



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

CENTRO DE LAS ARTES Y LA CULTURA
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN ARTE Y CULTURA

**ORQUESTAS INFANTILES Y JUVENILES EN MÉXICO: UN ACERCAMIENTO
A LAS IDENTIDADES NARRATIVAS DE ESTUDIANTES Y DOCENTES**

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN ARTE Y CULTURA

PRESENTA

Miriam Ortiz Cortés

TUTORA

Dra. Irma Susana Carbajal Vaca

CO-TUTOR

Dr. Raúl Wenceslao Capistrán Gracia

COMITÉ TUTORAL

Dra. Karla María Reynoso Vargas

Aguascalientes, Aguascalientes. Octubre de 2023.

DRA. BLANCA ELENA SANZ MARTIN
DECANA DEL CENTRO DE LAS ARTES Y LA CULTURA

PRESENTE

Por medio del presente como **TUTORA** designada de la estudiante **MIRIAM ORTIZ CORTÉS** con ID 283588 quien realizó la tesis titulada: **ORQUESTAS INFANTILES Y JUVENILES EN MÉXICO: UN ACERCAMIENTO A LAS IDENTIDADES NARRATIVAS DE ESTUDIANTES Y DOCENTES**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia damos nuestro consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que nos permitimos emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que ella pueda proceder a imprimirla así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Ponemos lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, le enviamos un cordial saludo.

ATENTAMENTE
"Se Lumen Proferre"
Aguascalientes, Ags., a 28 de septiembre de 2023.



Dra. Irma Susana Carbajal Vaca
Tutor de tesis

c.c.p.- Interesado
c.c.p.- Secretaría Técnica del Programa de Posgrado

DRA. BLANCA ELENA SANZ MARTIN
DECANA DEL CENTRO DE LAS ARTES Y LA CULTURA

PRESENTE

Por medio del presente como **CO-TUTOR** designado de la estudiante **MIRIAM ORTIZ CORTÉS** con ID 283588 quien realizó la tesis titulada: **ORQUESTAS INFANTILES Y JUVENILES EN MÉXICO: UN ACERCAMIENTO A LAS IDENTIDADES NARRATIVAS DE ESTUDIANTES Y DOCENTES**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia damos nuestro consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que nos permitimos emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que ella pueda proceder a imprimirla así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Ponemos lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, le enviamos un cordial saludo.

ATENTAMENTE
“Se Lumen Proferre”
Aguascalientes, Ags., a 28 de septiembre de 2023.



Dr. Raúl Wenceslao Capistrán Gracia
Co-Tutor de tesis

c.c.p.- Interesado
c.c.p.- Secretaría Técnica del Programa de Posgrado

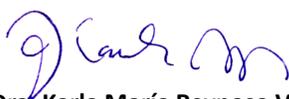
DRA. BLANCA ELENA SANZ MARTIN
DECANA DEL CENTRO DE LAS ARTES Y LA CULTURA

PRESENTE

Por medio del presente como **ASESORA** designada de la estudiante **MIRIAM ORTIZ CORTÉS** con ID 283588 quien realizó la tesis titulada: **ORQUESTAS INFANTILES Y JUVENILES EN MÉXICO: UN ACERCAMIENTO A LAS IDENTIDADES NARRATIVAS DE ESTUDIANTES Y DOCENTES**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia damos nuestro consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que nos permitimos emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que ella pueda proceder a imprimirla así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Ponemos lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, le enviamos un cordial saludo.

ATENTAMENTE
“Se Lumen Proferre”
Aguascalientes, Ags., a 2 de octubre de 2023.



Dra. Karla María Reynoso Vargas
Asesora de tesis

c.c.p.- Interesado
c.c.p.- Secretaría Técnica del Programa de Posgrado

Fecha de dictaminación dd/mm/aaaa: 04/10/2023

NOMBRE: Miriam Ortiz Cortés **ID** 283588

PROGRAMA: Doctorado en Arte y Cultura **LGAC (del posgrado):** Estudios sociales del arte y la cultura

TIPO DE TRABAJO: (x) Tesis () Trabajo Práctico

TÍTULO: ORQUESTAS INFANTILES Y JUVENILES EN MÉXICO: UN ACERCAMIENTO A LAS IDENTIDADES NARRATIVAS DE ESTUDIANTES Y DOCENTES

IMPACTO SOCIAL (señalar el impacto logrado): a través de esta investigación pudo llevarse a cabo una vinculación entre la teoría y la práctica a través de la impartición de un Taller de análisis de la práctica docente y estrategias de aprendizaje instrumental grupal en uno de los programas. Se pudo aportar un análisis a cada uno de los programas con la finalidad de reforzar sus áreas de oportunidad.

INDICAR SI NO N.A. (NO APLICA) SEGÚN CORRESPONDA:

INDICAR	SI	NO	N.A. (NO APLICA)	SEGÚN CORRESPONDA:
<i>Elementos para la revisión académica del trabajo de tesis o trabajo práctico:</i>				
SI				El trabajo es congruente con las LGAC del programa de posgrado
SI				La problemática fue abordada desde un enfoque multidisciplinario
SI				Existe coherencia, continuidad y orden lógico del tema central con cada apartado
SI				Los resultados del trabajo dan respuesta a las preguntas de investigación o a la problemática que aborda
SI				Los resultados presentados en el trabajo son de gran relevancia científica, tecnológica o profesional según el área
SI				El trabajo demuestra más de una aportación original al conocimiento de su área
SI				Las aportaciones responden a los problemas prioritarios del país
SI				Generó transferencia del conocimiento o tecnológica
SI				Cumple con la ética para la investigación (reporte de la herramienta antiplagio)
<i>El egresado cumple con lo siguiente:</i>				
SI				Cumple con lo señalado por el Reglamento General de Docencia
SI				Cumple con los requisitos señalados en el plan de estudios (créditos curriculares, optativos, actividades complementarias, estancia, predoctoral, etc)
SI				Cuenta con los votos aprobatorios del comité tutorial, en caso de los posgrados profesionales si tiene solo tutor podrá liberar solo el tutor
NA				Cuenta con la carta de satisfacción del Usuario
SI				Coincide con el título y objetivo registrado
SI				Tiene congruencia con cuerpos académicos
SI				Tiene el CVU del Conacyt actualizado
SI				Tiene el artículo aceptado o publicado y cumple con los requisitos institucionales (en caso que proceda)
<i>En caso de Tesis por artículos científicos publicados</i>				
NA				Aceptación o Publicación de los artículos según el nivel del programa
NA				El estudiante es el primer autor
NA				El autor de correspondencia es el Tutor del Núcleo Académico Básico
NA				En los artículos se ven reflejados los objetivos de la tesis, ya que son producto de este trabajo de investigación.
NA				Los artículos integran los capítulos de la tesis y se presentan en el idioma en que fueron publicados
NA				La aceptación o publicación de los artículos en revistas indexadas de alto impacto

Con base a estos criterios, se autoriza se continúen con los trámites de titulación y programación del examen de grado: **Sí** x
No _____

FIRMAS

Elaboró:

* NOMBRE Y FIRMA DEL CONSEJERO SEGÚN LA LGAC DE ADSCRIPCIÓN:

DRA. RAQUEL MERCADO SALAS

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO TÉCNICO:

DRA. XIMENA GOMEZ GOYZUETA

* En caso de conflicto de intereses, firmará un revisor miembro del NAB de la LGAC correspondiente distinto al tutor o miembro del comité tutorial, asignado por el Decano

Revisó:

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO:

DR. ARMANDO ANDRÁDE ZAMARRIPA

Autorizó:

NOMBRE Y FIRMA DEL DECANO:

DRA. BLANCA ELENA SANZ MARTIN

Nota: procede el trámite para el Depto. de Apoyo al Posgrado

En cumplimiento con el Art. 105C del Reglamento General de Docencia que a la letra señala entre las funciones del Consejo Académico: Cuidar la eficiencia terminal del programa de posgrado y el Art. 105F las funciones del Secretario Técnico, llevar el seguimiento de los alumnos.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES



Doctorado
Interinstitucional
en Arte y Cultura

CAyC/DEC/208/2021

Asunto: Trabajo aceptado para publicarse

**MTRA. MIRIAM ORTÍZ CORTÉS
DRA. IRMA SUSANA CARBAJAL VACA
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN ARTE Y CULTURA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES
PRESENTES**

Estimada Mtra. Miriam Ortíz, estimada Dra. Susana Carbajal:

Les informo que su artículo **“Educación Musical Intencional: Movilizaciones semióticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la dirección orquestal”** fue sometido a evaluaciones especializadas por revisión de pares ciegos y, tras el envío de su última versión revisada por el Comité Editorial, ha sido aceptado para publicarse en el libro *Artes, Lengua y Cultura: Construcción de Saberes y Deconstrucción de Conocimiento*, del Doctorado Interinstitucional en Arte y Cultura sede UAA, cuya coordinación está a cargo de la Dra. Ximena Gómez Goyzueta y que se publicará bajo el sello editorial de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Sin más por el momento, reciban un saludo muy cordial.

Atentamente,
Aguascalientes, Ags., a 07 de junio de 2021.

**MTRA. ANA LUISA TOPETE CEBALLOS
DECANA
CENTRO DE LAS ARTES Y LA CULTURA**

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Notificaciones

[RIFIE] Decisión del editor/a

2022-07-12 08:33 PM

Miriam Ortiz-Cortes,Irma-Susana Carbajal-Vaca:

Hemos tomado una decisión sobre su envío en Aula Abierta, "Orquestas infantiles y juveniles en México: Descubriendo las "cualidades mágicas" tecnológicas en las nuevas ecologías de aprendizaje".

Nuestra decisión es: Aceptar el envío

Aula

Abierta <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA>



Agradecimientos

Agradezco el apoyo de la Universidad Autónoma de Aguascalientes y del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) para poder llevar a cabo esta investigación.

Gracias a los programas orquestales que abrieron sus puertas y estuvieron dispuestos a colaborar e intercambiar aportes, gracias a los coordinadores, directores/docentes, estudiantes y padres de familia que compartieron sus experiencias.

Muchas gracias a mi *doktormutter*, la Doctora Irma Susana Carbajal Vaca, por ser mi *modelo de aprendiz*, por la guía respetuosa, paciente y acertada que me ofreció a lo largo de estos años de formación.

Al Doctor Raúl Capistran Gracia, por su objetividad y sus observaciones pertinentes.

A la Doctora Karla María Reynoso Vargas por su acompañamiento enriquecedor y alentador en la revisión de este trabajo.

Al Doctor José Marcos Partida Valdivia y a la Doctora Adriana Martínez Maldonado por tomarse el tiempo de leer mi tesis para aportar comentarios valiosos y constructivos.

A mis compañeros de doctorado Ana y Said, por su empatía, calidez y respeto en todo momento.

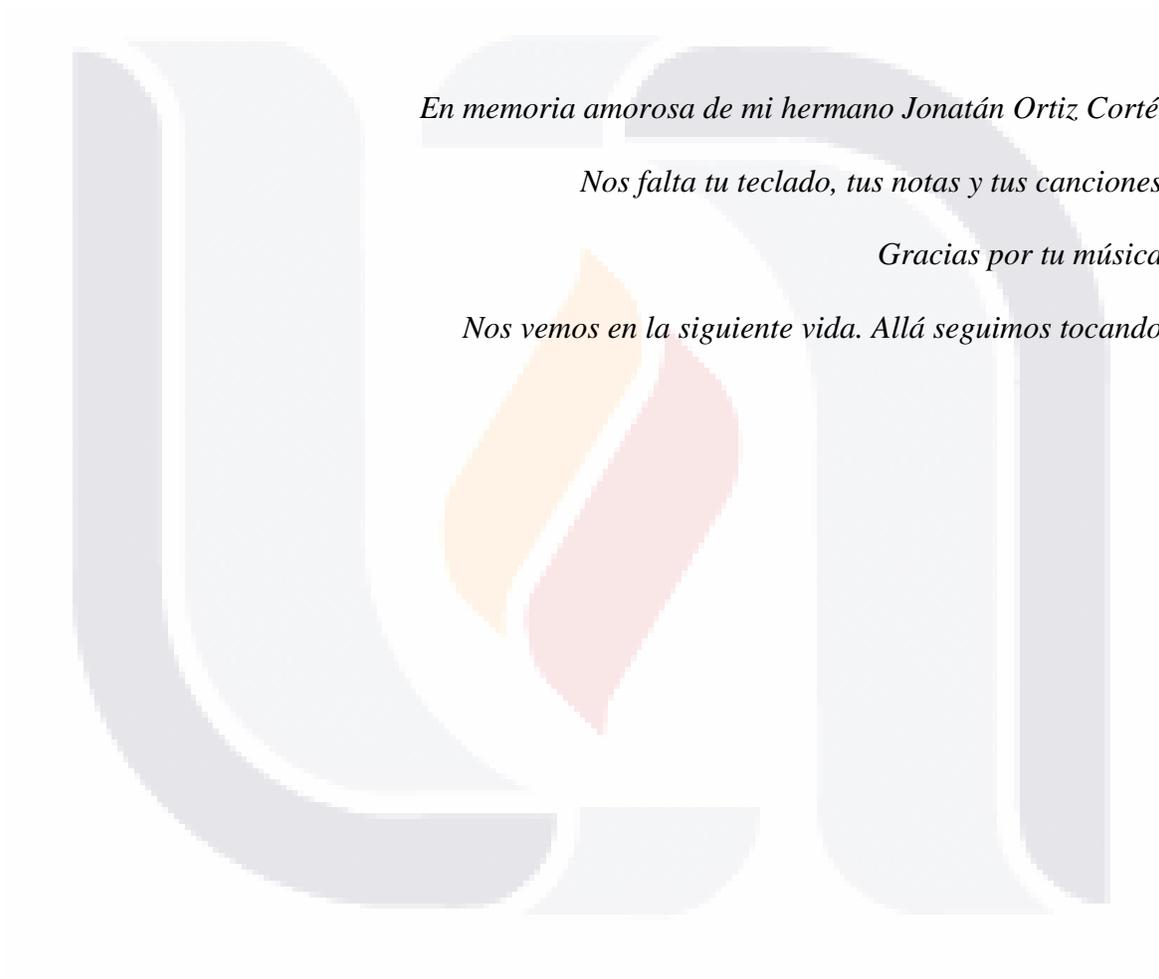
A Nadia, por su amistad, apoyo y compañía durante el camino que recorrimos juntas en esta aventura llamada doctorado.

A mis papás: Elizabeth y Joiarib, y a mi hermana, Eva, por sus palabras de aliento.

A Lulú, mi apoyo en las tareas del hogar, por ayudarme a conservar la armonía en medio del caos.

Sin duda un posgrado es un proyecto familiar. La paciencia y el amor de mis hijos Elías y Rebeca fueron esenciales para llegar a la meta y merecen todo mi reconocimiento. Gracias a Angel, mi esposo, por ser mi apoyo, mi impulso, mi inspiración, mi ejemplo y el mejor compañero de vida que podría haber encontrado. Tenerlo a mi lado haciendo equipo hizo posible lograr esta tesis.

A Dios, quien me da sentido, propósito y destino.



En memoria amorosa de mi hermano Jonatán Ortiz Cortés

Nos falta tu teclado, tus notas y tus canciones.

Gracias por tu música.

Nos vemos en la siguiente vida. Allá seguimos tocando.

Índice

Índice de tablas5

Índice de figuras.....6

Resumen.....8

Abstract.....9

Implicación con el objeto de estudio: transformación, reflexión y práctica docente.....10

Introducción12

Capítulo 1. Planteamiento de investigación y estado del conocimiento: las orquestas infantiles y juveniles como experiencias de identidad.....15

 1.1. Planteamiento del problema y descripción del contexto15

 1.2. Objetivo general17

 1.2.1. Objetivos Particulares.....17

 1.3. Justificación.....17

 1.4. Estado del conocimiento18

 1.4.1. La práctica musical grupal en la construcción de la identidad18

 1.4.2. Investigaciones relacionadas con “El Sistema”22

 1.4.3. Investigaciones sobre orquestas infantiles y juveniles en Latinoamérica26

 1.4.4. Prácticas musico-educativas en comunidades mexicanas27

Capítulo 2. Panorama y problematización de los programas de orquestas comunitarias infantiles y juveniles en México31

 2.1. El movimiento de orquestas infantiles y juveniles en México.....31

 2.2. Transformación y compromiso social de la Educación33

 2.3. Música comunitaria y Educación para el Desarrollo Humano.....34

 2.4. Importancia del análisis de prácticas musico-educativas y su pertinencia dentro del contexto mexicano37

 2.5. Programas de orquestas infantiles y juveniles en México durante 2022-202340

Capítulo 3. Marco teórico: hacia una comprensión ecológica de la construcción de las identidades en la música48

 3.1. Ecologías de aprendizaje: relaciones en los mundos de la vida musicales48

 3.1.1. Sustento teórico de las ecologías de aprendizaje: teoría sociocultural, teoría de la actividad y teoría de los sistemas ecológicos52

 3.2. La identidad como organización de significados56

 3.2.1. El self: autoconcepto, autoeficacia y autopercepción.....62

 3.3. Mediación de la identidad: la articulación entre lo individual y lo social.....65

 3.4. La interacción social en el proceso del *self*67

 3.4.1. Teoría de la autopercepción.....68

 3.4.2. Teoría de la identidad social.....68

 3.5. El *self* fenoménico69

 3.6. De la experiencia educativa a la identidad musical.....72

 3.7. La identidad profesional docente: la dicotomía entre el músico y el maestro76

 3.8. La identidad de aprendiz en el contexto musical77

 3.8.1. Motivación en el aprendizaje.....80

 3.8.2. El desarrollo de la identidad en la adolescencia84

 3.9. Esquematización de los principales planteamientos teóricos.....86

Capítulo 4. Métodos y materiales: la identidad narrativa como herramienta en la comprensión de los mundos de vida musicales.....88

 4.1. Diseño de investigación88

 4.2. Instrumentos de investigación.....89

 4.3. La multi- metodología autobiográfica.....90

 4.4. Programas elegidos para el estudio94

 4.5. Forma de acceso y permanencia.....95

 4.6. Participantes y sus roles95

4.7. Relaciones entre objetivos, tareas y productos de investigación	96
4.7.1. Taller de análisis de la práctica docente y estrategias de enseñanza instrumental grupal	98
4.8. Procedimiento.....	98
4.9. Análisis de los datos	101
Capítulo 5. Resultados y discusión	103
5.1. Caracterización de los componentes de las ecologías de aprendizaje en el programa A	103
5.1.1. Acciones	103
5.1.2. Recursos.....	106
5.1.3. Relaciones.....	109
5.1.4. Contexto.....	111
5.2. Caracterización de los componentes de las ecologías de aprendizaje del programa B	116
5.2.1. Acciones	116
5.2.2. Relaciones.....	119
5.2.3. Recursos.....	121
5.2.4. Contexto.....	122
Capítulo 6. Interconexiones y fragilidad en las ecologías de los programas orquestales ...	126
6.1. Identidades docentes: “lo que nosotros enseñamos es lo que nosotros somos”.....	126
6.1.1. De maestros a facilitadores.....	128
6.1.2. Situación laboral actual del músico y autopercepción del empleo	132
6.1.3. Profesionalización docente: experiencia y herramientas pedagógicas	134
6.1.4. Desarrollo profesional: docentes de música-músicos intérpretes.....	136
6.1.5. Competencias digitales y características de los espacios virtuales de aprendizaje	137

6.1.6. “Hacemos de todo”: competencias, roles y herramientas requeridos por los docentes de los programas orquestales	140
6.2. Identidades de los estudiantes: autoconocimiento y autoeficacia en la música	141
6.2.1. Mundos de la vida musicales	143
6.2.2. La familia de la orquesta	150
6.2.3. Los docentes como ‘otros’ significativos	151
6.2.4. Motivaciones y necesidades para el aprendizaje	156
Conclusiones	160
Vínculo educador-educando	160
Posibilidad de transformación.....	161
Validez del desarrollo	162
Demandas del ejercicio docente en las orquestas	163
Implicación de las familias de los aprendices	164
La multi-metodología autobiográfica en la investigación de prácticas músico-educativas	165
Acerca del estudio de las ecologías de aprendizaje	166
Limitaciones y posibilidades de investigación en trabajos posteriores	166
Referencias.....	169
Anexo 1. Proceso de construcción del marco teórico y epistémico: cartografía e itinerario de categorías	187
Anexo 2. Preguntas guía para entrevistas	189
Anexo 3. Taller de análisis de la práctica docente y estrategias de enseñanza instrumental grupal	192
Anexo 4. Matriz de análisis lista de frases o adjetivos. Docentes del programa B	194
Anexo 5. Matriz de análisis mapa relacional. Docentes del programa A	195
Anexo 6. Matriz de análisis dibujo identitario. Estudiantes del programa A	196

Índice de tablas

Tabla 1. Programas de orquestas infantiles y juveniles por estado (2022-2023) 41

Tabla 2. Sumario de los instrumentos de investigación93

Tabla 3. Relaciones entre objetos, tareas y productos de investigación.....96

Tabla 4. Informantes del programa A.....99

Tabla 5. Informantes del programa B100



Índice de figuras

Figura 1. Ecologías de aprendizaje.....50

Figura 2. Componentes clave de las ecologías de aprendizaje.....52

Figura 3. Construcción del *self* narrativo.....62

Figura 4. Autoconceptos a partir de Spychiger et al., 2009.....65

Figura 5. Pirámide de necesidades de Maslow, 199182

Figura 6. Identidad docente87

Figura 7. Identidad de aprendiz.....87

Figura 8. Multi-metodología autobiográfica con base en Bagnoli, 2018.....92

Figura 9. Docente del programa A colocando protecciones de plástico en los ventanales del salón de clases.....106

Figura 10. Componentes de la ecología de aprendizaje del programa A.....115

Figura 11. Estudiante Diego con su profesor y un compañero.....117

Figura 12. Componentes de la ecología de aprendizaje del programa B.....125

Figura 13. Maestra L. con sus estudiantes durante un recital.....127

Figura 14. Respuestas de la tarea “quién soy yo como docente del programa”130

Figura 15. Cronograma del docente E.....132

Figura 16. Cronograma del estudiante Saúl en su desarrollo como integrante de la orquesta...142

Figura 17. Estudiante Saúl tocando su violín de juguete144

Figura 18. Microsistema en los mundos de la vida musicales de los estudiantes146

Figura 19. Ecomapa de la estudiante Elizabeth147

Figura 20. Mapa relacional de la estudiante Brisa150

Figura 21. Dibujo identitario de la estudiante Sandra.....153

Figura 22. Dibujo identitario del estudiante Diego154

Figura 23. Estudiante Saúl en un concierto con la orquesta de básicos.....156

Figura 24. Dibujo identitario de la estudiante Dulce.....158



Resumen

El propósito de este trabajo es comprender la configuración de las identidades narrativas de los integrantes de dos programas de orquestas infantiles y juveniles de México para conocer los significados que rodean sus experiencias al interior de estas prácticas. A través de la perspectiva fenomenológica fue posible acceder a los mundos de la vida de los estudiantes y docentes que participan en los programas. Se recurrió a la perspectiva de las ecologías de aprendizaje y fueron caracterizados los componentes clave dentro de dos dimensiones: 1) la dimensión experiencial, en la que pudieron estudiarse las acciones, recursos, relaciones y contexto, y 2) la dimensión intrínseca, donde se consideraron las concepciones, motivaciones y expectativas en el aprendizaje.

Para lograr la comprensión de las identidades narrativas de los participantes, se utilizó la multi-metodología autobiográfica, que combina múltiples perspectivas para aportar una visión holística de la identidad.

A partir de la caracterización de las ecologías de aprendizaje fue posible analizar y discutir las relaciones entre las prácticas músico-educativas que toman lugar en las orquestas infantiles y juveniles, y la construcción de las identidades narrativas de los principales actores educativos. Finalmente se obtuvieron inferencias acerca de los alcances en los objetivos, las problemáticas comunes, las dificultades en los procesos, las necesidades formativas y los principales retos en torno a estos escenarios en los que se contempla la transformación a través de la música.

Palabras clave: Orquestas infantiles y juveniles, Identidades narrativas, Ecologías de aprendizaje, situaciones de aprendizaje, prácticas musico-educativas.

Abstract

This work aims to understand the configuration of the narrative identities to know the meaning that surrounds the experiences among members of children's and youth orchestra programs in Mexico. Through the phenomenological perspective, this study accessed the life worlds of the students and teachers engaged in the programs. The key components of the learning ecologies were characterized within two dimensions: 1) the experiential dimension studied the actions, resources, relationships, and context, and 2) the intrinsic dimension considered the conceptions, motivations, and expectations in learning and relations between the meanings and the experiences within the worlds of the life of teachers and students.

The autobiographical multi-methodology, which combines multiple perspectives that provide a holistic vision of identity, was chosen to understand the narrative identities.

The characterization of learning ecologies allowed the understanding of the relationships between the music-educational practices that occur in children's and youth orchestras and the construction of the narrative identities of the main educational actors. Inferences were obtained about the scope of the objectives, the common problems, the difficulties in the processes, the training needs, and the main challenges around these scenarios.

Key words: Children's and youth orchestras, Narrative identities, Learning ecologies, learning situations, music-educational practices.

Implicación con el objeto de estudio: transformación, reflexión y práctica docente

El camino que recorre esta investigación es un trayecto que surgió de un proceso personal de transformación de la práctica docente, en un cuestionamiento acerca de quién soy yo como docente, quién he sido y quién deseo ser, en un ejercicio autorreflexivo.

Mi implicación en esta investigación se deriva de la experiencia docente adquirida en orquestas infantiles y juveniles y en escuelas donde las clases de instrumento se daban de manera grupal. Asimismo, surge de mi experiencia previa en actividades de investigación sobre la comprensión e innovación de situaciones de aprendizaje musical y sobre la utilización de la estimulación musical en la rehabilitación motora de un paciente con daño cerebral (Ortiz-Cortés, 2012).

Como estudiante de la licenciatura Instrumentista en Viola, experimenté una carencia en la formación de herramientas pedagógicas. Cursé una sola materia orientada a la pedagogía con una duración de dos semestres y a la par realicé prácticas pedagógicas contando con muy poca orientación al respecto. Al egresar de la licenciatura enfrenté el reto de dar clases en situaciones de aprendizaje donde las clases eran grupales. Para lograr tal objetivo hice uso de las herramientas que adquirí durante la licenciatura en Psicología y a lo largo de cursos y diplomados especializados en la enseñanza y el aprendizaje musical en los que participé de manera adicional a mi formación universitaria.

Mi primer empleo como docente fue en una orquesta infantil y juvenil donde impartí clases de viola. El grupo estaba constituido por adolescentes de entre 12 y 16 años de edad. Era un grupo al que la coordinadora y los demás maestros consideraban como “problemático” debido a que se presentaban numerosos conflictos entre compañeros y había conductas desafiantes hacia los docentes que previamente habían estado al frente del grupo. De manera intuitiva¹ comencé a implementar estrategias de aprendizaje cooperativo en las clases grupales de instrumento. Me motivaba la exploración de las posibilidades de las prácticas pedagógicas en conjuntos musicales. Al cabo de un tiempo, pude notar que los estudiantes aprendieron a trabajar en equipo y logramos gestionar y conciliar los conflictos dentro del grupo. Implementé las mismas estrategias en otros contextos en los que me desenvolví como docente. Este hecho me llevó a cuestionarme si a través del aprendizaje musical era posible favorecer las habilidades sociales o desarrollar la convivencia

¹ Entiéndase este término dentro del campo de la práctica docente como el uso del sentido común.

pacífica. Por otro lado, me preguntaba qué condiciones requerían mis clases para lograr tales cualidades en mis alumnos.

El proceso despertó el interés en investigar mi propia práctica, motivo por el cuál decidí estudiar la maestría en Desarrollo Docente, donde realicé un portafolio de experiencias docentes que me permitió analizar, sistematizar e innovar mi propia práctica a través de la investigación-acción.

Al ingresar al Doctorado Interinstitucional en Arte y Cultura, las experiencias de investigación previas me llevaron a desarrollar mi proyecto doctoral bajo el supuesto de que, a través del aprendizaje musical era posible desarrollar herramientas extra musicales en los estudiantes, por lo que mi interés se centró en los beneficios de la participación en orquestas infantiles y juveniles.

En la revisión del estado del conocimiento, los trabajos relacionados con el objeto de estudio se centraban en la transformación social y en las habilidades adquiridas a través de estas prácticas; sin embargo, los trabajos no daban cuenta de las condiciones de las situaciones de aprendizaje y su relación con las habilidades referidas. Asimismo, se detectó que, en el contexto mexicano la comprensión sobre este fenómeno aún es insuficiente, no se dispone de la información necesaria acerca de las necesidades, expectativas, recursos y motivaciones de los principales actores educativos; sin embargo, se infirió que la planeación de los programas orquestales precisa ser sustentada en la identificación de estos elementos.

La revisión de la literatura acerca de los efectos de la música, aunado a la revisión del estado del conocimiento despertaron interrogantes acerca de la complejidad de los contextos de aprendizaje que representan estas orquestas y se identificó la necesidad de un abordaje que permitiera estudiar y comprender dichas relaciones e interconexiones.

De esta manera surgió el interés en comprender las prácticas educativas al interior de las orquestas infantiles y juveniles en México a partir de la recuperación de experiencias de estudiantes y docentes. La reflexión busca constituir un punto de partida a través del cual estas prácticas puedan caracterizarse, analizarse y problematizarse para seguir un proceso que les conduzca a la innovación y de ser posible, a la transformación.

Introducción

El estudio de la música se ha enfocado constantemente en proveer evidencias sobre sus efectos y sobre su contribución en el desarrollo del ser humano (Hallam, 2015; MacDonald et al. 2013). Obtener evidencias empíricas mediante modelos causa-efecto es difícil, debido a la complejidad que rodea a la experiencia musical y al acto de musicar (Spychiger en Carbajal-Vaca, 2014). Los efectos de la música que se reportan en investigaciones podrían estar más relacionados con aspectos que son extramusicales. Se señala, por ejemplo, que la música es un importante agente socializador, ya que posee un gran papel en la vinculación y la cohesión social (Tarr et al., 2014; Schellenberg et al., 2015); sin embargo, cualidades como esta, no son específicas de la música. Una manera de comprender los componentes que rodean la experiencia musical es a través del análisis de las identidades narrativas desde una perspectiva ecológica, la cual contempla de manera sistémica las acciones, relaciones, recursos, motivaciones y expectativas para el aprendizaje (González-Sanmamed, Muñoz-Carril y Santos-Caamaño, 2019).

Ricoeur (1998) propone la identidad como un proceso móvil y dinámico. Señala que nuestra subjetividad se constituye como un texto en el que se entrecruzan los relatos históricos y de ficción en una identidad narrativa. La reflexión del individuo sobre sí mismo constituye una herramienta analítica en el campo educativo. El análisis sobre la construcción y el reconocimiento de los significados en torno a la identidad y su relación con el aprendizaje contribuyen a la orientación y comprensión en situaciones de aprendizaje determinadas (Coll y Falsafi, 2010), tales como la formación de niños y jóvenes en una orquesta.

Por otro lado, la perspectiva ecológica (O'Neil, 2017), que contempla las interacciones entre las personas, los contextos y las experiencias de vida, nos permite tener una mejor comprensión del aprendizaje, el desarrollo musical y los significados que los participantes le confieren a la actividad orquestal. Esta postura aborda los procesos bidireccionales mediante los cuales el individuo y los contextos se afectan entre sí. Para poder realizar inferencias y discutir acerca de los posibles beneficios del aprendizaje de las artes, es necesaria una mayor comprensión de los procesos involucrados y de los elementos contextuales que pueden contribuir a los resultados obtenidos de esta interacción (Martin, Mansour, Anderson, Gibson, Liem y Sudmalis, 2013). En lo concerniente a las orquestas infantiles y juveniles, analizar y comprender estos elementos puede orientar y sustentar la toma de decisiones en cuanto a las prácticas musico-educativas y la implementación de políticas culturales y educativas.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Se parte del supuesto que, en un proceso de formación como el que representa la orquesta, la manera en que el docente configura la clase, las estrategias docentes que utiliza y la articulación de los elementos de su práctica inciden en las autopercepciones de los estudiantes (Martínez-Carpio, 2009) y en los beneficios percibidos que se relacionan con la práctica musical (Giráldez, 2007). La identidad y el autoconcepto se construyen a partir de las autopercepciones que el sujeto hace acerca de sí mismo (Shavelson et al., 1976; Neisser, 2006; Spsychiger, 2017). El análisis y la comprensión acerca de la relación bidireccional entre las prácticas musico-educativas y la construcción de la identidad pueden proveer recursos que promuevan la mejora y la innovación de dichas prácticas.

Este trabajo se estructura en 6 capítulos. El primero de ellos se subdivide en dos partes, en un inicio se expone el planteamiento de investigación, donde se describe de manera breve el contexto, se señalan los objetivos y la justificación del trabajo. En la segunda sección de este primer capítulo, se exponen los trabajos de investigación que componen el estado del conocimiento a partir del cual es posible plantear las orquestas infantiles y juveniles como experiencias de identidad.

El segundo capítulo presenta un panorama de las orquestas infantiles y juveniles en México, en donde, a partir de lo analizado en el estado del conocimiento, se problematiza el objeto de estudio y se plantea un punto de partida que contempla la transformación social y el enfoque educativo del desarrollo humano.

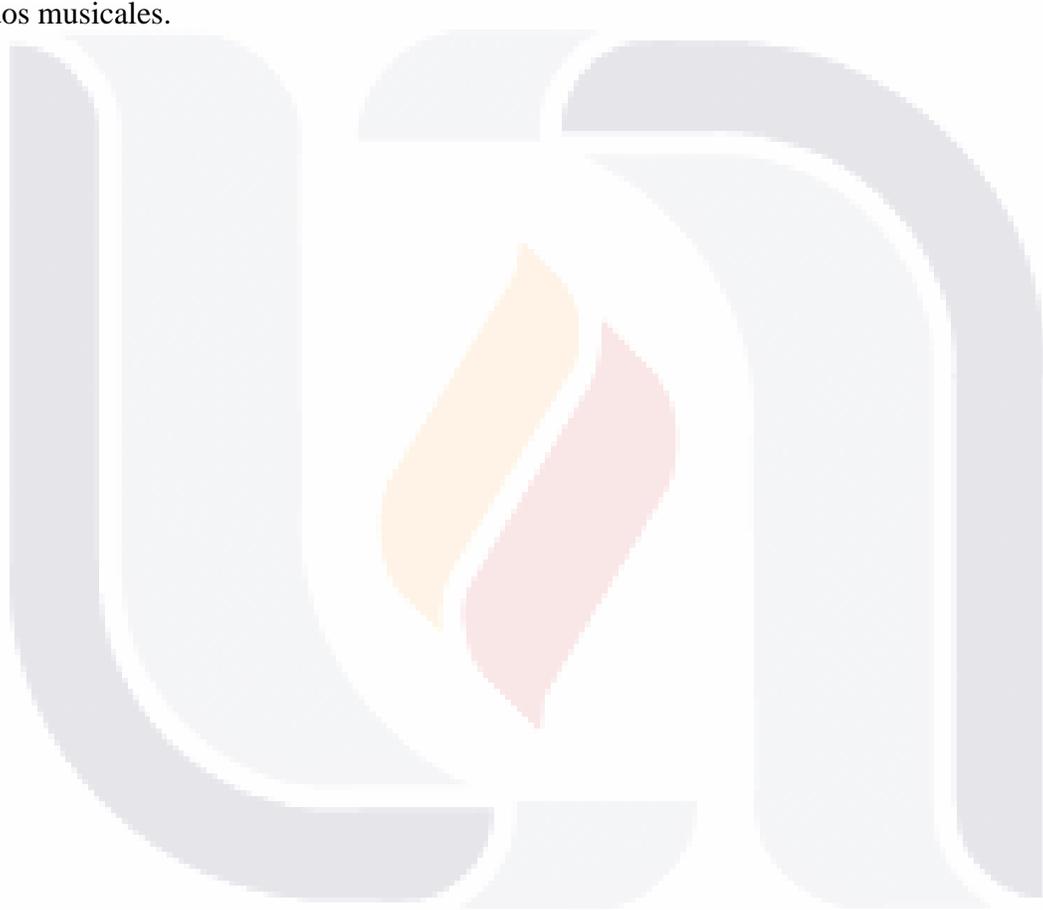
En el tercer apartado se despliega el marco teórico que tiene como finalidad conducir al lector hacia una comprensión ecológica de las identidades en la música. Se revisan los principales referentes teóricos desde la perspectiva de las ecologías de aprendizaje a través de las identidades narrativas como organización de significados. Se revisan los constructos referentes al *self*, el autoconcepto, la autoeficacia y la autopercepción, y se les otorga un lugar predominante en el desarrollo de la identidad docente y la identidad de aprendiz en el contexto musico-educativo.

Los métodos y materiales utilizados en esta investigación son detallados en el cuarto capítulo, que tiene como finalidad proponer la identidad narrativa como herramienta en la comprensión de los mundos de la vida musicales.

El quinto capítulo expone los resultados y la discusión a partir de la caracterización de los componentes de las ecologías de aprendizaje de cada uno de los programas estudiados. Este apartado es el preámbulo de la reflexión que se despliega en el sexto y último capítulo, en el cual

se presentan las interconexiones entre los componentes de las ecologías de aprendizaje y las identidades narrativas de los estudiantes y los docentes de los programas orquestales.

Para finalizar el trabajo, se presentan las conclusiones, en donde se puntualizan y se sintetizan las reflexiones alcanzadas a lo largo del trabajo de investigación. Se destacan las necesidades de formación de los docentes, la complejidad de la organización y su alcance en la formación integral de los estudiantes, la implicación de las familias que participan en los programas y la necesidad de considerar los procesos educativos en lugar de enfatizar en los resultados musicales.



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Capítulo 1. Planteamiento de investigación y estado del conocimiento: las orquestas infantiles y juveniles como experiencias de identidad

1.1. Planteamiento del problema y descripción del contexto

En los últimos 20 años ha habido una creciente popularidad y un aumento en el número de orquestas comunitarias que se han formado en Latinoamérica y que han tomado como modelo el Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela (Wald, 2011; Baker, 2022). En países como Inglaterra, Portugal, Estados Unidos, Colombia, Venezuela, Argentina y Chile, las investigaciones acerca de los programas de orquestas infantiles y juveniles han centrado su atención en los beneficios que los participantes obtienen, por ejemplo, en el desarrollo personal (Creech, González-Moreno, Lorenzino, Waitman y Sandoval, 2016; Rincón, 2012) y en el desarrollo de habilidades sociales (Lewis, Demie y Rogers, 2011), entre otros; sin embargo, pocas investigaciones analizan los aprendizajes que toman lugar en las orquestas infantiles y juveniles y su relación con la formación de identidades (Wald, 2017; Valenzuela, Aisenson y Duarte, 2018). Se conjetura que se le ha dado poca importancia al proceso que rodea la asociación entre el individuo y los programas musicales de esta índole, ya que se afirma de manera simple que algo ‘milagroso’ pasa en la música comunitaria (El Sistema, 2018); sin embargo, otras perspectivas instan a participar de un análisis más riguroso que analice también los problemas o dificultades que surgen en estas prácticas, que reflexione de manera más profunda en los procesos que se encuentran por debajo de la superficie en las iniciativas de música comunitaria para el cambio social (Bartleet y Higgins, 2018; Baker, 2022).

En el contexto mexicano algunas investigaciones han tomado como objeto de estudio las orquestas infantiles y juveniles (Prieto-Astudillo, 2014; Morales-Petersen, 2015; Capistrán-Gracia y Reyes-Sosa, 2020). Si bien estos trabajos han sentado las bases para reflexionar y discutir acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje que toman lugar en las orquestas de esta naturaleza, la comprensión, orientación y valoración de las prácticas y situaciones de aprendizaje de los programas de orquestas comunitarias infantiles y juveniles en México aún es insuficiente, debido a la poca información disponible acerca de los significados que sus participantes confieren a esta actividad orquestal. Por tal razón, se considera necesario acercarnos a los docentes y estudiantes, quienes son los protagonistas del proceso educativo que toma lugar en las orquestas. Los padres de familia y los directores/coordinadores académicos son figuras centrales en las prácticas musico-

educativas, cuyas perspectivas también pueden contribuir a lograr una comprensión más profunda del fenómeno educativo.

A finales de la década de 1980, en México surgieron las primeras orquestas que tomaron el modelo del Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela, las cuales dieron paso a los Núcleos Comunitarios de Aprendizaje Musical (NUCAM), que más tarde se convirtieron en las Agrupaciones Musicales Comunitarias coordinadas por el Sistema Nacional de Fomento Musical (SNFM) (Morales-Petersen, 2015). Esta iniciativa del Gobierno de México comprende orquestas, bandas, coros y ensambles distribuidos en 27 estados de la República Mexicana. De acuerdo con declaraciones del SNFM (2020), el propósito de las Agrupaciones Musicales Comunitarias es desarrollar en los participantes un sentido de identidad y de pertenencia, así como promover valores humanos como la responsabilidad, la disciplina y el trabajo en equipo. Se reconoce la necesidad de identificar de qué manera los programas orquestales de esta índole logran promover dichos valores y cómo sus integrantes obtienen el sentido de identidad y de pertenencia. Aún no hay una comprensión clara y profunda sobre los significados implicados en estas prácticas y situaciones de aprendizaje, y sobre las relaciones bidireccionales entre los participantes y sus contextos musicales.

Otros proyectos equivalentes a las orquestas de las Agrupaciones Musicales Comunitarias surgieron de la iniciativa privada. El más trascendente de ellos es el Programa Musical Esperanza Azteca, fundado en 2009, el cual fue respaldado por el Gobierno de México a través de un esquema de coparticipación entre gobiernos estatales y la iniciativa privada (Hernández, 2014). En una articulación de recursos entre este programa y la Secretaría de Educación Pública, en 2019 surgió el programa de Educación Musical y Orquestas Escolares de la Nueva Escuela Mexicana. Se argumentó que este programa estaría encaminado hacia la equidad educativa, al ofrecer un desarrollo integral para sus participantes, pero no se conoció de manera concreta cómo se actuaría para lograr tal objetivo. Durante 2020 se reportó en notas periodísticas que este programa sería suspendido debido a la carencia de recursos económicos (Delgado, 2020; Sosa, 2020).

Al elaborar el estado del conocimiento de los programas de orquestas infantiles y juveniles en México surgieron las siguientes interrogantes: ¿cómo se perciben a sí mismos los estudiantes y docentes de las orquestas?, ¿cómo se conforma su identidad en relación con su participación en las orquestas?, ¿qué características tienen las ecologías de aprendizaje musical de los participantes?, ¿qué caracteriza sus prácticas musico-educativas?, ¿qué significados atribuyen a su

participación dentro de las orquestas?, ¿cómo son sus mundos de vida musicales? por lo que, para esta investigación se propusieron los siguientes objetivos.

1.2. Objetivo general

Comprender la configuración de las identidades narrativas de los integrantes de programas de orquestas infantiles y juveniles en México desde el paradigma de las ecologías de aprendizaje musical para conocer la conformación de sus mundos de la vida musicales.

1.2.1. Objetivos Particulares

- 1) Caracterizar los componentes de las ecologías de aprendizaje musical desde la perspectiva de estudiantes y docentes.
- 2) Caracterizar los componentes de las ecologías de aprendizaje desde la perspectiva de los padres de familia.
- 3) Caracterizar los componentes de las ecologías de aprendizaje desde la perspectiva del director/coordinador académico de la orquesta.
- 4) Analizar las relaciones entre las características de las ecologías de aprendizaje musical y la configuración de las identidades narrativas de los integrantes de los programas.

1.3. Justificación

La información obtenida de esta investigación permitirá comprender la manera en que los estudiantes y los docentes construyen la representación de su realidad como participantes de la orquesta y dará evidencia de la implicación que ésta tiene en sus vidas. Esto a su vez permitirá valorar la trascendencia de las orquestas comunitarias infantiles y juveniles en México y aportará perspectivas que puedan sustentar decisiones educativas en el país respecto a la Educación Musical. Atenderá la necesidad de orientar y comprender las prácticas y las situaciones de aprendizaje musical orquestal al hacer visibles las necesidades de los participantes y al proveer recursos que permitan innovar y mejorar las prácticas musico-educativas. El conocimiento derivado de este trabajo podría contribuir también en el debate en torno a la implementación de políticas educativas y culturales que contemplen los proyectos de orquestas infantiles y juveniles.

1.4. Estado del conocimiento

Para la conformación del estado del conocimiento en esta investigación se buscaron trabajos relacionados con las experiencias derivadas de la participación en orquestas infantiles y juveniles. En el primer apartado se exponen investigaciones que han tomado como objeto de estudio la práctica musical grupal dentro de ensambles, centros musicales comunitarios y orquestas infantiles y juveniles en relación con la construcción identitaria a través de categorías como las autocreencias, el autoconocimiento, la autoestima o los beneficios auto-percibidos, entre otras.

Debido a la relación del objeto de estudio con el Sistema Nacional de Orquestas y Coros de Venezuela, se agruparon en el apartado *Investigaciones relacionadas con “El Sistema”*, aquellas que se enfocan en este programa de manera directa. Más adelante, se identificaron las *Investigaciones relacionadas con orquestas infantiles y juveniles en Latinoamérica* y, finalmente, las investigaciones relacionadas con *Prácticas musico-educativas en comunidades mexicanas*.

El número de orquestas comunitarias que se han formado en América Latina ha aumentado en los últimos 20 años (Wald, 2011, Baker 2022), por tal motivo se consideraron los trabajos realizados a partir del año 2000 y se presentan de manera cronológica salvo algunas excepciones por la relación entre los segmentos del texto.

1.4.1. La práctica musical grupal en la construcción de la identidad

Un estudio de caso realizado por Blandford y Duarte (2004) tuvo como objetivo explorar los beneficios que promueve la participación dentro de centros musicales comunitarios en Inglaterra y en Portugal, centrándose en el desarrollo de herramientas musicales y sociales. A lo largo de 6 meses se obtuvieron datos a partir de entrevistas y cuestionarios realizados de manera presencial y a través de internet. Se entrevistó a los estudiantes y a sus padres. Las habilidades sociales en las que se focalizó la atención fueron el desarrollo de la confianza y la vinculación social. Por otro lado, los aspectos musicales analizados fueron la interpretación en ensambles, el entrenamiento auditivo y la lectura a primera vista. Los investigadores concluyeron que la práctica musical dentro de un ensamble fortalece el desarrollo de las habilidades auditivas y de lectura musical; los estudiantes novatos son motivados por los más experimentados, quienes a su vez refuerzan su aprendizaje al enseñar a otros. El ambiente musical provisto por estas agrupaciones comunitarias resultó ser un entorno seguro e incluyente, en donde los participantes se sintieron cómodos de ser ellos mismos, desarrollaron amistades, mejoraron su autoconfianza y trabajaron bien como equipo. Los autores enfatizaron en las actitudes positivas, los buenos hábitos de estudio

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

y las habilidades sociales desarrolladas a través de la música como aspectos transferibles hacia otros contextos educativos.

Campbell, Connell y Beegle (2007), investigaron los significados de la música desde la visión de los adolescentes, tanto en contextos escolares como extraescolares. Su objetivo fue estudiar el rol de la música en la formación de la identidad, además de los beneficios musicales y extramusicales que la participación en actividades musicales les confiere a los participantes. La investigación, realizada en Estados Unidos de América, contempló el análisis de los programas musicales escolares y las cualidades de los maestros en la facilitación de experiencias musicales. Se examinaron ensayos literarios, declaraciones y reflexiones de estudiantes como parte de un concurso nacional de ensayos en el que participaron 1155 estudiantes estadounidenses entre 13 y 18 años. Se utilizó un enfoque inductivo a través del análisis del contenido para triangular las interpretaciones de las investigadoras. En sus conclusiones, Campbell et al. (2007), señalaron que la práctica musical activa contribuye a la transformación de aspectos de la identidad de los participantes, de manera individual y colectiva, y provee una posibilidad de autoconocimiento acerca de sus propias capacidades. Refirieron también que algunos valores humanos, como la confianza, el respeto, la paciencia y la responsabilidad, pueden ser desarrollados a través de la educación musical.

Kokotsaki y Hallam (2007) reportaron que la participación dentro de un ensamble musical mejora la sensación de autorrealización en los participantes y su capacidad para superar desafíos, y genera confianza en sí mismos. En este estudio se analizaron las respuestas a un cuestionario que fue aplicado a un total de 78 estudiantes y egresados de licenciatura en música en universidades de Inglaterra con el propósito de conocer sus percepciones acerca de su participación dentro de ensambles musicales. Los cuestionarios fueron sometidos a un análisis fenomenológico interpretativo. Las investigadoras concluyeron que los estudiantes percibieron su participación como una parte integral de su identidad personal. Asimismo, el participar dentro de un grupo aumentó la determinación para esforzarse en lograr metas como equipo, lo que a su vez mejoró su autoestima y su auto eficacia, además constituyó una satisfacción personal.

En un estudio de caso realizado en Colombia, Rincón (2012) analizó la manera en que la participación en una orquesta comunitaria promovió el desarrollo personal en los estudiantes. A través de una metodología cualitativa, se realizaron observaciones no participantes en 8 núcleos de aprendizaje musical a lo largo de 10 semanas. Las observaciones se llevaron a cabo en clases

de instrumento, ensayos, talleres y un concierto. Adicionalmente, se realizaron entrevistas semiestructuradas a maestros, padres de familia, estudiantes de entre 6 y 24 años, empleados administrativos, un director de un núcleo y un director nacional. Como conclusión, Rincón señaló que el autodescubrimiento de habilidades musicales proveyó a los estudiantes confianza en sí mismos, lo cual fortaleció su autoconcepto. La participación en la orquesta constituyó un ambiente que motivó a los estudiantes a sentirse emocionalmente fuertes y capaces de lograr grandes cosas en la vida. También representó un medio de expresión de sentimientos y una importante fuente de interacción social, en donde se abrieron oportunidades para entablar amistades y compartir experiencias comunes.

Por su parte, Hallam (2015) realizó una revisión de investigaciones que se centran en el impacto de la actividad musical en el desarrollo intelectual, social y personal de los niños y los jóvenes. Este trabajo es una compilación de evidencias de los estudios que se han realizado en diferentes países del mundo para demostrar los beneficios de la práctica musical desde diferentes disciplinas y diferentes paradigmas. Se discute la transferencia del aprendizaje de habilidades musicales hacia otros dominios. Hallam infiere, a partir de las investigaciones analizadas, que la práctica grupal musical puede contribuir al desarrollo de la identidad personal y musical e impactar en las autocreencias. Dependiendo de la retroalimentación recibida de otras personas, el impacto puede ser positivo o negativo. La evidencia reunida converge en el impacto positivo que tiene la música sobre la autoestima y la autoconfianza.

Por medio de un estudio de casos múltiple, D'Alexander e Ilari (2016) analizaron la percepción de los alumnos con respecto a la transformación social que experimentaron derivada de su participación en una orquesta juvenil de California, Estados Unidos, inspirada en El Sistema de Orquestas de Venezuela. Además de las percepciones de los estudiantes, se examinó el diseño del programa, el contexto y la comunidad y se realizaron observaciones y entrevistas semiestructuradas. A partir de ello se obtuvo información acerca de los factores que contribuyeron hacia una percepción positiva sobre las transformaciones sociales y personales que tuvieron lugar en la orquesta. De acuerdo con las autoras, las experiencias de aprendizaje dentro de la orquesta, las experiencias en su vida familiar y en la comunidad propiciaron entre los niños la percepción de sí mismos como músicos y líderes en los roles sociales entre sus compañeros. Se concluyó también que existía un lenguaje común entre estudiantes, maestros y personal, que se catalogó como “lenguaje positivo” que incidió en su autoestima, autoconfianza y autoeficacia. La

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

investigación de D'Alexander e Ilari coincide con otras investigaciones sobre orquestas comunitarias en poblaciones vulnerables, al hacer énfasis en éstas como herramienta de transformación social. Esta información es relevante para la investigación que se presenta en este trabajo en lo referente a sus categorías de análisis: comunidad, influencia familiar y aprendizaje musical.

En 2017, Wald presentó los resultados preliminares de su investigación doctoral, la cual tuvo como objetivo discutir los límites y potencialidades de dos proyectos orquestales en lo relativo a sus implicaciones en las vidas de sus destinatarios. Para ello realizó un estudio de casos desde un enfoque interpretativo de tipo etnográfico que fue sustentado a partir de la sociología y la antropología. La investigadora realizó observaciones participantes y no participantes, entrevistas en profundidad, grupos de discusión y análisis de documentos. Las entrevistas fueron realizadas a un total de 22 estudiantes, 12 padres y madres y 8 docentes u otros gestores. Algunos de los hallazgos mencionados en la investigación en cuanto a los sentidos que los participantes atribuyeron a su participación en la orquesta son: a) que ésta aporta nuevos conocimientos, o conocimientos socialmente valorados; b) que proporciona disfrute y un lugar de encuentro con sus pares y, finalmente, c) les permite a los jóvenes conocer lugares y personas a las que anteriormente no tenían acceso. En la discusión se mencionó que la implicación en las cuestiones identitarias, en la subjetividad y en los proyectos biográficos de los participantes del programa orquestal se determina por lo que ofrece cada proyecto, lo particular de los docentes y gestores, el contexto socioeducativo y cultural y las trayectorias biográficas y repertorios culturales presentes en los participantes. La autora concluyó que los repertorios culturales previos y las trayectorias biográficas de los participantes de las orquestas determinan las apropiaciones que la participación en la actividad orquestal les otorga y posibilita la reconstrucción, modificación o refuerzo de los repertorios culturales. Este trabajo se relaciona con la investigación de D'Alexander e Ilari (2016) al considerar como categoría de análisis la transformación social de los estudiantes.

Un trabajo relacionado con el de Wald (2017), es el realizado por Valenzuela, Aisenson y Duarte (2018); en ambas investigaciones se analiza la construcción identitaria de los participantes de los proyectos orquestales. En este último se exponen resultados preliminares de una investigación que tuvo como objetivo identificar los procesos subjetivos en relación con la construcción identitaria y con los “proyectos de futuro” de jóvenes participantes de una orquesta escuela. Las investigadoras llevaron a cabo un estudio de casos exploratorio y descriptivo, a través

de un enfoque etnográfico, desde la psicología de la orientación y desde la teoría de la “construcción de sí”. Se realizaron entrevistas en profundidad y observaciones participantes. En el artículo se presentaron los casos de dos estudiantes de quienes se analizó: el contenido de sus narraciones, sus roles sociales, sus estrategias argumentativas y el uso de sus modos discursivos. En el trabajo se reflexiona sobre la “forma identitaria subjetiva” como el concepto central de la teoría de Guichard sobre la “construcción de sí” y se discute este concepto en relación con la organización de una forma de ser, de actuar e interactuar con los entornos musicales de los participantes. Valenzuela et al. concluyeron que el ejercicio de la reflexividad acerca de las propias historias y experiencias de los jóvenes estudiantes en los espacios de las orquestas, promueven en ellos la capacidad de autoexploración y autorreflexión encaminada a la orientación de sus proyectos. Se señala el papel de las orquestas como “instituciones orientadoras” en las que se les da a los participantes un acompañamiento en la orientación y construcción de perspectivas de futuro.

