



PERSPECTIVAS MULTIDISCIPLINARES EN TORNO A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ACTUALIDAD

Raúl W. Capistrán Gracia
Norma Barrientos Villanueva

COORDINADORES



VERDAD, BELLEZA, PROBIIDAD

**Perspectivas
multidisciplinares
en torno a la educación
artística en la actualidad**

Perspectivas multidisciplinares en torno a la educación artística en la actualidad / Raúl W. Capistrán Gracia, Norma Barrientos Villanueva, coordinadores.—Cd. Victoria, Tamaulipas : Universidad Autónoma de Tamaulipas, 2026.

149 págs. ; 17 x 23 cm.

1. Educación, investigación, temas relacionados con las Artes

LC: **LB1590.5 P4.7 2026**

DEWEY: **707 AB**

Universidad Autónoma de Tamaulipas
Matamoros SN, Zona Centro
Ciudad Victoria, Tamaulipas C.P. 87000
D. R. © 2025

Consejo de Publicaciones UAT
Centro Universitario Victoria
Centro de Gestión del Conocimiento. Segundo Piso
Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. C.P. 87149
Tel. (52) 834 3181-800 • extensión: 2905
cpublicaciones@uat.edu.mx • www.uat.edu.mx • https://libros.uat.edu.mx/

Libro aprobado por el Consejo de Publicaciones UAT
ISBN UAT: 978-607-69439-5-3

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra incluido el diseño tipográfico y de portada, sea cual fuera el medio, electrónico o mecánico, sin el consentimiento del Consejo de Publicaciones UAT.

Libro digital

Este manual fue evaluado y aprobado por el Consejo de Publicaciones de la UAT para el uso del sello editorial de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Su contenido fue sometido al análisis de un software antiplagio para garantizar su originalidad e integridad.



VERDAD, BELLEZA, PROBIIDAD

Perspectivas multidisciplinares en torno a la educación artística en la actualidad

Raúl W. Capistrán Gracia
Norma Barrientos Villanueva

Coordinadores



MVZ MC Dámaso Leonardo Anaya Alvarado
PRESIDENTE

Dra. Evelia Resendiz Balderas
VICEPRESIDENTA

Dra. Dora María Lladó Lárraga
SECRETARIA TÉCNICA

Mtro. Eduardo García Fuentes
VOCAL

Dra. Rosa Issel Acosta González
VOCAL

CP Jesús Francisco Castillo Cedillo
VOCAL

MVZ Rogelio de Jesús Ramírez Flores
VOCAL

Comité Editorial del Consejo de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Tamaulipas

Dra. Lourdes Arizpe Slogher • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Amalio Blanco** • Universidad Autónoma de Madrid, España | **Dra. Rosalba Casas Guerrero** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Francisco Díaz Bretones** • Universidad de Granada, España | **Dr. Rolando Díaz Lowing** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Manuel Fernández Ríos** • Universidad Autónoma de Madrid, España | **Dr. Manuel Fernández Navarro** • Universidad Autónoma Metropolitana, México | **Dra. Juana Juárez Romero** • Universidad Autónoma Metropolitana, México | **Dr. Manuel Marín Sánchez** • Universidad de Sevilla, España | **Dr. Cervando Martínez** • University of Texas at San Antonio, E.U.A. | **Dr. Darío Páez** • Universidad del País Vasco, España | **Dra. María Cristina Puga Espinosa** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Luis Arturo Rivas Tovar** • Instituto Politécnico Nacional, México | **Dr. Aroldo Rodrigues** • University of California at Fresno, E.U.A. | **Dr. José Manuel Valenzuela Arce** • Colegio de la Frontera Norte, México | **Dra. Margarita Velázquez Gutiérrez** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. José Manuel Sabucedo Cameselle** • Universidad de Santiago de Compostela, España | **Dr. Alessandro Soares da Silva** • Universidad de São Paulo, Brasil | **Dr. Akexandre Dorna** • Universidad de CAEN, Francia | **Dr. Ismael Vidales Delgado** • Universidad Regiomontana, México | **Dr. José Francisco Zúñiga García** • Universidad de Granada, España | **Dr. Bernardo Jiménez** • Universidad de Guadalajara, México | **Dr. Juan Enrique Marciano Medina** • Universidad de Puerto Rico-Humacao | **Dra. Ursula Oswald** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Arq. Carlos Mario Yori** • Universidad Nacional de Colombia | **Arq. Walter Debenedetti** • Universidad de Patrimonio, Colonia, Uruguay | **Dr. Andrés Piqueras** • Universitat Jaume I, Valencia, España | **Dra. Yolanda Troyano Rodríguez** • Universidad de Sevilla, España | **Dra. María Lucero Guzmán Jiménez** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dra. Patricia González Aldea** • Universidad Carlos III de Madrid, España | **Dr. Marcelo Urra** • Revista Latinoamericana de Psicología Social | **Dr. Rubén Ardila** • Universidad Nacional de Colombia | **Dr. Jorge Gissi** • Pontificia Universidad Católica de Chile | **Dr. Julio F. Villegas †** • Universidad Diego Portales, Chile | **Ángel Bonifaz Ezeta †** • Universidad Nacional Autónoma de México

