modelo didáctico para la educación superior**. México: Editorial Paidós mexicana.
- Fromm, Eric. (1966). **Marx y su concepto del hombre** (3ª. ed., Traducción de Julieta Campos). México: Fondo de Cultura Económica.
- García Hoz, Víctor et al. (1993). **Tratado de Educación Personalizada: La educación en el nivel primario**. Madrid: Ediciones RIALP.
- Gimeno Sacristán, José; Pérez Gómez Ángel. (1993): **Comprender y Transformar la Enseñanza**. Madrid: Ediciones Morata.
- Giroux, Henry A. (2003). **Pedagogía y política de la esperanza**. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- González, Luisa. (1994). **El Primer Kinder en Costa Rica**. Monografía publicada sin editorial.
- Gutiérrez P., Francisco. (1975?). **Praxis del Método: Ideogenomatesis en el lenguaje total**. San José, Costa Rica: Centro Experimental Latinoamericano de la Pedagogía del Lenguaje Total.
- _____. (1986). **Una Propuesta Educativa Latinoamericana: metodología del Lenguaje Total**. Buenos Aires: Editorial HVMANITAS.
- Hargreaves, David J.; North, Adrian C. (1997) (Com.). **The Social Psychology of Music**. New York: Oxford University Press.

- Morosova, Sofía. (1973). **Expresión Plástica: Curso de perfeccionamiento**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Piaget, Jean. (1985). **Adaptación vital y psicología de la inteligencia**. México: Editorial SIGLO XXI.
- _____. (1951). **Play, dreams and imitation in childhood**. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, Jean.; Inhelder, Barbel. (2002). **Psicología del niño** (16a. ed.). Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Pratt, David. (1980). **Currículo: Design and Development**. New York: Harcourt Brace Jonanovich, Inc.
- Quesada Camacho, Juan Rafael. (1991). **Educación en Costa Rica 1821-1940** (Serie Nuestra Historia) San José, Costa Rica: EUNED.
- Retamal Montecinos, Orlando. (1998). Una Educación para reconciliar al hombre con la Tierra. Solo la educación holística hará posible la continuidad de la Vida. **Estudios pedagógicos**. (24), 107-121. Valdivia, Chile. ISSN 0718-0705 versión *on-line*.
- Sequeira Rodríguez, Alicia. (2002). **Las implicaciones de la globalización y la tecnología en la teoría curricular de la educación superior: el caso del Diplomado en Electrónica del Instituto Tecnológico de Costa Rica**. Tesis de Doctorado en Educación, Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.
- _____. (2005). La investigación educativa. Ponencia presentada en el Primer **Coloquio: Tipos de estudio en las Ciencias Sociales y la Educación**. Sede de Occidente: Universidad de Costa Rica.
- _____. (2005). La Planificación Curricular y sus Enfoques Curriculares. Departamento de Docencia Universitaria. Memoria: **Primeras Jornadas Internacionales de Pedagogía Universitaria**. San José, Costa Rica: Oficina de Publicaciones de la Universidad de Costa Rica.
- Simms, J.A. y Simms, T.H. (1972). **Socialización y rendimiento en Educación**. Madrid: Ediciones Morata, S.A.
- Sloboda, John. (2005). **Exploring the musical mind: cognition/emotion/ability/function**. New York: Oxford University Press.
- Souza Silva, José. (2003). Investigación, Sociedad y Desarrollo: Los nuevos paradigmas del desarrollo científico-tecnológico en el contexto del cambio de época. Conferencia presentada en la **Primera Jornada de Intercambio de Experiencias Innovadoras en la Educación Universitaria**. San José, Costa Rica: CONARE.
- Souza Silva, José et al. (2005). **La Innovación de la Innovación Institucional: De lo universal, mecánico y neutral a lo contextual, interactivo y ético desde una perspectiva latinoamericana**. Quito, Ecuador: Editorial RED NUEVO PARADIGMA.

- Svatek, Ludmila. (1986). **Juan Loots y las Bandas de Música Militar**. San José, Costa Rica: Instituto del Libro.
- Torres Novoa, Carlos Alberto. (1977). **Entrevistas con Paulo Freire**. México: Ediciones Gernika.
- Torres Santomé, Jurjo. (1996). **Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado**. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Tryphon A.; Vonèche, J. (comp.). (2000). **Piaget, Vygotsky: la génesis social del pensamiento**. México: Paidós Educador.
- Urbina, Eladio. (s.f.). El positivismo. Recuperado el 4 de julio 2006, de <http://www.monografias.com/trabajos/positivismo/positivismo.shtml>
- Vargas Cullell, Ma. Clara. (2004). **De las fanfarrias a las salas de concierto. Música en Costa Rica (1849-1940)**. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- _____. (2004). La Música. En: Eugenio Rodríguez Vega, editor. **Costa Rica en el siglo XX** (pp. 265-300, Tomo I). San José: Editorial de la Universidad Estatal a Distancia.
- Vygotsky, Lev S. (1997). **Obras escogidas, I Tomo: Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología** (2ª. ed.). Madrid: Editorial Visor Dis., S.A.
- _____. (2001). **Obras escogidas, II Tomo: Problemas de Psicología General** (2ª. ed.). Madrid: A. Machado Libros S.A.
- Woolfolk, Anita. (1999). **Psicología Educativa** (7ª. ed.). México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Zúñiga Tristán, Virginia. (1992). **La Orquesta Sinfónica Nacional**. San José, Costa Rica: EUNED.