Los trabajos revisados dan cuenta del reciente y creciente interés en el estudio de la formación de identidades en las orquestas y agrupaciones musicales comunitarias juveniles. Las perspectivas teóricas desde donde se han realizado los acercamientos han sido diversas: la sociología, la antropología y la psicología. Cabe resaltar que los contextos que abarcan estas investigaciones son heterogéneos; sin embargo, las conclusiones que se han obtenido son muy similares en cuanto al ambiente que proporcionan las agrupaciones u orquestas comunitarias y en relación con lo que este ambiente de aprendizaje les otorga: la percepción de sí mismos, el autoconocimiento y la autoestima. La investigación que se propone en el actual trabajo se centra en identificar los elementos del entorno o ambiente de aprendizaje, a través de la comprensión de los componentes de las ecologías de aprendizaje y al relacionarlos directamente con los significados que se atribuyen a la práctica orquestal. Los trabajos analizados en esta revisión han utilizado metodologías etnográficas. Lo que distingue al presente trabajo es la utilización de una metodología autobiográfica que genera conocimiento a partir de las propias palabras de los informantes y de sus autonarraciones.

1.4.2. Investigaciones relacionadas con “El Sistema”

El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela, conocido como “El Sistema”, ha sido estudiado alrededor del mundo por diversos grupos de investigación desde diferentes perspectivas. Una de las principales fuentes de consulta al respecto es *El Sistema*

and Sistema-Inspired Programmes: a Literature Review of research, evaluation and critical debates. Este trabajo realizado por Andrea Creech et al., en su segunda edición (2016), presenta una revisión de los antecedentes del programa, así como fuentes originales y referencias completas que sustentan las convergencias y diferencias entre los programas inspirados en El Sistema, los beneficios de la participación en este tipo de programas, los factores que propician los resultados sociales, emocionales y cognitivos que argumentan como positivos, además de los factores que inciden en la calidad del programa. Por ejemplo, se señalan estudios en los que se afirman mejorías en las habilidades sociales tales como: el desarrollo positivo de la identidad grupal, al impulsar el comportamiento pro-social, la adquisición de herramientas de aprendizaje colaborativo y las estrategias para trabajar efectivamente como equipo. Asimismo, en esta revisión se describen las fortalezas del compromiso de la comunidad y de las familias. También se examina la pedagogía empleada en el programa y los retos relacionados con el desarrollo de su planta docente.

Verhagen, Panigada y Morales (2016) analizaron la concepción pedagógica y didáctica de El Sistema y definieron los principios didácticos que fundamentan el área musical y social. Este trabajo contiene una breve contextualización y semblanza del desarrollo histórico de El Sistema, con la finalidad de explicar la consolidación del modelo didáctico, cuyo énfasis se encuentra en el aprendizaje colectivo. En el trabajo se señaló que los principios didácticos que rigen la estructura académica de formación musical de El Sistema son los propuestos por el maestro José Antonio Abreu. Para explicar los principios didácticos, primero se describe la estructura organizada en forma de pirámide, en la que los “núcleos” representan la base. En los núcleos se imparte la iniciación musical en el instrumento y en el entrenamiento vocal y se enseña la teoría mediante ensambles. El siguiente eslabón dentro de la estructura lo constituyen los “módulos”, que contemplan las mismas actividades que los núcleos, pero su finalidad es llegar a comunidades remotas. El objetivo de los núcleos y de los módulos se centra en la formación ciudadana y no en la formación musical como profesión.

Los principios didácticos de El Sistema, de acuerdo con Verhagen et al., son los siguientes:

1. El ensamble como centro de la formación musical.
2. El repertorio, cuya selección pueda representar un reto técnico y artístico para los niños y jóvenes, que además pueda vincularse a ellos de manera emocional. Se dispone de una Secuencia Repertorial que ha sido configurada con base en la

experiencia de décadas para garantizar el desarrollo progresivo y acorde con los principios didácticos.

3. El holismo, es el principio bajo el que se pretende unificar los aspectos prácticos y teórico-musicales a través de la práctica colectiva.
4. La intensidad, se refiere al trabajo exhaustivo que conlleva la gran cantidad de horas que los niños y jóvenes invierten en desarrollar el nivel de excelencia que se les demanda.
5. La masividad en las prácticas formativas, principio que apunta hacia la motivación y el impacto de la colectividad.
6. Divisibilidad. Este principio se enfoca en la conformación de grupos de cámara o ensambles, por ejemplo: tríos, cuartetos, orquestas de flautas, ensambles de violonchelos, etc., lo cual propicia el desarrollo de competencias instrumentales.
7. El liderazgo que desarrollan los niños y jóvenes mediante las prácticas musicales cotidianas, encaminado hacia la docencia, la dirección musical y la gestión.
8. Excelencia, que es promovida en los modelos de calidad, mediante el acercamiento a cursos y festivales internacionales, becas, concursos, etc.
9. Creatividad y flexibilidad. Este principio apunta hacia la inclusión social y la innovación pedagógica.

En la construcción del estado del conocimiento de esta investigación, se ha encontrado una constante en torno al impacto que ha tenido El Sistema alrededor del mundo. El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela, en su declaración de misión se describe a sí mismo como:

[...] una obra social del Estado Venezolano consagrada al rescate pedagógico, ocupacional y ético de la infancia y la juventud, mediante la instrucción y la práctica colectiva de la música, dedicada a la capacitación, prevención y recuperación de los grupos más vulnerables del país, tanto por sus características etarias como por su situación socioeconómica. (¿Qué es El Sistema?, Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela, 2018)

El planteamiento dominante con respecto a El Sistema, es que busca la transformación social a través de la música dentro del contexto de una orquesta. Se plantea como un proyecto social dirigido a los sectores marginados de la población que fue diseñado para la formación de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

buenos ciudadanos a través de la educación musical. El Sistema ha sido la inspiración y la base de organizaciones y programas alrededor del mundo. Ha sido el foco de adulaciones, premios y menciones por parte de instituciones mundiales: UNICEF, UNESCO, OEA.

El musicólogo británico Geoffrey Baker (2015) realizó una investigación etnográfica en la que analizó El Sistema de manera crítica y cuestionó su organización y estructura. El autor señaló las prácticas de este programa como autocráticas, corruptas e incluso abusivas. Argumentó que dichas prácticas apuntan a la formación de jóvenes para convertirse en obreros dóciles en lugar de ciudadanos políticamente comprometidos. Su objetivo, al realizar esta crítica, fue dar voz a aquellos “marginados en el ámbito público, en lugar de aquellos que lo han dominado” (p. 18). Baker, señaló que el emocionalismo domina virtualmente todo intento de analizar El Sistema. Lo que intentó develar en su texto son las irregularidades que se esconden detrás de la superficie que, en apariencia, es impresionante. Cuestionó las orquestas juveniles, citando a Kartomi (p. 864): ¿Es la "evidencia" de resultados educativos anecdótica y una percepción generada por declaraciones de misión, sitios web y otro material publicitario?

En otro trabajo, Baker y Frega (2016) analizaron reportes acerca de El Sistema que fueron escritos para conseguir el financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). En estos reportes, diferentes consultores realizaron un diagnóstico y caracterización del modelo de enseñanza-aprendizaje. En ellos se señala que mediante la música académica se está rescatando al niño y al joven de una vida desviada y desorientada y se enfatiza en la supuesta “riqueza espiritual” que este aprendizaje les otorga junto con la superación de la pobreza material. Se promueve también la idea de la orquesta como una “armoniosa sociedad modelo” (p. 61). Todas estas ideas se relacionan con la consideración de la “música clásica” como vía de civilidad y de riqueza, tanto material como espiritual, como una idea de superioridad frente a cualquier otro tipo de expresión o práctica musical. Para Baker y Frega, este tipo de educación proveería más bien un control social y no una emancipación. Otro de los aspectos que destacan en esta caracterización del modelo de enseñanza-aprendizaje, es que los esfuerzos pedagógicos se centran en la obtención de resultados inmediatos, sin atender las cuestiones técnicas, estéticas y musicales que trasciendan la simple ejecución orquestal (Estrada en Baker y Frega, 2016). Frega, quien también escribió uno de los reportes que se discuten en este trabajo, señaló la falta de un sistema pedagógico en El Sistema. Hizo hincapié en la necesidad de capacitación docente para conseguir una sistematización

didáctica y exhortó a la apertura del programa hacia una visión de la educación musical en la que se abarquen distintas expresiones musicales.

1.4.3. Investigaciones sobre orquestas infantiles y juveniles en Latinoamérica

En 2008, López analizó tres documentales que abordan programas de formación musical llevados a cabo en tres diferentes países: Colombia, Chile y Venezuela. A partir de estos documentales, la autora realizó una breve revisión histórica de los programas de formación musical tomando en consideración la evolución de sus objetivos. Señaló además los puntos en común y las diferencias entre los programas y concluyó que los tres programas son “usados como estrategia de integración y fortalecimiento ciudadano” (p. 93). Dentro de sus objetivos se menciona el “mejoramiento de la calidad de vida y la prevención de prácticas delictivas” (p. 93) y se destacan como proyectos políticos que pretenden solucionar problemáticas sociales, particularmente la inclusión de sectores marginados. La autora generó una crítica hacia estos proyectos en la que cuestiona la consideración de la música clásica como vía de la civilidad frente al desorden inmerso en “las clases populares” (p. 94), ya que desde esta perspectiva produce un distanciamiento con la comunidad, situación que, en lugar de integrar, segrega.

Avenburg, Cibeá y Talellis (2017) realizaron un estudio descriptivo en relación a los proyectos y programas de orquestas juveniles e infantiles llevados a cabo entre 2014 y 2015 en el Gran Buenos Aires. En él se señaló que, a pesar de existir características afines entre los diferentes proyectos y programas de orquestas, no hay homogeneidad en el conjunto de experiencias que de ellos se derivan. Como puntos en común entre los proyectos y programas, se señala la búsqueda de la articulación entre música e inclusión social. Las características que Avenburg y su grupo de investigación sistematizaron en su estudio, fueron: la población destinataria, el repertorio utilizado, los objetivos y perspectivas establecidos y los modelos de articulación institucional bajo el que se desempeñaron. En sus conclusiones, Avenburg et al. destacaron la heterogeneidad de los proyectos en cuanto a las vinculaciones y gestiones institucionales. Algunas orquestas eran dependientes de la Administración Pública Nacional, otras de la Administración Pública Provincial, otras dependían de asociaciones o fundaciones y en pocos casos, del sector privado. En algunas orquestas, existió una combinación entre dos o más de las posibilidades anteriores. La heterogeneidad también se evidenció en cuanto a la pluralidad de expresiones y formatos artísticos, ya que se encontró que las orquestas se inclinaron hacia algún género o expresión artística en específico, como el tango, el jazz, la música folclórica o la percusión. Por último, las diferencias

entre los proyectos y programas revelaron concepciones divergentes acerca de la inclusión, la integración y la transformación, lo cual se vio reflejado en discrepancias entre las modalidades de intervención y los objetivos planteados para cada orquesta. La información descrita en este trabajo sienta las bases para una discusión sobre la implementación de políticas culturales en torno al objeto de estudio.

1.4.4. Prácticas musico-educativas en comunidades mexicanas

Algunos trabajos de investigación tienen como eje principal las bandas de viento comunitarias de ciertas regiones de México. Uno de ellos fue desarrollado en Totolapan, Morelos por Flores-Mercado (2014). En él, se abordó el tema de la expresión de las identidades colectivas y comunitarias a través de un estudio de caso. La autora analizó las prácticas sociomusicales de la región, relacionando el territorio geográfico y la memoria colectiva de los músicos que participaron en bandas de viento en el periodo comprendido entre 1930 y 1980. Este trabajo es interesante porque da cuenta de una tradición de bandas comunitarias en nuestro país que se ha desarrollado desde hace varias décadas.

Bautista-Cupul (2016) analizó la implementación de un programa de banda juvenil de viento, derivada del programa de Bandas Juveniles Musicales de Yucatán, auspiciada por el Sistema Nacional de Fomento Musical (SNFM). A través de un estudio de caso, evaluó de manera cualitativa la implementación del programa con la finalidad de proveer retroalimentación. En dicha evaluación, la autora contrastó las actividades desarrolladas, la filosofía y propósitos del programa con los resultados obtenidos. Una de las conclusiones que puntualizó, fue que los instructores no tenían claro el objetivo general del programa, lo que afectaba la organización y el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, señaló que la calidad de la enseñanza era un aspecto determinante en la permanencia y motivación de los alumnos en las Bandas Juveniles. Otra conclusión fue la imposibilidad de separar los objetivos sociales de los musicales, ya que se involucran cuestiones sociales como consecuencia de las actividades musicales. En cuanto al desarrollo de actitudes y hábitos que los alumnos demostraron como resultado de su involucramiento en la banda, la autora señaló que el programa representó para los alumnos un beneficio cultural y formativo que contribuyó a su desempeño escolar.

Bautista-Cupul recalcó la base sobre la que se fundó el proyecto de banda juvenil que analizó, al igual que los demás proyectos derivados del SNFM, que replican el modelo venezolano de “El Sistema”, diferenciándose de éste en lo relativo a su dependencia de los gobiernos federales

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

y estatales que obstaculizan su desarrollo debido a la asignación de recursos y la toma de decisiones.

En 2014, Prieto-Astudillo realizó una investigación acerca de los aprendizajes en orquestas infantiles y juveniles en Playas de Tijuana, Baja California. Por medio de un estudio de caso analizó los objetivos, planteamientos y dinámicas comunitarias. La información fue recolectada por medio de grupos de discusión, entrevistas y observación participante. El análisis de dicha información resultó en la constitución de las siguientes categorías: aprendizajes personales, aprendizajes sociales, aprendizajes estéticos y aprendizajes musicales. Las conclusiones apuntan hacia la visión de formación humanista en las orquestas, la contribución hacia el sentido de identidad y de compromiso en los alumnos, docentes y familiares y hacia el reto y el logro como un círculo virtuoso para el aprendizaje musical.

Morales-Petersen (2015) llevó a cabo un estudio sobre las orquestas infantiles y juveniles de los Núcleos Comunitarios de Aprendizaje Musical (NUCAM), como una alternativa de acceso al aprendizaje musical de niños y jóvenes en condiciones de exclusión social. En ese trabajo de grado, el autor revisó la trayectoria histórica del proceso de formación y la evolución de las orquestas-núcleos comunitarios y describió el funcionamiento del Sistema Nacional de Fomento Musical (SNFM). Morales-Petersen se concentró en la influencia del “Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela”, cuya filosofía fue seguida de cerca por los iniciadores de los programas de formación de orquestas en México: Carlos Chávez, Eduardo Mata y más tarde Fernando Lozano. También señaló que, al igual que en Venezuela, en México la formación de los NUCAM más que un proyecto de formación musical fue un proyecto social.

Las conclusiones del trabajo de Morales-Petersen señalan que “el programa de los NUCAM generó un impacto sociocultural positivo en los jóvenes y niños que participaron dentro de las orquestas y su entorno inmediato” (p. 182). En cuanto a la pedagogía involucrada en los NUCAM, concluyó que ésta no tuvo una planeación estructurada y la aplicación y seguimiento no fueron adecuados. Al no haber existido una continuidad en el proyecto, su potencial fue restringido.

La tesis de maestría realizada por Aguilar-Meza (2017), está orientada hacia la gestión y desarrollo cultural, y tuvo como objetivo la problematización e identificación de las necesidades dentro de una orquesta infantil y juvenil en el estado de Jalisco. En ella se analizó la situación organizacional e institucional en su estructura musical y académica. A partir del análisis se

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

planearon estrategias para lograr un mejor desempeño organizacional, entre las que destaca un concierto para recaudar fondos. Este trabajo se concentra principalmente en la administración de recursos económicos y propone como alternativa la gestión de las orquestas como asociaciones civiles.

Una tesis de licenciatura realizada en 2018 por Bernal-Olvera discute el impacto social y cultural de las orquestas comunitarias en León, Guanajuato. La autora analizó la posibilidad de mejorar las situaciones de pobreza, desigualdad y violencia que caracterizan la región, a través del involucramiento en actividades culturales, tales como las orquestas comunitarias. Para la consecución de sus objetivos de investigación, Bernal-Olvera realizó entrevistas semiestructuradas a dos directores, dos estudiantes y uno de los cofundadores de una orquesta comunitaria. A través de la información obtenida de las entrevistas se recuperaron experiencias importantes en relación con el contexto sociocultural y educativo en torno a las orquestas.

Capistrán-Gracia y Reyes-Sosa (2020) expusieron una reflexión acerca de la naturaleza social de las orquestas infantiles y juveniles en México en la que presentaron una discusión acerca de los beneficios e implicaciones del aprendizaje grupal y puntualizaron el vacío en la formación de los docentes de música. Los autores proponen un cambio curricular en los programas formativos de Licenciatura en Música para poder atender esta necesidad. La reflexión de Capistrán-Gracia y Reyes-Sosa es relevante debido a que en ella señalan un área de oportunidad en la formación de los docentes de música, quienes enfrentan el reto de lograr soluciones creativas para la enseñanza grupal del instrumento. En su trabajo proporcionan algunas estrategias para la didáctica instrumental grupal basadas en el constructivismo social y en el desarrollo integral del ser humano. La investigación de Bautista-Cupul (2016) que fue presentada antes, coincide con las conclusiones de Capistrán-Gracia y Reyes-Sosa en cuanto a la necesidad de capacitación en los instructores musicales y la falta de estrategias pedagógicas para la enseñanza grupal, en lo que concierne al contexto mexicano.

Un trabajo publicado en 2021 por López-Prado y Salcedo-Moncada enfatizó en los beneficios de la práctica musical en los niveles de educación básica obligatoria en México a través de la participación en coros y en orquestas infantiles y juveniles. Mediante la realización de encuestas, los autores obtuvieron percepciones de las personas que participaron en la investigación, a partir de lo cual se argumentó que estas prácticas deberían ser obligatorias debido a que es una actividad de formación integral que apunta hacia el bienestar y los derechos culturales.

Entre sus conclusiones, los autores destacaron como posibles beneficios de la participación en estos procesos educativos la prevención del delito y de los embarazos no deseados en los adolescentes.

A través de un estudio de caso, los autores Ojeda-Gutiérrez, Alberti-Manzanares y Zapata-Martelo (2021) reflexionaron acerca del impacto de la educación musical en el desarrollo de la identidad de género de jóvenes pertenecientes a un contexto rural en Oaxaca, México. Las experiencias musicales se dieron a través de la participación en una orquesta filarmónica juvenil y se documentaron como evidencia de la función social de la música. Se enfatizó en estas prácticas como una alternativa que promueve la transformación en comunidades rurales en donde se potencia el desarrollo individual y comunitario. Si bien, este trabajo relaciona la participación en las orquestas con la construcción de la identidad, el contexto en el que tomó lugar es en el ámbito rural y se realizó a través de una perspectiva de género, aspectos que se alejan de los objetivos de esta investigación; sin embargo, se considera relevante en el interés de este trabajo debido al lugar asignado a la configuración de las identidades juveniles.

En los trabajos expuestos en esta sección se examinaron aspectos pedagógicos y también aspectos relacionados con los beneficios sociales de la participación en las agrupaciones musicales; sin embargo, no se han encontrado trabajos realizados en México que aborden de manera ecológica, es decir sistémica, las interconexiones entre los contextos musicales y las identidades de sus principales actores educativos a través de sus relatos autobiográficos. Aún son escasos los trabajos en donde se analizan los procesos, los problemas y dificultades desde la perspectiva de los participantes, desde sus propias voces. Es necesario alcanzar una mayor profundidad en los significados que rodean las experiencias musicales y los mundos de vida musical de quienes conforman las orquestas en el contexto mexicano para, a partir de ello, revisar la pertinencia y la viabilidad de los programas y sustentar las decisiones educativas al respecto.

Capítulo 2. Panorama y problematización de los programas de orquestas comunitarias infantiles y juveniles en México

2.1. El movimiento de orquestas infantiles y juveniles en México

A finales de la década de 1980, en México comenzó a desarrollarse el Movimiento de Orquestas Juveniles e Infantiles, inspiradas en El Sistema de Orquestas de Venezuela (Hernández-Estrada, 2014). En 1988 se creó el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes por decreto presidencial y tuvo como una de sus principales tareas implementar en México un sistema de educación musical similar al de Venezuela –conocido como El Sistema– misión que le fue encomendada a Fernando Lozano, quien creó el Programa de Orquestas y Coros Juveniles de México. Este programa evolucionó hasta transformarse en lo que hoy se conoce como el Movimiento Nacional de Agrupaciones Comunitarias, que se desprende del Sistema Nacional de Fomento Musical. Hasta octubre de 2020 comprendía “104 agrupaciones musicales comunitarias (29 orquestas, 32 coros en movimiento, 2 coros tradicionales, 20 bandas sinfónicas, 4 bandas tradicionales, 11 ensambles instrumentales y 6 ensambles tradicionales) distribuidas en 69 municipios de 27 estados de la República Mexicana” (SNFM, 2020). En su página de internet, el SNFM señala que “a través del quehacer musical en grupo, niñas, niños y jóvenes, fortalecen su identidad, el sentido de pertenencia y hacen comunidad para consolidar valores como la responsabilidad, la disciplina y el trabajo en equipo”.

En México, el SNFM coordina el programa de Agrupaciones Musicales Comunitarias como parte del Programa Nacional “Cultura Comunitaria”, iniciativa del Gobierno de México cuyo objetivo es:

[...] utilizar la cultura como herramienta de paz atendiendo a la población y comunidades que habían sido excluidas de los circuitos culturales tradicionales y de la cual se desprenden los Semilleros creativos –espacios de fomento a la participación y formación artística de las infancias y juventudes del país, como agentes culturales, no sólo como públicos– uno de sus cuatro ejes de acción y al que actualmente pertenecen las agrupaciones musicales comunitarias. (Sistema Nacional de Fomento Musical, 2020)

El SNFM es el organismo que se encarga de coordinar de manera artística y metodológica los Sistemas de Agrupaciones Comunitarias a nivel local, estatal o regional. El término Sistema,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

involucra un “conjunto de agrupaciones musicales” que están interrelacionadas y se vinculan con sus comunidades. Comparten entre ellas los recursos económicos, el repertorio, el acervo orquestal y coral y el claustro de maestros, entre otras cosas.

Además de estos proyectos de carácter gubernamental, a lo largo del país se han desplegado algunos proyectos comunitarios dirigidos por asociaciones civiles o en coparticipación entre gobiernos estatales y la iniciativa privada, como es el caso de las Orquestas Esperanza Azteca. El Programa Musical Esperanza Azteca, fundado en 2009 por Fundación Azteca de Grupo Salinas, formó más de 80 orquestas y coros por toda la República Mexicana. Este programa fue respaldado por el Gobierno de México a través de un esquema de coparticipación entre gobiernos estatales y la iniciativa privada (Hernández, 2014).

Una coyuntura entre este programa y la Secretaría de Educación Pública se anunció en el boletín no. 103 (17 de julio de 2019), con la creación de 32 nuevas orquestas, conformando así el programa de Educación Musical y Orquestas Escolares de la Nueva Escuela Mexicana, a través del cual se atenderían en un inicio 500 escuelas a nivel nacional, con la aspiración de involucrar a más de 12 mil niñas y niños en un total de 64 orquestas al finalizar el año 2019 (SEP, 2019). En este boletín se señala que la música otorgaría a los niños de México una educación integral puntualizando que, “tocar en un grupo musical u orquesta, fortalece su autoestima, el amor por lo bello y la disciplina, entre otras cualidades que les servirán toda su vida” (p. 1). Asimismo, en el documento se indica que dicha iniciativa fortalece la equidad educativa proveyendo oportunidades de desarrollo integral a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes involucrados. Actualmente dicho programa se encuentra suspendido debido a la falta de recursos económicos, tal como reportaron diarios estatales (Delgado, 2020; Sosa, 2020).

Adicionalmente, en el país hay orquestas comunitarias cuya administración depende únicamente del gobierno local, municipal o estatal. También existen varios proyectos de orquestas apoyados por la iniciativa privada que son coordinados por asociaciones civiles sin tener ningún nexo con las instancias descritas anteriormente. A pesar de la variedad de formas de gestión y de vinculaciones institucionales, la creación de estas orquestas tiene un propósito común, que es utilizar la música como herramienta de transformación social.

Se pueden concebir a los proyectos y programas de orquestas infantiles y juveniles como dispositivos socioeducativos que tienen como objetivo atender realidades educativas considerablemente desiguales (Fabrizio, 2022). En el caso de las orquestas de la Nueva Escuela

Mexicana, estas fueron concebidas para ser experiencias de formación integral dentro del marco escolar, cuyo objetivo era atender la desigualdad educativa. No obstante, para algunos investigadores, la implementación de estas orquestas respondía más a una intencionalidad social que a una educativa, lo que confiere al educador musical y a la música un papel más bien socioeducativo (Carbajal-Vaca, 2021).

En el resto de los programas, dependientes de instancias de cultura y de asociaciones civiles, se busca que estos dispositivos puedan funcionar como una ampliación del aprendizaje escolar, en un contexto de educación informal, como se discutirá más adelante y, de igual manera, sus objetivos versan sobre intencionalidades sociales.

2.2. Transformación y compromiso social de la Educación

Como se pudo revisar en el estado del conocimiento, la transformación social es un objetivo que comparten los programas y proyectos de orquestas infantiles y juveniles a lo largo y ancho de Latinoamérica. El término transformación social ha cobrado sentido en el contexto latinoamericano a partir de la presencia de las dinámicas de subordinación (Freire en Perilla-Granados, 2018) y de desigualdad social, lo que ha desembocado en la fragmentación social. Hace referencia a un conjunto de elementos, circunstancias o causas que contribuyen a producir un cambio en las personas que pertenecen a un grupo. Al hablar de transformación social se habla también de experiencias y en el contexto educativo, estas se orientan hacia procesos de enseñanza-aprendizaje en los cuales el estudiante pueda cuestionar y transformar las situaciones personales y sociales que le rodean. Podemos acercarnos a la idea de transformación en el contexto educativo desde la propuesta de Freire (1976), donde el ser humano, al ser capaz de reflexionar sobre sí mismo y sobre su actividad, puede realizar una lectura de la realidad social que le rodea desde la reflexión crítica y, a través de la acción, regresar a la reflexión y con ello buscar una transformación. En el pensamiento de Freire, la acción y la reflexión son inseparables. El propósito de la educación es el de estimular la conciencia reflexiva para lograr que el educando transforme sobre su propia realidad.

Quando o homem compreende sua realidade, pode plantear hipóteses frente ao desafio de essa realidade e buscar as soluções. Assim pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. (p. 9)

En el vínculo entre transformación social y educación, es importante destacar que a través de la educación se pueden reproducir y transmitir dinámicas de interacción entre los diferentes actores del proceso educativo, pero además, dentro del mismo proceso convergen y se producen diversas formas de reacción y de oposición (Bustamante-Rojas, 2006). Aquí la educación adquiere una forma de lucha colectiva en busca del cambio y la transformación. Es decir, a través de la configuración de las acciones educativas es posible apuntar hacia la integración social, y al mismo tiempo desafiar a la norma, y, a través de acciones reflexivas, buscar la cohesión social que de acuerdo con Geremek (1996) es una de las finalidades de la educación e implica el respeto a la dignidad humana y la construcción de vínculos sociales que integren a cada ser humano para evitar la exclusión que trae consigo la ignorancia. Esto implica un compromiso por parte del docente, un posicionamiento en el que defina para sí mismo su lugar con respecto a la situación histórico-cultural en la que vive. Esto es, ejercer una toma de conciencia con respecto a su responsabilidad social, lo que requiere una reflexión profunda y un cuestionamiento sobre las propias convicciones. El compromiso social de la educación y del educador, debe revalidarse, como afirma Bustamante-Rojas (2006):

toda acción pedagógica se juega por completo en un proceso comunicativo personal entre un educador y un alumno, en donde el educador asume el compromiso individual con su alumno de ayudarlo en su proceso de aprendizaje del mundo y en la construcción de sus propias convicciones. (p. 6)

2.3. Música comunitaria y Educación para el Desarrollo Humano

Los programas de orquestas infantiles y juveniles poseen un perfil comunitario musico-educativo. Como ejemplo, se pueden señalar las agrupaciones musicales que se han desarrollado bajo la cobertura del gobierno mexicano a través del SNFM, a las cuales se hizo referencia al comienzo de este capítulo. Estas son designadas como conjuntos de agrupaciones musicales comunitarias, e involucran otros tipos de agrupaciones, además de orquestas. Para lograr una comprensión del contexto comunitario de estas prácticas educativas es conveniente dilucidar qué se entiende por música comunitaria.

La música comunitaria parte del supuesto de que todas las personas tenemos el derecho y la habilidad de hacer y crear música (Veblen y Olson, 2002). Implica la participación de manera activa en el quehacer musical en un amplio rango de escenarios, formas, edades, estilos musicales y formatos de enseñanza. Se pueden identificar en ella tres características centrales, que son: la

creación musical colaborativa, el desarrollo comunitario, y el crecimiento personal (Koopman, 2007).

Schippers (2018) distingue tres contextos clave en los que se puede concebir la noción de música comunitaria y que nos permiten una mejor comprensión al respecto:

1) Música comunitaria como un fenómeno orgánico. Son las prácticas musicales que se han desarrollado y sostenido dentro de las comunidades donde se originan. Se sitúan en una localización geográfica en particular.

2) Música comunitaria como intervención. Surgen a partir de una necesidad detectada con la finalidad de preservar prácticas existentes o bien, introducir nuevas prácticas. Son de término corto o medio.

3) Música comunitaria institucionalizada. Trata de proveer una solución a largo plazo que satisfaga las necesidades de una comunidad a través de una estructura organizacional. Aquí intervienen las relaciones entre la comunidad, los facilitadores musicales y las instituciones.

La música comunitaria tiene el objetivo de responder a las necesidades, ambiciones y posibilidades de los participantes por encima de las preferencias y ambiciones de los facilitadores. Su énfasis está en los procesos por encima de los productos del quehacer musical. De manera que, en los programas en los que se centra este estudio, la música constituye un medio a través del cual es posible satisfacer las necesidades de una comunidad, contribuyendo al crecimiento y al desarrollo personal y comunitario, y es además una práctica institucionalizada.

Al hablar de música comunitaria se habla también del bienestar social del individuo. Esta idea se enlaza con la noción de justicia social, la cual tiene como base la igualdad de oportunidades, o bien, la equidad. En el contexto educativo-musical, la justicia social apunta hacia la justicia distributiva, cultural y emancipatoria. Es decir, a una distribución equitativa de los recursos y bienes materiales en la educación, a la ausencia de dominación cultural y a la emancipación de las personas que les libere de la opresión y les garantice la participación en las decisiones que les afectan (McCarthy, 2015).

Es posible concebir las prácticas musico-educativas en las comunidades bajo una perspectiva de educación para el Desarrollo Humano. En ella la educación se plantea como una herramienta indispensable para el desarrollo pleno de las capacidades y habilidades de las personas en donde se favorece al desarrollo de la autonomía, la reflexión crítica y la construcción de saberes de manera intersubjetiva, a través del diálogo. El enfoque de desarrollo humano, de acuerdo con

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2023), consiste en expandir la riqueza de la vida humana en lugar de suponer que el crecimiento económico conducirá automáticamente a un mayor bienestar para todos. Se trata además de desarrollar las habilidades de las personas y darles la oportunidad de usarlas. En cuanto a la oportunidad de elegir, el desarrollo humano se enfoca en crear un entorno en el que las personas, individual y colectivamente desarrollen sus capacidades de manera plena, con la finalidad de tener opciones para decidir cómo quieren vivir. En este sentido, el desarrollo humano y la inclusión social van de la mano, debido a que el acceso equitativo a las oportunidades trae consigo el bienestar social.

Por otro lado, Baker (2022) acuñó el término “Acción Social por la Música” para designar a los programas de educación musical ubicados en Latinoamérica, que tienen como objetivo central la acción social –que apunta hacia la transformación social o la inclusión social– y se centran en el aprendizaje orquestal, fundamentalmente a través de orquestas sinfónicas, cuyo repertorio se sustenta principalmente en la música clásica. Otras de las características de los programas que se encuentran en este grupo son la participación intensiva, es decir, los estudiantes dedican varias horas a la semana a las actividades orquestales, y que, además la participación suele ser gratuita. En cuanto a lo pedagógico y lo musical, la acción social por la música, en sus prácticas se encuentra más cerca de la educación musical colectiva convencional pero sus objetivos o pretensiones se acercan más a la música comunitaria y la educación musical para el cambio social.

La crítica que realiza Baker con respecto a estos programas está encaminada a cuestionar la dinámica social llevada a cabo en ellos, en donde muchas veces se reproducen dinámicas de exclusión y de subordinación de roles sociales, lo cual se aleja de los objetivos planteados.

Acerca de la transformación social a través de las artes, en la perspectiva de Infantino (2019), en el contexto latinoamericano durante los años 1990-2000 comenzó a agudizarse una conversión de las políticas culturales en políticas económicas y sociales que colocaron a la cultura como la “solución” para enfrentar los problemas sociales:

ya sea desde un discurso de inclusión, contención, asistencia, prevención y/o control de las poblaciones vulneradas como desde los beneficios económicos que la creatividad, la cultura y el arte traerían aparejados para las cada vez más desiguales ciudades del mundo.

(p. 28)

Esta postura realiza un giro desde el enfoque de la cultura como un derecho hacia su consideración como un recurso, atribuido a su “potencial” para favorecer el avance en las condiciones sociales y/o económicas de las sociedades, lo que responde a la visión utilitaria e instrumental de la cultura. Es en este contexto desde donde surgieron y crecieron las propuestas arte-transformadoras (Infantino, 2019), tales como los programas de orquestas infantiles y juveniles. El problema principal que enfrentan dichas propuestas es la medición de sus “impactos”, el hecho de tener que evidenciar su “utilidad”, respondiendo a intereses económicos de las instituciones que financian los programas. Al mismo tiempo, esto trae consigo “procesos de profesionalización en los que artistas, educadores y trabajadores culturales” responden al “requisito de medición y rendición de cuentas que en cierta medida traen aparejados la estandarización de las propuestas y sus potencialidades” (Infantino, 2020, p. 30). Así, es evidente la necesidad de analizar estas prácticas en sus contextos, frente a todas sus complejidades, en las que se entretejen su potencial transformador y las relaciones de poder desiguales que se dan en ellas.

2.4. Importancia del análisis de prácticas musico-educativas y su pertinencia dentro del contexto mexicano

En la primera parte de este trabajo de investigación, se planteó que los efectos de la música son difíciles de evidenciar a través de relaciones de causa-efecto, debido a la complejidad del ser humano y su relación con la música. Algunos autores refieren una ambigüedad en los efectos de la música (Baker, 2022) que tiene que ver con el hecho de evocar efectos contrastantes o contradictorios. Tal como se ha podido revisar en el estado del conocimiento, las investigaciones relacionadas con orquestas infantiles y juveniles se enfocan más en reportar los beneficios derivados de la participación en los programas. Los propios educadores musicales han defendido la postura de los beneficios que aporta la música en la educación, o la educación musical, sin tener claro “cuáles son esos beneficios y en qué momento se producirán” (López-Peláez, 2002, p. 216).

Bartleet y Higgins (2018) en su *Oxford Handbook of Community Music* hacen un llamado a los músicos comunitarios, educadores musicales e investigadores para que, de manera deliberada y sistemática, conceptualicen, analicen y evalúen las relaciones entre sus prácticas y los cambios que pueden estar ocurriendo en los programas de música comunitaria para el cambio social, con un mayor énfasis en comprender dichos cambios en lugar de simplemente buscar comprobarlos.

Asimismo, los autores puntualizan la necesidad de abrir una interfaz dinámica entre los procesos musicales y la investigación reflexiva que contrarreste la falsa dicotomía teoría-práctica.

Esta brecha entre teoría y práctica es un problema presente en la investigación de procesos educativos que requiere una reflexión desde el interior de las mismas prácticas, una indagación retrospectiva que sea emprendida por los propios participantes con el objeto de comprender las prácticas y las condiciones en que éstas se llevan a cabo para que, a partir de un sustento teórico, de manera sistemática, se puedan emprender acciones que conduzcan a transformaciones; en otras palabras, saldar dicha brecha, demanda la presencia de profesionales reflexivos (Kemmis y McTaggart, 1992; Schön, 1998). Para ello se torna necesario que, en primer lugar, las acciones y las prácticas de los docentes se encuentren fundamentadas en teorías educativas y en la investigación. En segundo lugar, se requiere que los docentes participen en la toma de decisiones del contexto educativo en el que se desenvuelven y, por último, demanda que la responsabilidad de los docentes se extienda hacia la participación en el desarrollo social.

Por otro lado, analizar las prácticas educativas también trae consigo la confrontación entre intencionalidades y acciones docentes (Ortiz-Cortés y Carbajal Vaca, 2021). Es decir, hay una distancia entre las concepciones o creencias acerca de lo que enseñamos y lo que en realidad hacemos o practicamos. De ahí la importancia de comprender las concepciones acerca de lo que los directores, coordinadores, docentes y estudiantes perciben sobre sus propios roles, sus acciones, necesidades, expectativas y motivaciones, entre otros aspectos. Esta discusión será retomada en el capítulo 3.

Con respecto a las prácticas educativas que buscan la inclusión a través del arte, se ha enfatizado la necesidad de identificar las problemáticas surgidas en el interior de ellas, en una discusión que pueda generarse a partir de las perspectivas de las poblaciones a quienes están dirigidos los proyectos o programas, ya que de otra manera se corre el riesgo de estar “reproduciendo esquemas de dominación, o, en el mejor de los casos, promoviendo la inclusión para unos pocos” (Wald, 2009, p. 54). Es necesario investigar de manera empírica estos escenarios para que, a partir de ello, sea posible debatir de qué manera los jóvenes que toman parte en proyectos con contenidos sociales y culturales se ubican en el espacio social, qué lugar tienen los otros actores con quienes interactúan al interior de los programas y qué es lo que media entre la propuesta de los programas y las apropiaciones que los “destinatarios” realizan al respecto (Wald, 2009).

Un texto importante en el cual se reflexiona acerca de la necesidad de indagación dentro el contexto educativo mexicano, en el tema de interés de este trabajo, es *La Educación Musical en el Nivel Básico en México. Retos y Propuestas Actuales*, donde Estrada- Rodríguez et al. (2021), reflexionan en torno a las múltiples dimensiones y los retos dentro de las prácticas educativas musicales en el país. Se señala entre otros aspectos, desde la voz de los educadores musicales, que conocemos muy poco acerca de lo que hacemos, aún hay mucho desconocimiento acerca de los procesos y prácticas que en ocasiones toman lugar de manera desarticulada del contexto socioeconómico en el que se llevan a cabo, es decir, son planeadas sin tomar en consideración las características y necesidades particulares del entorno educativo. Los autores resaltan la carencia de trabajo investigativo y reflexivo referente a la educación musical en México.

Lo que se ha discutido hasta ahora es que es fundamental comprender si las orquestas infantiles y juveniles en México están produciendo un cambio o transformación en sus integrantes, en la construcción de sus identidades e identificar cuáles son los elementos, circunstancias o factores asociados a su participación en estos programas para valorar si realmente puede darse a través de ellas un cambio social, o si a través de ellas se puede apuntar hacia la inclusión social o educativa.

Se plantea que la propuesta educativa que presentan los programas que se estudian en este trabajo necesita ser formulada teniendo como fundamento las necesidades, intereses y exigencias de los actores en el contexto educativo: docentes, directores, estudiantes, padres de familia y coordinadores, lo cual es fruto de un proceso de investigación. De esta manera, al tomar en cuenta la realidad específica del contexto musico-educativo, pueden emprenderse acciones que se dirijan verdaderamente hacia una transformación social. Para ello se torna necesario un abordaje que considere estas realidades de manera sistémica o ecológica y que vaya más allá de un análisis de componentes aislados, que considere tanto la dimensión experiencial del aprendizaje: las acciones, recursos, relaciones y contexto, y la dimensión interna o subjetiva del individuo: sus concepciones motivaciones y expectativas para el aprendizaje. El abordaje ecológico que se propone en este trabajo será desplegado en el capítulo número 3.

Como parte del proceso de investigación doctoral, se contó con la posibilidad de cursar seminarios, en uno de los cuales fue posible sistematizar los trabajos que conforman el estado del conocimiento por medio del uso de matrices con la finalidad de orientar las categorías conceptuales a considerar en el trabajo. A partir de las categorías se desarrollaron cartografías que, de manera

gráfica, simulando un mapa, sugerían posibles rutas epistemológicas para abordar el objeto de estudio. Las rutas o itinerarios categoriales representaban recorridos a través de la “ciudad de conceptos” (Correa-Arias, 2017) que serían la guía a partir de la cual desarrollar el marco teórico. Este proceso fue importante en el desarrollo de este trabajo, ya que propició una reflexión constante entre las intencionalidades, necesidades e intereses de investigación y la categorización, agrupación y discusión de los trabajos considerados en el estado del conocimiento². En el anexo 1 se puede encontrar la ciudad de conceptos, donde se pueden ver las categorías principales surgidas de la revisión bibliográfica en una articulación con los intereses de investigación. Se presenta también como ejemplo uno de los itinerarios propuestos. Las categorías que surgieron como fruto de este proceso fueron: identidad, ecologías de aprendizaje, experiencia educativa, narrativas, mundos de la vida musical, sentido y significado del aprendizaje, entre otras.

2.5. Programas de orquestas infantiles y juveniles en México durante 2022-2023

Para poder configurar un panorama introductorio de las orquestas infantiles y juveniles en México se realizó la tabla número 1 en la que se visualizan las orquestas infantiles y juveniles en cada estado. Esta herramienta constituye un primer paso en la sistematización de la información sobre la presencia de las orquestas de esta naturaleza a lo largo y ancho de nuestro país, con la finalidad de abonar al corpus documental sobre este fenómeno educativo. En los párrafos anteriores se ha planteado la necesidad de analizar estas prácticas en el contexto mexicano, y se considera como punto de partida hacer visible la diversidad y multiplicidad de programas y proyectos que tienen presencia en el país.

Para conformar esta tabla se incluyeron únicamente las orquestas de las que se dispone información en internet y que se encuentran activas al momento de la búsqueda (último semestre de 2022- primer semestre de 2023), ya que, como se ha enfatizado, una gran cantidad de programas se encuentran suspendidos o han sido discontinuados por falta de recursos (Luna, 2020; Llaven, 2021). Al momento de realizar la búsqueda, se encontraron nombres de orquestas cuyos videos, páginas de *Facebook* o notas periodísticas aparecen por última vez en fechas anteriores a 2020 (ver, por ejemplo: Martínez, 2018).

Algunas de las orquestas forman parte de programas o sistemas; sin embargo, se presentan por separado en los casos en los que no se dispuso información del sistema o programa. De manera

² Para conocer la propuesta didáctica en la que se desarrolló este proceso, se puede consultar Correa-Arias (2017).

inversa, se presentan los nombres de sistemas o programas que comprenden agrupaciones musicales comunitarias, entre las que se encuentran orquestas, coros, bandas u otro tipo de agrupaciones. Fueron excluidas aquellas orquestas que forman parte de conservatorios y escuelas de música o que forman parte de instituciones de educación básica, media superior o superior, debido a que se considera que su propósito difiere al de los programas comunitarios y con fines sociales. Cabe resaltar que existe una gran cantidad de programas cuyos objetivos o administración son ambiguos, no obstante, fueron incluidos en la tabla tomando en consideración sus propias descripciones y la información que se obtuvo a partir de notas periodísticas, páginas web, páginas de *Facebook*, páginas de *Youtube*, entre otras fuentes. La búsqueda se realizó en *Google* bajo los siguientes criterios: programa de orquestas infantiles y juveniles/orquesta infantil y juvenil en [nombre del estado]. Ejemplo: orquesta infantil y juvenil en Puebla.

Tabla 1.

Programas de orquestas infantiles y juveniles por estado (2022-2023)

Estado	Nombre del programa u orquesta	Enlace en internet donde se dispone de la información
Aguascalientes	Comunidad de Orquestas Municipales de Aguascalientes (COMPAZ)	https://www.facebook.com/COMPAZags/
Aguascalientes	Orquesta Sinfónica y Coro Infantil de Jesús María	https://www.facebook.com/JesusMariaCultura/
Baja California	Orquesta Infantil y Juvenil Río Nuevo	https://www.bajacalifornia.gob.mx/Cultura/Secciones/Orquesta
Baja California	Sinfónica Juvenil de Tijuana, A. C.	https://www.cecut.gob.mx/sis/centros/sinfonicajuvenil.php
Baja California	Sinfónica Infantil Centinela	https://www.facebook.com/profile.php?id=100009162754999
Baja California	Orquesta Forjadores de El Sauzal	https://www.facebook.com/groups/212135605493752/?locale=es_LA

Baja California Sur	Joven Orquesta de Baja California Sur (JOBACS)	https://bajasurenaccion.org/
Campeche	Orquesta Sinfónica "Jesús Cervera Pinto"	https://www.facebook.com/oejcp
Chiapas	-	-
Chihuahua	Orquesta Sinfónica Infantil Rarámuri	https://www.facebook.com/profile.php?id=100057667021142
Chihuahua	Orquestas y Bandas Infantiles y Juveniles de Chihuahua	https://www.facebook.com/OBIJChihuahua
Chihuahua	Orquesta Infantil y Juvenil del Valle de Juárez	https://www.facebook.com/orquestadelvalledejuaerez
Ciudad de México	Programa de Orquestas Juveniles y Coros de la Ciudad de México	https://www.cultura.cdmx.gob.mx/programas/programa/orquestas-y-coros-de-la-ciudad-de-mexico
Ciudad de México	Programa de Orquestas Sinfónicas y Coros juveniles de la AEFCM	https://jefaturadegobierno.cdmx.gob.mx/comunicacion/nota/encabeza-marti-batres-gala-musical-de-fin-de-ciclo-escolar-2020-2023-de-la-orquesta-sinfonica-y-coros-juveniles-de-la-aefercm
Ciudad de México	Programa de Orquestas Comunitarias de Iztapalapa	https://www.culturaiztapalapa.com/coros-y-orquestas-comunitarias
Ciudad de México	Orquesta Sinfónica Coyohuacan	https://www.facebook.com/orquestasinfonica2017.jcp/
Ciudad de México	Orquesta Infantil y Juvenil Ejército de Oriente	https://www.facebook.com/OrquestaInfantilDeOriente
Ciudad de México	Orquesta y coro infantil y juvenil de la comunidad judía de México.	https://www.facebook.com/orquestakolshalom

Coahuila	Orquesta Sinfónica Juvenil de Torreón	https://www.facebook.com/OSIJUT/?locale=es_LA
Colima	Camerata "mar de fondo"	https://www.facebook.com/cameratamardefondo/
Durango	Orquesta Infantil Real de Mapeme	https://www.facebook.com/Orquesta.Infantil.Real.De.Mapeme
Estado de México	Orquesta Filarmónica Infantil y Juvenil del Estado de México	https://mnh.inah.gob.mx/orquesta-filarmonica-infantil-y-juvenil-del-estado-de-mexico
Estado de México	Orquesta Infantil y Juvenil "La Paz"	https://www.facebook.com/profile.php?id=100075860744839
Estado de México	Orquesta Sinfónica Infantil de Nezahualcóyotl A.C.	https://osinac.org/
Estado de México	Orquesta Sinfónica Infantil de Chimalhuacán OSICH	https://www.facebook.com/profile.php?id=100063533619611
Estado de México	Orquesta Sinfónica Infantil y Juvenil de Tultitlán	https://www.facebook.com/AmigosOSINTUL/
Guanajuato	Sistema Bajío, Agrupaciones Musicales Comunitarias	https://www.facebook.com/sistemabajioamc/
Guanajuato	Programa Vientos Musicales	https://cultura.guanajuato.gob.mx/index.php/2022/02/11/convocatoria-vientos-musicales-2022/
Guanajuato	Orquesta infantil y juvenil Trinitate Philharmonia	https://www.facebook.com/academiarenacimiento
Guanajuato	Orquestas y Coros de Fundación León	http://www.fundacionleon.org.mx/es-mx/Orquestas
Guanajuato	Orquesta y Coro Intercultural de León	https://www.facebook.com/OCIL.Leon

Guanajuato	Orquesta Sinfónica Juvenil de San Miguel de Allende	https://www.facebook.com/OrquestaSinfonicaSMA/
Guanajuato	Sistema Orquestal para Niños y Adolescentes de la Región Las Joyas	https://www.augeac.org/orquesta-sonar-las-joyas.html
Guerrero	Orquesta y Coro Infantil y Juvenil "Renacimiento"	https://www.facebook.com/orquestaycoroinfantilyjuvenilrenacimiento/
Guerrero	Orquesta y Coro infantil y juvenil de Zihuatanejo	https://www.facebook.com/OrquestadeZihuatanejo
Guerrero	Orquesta Yohuala	https://www.facebook.com/profile.php?id=100005989548994
Guerrero	Orquesta y Coro Chilpancingo	https://www.facebook.com/profile.php?id=100068515311551
Guerrero	Orquesta Infantil de Tierra Caliente	https://www.facebook.com/profile.php?id=100063746717981
Hidalgo	Voces y sonidos mágicos de Huasca A. C.	https://www.facebook.com/profile.php?id=100068153406486
Hidalgo	Orquesta Escuela Municipal de Tlaxcoapan "Mixcoacalli"	https://www.facebook.com/OEMTLAX
Jalisco	Sistema ECOS, Música para la Paz	https://www.facebook.com/ECOSJalisco
Jalisco	Orquesta Sinfónica Juvenil de Guadalajara - OSIJUG	https://osijug.wixsite.com/osijug/osijug
Michoacán	Programa de Coros y Orquestas Infantiles de Morelia	https://www.morelia.gob.mx/programa-de-coros-y-orquestas-infantiles-fortalece-la-cultura-de-la-paz-morelia/

Michoacán	Orquesta Filarmónica Juvenil de Morelia	https://www.facebook.com/filarmonicademorelia
Michoacán	Orquesta Sinfónica Infantil y Juvenil de Uruapan	https://www.facebook.com/OSIJUOficial
Michoacán	Orquesta infantil “Raíces de mi tierra” del sistema DIF Zacapu	https://www.facebook.com/SistemaDIFZacapu
Morelos	Orquesta Juvenil de Tepoztlán	https://www.facebook.com/people/Orquesta-Juvenil-de-Tepoztl%C3%A1n/100063468431286/
Morelos	Orquesta Sinfónica Juvenil de Cuautla	https://orquestaoaxtepec7.wixsite.com/sinfonicadecuautla/clases-sinf%C3%B3nica-juvenil-de-cuautla
Nayarit	Orquesta Sinfónica infantil y juvenil del Norte de Nayarit, A. C.	https://www.facebook.com/groups/1614407638610413/
Nuevo León	Orquestas, Coros y Bandas Juveniles de Nuevo León	https://www.edam.org.mx/portal1/index.php
Oaxaca	Orquesta Sinfónica Infantil Y Juvenil del IEEPO	https://www.facebook.com/ORQUESTAIEEPO/
Oaxaca	Orquesta Sinfónica de la Escuela de Iniciación Musical Santa Cecilia	https://www.facebook.com/EscuelaMusicalSantaCeciliaOaxaca/
Puebla	Orquesta Sinfónica Nacional Esperanza Azteca	https://esperanzaazteca.mx/
Puebla	Orquesta Sinfónica Infantil y Juvenil de Cuautlancingo	https://www.facebook.com/orquestasinfonicadecuautlancingo
Puebla	Orquesta Sinfónica Juvenil de Puebla	https://www.facebook.com/people/Orquesta-Sinf%C3%B3nica-Juvenil-de-Puebla/100063170982064/

Querétaro	Orquesta Infantil y Juvenil Santiago de Querétaro	https://www.facebook.com/OIJQU/?locale=es_LA
Quintana Roo	Orquesta Sinfónica Infantil y Juvenil de Playa del Carmen	https://m.facebook.com/SinfonicaInfantilPlayaDelCarmen/
San Luis Potosí	Orquesta Sinfónica Infantil y Juvenil "Julián Carrillo"	https://www.facebook.com/escuelaestataldeiniciacionmusicaljuliancarrillo/?locale=es_LA
Sinaloa	Orquesta Sinfónica y Coro Infantil y Juvenil de El Rosario	https://www.facebook.com/oscijer
Sinaloa	Orquesta Sinfónica y coro Infantil y Juvenil de Los Mochis	https://www.debate.com.mx/sinaloa/losmochis/La-Orquesta-Sinfonica-y-Coro-Infantil-y-Juvenil-de-Los-Mochis-invita-a-integrarse-al-proyecto-musical-20230302-0055.html
Sonora	Orquesta Juvenil Sinfónica de Sonora	https://www.facebook.com/OrquestaJuvenilSonora/?locale=es_LA
Sonora	Orquesta Juvenil de Cd. Obregón (Ojuco)	https://m.facebook.com/profile.php?id=100091386933435
Tamaulipas	Orquesta Sinfónica Comunitaria de Reynosa	https://www.facebook.com/orquestasinfonicacomunitariareynosa
Tamaulipas	Orquesta Sinfónica del IRCA	https://irca.org.mx/convocatorias-culturales/orquesta-sinfonica-del-irca
Tlaxcala	Orquesta Sinfónica Infantil de Tlaxcala	http://www.culturatlaxcala.com.mx/index.php/infraestructura/casa-de-musica/
Tlaxcala	Orquesta Sinfónica Infantil de Apizaco	https://www.facebook.com/profile.php?id=100063557589168
Tlaxcala	Orquesta Sinfónica Infantil de Santa Cruz Tlaxcala	https://www.facebook.com/groups/144393319551408
Tlaxcala	Orquesta Sinfónica Infantil de Huamantla	https://www.facebook.com/profile.php?id=100063502989402

Veracruz	Orquesta Sinfónica Juvenil del Estado de Veracruz	https://www.sev.gob.mx/ismev/becas-osjev-2023/
Veracruz	Orquesta Sinfónica Infantil y Juvenil	https://www.facebook.com/OSIJSEV/
Yucatán	Orquesta Sinfónica Juvenil de Yucatán “José Luis Chan Sabido”	https://tintapublicanoticias.com/2023/04/08/orquesta-sinfonica-juvenil-de-yucatan/
Yucatán	Orquesta Infantil y Juvenil del ayuntamiento de Mérida	https://www.merida.gob.mx/municipio/sitiosphp/merida/descargas/Convocatorias/convocatoriaOIJ2023.pdf
Zacatecas	Orquesta Sinfónica Juvenil UAZ	https://www.facebook.com/OSJUAZ/
Zacatecas	Orquesta Sinfónica Juvenil Del Estado de Zacatecas	https://www.facebook.com/orquestasinfonicajuvenil.delestadodezacatecas.10/
Zacatecas	Orquesta de cuerdas Clementina Maurel	https://www.facebook.com/profile.php?id=100063485170924&mibextid=ZbWKwL

Capítulo 3. Marco teórico: hacia una comprensión ecológica de la construcción de las identidades en la música

En el capítulo 2 se expuso un panorama general sobre el desarrollo de los programas de orquestas infantiles y juveniles en México. Se identificó que existen diferencias considerables entre los programas en cuanto a su administración, contexto social y recursos, lo que desemboca en interacciones complejas. Una perspectiva que permite estudiar estas dimensiones es la de las ecologías de aprendizaje, la cual se consideró pertinente para lograr los objetivos de esta investigación. En este apartado se explican sus fundamentos y sus aplicaciones en el campo educativo y su relación con la configuración de la identidad, el concepto de *self* y su relación con el autoconcepto, la autoeficacia y la autopercepción. Estos constructos implicados en la identidad interactúan con el rol docente en la educación musical. La naturaleza fenomenológica de este análisis trae a colación el concepto educación intencional, con la finalidad de comprender las intencionalidades docentes en las orquestas infantiles y juveniles y su incidencia dentro de las identidades narrativas. Por otro lado, las identidades musicales de estudiantes y docentes derivan en diferentes aspectos de la experiencia musical, donde la motivación para el aprendizaje y el desarrollo de la identidad en la adolescencia ocupan un lugar predominante.