ÍNDICE

PREFACIO	9
LA VINCULACIÓN ACADÉMICA. UNA PUERTA CERRADA A LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL A NIVEL SUPERIOR EN MÉXICO Raúl W. Capistrán Gracia	13
PRÁCTICAS ESTÉTICAS SITUADAS EN TANTO PROPUESTA EDUCATIVA Juan Sebastián Lach Lau	27
DE ESPECTADORES PASIVOS A COCREADORES CULTURALES: CASO DEL PROYECTO ARTE ITINERANTE DE LGDA Y LA LEAGC DEL ITSON Rosa Leticia López Sahagún Grace Marlene Rojas Borboa Claudia Padilla Rodríguez Mitzy Lorena Ávalos Palafox	43
LA IMPORTANCIA DE LA RETROALIMENTACIÓN EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Ana Rosa Morfín Chávez	65
TÉCNICA, RIGIDEZ Y LIBERTAD VOCAL EN EL CANTO LÍRICO: INCIDENCIA DE FACTORES PSICOLÓGICOS EN LA FUNCIÓN LARÍNGEA Rigoberto Reséndez Ponce	77
LA MUSICOGRAFÍA BRAILLE COMO HERRAMIENTA DE INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN MUSICAL UNIVERSITARIA: REFLEXIONES DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE José Manuel Rivera Matus	99

**LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL CONSERVATORIO NACIONAL DE
MÚSICA: ANTECEDENTES, RETOS Y PROPUESTAS**

119

Gabriel Sierra Fincke

**PROPUESTA CURRICULAR PARA LAS ESCUELAS ESTATALES DE ARTE
DE SLP DESDE UNA EDUCACIÓN SUPERIOR FLEXIBLE**

135

Karla Minerva Waldo Lárraga

Malkuth Zavala Díaz de León

Josué Martín Ramírez Hernández

PREFACIO

La educación artística es fundamental para el desarrollo del humano; potencializa su sensibilidad, promueve su experiencia estética y desarrolla su creatividad a partir de la estimulación de sus facultades imaginativas, perceptuales y emocionales. De acuerdo con la *National Assessment of Educational Progress* de los Estados Unidos (Evaluación Nacional de Progreso Educativo), la educación artística es una materia básica del currículo y la creatividad es una destreza que puede ser aprendida y evaluada (Arts Education Partnership, 2012).

Aparte de los beneficios intrínsecos mencionados, la educación artística ejerce importantes beneficios extrínsecos. De acuerdo con Lynch (s. f.), a través de la educación artística: a) Se desarrolla la destreza motriz por medio del dibujo, la pintura, la música, el baile, la expresión corporal y la ejecución de instrumentos musicales; b) Se fomentan las habilidades del lenguaje y de la escritura al cantar, participar en representaciones teatrales y describir las creaciones artísticas; c) Se promueven las habilidades para resolver problemas y se impulsa el pensamiento crítico y reflexivo; d) Se fomentan las habilidades matemático-espaciales; e) Se impulsa la creatividad al tomar decisiones para ejercer libremente la libertad para crear y expresarse artísticamente; f) Se adquiere conciencia de la cultura propia y ajena; y, g) Se mejora el aprovechamiento académico.