3.1. Ecologías de aprendizaje: relaciones en los mundos de la vida musicales

El paradigma de ecologías de aprendizaje se apoya en la metáfora del ecosistema, término que es utilizado para describir interacciones dinámicas entre plantas, animales y microorganismos, y entre estos y sus ambientes (Jackson, 2013). Un ecosistema es definido como un conjunto de organismos que interactúan entre sí y con su entorno, que además intercambian materia y energía (Malacalza, 2013, p. 28). Comprende las relaciones complejas entre habitantes, recursos y hábitats, elementos que son interdependientes y susceptibles a los daños; puede haber entre ellos desajustes, a causa de perturbaciones o modificaciones, lo que deja al descubierto su fragilidad.

Ecología se puede definir como la ciencia que estudia los niveles de organización complejos entre los organismos; es decir, las “relaciones estructurales y funcionales que se forman entre los niveles de poblaciones o de comunidades y el ambiente físico y químico” (Malacalza, 2013, p. 28). El término ecología tiene su origen en el vocablo griego *oikos*-casa, y *logos*-ciencia y fue acuñado por el biólogo alemán Ernest Haeckel como la ciencia que estudia “las relaciones entre los organismos vivos y el ambiente en el que viven” (Malacalza, 2013, p. 28)

En el contexto educativo, este paradigma comprende “el espacio en el que el aprendizaje ocurre” (Siemens, 2007, p. 63) y cómo los individuos se relacionan con sus circunstancias, contextos, necesidades, expectativas, propósitos, situaciones y experiencias, en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una de las primeras investigadoras en realizar contribuciones desde esta perspectiva fue Brigid Barron (2006), quien define las ecologías de aprendizaje como el conjunto de contextos que se encuentran en espacios físicos o virtuales que brindan oportunidades para el aprendizaje. Cada contexto está compuesto por una configuración única de actividades, recursos materiales, relaciones y las interacciones que surgen de ellos.

Norman Jackson (2013, 2016, 2020) es uno de los autores que ha propuesto modelos para analizar estos espacios y establece que el aprendizaje es un fenómeno ecológico en el que la consideración del cómo, cuándo y por qué aprendemos, puede aportar una visión holística de los significados que los aprendizajes tienen en nuestras vidas (Jackson, 2013). Concibe las ecologías de aprendizaje como procesos creados en contextos particulares, con propósitos particulares, que le proveen al individuo oportunidades, relaciones y recursos para el aprendizaje, el desarrollo personal y el logro de metas. Los componentes básicos son el contexto, las posibilidades de acción, los recursos, los espacios de interacción, los lugares, las relaciones, y los procesos de aprendizaje que son acordes a un propósito determinado. Otros elementos involucrados son: los logros personales, las ambiciones, los intereses, las necesidades y las circunstancias, que son inseparables e interdependientes de las relaciones sociales y físicas en el mundo que habitan.

En la figura 1 se despliegan de manera sintética los componentes clave de las ecologías de aprendizaje de acuerdo con Jackson (2016, 2020). Este esquema se presenta con la finalidad de comprender en qué consisten cada uno de estos elementos y cómo se relacionan.

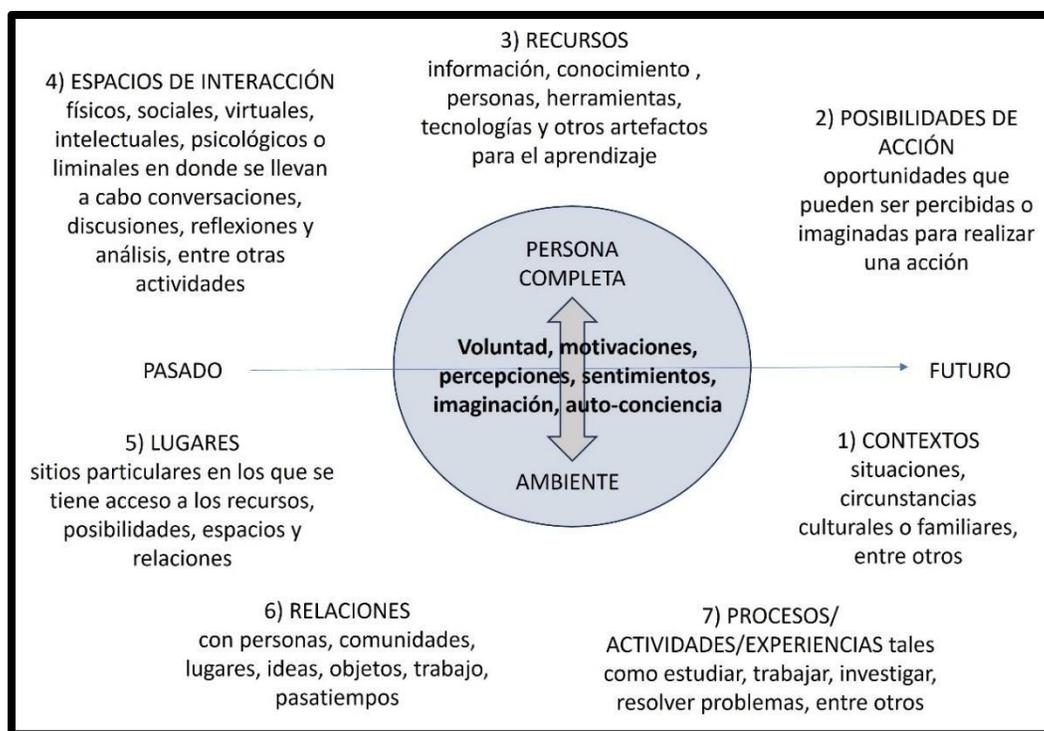


Figura 1.

Ecologías de aprendizaje. Adaptado de Jackson, 2016 y Jackson, 2020.

Susan O'Neil (2017) realiza una conexión entre las ecologías de aprendizaje musical y el *mundo de la vida*, término utilizado por Edmund Husserl (1859-1938) y ampliado por Alfred Schutz (1899-1959), al señalar que ambas expresiones pueden referirse a los significados, creencias y valores compartidos entre las personas de un mismo grupo social. Los mundos de la vida musicales son los ambientes donde los encuentros musicales y el aprendizaje tienen lugar, tanto dentro de la persona, como entre la persona y su entorno, mientras que las ecologías de aprendizaje consisten en estructuras sociales y relaciones de poder que dirigen y representan la manera en que los estudiantes pueden relacionarse con la música. Estas relaciones le distinguen como un cierto tipo de aprendiz, lo que la autora conceptualiza como “identidad de aprendiz”. La manera en que el alumno se relaciona con actividades musicales permea en su vida diaria. Las relaciones y los procesos sociales se conectan también con sus aspiraciones y su sentido de identidad. O'Neil se apoya en el concepto de ecologías de aprendizaje para explicar la relación entre las vidas musicales de los estudiantes de música y sus identidades musicales de aprendiz.

Desde una perspectiva pragmática autores como Sangrá, González-Sanmamed y Guitert-Catasús (2013) enfatizan que la comprensión de los componentes de las ecologías de aprendizaje

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

nos lleva a desarrollarnos de una mejor manera, tanto a nivel personal como a nivel profesional, debido a que puede ayudarnos a mantener, a construir y a mejorar las oportunidades de aprendizaje. Concretamente en el ámbito del aprendizaje musical, Stauffer (2009) establece que el hecho de reflexionar acerca de las prácticas socio-musicales dentro de su ambiente –espacio, lugar y tiempo– nos conduce a reconectar escuelas, comunidades y experiencias de vida; se trata de valorar prácticas socioeducativas que van más allá del aprendizaje musical (Ocaña-Fernandez y Reyes-López, 2018), además de conectar la acción y la reflexión sobre prácticas educativas, culturales y sociales que tienen lugar en los *mundos de la vida* de los estudiantes, y nos pueden dar luz en cuanto a las posibilidades y limitaciones de los espacios en donde los niños y jóvenes pueden encontrar un sentido de conexión, de significados y resignificados de sus identidades musicales (O’Neil, 2017).

González-Sanmamed et al. (2019) propusieron una descripción de los componentes clave de las ecologías de aprendizaje; indican que estos se pueden señalar y aislar para su análisis; sin embargo, enfatizan su sentido de interdependencia, ya que todos los elementos se encuentran vinculados. Los componentes son organizados en dos dimensiones de acuerdo con sus características, su origen y su proyección. La Dimensión Intrínseca considera los aspectos de carácter intrapsicológico. En ella se incluyen las concepciones, motivaciones y expectativas relacionadas con el aprendizaje. La Dimensión Experiencial incluye otros elementos que son parte del aprendizaje a lo largo y a lo ancho de la vida. En esta dimensión se encuentran: a) acciones, incluidas las actividades y estrategias que constituyen eventos y experiencias específicas que median el aprendizaje; b) recursos, ya sean materiales o tecnológicos que actúan como mediadores de la actividad del sujeto en la consecución de sus objetivos de aprendizaje y que se definen por las diversas maneras de interactuar con el contexto; c) relaciones, en donde se consideran las interacciones sociales vinculadas con las actividades y con los recursos de aprendizaje; y, finalmente; d) contexto, que se construye a partir de la presencia y la interacción de los elementos ecológicos centrales que se describieron antes, tanto experienciales como intrínsecos.

En la figura 2 se despliegan los componentes clave propuestos en el trabajo de González-Sanmamed et al. (2019):

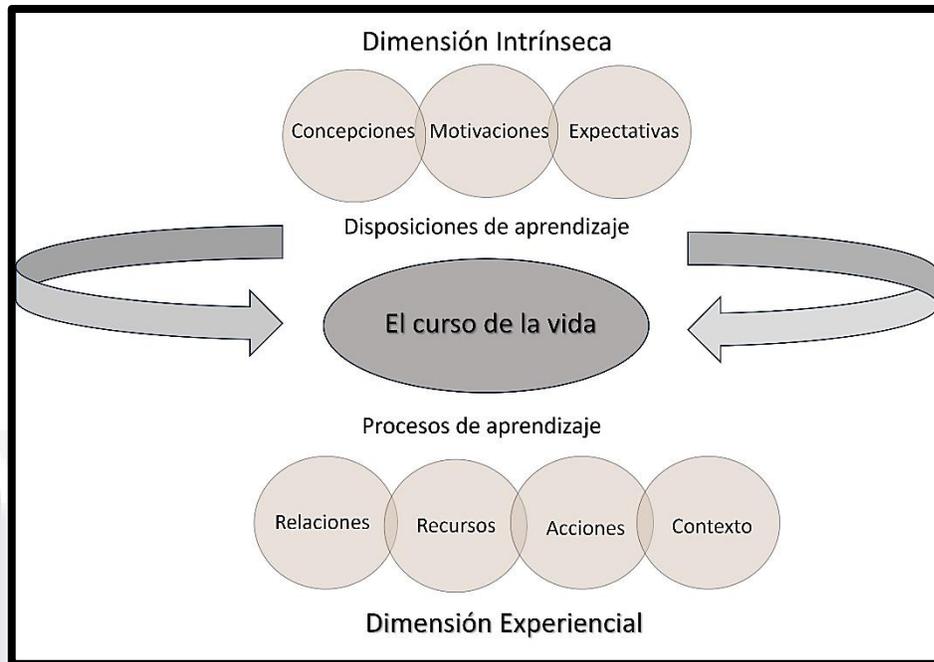


Figura 2.

Componentes clave de las ecologías de aprendizaje. Adaptado de González-Sanmamed et al., 2019.

En el centro de la figura se sitúa la frase *el curso de la vida*, que se encuentra relacionada con el enfoque del desarrollo humano y con las nociones de aprendizaje a lo largo y a lo ancho de la vida, las cuales serán abordadas en el punto 3.8.

La presente tesis se apoya en la propuesta de González-Sanmamed et al. (2019) para el análisis de las ecologías de aprendizaje de las orquestas infantiles y juveniles elegidas para este estudio. Esta propuesta se consideró pertinente debido a que en ella se enfatiza la dimensión intrínseca, la cual es puesta en relación con los demás componentes de las ecologías de aprendizaje. La dimensión intrínseca, como se irá desarrollando a lo largo de este trabajo, se enlaza con las nociones de: autopercepción, autoconcepto, expectativas de autoeficacia y motivación, entre otras.

3.1.1. Sustento teórico de las ecologías de aprendizaje: teoría sociocultural, teoría de la actividad y teoría de los sistemas ecológicos

Realizar una revisión del sustento teórico de las ecologías de aprendizaje es pertinente para conectarlo con el interés de esta investigación. Su base se ubica en constructos desarrollados a

partir de la teoría sociocultural (Vigotsky, 2000), la teoría de la actividad (Engeström, 1999; Leontiev, 1984) y la teoría de los sistemas ecológicos (Bronfenbrenner, 1987), principalmente.

La *teoría sociocultural* fue planteada por Vigotsky (2000) y se enfoca en el estudio de cómo la cultura es transmitida de una generación a otra. De acuerdo con Vigotsky, la interacción social es necesaria para que el niño en desarrollo adquiera los modos de pensamiento y de conducta que conforman la cultura de una comunidad (Berk, 2000). Es decir que las funciones superiores del pensamiento son el producto de la interacción cultural. La relación entre aprendizaje y desarrollo se establece en la *Ley genética general del desarrollo psíquico*, en la que se establece que:

Cualquier función, presente en el desarrollo cultural del niño, aparece dos veces en dos planos distintos. En primer lugar, aparece en el plano social, para hacerlo luego en el plano psicológico. En principio, aparece entre las personas y como una categoría interpsicológica, para luego aparecer en el niño como una categoría intrapsicológica. (Vigotsky, 2000, p. 94)

A través de la mediación externa, en la interacción social, ciertos procesos son interiorizados en el niño a través del uso de artefactos, entre ellos el lenguaje, la escritura y otros sistemas representacionales que pueden ser adaptados de manera dinámica para cubrir sus necesidades.

Comprender la subjetividad de la persona desde la teoría sociocultural, implica analizar la conciencia como un producto sociocultural e histórico. Por lo tanto, es necesario revisar las condiciones reales existenciales en la vida de las personas (Chaves, 2001).

La *teoría de la actividad* se internacionalizó en las décadas de 1980 y 1990 debido a los cambios sociales y políticos ocurridos alrededor del mundo. Esta concibe la actividad humana como interminable, multifacética, movable y rica en variaciones de contenido y forma (Engeström, 1999). El concepto de actividad es entendido como el desarrollo de la interacción intencionada y transformadora entre actores (sujetos) y el mundo (objetos) (Kaptelinin, 2014). Esta teoría se deriva del enfoque histórico-cultural de Vigotsky, partiendo del concepto de la acción de un individuo mediada por artefactos. De igual manera, incorpora las ideas de Leontiev (1984) acerca de la estructura de la actividad colectiva humana. Esta teoría sugiere que el aprendizaje humano surge de las actividades y enfatiza tanto el desarrollo histórico de las ideas como el papel activo y

constructivo de los humanos. Proporciona una perspectiva sociocultural y sociohistórica al examinar el pensamiento, el aprendizaje y las actividades humanas (Lim, Juliana y Liang, 2020). Engeström (1999) retomó estas ideas y desarrolló un sistema de actividad que concibe de manera simultánea los procesos de aprendizaje individual y la interacción social.

Uno de los principios básicos de esta teoría es que los sujetos no sólo se expresan por medio de sus actividades, sino que en realidad son producto de ellas (Rubinshtein en Kaptelinin, 2014). Como se mencionó antes, el concepto de actividad parte de la relación sujeto-objeto que está orientada hacia una meta y hacia un objetivo. El principio de orientación hacia el objeto conlleva cierta similitud con la noción fenomenológica de *intencionalidad*³, en donde los artefactos son elementos inseparables de las acciones humanas. A través de los objetos se dirigen y coordinan actividades, estos tienen un papel mediador. Por lo tanto, el análisis de los objetos es un requisito necesario para la comprensión de actividades humanas, tanto individuales como colectivas (Kaptelinin, 2014).

La *teoría de los sistemas ecológicos*, propuesta por Bronfenbrenner (1987), ofreció una nueva perspectiva en el estudio del desarrollo humano. En esta teoría se concibe el desarrollo del individuo como un proceso en el que ocurren interacciones en diferentes ambientes. El ambiente ecológico es concebido como un conjunto de estructuras o niveles sociales dispuestos como capas, en donde cada uno engloba al siguiente. El nivel más cercano al individuo es el *microsistema* y constituye los patrones de interacción y actividades más inmediatas. Por ejemplo, su casa, su familia, su salón de clases, etc.; para esta investigación el microsistema involucraría su maestro de instrumento, su grupo o sección instrumental y el lugar de ensayos, entre otros. Para comprender el desarrollo del niño en este nivel, es necesario señalar que las relaciones entre él y su entorno son bidireccionales (Berk, 2000).

El segundo nivel en el modelo de Bronfenbrenner es el *mesosistema*, que abarca conexiones entre microsistemas, es decir, las interrelaciones entre los entornos en los que el individuo participa de manera activa. Por ejemplo, los lazos que unen la escuela y el hogar (Bronfenbrenner, 1987). En el contexto de esta investigación, se trata de las conexiones entre los miembros de la familia y las actividades en la orquesta o entre éstos y los docentes del programa, entre los miembros de su grupo o sección instrumental, por nombrar algunas.

³ Noción que desarrolló Husserl a partir de la obra de Franz Brentano (véase Brentano, 2020)

El tercero de los niveles es el *exosistema*, que constituye el nivel más externo. Se refiere a los entornos en los cuales la persona no participa activamente, y, no obstante, se ve afectada por los hechos ocurridos en ellos. Por ejemplo, en el caso de un niño, el lugar de trabajo de los padres, la clase a la que asisten sus hermanos, el grupo de amigos de sus padres, etc. Con relación al interés de esta investigación, en el exosistema puede considerarse la administración del programa orquestal, la comunidad en donde se llevan a cabo los ensayos, las actividades educativas en las que participen los demás miembros de la familia, entre otros entornos.

El último de los niveles es el *macrosistema*, que consiste en los valores, leyes, costumbres y recursos de una cultura en particular (Berk, 2000) y en las correspondencias entre los diferentes sistemas de menor orden (micro-, meso-, y exo) en su totalidad, como sistemas de creencias e ideologías. En el contexto de esta investigación, el macrosistema pueden ser las leyes y políticas públicas que impactan en el desarrollo de los programas orquestales.

La dimensión temporal también es considerada en esta teoría bajo el concepto de *cronosistema*, que describe los cambios temporales que ocurren en los entornos de los niños, los cuales producen nuevas condiciones que afectan su desarrollo. Estos cambios son “transiciones ecológicas” que son al mismo tiempo consecuencias y motivadores del desarrollo (Barron, 2006); constituyen decisiones del individuo en su trayectoria de vida acerca de a qué prestar atención, dónde pasar el tiempo, con quién interactuar, qué metas perseguir, etc.

Estudiar las orquestas infantiles y juveniles desde la perspectiva ecológica que integra las teorías que se han expuesto, hace posible identificar los niveles y relaciones en las interacciones de los participantes y sus entornos que, como señala Bronfenbrenner, se desarrollan de manera bidireccional. Tanto el entorno familiar como el escolar intervienen entre sí y en el caso de los docentes, interviene además su entorno profesional, es decir las múltiples facetas de su desarrollo musical y docente, abarcando sus motivos y expectativas (Parker y Powell, 2014).

La dimensión temporal que contempla el *cronosistema* y que comprende los cambios temporales en el desarrollo del individuo, puede equipararse con el sentido de temporalidad de la identidad narrativa de Ricoeur (1998), como se revisará más adelante. Por otro lado, en la teoría sociocultural de Vigotsky, la mediación externa y la interacción social son conceptos centrales a través de los cuales es posible estudiar los procesos de interacción social entre los miembros de la orquesta, tanto entre los estudiantes como entre éstos y los docentes y, acceder a los procesos intersubjetivos a través de los cuales se desarrolla el aprendizaje. La teoría de la actividad permite

complementar el análisis de los procesos de aprendizaje individual en la interacción social al considerar al ser humano como producto de su actividad en su relación con los objetos. El aprendizaje musical individual y colectivo se nutre dentro de contextos sociales que son definidos por artefactos culturales, herramientas, expectativas y reglas al interior de una comunidad de aprendizaje, donde los maestros y las instituciones juegan un papel crucial. El desarrollo de los maestros de música puede estudiarse desde la teoría de la actividad; ésta permite la comprensión de sus roles y la reflexión acerca de sus experiencias docentes, ya que la experiencia musical está determinada por la actividad de docentes e instituciones (Welch y Ockelford, 2016). Comprender cuáles son las actividades y los objetos más significativos para los integrantes de las orquestas infantiles y juveniles y analizar las relaciones entre actividades y objetos, desvela las intencionalidades individuales y colectivas.

3.2. La identidad como organización de significados

Al hablar de identidad es necesario delimitar el contexto en el cual se usa este término y demarcar su tradición teórica. La construcción y el desarrollo de la identidad se han estudiado desde la filosofía, la historia, la sociología, la antropología y la psicología, entre otras disciplinas. Estas orientan el estudio de las identidades en diferentes dominios, por ejemplo, la identidad social (Turner, 1990), la identidad musical (Hargreaves et al., 2002) y la identidad profesional (Beijaard et al., 2004).

Brubaker y Cooper (2019) discutieron el uso del término identidad como concepto analítico y argumentaron que es un término ambiguo que puede ser contradictorio, por ejemplo, al hablar de constructos como “raza”, “etnicidad” y “nacionalidad”, que son aspectos fijos, y al mismo tiempo establecer que la identidad es “múltiple”, “fluctuante” y “movible”⁴. De acuerdo con su perspectiva, el término identidad soporta una carga teórica polivalente y puede albergar demasiados significados o, por el contrario, significar muy poco. Con la finalidad de evitar tal conflicto, los autores proponen la utilización de términos como identificación y categorización para referirse a acciones y procesos a través de los cuales se realice una identificación del Yo y una identificación de los otros a través de actos particulares. Otro término propuesto como alternativa al de identidad es el de autocomprensión. Este se refiere a la “subjetividad situada”, o

⁴ Brubaker y Cooper (2019) distinguen esta dualidad en el uso del término “identidad” dentro de las ciencias sociales, en un sentido fuerte, proveniente del esencialismo y la “identidad” en un sentido débil, proveniente del construccionismo.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

bien, “el propio sentido de quién es uno, de la propia locación social, y de cómo (dados los dos primeros elementos) uno está preparado para actuar” (p. 22).

En la presente tesis el uso del término identidad, se acerca a la propuesta de Brubaker y Cooper en su concepción de autocomprensiones, es decir, este trabajo busca identificar el sentido que asignan a sus actos los integrantes de las orquestas y el lugar que tienen dichas acciones en su comprensión de sí mismos. No obstante, se recurre a la noción de identidad en un sentido más complejo que considere los procesos intersubjetivos y dinámicos a través de los cuales la “subjetividad situada” permea a otros dominios y a otras dimensiones del Yo, donde además se consideren los procesos de socialización.

Para teóricos como Jenkins (2004), la identidad se encuentra ya establecida en el imaginario de la sociología como una herramienta conceptual para estudiar la experiencia humana en sus propios términos con la finalidad de entenderla mejor. Desde esta perspectiva, la identidad es nuestra comprensión de quiénes somos y quiénes son los demás, y, de manera recíproca, la comprensión que los otros tienen de sí y de los demás.

A partir del llamado “giro lingüístico” surgió un mayor énfasis en la relación directa entre identidades y discursos, que tomó como base el interaccionismo simbólico americano⁵ pero que además consideraba su naturaleza narrativa, ya que como señaló Brockmeier (en Bernasconi, 2015), no hay otra manera de captar de manera cabal la complejidad del proceso humano de construcción de sentidos que la narrativa, por medio de ella tal complejidad “no es solo representada o expresada sino que adquiere existencia” (p. 10).

En el presente trabajo, la identidad es concebida como una organización de significados. Como afirman González et al.:

la identidad tendría por función organizar los diversos significados que tienden a conformarse y a estabilizarse a lo largo de la vida de los individuos y las comunidades como producto de la internalización de la herencia cultural, así como por efectos de la actividad orientada a propósitos que estos realizan en el transcurso de sus existencias. (2005, p. 15)

⁵ El interaccionismo simbólico es una corriente de pensamiento desarrollada dentro de la psicología social y la sociología que considera la interacción social como base para la construcción de la realidad social. Esta corriente destaca la profunda conexión del individuo con la sociedad, resaltando la importancia de la interacción social en el desarrollo de la personalidad, en la conciencia de sí mismo y en la formación del autoconcepto. (Véase Carabaña y Lamo de Espinoza, 1978).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Dichos significados son organizados de manera narrativa, la cual permite dotar de sentido las experiencias, el mundo, los otros y a nosotros mismos. Desde esta perspectiva, se considera que las personas somos narradores de nuestras propias historias y que la manera en que vivimos la vida es inseparable de la manera en que la contamos (Bruner, 1994). Partiendo de esta idea de construcción por medio de la narración, es como llegamos a la concepción de *identidad narrativa*, donde el sentido del “sí mismo” es definido a través del relato.

El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje. (Ricoeur, 1996, p. 147)

Para Ricoeur (1996) el relato es una reconstrucción de la experiencia, en la que, a través de un proceso reflexivo, el individuo puede asignar un significado a lo sucedido o vivido.

La identidad narrativa como construcción, tiende un puente a través de la identidad del Yo (negociación individual) y la identidad social (negociación con la colectividad). Côté y Levine (2002) identifican la identidad personal como aquella que abarca los aspectos más concretos de la experiencia individual, a los que, a través de la interacción, el individuo ha asignado un sentido en su historia de vida. Por su parte, la identidad social es producto de la reflexión que el individuo realiza acerca de los rasgos y características que atribuye a su posición en la estructura social. El puente que se establece entre estas dos identidades se debe a que somos coautores de nuestra historia, ya que además de construirnos a través de nuestros propios relatos, nos construimos a partir de los relatos que los demás hacen sobre nosotros; ocupamos un lugar particular dentro del entramado de historias de las que formamos parte, en nuestra sociedad (MacIntyre, 1981).

Desde la perspectiva psicosocial, el contexto es la base de la construcción de la identidad. La identidad como construcción individual es indisolublemente social. El significado valorativo y emocional que el individuo asocia a su pertenencia a un grupo es la base sobre la cual construye su identidad social (Turner, 1990).

De lo anterior, se infiere que la identidad es un proceso de construcción tanto individual como colectivo, ya que involucra el contexto y a la persona en sí misma. Es una articulación entre lo individual y lo social. En el desarrollo de la identidad se ven implicados aspectos afectivos que se entretajan en las múltiples identidades de cada individuo (Beijard et al., 2004). El tejido se da a

través de la mediación que, de acuerdo con Mead (1982), ocurre entre el Mí, interiorizado como producto de la experiencia social y el Yo, que es resultado de la afirmación individual dentro del grupo.

La identidad puede considerarse también como una historia de vida. En su teoría sobre identidad, Mc Adams (2003) argumenta que ésta es una historia con escenario, personajes, trama y argumentos. El individuo integra de manera selectiva los hechos del pasado, la manera en que se percibe en el presente y se anticipa al futuro, en una narrativa que asigna un sentido y un propósito para sí mismo y para la audiencia. De manera que la historia de vida como identidad, es una historia internalizada y en constante evolución y transformación.

Ricoeur (1998) propone la identidad como un proceso móvil y dinámico. Así, señala que nuestra subjetividad se constituye como un texto en el que se entrecruzan los relatos históricos y de ficción en una identidad narrativa. En la propuesta de Ricoeur, a medida que el sujeto cambia, la identidad se construye, es una identidad móvil que tiene un sentido de temporalidad. En la identidad narrativa, las historias que el sujeto expresa de sí mismo constituyen autoobservaciones e internalizaciones que conducen a inferencias acerca de la propia conducta que la modifican o la refuerzan.

Los relatos personales como prácticas de autoreflexión y autodescripción pueden constituir una fuente de análisis y problematización (Fischer-Rosenthal en Bernasconi, 2015). En el interés de esta investigación, los relatos que construyen la identidad narrativa nos desvelan las dimensiones del sí mismo *—self—*, como el autoconcepto o la autoconciencia⁶ de los participantes del programa orquestal y hace visibles los procesos a través de los cuales los estudiantes y los docentes realizan inferencias y juicios a partir de sus autoobservaciones sobre su desarrollo en la orquesta. Es decir, la identidad narrativa nos puede ayudar a dilucidar los dos aspectos que son de interés en la psicología del Yo⁷. En primera instancia, los procesos a través de los que se configura el Yo, y, en segundo lugar, el contenido de los esquemas que conforman el autoconcepto —a lo que tanto Mead (1982) como Côté y Levine (2002) llaman “mí”—.

⁶ El termino autoconciencia se refiere al estado mental en el que se tiene conocimiento de la propia existencia y de la existencia del entorno (Damasio, 2010). Para Duval y Wicklund (1972) la autoconciencia se produce cuando un sujeto se toma a sí mismo como objeto de atención. Es decir, consiste en una atención autofocalizada. Es un estado activo en el que el sujeto identifica, procesa y almacena información acerca de sí mismo.

⁷ La psicología del Yo, también llamada psicología del Ego, es una escuela de psicoanálisis desarrollada a partir de la teoría estructural en la obra de Freud que fue desarrollada principalmente por Heinz Hartmann.

Al llegar a este punto, se considera conveniente señalar que el Yo es un concepto que se encuentra muy presente, tanto en la filosofía como en la literatura psicoanalítica. En esta última, el Yo ha sido considerado como la totalidad del psiquismo o como una parte de éste (Laplanche y Pontalis en Camilo-Rueda, 2015). Dentro de la psicología, el Yo puede ser considerado como autoconcepto o autopercepción, como se revisará más adelante.

Por otro lado, en la literatura traducida al español, el *self*, es denominado ‘Yo’, ‘persona’, ‘personalidad’, ‘sí mismo’, ‘uno mismo’, entre otros términos, lo que deriva en una confusión y ambigüedad semántica. En este trabajo, se abordará de manera teórica el *self*; sin embargo, se utilizará también la expresión ‘sí mismo’ de manera indistinta, para referirnos a él.

Los conceptos de identidad y *self* han recorrido un proceso de elaboración a partir de distintas teorías y discursos. Se puede afirmar que el *self* es un término utilizado en la psicología a partir del siglo XX, mientras que la identidad es un concepto fuertemente arraigado en la filosofía y las ciencias sociales (Spychiger, 2017). Para algunos teóricos, como Erikson (1971), quien se dedicó al estudio del desarrollo psicosocial, tanto la identidad como el *self* son conceptos abstractos, no obstante, son experienciales y permutables.

El trabajo que aquí se desarrolla, no pretende adoptar una perspectiva psicoanalítica; sin embargo, se considera importante referir el origen y el uso de estos constructos para poder clarificar desde donde se posiciona esta investigación.

Para abrir la discusión en torno a estos constructos teóricos, se puede retomar el trabajo de Grinberg y Grinberg (1976), quienes realizaron una revisión histórica de los conceptos psicoanalíticos del Yo y el *self*. En ella proponen la siguiente diferenciación:

- a) El Yo es la estructura psíquica descrita por Freud⁸, que incluye la fantasía inconsciente de la representación del *self*⁹.
- b) El *self*, por otro lado, es la totalidad de la propia persona, incluyendo al cuerpo y a la estructura psíquica con todas sus partes, la relación con los objetos internos y externos, y al sujeto, que se contrapone al mundo de los objetos.

⁸ La estructura psíquica según Freud se encuentra dividida en tres instancias: ello, yo y superyó.

⁹ Las fantasías inconscientes son una clase especial de representaciones mentales que contienen deseos, afectos, conflictos y defensas que se dan en la relación entre objeto y *self* (Erreich, 2018). La fantasía inconsciente del *self* en el Yo son el conjunto de fantasías enlazadas con los elementos que constituyen la representación del *self* en el Yo.

En cuanto al sentido de identidad, éste depende de “la diferenciación y permanencia de las representaciones del *self* en el Yo” (p. 31). A lo largo de la vida del individuo, ocurren múltiples transiciones corporales y de conducta que se evidencian en el *self* a lo largo de las fases de la niñez, adolescencia y adultez, esta es la dimensión temporal. La constante acerca de estas transformaciones, obtenida a través de la percepción del *self*, es a lo que Grinberg y Grinberg (1976) llaman sentido de identidad. Esta noción es discutida, ya que diversos autores han cuestionado el sentido de continuidad y centralidad de la identidad o del *self* que ha sido establecido en la psicología, por ejemplo, Gallagher (2000), desde la teoría fenomenológica propone una visión del *self* descentralizada, distribuida y múltiple (ver figura 3), la cual coincide con el planteamiento de Ricoeur (1998) acerca de la identidad como un proceso móvil y dinámico.

Regresando a Ricoeur (1998), este autor sostiene que la identidad narrativa integra relatos históricos y de ficción. Aquí la comprensión de sí mismo es una interpretación donde entran en juego las percepciones que en ocasiones pueden ser fantasiosas. Es decir, la retroalimentación recibida del exterior puede diferir de la realidad y es donde elaboramos un relato de ficción, o, dicho de otra manera, puede haber discrepancias entre las percepciones de nosotros mismos y las percepciones reales de los otros, como se revisará en los siguientes apartados.

A partir de lo anterior, para Gallagher (2000), el *self* es la suma total de las narrativas incluyendo las equivocaciones, contradicciones, luchas internas y mensajes ocultos que encuentran expresión en la vida personal. Aquí podría encontrarse un punto de intersección con la teoría psicoanalítica, que como se revisó en párrafos anteriores considera las fantasías inconscientes sobre nosotros mismos. En la figura 3 se esquematiza la propuesta de Gallagher (2000), en una adaptación al fenómeno que se estudia en este trabajo.



Figura 3.

Constitución del self narrativo. Adaptado de Gallagher, 2000.

Hasta ahora se expusieron las premisas sobre los constructos de Yo, identidad, identidad narrativa, *self* y *self* narrativo. En la siguiente sección se profundiza en el *self* y su relación con el autoconcepto, autoeficacia y autopercepción, y en su lugar dentro de la identidad narrativa desde la mirada de la psicología.

3.2.1. El self: autoconcepto, autoeficacia y autopercepción

La capacidad de los seres humanos para actuar y reflexionar sobre sus propias acciones es entendida como el *self* (Tedeschi et al., 1985), un concepto central para la psicología que comenzó a utilizarse para objetivar un fenómeno susceptible de ser descrito, observado y analizado como la unidad del individuo o su identidad (Páramo, 2008). El *self* es la conciencia de sí mismo o conocimiento de sí mismo. Su estudio se remonta a los trabajos de William James (1989), quien estableció una diferencia entre el *self* material, que se refiere al cuerpo, las posesiones y las relaciones familiares; el *self* social, que esencialmente consiste en la manera en que uno es reconocido por los otros; y el *self* espiritual, constituido por las facultades psíquicas del individuo, lo que le asigna la capacidad de autorreflexión.

La psicología sociocognitiva ha explorado los procesos individuales e interpersonales que intervienen en las dimensiones del *self* como sistemas, tales como el autoconcepto, la autoeficacia

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

y la autoconciencia. Albert Bandura (1978), fundador de la psicología sociocognitiva, describió la idea del *self-system* –sistema del “sí mismo”— como las motivaciones internas, emociones, planes y creencias organizadas en tres procesos. El primero de ellos es la autoobservación, en la cual el individuo de manera consciente monitorea su propio comportamiento y lo describe. El segundo son los procesos de juicio, a través de los cuales el sujeto asigna valores a las autoobservaciones de acuerdo con internalizaciones sobre experiencias pasadas y comparaciones con los otros. Por último, la auto-reacción es la manera de castigar, recompensar, cambiar o continuar una conducta que ha sido auto observada.

La autoeficacia, de acuerdo con Bandura (1978), sitúa al hombre como agente causal de su conducta, quien se encuentra motivado por la necesidad de ser competente y a partir de la información que extrae sobre sus acciones y consecuencias –autoobservación— construye su autoconcepto. En su teoría sobre la autoeficacia percibida estableció que las expectativas de autoeficacia son las creencias que el individuo tiene acerca de su capacidad para ejecutar con éxito las acciones que se requieren para producir las metas deseadas. Las expectativas de autoeficacia inciden en: a) la elección de las actividades o acciones a seguir; b) la persistencia ante la frustración o el fracaso; y, c) la cantidad de esfuerzo requerido y el resultado del esfuerzo.

Como se revisó anteriormente, desde la mirada de la psicología sociocognitiva, el *self* está compuesto por varias dimensiones, entre ellas, la autopercepción y el autoconcepto que pueden estar relacionados a un contexto específico o a un dominio específico, como se discutirá más adelante. La identidad del sujeto se relaciona estrechamente con su autoconcepto, ya que el sujeto construye su identidad a partir de las autopercepciones que realiza en la interacción social y psicológica con otros sujetos.

El término autoconcepto ha sido usado para referirse a cómo los individuos se perciben y se autoevalúan a sí mismos en diferentes áreas de sus vidas (Hallam, 2015). El autoconcepto se estructura de manera jerárquica y multidimensional abarcando los dominios académico, personal, social y físico; se basa en las experiencias con los demás y en las valoraciones que el individuo hace sobre su propia conducta, donde las personas significativas desempeñan un papel primordial (Shavelson et al., 1976). Al respecto, Cooley (en González y Tourón, 1992), quien estudió el autoconcepto desde la teoría del interaccionismo simbólico, utilizó la metáfora del *looking-glass self* para referir la manera en que nuestra autoimagen es un reflejo de la imagen que los demás tienen de nosotros. De esta manera, el autoconcepto se conformaría de las autopercepciones acerca

de cómo aparecemos ante los otros, particularmente a partir de las opiniones y reacciones de las personas a las cuales el individuo está ligado afectivamente y a las que valora, es decir, a partir de la información recibida de los *otros significativos*.

Para Mead (1982), la estructura del autoconcepto se compone de múltiples identidades sociales en correspondencia con los roles desempeñados en distintos contextos tales como hijo, esposo, padre o profesional, entre otros, y así forma imágenes diferentes de cómo actúa en cada uno de ellos. De igual manera, James (1989) reconoció en las personas la existencia de diversos ‘Yo sociales’ en función de los diferentes individuos que le reconocen y forman una imagen suya.

Algunos autores definen el autoconcepto como la evaluación basada en información de diferentes aspectos de nosotros mismos o de habilidades que poseemos. En este sentido, constituiría más bien una autodescripción. En cambio, la autoestima sería la evaluación subjetiva global de esas evaluaciones. Para James (1989) nuestra autoestima puede variar dependiendo de los criterios con los que evaluemos la información respecto a nuestros éxitos y de las experiencias que tengamos en distintos escenarios. De acuerdo con este teórico, las autoevaluaciones en los dominios de mayor valor para el sujeto determinarían su autoestima general. Por lo tanto, la conducta de las personas se encuentra orientada al desarrollo de cada uno de los dominios del *self* (*self* material, social o espiritual) de acuerdo con lo que el individuo considera más importante en su escala de valores, y su autoestima dependerá del éxito conseguido en satisfacer cada uno de esos dominios centrales.

Las investigaciones más recientes reconocen que en la autopercepción se distinguen componentes de dominio específico, como la evaluación de competencias; y componentes globales, como la autoestima (Shapka y Khan, 2011).

Los autoconceptos, desde la postura de Spychiger et al. (2009), son el resultado de autopercepciones, autoevaluaciones, autorepresentaciones y, finalmente, autodescripciones (ver figura 4).



Figura 4.

Autoconceptos a partir de Spichyger et al., 2009

Las autopercepciones varían en cada dominio de la vida del individuo, por ejemplo: existe una diferencia entre lo que la persona piensa sobre sí misma en relación con los deportes y lo que piensa de sí misma en relación con las matemáticas. Debido a su accesibilidad cognitiva, el autoconcepto se encuentra abierto a la investigación empírica (Sychiger, 2017) que, a través de herramientas como escalas o cuestionarios, hacen posible su estudio. Aquí destaca el papel del lenguaje, que hace posible explicitar lo que se concibe sobre uno mismo. El lenguaje constituye una herramienta mediadora en esencia (Luria, 1976), que permite la articulación entre los autoconceptos, a través de la autonarración, como se revisará más adelante.

La autopercepción son las concepciones individuales de uno mismo y de la realidad que le rodea. Estas concepciones se estructuran mediante sistemas autónomos que constituyen la base del esquema motivacional del sujeto, el cual fundamenta su acción (Díaz-Martínez, 1992). Como parte de este esquema motivacional se encuentran también los “sí mismos posibles” que son ideas acerca de lo que podemos llegar a ser, lo que nos gustaría llegar a ser o lo que tememos llegar a ser. Se trata de componentes cognoscitivos que se construyen a partir de esperanzas, miedos, metas y amenazas, que dirigen gran parte de nuestras acciones (Markus y Nurius, 1986). De manera que el proceso de construcción del autoconcepto comprende desde la percepción hasta la acción.

3.3. Mediación de la identidad: la articulación entre lo individual y lo social

La retroalimentación recibida de manera externa interviene en la mediación que realizamos de los relatos sobre nosotros mismos, de ahí la importancia de revisar teorías y planteamientos que

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

expliquen la manera en que llegamos a inferencias sobre nuestros estados internos. Al construir nuestra identidad realizamos una selección de los relatos que son relevantes, se ponen en juego la percepción, la atención y la memoria. Bandura (1993) afirma que el impacto de las influencias ambientales en la motivación, el afecto y la acción humana, se encuentra fuertemente mediado por los auto-procesos, estos dan significado y valencia –atracción o aversión— al evento externo.

En primer lugar, se sostiene que la autopercepción es un proceso activo-constructivo. Neisser (2006) señala que el sujeto construye un esquema informativo que antecede al procesamiento de la nueva información percibida. En el procesamiento del “yo recordado” entran en juego la reconstrucción y la memoria, por lo que no tiene la misma precisión que el “yo percibido”, ya que el acto de recordar puede alterar la realidad. El “yo ecológico” y el “yo interpersonal” son directamente percibidos antes de ser contruidos y antes de comenzar a ser autonarrativos. En este concepto de Neisser, vemos que la autopercepción antecede a la autonarración. El Yo autonarrativo puede ser una construcción imprecisa en la que intervengan lo que Ricoeur concibe como relatos históricos y de ficción.

En el enfoque fenomenológico se señala la presencia de una conciencia pre-reflexiva, que antecede a la construcción del Yo narrativo, y aunque posee un sentido de auto-referencialidad, en ella las experiencias del sujeto no son atendidas de manera temática como objetos de reflexión (Gallagher y Zahavi, 2023). Lo anterior refiere que, cuando percibimos objetos o movimientos en el ambiente externo también obtenemos información sobre nosotros mismos, esta información es prelingüística y no conceptual.

Volviendo a Brubaker y Cooper (2019) y su defensa del término “autocomprensión” como alternativa al uso del término identidad, ellos sugieren el uso de dos términos íntimamente relacionados que son “autorepresentación” y “autoidentificación”. De acuerdo con su perspectiva, las “autocomprensiones” pueden existir e informar sobre la acción sin estar articuladas de manera discursiva; mientras que la “autorepresentación” y la “autoidentificación” se encuentran articuladas discursivamente de manera explícita, al menos hasta cierto grado.

De la misma manera, el Yo autonarrativo (Neisser, 2006), es una construcción que se hace explícita a través del discurso, y la autopercepción al igual que la autocomprensión (Brubaker y Cooper, 2019), antecede a lo narrativo.

Por otro lado, la atención es la función que revela y hace manifiestas las percepciones, por medio de ella éstas se desarrollan y enriquecen. Como afirma Merleau-Ponty (1994, p. 50):

“supone, en principio, una transformación del campo mental, una nueva manera, para la consciencia, de estar presente ante sus objetos”. Marsh (2007), en su teoría sobre el autoconcepto, establece que éste es intervenido por el sistema motivacional del sujeto y se encuentra directamente relacionado con la percepción y la acción, el aprendizaje y el desarrollo. La autonarración en este sentido, constituye una manera de estar presente ante las propias ideas, pensamientos y sentimientos, en donde hay una relación bidireccional entre los estados internos y externos del sujeto.

Hargreaves et al. (2002) sostienen que la autoimagen se desarrolla mediante un proceso en el que monitoreamos nuestro propio comportamiento y realizamos comparaciones en el plano social. Por su parte Cooley (en González y Tourón, 1992) afirma que el individuo está significativamente influido por lo que los otros individuos piensan de él. Al realizar autoobservaciones que conduzcan a autocomprensiones, el sujeto considera las percepciones de los *otros significativos*, que son “aquellas personas con las que el individuo está ligado afectivamente y a las que valora (padres, amigos, compañeros)” (González y Tourón, 1992, p. 42), estas internalizaciones sobre como los otros significativos nos ven, son las que configuran y dotan de significado la comprensión de sí mismo, o bien, la autocomprensión. Por lo tanto, la identidad es una construcción intersubjetiva. Se da a través de la interacción social y a partir de los contenidos aportados por un ‘otro’ relevante (González et al., 2005).

A partir de estas ideas se destaca la reflexividad como conciencia de sí —autoconciencia— donde se consideran las actitudes de los otros “es un verse a sí mismo desde el reflejo que uno produce en los otros, un saberse a sí mismo a través de los otros” (Carabaña y Lamo, 1978).

3.4. La interacción social en el proceso del *self*

Para acceder a los elementos que componen la identidad y analizar de qué manera ocurre la mediación a través de la cual el ser humano expresa su ser-en-el-mundo, es útil conocer las historias internalizadas con todas sus transformaciones y entrecruzamientos. En las investigaciones sobre autoconcepto, uno de los puntos centrales de debate ha sido determinar si éste es solamente el reflejo de las valoraciones de los otros o si se trata de una construcción activa por parte del individuo (González y Tourón, 1992). Es conveniente revisar algunas de las posturas con respecto a este debate, por lo que, a continuación se expondrán dos de las teorías que enfatizan en las autoevaluaciones y autopercepciones provenientes del exterior en la formación del sí mismo,

estas son la teoría de la autopercepción de Bem (1972) y la teoría de la identidad social de Tajfel y Turner (1979) para poder aproximarnos al lugar de la interacción social en el proceso del *self*.

3.4.1. Teoría de la autopercepción

Daryl Bem (1972) propuso una teoría que se fundamenta en dos principios. El primero de ellos, señala que los individuos realizan inferencias respecto a sus estados internos a partir de observaciones de su propio comportamiento y de las circunstancias que rodean dicho comportamiento. El segundo principio, plantea que, debido a que las señales internas sobre esas inferencias pueden ser ambiguas, los individuos obtienen información proveniente de señales externas. Por lo tanto, la teoría de la autopercepción establece que el conocimiento que un individuo tiene acerca de sus propias emociones, sentimientos y actitudes, proviene de inferencias realizadas a partir de información externa y no de una lectura interna sobre los propios estados internos.

De acuerdo con esta teoría los sujetos actuamos como observadores externos de nuestra propia conducta, debido a que realizamos inferencias sobre nuestros estados internos a partir de nuestras acciones, de la misma manera en que interpretaríamos las acciones de las demás personas. La autopercepción permite moldear nuestro comportamiento en concordancia con necesidades y circunstancias, tomando como referencia experiencias previas. Esta teoría sostiene lazos estrechos con la identidad social ya que se asigna un lugar predominante a la influencia e interacción social. Una teoría que nos explica la manera en que se conforma la identidad en la dimensión social es la teoría de la identidad social.

3.4.2. Teoría de la identidad social

Esta teoría propuesta por Tajfel y Turner (1979) plantea que el autoconcepto se conforma mayormente por la identificación de los grupos de pertenencia y de referencia a través de tres procesos. El primero de ellos es la categorización, en la cual se agrupan conjuntos de personas, objetos o acontecimientos en concordancia con sus similitudes. El segundo consiste en la comparación entre las categorías generadas; y el tercero consiste en la identificación, en donde el individuo recurre a elementos evaluativos y afectivos derivados de los procesos anteriores. La identificación tiene como base el reconocimiento de características en común o de orígenes compartidos con otra persona o grupo. El reconocimiento de uno mismo, en el plano individual, no puede darse sin el reconocimiento de los otros, en el plano social, a través de la interacción. En

la articulación entre la identidad individual y la identidad social ocurre una identificación de las similitudes, pero también un reconocimiento de la diferencia con el otro.

En esta teoría, la identidad es una construcción social. Lo social se encuentra en el centro mismo del individuo, de manera que nos identificamos como pertenecientes a un entorno social significativo: escuela, familia, etc. Destaca aquí la importancia de esta teoría en el interés de esta investigación, donde es relevante comprender el significado valorativo y emocional que los estudiantes y docentes vinculan a su pertenencia a las orquestas.

A manera de cierre de esta sección, se retomarán los planteamientos de Mead (1982) sobre la interacción social en el proceso del *self*. El *self* se construye a partir de la observación de sí mismo desde el rol de los demás, tal como lo describe Bem (1972) en su teoría de la autopercepción y al interactuar en los grupos de pertenencia, a través de los procesos de categorización, comparación e identificación, como lo establecen Tajfel y Turner (1979), pero contrario a lo que establece Bem, el *self* no es solamente un reflejo de lo que los juicios de los otros ni de las conductas que autopercebimos. Mead señaló que el *self* precisa de reflexividad, es decir, ser un objeto para sí mismo que le permita tomar las actitudes del otro sobre sí mismo y autoobservarse desde la perspectiva de los otros. En otras palabras, la construcción del sí mismo, no es solamente reflejo social, sino que el individuo se desenvuelve de manera activa en dicha construcción.

3.5. El *self* fenoménico

Dado que el trabajo de investigación que aquí se presenta se realiza desde una perspectiva fenomenológica, se considera importante revisar cual es el lugar del *self* dentro de esta visión para poder comprender de una manera más clara su relación con los referentes teóricos desarrollados hasta ahora.

Las teorizaciones acerca del *self* fenoménico han surgido desde la psicología fenomenológica y humanista, la cual busca analizar la conducta desde el marco de referencia interno del sujeto. Mientras que el conductismo centró su interés en explicar la conducta humana como efecto de los estímulos del ambiente, el psicoanálisis trató de encontrar las fuerzas inconscientes que producen la conducta. La psicología humanista, desde otra postura, establece que la conducta humana es el resultado de la interpretación subjetiva de la realidad que el sujeto realiza. El núcleo de su estudio han sido las percepciones que el individuo tiene acerca de sí mismo, que se ha designado como *self* fenoménico (González y Tourón, 1992).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Uno de los intereses centrales de la psicología ha sido también el estudio de la personalidad, la cual está ligada al estudio del *self* y, por ende, a la identidad. De acuerdo con Páramo (2008) el concepto de identidad apareció para sustituir al de personalidad debido al énfasis concedido en la situación social, la interacción con otros y la incidencia de las instituciones en la construcción de la identidad.

Uno de los teóricos de la psicología humanista, Carl Rogers (1959), desarrolló su teoría de la personalidad, la cual basó en sus experiencias derivadas de un tipo de terapia a la que llamó Psicoterapia centrada en el cliente. Esta se apoya en el concepto de sí mismo como constructo explicativo. En su teoría, Rogers estableció que la persona—cliente— necesitaba hacer conscientes las percepciones provenientes del medio ambiente y de su interior. En otras palabras, tendría que ser capaz de distinguir dentro de su campo fenoménico general la fracción que integra su Yo. El campo fenoménico, o campo experiencial, es un mundo privado constituido por todo lo que el sujeto experimenta. Es nuestra realidad subjetiva, el mundo que percibimos incluidos los objetos y las personas.

Para Rogers, el sí mismo es una configuración organizada de autopercepciones que es admisible para la conciencia. Se compone de percepciones acerca de las características del Yo y de las percepciones acerca de las relaciones entre el Yo y los otros, y entre este y los otros elementos de la vida, además de los valores otorgados a estas percepciones. El sí mismo como estructura depende de las experiencias, conocimientos e hipótesis sobre sí mismo, pero requiere una congruencia interna. El individuo se encuentra motivado para mantener dicha congruencia, haciendo uso de los mecanismos de defensa. Cuando una experiencia es incompatible con la organización o estructura de la persona, esta puede considerarse como amenaza, lo cual puede generar un estado de desadaptación. Para Rogers la persona alcanza sus funciones de manera cabal en la medida en la que logra una congruencia entre la realidad subjetiva y la realidad externa, y, adicionalmente en tanto la imagen real de sí mismo corresponde con la imagen ideal o deseada. En línea con esta idea, se puede afirmar que hay una correspondencia entre el flujo de las experiencias y la manera en que la persona se percibe a sí misma (Casanova, 1993).

Para profundizar en la comprensión del *self* fenoménico, es necesario aclarar qué se entiende por experiencia. Casanova apunta que la experiencia engloba:

todo aquello que, habiendo formado parte de nuestra vida física o psíquica, se incorpora en nuestro “almacén de datos” personal y nos determina en la manera de ser de ser y actuar,

en dependencia con la simbolización interna que hayamos tenido de esa experiencia. (1993, p. 180)

En otras palabras, la experiencia está representada por las vivencias, el contacto de la persona con el mundo y los sentidos que, de manera interna, nacen a través de esa relación.

Por otro lado, en los apartados anteriores se ha vislumbrado la conexión entre experiencia y conciencia en la reflexión sobre los autoprocesos y la conciencia del *self*, o la autoconsciencia. Al hablar de simbolización interna de las experiencias se torna necesario señalar que esto implica un reconocimiento consciente, debido a que la experiencia comprende todo aquello que toma lugar en el organismo susceptible de estar presente ante la consciencia. Asimismo, el *self* cumple una función selectiva que filtra solo porciones de la experiencia general que, con base en sus necesidades e intereses, el sujeto diferencia y simboliza en su consciencia. “Esta parte simbolizada corresponde a una consciencia de ser, de actuar como individuo, y puede describirse como experiencia del yo” (Rogers, 1959, p. 227). En consecuencia, el campo fenoménico total del individuo es limitado.

Dentro del enfoque de la psicología fenomenológica y humanista es de interés la percepción de la realidad, concretamente el papel de las percepciones individuales sobre la conducta. Uno de los principales teóricos de la psicología humanista, Arthur W. Combs (1974), afirmó que la percepción más importante que tiene un individuo es la que tiene de sí mismo, debido a que lo que cree acerca de sí mismo incide en todos los aspectos de su vida.

Para Combs (1974), el campo fenoménico se encuentra compuesto por: a) el campo perceptual en su totalidad, incluido todo lo que el individuo percibe; b) el sí mismo fenoménico, incluida la totalidad de percepciones que la persona tiene sobre sí misma, sin asignarle una importancia ni una estructura clara, y c) el concepto de sí mismo que es el núcleo del sí mismo fenoménico, constituido por las percepciones de mayor importancia para el individuo, las cuales son fundamentales e indispensables para él.

Combs también destaca el papel de los otros significativos en la formación del autoconcepto. Para este teórico, el individuo aprende qué es y quién es a través del trato recibido de las personas que son importantes para él a lo largo de su desarrollo. Es a través de la experiencia como el ser humano puede verse a sí mismo como alguien aceptado, querido y capaz (Combs et al., 1999). A partir de estos planteamientos, el autor enfatiza en la idea de que el autoconcepto es

aprendido y, por lo tanto, su obra concede gran importancia al papel de los facilitadores en el desarrollo del autoconcepto y al vínculo entre este constructo y la educación.

Por su lado, Zahavi (1998) sugiere que a partir del encuentro cara a cara con los otros surge el Yo interpersonal (término desarrollado a partir de Neisser y mencionado en el apartado 3.3.), el cual está constituido socialmente. En esta dimensión del Yo, hay una interiorización prerreflexiva de la mirada del otro sobre sí mismo.

De lo anterior se infiere que lo que el individuo percibe se debate entre la conciencia, la reflexión y la autoconciencia, nociones que se encuentran presentes de manera muy constante en la literatura fenomenológica. La autoconciencia, de acuerdo con Zahavi (1998), toma lugar cuando no solamente estoy consciente del objeto que está afuera, sino además de mi experiencia con relación al objeto.

En la siguiente sección se reflexiona acerca de la experiencia educativa en relación con la música y de cómo los diferentes aspectos que la componen van perfilando la identidad musical de las personas.

3.6. De la experiencia educativa a la identidad musical

La experiencia humana relacionada con la música configura el autoconcepto musical que, a su vez, da paso a la identidad musical. Spychiger (2017), sostiene que el comportamiento musical es una puerta a la conciencia humana, ya que permite que las personas se concentren en sus sentimientos y piensen en sí mismas, contribuyendo a los procesos de autoconciencia. Hay una relación directa entre las experiencias y las diferencias individuales entre los autoconceptos musicales ya que entran en juego las interacciones sociales y los contextos relacionados con la música. El contexto musico-educativo de las orquestas infantiles y juveniles provee experiencias con ciertas particularidades que determinan las características de los autoconceptos que en ella se forman. Los “sí mismos musicales” de los jóvenes se entretajan en sus mundos experienciales y se alinean con sus aspiraciones personales a medida que van “inventando” su “Yo musical” dentro de la configuración única de las ecologías de aprendizaje musical en las que habitan (O’Neil, 2017).

Una de las perspectivas que ha realizado aportes importantes al vínculo entre música e identidad es la psicología de la música, disciplina desde la cual se ha desarrollado la distinción de dos tipos de procesos de identidades musicales (Hargreaves, Miell y MacDonald, 2002). El primero de ellos es música en la identidad –*music in identities*—, que denota la manera en que la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

música constituye un recurso social y psicológico a través del cual se desarrolla la personalidad. Aquí, destaca la etapa de la adolescencia como un punto cumbre en el que los jóvenes desarrollan gustos y preferencias musicales, buscando con ello establecer un sentido de sí mismos que los distingue o los identifica en relación con las demás personas. En este proceso de identidad interviene el cómo, cuándo, dónde y con quién escuchamos música, y cómo participamos en ella, lo que comunica aspectos sobre nuestra identidad personal hacia quienes nos rodean.

El segundo tipo de proceso de identidad es denominado identidad en la música –*identities in music*— y se refiere al autoconcepto dentro del dominio específico de la música, a nuestras habilidades y experiencias musicales, en otras palabras, el autoconcepto musical. Es lo que la persona respondería ante las preguntas ¿quién soy? y ¿qué puedo hacer?, con respecto a la música (Spychiger, 2017). Las respuestas ante esas preguntas conforman la identidad musical que, de acuerdo con la perspectiva sociocultural del desarrollo, es delineada en la interacción con grupos de individuos e instituciones presentes en la vida cotidiana de las personas (Hargreaves, Miell y MacDonald, 2002).

El autoconcepto, como se revisó antes, se desarrolla con base en las autoevaluaciones que los individuos realizan acerca de sus experiencias. A su vez, las autoevaluaciones conducen a la persona a creer que es capaz de tener éxito en situaciones particulares, esto es conocido como autoeficacia.

En su teoría sociocognitiva, Bandura (1993) expuso las expectativas de autoeficacia como factores que determinan qué comportamientos iniciar, cuánto esfuerzo y cuánto tiempo invertir en ellos. Los resultados que la persona percibe sobre una experiencia concreta pueden incidir en su habilidad para desempeñar una determinada tarea. Por ejemplo, si un estudiante de música tuvo un recital en el cual percibió su desempeño musical de manera satisfactoria, es probable que el juicio sobre este suceso abone a su sentido y sus expectativas de autoeficacia. En segundo lugar, en el desarrollo de las expectativas de autoeficacia, las experiencias vicarias constituyen un recurso importante. Esto consiste en observar a modelos sociales, tales como hermanos mayores, padres, madres, maestros, entre otras figuras de importancia, completar una tarea de manera satisfactoria. En el ejemplo citado, el aprendiz de música desarrollará su sentido de autoeficacia al observar a sus hermanos, maestros o padres teniendo éxito también en recitales de música. Una tercera fuente en el desarrollo de la autoeficacia es la persuasión verbal. Aquí juega un papel crucial la retroalimentación verbal recibida acerca de la habilidad de una persona para completar una tarea.

Continuando con el ejemplo que se sugirió, el estudiante de música que recibe aliento y ánimos de manera verbal acerca de su desempeño en el recital tenderá considerarse a sí mismo como eficaz en la música. Por último, un cuarto recurso de alteración en las creencias de autoeficacia son los estados corporales y psicológicos, los cuales pueden incidir en cómo las personas perciben sus habilidades en una situación particular. En el ejemplo sobre el aprendiz de música, éste puede experimentar estrés, ansiedad o miedo al enfrentarse al público en un recital. La lectura de sus propios estados corporales y psicológicos puede impactar en sus creencias de autoeficacia.

Así, lo particular de cada experiencia y de cada situación de aprendizaje, puede derivar en diferencias en nuestras autoobservaciones y nuestra subjetividad con respecto a la relación entre nosotros y la música. Como se revisó en el estado del conocimiento, el aprendizaje grupal y la práctica musical grupal presentan un ambiente que provee a las personas aspectos que han sido discutidos en reflexiones teóricas y empíricas al respecto. Uno de estos aspectos es la confianza, que se desarrolla en tres diferentes direcciones: la primera de ellas se refiere a la autoconfianza, o la confianza en las propias habilidades musicales; la segunda es la confianza desarrollada hacia los demás compañeros musicales, y la tercera es la confianza hacia el director del ensamble (Green y Gallwey, 1986). Otro aspecto que caracteriza la participación musical grupal es la cohesión social. La interacción que toma lugar en un ensamble musical requiere de colaboración entre los participantes y a su vez se relaciona con el desarrollo de las habilidades sociales. Como actividad de aprendizaje, la experiencia derivada de la práctica grupal llevada a cabo en bandas o en orquestas puede resultar estimulante y mantener el interés en el aprendizaje, a diferencia del aprendizaje instrumental individual, que puede ser una experiencia más solitaria (Carlton, 1987).

La interacción con la música, concretamente el aprendizaje musical, se da tanto dentro como fuera de la escuela, es decir, en contextos de aprendizaje formal, no formal e informal. El aprendizaje formal y el no formal son procesos de adquisición de competencias, destrezas y actitudes que son intencionalmente educativos, mientras que el informal se refiere a situaciones que usualmente surgen de manera espontánea en la vida cotidiana y que se llevan a cabo de manera desestructurada (Eshach, 2007) aunque también conllevan un aprendizaje. El aprendizaje en las orquestas infantiles y juveniles ocurre en un contexto no formal; lo que significa que las actividades educativas se desarrollan de manera organizada y sistematizada, pero no se encuentran integradas en el sistema escolar (Touriñán, 1996).

Por otro lado, dentro de la experiencia educativa, quienes asignan una dirección al proceso y toman decisiones en lo referente a los objetivos, la planeación y las herramientas pedagógicas son, en mayor medida, los docentes, quienes juegan un papel de suma importancia en el desarrollo del autoconcepto. Sus juicios acerca de las habilidades, apariencia y comportamiento de un niño o joven son significativos, al ser una persona cercana a ellos; particularmente se destaca su importancia en el desarrollo de la autoestima (Hargreaves, Miell y MacDonald, 2002).

Por ejemplo, Hallam y Prince (2000) refieren que los maestros de instrumento reconocen que el aprendizaje de la ejecución instrumental puede ayudar al desarrollo de habilidades sociales, a la capacidad de trabajo en equipo, al acrecentamiento del sentido de logro, a la autoconfianza y a la autodisciplina, entre otras. Si bien, es cierto que a través de la educación musical pueden desarrollarse estas habilidades, hay una multiplicidad de factores que inciden en este hecho.

Andrea Giráldez (2007) ha documentado que la música por sí misma no contribuye directamente a la adquisición de competencias básicas, sino que esto depende de la puesta en práctica de metodologías, recursos didácticos y organización del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del docente, y esto se relaciona directamente con la intencionalidad y la sistematización de los contenidos curriculares. Adicionalmente, la calidad en la enseñanza musical influye en gran manera en la experiencia del alumno con respecto a su desarrollo. Cuando la enseñanza musical es deficiente, puede que el estudiante no sea favorecido en sus capacidades, e inclusive, puede haber un resultado opuesto al que se busca (Rauscher, 2009), por ejemplo, un rechazo hacia la actividad musical.

Dentro del proceso educativo, la retroalimentación que los estudiantes reciben de parte de sus profesores es decisiva en el desarrollo de sus capacidades, habilidades o competencias ya que esto afecta directamente su motivación para el aprendizaje. O' Neil (2002), describió el proceso a través del cual las autopercepciones musicales de los niños acerca de su nivel de logro y su posibilidad de éxito musical pueden determinar sus niveles de motivación y su desempeño musical real. De la misma forma, Hargreaves y Marshall (2003) señalaron que la manera en la que el niño construye su identidad musical puede determinar sus habilidades, confianza y logros. Por lo tanto, el estudio de la relación entre el desarrollo del docente y del estudiante en el campo musical, nos orienta hacia los aspectos que sería conveniente atender dentro de la práctica educativa con la finalidad de mejorarla, innovarla y de ser necesario, transformarla.

3.7. La identidad profesional docente: la dicotomía entre el músico y el maestro

La identidad profesional docente se construye y reconstruye a través de la interacción e interrelación entre las representaciones del “yo docente” y las representaciones del “nosotros docentes”, de manera que constituye una dimensión compartida entre la identidad personal y la identidad social (Jorquera-Jaramillo y Duque-Gutiérrez, 2013). La relación del docente con el contexto educativo e institucional en el cual se desempeña constituye un factor crucial en su configuración identitaria. Dicha relación puede inclusive conducir a crisis cuando hay una discordancia entre las necesidades del ejercicio profesional docente y la identidad profesional adquirida a través de los años de formación.

En la educación musical la identidad docente se ha asociado con la idea de múltiples identidades musicales que implican preferencias musicales, habilidades docentes y la alternancia entre los roles de músico y educador (Ballantyne, Kerchner y Aróstegui, 2012). Aquí sobresale la experiencia de vida de cada docente, los acontecimientos de la vida personal y su vinculación con las instituciones de educación superior, en las que se deja ver un vacío en la formación pedagógica de los instrumentistas, ya que la formación recibida no es acorde con la realidad del ejercicio profesional. Como sugiere Scheib (2007), en la formación de los estudiantes de música se ha puesto un mayor peso orientado hacia el desarrollo de la identidad como músico intérprete y se ha prestado mucho menor atención hacia la identidad como maestro de música.

En el análisis de las identidades de los profesores de música es importante conocer lo que significa serlo en términos de oportunidades y obligaciones (Roberts, 2004); es decir, indagar sobre qué representaciones construye el docente acerca de lo que su trabajo le ofrece en cuanto a oportunidades se refiere y cuáles reconoce como sus obligaciones, ya que esto se ve reflejado en su motivación, su actitud y compromiso hacia su desempeño profesional docente. Los factores que configuran la identidad y la modifican, así como la efectividad con la que los docentes se autoperciben dependen del contexto social, las experiencias vividas, la etapa profesional en la que se sitúan, las relaciones con los colegas y los estudiantes, la organización del contexto escolar y las circunstancias de la vida personal (Bolívar, 2007).

La autopercepción de los maestros de música como músicos intérpretes en correspondencia con sus roles docentes y el balance que se da entre estas dos identidades (Pellegrino, 2009), va de la mano con sus expectativas profesionales, sus intereses personales y su habilidad pedagógica; lo que a su vez incide en el desarrollo musical de los estudiantes y en sus experiencias en entornos

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

musicales. Existe una negociación y reconciliación entre las percepciones que los docentes tienen sobre sí mismos que influye directamente en la calidad de la instrucción musical conferida (Hallam, 2006), esto hace pensar en la gran utilidad de desvelar las intencionalidades del docente de música, ya que sus estilos de enseñanza se encuentran mediados por la manera en que conciben sus funciones, sus creencias acerca de qué es enseñar y aprender y las metas que esperan alcanzar a través del proceso educativo.

De acuerdo con Searle (2004), la intencionalidad es una característica de los actos del habla del lenguaje y, al mismo tiempo, de la actividad de la mente humana a través de la cual se dirigen hacia (o sobre) objetos o estados de cosas en el mundo.

Analizar el concepto de intencionalidad, a partir de la relación entre conciencia y mundo, nos sitúa más allá del planteamiento de intenciones como objetivos y nos acerca a una configuración del aprendizaje que contempla una conciencia activa, que considera las interacciones, la intersubjetividad y el sentido de la educación.

La investigación que se presenta en este trabajo nos acerca al estudio de las intencionalidades de los docentes como parte de la experiencia educativa, para poder comprender sus expectativas, sus motivos y sus autopercepciones sobre su propio desarrollo dentro de las orquestas infantiles y juveniles entendiendo el aprendizaje como una ecología.

3.8. La identidad de aprendiz en el contexto musical

Una relación en la que conviene profundizar es la que existe entre identidad y aprendizaje; para ello se torna necesario realizar algunos señalamientos con respecto a la *identidad de aprendiz*. El autoconcepto académico se refiere a la percepción que un individuo tiene sobre sí mismo dentro de un contexto académico específico, por ejemplo, el autoconcepto como estudiante de música. Se ha destacado la relevancia del educador como mediador en el desarrollo del autoconcepto académico (Villaroel, 2001). Aquí es importante retomar el papel de los educadores musicales en el desarrollo de la autoestima y el autoconcepto del estudiante de música, como ya se señaló antes (Hargreaves, Miell y MacDonald, 2002).

De acuerdo con Jorgensen (2000), en el proceso de enseñanza-aprendizaje instrumental, el maestro representa un modelo a seguir y una fuente de identificación para el alumno, donde el aprendizaje toma lugar principalmente a través de la imitación. Por otro lado, se ha resaltado la necesidad de adoptar un enfoque de la enseñanza de la música que abandone los modelos tradicionales centrados en la reproducción y priorización de aspectos técnicos y se acerque a un

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

modelo innovador y constructivo centrado en el alumno y en el desarrollo de sus competencias (Bautista, 2020).

Una vez que se ha reflexionado en torno al autoconcepto académico del estudiante de música, se puede establecer que la identidad de aprendiz es aquella en la que el sujeto se reconoce a sí mismo dentro de distintos contextos y actividades de aprendizaje (Coll y Falsafi, 2008). Es el sentido de sí mismo con respecto al aprendizaje y las relaciones con otras personas dentro del ambiente de aprendizaje en el que se está inmerso. La identidad de aprendiz se contempla como una herramienta de análisis en el trabajo que aquí se desarrolla, ya que es de interés la manera en que el autoconcepto académico desarrollado a través de la música trasciende a otros entornos de aprendizaje de los participantes de los programas de orquestas infantiles y juveniles. Por lo que respecta al campo de estudio, en esta investigación se buscó identificar los principales elementos que dan forma a la identidad de aprendiz, como un aspecto específico de las identidades narrativas de los integrantes de las orquestas infantiles y juveniles: las autopercepciones, el autoconcepto y la motivación, entre otros.

En la identidad de aprendiz se encuentran aspectos contextuales y temporales que se enlazan con la noción del *aprendizaje a lo largo y a lo ancho de la vida*, ya que se contemplan múltiples contextos y periodos de tiempo. El *aprendizaje a lo largo de la vida* se enfoca en el aspecto periódico o continuo del aprendizaje mientras que el *aprendizaje a lo ancho de la vida* comprende la variedad de contextos en los que aprendemos y la multiplicidad de objetivos de aprendizaje que nos planteamos (Jackson, 2014). El aprendizaje musical puede constituir sólo una parte del aprendizaje a lo ancho de la vida, ya que puede representar uno entre varios contextos de aprendizaje; también puede constituir sólo una parte del aprendizaje a lo largo de la vida, porque puede estar presente de manera periódica, por ejemplo, en alguien que asiste a clases de música unos meses, o bien, presentarse de manera continua, si es músico profesional.

Es a través de un proceso que los diferentes autoconceptos –como el musical— conforman una representación generalizada de nosotros mismos como aprendices; dicha representación es la identidad de aprendiz. A través de este proceso se otorgan significados y se ajusta o negocia la identidad de aprendiz dentro de un contexto específico de actividad de aprendizaje, es decir: se presenta un *proceso de identificación de uno mismo como aprendiz*¹⁰ (Coll y Falsafi, 2008).

¹⁰ “*Learner Identification Process*”. (Coll y Falsafi, 2008, p. 5)

Desde la perspectiva de la psicología del aprendizaje (Pozo, 2008), un aprendizaje puede ser más eficaz cuando genera:

- a) Cambios más duraderos. Un aprendizaje centrado en el estudiante está encaminado a producir cambios más profundos y estables al relacionar la nueva información con conocimientos previos.
- b) Cambios transferibles a otras situaciones o contextos. El énfasis está en desarrollar las capacidades del estudiante, en donde además se favorezca a una mejor comprensión del aprendizaje y a la toma de decisiones autónomas con respecto a su propio aprendizaje.

Se destaca aquí la importancia de este enfoque, ya que pone al estudiante en el centro del proceso educativo. El aprendizaje centrado en el alumno se caracteriza por: 1) personalizar la enseñanza; 2) asignar más autonomía y capacidad de gestión al alumno sobre su propio aprendizaje; 3) fomentar los intereses personales, y 4) atender los propios intereses y gustos personales del estudiante (Pozo, et al., 2020).

A través de lo expuesto en los párrafos anteriores se infiere que para que el estudiante pueda desarrollar eficientemente su identidad de aprendiz, tendrá que diferenciarse si el aprendizaje musical se acerca más hacia un modelo de repetitivo, donde el estudiante solo observa e imita al docente o si, por el contrario, el proceso educativo se encuentra encaminado hacia el aprendizaje constructivo o reflexivo, donde se busca la autonomía del aprendiz de música.

Como se señaló en la sección 3.6, el autoconcepto musical responde a las preguntas quién soy y qué puedo hacer en la música, que irían de la mano con quién soy yo como estudiante de música. Es de interés en esta investigación, comprender de qué manera este reconocimiento de sí mismo como aprendiz de música conforma la identidad musical y la identidad de aprendizaje — ambas unificadas dentro de la identidad narrativa— y cuáles son las características de las prácticas de aprendizaje que inciden en el proceso de identificación de uno mismo como aprendiz, lo que en este trabajo se denomina ecologías de aprendizaje.

En la identidad de aprendiz se ven implicados también procesos y fenómenos de carácter intrapsicológico: emociones, motivación y actitudes relacionadas con el aprendizaje. En la dimensión intrínseca de las ecologías de aprendizaje se reconocen estos aspectos de carácter interno (González- Sanmamed et al., 2019). Esta dimensión comprende las concepciones, motivaciones y expectativas relacionadas con el aprendizaje. Para esclarecer la relación entre

motivación y aprendizaje, en la siguiente sección se revisarán algunas teorías que explican este vínculo.

3.8.1. Motivación en el aprendizaje

Motivación desde su raíz etimológica *moveré*, es entendida como el recurso básico de todas las criaturas vivientes; es la energía vital o el movimiento de la vida (Spsychiger, 2021). Esta energía de movimiento se da a través de la voluntad. Se entiende por voluntades las acciones o decisiones que realizan los individuos para la consecución de un objetivo (Heckhausen y Heckhausen, 2008).

Motivación es un término ampliamente utilizado en muchas disciplinas, como la filosofía, la psicología, la educación, y gestión, entre otras. En este trabajo, el acercamiento se realiza desde la intersección entre la psicología y la educación. En los procesos de aprendizaje se concibe que la motivación es la fuerza que impulsa las acciones a través de la voluntad al considerar las necesidades, motivos —explícitos e implícitos— y metas. Una acción motivada es un conjunto de comportamientos que conducen al logro de una meta. Es una secuencia de fases que surgen de la coordinación entre procesos emocionales y procesos intelectuales que se ejecutan mediante la realización de acciones de autorregulación.

En el modelo de motivación de Heckhausen y Heckhausen (2008), la motivación de un individuo se ve influida por factores personales y situacionales, donde además considera los resultados y las consecuencias de sus acciones. Algunos de los factores personales que pueden incidir en la motivación son: el autoconcepto, la autoestima, la autoevaluación y la autodescripción (ver apartado 3.2.1). Por otra parte, los factores situacionales que modifican la motivación en el aprendizaje son: las interacciones entre los compañeros y maestros, los recursos materiales y los contextos socioculturales.

Se han asociado los factores personales y situacionales con la motivación intrínseca y extrínseca según sea el origen de la motivación. Si el individuo realiza una tarea solamente para obtener su propia satisfacción, esta es llamada motivación intrínseca. Se habla de motivación intrínseca cuando la tarea o actividad es gratificante en sí misma; por el contrario, si el individuo se involucra en una tarea con la finalidad de obtener una recompensa externa, o bien, para evitar un castigo, se conoce como motivación extrínseca (Vallerand 1997). Heckhausen y Heckhausen (2008) explican que los factores personales y situacionales son inseparables y se combinan en una serie de atribuciones asociadas con la actividad, su resultado y sus consecuencias internas y

externas. De manera que es posible inferir que hay aspectos intrapsicológicos asociados con la motivación que toman lugar en la dimensión individual y aspectos interpsicológicos, que suceden en la dimensión social y ambos son parte de procesos entramados.

La teoría de la autodeterminación elaborada por Ryan y Deci (2000) asignó un papel primordial a los factores sociales que influyen en la motivación. Esta teoría establece que la conducta humana se encuentra dirigida por el deseo de satisfacer las necesidades innatas, no obstante, ese deseo puede ser atenuado o acentuado por los factores ambientales que rodean al individuo. Los factores sociales que regulan la motivación se encuentran mediados por las auto percepciones de:

- 1) Competencia, es la necesidad de obtener los resultados esperados y experimentar autoeficacia.
- 2) Autonomía, es la necesidad de sentir que quien origina y regula una conducta es el propio individuo.
- 3) Relación, es la necesidad de vincularse de forma segura con el contexto social que le rodea.

Hasta ahora se ha planteado que los factores tanto individuales como sociales que inciden en la motivación surgen a partir de las necesidades. Una de las teorías a través de las cuales se ha estudiado el lugar de la motivación en el aprendizaje es la Teoría de la motivación humana de Maslow (1991), que establece una jerarquía de necesidades en forma de pirámide en la que hay necesidades de nivel inferior: necesidades fisiológicas y de seguridad, que deben ser satisfechas antes de centrarse en las de mayor nivel, como los logros académicos o la autorrealización (Fong-Silva et al., 2022). Esta teoría afirma que al satisfacer las necesidades surgen nuevas motivaciones: el ser humano es un animal necesitado y raramente alcanza un estado de completa satisfacción, excepto en breves períodos de tiempo. Tan pronto se ha satisfecho un deseo, aparece otro en su lugar. Cuando éste se satisface, otro nuevo se sitúa en primer plano y así sucesivamente. (Maslow, 1991, p. 9)

De manera que, una vez que se satisface una necesidad se escala hacia una de mayor nivel, y se va ascendiendo en la pirámide. En la figura 5 se muestra una representación gráfica de la pirámide de necesidades de Maslow.



Figura 5.

Pirámide de necesidades de Maslow, 1991

Es importante notar que, para que el aprendizaje tome lugar, las necesidades de nivel inferior deben ser cubiertas. Es decir, para que el estudiante se encuentre motivado en el aprendizaje y sean satisfechas sus necesidades sociales de amor y pertenencia, necesidades de estima y necesidades de autorrealización, tendrían que estar satisfechas sus necesidades fisiológicas y de seguridad, ya que mientras las primeras son orientadas al crecimiento, las segundas están orientadas hacia la supervivencia. Las necesidades fisiológicas, al no encontrarse satisfechas, desplazan a las necesidades restantes hacia un puesto de menor importancia, o incluso inexistente.

A partir de estas ideas se puede establecer que existe una relación entre experiencia subjetiva, necesidades/motivos, y niveles de desarrollo, que, como se abordó en otros apartados, al vincularlo con la perspectiva del desarrollo humano y con la psicología humanista, se resalta el

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

lugar del aprendiz como centro de la acción educativa, donde los objetivos de aprendizaje se trazan en función de “el sentido superior que la actividad tiene para el aprendiz” (Valdéz, Coll y Falsafi, 2016, p. 171).

En el acercamiento a las orquestas infantiles es de interés comprender cuáles son las necesidades relacionadas con el aprendizaje, cuáles de ellas se encuentran satisfechas y cuáles no, conocer de qué manera se están atendiendo dentro de sus ecologías de aprendizaje, para así poder adecuar los procesos de aprendizaje desde los diferentes actores: docentes, directores, estudiantes, coordinadores y padres de familia.

Como se mencionó al comienzo de este apartado, en el proceso de motivación intervienen acciones de auto-regulación, cuya base es la planeación. En dicha fase se formulan intenciones del tipo ‘Si... Entonces’, que corresponden al pensamiento hipotético-deductivo. En estas formulaciones se especifican las acciones a ejecutar orientadas al logro de una meta final (Folórez-Alarcón, 2018). Las metas de aprendizaje generan en el estudiante expectativas y motivaciones en las que busca otorgarle un sentido a lo aprendido. Es de gran importancia conocer las formulaciones que realizan los estudiantes de las orquestas infantiles y juveniles a través de las cuales conforman su esquema motivacional, en donde se ven reflejadas sus autopercepciones, sus ‘sí mismos posibles’ (ver apartado 3.2), y sus ‘sí mismos como aprendices de música’ (ver apartado 3.6). Los sí mismos posibles dirigen la elección de acciones que se vinculan con el futuro. En la etapa de adolescencia, destaca la formulación de sí mismos posibles con respecto a la profesión y ocupación, los intereses académicos, los estudios y el trabajo (Molina, Raimundi, y Gimenez, 2017).

En el proceso autorregulatorio, los pensamientos autogenerados, las emociones y las acciones se planifican de manera cíclica, con la finalidad de lograr los objetivos personales (Zimmerman, 2000). Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, los estudiantes se fijan metas que son alcanzadas a través de la auto-regulación. Los procesos de auto-regulación son importantes en el interés de esta investigación al estar relacionados con la motivación en el aprendizaje dentro de la dimensión intrínseca de las ecologías de aprendizaje que comprende las expectativas en su vínculo con los autoprosesos: las expectativas de autoeficacia, las autopercepciones y el autoconcepto, entre otros.

Dentro de la teoría fenomenológica, la necesidad de autoactualización es la que genera la motivación para regular el propio comportamiento. Esta necesidad se refiere a la percepción de

congruencia o de discrepancia entre el Yo real y el Yo ideal, es decir, una correspondencia entre la autoimagen real y la autoimagen deseada, como se revisó en la sección referente al *self* fenoménico (ver sección 3.5), el individuo se encuentra motivado por “emparejar” estas dos autoimágenes. Asimismo, las emociones derivadas de la sensación de competencia —éxito vs. fracaso— (Zimmerman, 2001), son importantes en la autoeficacia. Esta noción se enlaza con la teoría sociocognitiva del aprendizaje con respecto a las expectativas que dichas emociones generan (Bandura, 1993): si el alumno no se percibe a sí mismo como competente en el aprendizaje —en el interés de este trabajo el aprendizaje musical—, muy probablemente experimentará ansiedad, lo cual se reflejará en una disminución de su motivación, por el contrario, si se siente competente a partir de experiencias previas en las que ha tenido éxito, su motivación por la actividad aumentará.

3.8.2. El desarrollo de la identidad en la adolescencia

Las orquestas infantiles y juveniles representan contextos en los que se desenvuelven adolescentes. Desde el punto de vista psicosocial es en esta etapa del desarrollo donde se consolida la identidad personal (Erikson, 1972; McPherson y Evans, 2017), motivo por el cual se considera importante reflexionar acerca de algunos de los cambios y las relaciones interpersonales que están involucrados en esta etapa del desarrollo.

La adolescencia es una etapa de transición física, psicosocial y sexual entre la niñez y la edad adulta; ocurre una crisis que es resuelta de manera adaptativa al lograr un ajuste entre la autodefinición personal y los roles sociales desempeñados por los adolescentes. En su teoría del desarrollo psicosocial, Erikson (1971) argumentó que el desarrollo del Yo es un proceso de toda la vida y la adolescencia es la etapa en la que se desarrolla un sentido coherente del Yo, incluyendo el papel que juega en la sociedad; es decir que “existe una continuidad progresiva entre aquello que ha llegado a ser durante los largos años de la infancia y lo que promete ser en el futuro; entre lo que él piensa que es y lo que percibe que los demás ven en él y esperan de él”. (Erikson, 1971, p. 71).

En la adolescencia toma lugar el autoconocimiento como resultado de un proceso activo de búsqueda (Muuss, 1996) que trata de dar respuesta a las preguntas quién soy y quién deseo ser, así como el autodescubrimiento de las propias capacidades y limitaciones. Las teorías evolutivas referidas anteriormente han buscado la identificación de los patrones personales y contextuales que dan forma a la identidad, la cual se encuentra asociada al estilo familiar —autoritativo o

democrático— debido al clima de conexión emocional y de apoyo que favorece a la expresión de la individualidad del adolescente.

Algunas investigaciones que buscan identificar qué ‘otros’ son más significativos y poseen una mayor influencia en la autoevaluación —padres, maestros, compañeros, amigos— han evidenciado que los padres ocupan un papel primordial en la infancia (González y Tourón, 1992). A medida que el adolescente avanza en el proceso de formación de su identidad, el grupo de iguales —como los compañeros— y de otras figuras no familiares —como los docentes— van adquiriendo un papel de mayor importancia, de manera gradual, lo cual se encuentra asociado con el desarrollo de la identidad en dominios específicos (Zacarés González, et al., 2009).

Como se ha revisado, el desarrollo del autoconcepto se ve implicado en la construcción de la identidad, lo que hace necesario resaltar que en el autoconcepto existen variaciones dinámicas que son consecuencias del desarrollo del individuo. Los factores ambientales y el desarrollo cognitivo que toma lugar en la adolescencia inciden en dichas variaciones. González y Tourón (1992) señalan que los cambios que se experimentan en la adolescencia y que afectan el contenido del autoconcepto son principalmente los siguientes:

- a) decrece la tendencia a conceptualizar el autoconcepto con referencia a los aspectos externos y se incrementa la tendencia a conceptualizarlo con referencia a los aspectos psicológicos internos; b) aumenta la tendencia a conceptualizarlo en términos abstractos y disminuye la tendencia a conceptualizarlo en términos concretos, externos y específicos y, c) se incrementa el grado de diferenciación y organización de las diferentes facetas que lo componen hasta llegar a ser una teoría coherente y compleja hacia los 15 años; la centralidad de distintas dimensiones también varía. (p.179)

Por otro lado, en relación con la motivación en el aprendizaje, como se mencionó en la sección correspondiente a este tema, en el proceso de motivación intervienen formulaciones que corresponden al pensamiento hipotético-deductivo, el cual comienza a desarrollarse en la adolescencia. En la adolescencia se producen también transformaciones de tipo cognitivo dando lugar al desarrollo de capacidades de abstracción y de generalización. Esta transición tiene lugar al pasar del pensamiento concreto al pensamiento operatorio formal. Es decir, su pensamiento ya no considera únicamente las cosas que conoce y con las que tiene contacto directo, sino que de manera gradual comienza a considerar situaciones hipotéticas incluyendo el pensamiento sobre su propio comportamiento. Piaget e Inhelder (1985) profundizaron acerca de la construcción de las

estructuras operatorias formales, y destacaron un elemento emergente fundamental en el pensamiento adolescente: el pensamiento sobre el propio pensamiento, o bien, la metacognición.

3.9. Esquematización de los principales planteamientos teóricos

A lo largo de este capítulo se revisaron los principales planteamientos teóricos que guían el desarrollo de este trabajo. A manera de cierre, se muestran las figuras 6 y 7, en las que se representan de manera gráfica los constructos teóricos centrales y sus autores. Como se señaló al comienzo del capítulo, las identidades narrativas despliegan significados a través de los diferentes relatos que, en el contexto de este trabajo, se relacionan con dos grandes categorías que se encuentran contenidas en las narraciones, estas son: la identidad de aprendiz y la identidad docente. Los esquemas son iguales en cuanto a los constructos teóricos alrededor de estas dos categorías, esto se debe a que los aspectos que rodean las experiencias educativo-musicales son similares, son parte de una misma ecología de aprendizaje. Lo que cambia en cada esquema es el centro, debido a que se abordan desde dos perspectivas distintas. En otras palabras, el análisis se enfocará en estudiar por un lado las identidades de los docentes (apartado 6.1) y, por otro lado, las identidades de los estudiantes (apartado 6.2).

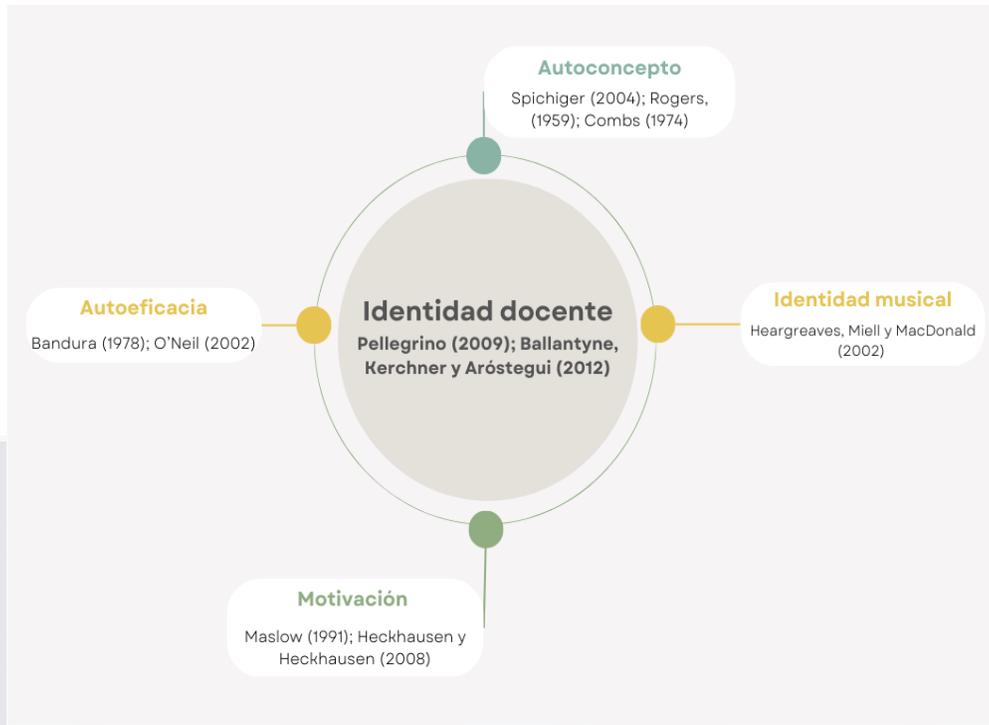


Figura 6.
Identidad docente



Figura 7.
Identidad de aprendiz

Capítulo 4. Métodos y materiales: la identidad narrativa como herramienta en la comprensión de los mundos de vida musicales

4.1. Diseño de investigación

Para poder comprender la perspectiva interna –subjetiva— de los protagonistas de este estudio, es necesario el enfoque de investigación cualitativo, el cual recaba datos descriptivos, es decir, las palabras y conductas de las personas implicadas en la investigación, en este caso desde la perspectiva fenomenológica. Esto quiere decir que persigue la “comprensión en un nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente” (Taylor y Bogdan, 2000, p. 5). Esto es logrado por el investigador mediante un profundo proceso de reflexión e interpretación.

Como antes revisó antes, Ricoeur (1998) propone las identidades narrativas como interpretables y dinámicas; son textos a través de los cuáles es posible acceder a la construcción de nuestra subjetividad. En ese sentido las identidades narrativas son el medio a través del cual se accede a la perspectiva interna de los sujetos por estudiar, desde la mirada fenomenológica. El enfoque fenomenológico hace posible comprender significados experienciales o textuales en sus patrones, estructuras y niveles (Van Manen, 2003). En el campo educativo, el interés se centra en los sentidos alrededor de los procesos didácticos socioeducativos que son vividos de manera cotidiana. Lo anterior es posible a través del estudio de las ecologías de aprendizaje, las cuales constituyen el puente a través del cual es posible conectar los significados y resignificados alrededor de las identidades narrativas y las prácticas educativas de la manera en que son experimentados por las personas que las viven, en tanto que éstas nos permiten identificar los aspectos del contexto, las relaciones, los recursos y las voluntades del individuo para crear procesos de aprendizaje dentro de las orquestas infantiles y juveniles.

Se eligió la metodología autobiográfica con el propósito de estudiar las autonarraciones de los integrantes de 2 diferentes programas de orquestas comunitarias infantiles y juveniles de México; uno de ellos ubicado en la región centro del país y el otro en la región del bajío. Para resguardar la confidencialidad de los datos obtenidos en la investigación, se utilizaron seudónimos para nombrar los proyectos.

4.2. Instrumentos de investigación

Para la recolección de información en esta investigación se hizo uso de la multimetodología autobiográfica propuesta por Bagnoli (2012). En un inicio, se contempló la utilización de otros instrumentos metodológicos que permitieran la realización de observaciones participantes, grupos focales y entrevistas. Debido a la situación de pandemia por COVID-19, se realizó una búsqueda de metodologías que permitieran el trabajo de campo a distancia y fue de esta manera como la metodología autobiográfica se consideró viable no solo por la facilidad de acceder a los informantes de manera remota, sino por su pertinencia para comprender la complejidad del fenómeno estudiado, ya que en ella se consideran las identidades como construcciones dialógicas a partir de relatos autobiográficos.

La autobiografía constituye una autonarración que le permite al sujeto centrar su atención en lo que ha sido, lo que es y lo que podría ser (Formenti, 2003), o como se describió antes, los “sí mismos posibles” (Markus y Nurius, 1986). Bruner (1991) sugiere que nos construimos a nosotros mismos; conformamos nuestras identidades a través de narraciones autobiográficas que les contamos a otros y que nos contamos a nosotros mismos. En la educación, la investigación biográfica permite conocer “cómo las personas experimentan y procesan los acontecimientos de sus vidas, incluyendo las medidas educativas” (Wulf, 2011, p. 22). Este método es conocido también como método biográfico-narrativo, y responde a preguntas sobre el sentido educativo en las interacciones entre las personas, las configuraciones de sus identidades y la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales. En la investigación educativa, este método se sustenta en la reflexión y la autoreflexión de la práctica para enriquecerla y para mostrar sus fortalezas y debilidades (Landín-Miranda y Sánchez-Trejo, 2019). La investigación narrativa se enfoca en las condiciones personales, sociales y existenciales para los actores de una determinada situación. En la investigación en educación musical permite la comprensión de significados asociados a las experiencias de docentes y estudiantes en sus relaciones con actividades musicales (Stauffer, 2014).

Con respecto al estudio de las orquestas infantiles y juveniles como grupo social, es esencial conocer las experiencias de los integrantes desde sus propias voces. Thomas y Znaniecki (en Chase, 2015) refieren que:

Sólo es posible comprender por completo una institución social si no nos limitamos al estudio abstracto de su organización formal, sino que analizamos el modo en que ella

aparece en la experiencia personal de los diferentes miembros del grupo y rastreamos la influencia que ejerce sobre sus vidas. (p.1)

4.3. La multi- metodología autobiográfica

Bagnoli (2012) propuso una multi-metodología autobiográfica a través de la cual se combinan múltiples perspectivas que dan forma a una imagen holística sobre la identidad. Su modelo permite estudiar las identidades como construcciones dialógicas en las que la relación con el otro y el diálogo son fundamentales en el proceso de definición de la identidad. De acuerdo con Bagnoli, esta metodología permite dar voz a los participantes del estudio desde su propia perspectiva, al utilizar sus propios términos y definiciones sobre sí mismos y sobre sus vidas.

Esta metodología consta de cuatro técnicas o grupos de técnicas investigativas. La primera de ellas es la entrevista en profundidad. Las entrevistas en profundidad se entienden como encuentros entre el investigador y los informantes, cuyo propósito es comprender las perspectivas de los entrevistados con respecto a sus experiencias de vida, descritas con sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 2000).

La segunda técnica es el dibujo identitario. En esta tarea diseñada por Bagnoli (2004, 2009), se le solicita al participante que realice un dibujo sobre sí mismo, con la libertad de añadir personas y cosas que sean importantes para él o ella. Al finalizar la tarea, se le solicita al participante una explicación sobre su dibujo. El dibujo es una forma no verbal de expresión que permite a los niños exponer sus sentimientos, pensamientos y emociones. Les permite representar su mundo interno relacionado con sus sentimientos y aportar información sobre su desarrollo psicológico y su funcionamiento interpersonal. El dibujo puede dar sentido y significado al sí mismo y a la realidad que rodea al individuo (Vargas-Sepúlveda, 2012).

Esteban-Guitart (2012) propone añadir una tarea adicional al dibujo, en la que el participante enlista una serie de adjetivos o frases como respuesta a la pregunta ¿quién soy? Para los propósitos de esta investigación, este conjunto de técnicas se dispuso de la siguiente manera: a los estudiantes se les solicitó un dibujo sobre ellos mismos en el que añadieran personas y cosas importantes con respecto a su participación en la orquesta. Se les pidió que fuera un dibujo que respondiera a la pregunta ¿quién soy yo como integrante de la orquesta? Por otro lado, a los docentes se les pidió que realizaran una lista de adjetivos o frases en respuesta a la pregunta ¿quién soy yo como docente de la orquesta?

El tercer apartado de esta multi-metodología propone identificar los artefactos, las rutinas y formas de vida. Para ello Bagnoli (2004) propone el uso de un diario personal durante 7 días, en el que el participante registra los acontecimientos más importantes para él incluyendo las personas con las que ha estado interactuando. El uso de diarios en la investigación en ciencias sociales puede ser muy útil como recurso o herramienta en los métodos autobiográficos y de autoobservación (Alaszewski, 2006; Bartlett y Milligan, 2015; Hyers, 2018). En la investigación que aquí se presenta se analizó la viabilidad de este diario, se ensayó en la prueba piloto y se concluyó que exigía mucho compromiso de parte de los informantes. Adicionalmente, se consideró que aportaría una cantidad de información que excede las posibilidades de este estudio, por lo que se decidió no emplearlo.

En este mismo apartado, Bagnoli (2004) propone la recolección de fotografías seleccionadas por los participantes en las que se documenten sus rutinas y formas de vida. Así, se solicitó a los entrevistados realizar o seleccionar fotografías que contuvieran actividades, sitios y eventos importantes, en este caso, relacionados con su participación en la orquesta. Las fotografías fueron discutidas por el investigador y el investigado en una entrevista posterior a la recolección de información. La utilización de fotografías durante la entrevista de investigación es útil debido a que los individuos respondemos de una manera distinta a la comunicación visual en comparación con la comunicación verbal. A través de esta técnica es posible evocar información importante (Harper, 2002; Bates et al., 2017).

Por último, en la multi- metodología propuesta por Bagnoli (2004), se propone la elaboración de “psicogeomapas”, que consisten en un “cronograma” donde el participante representa en una hoja los hechos más importantes y eventos significativos en su biografía. En un segundo mapa llamado “ecomapa”, el participante representa los contextos en los que se desenvuelve, situándose a él mismo en el centro y alrededor dibuja los círculos de otros contextos significativos. Por último, representa en un “mapa relacional” a las personas, objetos o actividades más significativos para él. Para Bagnoli (2018), las ventajas de la elaboración de mapas como parte de la investigación estriba en que éstos facilitan el diálogo entre el investigador y el sujeto estudiado, ya que permiten apreciar dimensiones de la experiencia que son difíciles de definir en palabras. Por otro lado, la imagen facilita y dirige la explicación durante la entrevista.

En el cronograma se solicitó a los docentes y a los estudiantes registrar los hechos o acontecimientos más importantes en su desarrollo como integrantes del programa. Se les sugirió

incluir eventos significativos previos a su ingreso a las orquestas. En un segundo mapa se integró el ecomapa y mapa relacional. Se solicitó a los informantes que escribieran sus nombres en el centro del mapa y mostraran las relaciones entre lo que conforma su contexto musical dentro de las orquestas, es decir, en un espacio más próximo se les pidió que incluyeran las personas, objetos y lugares más importantes para ellos relacionados con el programa orquestal. En un espacio más distante se les pidió agregar otras áreas en las que se desenvuelven, otras áreas de interés y las personas, objetos o lugares que forman parte esencial de sus vidas y que no se encuentran relacionadas con el programa.

La utilización de técnicas de contenido gráfico responde a la necesidad de acceder a la manera en que los participantes se construyen a sí mismos y a los otros. La idea es partir del dibujo, fotografía o mapa para abrir nuevos caminos de comunicación entre investigador e investigado.

En la figura 8 se pueden visualizar los diferentes componentes de la multi-metodología autobiográfica relacionadas con su utilidad en la comprensión que se busca a través de este trabajo.

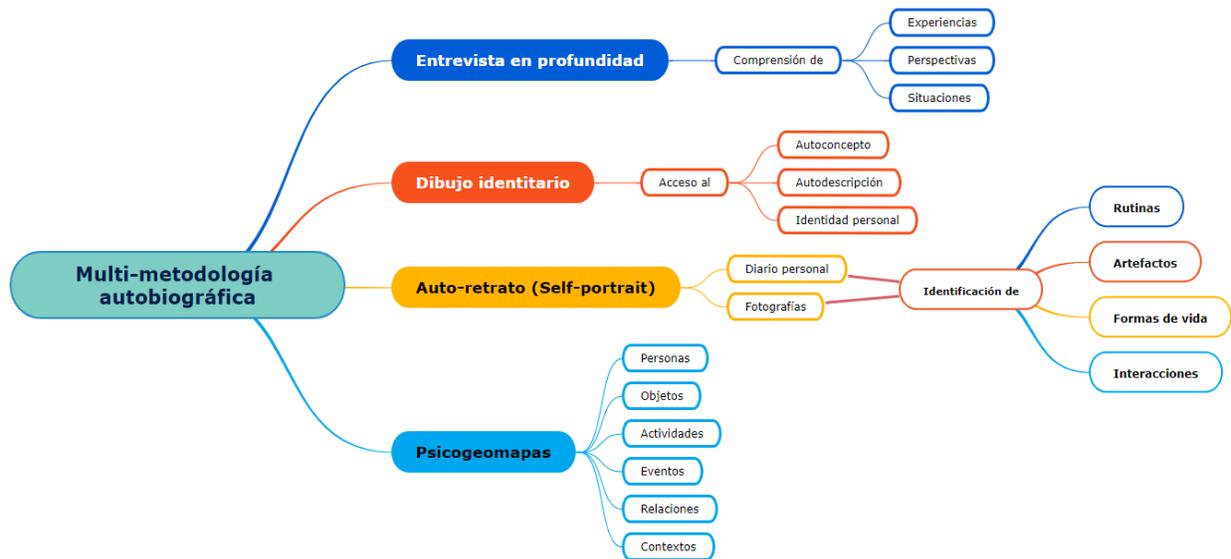


Figura 8.

Multi-metodología autobiográfica con base en Bagnoli, 2018

En la tabla 2 se presentan los instrumentos utilizados, una breve descripción de cada uno de ellos, el propósito de su utilización y su relación con la teoría, lo cual puede aportar mayor claridad en la descripción de la metodología empleada en esta investigación.

Tabla 2.

Sumario de los instrumentos de investigación

Nombre del instrumento	Descripción	Propósito (s)	Relación con la perspectiva teórica
Entrevista	Las entrevistas en profundidad se enfocan en las autonarraciones de los informantes sobre los significados asociados a su pertenencia a las orquestas	El propósito de las entrevistas es acceder a las autonarraciones sobre experiencias, perspectivas y situaciones relacionadas con su pertenencia a las orquestas para encontrar relaciones entre las ecologías de aprendizaje y el desarrollo de sus identidades.	Componentes de las ecologías de aprendizaje musical
Dibujo identitario/lista de adjetivos	En los estudiantes consiste en un dibujo sobre sí mismos donde añaden cosas o personas importantes para ellos. En los docentes consiste en una lista de frases o adjetivos como respuesta a la pregunta ¿quién soy yo como docente del programa?	Permite al informante centrar su atención en sus autoobservaciones y autodescripciones con la finalidad de que el investigador comprenda sus expresiones y representaciones como integrante de la orquesta	Acceso al (a la): -Autoconcepto y autodescripción -Autopercepción -Identidad narrativa: identidad personal, identidad docente e identidad de aprendiz
Fotografías	Realizar o seleccionar fotografías que contengan actividades, sitios y eventos importantes relacionados con su	Permite la identificación de rutinas, artefactos, formas de vida e interacciones en relación con la orquesta	Descripciones de sus mundos de la vida musicales. Fenomenología: ambientes donde los encuentros musicales y el

	participación en la orquesta		aprendizaje tienen lugar
Psicogeomapas	<p><i>Cronograma:</i> registra los hechos o eventos más significativos de su desarrollo como participante de la orquesta.</p> <p><i>Ecomapa:</i> identifica los contextos en los que se desenvuelve el participante, incluyendo la orquesta.</p> <p><i>Mapa relacional:</i> registra las personas, objetos y actividades más significativos y las relaciones entre ellos</p>	<p>Los mapas permiten acceder a la identificación de: personas, objetos, actividades, eventos, relaciones y contextos significativos para el entrevistado.</p>	<p><i>Cronograma:</i> teoría de los sistemas ecológicos, cronosistema, cambios temporales, consecuencias y motivadores del desarrollo</p> <p><i>Ecomapa:</i> teoría de los sistemas ecológicos, desarrollo del individuo en diferentes ambientes</p> <p><i>Mapa relacional:</i> teoría sociocultural, interacción social y cultural, uso de artefactos, mediación. Teoría de la actividad, interacción entre actores (sujeto) y el mundo (objetos)</p>

Nota: elaboración propia con base en el modelo de Partida-Valdivia (2021).

4.4. Programas elegidos para el estudio

Se seleccionaron dos programas de orquestas comunitarias ubicadas en diferentes estados de la República Mexicana. El analizar dos programas hizo posible una visión más amplia con respecto a la diversidad de contextos en los que estos programas se desenvuelven. La información obtenida de los dos programas es variada y rica debido a su heterogeneidad. Uno de ellos (programa A) tiene una gran tradición y fue pionero en el país; es notable que en este programa la gran mayoría de los maestros en el pasado formaron parte como alumnos. Cuenta con una larga trayectoria de más de 30 años y está constituido por 12 orquestas y 10 coros. Por su parte, el programa B comenzó con un objetivo completamente distinto al actual, ya que en un inicio se centró en el rescate de bandas tradicionales de vientos. Actualmente está compuesta por 8

orquestas en diferentes municipios e involucra también coros, bandas y una camerata. Este programa se eligió debido a su propuesta de formación continua en la que los docentes reciben capacitación de manera constante, lo cual es de interés en el desarrollo de esta investigación por la relación entre la docencia, la identidad y el aprendizaje.

4.5. Forma de acceso y permanencia

Debido a la situación de confinamiento ocasionada por la enfermedad COVID-19, el acceso al campo se realizó de manera virtual. La permanencia se tuvo asegurada por parte de la dirección ejecutiva de los proyectos orquestales hasta el cumplimiento de los objetivos de investigación. El tiempo de permanencia se determinó de acuerdo con el ajuste del diseño del trabajo de campo.

4.6. Participantes y sus roles

En el estudio participaron alumnos, docentes, directores y padres de familia que, de manera intencional, según su posición estratégica y sus características, proporcionaran información con una gran riqueza y profundidad que permitió contestar las preguntas de investigación. La invitación se hizo llegar de manera verbal a través de los coordinadores, los directores y los docentes.

Debido a que la adolescencia es la etapa del desarrollo en la que la identidad se consolida, ya que es la etapa de mayor cambio y desarrollo (McPherson y Evans, 2017), se invitó a participar a los estudiantes que se encontraran entre los 11 y 18 años. Los participantes se incorporaron de manera integrativa conforme la información fue surgiendo en el trabajo de campo hasta que ocurrió una saturación de datos, que es el momento en el que se ha obtenido una cierta cantidad de información en la que ya no aparecen elementos novedosos y se dispone de los elementos necesarios para lograr una comprensión del objeto de estudio (Martínez-Salgado, 2012), en este sentido, el número de casos no son determinados con anterioridad sino que están en función de lograr una descripción profunda, sustentada en el principio de la transferibilidad.

[...] la posibilidad de generalizar los resultados obtenidos en determinado contexto a otro cuyo significado sea similar al del contexto estudiado se fundamenta en lo que se denomina *transferibilidad*, la cual sólo puede darse a partir de la descripción rica y profunda de cada fenómeno en su contexto, y no tiene como fundamento el número de casos estudiados. (Martínez-Salgado, 2012, p. 615)

4.7. Relaciones entre objetivos, tareas y productos de investigación

Desde los fundamentos de las ecologías de aprendizaje: la teoría de los sistemas ecológicos, la teoría sociocultural y la teoría de la actividad, es el contexto musico-educativo el que compone la ecología. Por ello se torna necesario dar voz a quienes conforman dicho contexto en la interacción de las prácticas educativas, culturales y sociales que se están estudiando. Los protagonistas de estos procesos son los estudiantes y los docentes, pero además los directores/coordinadores y los padres de familia son parte fundamental del contexto educativo. Los objetivos de investigación fueron planteados de manera que se puedan considerar todas las perspectivas. En el anexo 1 se muestran las preguntas guía para las entrevistas con la finalidad de dar a conocer cuáles fueron los focos de interés en el acercamiento al campo.

En la tabla 3 se presentan los objetivos general y particulares en relación con las tareas y los productos de investigación.

Tabla 3.

Relaciones entre objetivos, tareas y productos de investigación

OBJETIVO GENERAL: Comprender la configuración de las identidades narrativas de los integrantes de programas de orquestas infantiles y juveniles en México desde el paradigma de las ecologías de aprendizaje musical para conocer los significados que los participantes le confieren a esta actividad orquestal.	Objetivos particulares	Tareas (actividades, recursos, métodos, técnicas, instrumentos por cada tarea)	Productos
	1) Caracterizar los componentes de las ecologías de aprendizaje musical desde la perspectiva de estudiantes y docentes.	Entrevistar a estudiantes y docentes. Solicitar la realización o la selección de fotografías. Instrumentos: entrevistas, a profundidad y fotografías. Mantener la comunicación para conocer si están llevando a cabo la tarea o si surge alguna duda. En una entrevista subsecuente se solicitará la realización de los psicogeomapas.	Videograbaciones y transcripciones de entrevistas Fotografías Psicogeomapas Dibujo identitario (estudiantes) Lista de adjetivos (docentes)

		<p>A los estudiantes además se les solicitará un dibujo identitario. En equivalencia a esta actividad, a los docentes se les solicitará la lista de adjetivos que responda a la pregunta ¿quién soy yo como integrante de la orquesta?</p> <p>Instrumentos: mapas relacionales, dibujo identitario o lista de adjetivos, según sea el caso.</p>	
	<p>2) Caracterizar los componentes de las ecologías de aprendizaje desde la perspectiva de los padres de familia</p>	<p>Entrevistar a padres de familia Instrumentos: entrevistas</p>	<p>Videograbaciones y transcripciones de entrevistas</p>
	<p>3) Caracterizar los componentes de las ecologías de aprendizaje desde la perspectiva del coordinador académico.</p>	<p>Entrevistar a coordinadores académicos. Instrumentos: entrevistas</p>	<p>Videograbaciones y transcripciones de entrevistas</p>
	<p>4) Explicar las relaciones entre las características de las ecologías de aprendizaje musical y la configuración de las identidades narrativas de los integrantes de los programas.</p>	<p>Analizar la información recabada. Organizarla en categorías y subcategorías. Articular las relaciones para extraer conclusiones.</p>	<p>Videograbaciones y transcripciones de entrevistas Fotografías Psicogeomapas Dibujo identitario (estudiantes) Lista de adjetivos (docentes)</p>

4.7.1. Taller de análisis de la práctica docente y estrategias de enseñanza instrumental grupal

Como parte del aporte social de esta investigación se propuso a los coordinadores generales de los programas la realización de un taller de análisis de la práctica docente, en el que los maestros del programa de enseñanza orquestal pudieran participar como coinvestigadores de su propia práctica. El taller tuvo como finalidad proveer herramientas teóricas y metodológicas que promovieran un análisis transformador de las prácticas docentes. También se plantearon algunas estrategias de enseñanza instrumental grupal, a través de la exposición de diferentes artículos de investigación y a través de la reflexión en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje. A partir de este taller se obtuvieron los siguientes productos de investigación: lista de adjetivos, cronograma, ecomapa, mapa relacional y fotografías. En el anexo 2 se incluye la planeación del taller docente.

4.8. Procedimiento

Al comenzar la investigación se contemplaron 3 programas en el estudio. El primer programa al que se logró el acercamiento experimentó problemas durante la pandemia. Ocurrieron cambios en su administración y organización, lo que dificultó continuar con la investigación. Este programa fue atractivo en el interés de la investigación debido a su estructura organizacional, en la que se contaba con una psicóloga para atender las problemáticas del contexto educativo y se asignaba un lugar predominante a la música de la región. Se contactó vía telefónica al director y posteriormente a la dirección ejecutiva del proyecto. Se lograron cuatro entrevistas: al director de la orquesta, una maestra, un estudiante y su mamá. También se sostuvieron varias videollamadas con la gerente o coordinadora académica. Es importante señalar que este primer acercamiento presentó la posibilidad de poner a prueba la viabilidad de la metodología autobiográfica. También es importante señalar que los cambios ocurridos durante la pandemia pusieron en riesgo la estabilidad y continuidad de programas orquestales como este, por lo que se decidió prescindir de su participación en el estudio y continuar solamente con dos programas.

Después de decidir qué programas podrían ser incluidos en la investigación se optó por contactar vía telefónica a los coordinadores de los dos programas seleccionados para el estudio, quienes en seguida proporcionaron una lista de contactos para poder establecer comunicación con los informantes. Las primeras entrevistas se realizaron a los coordinadores y a los directores/docentes de los dos programas. Todas las entrevistas del trabajo de campo se realizaron por videollamada a través de la aplicación *Zoom* y fueron grabadas para su posterior transcripción

y análisis. Más adelante, a partir de la información recabada se contactó a los estudiantes y madres de familia a quienes se entrevistó.

En una segunda etapa se solicitaron a algunos de los docentes y los estudiantes de ambos programas los productos de investigación: lista de adjetivos, dibujos, fotografías y psicogeomapas. El número de informantes a los que se les solicitaron estos productos se determinó con base en el principio de saturación de la información, como se explicó antes. Les fue requerido tomar una fotografía con la cámara de su teléfono celular a la lista de adjetivos, a los mapas y a los dibujos para enviarlos a la investigadora a través de la aplicación *WhatsApp*. Se solicitó también enviar las fotografías de su participación en la orquesta junto con una breve descripción y explicación de cada una de ellas. Se les dio la libertad de hacerlo a través de mensajes de texto o bien, mensaje de voz.

En una tercera etapa se acordó una segunda entrevista con los estudiantes y docentes que proporcionaron sus productos de investigación para dialogar acerca de ellos. Los docentes del programa B entregaron sus productos de investigación durante el taller de análisis de la práctica docente impartido por la investigadora. En el caso de los estudiantes del programa B y de los estudiantes y docentes del programa A, se utilizó el segundo encuentro para la realización de los psicogeomapas, las listas o dibujos y su posterior explicación durante la entrevista.

En las tablas 4 y 5 se detalla el número de informantes de cada programa y los productos de investigación obtenidos en cada caso.¹¹ A algunos docentes se les solicitó la realización de los instrumentos de investigación, mismos que, como ya se señaló, fueron discutidos en una segunda entrevista. Esta decisión estuvo sustentada en el principio de saturación de datos (ver apartado 4.6).

Tabla 4.
Informantes del programa A

	Entrevista 1	Entrevista 2	Lista/Dibujo	Fotografías	Mapas
Coord. A.	X				
D.C.	X				
K.B.	X				
K.R.	X				

¹¹ Se utilizaron iniciales ficticias para designar a los maestros y directores, y pseudónimos para designar a los estudiantes, con la finalidad de resguardar su identidad.

F.H.	X	X	X	X	X
L.C.	X	X	X	X	X
L.M.	X	X	X	X	X
F.A.	X				
J.G.	X				
C.M.	X				
Brisa	X	X	X	X	X
Saúl	X	X	X	X	X
Sandra	X	X	X	X	X
Mamá de Brisa	X				
Mamá de Saúl	X				

Tabla 5.

Informantes del programa B

	Entrevista 1	Entrevista 2	Lista/Dibujo	Fotografías	Mapas
Coord. B.	X				
M.L.	X				
K.N.	X				
F.S.	X				
S.O.	X	X	X	X	X
E.E.	X	X	X	X	X
C.A.	X		X	X	X
U.S.			X	X	X
D.D.	X				
B.L.	X				
Dulce	X	X	X	X	X
Elizabeth	X	X	X	X	X
Diego	X	X	X	X	X
Jorge	X				
Mamá de Dulce	X				
Mamá de Elizabeth	X				
Mamá de Diego	X				
Mamá de Jorge	X				

4.9. Análisis de los datos

Para caracterizar los componentes que conforman las ecologías de aprendizaje de cada uno de los programas se realizó un análisis interpretativo de la transcripción de las entrevistas autobiográficas y se trianguló la información con los productos de investigación obtenidos de las listas de adjetivos, dibujos, fotografías y psicogeomapas. El análisis de la información gráfica y visual contenida en estos productos de investigación estuvo encaminado a la comprensión de cómo los miembros del grupo social en cuestión se representan y expresan a través de estos instrumentos como integrantes de las orquestas a través de la reelaboración biográfica.

Los relatos que los profesores nos cuentan son siempre singulares, selectivos y específicos, situados en un espacio y tiempo. Por eso mismo deben ser complementados o “triangulados” con otras narraciones del mismo sujeto, en espacios y tiempos ampliados, en primer lugar, y con otros medios (documentos, testimonios orales) que ayuden a comprender el contexto donde toman un sentido más amplio. Relatos autobiográficos sí, pero reelaboración biográfica también. (Bolívar, 2014, p. 715)

En este sentido, los instrumentos utilizados en la multimetodología autobiográfica permitieron la reelaboración biográfica y la triangulación entre otras narraciones de sí mismos y las narraciones de los demás informantes. De manera que los relatos autobiográficos fueron puestos en relación para buscar puntos en común, diferencias notables y patrones recurrentes (Denzin, 1989).

En lo que respecta al análisis de la información derivada de las entrevistas, en primer lugar, se procedió a realizar una transcripción *verbatim* de las entrevistas. A partir de las transcripciones se realizaron matrices de análisis con la finalidad de caracterizar los componentes de las ecologías de aprendizaje de cada programa en su apartado correspondiente. Las matrices de análisis de las entrevistas incorporaron 3 columnas; en la primera de ellas se situó la transcripción, en la segunda columna se desplegó la categoría de análisis a la cual correspondía cada fragmento o sección, y en una tercera columna se fueron integrando las inferencias de la investigadora conforme relacionó los fragmentos de la entrevista con las categorías de análisis. Se tomaron como categorías los componentes propuestos por González- Sanmamed et al. (2019), que consideran la dimensión experiencial y la dimensión intrínseca, conformada por: acciones, recursos, relaciones y contexto. Cada una de estas dimensiones constituyó una categoría de análisis que a su vez incorporó diversas

subcategorías. Posteriormente se analizaron las interconexiones entre las ecologías de aprendizaje y las identidades narrativas de los docentes y estudiantes, a partir de lo cual surgieron nuevas categorías de análisis.

Para el proceso de análisis, se integraron las siguientes matrices:

- A) Matriz de análisis de las listas de adjetivos o frases como respuesta a la pregunta ¿quién soy yo como docente del programa? En esta matriz se pusieron en relación las listas de los docentes y se trató de encontrar entre ellas puntos en común o diferencias. En el anexo 3 se puede encontrar como ejemplo la matriz de análisis de los docentes del programa B.
- B) Matriz de análisis de los mapas relacionales. Se integraron columnas en las que se describen las personas, los lugares, y los contextos profesionales y formativos que aparecen en los mapas de los docentes. En el anexo 4 se muestra la matriz de análisis de los docentes del programa A.
- C) Matriz de análisis de los dibujos identitarios de los estudiantes. Aquí se integraron columnas en las que se describen las personas, objetos y elementos significativos presentes en los dibujos de los estudiantes. En el anexo 5 se muestra la matriz de análisis de los estudiantes del programa A.

La finalidad de estas matrices de análisis fue poner en relación la información de los diferentes instrumentos para buscar los puntos en común a través de las frases o palabras recurrentes o de elementos presentes en los dibujos y en los psicogeomapas a partir de los cuales poder realizar inferencias.

Capítulo 5. Resultados y discusión

Los resultados presentados a continuación responden a los primeros 3 objetivos específicos de esta investigación que buscan caracterizar los componentes de las ecologías de aprendizaje musical desde la perspectiva de los diferentes informantes: directores/docentes, coordinadores, estudiantes y madres de familia. Se despliegan de manera unificada para encontrar los puntos en común y diferencias notables entre las perspectivas. Se siguió el modelo de González-Sanmamed et al. (2019) sobre los componentes clave en las ecologías de aprendizaje y se conformaron las siguientes categorías:

- A) Acciones: aquí se incluyen las actividades y estrategias de aprendizaje, así como todos aquellos eventos y experiencias específicas a través de las cuales se alcanzan los objetivos del programa.
- B) Recursos: se especifican los mediadores de las actividades de aprendizaje, sean estos materiales o tecnológicos en interacción con el contexto.
- C) Relaciones: en este apartado se describen las interacciones sociales a partir de las acciones y los recursos para el aprendizaje.
- D) Contexto: se relata la interacción de los componentes que anteriormente se describieron al ponerse en relación con los objetivos del programa.

Se presentan primero los componentes de las ecologías de aprendizaje del programa A y posteriormente los componentes del programa B.

5.1. Caracterización de los componentes de las ecologías de aprendizaje en el programa A

5.1.1. Acciones

El programa A posee una larga trayectoria de más de 30 años. Se encuentra conformado por 12 orquestas y un coordinador. Cada orquesta atiende alrededor de 50 alumnos de entre 7 y 30 años. La mayoría de los docentes, que en total suman 40, laboran de manera itinerante, lo que quiere decir que dan clases en diferentes orquestas del mismo programa. Una característica que sobresale en esta ecología de aprendizaje es que gran cantidad de los docentes y directores formaron parte como alumnos; 8 de los 9 docentes y directores entrevistados fueron alumnos del programa, por lo que su relación con este contexto educativo se ha dado desde su etapa de niñez o juventud y es una pieza clave en su formación.

En este programa, los participantes comienzan tomando clases de solfeo antes de iniciar con el aprendizaje instrumental y continúan cursando esta asignatura como parte de las actividades de la orquesta. Adicionalmente, en 3 de las orquestas cursan las materias de iniciación musical y teoría musical. Los docentes señalaron que después de algunos meses de iniciación, los estudiantes se integran a la práctica orquestal. Cada una de las orquestas se divide a su vez en dos orquestas, de acuerdo con el nivel de desempeño musical, una orquesta de nivel básico y una de nivel medio. Los alumnos que destacan en su desarrollo musical realizan una audición para integrar una orquesta filarmónica juvenil integrada por estudiantes de nivel avanzado provenientes de las 12 orquestas que conforman el programa. En las vacaciones de verano y de primavera se imparten cursos para los estudiantes.

En lo concerniente a las actividades docentes, tanto el coordinador como los directores entrevistados explicaron que, de manera adicional a sus funciones con cada orquesta, dos de los directores apoyan la coordinación en lo referente a la orquesta filarmónica juvenil, uno de ellos se encarga de coordinar las cuestiones artísticas y musicales mientras otro director se encarga de coordinar el personal, controlar las listas de asistencia de los estudiantes, trasladar y coordinar instrumentos, entre otras actividades. Cabe señalar que estas labores las realizan de manera voluntaria, sin complementos adicionales a sus sueldos, lo cual, de acuerdo con el coordinador, alude a la vocación profesional: “yo veo como mucho amor y muy buena disposición hacia el programa de parte de todos los que trabajan en él, porque realmente los ingresos son muy pocos” (Coord. A., 14/12/2021).

Desde la visión de los docentes/directores, en ellos hay una función de “liderazgo de comunidad, que involucra tanto lo pedagógico como lo comunitario en el sentido de una organización grupal” (D.C., 02/09/21), esto requiere generar estrategias que permitan la convivencia o la “subsistencia” que cubra las necesidades de la comunidad que conforma la orquesta. Los directores también son responsables de administrar los instrumentos, incluidos préstamos, resguardos y mantenimiento. Administran también los procesos de inscripción, el control de asistencias y seguimiento a los estudiantes. Desempeñan además una función de coordinador pedagógico que consiste en unificar los objetivos educativos dentro de la libertad en la elección de las estrategias didácticas de cada docente. Aquí se deja ver un vacío en la formación profesional de los instrumentistas ya que estas actividades de administración escolar las aprenden “sobre la marcha” y no durante la licenciatura. Los directores también son docentes de instrumento,

dirigen los ensayos orquestales y seccionales. En las entrevistas refirieron haber adquirido conocimientos de dirección orquestal en el mismo programa, durante los cursos de verano.

“Hacemos de todo”, esta expresión fue utilizada por varios de los directores que explicaron que ellos se encargan de la logística para los ensayos y conciertos, abarcando actividades como cargar sillas, armar las percusiones, cargar los atriles, entre otras cosas, en ocasiones con el apoyo de los padres de familia. Los directores resaltaron la falta de apoyo en estas cuestiones de logística, coordinación, limpieza de los espacios de aprendizaje, etc.

Por su parte, los docentes también expresaron que sus labores se extienden más allá de lo pedagógico, pero, como señalan con sus propias palabras, “es en beneficio de la comunidad de la orquesta”, como lo refirió una de las maestras en su descripción de una fotografía (Figura 9) en la que relató que se encontraba acondicionando las ventanas de un salón junto con las mamás de los estudiantes:

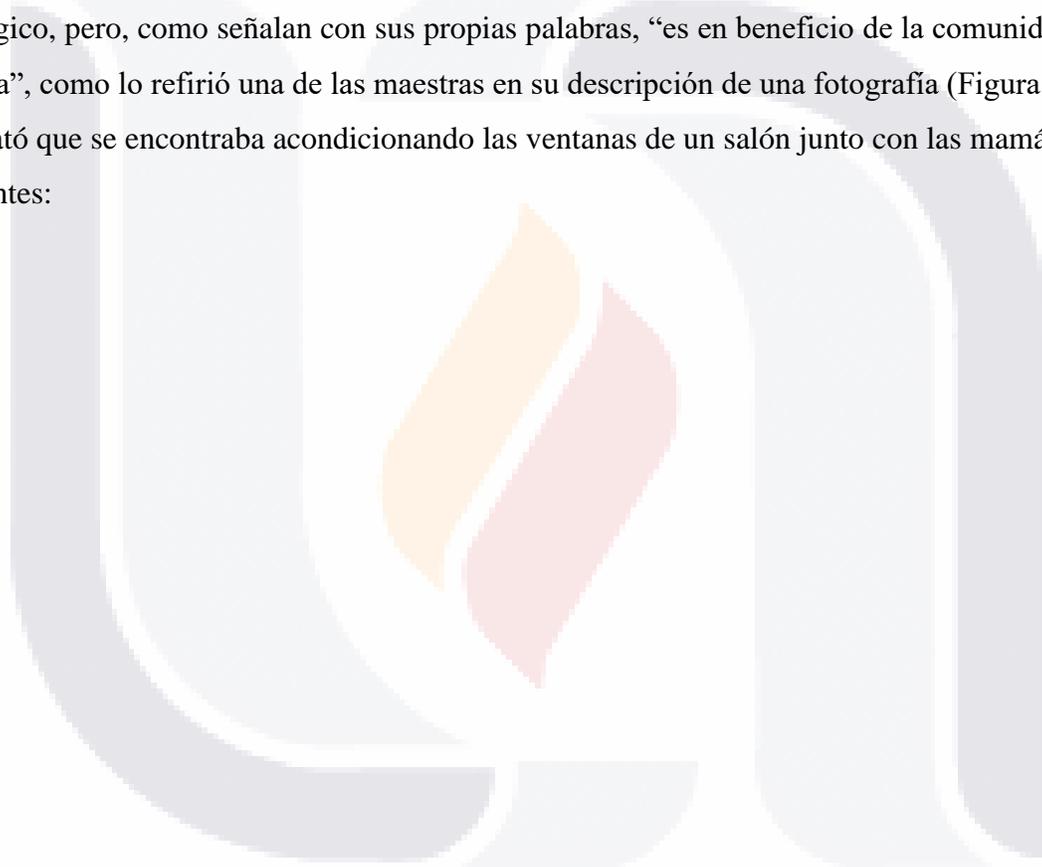




Figura 9.

Docente del programa A colocando protecciones de plástico en los ventanales del salón de clases

“Esta foto es hace una semana, estamos junto con las mamás de la orquesta poniendo los plásticos a unos ventanales de la casa de cultura. ¡La veo y pienso que hacemos de todo! Pero eso me hace feliz” (L.M., 20/05/2022).

5.1.2. Recursos

Recursos pedagógicos

En palabras del coordinador del programa, algo que caracteriza su metodología es que son “muy flexibles” y permiten una gran libertad en la forma de trabajo. A pesar de este hecho, también

se busca la unidad de las diferentes orquestas que conforman el programa para tener “un rumbo y un sentido común” en lo pedagógico. Para ello se conformaron cuerpos colegiados –uno de directores de orquestas y uno de directores de coros– en los que organizan las actividades juntos. Los directores entrevistados reafirmaron esta idea argumentando que todos siguen un mismo modelo educativo y disponen, por ejemplo, de los mismos materiales didácticos en la biblioteca del programa, en donde pueden hacer uso de materiales como el método *Suzuki* o como *Essential Elements*. No obstante, cada maestro tiene la libertad de elegir la metodología y los recursos didácticos que se adapten a sus necesidades. Al respecto uno de los directores señaló: “todos llevamos el mismo modelo general, pero por supuesto que cada maestro, cada director, cada grupo de maestros ocupa sus propias técnicas.” (K.B.,19/05/202). En las entrevistas, los docentes refirieron elaborar sus propios materiales utilizando diversos métodos.

Un factor importante es la conformación de la clase; en algunos casos se trata de pocos alumnos, como en el caso de los metales o las percusiones, lo que permite que la atención hacia los alumnos sea de manera individual, y en algunos, como en el caso de las cuerdas, la clase la integran alrededor de 25 alumnos, por lo cual los docentes deben adoptar una metodología grupal.

Recursos formativos

En lo respectivo a la formación docente, uno de los señalamientos del coordinador es que en el programa existe una carencia considerable de maestros de instrumento. Desde su perspectiva, es necesario un mayor alcance a través de un mayor número de orquestas, por lo que se requiere una plantilla docente mucho mayor de la que se tiene actualmente –conformada por 40 docentes— pero aclara que es importante que sea parte de un proceso

porque se necesita una formación y una vocación diferente para trabajar en este programa [...] un maestro bien preparado para enseñar en una orquesta hay que formarlo. (Coord. A., 14/12/2021)

Se preguntó al coordinador sobre la posibilidad de capacitación pedagógica que el programa ofrece a los docentes. Explicó que sólo se cuenta con un curso de verano específico para los directores de orquesta y otro para los directores de coros. Estos cursos se programan de acuerdo con las necesidades educativas que se presentan. En lo que respecta a los docentes, se ofrecen cursos muy generales para todo el organismo de cultura al cual pertenecen, en los que se abarcan temas variados, por ejemplo: violencia de género, derechos electorales o problemas psicológicos

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

durante la pandemia, pero no son cursos disciplinares para los docentes del programa ni tampoco se orientan hacia temas educativos o pedagógicos.

Los docentes y directores entrevistados refirieron encontrarse en capacitación pedagógica de manera independiente al programa o haber tomado cursos de pedagogía en el pasado. En el caso de los directores, refirieron contar con estudios de dirección orquestal. En este programa, de los 9 directores/docentes entrevistados, 4 de ellos estudiaron o se encuentran estudiando alguna licenciatura o maestría adicional a sus estudios en música. Es notable que, debido a la libertad en la elección de metodologías y recursos pedagógicos por parte de los docentes, su formación académica previa y la experiencia pedagógica adicional a la que adquieren dentro del programa constituye un aspecto importante en su desempeño como parte del equipo docente.

Recursos materiales

Los directores refirieron que se dispone de suficientes instrumentos para asignarlos en préstamo a los estudiantes, algunos de ellos cuentan con 30 años de antigüedad en el programa. A través de las entrevistas, los docentes señalaron que en el programa se cuenta con lo necesario para el aprendizaje, especialmente al comparar este programa con otros proyectos de orquestas de la misma naturaleza:

[...] aquí tienen la infraestructura que yo no tengo en [nombre de otro proyecto] y entonces se cuenta con salas, con atriles, con recursos, con instrumentos, con maestros, directores, etc. y con toda la infraestructura que se necesita para sustentar un proyecto como este [...].
(J.G. 28/10/21)

Cabe señalar que una de las orquestas se encuentra como invitada al programa, pero no constituye formalmente parte del presupuesto. Es decir que no depende del programa en lo económico, sino que únicamente recibe apoyo en lo académico o pedagógico. En esta orquesta no se dispone de instrumentos para darlos en préstamo; sin embargo, los estudiantes los adquieren por cuenta propia. Al respecto la directora/docente señaló:

[...] cada quien tiene su instrumento eso es algo que a mí me alivia muchísimo [...] entonces ellos sí pueden comprar su instrumento o sea por muy precaria que esté su situación los que quieren entrar a música sí lo pueden... a lo mejor no un instrumento de alta gama, pero sí me ha tocado ver a chicos que pues no tienen así la mansión ni nada y

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

pueden comprar un instrumento de 12- 15000 MXN ahorrando ¿no? Ahorrando, ahorrando, ahorrando y querer es poder [...]. (F.H., 19/05/2022)

Desde la perspectiva de esta directora/docente los estudiantes demuestran su interés en la música al adquirir sus instrumentos y cuentan con la posibilidad de hacerlo, a pesar de su situación socioeconómica. La totalidad de los estudiantes entrevistados pertenecientes al programa A señalaron que poseen sus propios instrumentos, inclusive desde antes de entrar al programa.

5.1.3. Relaciones

Un aspecto común entre los entrevistados –tanto los alumnos como docentes en su etapa de estudiantes– fue que, de manera previa a su experiencia dentro del programa, al menos un familiar cercano se desarrollaba en alguna actividad musical. Algunos de ellos comenzaron a acercarse a la música desde antes de entrar a la orquesta, a través, por ejemplo, a raíz de la implicación de sus hermanos mayores o de otros familiares.

Por otro lado, una declaración constante en los directores y docentes fue “no somos psicólogos” refiriéndose a la atención de las cuestiones emocionales que los niños traen de casa, no obstante, reconocen que ellos tienen un compromiso de representar para ellos un “entorno amistoso” o “un ambiente de calidez”. En otras palabras, se establece que su principal función no está en la atención psicológica; sin embargo, reconocen el desarrollo de cualidades de tutoría, consejería vocacional y contención emocional, entre otras.

Un aspecto que surgió en las entrevistas al hablar de las relaciones interpersonales que se forman en el programa, es la representación de estas como un soporte socioemocional para los integrantes. Una directora/docente refirió haber encontrado un refugio en la orquesta ante los problemas familiares en su etapa como estudiante. Señaló que ahora como docentes, ellos son quienes dan lo que recibieron en la etapa de estudiantes “[...] somos los psicólogos, somos los enfermeros, somos el refugio de muchos alumnos” (F.H., 19/05/2022). Para esta docente, la música otorga abrigo y una forma de contrarrestar las implicaciones “post-pandémicas” de salud mental. Del mismo modo añadió que todos los docentes de estos programas deben ser psicólogos o pedagogos, ya que se requiere una formación en el área social y en psicología de la orientación.

Respecto a este sentido de retribución, varios directores y docentes del programa señalaron el deseo de querer beneficiar al programa debido a que ellos se beneficiaron en su formación como

estudiantes. Esta idea se asocia con el sentido de pertenencia de los profesores y con el compromiso que ellos asumen en su desempeño docente, como lo dejaron ver las entrevistas:

[...] es que a mí me cambió la vida, justamente de mis circunstancias y de mi entorno pues yo sí sé lo que es que te cambie la vida y encontrar otro tipo de posibilidades. También sé que a veces esta comunidad es un soporte y que si ellos se sienten cómodos con poder estar teniendo este soporte pues entonces van a estar también dentro de esta comunidad. (J.G. 28/10/21)

En esta declaración por parte de otro de los docentes, se menciona nuevamente la idea de un ‘soporte’, que apareció de manera repetida en las narraciones de los docentes, refiriéndose al soporte emocional, que se mencionó antes. Una de las docentes en su narración de cómo llegó a la orquesta, explicó la manera en que esta actividad le otorgó un sentido diferente a los problemas que había en casa:

yo era una chavilla, pues problema ¿no? la verdad es que yo andaba así como súper desubicada... pues, problemas en casa, problemas con los papás [...] mi madre nos dejó, nos abandona con mi padre entonces fue un shock muy fuerte para mí y para mi hermano; entonces encuentro un refugio en la orquesta [...] yo tenía como igual mis cosas ahí de rebeldía y pues era re contestona con mi familia, y la música como que me fue guiando, como que me fue, no aplacando pero sí hicimos como mucho clic, mucha comunicación, y me gustaba [...]. (F.H., 19/05/2022)

Desde la visión de los estudiantes, la figura del maestro y del director de la orquesta es de gran importancia dentro de su ecología de aprendizaje. Tanto en sus dibujos como en sus mapas relacionales, los estudiantes incluyeron a sus maestros. En sus mapas relacionales los estudiantes incluyeron al director de la orquesta a la que pertenecen. Al preguntarles por qué ellos eran importantes se obtuvieron respuestas tales como: “ha creído en mí y me ha apoyado”, “me siento segura cuando ella me da clases”, “me ayudó mucho a crecer”.

En cuanto a la implicación de los padres de familia, las mamás son quienes se encuentran más involucradas dentro del programa, los relatos de los docentes dejan ver que hay una implicación en la comunidad que forma la orquesta, ambos, mamás y docentes ponen de su parte y trabajan juntos para lograr los objetivos.

5.1.4. Contexto

En el contexto se articulan los demás componentes de la ecología al ponerse en relación con los objetivos educativos y con la dimensión intrínseca que incluye las concepciones, motivaciones y expectativas relacionadas con el aprendizaje.

Al hablar de motivaciones en los docentes, se señaló antes que todos los entrevistados, a excepción de uno, fueron alumnos del programa y se ha señalado también que su interés y motivación para participar en el programa, tiene que ver con un sentido de retribución y de pertenencia.

[...] acepté participar en la convocatoria porque mi interés era primero emocional de decir: ‘voy a dar clases en el programa donde yo empecé’ pues es la manera de regresarle al programa lo que ellos me dieron. (J.G. 28/10/21)

Con respecto al objetivo que persigue el programa, algunas de las declaraciones de los directores/docentes es que este programa busca “ayudar a crear una mejor sociedad a través de la música” (F.H., 19/05/2022). El coordinador señaló que el programa tiene como objetivo:

el dar la oportunidad a los jóvenes y a los niños de la ciudad [...], de tener un acercamiento participativo a la música, a través de la experiencia orquestal, que tengan la oportunidad de saber lo que significa tocar en una orquesta, formar parte de un grupo y obtener todos los beneficios que se desprenden de ello, que no son solamente educativos y pedagógicos, sino que también son sociales, cívicos e incluso psicológicos y de salud y de bienestar. (Coord. A., 14/12/2021)

Coincidiendo con la idea de abrir oportunidades, otro director agregó que el programa les da a los estudiantes “la oportunidad de formarse un criterio y una cultura” (K.R., 31/08/2021). Para este docente, el hecho de que los jóvenes estén en la orquesta en lugar de hacer ‘cosas indebidas’ es una ganancia, además es poder tener un ‘gusto musical’.

Algunos de los directores pusieron énfasis en el aspecto social:

[...] lo fundamental es generar personas que tengan perfiles comunitarios o aptos para integrarse a una comunidad, porque finalmente la orquesta es un ejemplo de ecosistema, de comunidad. (D.C., 02/09/21)

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Sensibilizar al ser humano y a la comunidad [...] que el trabajo en comunidad da frutos [...] una orquesta no funciona si no estamos haciendo comunidad, si no estamos engranando no funciona. (J.G. 18/10/21)

También se destacó su carácter informal señalando que el programa tiene como propósito: [...] acercar la música orquestal a las comunidades donde están las orquestas de una manera flexible porque es una educación que es informal entonces no hay mapa curricular que hay que seguir [...] pues a mí me gusta mucho porque hay mucha oportunidad de crecimiento tanto para los alumnos como para los maestros [...]. L.C., 06/11/21)

En las narrativas de los docentes en este programa, al hablar de objetivos, se enfatiza en acercamiento a la cultura y a la experiencia orquestal, lo cual responde a la idea de la democratización de la experiencia artística, en otras palabras, apunta hacia la democratización cultural. Si bien es cierto que este objetivo parece responder a una visión eurocentrista¹², en la cual la música y la orquesta sinfónica son objetos de contemplación intelectual, también es cierto que el programa ha integrado repertorios diversos y ha habido una vinculación con los contextos de los estudiantes. Los directores señalaron que han tratado de incorporar al repertorio géneros musicales de todo tipo y, desde su percepción, este hecho ha incidido en la motivación de los estudiantes

[...] ven que por ejemplo los mambos de Perez Prado los pueden tocar padrísimos con una orquesta, que pueden tocar cumbias con orquesta, que pueden tocar miles de cosas con la orquesta y se puede incorporar en tu día a día y puedes interactuar con la sociedad y hablar de música [...]. (K.R., 31/08/2021)

Lo que los docentes dejaron ver a través de sus relatos es que en el programa ellos buscan acortar la brecha o disminuir la tensión producida entre dos aspectos que en la educación musical que, de acuerdo con Samper (2010), suelen estar en direcciones contrarias, por un lado “la identidad musical del alumno, configurada por sus referentes sonoros cotidianos y sus propias

¹² La visión eurocentrista en este contexto se refiere al posicionamiento de la cultura musical centroeuropea por encima de otras culturas musicales, haciéndolas invisibles o bien, invalidándolas. Es una forma de dominación cultural (Serrati, 2017).

formas de “aprender” la música” (p.31) y, por otro lado, las metodologías empleadas al interior de las prácticas de enseñanza musical.

En este punto, es necesario que los programas tomen una postura en cuanto a lo pedagógico-musical con respecto a las músicas que se entretujan entre el repertorio popular local y la música de origen europeo. Como afirma Serrati (2017), la primera tarea de una pedagogía nuestroamericana¹³ sería reconocer e incorporar nuestro legado y diversidad musical dentro de la práctica educativa, y más allá de eso, se trata de abordar:

Una práctica pedagógica musical que no tenga que optar entre compartimentos estancos y que se aventure ella al mestizaje, reconociendo las desigualdades que componen nuestra sociedad y nuestra música. Generar una práctica pedagógica musical que pueda aceptar el mestizaje de las músicas áulicas (del docente y los estudiantes) y se enfrente a nuevas músicas mestizas: nuevas músicas nuestroamericanas. (p. 97)

En este sentido, dicha práctica pedagógica musical habría de darse mediante el diálogo entre docentes y estudiantes para conocer y comprender sus contextos musicales, sus identidades musicales, y más específicamente, sus gustos e intereses musicales, para dar lugar a la construcción y al encuentro de experiencias mestizas que produzcan nuevas músicas.

Desde la percepción de los directores entrevistados, el acercamiento a la música desde la experiencia orquestal abre un panorama a los estudiantes que les permite apreciar otros géneros musicales. Por lo tanto, en esta investigación se interpreta que este programa busca que el estudiante disponga de la experiencia orquestal como una herramienta de construcción de sí mismo. Como se estableció en el apartado teórico, la identidad y el autoconcepto se construyen a partir de las autopercepciones que el sujeto hace acerca de sí mismo (Shavelson et al., 1976; Neisser, 2006; Spychiger, 2017). También la experiencia orquestal en la construcción de sí mismo apunta hacia una visión de la educación como desarrollo humano, que de igual manera se revisó en la sección de transformación social y educación musical. Bajo esta visión, la educación informal que toma lugar en el programa estaría encaminada a expandir el horizonte de oportunidades de los aprendices, apuntando hacia la equidad, y, a través del desarrollo de sus habilidades procurar su

¹³ El término ‘música nuestroamericana’ hace referencia a la identidad musical americana que confluye en el mestizaje complejo y estratificado a través de un proceso histórico común (Serrati, 2017). Se trata de un pensamiento propio ante la imposición y naturalización histórica de otros modelos artísticos.

bienestar social. Es decir, en lugar de centrarse en el ‘impacto social’ de la música, se concibe la experiencia artística como derecho.

Desde la percepción de los estudiantes, sus motivaciones o expectativas al integrarse al programa se enfocaron en el aspecto social de la música. Para la estudiante Brisa, “el hecho de poder convivir con otros músicos, tocar piezas juntos” fue el motivo por el cual se interesó en el programa, ya que ella tomaba clases individuales de violín desde los 8 años.

De manera similar, la estudiante Sandra, quien se encontraba estudiando música de manera individual desde los 10 años, decidió probar la orquesta por sugerencia de un maestro de trompeta y encontró esta actividad placentera, en su relato sobre el momento en que decidió quedarse en la orquesta agregó que su pensamiento fue: “esto me gusta mucho, esto me encanta, me encanta este ambiente, me encanta que mi director me dirija”.

En el caso de Saúl, lo que lo motivó a formar parte de la orquesta fue que su hermano mayor ingresó antes que él. El estar inmerso en el ambiente de la orquesta despertó su interés en ingresar al cumplir la edad necesaria. Esta información se expondrá de manera ampliada en el siguiente capítulo.

A manera de cierre de esta sección, en la que se ha caracterizado la ecología de aprendizaje del programa A, se elaboró la figura número 10. En ella se sintetizaron los aspectos principales de cada uno de los componentes. Para mostrar la información se utilizó un árbol en alusión a este ecosistema. En el árbol participan diversos organismos y su ambiente: animales terrestres, pájaros, gusanos, bacterias y hongos descomponedores del suelo, dióxido de carbono, oxígeno, agua, energía solar, entre otros elementos. De igual manera, el ecosistema del programa A, se nutre de diferentes aspectos en cada uno de sus componentes, los cuales se muestran a continuación.

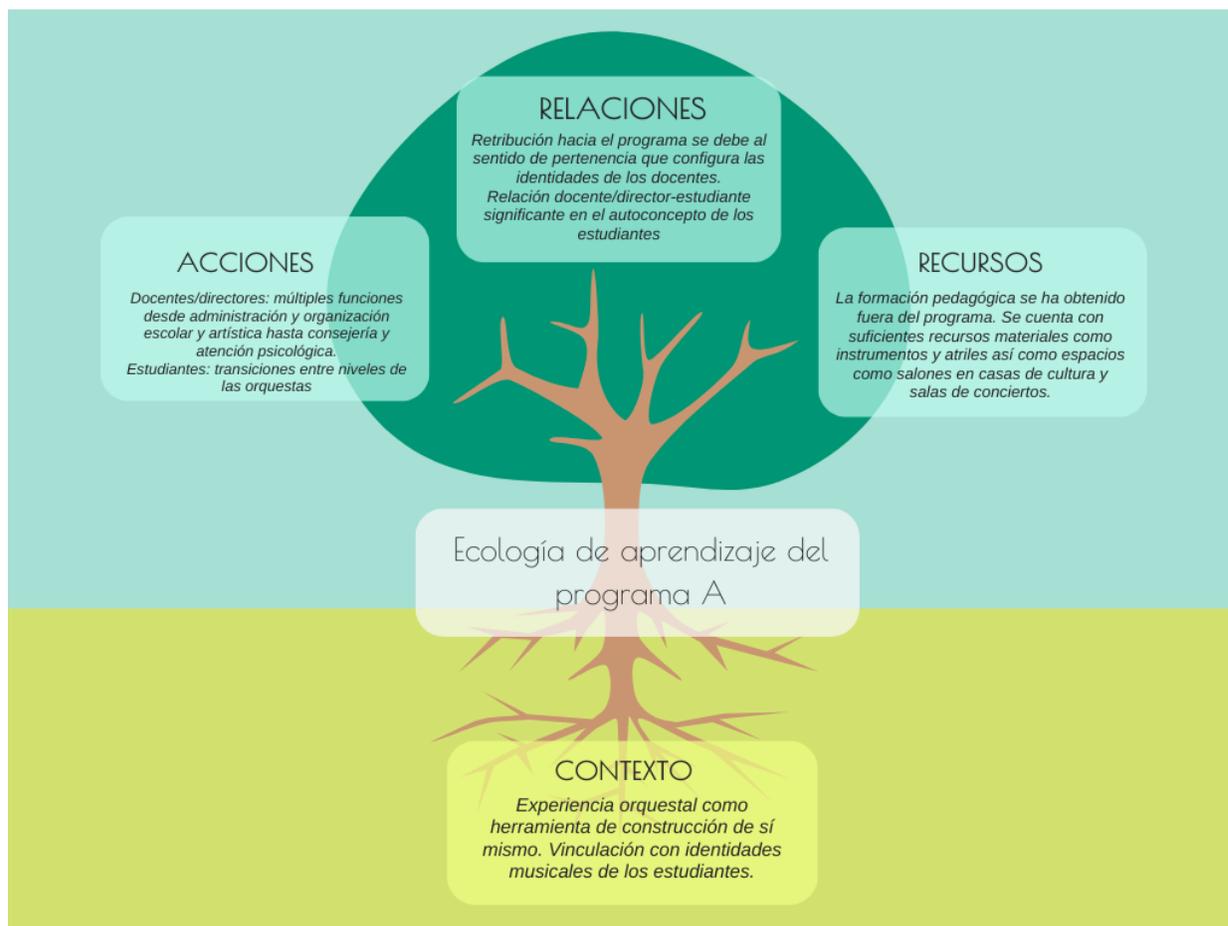


Figura 10

Componentes de la Ecología de aprendizaje del programa A

5.2. Caracterización de los componentes de las ecologías de aprendizaje del programa B

5.2.1. Acciones

El programa B comenzó en 2012 con la finalidad de rescatar las bandas tradicionales de vientos del estado. El objetivo era el de preservar y difundir la tradición musical de la región; para ello se formaron 2 bandas en cada uno de los 46 municipios, llegando a ser 92 bandas tradicionales a lo largo y ancho del estado. Después de esta etapa, el interés se tornó hacia las orquestas sinfónicas por lo que estas bandas se municipalizaron, es decir, a partir de ese momento cada municipio se encargó de su administración; de manera que en 2015 el programa migró hacia la construcción de un sistema de orquestas sinfónicas, conservando 8 bandas tradicionales que se transformaron en bandas sinfónicas. Se conformaron 8 orquestas y una camerata, cada una en un municipio diferente, y se conformaron también coros.

En sus inicios, la manera de convocar a los maestros al programa fue ofreciendo cursos de pedagogía musical de manera gratuita, sin ninguna promesa de empleo. Al finalizar la capacitación, la coordinación realizó a los maestros un examen teórico y práctico a través del cual se seleccionó a quienes conformarían la plantilla docente del programa. Los docentes entrevistados señalaron que haber sido seleccionados entre tantos músicos representó un honor y una responsabilidad para con el programa.

Con respecto a los estudiantes —a quienes por parte de los coordinadores se les llama “beneficiarios”—, se realiza una convocatoria de manera anual para ingresar al programa. De manera similar, cada año se realiza una convocatoria para integrar una orquesta y un ensamble representativos conformados por los estudiantes más avanzados de los 27 ensambles del programa. Este ensamble se presenta cada año en un festival internacional de gran importancia en México. Se considera esta presentación como una ventana de visibilización del programa, ya que tanto el festival como el programa orquestal dependen del Instituto de Cultura del Estado. Para los estudiantes entrevistados, tocar en este festival y pertenecer a esta orquesta representativa, llamada por ellos “orquesta estatal” es un gran motivador que implica esforzarse en alcanzar el nivel suficiente para poder participar en ella y de acuerdo con sus descripciones de las fotografías y las conversaciones derivadas de esas fotografías, la emoción que sienten al estar en este escenario es de gran importancia en su desarrollo como estudiantes, como lo describe Diego en una de sus fotografías (Figura 11) en la cual explica que para él su primer festival a los 8 años representó una gran experiencia:



Figura 11.

Estudiante Diego con su profesor y un compañero

“El primer [festival] para mí fue muy especial ya que fue una meta de mucho tiempo, es todo un logro y le agradezco al profe [S.] ya que me apoyó mucho para poder ir” (Diego, 03/08/22).

Es importante resaltar que, de acuerdo con la información recabada, tanto el festival como los conciertos programados por parte de la coordinación son actividades importantes para la vida

de las orquestas debido a que es a través de estos conciertos como la comunidad y la instancia que financia el programa visibilizan el avance de los estudiantes. El coordinador apuntó: “el recurso también depende de la visibilidad que tiene el proyecto, entonces es importante mostrar el trabajo realizado” (Coord. B. 19/02/2021).

Este aspecto fue más notable durante el encierro provocado por la COVID-19. En esta etapa del desarrollo del programa, los docentes realizaron la edición de videos multipantalla con la finalidad de ser expuestos en internet, como respuesta a la continua demanda de avances en el aprendizaje musical pese a las condiciones de virtualidad.

Para administrar las orquestas, coros y ensambles se cuenta con un coordinador general, un coordinador de formación, que se encarga de elaborar un método propio; un coordinador de coros, cuya función se centra en administrar la parte pedagógica; un coordinador de banda, que trabaja el área de patrimonio cultural y tradiciones; y un coordinador de cuerdas, que se enfoca en la parte de iniciación musical y en la autogestión, es decir, en el manejo autónomo de sus recursos. Entre los 5 coordinadores acuerdan una serie de capacitaciones docentes que se llevan a cabo dos días a la semana. Las capacitaciones se llevan a cabo en el municipio donde se encuentra la coordinación general del programa, lugar a donde los docentes deben desplazarse desde su lugar de residencia, lo que les toma entre 1 hora y 1 hora y media de trayecto en carretera. Durante el confinamiento causado por el COVID-19 estas capacitaciones se llevaron a cabo de manera virtual y se centraron primordialmente en el desarrollo de espacios virtuales de aprendizaje y en las habilidades de edición de audio y video.

Cada centro de ensayo o casa de cultura en la que se llevan a cabo las actividades de la orquesta tiene una lógica propia vinculada a las políticas municipales, por lo que el desarrollo de las actividades está supeditada a las administraciones de estos centros o casas de cultura.

La manera en que se organizan los docentes en los distintos municipios es la siguiente: en cada orquesta hay dos maestros que se encargan de las cuerdas, uno de ellos se encarga de la cuerda aguda: violines y violas; y el otro de la cuerda grave: cellos y contrabajos. Adicionalmente un maestro se encarga de la parte de alientos y percusiones —entre los docentes se refieren a él como “maestro de banda”—.

Por otro lado, participan 4 maestros itinerantes que atienden 4 municipios y se dividen de la siguiente manera: 1) oboe-fagot; 2) flauta; 3) clarinete-saxofón, y 4) percusiones. Estos maestros viajan de un municipio a otro e imparten clases en diferentes días para poder abarcar los 4 distintos

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

municipios. Según explican, el programa asigna un presupuesto para cubrir sus viáticos, mismo que fue retirado durante las clases virtuales desarrolladas en el contexto de la pandemia por COVID-19.

5.2.2. Relaciones

Relaciones entre docentes y estudiantes de la orquesta

Con la ayuda del instrumento de investigación en el que se realizó una lista de palabras o frases como respuesta a la pregunta “¿quién soy yo como docente del programa?”, los docentes relataron la manera en que se desarrolla la relación entre ellos como docentes con sus alumnos señalando que para los estudiantes ellos son guía, consejeros, confidentes, ejemplo, imagen y mediadores.

También se describieron a sí mismos como facilitadores, debido a la adopción de una perspectiva en la que ellos se encargan de gestionar el conocimiento, inclusive uno de los docentes se describió a sí mismo como “democrático” y señaló: “nunca me ha gustado imponer actividades [...] siempre pregunto si están de acuerdo o qué proponen [...]” (E.E., 05/08/22) destacaron la importancia de poder adaptar el plan que se prevé para la clase de manera que el estudiante se sienta seguro y confortable para que pueda rendir mejor en su aprendizaje.

“El salón de clases es el techo más seguro y más confortable que tienen muchos alumnos” (S.O. 5/09/2021) para este docente, ejercer su profesión en la enseñanza implica una oportunidad para contribuir al bienestar de los estudiantes y requiere saber de dónde vienen, cómo vienen y por qué tipo de situaciones están pasando; es decir, implica una escucha activa que en muchas ocasiones es prioritaria al aprendizaje musical.

El docente E. se define como mediador, en el sentido de que prefiere no estar implicado en problemas interpersonales, señaló:

[...] en el caso del programa hay veces que precisamente la cuestión de egos choca ya sea entre los mismos alumnos cuando compiten por quién es el que toca mejor, el que toca más rápido, quién sabe más; entonces, siempre trato de equilibrar y de decir: “a ver, tú que ya tocas más, está padre y el que toca menos va a aprender de ti, pero entonces tú también tienes ciertas cosas que aprender del que no toca tanto como tú” [...]. (E.E., 05/08/22)

En cuanto a las relaciones interpersonales que se dan entre docentes, un factor importante son los trayectos que recorren para ir a los municipios. En estos trayectos se da la mayor

convivencia, ya sea al compartir el auto o al ir acompañándose en autobús. El maestro E., quien es uno de los maestros itinerantes explicó cómo los 4 maestros itinerantes viajan juntos a los municipios donde les toca dar clases. En su mapa relacional escribió: “compañeros-viaje a municipios, bus acompañados” y señaló este hecho como algo gratificante, añadió:

realmente con los que te conoces es con ellos, con los que platicas es con ellos o si hay algún problema con algún niño con quien tratas de resolver algunas dificultades es con ayuda de ellos entonces sí lo considero muy importante [...] siento que con ellos se hace una comunidad más pequeña, pero una comunidad. (E.E., 05/08/22)

Un aspecto relevante con respecto a las relaciones es la interacción cara a cara. Durante la pandemia por COVID-19 hubo muchas deserciones y tanto coordinadores como docentes hicieron notar la importancia de la interacción presencial, tal como señaló el coordinador: “[...] lo que es atractivo de los ensambles es la colectividad y las relaciones sociales que se generan en este encuentro [...]” (Coord. B., 19/08/2021).

Relaciones entre padres e hijos con respecto a las actividades de la orquesta

En lo referente a las interacciones entre padres e hijos, las mamás entrevistadas explicaron que acompañan a sus hijos a los ensayos. Por lo que respecta a los estudiantes de mayor edad, ellos se trasladan por sí mismos. De acuerdo con la información recabada, las mamás de los estudiantes están constantemente acompañándolos a ensayos, conciertos y clases. En el caso de los estudiantes que tocan instrumentos grandes, como las percusiones, las mamás también ayudan a sus hijos a transportar los mismos. Las mamás entrevistadas están implicadas en el proceso de aprendizaje musical de sus hijos. Señalaron que, pese a no contar con conocimientos o formación musical, ellas apoyan a sus hijos al asistir a clase junto con el estudiante y realizan anotaciones de las indicaciones del maestro. En el caso de los mayores, ahora son independientes, pero fue de esta manera cuando eran más pequeños.

Relaciones entre docentes y padres de familia

En cuanto a la relación entre profesores y padres de familia, las entrevistas dejaron ver que siempre se ha mantenido una buena comunicación entre ellos, la cual aumentó a raíz de la pandemia, ya que la comunicación fue más constante, principalmente con las mamás; a través de *WhatsApp* los docentes informaban acerca de horarios, tareas, actividades, etc. Algunas de las

mamás entrevistadas refirieron que constantemente apoyan a los docentes al involucrarse en las actividades de la orquesta como ensayos o giras y acompañan a sus hijos a las mismas, con la finalidad de cuidarlos y al mismo tiempo apoyar el programa.

5.2.3. Recursos

Recursos formativos

Uno de los pilares de este programa es la capacitación continua de los docentes. Como se mencionó antes, se destinan dos días a la semana para llevar a cabo sesiones de formación que son planificadas en función de las necesidades que se presenten. De acuerdo con el coordinador general del programa, en 2020 las sesiones se centraron en el desarrollo de competencias virtuales educativas mientras que en 2021 se ha trabajado más en torno a las estrategias didácticas, reflexiones pedagógicas, temas de colaboración o trabajo horizontal y cultura de paz. La adquisición de este tipo de conocimiento y el desarrollo de las competencias correspondientes contribuye al objetivo del programa, que en palabras del coordinador es: “que la música como medio nos ayude a la construcción de una cultura de paz”.

Una cualidad que los docentes refirieron como necesaria para poder desempeñarse en este tipo de programas es la empatía y en un segundo lugar precisan la capacidad de innovar para crear nuevas estrategias y dinámicas para enseñar. Los docentes expresaron que a través de la capacitación continua han podido adquirir estrategias pedagógicas y conocimientos necesarios para poder impartir clases, no sólo de su instrumento sino también de otros instrumentos en los que se han capacitado (como se ha descrito antes, cuerda aguda/cuerda grave/ alientos y percusiones) en un nivel de principiantes e intermedios, asimismo todos poseen o se encuentran desarrollando las competencias necesarias para dirigir ensambles y ensayos seccionales y orquestales.

Los docentes entrevistados adquirieron estas habilidades, competencias y conocimientos dentro del programa por lo que éste ha sido una pieza clave en su carrera profesional. Al preguntarles sobre su trayectoria profesional, los docentes señalaron que su experiencia pedagógica más significativa se ha dado al participar en el programa debido a la continuidad que ofrece. La mayoría de ellos no contaban con conocimientos pedagógicos o bien estos eran incipientes, de manera que han sido retribuidos al recibir la capacitación continua la cual, desde sus perspectivas, ha sido útil, pertinente y profesionalizante. En sus cronogramas dejaron ver el

lugar que ha tenido en su vida profesional la capacitación y el aprendizaje constante que les aporta este programa. Este tema se abordará en el apartado de análisis sobre identidades docentes.

Recursos pedagógicos

El programa B cuenta con un área de formación, que es coordinada por uno de los miembros del equipo docente. Este coordinador se encarga de preparar los materiales pedagógicos y las sesiones de capacitación a directores y docentes además de realizar arreglos orquestales que forman parte del repertorio de las orquestas.

Recursos materiales

En lo que respecta a los espacios donde se llevan a cabo las actividades, los docentes se expresaron acerca de los lugares en donde dan clases, que forman parte de centros culturales, centros de las artes o casas de cultura. El más importante de ellos se ubica en uno de los municipios en donde se realizan las capacitaciones semanales y los ensayos de la orquesta estatal. De acuerdo con los docentes, este espacio es agradable y les gusta estar ahí porque todo lo que ocurre se desarrolla dentro de ese escenario. Es un espacio que para ellos representa un lugar de aprendizaje, de intercambio de experiencias, de socialización y de desarrollo artístico.

Por otro lado, los instrumentos musicales se otorgan en préstamo por cierto tiempo. Cabe destacar que a los estudiantes se les asigna el instrumento de la orquesta en función de su disponibilidad; sin embargo, en algunos casos no es el instrumento de su elección, como es el caso de la estudiante Dulce, quien tenía el anhelo de estudiar violín. Debido a que el instrumento no se encontraba disponible, fue asignada a la sección de percusiones por el director de la orquesta. De manera similar, el hermano de Dulce tenía la intención de entrar a estudiar trompeta. Al no contar con disponibilidad en ese instrumento, le fue asignado trombón. Ambos estudiantes estuvieron un tiempo a prueba en las secciones instrumentales que les fueron asignadas en espera de una oportunidad para realizar un cambio de instrumento. Tal fue el caso de Dulce, quien a los pocos meses realizó su cambio a violín. En el caso de su hermano, no encontró interesante el aprendizaje del trombón, lo que incidió de manera desfavorable en su motivación y más tarde abandonó la orquesta.

5.2.4. Contexto

Para el docente S., el objetivo del programa es reestructurar o recomponer el tejido social. Con respecto al objetivo inicial del programa que contemplaba la preservación de la tradición de

bandas sinfónicas en el estado, este docente considera que la transformación hacia la incorporación de orquestas sinfónicas ha permitido un mayor alcance y una mayor proyección que va más allá que sólo los objetivos musicales y que va hacia la sensibilización –en un sentido social– de muchos niños y papás e inclusive autoridades.

Por su lado, el docente D., explicó que el objetivo que existió al inicio del programa “fue modificándose en función de los apoyos que había en los municipios, del número de beneficiarios, y de la disposición que había en las casas de cultura”. Asimismo, agregó que en los últimos años el objetivo se ha enfocado en la labor social, en atender las necesidades que van más allá de tocar un instrumento. El contexto que rodea los municipios en donde se desarrolla el programa, desde la visión de este docente, es un contexto de violencia y donde se tiene un alto índice de embarazo adolescente. En su opinión, el éxito del programa se ve reflejado en el hecho de que un joven que formó parte del programa en el pasado, esté estudiando o haya terminado una carrera académica, aún sin haberse dedicado a la música e inclusive considera éxito cuando los jóvenes no forman parte de las estadísticas de embarazo adolescente. En la opinión de este profesor, estos casos evidencian la música como una herramienta transformadora.

El docente/director F., coincide con las declaraciones del docente D., en cuanto al contexto de violencia en el que se desarrolla el programa, en este caso, violencia ligada al narcotráfico. En sus relatos indicó que ha tenido alumnos que abandonan la orquesta para dedicarse al narcotráfico. Este docente señala que la música es un “pretexto”, es un vehículo a través del cual los niños, jóvenes y padres de familia de la comunidad pueden acercarse para buscar una transformación social, pero advierte que se necesitan herramientas y estrategias adecuadas a las necesidades académicas y personales que están presentes en la misma comunidad.

La docente C., por otro lado, refirió que el objetivo del programa es “cuidar a los jóvenes y ayudar a que ocupen su tiempo libre en algo bueno que les deje en la vida como es la música; y a través de la música convertirse en mejores personas, en personas más sensibles, en mejores ciudadanos”.

Lo que los relatos dejan ver es que en este programa el objetivo se orienta hacia la consideración del potencial transformador de la música. Aquí, la música se contempla como un recurso que favorece el desarrollo social y económico de las comunidades. Esta visión responde a la concepción utilitaria e instrumental de la cultura, que como se revisó en el capítulo 2, genera un conflicto a partir del compromiso que supone la demostración de “resultados” ante las instituciones

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

que financian los programas (Infantino, 2019). Así, es posible retomar la declaración de una de las directoras, quien señaló que estas muestras de “resultados” no permiten ver la profundidad de los procesos educativos:

Sin embargo, todavía existe en muchos programas el cómo se ve la orquesta o quién la va a mostrar, si para el beneficio del gobernador o del presidente sin llegar realmente a la profundidad de ese proceso de aprendizaje, de que te guste también ese aprendizaje. En algunas ocasiones pasa así porque supone un compromiso y nosotros siendo una dependencia de gobierno del estado es a veces muy evidente [...]. (K.N., 8/10/21)

Como se mencionó en el apartado de acciones, una de las actividades más importantes en las orquestas son los conciertos. Estos conciertos se interpretan en esta investigación como la entrega de resultados en los que se nota el compromiso de las orquestas ante quienes financian los programas; sin embargo, esa muestra trae consigo un juicio de poca profundidad que, de acuerdo con lo expresado por los docentes, no despliega el proceso de aprendizaje como tal, con toda su complejidad. La entrega de resultados es una parte esencial del contexto de los docentes dentro del marco institucional de referencia, el cual condiciona su toma de decisiones con respecto a los contenidos y los conduce a priorizar algunas acciones educativas sobre otras. Es decir, se encuentran comprometidos a preparar primordialmente el repertorio que presentarán en los conciertos antes que otro tipo de repertorio y saberes que podrían ser más pertinentes de acuerdo con el momento en el que se encuentran los estudiantes en su desarrollo musical, como lo señalaron los directores/docentes K.N. y F.S. Aquí, destaca una confrontación u obstáculo entre lo que los docentes pueden concebir como metas educativas y lo que en realidad tienen que enseñar, que Pozo et al. (2020) reconocen como una distancia crítica entre concepciones y prácticas en la enseñanza musical:

Por más que el profesor enuncie en clase objetivos ambiciosos, si no grandiosos, sobre las capacidades que debe desarrollar el alumno (de expresividad, de sensibilidad, de autonomía, etc.), este estará más preocupado por cumplir con las tareas y las evaluaciones a las que va a enfrentarse el próximo día (ese pasaje con modulaciones complejas, esa sucesión rápida de arpeggios), que no siempre se corresponden con tan ambiciosos propósitos. (p. 180)

De acuerdo con lo señalado por los docentes, los objetivos se orientan hacia lo social y no se centran en la formación musical. A través de sus relatos expresaron que la música es un medio. Por tal razón, será importante realizar análisis en los que se pueda revisar qué alcances se están logrando en cuanto a la convivencia social, es decir, conocer de qué manera es posible mejorar el impacto social que buscan. Esta priorización de los resultados musicales por encima de los procesos sociales se ha señalado en informes sobre las prácticas de enseñanza orquestal en otros contextos (Baker y Frega, 2016; Baker 2022), coincidiendo con lo que se ha podido inferir en esta investigación.

Para concluir esta sección, al igual que en el apartado de caracterización de la ecología de aprendizaje del programa A, se presenta a continuación la figura 12, donde se sintetizan los aspectos más importantes que caracterizan la ecología del programa B.

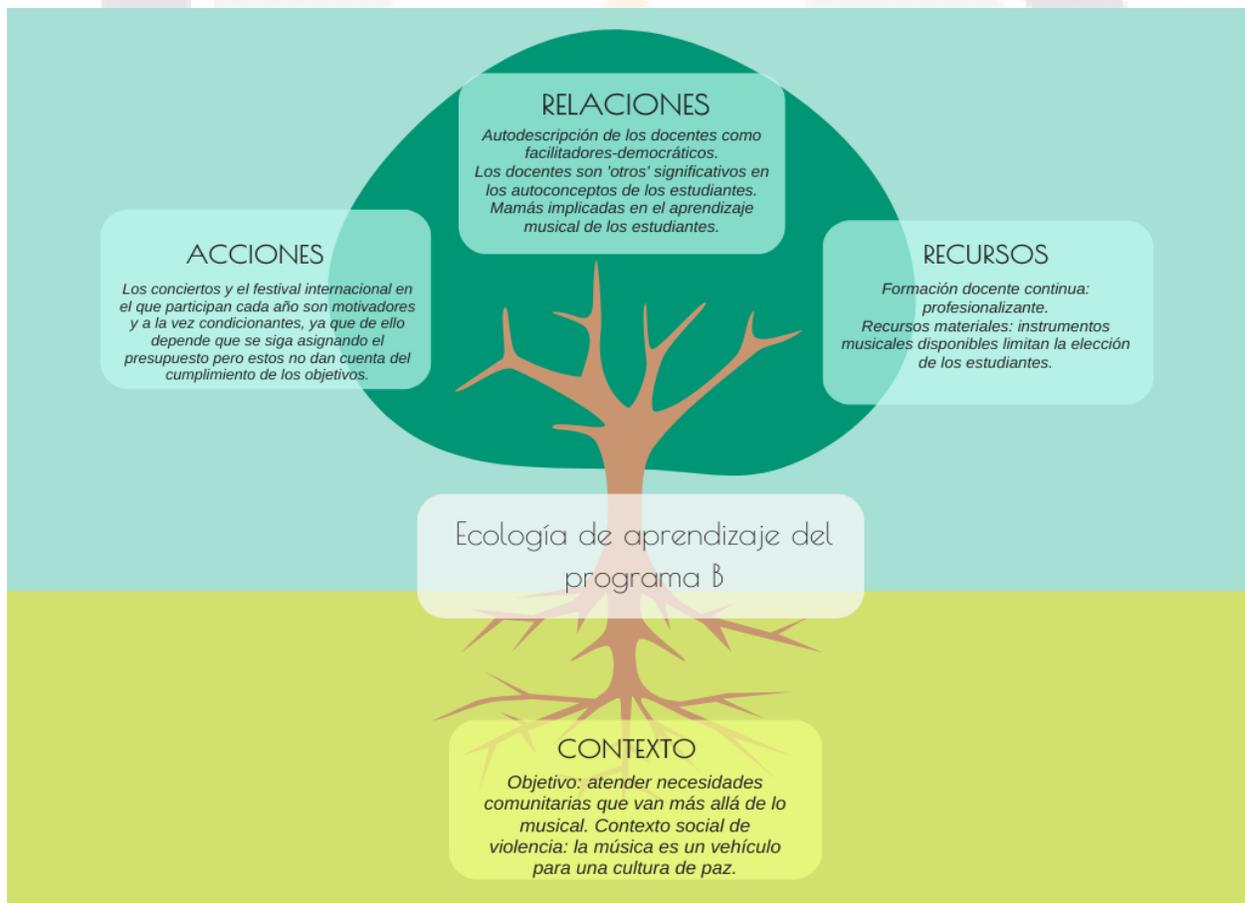


Figura 12

Componentes de la Ecología de aprendizaje del programa B

Capítulo 6. Interconexiones y fragilidad en las ecologías de los programas orquestales

Este capítulo tiene como propósito responder al cuarto objetivo específico de esta investigación, que es analizar las relaciones entre las características de las ecologías de aprendizaje musical y la configuración de las identidades narrativas de los integrantes de los programas. El desarrollo se da a partir de la información contenida en el capítulo 5, en donde se caracterizaron los componentes de las ecologías de aprendizaje de los programas orquestales, y se pone en relación con la información extraída de las entrevistas en lo concerniente a las identidades de los docentes y de los estudiantes. Se presentan de manera interrelacionada los relatos de los participantes de ambos programas. En la primera sección se abordan las identidades docentes y en la segunda, las identidades de los estudiantes.

6.1. Identidades docentes: “lo que nosotros enseñamos es lo que nosotros somos”

El maestro S. proviene de una familia de músicos, comenzó a tocar las percusiones en la banda del kiosco de su pueblo, donde su papá era el director y le enseñó desde muy temprana edad a tocar el clarinete. Más adelante, aprendió también a tocar saxofón. Cursó la licenciatura en contaduría pública pero no la ejerció, ya que, como señala él, “la música te llama”. Halló su profesión en la música y en el programa encontró una fuente de trabajo estable porque se desempeñó como músico para grabaciones, eventos y otros trabajos temporales. A nivel profesional, estar en el programa representa para él un reto renovador, señaló que dar clases: “nos retroalimenta no solo como músicos sino como personas” (S.O. 5/09/2021). Para este docente, dar clases también implica un crecimiento a nivel personal y profesional. Como músico, señaló que “hay que predicar con el ejemplo: yo no les puedo pedir a mis alumnos que estudien si yo no estudio” y añadió que, para poder explicar las cuestiones técnicas del instrumento, necesita poder realizarlas él mismo y para ello requiere seguir aprendiendo y preparándose en la ejecución instrumental. En este sentido el programa ha sido para los docentes un entorno de desarrollo profesional en el que establecen metas y en el que es posible crecer.

La maestra L., del programa A, explicó que apreciar el avance de sus estudiantes, le permite conocerse a sí misma en cuanto a su desempeño como docente y saber cuáles son sus aciertos y desaciertos. Esta docente compartió una fotografía (Figura 13) en la que agregó la siguiente descripción:

Me da mucho gusto ver como mis alumnos aprenden lo que les enseño y eso les permite tocar en la orquesta del programa ya que hacen audición, lo que me ayuda, pues con eso me doy cuenta qué cosas funcionan y cuáles no. Me alegra mucho ver a mis alumnos, aparte veo que conviven bien con sus demás compañeros lo cual me agrada pues saben trabajar en equipo. (L.C. 4/8/22)



Figura 13.

Maestra L. con sus estudiantes durante un recital

Es notable que esta docente se enorgullece de sus estudiantes no solo por sus logros musicales, sino también, por las habilidades que han adquirido a través del aprendizaje musical, como ella lo señala en sus palabras, han aprendido a trabajar en equipo.

La reflexión acerca de cómo los docentes desempeñan sus herramientas pedagógicas en estos programas reafirma la idea de que, en el campo de la educación musical la pedagogía se encuentra por encima de la música cuando se trata de lograr efectos sociales deseables, tal como

señala Cobo (en Baker, 2022) y como lo reafirma Henley (2018), al cuestionar las suposiciones sobre el poder transformativo de la música, las interacciones socio-musicales fomentadas a través de la pedagogía son las que dan lugar tanto al desarrollo musical como al desarrollo emocional, y éstas no son dos cosas separadas sino simbióticas; es decir que los aprendizajes acerca de lo que esta docente nombró como “convivir bien” y “trabajar en equipo” no se deben a una cualidad intrínseca de la música, sino a los recursos pedagógicos utilizados en este contexto educativo.

Lo anterior alude a las funciones de la educación relativas a la promoción de la cohesión social y el aprendizaje de la vida en comunidad, ya que “la educación y la socialización están íntimamente ligadas durante toda la vida” (Carneiro, 1996, p. 244). Es preciso no perder de vista que el modelo de enseñanza colectivo que caracteriza los programas orquestales promueve la interacción y colaboración entre los participantes, lo que favorece la motivación en el aprendizaje (Verhagen, Panigada y Morales, 2016; Carlton 2014), aspecto que discutirá en el apartado 6.2.5. y que coincide con lo que se argumentó en el estado del conocimiento y en la sección sobre identidad musical (apartado 3.6). Esta característica de los modelos de enseñanza apunta hacia la cooperación y el trabajo conjunto; sin embargo, requiere que el docente replantee el modelo de aprendizaje individualista o competitivo que se encaminan hacia el esfuerzo o mérito personal y que, en cambio, promueva experiencias de convivencia “democrática” (Talellis y Amantía, 2023). En la siguiente sección se reflexiona sobre la posibilidad de suscitar este tipo de experiencias en los programas de acuerdo con las autopercepciones de los docentes.

6.1.1. De maestros a facilitadores

Como se expuso en el capítulo anterior, los docentes del programa B se autodescribieron como facilitadores. La visión de sí mismos como facilitadores es contraria a la postura de los conservatorios y escuelas de música en donde el maestro de instrumento, expresamente llamado “maestro”, es quien dicta la clase y de quien se tiene que aprender, en ocasiones, incluso sin cuestionar nada. En este contexto, la relación entre “maestro” y alumno se caracteriza por una diferencia de poder entre ambos roles, lo cual puede desembocar en falta de motivación y de interés en el aprendizaje y su evidente fracaso escolar asociado al desarrollo de la autoestima (Millán, 2011). Esta postura ha sido cuestionada en trabajos en los que se expone la violencia psicológica ejercida en los conservatorios de música (Fernández-Morante, 2018), en los que se discute la interacción social autoritaria y unidireccional que toma lugar en estos contextos.

Tradicionalmente, en el contexto musico-educativo, el maestro es considerado el único responsable de la enseñanza. De manera que en los relatos de los profesores se puede ver un distanciamiento de la concepción tradicional en la cual los estudiantes son pequeñas vasijas que el docente va llenando con sus conocimientos, para sacarlos de la ignorancia, tal como explicó Freire (1970) en su metáfora de 'educación bancaria', en la cual el estudiante es visto como una cuenta bancaria donde el aprendizaje es una transferencia de la persona 'que sabe' hacia la que 'no sabe'. En contraposición, Freire propuso una visión de la educación en donde el estudiante posee un papel activo y donde el aprendizaje se da a través del diálogo, como fuerza creadora, mediante la comparación, repetición y comprobación, dando lugar a la duda y a la curiosidad. El objetivo de la educación, desde esta perspectiva, es vincular al ser humano con su entorno para llegar a transformarlo.

El análisis de los relatos de los docentes hace posible inferir que los programas de orquestas analizados se acercan a sus objetivos a través del acercamiento de los docentes hacia los estudiantes en este papel de facilitadores, donde se perciben a sí mismos más cercanos a la visión de educación de Freire, en donde hay lugar para la duda, la curiosidad y la creatividad, al existir un aprendizaje dialógico, que además coincide con lo que los estudiantes perciben de sí mismos y de sus maestros. Se destaca aquí la horizontalidad de las relaciones entre estudiantes y docentes, en los programas que fueron analizados, misma que se da a través del diálogo. Los estudiantes utilizaron frases para describir a sus maestros, tales como: "es una buena persona", "es una persona muy paciente", "le gusta mucho enseñar", "es muy amable", "me gusta mucho estar con él", "no te inspira como un terror, no te da incomodidad al momento de tocar".

Es importante resaltar el acercamiento de los docentes hacia los estudiantes, ya que esta es la piedra angular sobre la cual se fundamenta la experiencia de los estudiantes dentro del programa y es la relación más importante a partir de la cual dan forma a su identidad, incluso por encima de las relaciones con sus pares, como se revisará más adelante en la sección de las identidades de los estudiantes. Se resalta esta relación y se enfatiza en la necesidad de formación en los docentes, para poder afrontar esta tarea de la mejor manera posible.

Desde el enfoque de la psicología humanista, Combs (1965) establece que el propósito básico de la educación es ayudar al estudiante a fortalecer su autoconcepto, o ayudar al proceso de ser. El rol que el maestro requiere es el de facilitador, que sea sensible a las necesidades de los estudiantes, que además desarrolle en ellos su autoconfianza y que establezca una atmósfera

favorable en el aula. Los relatos de los docentes y los estudiantes nos permiten inferir que este rol, tal como Combs lo describe, es el que los docentes de los programas analizados están ejerciendo.

Adicionalmente, en línea con el pensamiento perceptual-humanista, se ha señalado en relación con las capacidades de los docentes que las percepciones de sí mismos: el verse como capaces o incapaces y adecuados o inadecuados, es un determinante sobre su rendimiento y su sensación de logro (Combs, et al., 1999). De acuerdo con la información proveniente de los relatos de los docentes de los programas estudiados, ellos se perciben a sí mismos como ejemplos, guías, líderes, conciliadores, consejeros, entre otras descripciones, lo que deja ver una correspondencia entre el desarrollo de sus capacidades y su compromiso social, en términos de responsabilidad hacia la comunidad que representa la orquesta. En la figura 14 se muestran los adjetivos o palabras que estuvieron presentes de manera más frecuente en las listas de los docentes. Se agruparon en una misma figura las palabras que se consideran sinónimos o que se encuentran cercanas, por ejemplo: consejero/confidente. En esta tarea, se solicitó a los docentes la realización de una lista de frases, adjetivos o palabras en respuesta a la pregunta ¿quién soy yo como docente del programa?



Figura 14.

Respuestas de la tarea “quién soy yo como docente del programa”

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

En sus relatos sobre sí mismos, los docentes se describieron también como ‘mediadores’, que es una noción estrechamente vinculada a la de facilitadores, pues mientras la palabra facilitador hace referencia a ‘hacer fácil’ una acción o un proceso, la visión de los docentes como mediadores, responde a un enfoque educativo constructivista, en donde el profesor actúa como un intermediario entre el aprendiz y los contenidos. Ambos términos se refieren a la ayuda proporcionada a los estudiantes con la finalidad de que éstos puedan apropiarse de los conocimientos, valores y habilidades deseadas. Aquí, el acento está en fomentar la capacidad de las personas para gestionar su propio conocimiento, o bien, la capacidad autónoma. Por lo tanto, el enfoque está centrado en los alumnos.

Como se revisó en el apartado teórico, el enfoque centrado en el estudiante es aquel en el que se considera al alumno en el centro del proceso educativo. Se caracteriza por la personalización de la enseñanza, fomentar la autonomía y capacidad de gestión al alumno sobre su propio aprendizaje, así como atender los propios intereses y gustos personales del estudiante (Pozo, et al., 2020). En los relatos de los docentes se pudo notar que ellos fomentan esta autonomía y autogestión en sus estudiantes y además consideran sus intereses, dando lugar al desarrollo de su autoconcepto e identidad personal. Además, se encontró una congruencia con los relatos de los estudiantes con respecto a este planteamiento.

Por otro lado, las interacciones que se dan en el contexto educativo en donde los docentes se desempeñan como mediadores se sitúan lejos del planteamiento del aprendizaje como transmisión y recepción de conocimientos, y más bien aluden a la construcción intersubjetiva de significados. El educador como mediador del aprendizaje se ubica lejos del modelo tradicional en donde solo se limita a explicar e informar y se orienta hacia la comprensión de las diferencias individuales y socioculturales de los estudiantes para proveerles una enseñanza personalizada.

Esta figura del docente como mediador implica la posibilidad de intervenir su propia práctica, para lo cual requiere un grado de cualificación acerca de estrategias y destrezas en el área psicoeducativa idealmente dirigida por especialistas (Blanco-Piñeiro, 2022). Si bien, la información analizada nos deja ver que los docentes del programa B se encuentran en constante aprendizaje y capacitación, para que la implicación de los docentes en aspectos psicopedagógicos sea eficiente es necesaria una formación más especializada, así como contar con la dirección y supervisión de expertos psicopedagogos.

Al llegar a este punto se destaca la necesidad de revisar los currículos de las licenciaturas en música en las instituciones de educación superior, con la finalidad de promover el desarrollo de la identidad como educadores musicales, en donde se consideren materias relacionadas con la psicología y la psicopedagogía. Como ejemplo se puede mencionar que en la Comunidad Autónoma de Galicia hay materias que conforman el currículo de licenciatura en música en las que incorporan conocimientos pertenecientes al campo de la psicología, tales como Pedagogía del instrumento, Técnica corporal y Técnicas de control emocional y corporal (Blanco-Piñeiro, 2022). Nociones básicas que se pueden obtener de asignaturas como estas, serían de gran provecho para los docentes que se desempeñen en los programas de enseñanza orquestal.

6.1.2. Situación laboral actual del músico y autopercepción del empleo

Para el maestro E., el programa representó una oportunidad de trabajo que estuvo buscando por varios años. En sus inicios como profesor trabajó en una secundaria donde los pagos se retrasaban por varios meses e incluso años, situación que lo orilló a dejar la ciudad en donde laboraba en busca de un mejor empleo. Buscó en escuelas de iniciación artística del INBA, academias y escuelas privadas sin obtener una respuesta favorable. Al realizar su cronograma (Figura 15), este docente señaló: “Librerías Gandhi, cajero” como un acontecimiento importante, previo a su ingreso como docente del programa.

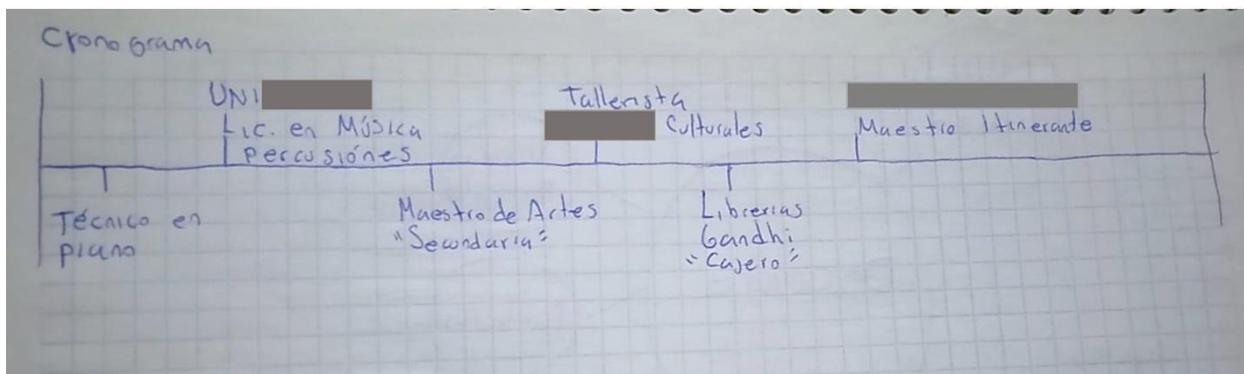


Figura 15.

Cronograma del docente E

Al momento de la entrevista el maestro E. señaló:

lo puse porque sí me marcó [...] regresé a México pensando que podía haber más oportunidades de trabajo [...] no hubo oportunidad de encontrar cualquier otra cosa como músico [...] entonces dije: –tengo dos opciones o me espero o encuentro cualquier otra cosa– [...] fui a Gandhi y ese mismo día me dieron el trabajo y nada que ver, era de cajero y el pago era bien feo [...] entonces cuando hice audición para [nombre del programa] y cuando ya quedé, me ayudó a valorar, a decir: –tengo que cuidar esto, no lo puedo dejar ir así tan fácil [...] le voy a echar los kilos–, desde que entré, me ayudó a esto, a valorar el programa. (E.E. 05/08/2022)

Este ejemplo nos deja ver que para los docentes el programa ha representado una fuente importante de trabajo, al igual que el docente S., quien encontró en el programa una oportunidad de trabajo estable, aun siendo un empleo informal¹⁴. Estas narraciones, en términos de oportunidades y en relación con las obligaciones implicadas en el desempeño docente se interpretan como un factor que incide en la motivación, la actitud y el compromiso hacia el ejercicio de la profesión (Roberts, 2004). Tal como lo expresó coloquialmente el docente E., es un trabajo que él quiere cuidar y al cual le “echa los kilos”, refiriéndose a la actitud de entusiasmo y dedicación con la que participa en el programa.

De acuerdo con la *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo* (2022), en México los músicos son en su mayoría trabajadores informales (92.1%) y gran parte de ellos (98.9%) labora en Compañías y Grupos de Espectáculos Artísticos y Culturales. Es innegable que la situación laboral de los músicos profesionales es complicada debido a las pocas opciones laborales con las que se cuenta y será importante realizar estudios a través de los cuales se analicen los derechos laborales a los que tienen acceso en los programas de orquestas infantiles y juveniles, de lo cual dan cuenta algunas notas periodísticas (Luna, 2020; Llaven, 2021). En los programas que se analizaron, los docentes no cuentan con ninguna prestación y no se encuentran protegidos sus derechos laborales a pesar de ser empleados por instancias estatales de cultura. Esta situación conduce a un desequilibrio que compromete el Yo profesional y pone en conflicto la identidad docente.

¹⁴ Se considera empleo informal debido a que los trabajadores reciben un salario por honorarios, pero no están protegidos sus derechos laborales (seguridad social, beneficios no salariales, liquidación o finiquito al término de la relación de trabajo), a pesar de encontrarse laborando para una unidad económica formal (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2014), que en este caso es la instancia de cultura del estado.

Este aspecto fue notable en las autonarraciones que los docentes realizaron para explicar sus principales dificultades laborales durante la pandemia. En las entrevistas dejaron ver que sus salarios fueron reducidos mientras que la carga de trabajo tuvo un aumento que incidió en su bienestar y desempeño laboral.

[...] el trabajo no es que sea menos, el tiempo que a veces tenías para ir a la comunidad es un tiempo que tienes para preparar tus videos porque nos piden muchísimos videos. Hablas con los chicos fuera de horarios. Yo la verdad no estoy contabilizando mi tiempo [...]. (F.S., 17/09/2021)

El conflicto que toma lugar en sus identidades docentes tiene que ver con el valor que asignan a su trabajo, como se mencionó al inicio de esta sección, los docentes entrevistados expresaron su aprecio por su trabajo. Nuevamente aquí se puede notar el compromiso social que los docentes establecen hacia el programa. Al mismo tiempo se muestra una postura de desagrado en relación con su calidad de vida laboral que tiene que ver con las condiciones de trabajo dentro de la dimensión material, y con el bienestar subjetivo (Miño-Sepúlveda, 2016), primordialmente en el contexto de encierro por COVID-19.

[...] ahora trabajamos el doble o hasta el triple, cosa que los demás no ven, ni se preguntan si ha sido difícil para nosotros tener el equipo y los conocimientos para poder editar videos y audios, o incluso para algunos ser capaces de usar programas como *Zoom* para dar las clases. (M.L., 28/09/2021)

A partir de lo analizado en esta sección, se sugiere revisar las funciones de los directores y docentes de los programas de enseñanza orquestal para garantizar sus condiciones laborales debido a que el bienestar de los docentes conlleva el desarrollo favorable de los estudiantes.

6.1.3. Profesionalización docente: experiencia y herramientas pedagógicas

Como se señaló en el apartado de recursos, otra de las oportunidades que el programa B ha ofrecido a los docentes se encuentra relacionada con la profesionalización. En las entrevistas los docentes dejaron ver que su formación pedagógica anterior a su participación en el programa era incipiente, existía escasa experiencia en docencia y no se contaba con las herramientas necesarias para el ejercicio docente. Por ejemplo, un docente señaló: “[...] antes (del programa) digamos que mi formación pedagógica siempre fue intuitiva” (E.E. 05/08/2022).

Otra directora/docente señaló que el programa les otorgó las herramientas necesarias para desenvolverse en él, aún en la disposición de clases grupales “[...] fue un gran reto cuando llegué y nos enfrentamos a 50 niños, sí fue un gran reto, pero sí creo que nos supieron dar las herramientas para enfrentarlo” (K.N., 8/10/21).

Una de las herramientas que los docentes de este programa han calificado como algo valioso para ellos, es tener la oportunidad de dirigir una agrupación, que en palabras del docente C., les ha permitido “[...] prácticamente saber y entender de cómo funcionaba la sección de las cuerdas cómo funcionaba la sección de los instrumentos de madera [...]”. Este aspecto también se relaciona con su desarrollo como músicos instrumentistas, ya que les permite tener un panorama diferente en la ejecución instrumental, aspecto que se retomará en una sección más adelante (ver apartado 6.1.4).

Por otro lado, en el programa A los docentes se han formado en cursos de manera externa e inclusive, algunos de ellos han realizado una segunda carrera o una maestría orientada a la pedagogía o a la psicología, como explicó la docente L., quien estudia maestría en Educación Media Superior.

[...] como en la escuela de música pues sí te llegan a dar como algunas bases de cómo dar clases, de pedagogía, pero no está tan enfocado, entonces pues sí sentía que era un punto que tenía que reforzar y por eso es que empecé a estudiar la maestría [...]

Lo que puede comprenderse del programa A, es que, para integrarse en él, es necesario contar con cierto perfil profesional que consta de: formación pedagógica pertinente y experiencia tanto en docencia como en la interpretación musical. Por otro lado, los mismos docentes propusieron que el programa pueda proporcionarles cursos que les permitan contar con las bases para la enseñanza instrumental, tanto de los instrumentos de su especialidad como los demás instrumentos.

Aquí destaca el vacío existente en la formación que los futuros profesionales de la música reciben en los conservatorios y escuelas de música, aspecto que ha sido señalado en otros trabajos en los que se plantea como una necesidad (Capistrán-Gracia y Reyes-Sosa, 2020; Pozo et al., 2020). Se señala, por ejemplo, la pertinencia de una formación que además de desarrollar los aspectos técnicos interpretativos del instrumento, pueda abarcar otros aspectos como: habilidades sociales y de organización, desarrollo de la autonomía y del pensamiento crítico que les permita desarrollarse en su entorno profesional a través del liderazgo y el trabajo en equipo (Pozo, et al.,

2020). Se ha sugerido también que los conservatorios de música puedan proveer a los estudiantes experiencias de formación integral que desarrollen competencias acordes a las realidades profesionales en el contexto actual; una formación que atienda más a un sentido de responsabilidad social y no solamente busque preparar músicos de élite (Tregear et al., 2016).

Por otro lado, en relación con la transformación que los programas orquestales buscan, dicho cometido tendría que ser alcanzable a través de las herramientas con las que los docentes cuentan, que como se pudo revisar, en línea con el pensamiento de Freire (1976), el sentido de la educación apunta hacia una reflexión y crítica a través de un análisis de la realidad que nos rodea con el fin de comprenderla o bien, ser conscientes de ella, y es también la toma de acciones que nos conducen a una transformación. Así se resalta como una necesidad estimular la práctica reflexiva en los docentes de las orquestas. Es pertinente en este punto retomar el planteamiento de Hemsy de Gaiza (2004), quien afirmó que dos de las necesidades docentes imperantes en la Educación Musical son:

- 1) Revisar profundamente los fundamentos y, sobre todo, las técnicas de enseñanza-aprendizaje que rigen en la actualidad en todos los niveles, y
- 2) Fomentar entre los maestros la reflexión, el espíritu crítico y la creatividad. (Hemsy de Gaiza, 2004, p. 81)

6.1.4. Desarrollo profesional: docentes de música-músicos intérpretes

Aunado a la capacitación docente, los entrevistados expresaron que el programa B otorga la oportunidad de desarrollarse como músicos-intérpretes, se cuenta con una orquesta de docentes que se presenta en conciertos, lo que les permite satisfacer un área de desarrollo profesional y encontrar un balance entre la identidad docente y la identidad como músico intérprete, lo que a su vez incide en sus expectativas profesionales y en su habilidad pedagógica (Pellegrino, 2009). Como se señaló antes, de acuerdo con el docente S., para poder explicar a los estudiantes las cuestiones técnicas necesita poder realizarlas él mismo, hecho que les exige seguir estudiando y continuar desarrollándose en la ejecución del instrumento:

el músico no tiene descanso [...] situaciones de digitación, de embocadura, de lectura, de solfeo, de armonía, de todo. Tenemos que seguir preparándonos en esto [...]. (S.O. 5/09/2021)

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Coincidiendo con la idea de crecimiento en lo musical, una directora/docente señaló que ser docente del programa implica un crecimiento personal, humano y profesional:

También musicalmente, tener esta idea de que lo que nosotros enseñamos es lo que nosotros somos. Entonces si yo quiero enseñar algo que valga la pena, algo que sea verdadero lo tengo que probar primero en mí. Eso me ha dado una perspectiva muy distinta y sí me ha ayudado en ese desarrollo tanto personal como humano y profesional. (K.N., 8/10/21)

El hecho de recibir capacitación en el programa que les permita dar clases a nivel básico e intermedio de otros instrumentos que no son el instrumento aprendido en la licenciatura, aunado a los conocimientos adquiridos en dirección orquestal hace posible que los docentes amplíen su panorama musical. Según lo refirieron en las entrevistas, eso les da una visión más amplia hacia otros aspectos musicales que trascienden la enseñanza de un solo instrumento, tales como el trabajo en ensambles e implica un crecimiento como músicos, hecho que abona al desarrollo de su identidad musical.

Adicionalmente, el seguir en constante desarrollo como instrumentistas y como docentes, aprendiendo con todos los recursos que tienen a su alcance, deja ver en los docentes uno de los desafíos más importantes: el ser un modelo de aprendiz (Muñoz et al., 2016). Es decir, el docente será quien modele en los estudiantes el gusto por saber, por ir en busca del conocimiento y no conformarse con lo básico. Se ha explicado antes en qué consiste la identidad de aprendiz, como resultado del proceso de identificación de uno mismo como aprendiz (Coll y Falsafi, 2008). Dentro este proceso los docentes de los programas de orquestas infantiles y juveniles poseen un papel central.

Lo anterior se encuentra relacionado con lo referido en la sección 3.5, acerca de las autopercepciones de los maestros de música como músicos intérpretes, ya que su desarrollo y la articulación entre sus metas profesionales y su habilidad pedagógica inciden directamente en las experiencias educativas de los estudiantes (Pellegrino, 2009), se infiere que ser un modelo de aprendiz, como músico-docente desarrolla en los estudiantes su identidad de aprendiz.

6.1.5. Competencias digitales y características de los espacios virtuales de aprendizaje

Dentro del modelo de aprendiz que representan los docentes, un aspecto importante que se extiende más allá del aprendizaje musical es la capacitación pedagógica constante, lo que involucra

la actualización en las competencias digitales. El encierro derivado de la pandemia por COVID-19 hizo evidente la necesidad de las competencias digitales docentes, las cuales hacen referencia al uso oportuno y eficiente de la tecnología para la planificación y actualización docente, la comunicación dentro del contexto educativo y la intervención pedagógica, lo que posibilita el diseño y uso de estrategias tecnológicas de aprendizaje (Gisbert, González y Esteve, 2016).

En los relatos de los docentes de los programas se pudieron evidenciar los retos didácticos a los que se enfrentaron en relación con el proceso educativo mediado a través del uso de las TIC. Uno de los mayores retos se relaciona con la motivación de los estudiantes, este será abordado en el punto 6.2.4: motivaciones y necesidades para el aprendizaje.

Derivado de los retos que implicó la virtualidad se requirió realizar cambios de manera inmediata en los recursos y metodologías empleadas en el proceso de aprendizaje en las orquestas (Ortiz-Cortés y Carbajal-Vaca, 2022). Las competencias digitales se hicieron presentes en los entornos educativos como una exigencia del desarrollo profesional y del desarrollo docente que, en el contexto de la pandemia se hicieron indispensables. Previo a la situación de pandemia, desde principios de los años 2000 la integración de las TIC en la educación se contemplaba como parte de las *nuevas ecologías de aprendizaje*, en demanda de los rápidos cambios en las prácticas sociales, culturales, económicas y políticas (Coll, 2013), dando lugar a nuevas oportunidades de interacción y de configuración de los espacios de aprendizaje. Los retos que los educadores de los programas enfrentaron tienen que ver con la carencia de competencias digitales docentes. Sus relatos dejan ver que aprendieron “sobre la marcha” y que el aprendizaje se dio en mayor medida de manera autodidacta, como lo señaló el docente D. del programa A:

[...] tuve que aprender que *Zoom* tiene este *original sound* que se apaga y se prende para que pueda yo tocar y que me escuchen y al revés y eso facilita un poco. (D. C., 02/09/21)

Se puede afirmar que los cambios en los escenarios educativos van de la mano con los cambios en el mundo y en la sociedad (Sangrá et al., 2021), lo que sugiere que la actualización de competencias digitales docentes seguirá siendo una herramienta necesaria en los contextos musico-educativos, ya que las TIC han hecho posible que los escenarios y los agentes educativos se diversifiquen. Algunas investigaciones apuntan hacia el uso de TIC en la educación musical (Cayari, 2018; Koutsoupidou, 2014), en ellas se destaca su utilidad y pertinencia para favorecer el aprendizaje. Por ejemplo, una de las características de los entornos virtuales de aprendizaje que se

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

podieron notar en los relatos de los docentes, fue el aprendizaje autónomo, que fue propiciado a través de la implicación de los estudiantes en la grabación y edición de sus propios audios y videos. Esta característica puede favorecer la autoevaluación, la autocrítica y la autodisciplina, lo que refuerza lo que Piachonkina (2020) refirió sobre las posibilidades de la enseñanza instrumental virtual. El siguiente extracto de entrevista da cuenta de los cambios generados en los procesos didácticos, desde el relato de uno de los docentes:

[...] yo creo que el cambio que hemos tenido que hacer es que el alumno sea ahora el que hace. Por ejemplo: - graba tu video, mándamelo y en la clase hablamos sobre el video, y lo escuchamos juntos y lo comentamos y te digo qué ejercicios hay que hacer y todo esto - [...]; hacer que el alumno tenga una participación más activa, ya no es un receptor sino, finalmente él es el que propone [...]. (D. C., 02/09/21)

Lo que se aprecia en los relatos de los docentes puede abonar a la visión de las posibilidades que ofrece el aprendizaje virtual. Esta perspectiva (Sangrá et al.,2021), contempla que hay una metamorfosis en el aprendizaje impulsada por cuatro factores importantes: “la conectividad de las redes, el empoderamiento de los estudiantes, la superación de las barreras espaciales y temporales y la asunción de un aprendizaje silencioso e inadvertido” (p. 22). En este sentido, lo que se reporta en este trabajo puede reforzar la consideración de la utilidad de las TIC en los contextos musico-educativos.

Otra de las características de los entornos virtuales de aprendizaje en las orquestas fue la intensificación de la presencia del rol del docente como consejero. Este rol ya ha sido discutido en otros trabajos sobre aprendizaje musical instrumental (Capistrán-Gracia, 2021), y se reconoce como un elemento presente en las ecologías de aprendizaje de los programas orquestales que adquirió una presencia aún mayor durante el confinamiento, como se señalará en la siguiente sección de este trabajo, donde se hará referencia al soporte socioemocional que los docentes representan para los aprendices. Se identifica la empatía ejercida por parte de los docentes hacia los estudiantes como una característica de sus prácticas docentes, y como una parte esencial de los entornos virtuales de aprendizaje.

Sanchez y Rodríguez-Paniagua (2022) sugirieron que, en la comprensión de los espacios virtuales de aprendizaje, es fundamental poner el foco en la dimensión afectiva, ya que en estos entornos se generan vínculos significativos para el desarrollo identitario y socioemocional de los

aprendices. Asimismo, estos autores puntualizaron que este vínculo ha sido poco estudiado de manera empírica. Lo que se pudo analizar en esta investigación podría representar un punto de partida para futuras investigaciones. En la siguiente sección se profundiza en este aspecto.

6.1.6. “Hacemos de todo”: competencias, roles y herramientas requeridos por los docentes de los programas orquestales

Con respecto a otras competencias o habilidades docentes que son puestas en práctica al laborar en ambos programas y que van más allá de la educación musical, los entrevistados explicaron la necesidad de atender a los alumnos en la cuestión emocional, en especial durante la pandemia por COVID-19, situación que implicó escuchar a los estudiantes, como lo narró el docente S.:

[...] yo me di cuenta de que sentían [los estudiantes] la necesidad de contarle a alguien lo que estaba sucediendo [...], lo musical lo complementábamos con la parte emocional para que también ellos se sintieran más apoyados y en una zona de confort. (S.O. 5/09/2021)

Los entrevistados se expresaron con respecto a estas cualidades docentes, argumentando que es necesaria la empatía para poder desarrollarse en el programa y que también es necesario contar con la formación adecuada para saber abordar la relación docente-estudiante:

[...] Esta parte de estar en contacto con los niños, sobre todo ahora en pandemia, se exacerbó muchísimo esto, yo tenía crisis a cada rato de niños. Entonces el saber contener a un niño, saber llevarlo, saber transitar una crisis, todo ese tipo de cosas es un entrenamiento que tendríamos que tener. (J.G. 28/10/21)

[...] yo creo que se desarrolla mucho la empatía. El trato humano con las personas es una cercanía muy distinta, sobre todo por la naturaleza del programa [...] y yo creo que se desarrolla mucho ese sentido comunitario y el trato humano de una persona a otra, eso me ha gustado mucho. (K.N. 8/10/21)

Otros docentes señalaron que esto es lo importante del programa, o hacia donde apuntan los objetivos, hacia el acercamiento que ellos tienen con los estudiantes.

para mí es muy importante el desarrollo de la comunidad, es muy importante la convivencia con los chicos [...] que un chico pueda llegar y tener la confianza de decirme sabes qué

maestro (nombre del maestro) fíjate que tengo esta situación, no sé a quién acudir, me siento deprimido o me siento triste o fíjate que hay esa situación en mi casa [...] yo creo que esa es la finalidad ¿no? que los chicos puedan tener ese acercamiento más que musical, como humano [...]. (F.S.17/09/21)

El relato de este educador deja ver que ellos como docentes pueden apelar a su rol como consejeros y a través de la empatía generar un acercamiento que apunte hacia la acción comunitaria y por ende al cambio social. El mismo docente advirtió que esto implica tener claros los límites hasta donde pueden involucrarse y en qué casos es mejor acudir a otras instancias.

[...] uno como maestro si lo puede ayudar pues lo ayuda y si no pues obviamente hay mecanismos donde tú puedes enviar chico o la persona para para que lo puedan orientar [...] ellos tienen precisamente la confianza de que de que uno siempre está allá para apoyarlos y siempre va a estar para para apoyarlos, para ver por ellos en la medida que uno pueda porque obviamente tienes también ciertos límites que no puedes sobrepasar, pero para mí eso significa el estar dentro de este programa [...]. (F.S.17/09/21)

De la reflexión que surgió a partir de estas narrativas, se sugiere que en ambos programas puedan atenderse las cuestiones psicológicas entre los participantes a través del acompañamiento psicosocial, llevado a cabo por psicólogos profesionales que además proporcionen talleres de convivencia social en donde se involucren estudiantes, docentes y padres de familia, tal como se ha implementado en otros programas (Baker, 2022).

Asimismo, se propone que los docentes de los programas puedan recibir cursos formativos en temas de psicología por parte del programa, tales como: resolución de problemas, primeros auxilios psicológicos y tutoría, entre otros, para poder distinguir hasta qué punto llega su labor como docentes y en qué casos será mejor remitir al estudiante con otro profesional.

6.2. Identidades de los estudiantes: autoconocimiento y autoeficacia en la música

La siguiente sección se encuentra encaminada en explicar las relaciones entre las ecologías de aprendizaje que tienen lugar en los programas orquestales y las identidades de los estudiantes.

Las transiciones de la orquesta de nivel básico a la de nivel avanzado y el ingreso a la orquesta representativa del programa – la orquesta filarmónica juvenil— inciden en la manera en que los estudiantes se autoperciben. Ellos lo señalan como un evento significativo dentro de su

desarrollo en la orquesta. Al analizar los relatos biográficos de los participantes, se puede ver que estas transiciones han incidido en su autoconcepto musical, ya que al ir “subiendo de nivel” ellos se autoperciben como autoeficientes en la música y refuerzan la idea de lo que son capaces de lograr, que de acuerdo con Bandura (1978) se da a través de la autoobservación, al monitorear su propio comportamiento para después asignarle un juicio de valor a sus autoobservaciones y, finalmente, auto-reaccionar ante ellas. Estas autoobservaciones acerca de su nivel de logro y autoeficiencia musical (O’Neil, 2002), pueden incidir en sus niveles de motivación y su desempeño musical, tal como ellos lo expresaron en las entrevistas. Las autoobservaciones sobre su autoeficacia musical dan forma al proceso de identificación de uno mismo como aprendiz (Coll y Falsafi, 2008).

Los cambios de una orquesta a otra también pueden ser vistos como “transiciones ecológicas” que son al mismo tiempo consecuencias y motivadores del desarrollo (Barron, 2006).

En la figura 16 se muestra un cronograma realizado por uno de los estudiantes, quien expresó estos momentos de transición como eventos importantes en su desarrollo como participante de la orquesta. El estudiante explicó que en 2016 tuvo su primera clase de violín, más tarde en ese mismo año ingresó a la orquesta de nivel básico; en 2017 tuvo su primer concierto y poco después entró a la orquesta de nivel medio.

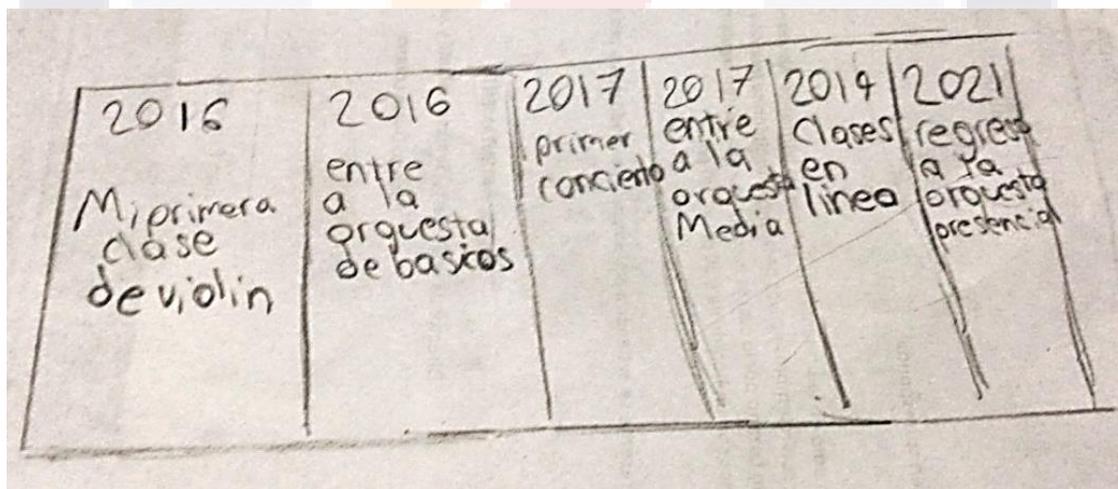


Figura 16.

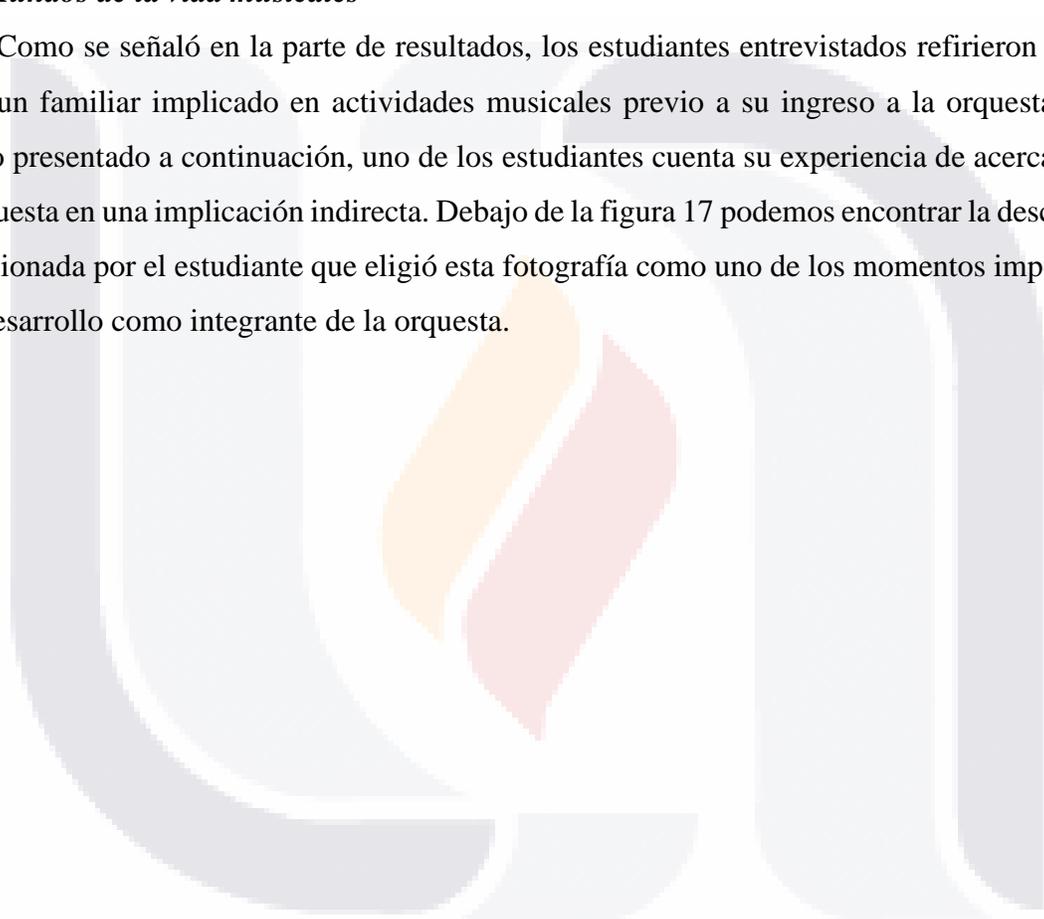
Cronograma del estudiante Saúl en su desarrollo como integrante de la orquesta

Como se vio en el apartado de la identidad de aprendiz, la configuración que los estudiantes asignan a su pertenencia a la orquesta y las autoobservaciones sobre su autoeficacia musical inciden

en la manera en que se autoperceben en otros contextos de aprendizaje. En los estudiantes se pudo observar a través de sus ecomapas que se desempeñaban con soltura en otros contextos de aprendizaje: Saúl dedica varias horas a la semana a aprender inglés, Elizabeth pertenece a un equipo de voleibol, Brisa estudia una ingeniería en negocios energéticos sustentables. El total de estudiantes entrevistados desarrollan esta identidad de aprendiz en otros contextos de aprendizaje, y dos de ellos eligieron la música como profesión.

6.2.1. Mundos de la vida musicales

Como se señaló en la parte de resultados, los estudiantes entrevistados refirieron tener al menos un familiar implicado en actividades musicales previo a su ingreso a la orquesta. En el ejemplo presentado a continuación, uno de los estudiantes cuenta su experiencia de acercamiento a la orquesta en una implicación indirecta. Debajo de la figura 17 podemos encontrar la descripción proporcionada por el estudiante que eligió esta fotografía como uno de los momentos importantes en su desarrollo como integrante de la orquesta.



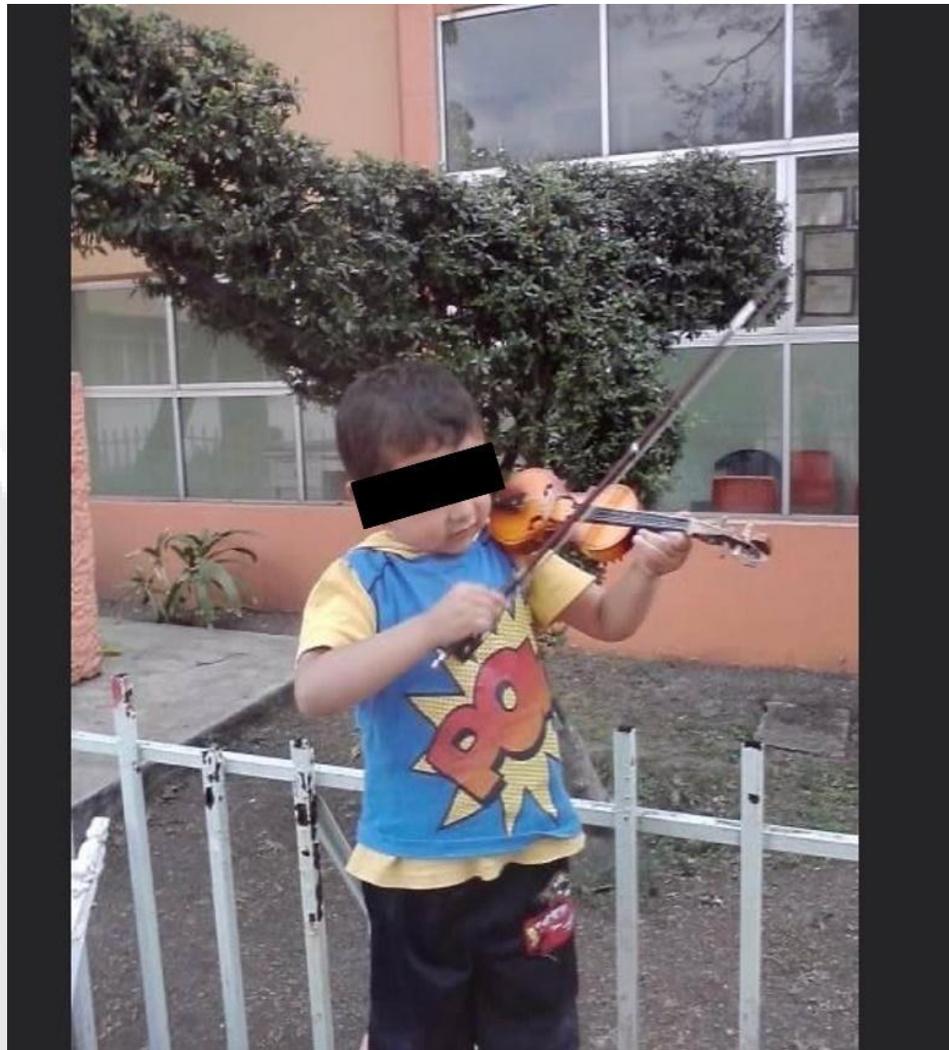


Figura 17.

Estudiante Saúl tocando su violín de juguete

“Aquí tenía 3 años, no estaba en la orquesta, pero mi hermano sí. Ese violín era de juguete y jugaba afuera de la orquesta con él” (Saúl, 18/05/22).

Esto señala la posibilidad de que el acercamiento a la música no se da únicamente a través del programa, sino que los integrantes se encuentran ya familiarizados con la música a través de experiencias familiares previas, por lo que en sus ecologías de aprendizaje musical hay una implicación que proviene desde el contexto familiar. Siguiendo el pensamiento fenomenológico, lo que ocurre en este ejemplo es un proceso de significatividad motivacional que es de orden prelingüístico, es decir que el estudiante se encuentra inmerso en este ambiente donde surge el

interés por la música, porque es un aspecto relevante de su experiencia intersubjetiva, pero aún no puede explicitar el para qué o el porqué de su interés, tal como se ha observado en exploraciones de tipo empírico en las que se han estudiado las interacciones de los niños con instrumentos musicales (Partida-Valdivia, 2021). Los instrumentos musicales con los que interactúa el niño en su mundo de la vida se consideran “objetos culturales” (Schutz y Luckmann 2003, p. 41). En la fotografía que este estudiante proporcionó, el objeto cultural es un violín de juguete y su significado se encuentra asociado a una práctica cotidiana dentro de los primeros niveles ecológicos (Bronfenbrenner, 1987). En el primer nivel se encuentra el microsistema, compuesto por patrones de interacción y actividades en las que el niño se encuentra inmerso constituidos en este ejemplo por: 1) el entorno inmediato familiar donde su hermano practica música con regularidad y 2) las actividades de la orquesta, en las que aún no participa, pero forman parte de su entorno. En el segundo nivel está el mesosistema, que abarca las conexiones entre los microsistemas: el niño realiza una asociación entre los dos contextos familiar y orquestal, que se puede apreciar en el juego que realiza al tocar su violín de juguete mientras espera que su hermano salga del ensayo de la orquesta.

La información analizada permite ver que los estudiantes se encontraban enlazados con la música ya sea a través de las relaciones familiares o escolares, en sus microsistemas y en sus mesosistemas. En el caso de Sandra, estudiante del programa A, en sus relatos señaló que su mamá tocó percusiones en una banda donde ella también participó, además de esto, desde muy pequeña tuvo la experiencia de asistir a conciertos y escuchar música en vivo, lo que despertó su interés en la música.

[...] A mí, desde muy pequeña me gustó mucho ir a conciertos, escuchar música en vivo, entonces, de alguna manera yo supe que toda mi vida iba a estar ligada a la música. (Sandra, 20/05/22)

Otros de los estudiantes relataron que su interés por la música surgió de las clases de música que llevaron como parte de las materias de la escuela y además, mencionaron cómo el interés por practicar música surgió a partir de sus gustos musicales, es decir, de la música que escuchaban en la etapa de niñez y adolescencia, lo cual se relaciona directamente con su identidad musical. Podemos resumir los componentes que constituyen los microsistemas en los mundos de vida

musicales de los estudiantes en la figura número 18, apuntando además que las conexiones entre esos microsistemas constituyen otro sistema, llamado por Bronfenbrenner (1987) mesosistema.

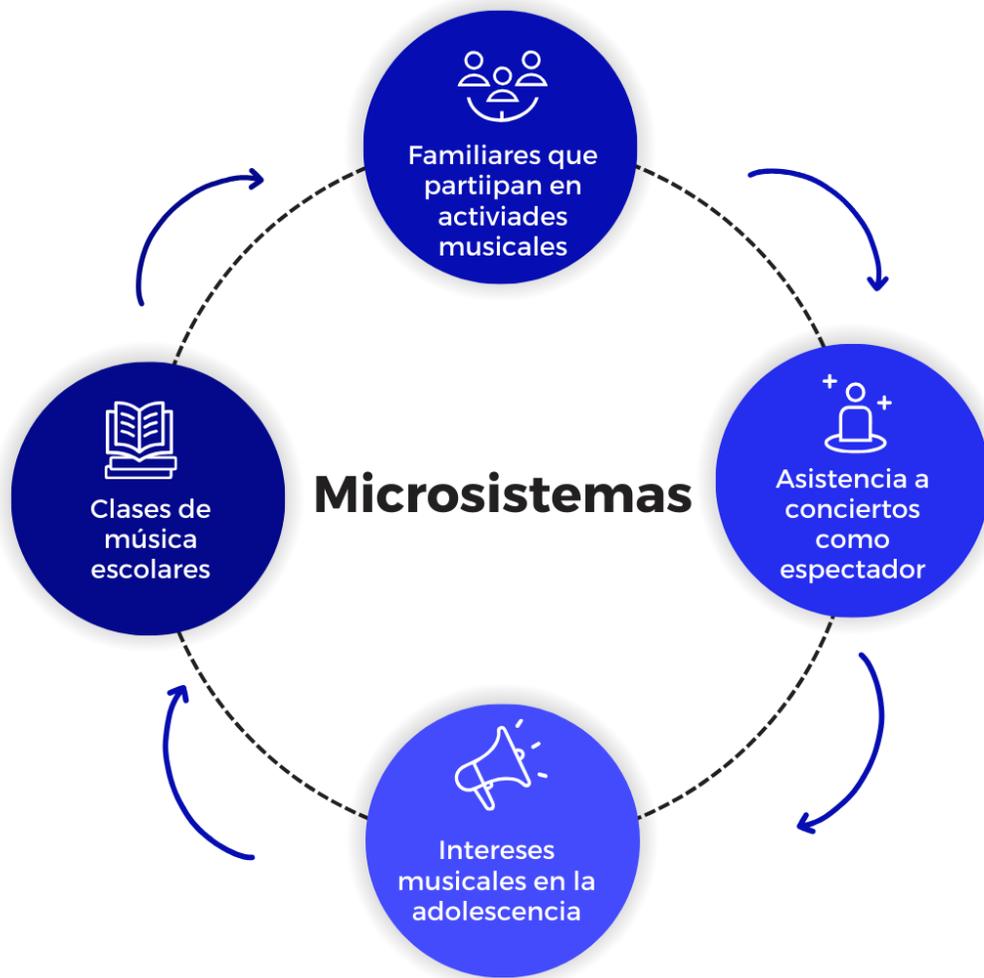


Figura 18.

Microsistemas en los mundos de la vida musicales de los estudiantes

Otra de las características de los microsistemas de los estudiantes es que la música no es la única actividad extraescolar que desempeñan. A través de sus psicogeomapas, algunos explicaron que se encontraban practicando varias actividades de manera paralela a sus estudios de secundaria, preparatoria o universidad, ya fuera deportivas, artísticas o el aprendizaje de un segundo idioma. Se considera que estos contextos forman parte de sus microsistemas, e inciden de una manera indirecta en sus mundos de la vida musicales. Se reconoce que estas actividades se vinculan con sus identidades de aprendiz, ya que en ellas también se desempeñan como aprendices y podrían

estar involucradas en el proceso de identificación de sí mismos como aprendices. Es decir, el autoconcepto desarrollado a través de la música incide en estos otros entornos de aprendizaje, y viceversa, ya que se vincula la autoeficacia percibida en su aprendizaje y desempeño musical y se desplaza hacia otros entornos de aprendizaje.

La figura 19 se compone de un dibujo, realizado por Elizabeth, alumna de viola del programa B. En él expresa que para ella la música es solo una actividad extraescolar adicional a las otras dos actividades que practica: voleibol y taekwondo, en donde las actividades musicales son igual de importantes que los otros dos entornos. En la entrevista refirió que el tiempo dedicado para cada actividad era similar.

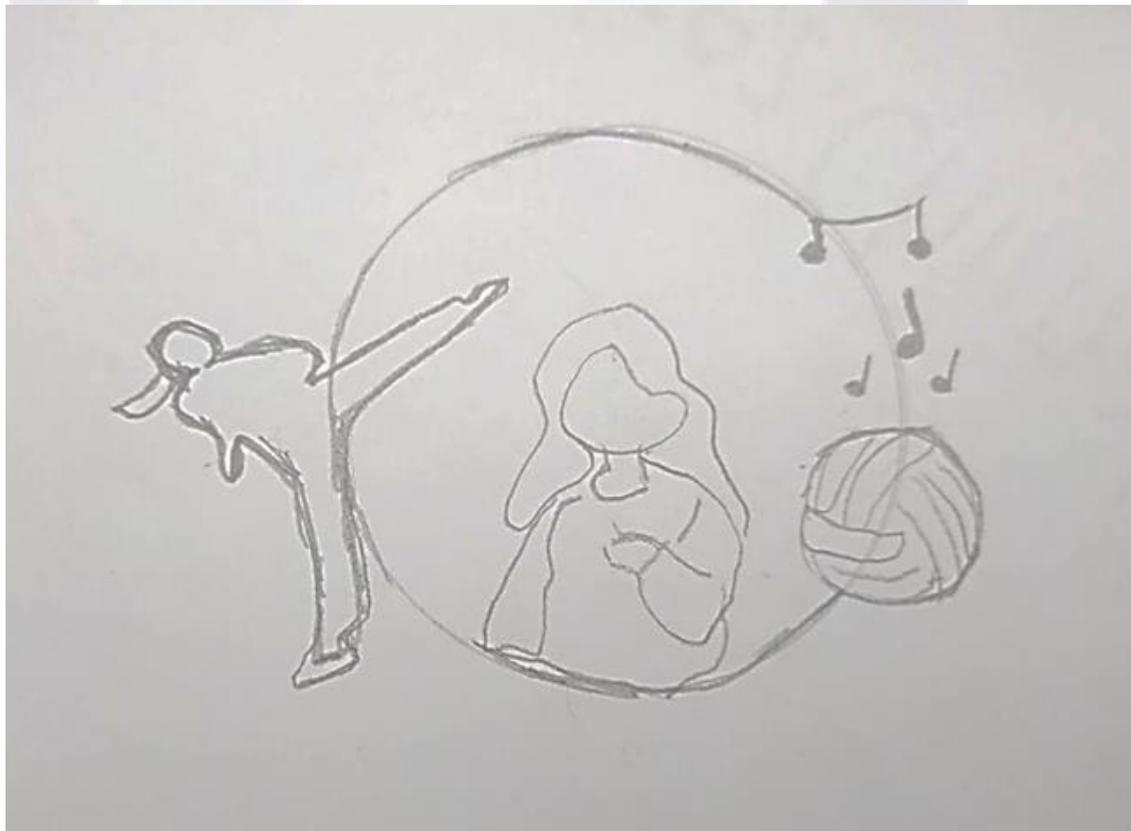


Figura 19.

Ecomapa de la estudiante Elizabeth

Al preguntar a esta estudiante qué lugar tendrá la música en su vida, en el futuro, señaló: Me gustaría seguirlo practicando y creo que lo tocaría mucho más seguido y nada más tocaría como para mi familia o para mí misma. (Elizabeth, 17/05/2022)

En sus relatos sobre su futuro en la música, el total de estudiantes entrevistados refirieron estar motivados para continuar realizando actividades musicales, no obstante, solo 2 de los 7 estudiantes expresaron su interés en hacer de la música su profesión. Esto indica que, en sus procesos de autorregulación, la música sólo es considerada como una herramienta en su desarrollo o una actividad a través de la cual alcanzar otras metas personales. En sus “sí mismos posibles” consideran la música como parte de su identidad personal, pero no se definen a través de ella, es decir, de acuerdo con sus relatos, las actividades musicales son consideradas igual de importantes que las demás actividades extraescolares que cursan. Las actividades musicales son consideradas igual de importantes que las demás actividades extraescolares que cursan, como explicó el estudiante Saúl al ser entrevistado:

E: ¿Y a ti te gustaría también estudiar algo relacionado con la música o te gustaría estudiar otra cosa?

S: A mí me gustaría estudiar otra cosa, solo es por complemento.

E: ¿Qué es lo que te gustaría estudiar o qué te gustaría hacer cuando seas grande?

S: Todavía no lo he pensado bien. (Saúl, 07/12/2121)

Hasta aquí se analizó la constitución de los microsistemas en los mundos de la vida de los estudiantes. El siguiente nivel, el exosistema, estaría compuesto por las decisiones por parte de los docentes, por parte de los coordinadores y por parte de sus padres que inciden directamente en sus mundos de la vida musicales y que se relacionan con su trayectoria en la orquesta. Este nivel está constituido por todo lo que se ha presentado dentro de la caracterización de las ecologías de aprendizaje de los programas en cuanto a las acciones, recursos, relaciones y contexto (ver capítulo 5).

En cuanto al macrosistema, que es el último de los niveles, en él se encuentran todas las instituciones, secretarías y dependencias gubernamentales en las que toman lugar las decisiones sobre las políticas culturales y educativas, ya sean a nivel federal o estatal que inciden en el desarrollo de los programas orquestales, y por tanto, inciden en los mundos de vida musicales de los estudiantes. Este aspecto se abordó en la discusión concerniente a la asignación de presupuestos y a los resultados que las dependencias de gobierno solicitan a los programas (ver apartado 6.1.5).

La manera en que las instituciones que financian los programas solicitan la entrega de “resultados”, trae como consecuencia la preparación apresurada de repertorio para los conciertos, lo cual es una limitante en el ejercicio docente, tal como plantea López-Peláez:

en una educación que pretenda la transformación social se debe apostar por una reformulación del currículo que incluya unos modelos educativos que sean más flexibles en cuanto a la secuenciación de contenidos y en los que tenga cabida el error o la anomalía. (2022, p. 221)

La principal repercusión con respecto a los requerimientos institucionales recae sobre los docentes, quienes al verse limitados en cuanto al repertorio que tienen que abordar y sentirse presionados para preparar conciertos que demuestren los “resultados” solicitados, son ellos quienes tienen que buscar maneras alternativas de motivar a los estudiantes. Se percibe que, la manera en que esto repercute en los estudiantes es directamente sobre su motivación con respecto a las actividades orquestales, como lo muestra el relato del docente F., del programa B, quien explicó la situación que se dio en el contexto de la pandemia, donde se les pidió abarcar un repertorio muy específico, lo que afectó la motivación de los estudiantes de manera desfavorable:

mis chicos más adelantados [...] deciden salirse del programa porque no se sienten a gusto con la manera en como trabajan en el programa las piezas que nos mandan, el repertorio que nos mandan y pues porque obviamente ellos en presencial estaban tocando otras cosas [...] entonces es muy difícil mantenerlos con esa iniciativa [...] a raíz de eso he tenido una baja de alumnos increíble. (F.S.17/09/21)

Profundizar respecto a la implicación de las relaciones existentes en este macrosistema con respecto a las ecologías de aprendizaje musical requerirá una revisión a detalle de las políticas educativas y culturales, lo cual excede los límites de esta investigación, por lo cual se propone que pueda abordarse en un trabajo posterior; sin embargo, el acercamiento que se logró a los principales actores de este proceso musico-educativo y la comprensión que se obtuvo a partir de ello, puede sentar los fundamentos para realizar planteamientos sólidos con respecto a los objetivos y la orientación de estos programas.

6.2.2. La familia de la orquesta

En la sección de resultados se han presentado descripciones de las relaciones entre los estudiantes y entre ellos y sus maestros. Estas descripciones estuvieron presentes en los mapas relacionales y ecomapas, en donde los estudiantes expresaron sus autopercepciones con respecto a las interacciones sociales en los programas orquestales. En las autonarraciones de los estudiantes, se definió la orquesta como una familia, la familia de la orquesta, en donde los docentes y los directores son las figuras de mayor importancia.

En la figura 20 se presenta el mapa relacional de la estudiante Brisa, en donde se pueden ver del lado izquierdo los nombres de las dos maestras que ha tenido en el programa y también el nombre del director, ya que ella los considera una parte esencial de su desarrollo como participante.

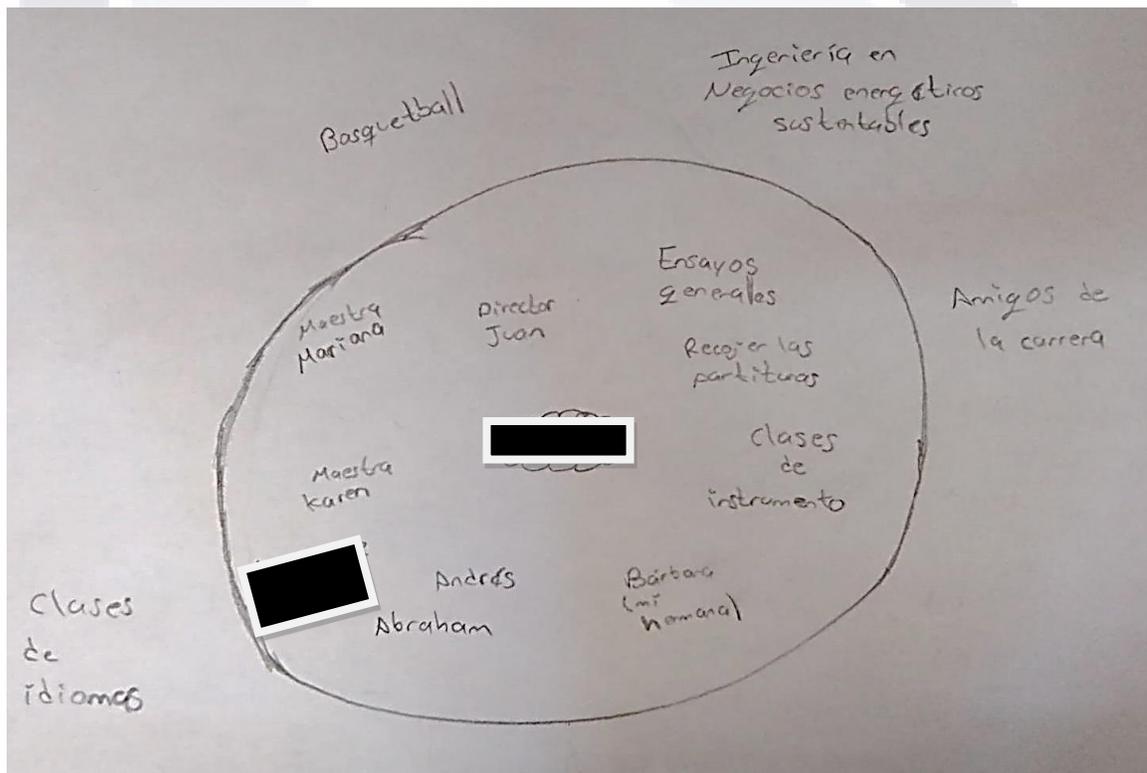


Figura 20.

Mapa relacional de la estudiante Brisa

Los instrumentos utilizados en la investigación permitieron comprender el papel de los docentes en la construcción identitaria de los estudiantes de los programas analizados, por lo que es pertinente ampliar dicha reflexión en las siguientes secciones.

6.2.3. Los docentes como ‘otros’ significativos

Los otros significativos son las personas con las que el individuo está ligado afectivamente y a las que valora (González y Tourón, 1992), tal como se revisó en el apartado teórico en el que se discutió acerca del *self*. Desde la perspectiva sociocultural del desarrollo, lo inferido a partir de las autonarraciones de los estudiantes en esta investigación refuerza lo que Hargreaves et al. (2002) señalaron acerca de la figura del docente de música como una persona significativa para los estudiantes, cuyo juicio acerca de sus habilidades, apariencia y comportamiento es decisivo en la construcción de su autoconcepto musical. Estos autoconceptos construyen la identidad musical de los estudiantes, lo que a su vez determina sus habilidades, confianza y logros (Hargreaves y Marshall, 2003). Al mismo tiempo, este aspecto se enlaza con las necesidades de estima, que en la teoría de Maslow (1991) se relacionan con el autoconcepto —para él la ‘estima de sí’— estas son: la necesidad de respeto por parte de los demás, la confianza, la competencia, la sensación de logro y la libertad. El rol del educador como mediador en el autoconcepto de los estudiantes, ha sido relevante, como se puede evidenciar en este trabajo.

Es posible concebir la relación entre docentes y estudiantes, o educadores y educandos, siguiendo a Freire, como un sistema de apego, de manera secundaria, ya que el primer sistema lo constituye la familia. El educador, al constituirse una figura principal de apego, forma parte de una diada que implica una profunda conexión, y que además se relaciona directamente con la motivación del educando (Lecannelier, 2014). Este hecho implica un gran desafío para los docentes, en cuanto a la responsabilidad de constituirse como una figura significativa para el estudiante en formación. Como señalan Muñoz-Valenzuela et al. (2016):

Ser parte de un sistema de apego, ejerciendo el rol de figura significativa fuera de la familia, involucra ofrecer seguridad y construirla junto al educando, que se sienta reconocido y respetado; también implica que esa seguridad redunde en un acompañamiento en su exploración y ensayos en el mundo, atendiendo a la posibilidad de equivocarse. Igualmente, implica mostrarse disponible para ofrecer ayuda, contención y compañía en el aprender. (p. 77)

Lo anterior desvela tres dimensiones importantes de la relación educador-educando, que son: seguridad, acompañamiento y disponibilidad. Esto implica para el educador el reto de asegurar una base desde la cual el educando pueda explorar con seguridad y sin temor al error y,

por otra parte, el reto de desempeñarse como una figura a la cual acudir cuando se presentan situaciones difíciles para encontrar contención, por ejemplo, al presentarse un fracaso en su aprendizaje musical.

Para algunos integrantes, la orquesta ha representado una plataforma hacia el logro de sus metas personales. A través de los instrumentos de investigación los estudiantes expresaron lo que significa para ellos ser integrantes de la orquesta, además de las habilidades, actitudes o hábitos desarrollados a través de esta práctica educativa. Como se señaló en la sección anterior, un aspecto central son las relaciones sociales que se dan entre estudiantes y docentes. De manera que hay una relación afectiva-educacional que fortalece su sentido de pertenencia, que apunta hacia la conformación de su identidad sociocultural, como integrantes de la orquesta. Aquí se puede encontrar un vínculo importante con la teoría sociocultural de Vigotsky (2000), que fue referida en la sección 3.1.1, en la cual a través de la interacción social en los modos de vida rutinarios y familiares, es donde el individuo adquiere y desarrolla sus habilidades. Se destaca la implicación de los docentes en el proceso de mediación y co-construcción del aprendizaje. Dicha mediación se discutió antes, en la sección 6.1.1. en donde se explicó la manera en que los docentes se perciben a sí mismos como mediadores.

Como una de las estudiantes explicó a través de su dibujo (Figura 21), para ella la orquesta es su familia y es su segundo hogar. En el dibujo representa a su familia al lado de la orquesta y se sitúa a ella misma en el centro, parada sobre un globo terráqueo con las manos levantadas y su instrumento en una de ellas. Al preguntarle qué representa para ella la orquesta respondió que es el lugar donde ha encontrado su vocación y sus cualidades como trompetista y directora de orquesta, mismas que sigue desarrollando tras la decisión de estudiar música de manera profesional. Ella se percibe a sí misma como un músico en formación dentro de la orquesta y su meta personal es “triunfar como persona y como instrumentista”, tal como escribió en la parte inferior del dibujo. En sus relatos, esta estudiante cuenta cómo llegó a la orquesta en la etapa de preadolescencia tras una necesidad originada por una cuestión de salud.

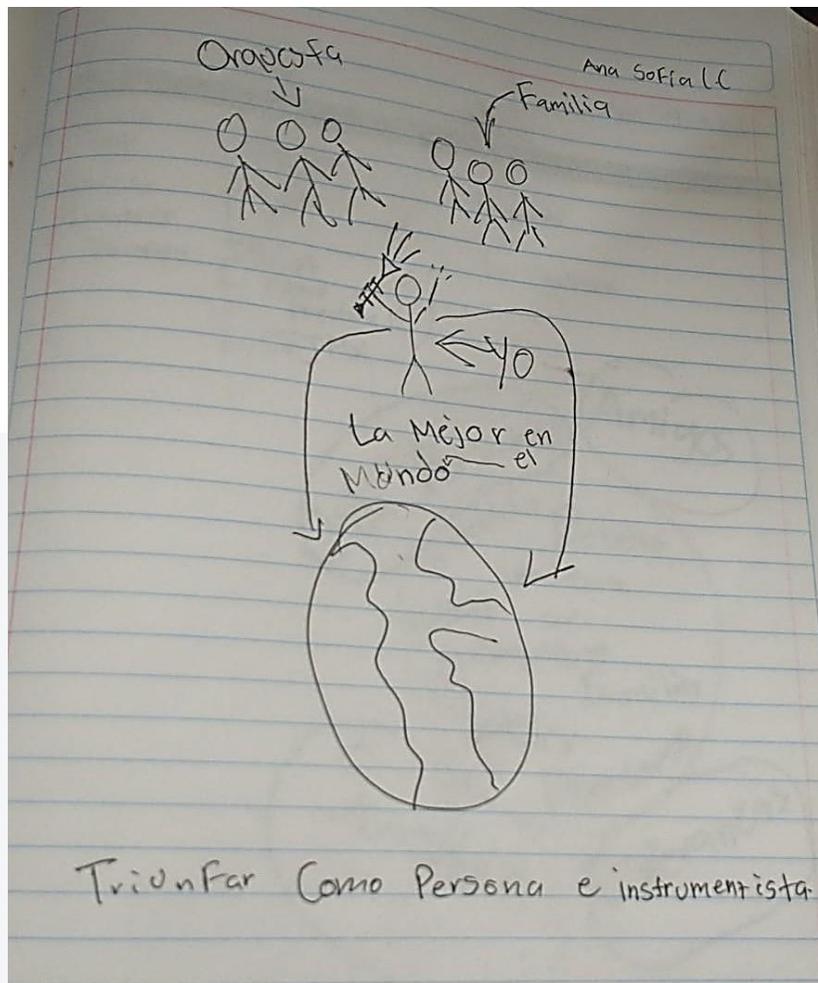


Figura 21.

Dibujo identitario de la estudiante Sandra

Para otro de los estudiantes, la orquesta también ha representado un sistema de apoyo semejante a una familia. En su dibujo (Figura 22) se situó como solista en el escenario tocando los timbales y representó atrás de él a las personas que lo apoyan.

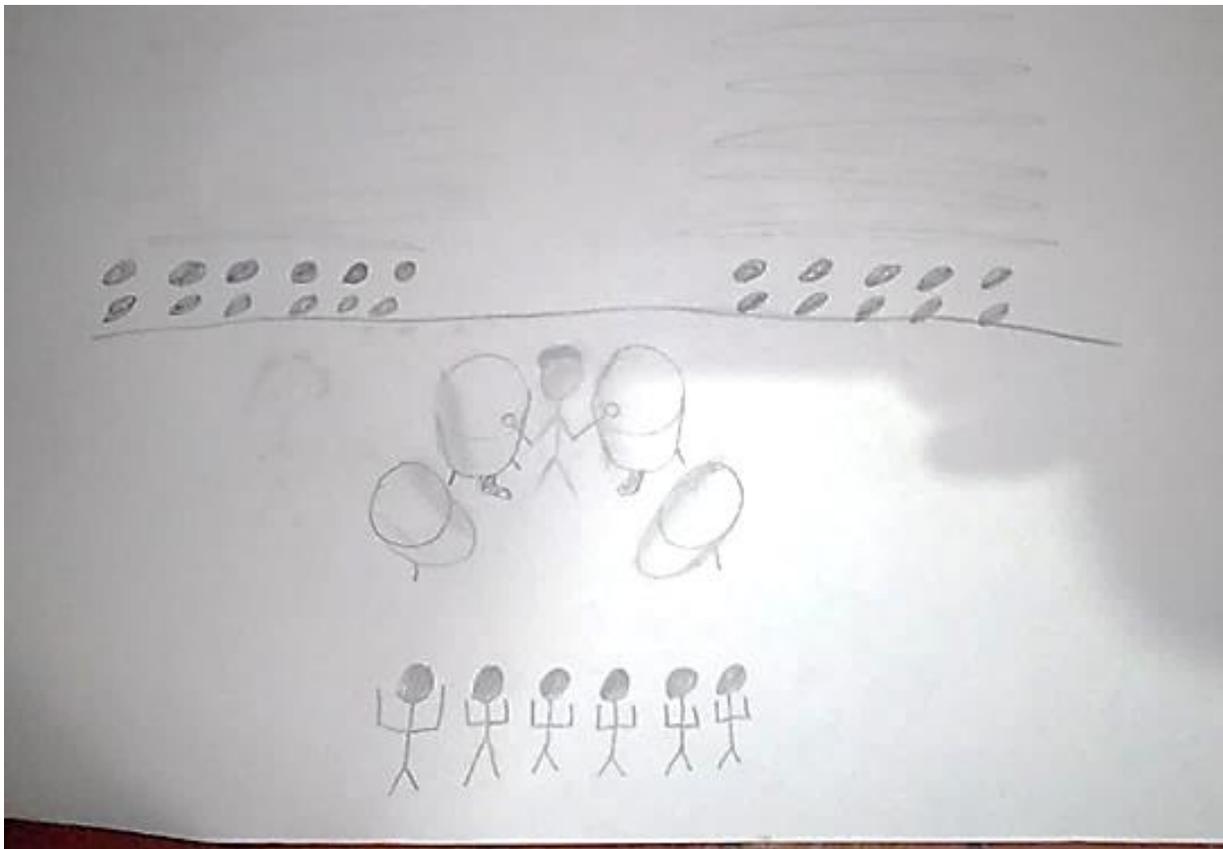


Figura 22.

Dibujo identitario del estudiante Diego

Al describir su dibujo, el estudiante señaló:

[...] siento ese apoyo de las personas que conozco, que siempre están ahí para mí. Son las personas que están acá atrás [señala en el dibujo] que siento el apoyo de que, cualquier cosa que necesito, si en algún momento me siento mal, me apoyan para poder expresarlo con la música. Eso es algo que siento que me ha dado la orquesta, de poder expresarme [...]. (Diego, 13/05/22)

El autoconocimiento que los estudiantes logran a través de su experiencia dentro de la orquesta reafirma sus propios rasgos y aspiraciones, esto apoya lo que Spychiger (2017) sostiene acerca de la actividad musical y su contribución en los procesos de autoconciencia. El darse cuenta de lo que son capaces de lograr en la música (autoeficacia) y la afirmación que reciben de las figuras que para ellos son más importantes en sus ecologías de aprendizaje musical: los docentes

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

y directores, les guía en la atribución de significados sobre sus autopercepciones, lo que a su vez va conformando su identidad no solo musical, sino que los autoconceptos orientados al logro de metas y al autoconocimiento de sus capacidades se transfieren a otras identidades, por ejemplo la identidad de aprendiz, como en el caso de Brisa, quien además de practicar en la orquesta estudia una ingeniería; la identidad profesional, como en el caso de Sandra, quien decidió estudiar música de manera formal, y la identidad social para ambas estudiantes, quienes practicaban música desde antes de su ingreso a la orquesta y que coinciden en haber encontrado en este contexto un sentido de pertenencia y de vinculación social (Tarr et al., 2014). Esto refuerza lo señalado por Campbell et al. (2007), en cuanto a que la práctica musical activa contribuye a la transformación de aspectos de la identidad de los participantes, y les proporciona una posibilidad de autoconocimiento acerca de sus propias capacidades. Al igual que Kokotsaki y Hallam (2007) se encontró que los estudiantes entrevistados percibieron su participación en las actividades musicales como una parte integral de su identidad personal.

Algunos estudiantes señalaron dentro de sus experiencias más significativas en la orquesta el hecho de estar en los primeros atriles en su sección, haber cambiado de nivel en las orquestas – nivel básico/nivel medio/nivel avanzado— o bien, ser solistas. Como ejemplo, el estudiante Saúl compartió una fotografía (Figura 23) que para él es significativa donde se encuentra en el primer atril de su sección y explica que ocupó ese lugar debido a su desempeño, lo cual fue satisfactorio para él. Como se señaló antes, para los estudiantes, el hecho de experimentar autoeficacia en la música durante las actividades de la orquesta va conformando su identidad musical. En el caso de este estudiante, se reconoció a sí mismo como alguien que posee en palabras suyas un ‘buen nivel’:

Aquí estoy en el curso de verano, en la [nombre de una sala de conciertos], con la orquesta de básicos, también tuve una buena experiencia porque pude estar en el atril de adelante junto al concertino porque tenía buen nivel. (Saúl, 18/05/22)



Figura 23.

Estudiante Saúl en un concierto con la orquesta de básicos

6.2.4. Motivaciones y necesidades para el aprendizaje

Las mamás entrevistadas explicaron cuáles fueron los motivos por los cuales se interesaron en que sus hijos se integraran al programa orquestal. En sus respuestas se puede notar que el interés estuvo orientado a la adquisición de herramientas, habilidades o hábitos que no se encuentran relacionados directamente con la música, pero que se desarrollan a través de su aprendizaje, tales

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

como la disciplina o el uso del tiempo libre. La mamá de la estudiante Dulce, del programa B, expresó lo siguiente:

Para mí, fue el hecho de que ellos aprendieran algo bueno, algo diferente y yo sabía que a fin de cuentas es una disciplina, y yo lo vi como una buena oportunidad para su desarrollo [...] yo la verdad sí creo que hay un cambio en su persona, en su desarrollo, en muchas cosas a futuro para ellos, les beneficia mucho la música, entonces yo en ese momento así lo vi y yo quería que mis hijos aprendieran algo más [...].

En cuanto a su motivación para continuar en la orquesta, a las mamás se les preguntó sobre los hábitos o actitudes que han visto desarrollar a sus hijos a raíz de su participación en la orquesta. Las respuestas indicaron que la responsabilidad y la disciplina han sido las principales cualidades o actitudes adquiridas o desarrolladas a través del aprendizaje musical en los programas orquestales, inclusive en estudiantes a quienes les era más difícil mantener la concentración y disciplina, como en el caso del estudiante Diego, del programa B, cuya mamá explicó que:

[...] Diego es muy hiperactivo, necesita estar en acción y yo decía: -híjole cuando el maestro esté explicando, yo siento que a Diego le va a costar esa parte- [...] la verdad lo que yo he notado en Diego es que sí pudo disciplinarse, pudo tener esa paciencia para poder estar escuchando una clase por muchas horas, que era lo que yo pensaba que le iba a costar.

Al analizar las respuestas de las madres de familia y ponerlas en relación con las ecologías de aprendizaje musical de los programas, se puede ver que los estudiantes cuentan con el apoyo de sus madres y padres en las actividades educativas; asimismo, cuentan con los recursos materiales necesarios para poder participar del aprendizaje musical, además del apoyo de sus profesores de la orquesta, estas son circunstancias que permiten la práctica deliberada, que de acuerdo con Ericsson (en Spychiger, 2021) son elementos que inciden en la motivación del estudiante de música. Como pudo constatarse en las entrevistas, y tal como se señaló en el apartado de recursos en las ecologías de aprendizaje, varias de las familias cuentan con instrumentos propios y el mantenimiento de los instrumentos corre por cuenta propia, al preguntarles si esto suponía alguna dificultad en la economía familiar, en todos los casos la respuesta fue negativa. A partir del acercamiento a las orquestas infantiles y juveniles, pudo inferirse que los estudiantes tenían cubiertas sus necesidades básicas de la vida: comida, bebida, sueño, etc., al igual que contaban con

protección, seguridad, estabilidad, etc. Los docentes mencionaron pocos casos de estudiantes quienes, al no contar con las necesidades básicas satisfechas, abandonaron la orquesta.

En la figura 24 se puede ver el dibujo de una de las estudiantes, Dulce, quien se sitúa a ella misma al lado de su violín, su maestra y su gato. En un segundo plano, un poco más alejados sitúa a sus padres y su hermano, quienes la acompañan a los ensayos y la apoyan en lo respectivo a su participación en la orquesta.

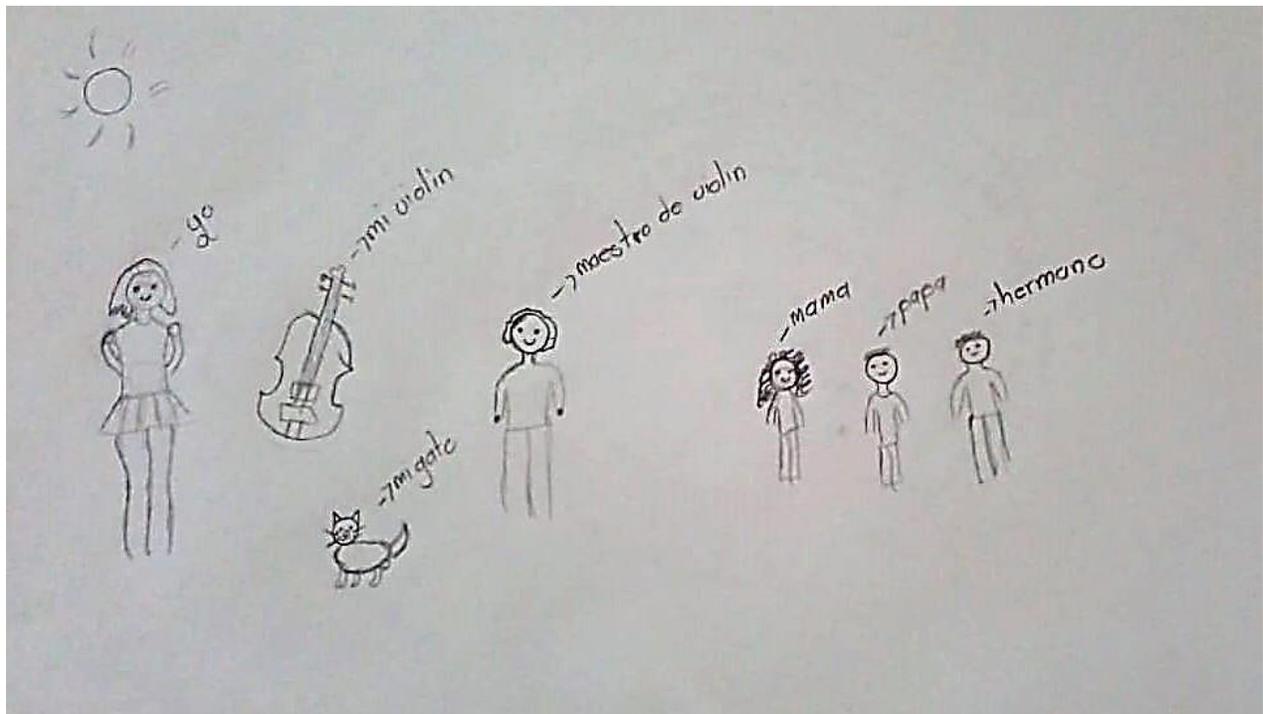


Figura 24.

Dibujo identitario de la estudiante Dulce

En los dibujos de los estudiantes, uno de los elementos más presentes fueron las familias, por lo que puede inferirse que éstas se encuentran implicadas en las actividades de la orquesta y los estudiantes cuentan con el apoyo de sus padres y sus hermanos en su aprendizaje y desarrollo musical.

Por otro lado, los estudiantes expresaron que su motivación para participar en la orquesta se relaciona con el aspecto de la convivencia social y el poder tocar junto a otros compañeros. En sus autonarraciones los estudiantes identificaron las siguientes habilidades y actitudes que desarrollan dentro de la orquesta: el trabajo en equipo y el escuchar a los demás. Esto coincide con

lo que Rincón (2012) reportó acerca de la práctica colectiva y la socialización como aspectos centrales en los programas de orquestas infantiles y juveniles como una oportunidad para entablar amistades y compartir experiencias comunes. Uno de los principios didácticos fundamentales en los programas de esta naturaleza es el aprendizaje colectivo. Se ha evidenciado la incidencia de las prácticas formativas masivas en relación con la motivación de los estudiantes (Verhagen, Panigada y Morales, 2016; Carlton 2014), coincidiendo con los hallazgos en este trabajo.

Una de las mayores dificultades que los maestros experimentaron con respecto a la motivación de los estudiantes fue una consecuencia directa del encierro provocado por el Covid-19. Durante ese tiempo las clases se llevaron a cabo de manera virtual, hasta que paulatinamente regresaron a ser presenciales. La falta de interacción social presencial provocó que la motivación de los estudiantes se viera mermada, tal como se pudo constatar en los relatos de los directores y docentes:

[...] usualmente lo que más les interesa a los chicos en este tipo de programas [...] tiene mucho que ver con el aspecto social, el estar trabajando en grupo, tener un grupo de compañeros que se convierten en amigos [...]. (K.B., 19/05/2021)

[...] en la música el hecho de la convivencia es lo padre, es lo que les interesaba mucho a ellos (a los alumnos). (F.S., 17/09/2021)

Derivado de esta situación, los docentes tuvieron que buscar alternativas creativas de convivencia virtual, así como nuevas maneras de motivar a los estudiantes y hubo un acercamiento a los estudiantes en un rol orientado al soporte socioemocional, por encima de la enseñanza musical, como ya fue discutido anteriormente en este trabajo y en otras publicaciones (Ortiz-Cortés y Carbajal-Vaca, 2022). Para lograr tal objetivo, lo que se sugiere en este trabajo es poner atención en dos aspectos específicamente en lo concerniente a las necesidades formativas docentes: por un lado el manejo y uso de las TIC, y por otro lado, la capacitación psico-pedagógica en el rol del docente como consejero (Capistrán-Gracia, 2021).

Conclusiones

En este trabajo se planteó la necesidad de establecer una interfaz entre la teoría, la investigación y las prácticas en los programas de orquestas infantiles y juveniles. Por ello fue planteado como objetivo principal:

Comprender la configuración de las identidades narrativas de los integrantes de programas de orquestas infantiles y juveniles en México desde el paradigma de las ecologías de aprendizaje musical para conocer la conformación de sus mundos de la vida musicales.

En un primer momento se pudieron caracterizar los componentes de las ecologías de aprendizaje de los programas, a través de la comprensión de los relatos que desvelaron sus identidades narrativas. A partir de ello se pudieron comprender los mundos de la vida musicales de los estudiantes y los docentes, y se pudieron identificar relaciones entre los diferentes factores que rodean la experiencia educativa. En otras palabras, se pudieron indagar las relaciones bidireccionales entre los ambientes y las personas. A continuación, se despliegan los principales argumentos con los que se concluye este trabajo.

Vínculo educador-educando

No es posible construir el sí mismo sin la presencia de los demás. En este trabajo se pudo identificar la construcción que los estudiantes realizan acerca de sí mismos a partir de las relaciones que les rodean en los programas orquestales. El vínculo más importante y sobre el cuál se fundamenta el proceso de enseñanza-aprendizaje en las orquestas es el de educador-educando.

Es posible retomar las ideas de Freire en lo concerniente a la relación educador-educando, al señalar que es una relación rica y compleja, tal como se puede ver en los relatos analizados en esta investigación. El análisis que se logró muestra las relaciones entre las concepciones de los docentes acerca de su rol y la manera en que desempeñan sus prácticas. De igual manera se consideraron las descripciones que los estudiantes realizaron acerca de los docentes y sus prácticas encontrando una coherencia entre las percepciones de ambos actores. Se destaca la presencia del vínculo afectivo y del rol del docente en el soporte socioemocional de los estudiantes, aspecto que incide en su motivación. Es decir, los docentes juegan un papel primordial en la satisfacción de las necesidades de los estudiantes en cuanto al sentido de pertenencia, estima y autorrealización.

Por otro lado, se concibe que la responsabilidad social de los docentes se traduce en un sentido de retribución hacia el programa y hacia la música; es un sentido también de vocación que se hace evidente en el tiempo y esfuerzo invertidos en el programa pese a las condiciones laborales ofrecidas, donde sus derechos laborales no son respetados.

Posibilidad de transformación

A lo largo de la tesis se ha reflexionado sobre los programas que buscan la transformación o el cambio social a través del arte, en específico a través de la música y puntualmente por medio de las orquestas infantiles y juveniles. La reflexión se desarrolló en torno a la posibilidad de transformación a través de la música y a través de la educación, y se problematizó en torno a la demostración de resultados o beneficios. En el acercamiento al campo se recuperaron las diferentes percepciones acerca de los objetivos que persiguen los programas, desde la mirada de los diferentes actores del proceso educativo para encontrar entre sus perspectivas, puntos en común y diferencias notables, y para encontrar relaciones entre sus percepciones y los diferentes componentes que rodean sus experiencias en sus ecologías de aprendizaje.

Es posible conjeturar que la transformación que se busca en estos programas puede tomar lugar a través de las relaciones socio-musicales que se dan en los mundos de la vida de quienes integran las orquestas, en específico a través de los procesos pedagógicos. Así, se formula que no es la música lo que tiene el poder de transformar sino las personas que, a través de la combinación de sus herramientas pedagógicas, su formación y sus experiencias de vida, facilitan a otras personas experiencias de aprendizaje con características singulares que dotan de sentido y significado al aprendizaje musical.

Es así como se plantea que, si la educación que se promueve en los programas pone el acento en los “efectos”, asigna un lugar predominante a los resultados visibles para las instituciones e instancias de gobierno que financian los programas. Esto puede generar una tensión o contradicción entre lo que los docentes buscan a través de sus acciones educativas y lo que las instituciones les han impuesto como requerimiento en cuanto al repertorio para conciertos y los tiempos para articular dicho repertorio que, de acuerdo con lo que ellos expresaron, no corresponde con el trabajo que hay detrás e inclusive incide en la motivación de los estudiantes de manera desfavorable. Lo anterior constituye una limitante en sus intencionalidades y acciones docentes y un obstáculo en el cumplimiento de los objetivos de los programas.

De manera contrastante, si el acento está puesto en la educación vista como un proceso, es posible que en los participantes se propicie una transformación a través de la reflexión, la concienciación social y el diálogo producido en la interacción social entre las personas.

Se infiere que en ambos programas el enfoque educativo se encuentra centrado en el estudiante. Este aspecto se refleja en los modelos de enseñanza adoptados en los programas y en el repertorio elegido. Se pudo notar que se toman en consideración las experiencias, contextos y circunstancias de los estudiantes, lo cual es necesario para flexibilizar el proceso educativo, hacerlo más una co-construcción y no solo una reproducción o trasmisión de saberes. A partir de lo anterior se percibe la necesidad de revisar constantemente los modelos pedagógicos, en un ejercicio de autocrítica y de reflexión acerca de las prácticas llevadas a cabo en los programas orquestales.

Validez del desarrollo

Para afirmar que el desarrollo humano ha tenido lugar en las personas, es necesario manifestar cambios en las concepciones y actividades que se extienden a otros contextos y otros momentos, es decir, que no son momentáneos ni específicos de una situación. Como se pudo analizar, los estudiantes perciben cambios en sí mismos que son profundos y duraderos, ya que son cambios en sus autoconceptos y en sus experiencias dentro de sus mundos de la vida. Estos son transferibles a otras situaciones o contextos de aprendizaje, como se pudo ver en sus relatos, lo que favorece su autocomprensión, su toma de decisiones y su autonomía. Lo anterior se debe, a lo que se interpreta en esta investigación como un enfoque de aprendizaje centrado en el alumno. Por tanto, para que los cambios o transformaciones puedan tener lugar, no solo a nivel personal, sino en la dimensión social, será necesario que los programas de orquestas infantiles y juveniles se alejen del modelo tradicional de formación musical instrumental que ha predominado en los conservatorios y escuelas de música, teniendo especial cuidado en el establecimiento de criterios de selección y evaluación de los alumnos: quién es apto para entrar a la orquesta y quién no, quién puede estar en los primeros atriles, cambiar de nivel a la orquesta de avanzados, practicar un instrumento u otro, entre otras cuestiones, ya que, como se notó en los relatos de los estudiantes, son eventos que inciden en sus expectativas de autoeficacia, lo que repercute en sus autoconceptos y por lo tanto en sus identidades.

A partir de la comprensión desarrollada en este trabajo, se argumenta que las prácticas educativas desarrolladas en las orquestas infantiles y juveniles constituyen ambientes

intersubjetivos en donde las identidades y las narrativas son co-construidas. En los programas que se estudiaron en este trabajo, la co-construcción de las identidades de los aprendices se desarrolló a través de: a) las acciones pedagógicas encaminadas hacia el sentido de pertenencia y de comunidad; b) los recursos con los que contaban, y como pudimos revisar, se disponía de instrumentos, auditorios, lugares de ensayo y de estudio, acompañamiento de los padres, y las necesidades básicas de los estudiantes se encontraban cubiertas; c) las relaciones interpersonales, donde los docentes tuvieron un lugar primordial a través de un acercamiento empático y donde constituyeron un modelo de aprendiz, mismo que se encontraba motivado por un sentido de responsabilidad social y; d) el contexto que les proveyó a los estudiantes posibilidades de experimentar la autoeficacia en la música y el autoconocimiento de sus propias capacidades, lo que condujo hacia el desarrollo de sus autoconceptos musicales y de su identidad de aprendiz.

Demandas del ejercicio docente en las orquestas

A partir de lo que en este trabajo se pudo analizar, se plantea la necesidad de un desplazamiento del modelo tradicional de formación del docente de música y una redefinición del papel del educador, para lo cual se sugiere la incorporación de nuevas alternativas de formación y desarrollo profesional, donde nuevamente, se hace un llamado a las instituciones para atender esta necesidad. Por un lado, se precisa que las instituciones de educación superior revisen los planes de estudio y el perfil de egreso de los estudiantes de las licenciaturas en música. A través de la reflexión que tuvo lugar en este trabajo, se refuerza la idea de la brecha que existe entre la formación musical que es impartida en las escuelas y conservatorios de música, y las competencias requeridas en el campo laboral de los músicos instrumentistas, que con frecuencia se orientan hacia la docencia. En los programas de licenciatura instrumentista el foco está puesto en el desarrollo de habilidades técnicas y de interpretación, mientras que la formación pedagógica es insipiente, tal como lo señalaron los docentes que participaron en este estudio, por lo que, al terminar la carrera enfrentan un campo laboral para el que no están preparados y en el que no poseen experiencia.

Asimismo, se conjetura que es necesario que tome lugar una articulación entre las instituciones de educación superior y los cambios sociales y culturales actuales, para que los músicos egresados puedan desarrollar las capacidades necesarias para las demandas del campo laboral. En este sentido, si la consigna es que puedan relacionarse con su entorno de manera reflexiva, primero en su etapa de estudiantes y después como docentes, habría que comenzar por

propiciar una educación transformadora. Es decir, que los estudiantes en las escuelas de música puedan ser capaces de reflexionar de manera crítica en relación con su entorno, y que a su vez esto conduzca al pensamiento autónomo y a la toma de decisiones con respecto a su desarrollo educativo, profesional y social.

Por otro lado, se deja al descubierto que las instancias de cultura que dirigen los programas requieren formar docentes reflexivos que, recurriendo al sentido de responsabilidad social al que se hizo referencia en este trabajo, puedan llevar a cabo una práctica reflexiva que se desarrolle en la práctica, sobre la práctica y para la práctica, tal como lo plantea Schön. Para ello serán útiles espacios de reflexión y discusión como el que esta investigación permitió entablar, en un espacio de comunicación y reflexión acerca de lo vivido en los mundos de la vida de los docentes con la finalidad de ajustar las prácticas a las necesidades que se presentan en sus contextos. Con ello se refuerza la idea de que es pertinente la vinculación entre los programas orquestales y las instituciones de educación superior, tanto en el área formativa como en el área de investigación, a través de comunidades que combinen la práctica y la investigación-acción, lo que nuevamente alude a la articulación entre las instituciones de educación y las exigencias del contexto social.

El taller de análisis de la práctica docente que se impartió a los docentes de uno de los programas presentó un enlace entre las necesidades del programa, en cuanto a formación docente y la investigación que se llevó a cabo en este trabajo. El taller constituyó una forma de retribución social como parte de la investigación que puede ser un importante punto de partida para el desarrollo de nuevos vínculos.

Aunado a lo anterior y debido a la complejidad que se pudo constatar en las ecologías de aprendizaje musical, se propone que los enfoques en estos proyectos puedan ser interdisciplinarios con la finalidad de que pueda atenderse a los estudiantes de una manera más integral. Es decir, que los docentes tengan a su disposición asesoría y capacitación pedagógica de manera continua, para ello se requieren psicólogos y pedagogos que brinden un acompañamiento constante y que estén implicados en los programas.

Implicación de las familias de los aprendices

Como se pudo evidenciar, los estudiantes que participaron en el estudio cuentan con el apoyo de sus familias, principalmente de sus madres, quienes están implicadas en su desarrollo como aprendices de música y quienes los acompañan o los llevan a los ensayos y participan de

manera activa en los contextos musico-educativos. Los hermanos también forman parte de la orquesta y la familia está involucrada en el aprendizaje de los estudiantes. Las familias que formaron parte de este estudio no presentaron inconvenientes en la compra y mantenimiento de los instrumentos. Los aprendices también se encontraban implicados en otros entornos de aprendizaje, ya fuera en otras artes, deportes o idiomas, contando de igual forma con el apoyo de sus familias en el desarrollo de tales actividades.

Este hecho señala que los estudiantes involucrados en estos proyectos tienen cubiertas sus necesidades básicas de supervivencia al igual que sus necesidades de seguridad personal y familiar, como se revisó en la pirámide de Maslow, y acuden a las orquestas motivados por la satisfacción de otras necesidades de niveles más altos en la pirámide: necesidades de pertenencia, de estima y de autorrealización.

De lo anterior se puede inferir que un estudiante que no cuente con el apoyo familiar para el aprendizaje musical difícilmente podría participar en estas orquestas, lo que indica que las oportunidades de acceso a los programas orquestales siguen siendo desiguales. En la discusión se señaló este acompañamiento de las familias como un aspecto que incide de manera favorable en la motivación para el aprendizaje de los estudiantes.

Lo que se ha señalado en los últimos párrafos puede poner en duda si los programas promueven la inclusión o si el acceso a ellos es sólo para solo para quienes cuenten con el apoyo de sus familias y tengan sus necesidades básicas cubiertas, lo que apunta hacia la idea de que la democratización de la enseñanza musical como un derecho humano sigue siendo un desafío en México.

La multi-metodología autobiográfica en la investigación de prácticas músico-educativas

En la investigación de prácticas educativas, una de las metodologías más recurrentes es la etnografía, en la cual se utiliza la grabación de registros de clases: las clases son grabadas para su observación, transcripción y posterior estudio. Inicialmente esta investigación planteaba la posibilidad de realizar observaciones etnográficas en donde serían videograbadas las interacciones en los contextos educativos de las orquestas. El encierro a causa de la COVID-19 hizo que esto no fuera posible, por lo que se recurrió a la búsqueda de otra metodología. La multi-metodología autobiográfica resultó ser una alternativa adecuada y un instrumento novedoso a través del cual es posible analizar las prácticas educativas al adoptar un enfoque experiencial de manera

multidimensional. Esta metodología constituye una estrategia de investigación cualitativa que permite estudiar las identidades de docentes y estudiantes implicados en prácticas musico-educativas ya que hace posible captar la complejidad y multidimensionalidad de la relación del ser humano con la música. Se reafirma su pertinencia en el estudio de los relatos autobiográficos que contienen rutinas, formas de vida, acontecimientos, personas, objetos y contextos significativos para las personas, ya que nos permite comprender el papel que juega la música en la configuración de los procesos identitarios. Se destaca su utilidad en la indagación de los mundos de la vida de niños y adolescentes, debido a que a través de los instrumentos que conforman la multimetodología es posible abrir diversas vías de comunicación con apoyo de la expresión gráfica y de la información visual contenida en los dibujos, fotografías o mapas. Los participantes pudieron focalizar su atención en sus experiencias y en sus autopercepciones, lo que constituyó un medio de autorreflexión de lo vivido.

Acerca del estudio de las ecologías de aprendizaje

La perspectiva adoptada en este estudio permitió analizar las prácticas musico-educativas de manera ecológica. Se considera una perspectiva viable y útil en la investigación de prácticas educativas y culturales que hace posible comprenderlas desde una visión multidimensional y compleja. Esta visión hizo posible considerar los diferentes aspectos de las prácticas musicales al considerar y al mismo tiempo articular la dimensión experiencial y la perspectiva interna de los participantes del estudio. Se destaca su utilidad en la comprensión de las relaciones dinámicas entre el ser humano y la música, un interés central de la Psicología de la Música.

La visión de las ecologías de aprendizaje considera de manera enfática los entornos virtuales y el aprendizaje a lo largo y a lo ancho de la vida. En este trabajo pudo explorarse la dimensión virtual del aprendizaje y las posibilidades que éste nos da. Al mismo tiempo, se reconoce un área de formación importante que no está siendo atendida, en relación con las competencias digitales docentes.

Los estudios empíricos que se enmarcan en esta perspectiva aún son limitados, por lo que este trabajo puede abonar a la proliferación y difusión de su uso.

Limitaciones y posibilidades de investigación en trabajos posteriores

Debido a que la investigación fue realizada en el contexto de la pandemia, fue complicado poder analizar los recursos didácticos empleados por los docentes y los estilos de aprendizaje en

el aula, no obstante, los relatos de los docentes, estudiantes, coordinadores y padres de familia dieron cuenta de estos aspectos en tres momentos importantes en los que se desarrolló el trabajo de campo: 1) hasta antes del encierro, de manera retrospectiva, 2) en el momento que se dio el aprendizaje virtual y 3) en el regreso a la “nueva normalidad” donde, de manera paulatina se fueron retomando las actividades presenciales.

Si bien los hallazgos derivados de esta investigación no pueden ser generalizables a todos los programas de orquestas infantiles y juveniles, permiten detectar problemáticas comunes que son compartidas entre los diferentes actores de estas prácticas y permiten abonar a la construcción de conocimiento especializado en el campo de la educación musical a partir de la evidencia empírica, lo cual puede sentar las bases en la reflexión acerca de los procesos que toman lugar en la realidad de estos contextos y puede servir como fuente de información para la toma de decisiones. Que este estudio pueda gestar las condiciones para la generación de nuevas investigaciones a partir de las cuales se puedan planificar diferentes propuestas de programas orquestales en función de las experiencias y las expectativas de los principales actores educativos.

Dada la diversidad de las maneras de gestión y de organización de los programas de orquestas infantiles en México, quedan pendientes una gran cantidad de contextos por estudiar, en diferentes entornos culturales y socioeconómicos. A partir de la tabla de programas que se presentó en el capítulo 2, es posible trazar nuevas rutas de investigación que aporten datos sobre las posibilidades de gestión, los objetivos de los programas, el perfil de los destinatarios y de los docentes, entre otros aspectos que pueden ser sistematizados.

Queda abierto el tema de los programas que han sido discontinuados y es pertinente una comprensión que esclarezca los problemas políticos y sociales por los cuales estas orquestas no fueron viables, así como identificar qué es lo que sucedió con los estudiantes y los docentes que formaron parte de estas orquestas. En particular, investigar qué es lo que sucedió en el caso de las orquestas de la Nueva Escuela Mexicana y de las orquestas de Esperanza Azteca. Algunas notas periodísticas dan cuenta de que se están retomando alianzas entre los gobiernos estatales y Fundación Azteca para retomar los programas orquestales (ver SEDUC, 2023).

De igual manera, en la discusión se sugirió un análisis más profundo acerca de las condiciones laborales de los docentes en este tipo de proyectos, ya que como se pudo constatar, los docentes no cuentan con derechos laborales pese a trabajar para instancias de cultura estatales.

Será importante abrir una discusión sobre las demandas del ejercicio docente y su correspondencia con los aspectos laborales dentro de las orquestas infantiles y juveniles.



Referencias

- Aguilar-Meza, E. (2017). *La procuración de fondos para las agrupaciones musicales comunitarias: caso orquesta infantil y juvenil Lomas del paraíso*. [Tesis de maestría]. Universidad de Guadalajara.
- Alaszewski, A. (2006). *Using diaries for social research*. Sage.
- Avenburg, K., Cibeá, A., y Talellis, V. (2017). Las orquestas infantiles y juveniles del Gran Buenos Aires. Estudio descriptivo del panorama de proyectos y programas hallados entre 2014 y 2015. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 2(2), 13-57.
- Bautista-Cupul, P. (2016). Bandas Juveniles Musicales de Yucatán: los desafíos en la implementación de un programa músico-social. *Revista Internacional de Educación Musical*, (4), 61-73.
- Bagnoli, A. (2004). Researching Identities with Multi-method Autobiographies. *Sociological Research Online*, 9(2), 1-15. DOI:10.5153/sro.909
- Bagnoli, A. (2009). Beyond the standard interview: the use of graphic elicitation and arts-based methods. *Qualitative Research*, 9(5), 547–570. DOI:10.1177/1468794109343625
- Bagnoli, A. (2012). Making sense of mixed method narratives: Young people’s identities, life-plans and time orientations. En: S. Heath y C. Walker (Eds.), *Innovations in youth research* (pp.77-100). Palgrave Macmillan. DOI:10.1057/9780230355880_5
- Bagnoli, A. (2018). Self-portraits and Maps as a Window on Participants’ Worlds. En: P. Liamputtong (Ed.), *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences* (pp. 1255-1267). Springer. DOI: 10.1007/978-981-10-5251-4_5
- Baker, G. (2015). *El Sistema: Orchestrating Venezuela’s Youth*. Oxford University Press.
- Baker, G. J., y Frega, A. L. (2016). Los reportes del BID sobre El Sistema: Nuevas perspectivas sobre la historia y la historiografía del Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela. *Epistemus. Revista De Estudios En Música, Cognición Y Cultura*, 4(2), 54-83. DOI: 10.21932/epistemus.4.2751.2
- Bandura, A. (1978). The Self-System in Reciprocal Determinism. *American Psychologist*, 33, 344–358.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–48.

- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human development*, 49(4), 193-224.
- Bartleet, B. L., y Higgins, L. (2018). Introduction: An Overview of Community Music in the Twenty-First Century. En: B. L. Bartleet y L. Higgins (Eds.), *The Oxford Handbook of Community Music* (pp. 1–20). Oxford University Press
- Bartlett, R., y Milligan, C. (2015). *What is diary method?* Bloomsbury.
- Bates, E. A., McCann, J. J., Kaye, L. K., y Taylor, J. C. (2017). “Beyond words”: a researcher’s guide to using photo-elicitation in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 14(4), 459-481.
- Bautista, A. (2020). Formación y desarrollo profesional en docentes de interpretación musical: propuestas para cambiar concepciones y prácticas. En: J.I. Pozo, M.P, Pérez-Echeverría, J.A. Torrado, G. López-Iñiguez (Coords.) *Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en los alumnos* (pp.381-410). Morata.
- Beijaard, D., Meijer, P. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teacher professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Bem, D. J. (1972). Self-Perception Theory. En: L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 6, pp.1-67). Academic Press.
- Berk, L. E. (2000). *Child Development*. Pearson.
- Bernasconi, O. (2015). Introduciendo la moral en los estudios sociales del self. Narrativas biográficas como trabajo moral del yo. *Polis. Revista Latinoamericana*, (41).
- Blanco-Piñeiro, P. (2022). La intervención psicológica con músicos desde el doble perfil de psicólogo y profesor de instrumento: análisis de una experiencia. En P. Blanco-Piñeiro, M, Zubeldia-Echeberría, A. López de la Llave-Rodríguez (oord.), *Investigaciones y experiencias profesionales en psicología de las artes escénicas* (pp.27-40). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Blandford, S. y Duarte, S. (2004). Inclusion in the community: A study of community music centers in England and Portugal, focusing on the development of musical and social skills within each center. *Westminster Studies in Education*, 27(1), 7–25.
- Bolivar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12, 13-30.

- Bolívar, A (2014) Las historias de vida del profesorado. *Voces y contextos. Revista Mexicana de Investigación Educativa* 19, pp. 711-734.
<http://oai.redalyc.org/articulo.oa?id=14031461004>
- Bustamante-Rojas, Á. (2006). Educación, compromiso social y formación docente. *La Revista Iberoamericana de Educación*, 4(37).
- Brentano, F. (2020). *Psicología desde el punto de vista empírico*. Sígueme Ediciones.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Brubaker, R. y Cooper, F. (2019). Más allá de “identidad”. *Apuntes de Investigación del CECYP*, 7, 30-67. <https://www.apuntescecy.com.ar/index.php/apuntes/article/view/759>
- Bruner, J. (1991). Actos de significado. Alianza
- Campbell, P. S., Connell, C., y Beegle, A. (2007). Adolescents’ expressed meanings of music in and out of school. *Journal of Research in Music Education*, 55(3), 220-236.
- Carabaña, J., y Lamo de Espinoza, E. (1978). La teoría social del interaccionismo simbólico: análisis y valoración crítica. *Revista española de investigaciones sociológicas*, 1(78), 159-204.
- Carbajal-Vaca, I. S. (2014). *Acercamiento Semiótico y Epistemológico al Aprendizaje de la Música. Colección Graduados. Serie Sociales y Humanidades*. Universidad de Guadalajara. Cucshudg. Recuperado de:
<http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/cgraduados/pdf/2012/acercamiento2012.pdf>.
- Carbajal-Vaca, I.S. (2021). Educación Musical y Orquestas Escolares: Cuestionamientos a la Nueva Escuela Mexicana desde la semiótica del aprendizaje. En: L. A. Estrada-Rodríguez, L. E. Gutiérrez- Gallardo, F. Sastré-Barragán (Eds.), *La educación musical en el nivel básico en México actual, retos y propuestas* (pp.121-138). Universidad Autónoma de México.
- Carlton, M. (2014). *Music in education: A guide for parents and teachers*. Routledge.
- Carneiro, R. (1996). La revitalización de la educación y las comunidades humanas: una visión de la escuela socializadora del siglo XXI. En: Delors, J. (Coord.). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno* (pp.241-245). UNESCO

- Casanova, E. M. (1993). El desarrollo del concepto de sí mismo en la teoría fenomenológica de la personalidad de Carl Rogers. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46(2), 177-186.
- Cayari, C. (2018). Connecting music education and virtual performance practices from YouTube. *Music Education Research*, 20(3), 360-376. <https://doi.org/10.1080/14613808.2017.1383374>
- Coll, C. y Falsafi, L. (2008). *La identidad de aprendiz. Una aproximación sociocultural al análisis de cómo los participantes en entornos virtuales de aprendizaje se reconocen a sí mismos como aprendices*. [Sesión de conferencia]. Seminario sobre Identidad, aprendizaje y enseñanza. Recuperado de: http://psyed.edu.es/archivos/grintie/CC_LF_UOC_08.pdf
- Coll, C., y Falsafi, L. (2010). Learner identity. An educational and analytical tool. *Revista de Educación*, 353, 211-233. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_08esp.pdf
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 219, 31-36.
- Combs, A. W. (1965). *The professional education of teachers*, Allyn and Bacon.
- Combs, A. W., Miser, A. B., y Whitaker, K. S. (1999). *On Becoming a School Leader. A Person-Centered Challenge*. ASCD.
- Correa-Arias, C. (2017). Itinerarios categoriales en el desarrollo de marcos teóricos y epistémicos. Percepciones sobre la investigación en Ciencias Sociales. Octaedro
- Creech, A., González-Moreno, P., Lorenzino, L., y Waitman, G. (2016). *El Sistema and Sistema-Inspired programmes: A literature review of research, evaluation and critical debates*. Sistema Global.
- Cresswell, J.W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage.
- Chase, S. E. (2105). Investigación narrativa Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En: N. K., Denzin y Y.S. Lincoln (Coord.), *Métodos de recolección y análisis de datos: Manual de investigación cualitativa Vol. IV* (pp.58-112). Editorial Gedisa.
- Chaves, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Educación*, 25(2), pp. 59-65.

- D'Alexander, C., e Ilari, B. (2016). La transformación social de dos estudiantes en un programa Orquestal inspirado en El Sistema. *Revista Internacional de Educación Musical*, (4), 75-84.
- Damasio, A. (2010), *Y el cerebro creó al hombre*. Destino
- Delgado, P. (21 de octubre, 2020). Suspenden en Coahuila proyecto de Orquesta de la Nueva Escuela Mexicana. *Siete de junio*. <https://7dejunio.com/suspenden-en-coahuila-proyecto-de-orquesta-de-la-nueva-escuela-mexicana>
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive biography*. Sage.
- Díaz-Martínez, C. (1992). Modelos de autopercepción social entre alumnos de octavo de EGB. *Revista de educación*, 299, 293-305.
- Duval, S., y Wicklund, R. A. (1972). *A Theory of Objective Self-Awareness*. Academic Press
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. En: Y. Engeström, R. Miettinen y R.L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on Activity Theory* (p. 19-38). Cambridge University Press.
- Erreich, A. (2018) La fantasía inconsciente y el fenómeno de la imprimación. *Aperturas Psicoanalíticas*, 57.
- Erikson, E.H. (1971). *Identidad, juventud y crisis*. Paidós.
- Eshach, H. (2007). Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education. *Journal of Science Education and Technology* 16(2), 171–190. <https://doi.org/10.1007/s10956-006-9027-1>
- Esteban-Guitart, M. (2012). La Multi-metodología Autobiográfica Extendida (MAE): una estrategia cualitativa para estudiar la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida. *REMA*, 17(2), 51-64.
- Estrada-Rodríguez, L. A., Gutiérrez- Gallardo, L. E., Sastré-Barragán, F. (Eds.), *La Educación Musical en el Nivel Básico en México. Retos y Propuestas Actuales*. Universidad Autónoma de México.
- Fabrizio, M. L. (2022). Las políticas socioeducativas: Un recorrido y análisis histórico a partir de los programas de orquestas infanto juveniles. *Andes*, 33(2), 12-47.
- Fernández-Morante, B. (2018). Violencia psicológica en la educación musical actual en los conservatorios de música. *Revista Internacional de Educación Musical*, (6), 13-24.

- Flórez-Alarcón, L. (2018). La intencionalidad de la acción en el proceso motivacional humano. *Psychologia*, 12(2), 115-135. Doi: 10.21500/19002386.3973
- Flores-Mercado, B. G. (2014). Memoria colectiva, región sociomusical y bandas de viento en Totolapan, Morelos. *Cuicuilco*, 21(61), 189-210.
- Fong-Silva, W., Fong-Amarís, W. & Pérez-Mendoza, J. (2022). Necesidades de seguridad y protección de Maslow, rendimiento académico y aprendizaje significativo en estudiantes de ingeniería. *IPSA Scientia*, revista científica multidisciplinaria, 7(4), 10-23.
<https://doi.org/10.25214/27114406.1542>
- Formenti, L. (2003). Una metodología autonarrativa para el trabajo social y educativo. *Cuestiones pedagógicas*, 19, 267- 284.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Tierra Nueva.
- Freire, P. (1976): *Educación y cambio*. Ediciones Búsqueda.
- Gallagher, S. (2000). Philosophical conceptions of the self: implications for cognitive science. *Trends in Cognitive Science* 4 (1):14-21. Doi: 10.1016/s1364-6613(99)01417-5.
- Gallagher, S y Zahavi, D. (2023). “Phenomenological Approaches to Self-Consciousness”. En: E. N. Zalta y U. Nodelman (Eds.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2023/entries/self-consciousness-phenomenological/>
- Gallo-Restrepo, N. E., Meneses-Copete, Y. A., y Minota-Valencia, C. (2014). Caracterización poblacional vista desde la perspectiva del desarrollo humano y el enfoque diferencial. *Investigación y Desarrollo*, 22(2), 360-401.
- Geremek, B. (1996). Cohesión, solidaridad y exclusión. En: Delors, J. (Coord.). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno* (pp.241-245). UNESCO
- Giráldez, A. (2007). Contribuciones de la educación musical a la adquisición de las competencias básicas. *Eufonía: Didáctica de la música*, 41, 49-57.
- Gisbert, M., González, J. y Esteve, F. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa, 0, 74-83. <https://doi.org/10.6018/riite2016/257631>
- Goetz, J.P. & Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ed. Morata.

- González, M. y Tourón, J. (1992) *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. EUNSA.
- González, S., Cavieres, H., Díaz, C., y Valdebenito, M. (2005). Revisión del constructo de Identidad en la Psicología Cultural. *Revista de psicología*, 14(2), 9-25.
- González-Sanmamed, M., Muñoz-Carril, P. C., y Santos-Caamaño, F. J. (2019). Key components of learning ecologies: A Delphi assessment. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), 1639-1655. <https://doi.org/10.1111/bjet.12805>
- Green, B. y Gallwey, W. T. (1986). *Inner game of music*. Pan Books.
- Grinberg, L. y Grinberg, R. (1976). *Identidad y Cambio*. Paidós
- Hallam, S., y Prince, V. (2000). *Research into instrumental music services*. DfEE.
- Hallam, S. (2006). *Music psychology in education*. Institute of Education, University of London.
- Hallam, S. (2015). *The power of music: A research synthesis of the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people*. iMERC.
- Hargreaves, D.J., Miell D., y MacDonald, R. (2002). What Are Musical Identities, And Why Are They Important? En R. MacDonald, D.J. Hargreaves, y D. Miell (Eds). *Musical Identities* (pp. 1-20). Oxford University Press.
- Hargreaves, D. J., y Marshall, N. A. (2003). Developing identities in music education. *Music Education Research*, 5(3), 263-273.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: a case for photo-elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13–26.
- Hemsey de Gainza, V. (2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista Musical Chilena*, 58(201), 74-81.
- Henley, J. (2018). *A Challenge to Assumptions of the Transformative Power of Music*. [Sesión de conferencia] 3rd SIMM-posium on the Social Impact of Making Music. Recuperado de <https://goo.gl/NLFQ6w>
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2008). *Motivation and Action*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511499821.002>
- Hermans, H. J. M. (2001). The Dialogical Self: Towards a Theory of Personal and Cultural Positioning. *Culture and Psychology*, 7 (3), 243-281. DOI:10.1177/1354067X0173001

- Hermans, H. y Gieser, T. (2014). *Handbook of Dialogical Self Theory*. Cambridge University Press.
- Hernandez- Estrada, J.L. (6 de diciembre de 2014). Las Orquestas Infantiles y Juveniles de México inspiradas por El Sistema- legado, evolución y desafíos. [Entrada en blog]. Recuperado de: <https://joseherstrada.com/blogs/hernandez-estrada-blog/posts/las-orquestas-infantiles-y-juveniles-de-mexico-inspiradas-por-el-sistema-legado-evolucion-y-desafios>
- Husserl, E. (2005). *Ideas para una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro Segundo: Investigaciones fenomenológicas sobre la constitución*. Fondo de Cultura Económica.
- Hyers, L. L. (2018). *Diary methods*. Oxford University Press.
- Infantino, J. (2019). *Disputar la cultura: Arte y transformación social*. RGC Ediciones.
- Jackson, N. (2013). The concept of learning ecologies. En: N. Jackson y G. B. Cooper (Eds), *Lifewide Learning, Education & Personal Development* (pp. 1–21). Recuperado de: http://www.lifewidebook.co.uk/uploads/1/0/8/4/10842717/chapter_a5.pdf
- Jackson, N. (2016). *Developing the idea of learning ecologies & ecosystems for learning in higher education*. [Sesión de conferencia]. Educational Climate Change: Exploring Our Learning Environments, Dublin Institute of Technology. Recuperado de: http://www.normanjackson.co.uk/uploads/1/0/8/4/10842717/dit_handout_final.pdf
- Jackson, N. (2020). Ecologies for learning and practice in higher education ecosystems. En R. Barnett y N. Jackson (Eds.), *Ecologies for Learning and Practice: Emerging Ideas, Sightings, and Possibilities* (pp. 81-96). Routledge.
- James, W. (1989). *Principios de psicología*. México: Fondo de cultura económica.
- Jenkins, R. (2004). *Social identity*. London: Routledge
- Jorgensen, H. (2000). Student learning in higher instrumental education: Who is responsible? *British Journal of Music Education*, 17(1), 67-77. doi: 10.1017/S0265051700000164
- Jorquera-Jaramillo, M.C. y Duque-Gutiérrez, J. (2013). Identidades profesionales en educación musical. Diversidad de orígenes para un mismo escenario de práctica. [Sesión de conferencia]. *International Conference Re-conceptualizing the professional identity of the European teacher. Sharing Experiences* (243-256). Recuperado de: <https://idus.us.es/handle/11441/56492>

- Kaptelinin, V. (2014): Activity Theory. En: M. Soegaard y R.F. Dam (Eds.). The Encyclopedia of Human-Computer Interaction. The Interaction Design Foundation. Recuperado de: https://www.interaction-design.org/encyclopedia/activity_theory.html
- Kemmis, E. y McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la Investigación- Acción*. Laertes.
- Kirschner, S., y Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31(5), 354-364.
- Kokotsaki, D. y Hallam, S. (2007). Higher Education music students' perceptions of the benefits of participative music making. *Music Education Research*, 9, 93-109.
- Koopman, C. (2007). Community music as music education: On the educational potential of community music. *International Journal of Music Education*, 25(2), 151-163.
- Korman, A. (1978). *Psicología de la industria y de las organizaciones*. Marova.
- Koutsoupidou, T. (2014). Online distance learning and music training: benefits, drawbacks and challenges. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 29(3), 243-255. <http://doi.org/10.1080/02680513.2015.1011112>
- Lecannelier, F. (2014). *Apego e Intersubjetividad*. Vol.II. LOM.
- Landín-Miranda, M., R., & Sánchez-Trejo, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo: una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242.
- Leontiev, A. N. (1984). *Actividad, conciencia y personalidad*. Editorial Cartago.
- Lewis, K., Demie, F. y Rogers, L. (2011). *In Harmony Lambeth: An Evaluation- executive summary*. Reino Unido: Lambeth Children and Young People's Service. Recuperado de: <https://www.artshealthresources.org.uk/wp-content/uploads/2018/02/2011-Lewis-In-Harmony-Lambeth-an-Evaluation-Executive-Summary.pdf>
- Luria, A. (1976). *Cognitive development its cultural and social foundations*. Harvard University Press.
- Lim, C.P., Juliana y Liang, M. (2020). An activity theory approach toward teacher professional development at scale (TPD@Scale): A case study of a teacher learning center in Indonesia. *Asia Pacific Educ. Rev.* 21, 525–538. DOI: 10.1007/s12564-020-09654-w
- Llaven, Y. (25 de enero de 2021). Deja sin trabajo la SEP a 700 músicos profesionales en plena epidemia; eran parte de las Orquestas Esperanza Azteca. *La Jornada de Oriente* <https://www.lajornadadeoriente.com.mx/puebla/deja-sin-trabajo-la-sep-a-700-musicos-profesionales-en-plena-epidemia-eran-parte-de-las-orquestas-esperanza-azteca/>

- López, A. M. (2008). Sistemas de formación musical y fomento de valores en Colombia, Chile y Venezuela, visto a través del documental. *Re-Presentaciones: Periodismo, Comunicación y Sociedad*, 2(5), 85-98.
- López-Peláez C., M. P. (2022). Educación musical para la transformación social. Por una redefinición de objetivos. *Encuentros: Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (15), 214-227.
- López-Prado, J. M., y Salcedo-Moncada, B. (2021). Beneficios de la práctica musical en los niveles de educación básica obligatoria en México. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 11(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.889>
- Luna, K. (17 de diciembre de 2020). Piden apoyo para Orquesta de la Nueva Escuela Mexicana. *Netnoticias*. <https://netnoticias.mx/juarez/piden-apoyo-para-orquesta-de-la-nueva-escuela-mexicana/>
- MacDonald, R., Kreutz, G. y Mitchell, L. (Eds.). (2013). *Music, health, and wellbeing*. Oxford University Press. DOI:10.1093/acprof:oso/9780199586974.001.0001
- Malacalza, L. (2013). *Ecología y ambiente*. Asociación de Universidades Grupo Montevideo y Universidad Nacional de La Plata.
- Markus, H. y Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969.
- Marsh, H. W. (2007). *Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self concept in educational psychology—25th Vernon–Wall lecture series*. British Psychological Society.
- Martínez, D. (2018). (6 de octubre de 2018). Orquesta infantil sin apoyo del Municipio. *El Sol de San Juan del Río*. <https://www.elsoldesanjuandelrio.com.mx/local/orquesta-infantil-sin-apoyo-del-municipio-2049703.html>
- Martin, A.J., Mansour, M., Anderson, M., Gibson, R., Liem, G.A.D., y Sudmalis, D. (2013). The role of arts participation in students' academic and nonacademic outcomes: A longitudinal study of school, home, and community factors. *Journal of Educational Psychology*, 105, 709-727. DOI: 10.1037/a0032795
- Martinez-Carpio, H. (2009). Autopercepción social y atribuciones cognoscitivas en estudiantes de bajo rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1175-1216.

- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & saúde coletiva*, 17(3), 613-619.
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz de Santos.
- McAdams, D. P. (2003). Identity and the life story. En R. Fivush y C. A. Haden (Eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self. Developmental and cultural perspectives* (pp. 187-207). Lawrence Erlbaum Associates.
- McCarthy, M. (2015). Understanding Music Education in Music Education, Conceptually, Historically and Politically. En: C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, y P. Woodford, (Eds.). *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*. Oxford University Press.
- MacIntyre, A. (1981). *Tras la virtud*. Crítica.
- McPherson, G. & Evans, P. (2017). Processes of musical identity consolidation during adolescence. En: R. MacDonald, D. Hargreaves y D. Miell (Eds.), *Handbook of musical identities* (pp. 213-234). Oxford University Press.
- Mead, G. H. (1982) Espíritu, persona y sociedad: Desde el punto de vista del conductismo social.
- Meijers, F. y Hermans, H. (2018). *The Dialogical Self Theory in Education: A Multicultural Perspective*. Springer International Publishing. DOI:10.1007/978-3-319-62861-5.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenología de la percepción*. Península.
- Millán, J. L. (2011). *Bullying. Guía del profesor*. ADICE
- Molina, M. F., Schmidt, V., y Raimundi, M. J. (2017b). Possible Selves in Adolescence: Development and Validation of a Scale for their Assessment. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 151(7), 646-668. doi: 10.1080/00223980.2017.1372347
- Morales-Petersen, W. L. (2015). *El Acceso a la educación musical en comunidades en riesgo de exclusión social en México; estudio sobre las orquestas infantiles y juveniles de los Núcleos Comunitarios de Aprendizaje Musical (NUCAM) inspiradas en el Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela*. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Muñoz-Valenzuela, C., Conejeros-Solar, M. L., Contreras-Contreras, C., y Valenzuela-Carreño, J. (2016). La relación educador-educando: Algunas perspectivas actuales. *Estudios Pedagógicos*, 42, 75-89.
- Muuss R. (1996). Theoretical expansion and empirical support for Erikson's theory. En: R. Muuss (Ed.) *Theories of adolescence* (p. 58-83). McGraw-Hill

- Neisser, U. (Ed.). (2006). *The perceived self: Ecological and interpersonal sources of self knowledge* (Vol. 5). Cambridge University Press.
- O' Neil, S. (2017). Young People's Musical Lives Learning Ecologies, Identities, and Connectedness. En: R. MacDonald, D.J. Hargreaves, D. Miell, (Eds.) *Handbook of Musical Identities* (pp. 79-104). Oxford University Press.
- Ortiz-Cortés, M. *Psicología y música: rehabilitación motora en un paciente con daño cerebral*. [Tesis de licenciatura]. Universidad Nacional Autónoma de México, México. Recuperado de <https://repositorio.unam.mx/contenidos/384967>
- Ortiz-Cortés, M. y Carbajal-Vaca, I. S. (2021). Educación musical intencional: Movilizaciones semióticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la dirección orquestal. En X. Gómez-Goyzueta (Coord.), *Arte, lengua y cultura: construcción de saberes y deconstrucción de conocimiento* (pp. 215-234). Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Ortiz-Cortés, M., y Carbajal-Vaca, I. S. (2022). Nuevas ecologías de aprendizaje en las orquestas infantiles y juveniles de México: Descubriendo las “cualidades mágicas” de la tecnología. *Aula Abierta*, 51(4), 349–356. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.4.2022.349-356>
- Ojeda-Gutiérrez, J., Alberti-Manzanares, P., y Zapata-Martelo, E. (2021). Juventud rural, género y música: El caso de la Filarmónica Juvenil San Martín Tilcajete, Oaxaca, México. *LiminaR*, 19(1), 147-160.
- Páramo, P. (2008). La construcción psicosocial de la identidad y del self. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3), 539-550.
- Parker, E., & Powell, S. (2014). A Phenomenological Study of Music Education Majors' Identity Development in Methods Courses Outside Their Areas of Focus. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (201), 23-41. DOI:10.5406/bulcouresmusedu.201.0023
- Partida-Valdivia, J.M. (2021). *Significaciones en niños entre 3 y 5 años de edad en actitud natural: estudio de las interacciones con instrumentos musicales en contextos familiares de mariachi en México*. [Tesis doctoral]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pellegrino, K. (2009). Connections Between Performer and Teacher Identities in Music Teachers: Setting an Agenda for Research. *Journal of Music Teacher Education*, 19(1), 39 –55. DOI:10.1177/1057083709343908
- Perilla- Granados, J. S. (2018). *La transformación social desde el protagonismo del estudiante y la convivencia escolar* (comp.). Universidad Sergio Arboleda.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- Piachonkina, Y. (2020). Música en línea: estrategias y herramientas pedagógicas para la educación musical virtual. *En Blanco & Negro, 11*(1) 14-22.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1985). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente. Ensayo sobre la construcción de las estructuras operatorias formales*. Paidós.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros: La Psicología cognitiva del aprendizaje*. Alianza.
- Pozo, J. I., Pérez-Echeverría, M. P., López-Iñiguez, G., Casas-Mas, A. (2020). SAPEA: un sistema para el análisis de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la música. En: J.I. Pozo, M.P, Pérez-Echeverría, J.A. Torrado, G. López-Iñiguez (Coords.) *Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en los alumnos* (pp.381-410). Morata.
- Prieto- Astudillo. (2014). *Aprendizajes en orquestas infanto-juveniles: un estudio de caso en Playas de Tijuana Baja California*. [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Baja California.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (julio de 2023). *What Is Human Development?* Recuperado de: <https://hdr.undp.org/about/human-development>
- Ragin, C. (2011). *Constructing social research: the unity and diversity of method*. Thousand. SAGE Publications.
- Rauscher, F. H. (2009). The impact of music instruction on other skills. En: S. Hallam, I. Cross y M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (pp. 244–252). Oxford University Press.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo Veintiuno.
- Ricoeur, P. (1998). *Tiempo y narración II. Configuración del tiempo en el relato de ficción*. Siglo XXI.
- Rincón, C. (2012). Promoting Personal Development Through Music Participation: A Case Study of Youth Orchestras in Colombia. En: S. O' Neil (Ed.), *Personhood and Music Learning: connecting perspectives and narratives* (pp.165-180). Canadian Music Educators' Association.
- Roberts, B. (2004). Who's in the Mirror? Issues Surrounding the Identity Construction of Music Educators. *Action, Criticism, and Theory for Music Education, 3*, (2).
- Rogers, C. R. (1959). A Theory of Therapy, Personality, and Interpersonal Relationships: As Developed in the Client-Centered Framework. En S. Koch (Ed.), *Psychology: A Study of a*

- Science. Formulations of the Person and the Social Context* (Vol. 3, pp. 184-256). McGraw Hill.
- Sabariago, M. y Bisquerra, R. (2009). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En: R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp.19-48). Editorial La Muralla.
- Sánchez, F. y Rodríguez-Panigua. A. (2022). Hacia una comprensión del mundo social virtual en la configuración de espacios de aprendizaje informal. *Foro de Educación*, 20(1), pp. 370-393. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.838>
- Sangrá, A., González-Sanmamed, M., y Guitert-Catasús, M. (2013). *Learning Ecologies: Informal professional development opportunities for teachers*. [Sesión de conferencia] IEEE 63rd Annual Conference International Council for Education Media (ICEM). DOI: 10.1109/CICEM.2013.6820171.
- Sangrá, A., Raffaghelli, J. E., y Guitert-Catasús, M. (2019). Learning ecologies through a lens: Ontological, methodological and applicative issues. A systematic review of the literature. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), 1619-1638.
- Sangrá, A., Raffaghelli, J. E., González-Sanmamed, M., & Muñoz-Carril, P. C. (2021). Desarrollo profesional de maestros de primaria desde la óptica de las ecologías de aprendizaje: nuevas formas de actualizarse en tiempos inciertos. *Publicaciones*, 51(3), 21–45. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.2079>
- Samper, A. (2010). La apreciación musical en edades juveniles: territorios, identidad y sentido. *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas*, 5(2), 29-42. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/issue/view/168>
- Schippers, H. (2018). Community Music Contexts, Dynamics, and Sustainability. En: B. L. Bartleet (Ed.) y L. Higgins (Ed.), *The Oxford Handbook of Community Music* (pp.23-42). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190219505.013.29>
- Schellenberg, E.G., Corrigan, K. A., Dys. S.P., y Malti, T. (2015). Group Music Training and Children's Prosocial Skills. *PLoS ONE*. 10(10). DOI: e0141449. 10.1371/journal.pone.0141449.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Schutz, A. y Luckmann, T. (2003). *Las estructuras del mundo de la vida*. Amorrortu.

- Searle, J. R. (2004). *Intentionality. An essay in the philosophy of mind*. Cambridge University Press.
- Secretaría de Educación Pública. (17 de julio de 2019). *La música, pondrá la nota a la Nueva Escuela Mexicana*. Boletín 103. [Comunicado de prensa]. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/477975/Boletín_SEP_no.103 - La mu sica pondra la nota a la Nueva Escuela Mexicana.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/477975/Boletín_SEP_no.103_-_La_musica_pondra_la_nota_a_la_Nueva_Escuela_Mexicana.pdf)
- SEDUC. Gobierno del estado de Campeche. (9 de febrero de 2023). Buscan SEDUC y Fundación Azteca, rescatar Orquesta Sinfónica Infantil del Municipio de Champotón. [Comunicado de prensa]. <https://educacioncampeche.gob.mx/noticia/3114/buscan-seduc-y-fundacion-azteca-rescatar-orquesta-sinfonica-infantil-del-municipio-de-champoton>
- Serrati, P. S. (2017). Cuestionar la colonialidad en la educación musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, (5), 93-101.
- Shapka J.D., Khan S. (2011) Self-perception. En: R.J.R Levesque. (Ed.), *Encyclopedia of Adolescence*. Springer.
- Shavelson, R., Hubner, J. y Stanton, J. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretation. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441.
- Siemens, G. (2007). Connectivism: creating a learning ecology in distributed environments. En: T. Hug (Ed.), *Didactics of microlearning: concepts, discourses, and examples* (pp. 53-68). Waxmann.
- Sistema Nacional de Fomento Musical. (octubre de 2020). *Acerca del SNF*. Recuperado de: https://snfm.cultura.gob.mx/acerca_de_snmf
- Sistema Nacional de Fomento Musical. (octubre de 2020). *Agrupaciones comunitarias*. Recuperado de: https://snfm.cultura.gob.mx/agrupaciones_comunitarias
- Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela. (2018). *¿Qué es El Sistema?* Recuperado de: <https://fundamusical.org.ve/que-es-el-sistema/>
- Sosa, Y. (22 de octubre de 2020). Desesperanza y enojo por suspensión de programa de orquestas; Oaxaca afectado. *Zona Roja*. Recuperado de: <http://www.zonaroja.com.mx/?p=19092https://ngnoticias.com/pausa-gobierno-federal-las-orquestas-escolares/>
- Spradley J. (1979). *The Ethnographic Interview*. Harcourt Brace Jovanovich.

- Spychiger, M., Gruber, L., y Olbertz, F. (2009). *Musical Self-Concept-Presentation of a Multi-Dimensional Model and Its Empirical Analyses*. [Sesión de conferencia]. ESCOM 2009: 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music. Recuperado de: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2009411322>
- Spychiger, M. (2017). From musical experience to musical identity: musical self-concept as a mediating psychological structure. En: R. MacDonald, D.J. Hargreaves, y D. Miell, (Eds.), *Handbook of musical identities* (pp. 267-287). Oxford University Press.
- Spychiger, M. (2021). Motivation and developing a musical identity. En: A. Creech, D. A. Hodges, & S. Hallam (Eds.), *Routledge International Handbook of Music Psychology in Education and the Community* (pp. 254-268). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429295362>
- Stauffer, S. L. (2009). Placing curriculum in music. En: T. A., Regelsky y J. T. Gates (Eds.), *Music Education for Changing Times. Guiding Visions for Practice* (pp. 175–186). Springer Publications. DOI: 10.1007/978-90-481-2700-9
- Stauffer, S. L. (2014). Narrative inquiry and the uses of narrative in music education research. En: C. Conway (Ed.), *Oxford Handbook of Qualitative Research in American Music Education* (pp. 163-185). Oxford University Press.
- Tajfel, H., y Turner, J.C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. En: W.G. Austin y S. Worchel (Eds.), *The Social Psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Brooks-Cole.
- Talellis, V., y Amantía, E. (2023). Los coros infantiles y juveniles en el GBA. Reflexiones en torno a los cambios de las políticas culturales en la gestión pública. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, (116), 43-62.
- Tarr B., Launay, J., y Dunbar R.I.M. (2014). Music and social bonding: “self-other” merging and neurohormonal mechanisms. *Frontiers in Psychology*. 5, 1-10.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tedeschi, J. T., Lindskold, S., y Rosenfeld, P. (1985). *Introduction to Social Psychology*. West Publishing Company.
- Touriñán, J. M. (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos formales, no formales e informales, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 8, 55-80.
- Turner, J.C. (1990). *Redescubrir el grupo social*. Morata.

- Tregear, P., Johansen, G., Jorgensen, H., Sloboda, J., Tulve, H., y Wistreich, R. (2016). "Conservatoires in society: Institutional challenges and possibilities for change". *Arts and Humanities in Higher Education*, 15(3-4), 276- 292. doi: 10.1177/ 147402 2216647379
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.
- Vander Z., J. (1990). *Manual de Psicología Social*. Paidós.
- Vargas-Sepúlveda, A. (2012). El dibujo: expresión artística-creativa en psicoterapia constructivista-evolutiva. En: M. G. Sepúlveda- Ramírez, C. A. Alcaíno- Maldonado, G.A. García- Acuña (Eds.) *Psicoterapia evolutiva constructivista en niños y adolescentes. Métodos y técnicas terapéuticas. Juegos, imágenes, diálogos* (pp. 101-112). Universidad de Chile.
- Valenzuela, V., Aisenson, G. y Duarte, M. E. (2018). Identidad desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación: Análisis de dos casos. *Anuario de Investigaciones Facultad de Psicología*, 25, 71-80.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-360). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60019-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60019-2)
- Veblen, K., y Olsson, B. (2002). Community music: Toward an international overview. En R. Colwell y C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 730–753). Oxford University Press.
- Verhagen, F., Panigada, L., & Morales, R. (2016). El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela: un modelo pedagógico de inclusión social a través de la excelencia musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, (4), 35-46.
- Vigotsky, L.S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. (Trabajo original publicado en 1978).
- Villarroel, V. (2001). Relación entre Autoconcepto y Rendimiento Académico. *Psyke*, 10 (1), 3-18.
- Wald, G. (2009). Los dilemas de la inclusión a través del arte: tensiones y ambigüedades puestas en escena. *Oficios Terrestres*. 53-63.
- Wald, G. (2011). Los usos de los programas sociales y culturales: el caso de dos orquestas juveniles de la Ciudad de Buenos Aires. *Question*, 1(29), 1-13.

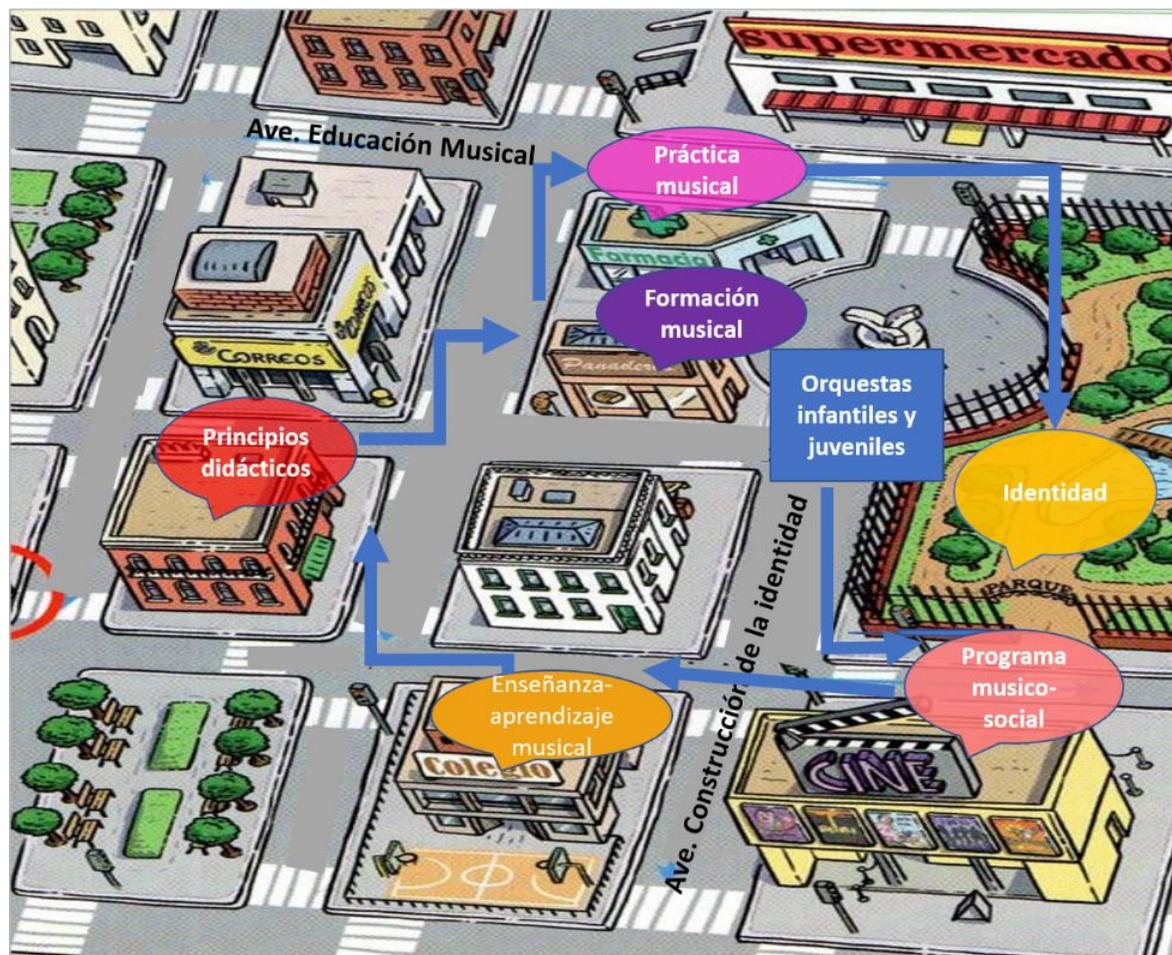
- Wald, G. D. (2017). Orquestas juveniles con fines de inclusión social: De identidades, subjetividades y transformación social. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 2(2), 59-81
- Wentzel, K. R. (2005). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. En: J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation*, (pp. 279-296). Guilford Press.
- Welch, G. F. & Ockelford, A. (2016). The Role of the Institution and Teachers in Supporting Learning. En: S. Hallam, I. Cross, y M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology*, (pp. 509-526). Oxford University Press
- Wulf, C. (2011). La felicidad de la familia reflejada en la narrativa, la imagen y el performance. En: G.J. Murillo-Arango, (Comp.) *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*, (pp.21-56). CLACSO.
- Zacarés González, J. J., Iborra Cuéllar, A., Tomás Miguel, J. M., y Serra Desfilis, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 25(2), 316–329.
- Zahavi, D. (1998). Brentano and Husserl on self-awareness. *Études phénoménologiques*, 27(28), 127-168.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 1-37). Lawrence Erlbaum Associates.

Anexo 1. Proceso de construcción del marco teórico y epistémico: cartografía e itinerario de categorías



Cartografía general de las categorías en la ciudad de conceptos

Ciudad Orquestas infantiles y juveniles en México: un acercamiento a las identidades narrativas de estudiantes y docentes



Itinerario 1. Panorama de los programas de orquestas comunitarias infantiles y juveniles en la construcción identitaria

Recorrido:

1. Plaza de las Orquestas infantiles y juveniles
 2. Cine Programa musico-social
 3. Colegio Enseñanza-aprendizaje musical
 4. Edificio de los Principios didácticos
 5. Panadería Formación musical
 6. Farmacia Práctica musical
 7. Parque Identidad
- A través de la Ave. Construcción de la identidad y la Ave. Educación Musical

Autores: D'Alexander & Ilari, 2016; Wald, 2017; Valenzuela & Aisenson, 2016; Avenburg, Cibea & Talellis, 2017; Verhagen, Panigada & Morales, 2016; Bautista-Cupul, 2016; Capistran-Gracia & Reyes-Sosa, 2020.

Anexo 2. Preguntas guía para entrevistas

Preguntas guía para entrevista a directores

Preguntas descriptivas

- ¿Cuál es el objetivo principal de las orquestas de este programa?
- ¿Cuál es la población a la que atienden principalmente?
- ¿Cómo es el proceso de formación en las orquestas?
- ¿Cuál es el contexto social de los niños que participan en la orquesta?
- ¿Qué es lo que los medios de comunicación expresan sobre estas orquestas?

Preguntas estructuradas

- ¿Cuál es la función que desempeñas en el programa de orquestas?
- ¿Cómo llegaste a ser el director/docente/alumno de esta orquesta?
- ¿Cómo te ves a ti mismo con respecto a tu participación en la orquesta?
- ¿Cómo es la comunicación entre los miembros de la orquesta y tú?
- ¿Cómo es la comunicación entre los maestros y los padres de familia?

Preguntas contrastantes

- ¿Con qué repertorio se identifican más como orquesta y con cuál definitivamente no se relacionan?
- ¿Consideras que los participantes adquieren hábitos y actitudes favorables al involucrarse en la orquesta? Si es así ¿cuáles consideras que adquieren?
- ¿Cuál consideras que sea la razón principal por la cual hay estudiantes que no permanecen en el programa?
- ¿En qué se diferencia este programa de otras orquestas infantiles y juveniles?

Preguntas guía para entrevistas a maestros

- ¿Cómo llegaste a ser parte del proyecto?
- ¿Cuánto tiempo llevas en él?
- Antes de dar clases en esta orquesta ¿qué experiencia tenías en la enseñanza instrumental?
- ¿Cómo es tu comunicación con los padres de familia?
- ¿Cómo es la comunicación con tus alumnos?
- ¿Cuántos días a la semana tienen clases? Y ¿cuánto dura cada clase?
- ¿Utilizan el mismo material didáctico todos los maestros? ¿Qué material utilizas tú?
- ¿Tus alumnos cuentan con instrumento propio?

Durante la pandemia por COVID...

¿Alguno de tus alumnos abandonó el proyecto? Si es así ¿cuál fue el motivo?

¿Alguno de tus alumnos ha tenido dificultades para poder tomar las clases de manera virtual?

¿Qué cambios has tenido que realizar ahora que las clases han sido virtuales?

¿Cuál ha sido la mayor dificultad que has enfrentado debido a los cambios ocasionados por la pandemia?

¿Has notado que los chicos continúan motivados, o por el contrario has notado falta de motivación en ellos?

Preguntas guía para entrevistas a estudiantes

¿Qué instrumento tocas?

¿Por qué elegiste ese instrumento?

¿Cuentas con instrumento propio? Si es así, ¿Cómo lo adquiriste o cómo lo adquirieron tus papás?

¿Desde hace cuánto tiempo perteneces a la orquesta?

¿Cómo llegaste o cómo te enteraste del proyecto?

¿Alguno de tus hermanos también forma parte de la orquesta?

¿Alguien más en tu casa toca algún instrumento?

¿En tu casa cuánto tiempo dedicas a estudiar?

¿En qué parte de tu casa estudias?

¿Estudias tú sólo o practicas con alguien más?

Para ir a los ensayos de la orquesta ¿cuánto tiempo tienes que viajar?

¿Quién te acompaña a los ensayos de la orquesta?

¿Qué te gustaría estudiar cuando seas mayor?

¿Cómo te imaginas que en el futuro sea tu relación con la música?

¿Tienes muchos amigos en la orquesta? ¿Con quienes te llevas mejor?

Durante la pandemia por COVID 19...

¿Te has sentido motivado o desmotivado?

¿Estudias más ahora que estás en casa o estudias menos tiempo?

¿Cómo has coordinado el tiempo que dedicas a estudiar tu instrumento con tus estudios de secundaria/preparatoria?

¿Tienes internet en tu casa?

¿Con ayuda de qué dispositivo tomas tus clases en casa, celular, Tablet, computadora, etc?
¿Cuántas clases virtuales de instrumento tomas a la semana?

Preguntas guía para entrevista a mamás o papás

¿Cómo se enteraron de la orquesta?
¿Cuántos de sus hijos participan en la orquesta?
¿Cuentan con instrumento propio?
¿El mantenimiento de los instrumentos y los accesorios genera algún gasto en el presupuesto familiar? Si es así, ¿esto representa alguna dificultad económica para usted?
¿Cómo es su comunicación con los maestros de la orquesta y con el coordinador?
¿Quién acompaña a su(s) hijo(s) a los ensayos de la orquesta?
¿Cuándo sus hijos estudian en casa requieren ayuda de usted o en algún momento han requerido ayuda para estudiar?
¿Considera usted que la participación de su(s) hijo(s) en la orquesta ha desarrollado en ellos algún hábito o alguna actitud? Si es así, ¿cuáles?
¿A qué se dedica usted?
Durante la pandemia por COVID...
¿Qué cambios ha tenido que enfrentar?
¿Ha existido alguna dificultad para que su(s) hijo(s) continúen en la orquesta?

Anexo 3. Taller de análisis de la práctica docente y estrategias de enseñanza instrumental grupal

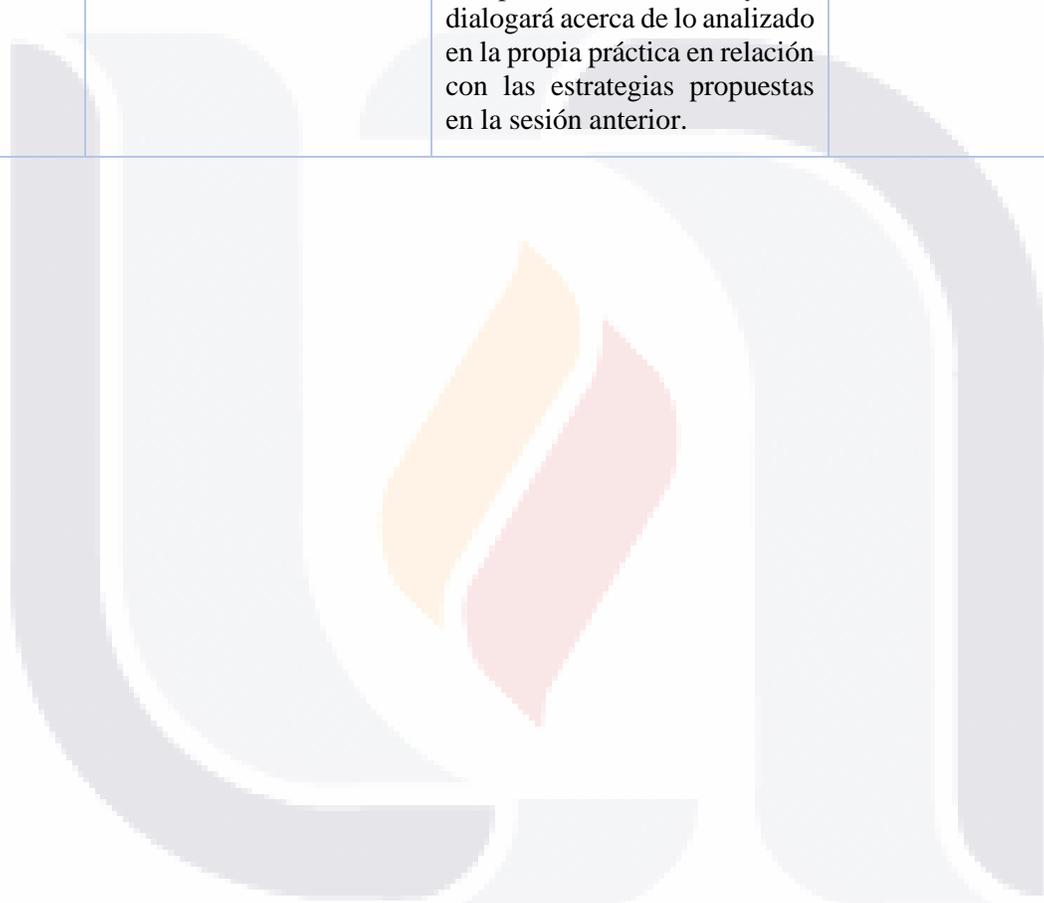
Objetivo: que los maestros del programa de enseñanza orquestal puedan participar como coinvestigadores de su propia práctica.

Enfoque educativo: en el taller se impartirán herramientas teóricas y metodológicas que promuevan un análisis transformador de sus prácticas docentes. Se revisarán también algunas estrategias de enseñanza instrumental grupal, a través de la exposición de diferentes artículos de investigación y a través de la reflexión en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Cronograma:

Número de sesión y fecha	Contenido de la sesión	Actividades de aprendizaje	Productos de aprendizaje
1 9/11/2021	Caracterización y problematización de la práctica docente. Elementos constitutivos de la práctica docente	Se expondrán los principales aspectos teóricos acerca de la caracterización y problematización de la práctica docente. Se explicarán los productos de aprendizaje a recabar a lo largo del taller. Se expondrán los elementos que componen la práctica docente y se dialogará con los profesores acerca de sus propias prácticas.	Registros de clase mediante notas de voz en WhatsApp. Captura de pantalla de clases virtuales.
2 22/11/2021	Identidades docentes Ecologías de aprendizaje musical	Se elaborará una lista de adjetivos en respuesta a la pregunta ¿quién soy yo como docente del proyecto orquestal? Se dialogará acerca de la lista y las experiencias personales de los docentes en relación con su participación en el programa. Se explicará la perspectiva ecológica y su relación con la identidad docente. Durante la sesión los docentes elaborarán un Cronograma, un Ecomapa y un Mapa relacional que den cuenta de hechos, contextos, personas y objetos más significativos en su	Lista de adjetivos Cronograma Ecomapa Mapa relacional

		desarrollo como docentes del programa.	
3 29/11/2021	Estrategias de enseñanza instrumental grupal Innovación/intervención de la práctica docente	Se expondrán diferentes artículos de investigación acerca de la enseñanza instrumental grupal con énfasis en el aprendizaje cooperativo y la tutoría entre iguales. Se explicará en qué consisten la innovación y la intervención de la práctica docente y se dialogará acerca de lo analizado en la propia práctica en relación con las estrategias propuestas en la sesión anterior.	Registros de clase mediante notas de voz en WhatsApp. Captura de pantalla de clases virtuales. Conclusiones del taller.



Anexo 4. Matriz de análisis lista de frases o adjetivos. Docentes del programa B

R.O.	B.A.	D.E.	T.S
Maestro	Facilitadora	Democrático	Guía
Facilitador	Consejera	Pasivo	Ejemplo
Ejemplo	Empática	Alegre	Canalizadora
Imagen	Dedicada	Colaborativo	Gestora
Guía	Amable	Compositor	Conciliadora
Consejero	Paciente	Mediator	Líder
Confidente	Generosa	Intérprete	Directora
Soportes (alumnos y papás)	Ansiosa		Creadora
	Comprensiva		Motivadora
	Permisiva		Administradora



Anexo 5. Matriz de análisis mapa relacional. Docentes del programa A

	L. C.	L. M.	F. H.
Personas	“Relaciones con los papás”	“Padres de familia”	“Acompañamiento”
Personas	Nombre del coordinador	“Coordinación de coros y orquestas”	Nombre del coordinador
Personas	Nombre del director de la orquesta	“Director de orquesta”	-
Lugares	Nombre de la IES a la que pertenece el programa	Nombre de la IES a la que pertenece el programa	-
Contextos profesionales	“orquesta de Puebla”	“orquesta de cámara”, “hueso” y “cuarteto”	“violinista en eventos”, “academia particular”
Contextos formativos	Otra formación profesional: “Maestría en educación”	Otra formación profesional: “Licenciatura en Antropología social”	Otra formación profesional: “Maestría en gestión cultural”



Anexo 6. Matriz de análisis dibujo identitario. Estudiantes del programa A

	Saúl	Brisa	Sandra
Objetos	Atriles de instrumentistas, sillas	Atril con partituras	-
	Instrumento propio: violín; otros instrumentos: violines, trompeta, alientos, timbales.	Instrumento propio: violín. Violín-maestra Cello y timbales-compañeros	Instrumento propio: trompeta
Personas	Director de la orquesta	Maestra de violín-(nombre)	-
	Compañeros de la orquesta	Amigos de la orquesta -(nombres)	Compañeros de la orquesta y familia
Otros elementos		Notación musical, símbolos utilizados en música	Globo terráqueo sobre el cual se sitúa la estudiante