En la *Conferencia Mundial sobre Educación Artística: Construir capacidades creativas para el siglo XXI*, celebrada en Lisboa, Portugal en el 2006, se reiteró la necesidad de impulsar la educación artística con el objetivo de garantizar el cumplimiento del derecho humano a la educación y a la participación en la cultura, desarrollar sus capacidades individuales, mejorar la calidad de su educación y fomentar la expresión de la diversidad cultural (Unesco, 2006).

Por lo anterior, en el ámbito de la educación artística no debe haber maestros improvisados; estos deben poseer una formación integral caracterizada tanto por el dominio de los conocimientos, habilidades y destrezas propios de la disciplina que imparten, como por la posesión de las competencias pedagógicas

necesarias para transmitirlos. El 15 de mayo de 2019, el H. Congreso de la Unión le confirió el estatus de derecho constitucional en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

De acuerdo con Hemsy de Gainza (1987), la condición más importante para enseñar es sentir una verdadera pasión por la materia que se quiere impartir. Este sentimiento debe ser auténtico e ir acompañado de un fuerte deseo de transmitir y difundir los conocimientos de la disciplina. Además de la vocación, el educador debe tener las competencias necesarias para hacerlo con éxito, por ejemplo, por medio del dominio de la materia y la preparación pedagógica. Sin estas dos condiciones, sería imposible el proceso significativo de enseñanza-aprendizaje.

El interés por la formación de los futuros maestros surge tanto por la convicción de que la labor magisterial se ha vuelto técnica y compleja, como por la certeza de que la sociedad y la economía del conocimiento del siglo XXI imponen obligaciones y responsabilidades en el docente, que es un agente imprescindible para impulsar la educación (Hargreaves, 1999). Al tratarse de la educación artística, los retos se incrementan, dada la tendencia a considerar las artes como asignaturas innecesarias. Baste echar una mirada al libro *Juicio a la educación: Por qué el sistema educativo es una pérdida de tiempo y dinero*, de Bryan Caplan (2018) para darse cuenta de que, en la lógica de los defensores de la teoría neoliberal, las asignaturas que no producen dividendos financieros son consideradas como inútiles (Aróstegui et al., 2021). Por ello, queda pendiente demostrar lo contrario.

Algunas veces es posible ver salas de concierto vacías, exposiciones de artes visuales que no se aprecian, festivales de teatro que no se disfrutan y exhibiciones de danza apenas apoyadas por exigua concurrencia. Casi siempre, se culpa a la falta de difusión por el poco éxito de los eventos culturales, sin pensar que el problema también radica en una educación artística deficiente que, desde sus inicios, no ha logrado promover la sensibilidad y el gusto hacia las artes y generar públicos. Los niveles básico y superior de educación artística no son enemigos, ni ajenos, sino que pueden y deben comprometerse para mejorar, trabajar en conjunto y crear un círculo virtuoso en donde cualquier acción positiva en uno de los niveles tendrá un impacto en el otro. Si se quiere que haya más niños y jóvenes con una educación integral, que amen y vivan plenamente las artes y sean receptores de los beneficios intrínsecos y extrínsecos que ejercen en el ser humano (Hallam, 2010), se debe

contar con docentes preparados artísticamente y pedagógicamente. Como afirmaba Kodály (citado en Chosky, 1974, p. 5):

Es mucho más importante saber quién es el maestro de Kiszvárdá que quién es el director de la Ópera de Budapest. [...] pues un mal director fracasa solo una vez, pero un mal maestro continúa fracasando durante 30 años, matando el amor por la música a 30 generaciones de muchachos.

En este libro se presentan ocho aportaciones de destacados académicos. En el Capítulo 1, Raúl W. Capistrán Gracia presenta los resultados de un estudio de 14 programas de licenciatura en educación musical sobre el tema de la vinculación. Capistrán explica que en México, en la mayoría de los programas académicos, existe una verdadera área de oportunidad en relación con esta función sustantiva, por lo que es crucial implementar políticas institucionales que permitan subsanarla y disfrutar de los beneficios que su implementación implica, para bien de la comunidad.

En el Capítulo 2, Juan Sebastián Lach Lau, de la Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Morelia, UNAM, presenta varias experiencias en torno a la docencia artística y de la creación e interpretación musical. Así, este autor enfatiza cómo una perspectiva parcial puede ser el punto de partida para investigar y promover dinámicas positivas entre los maestros y los alumnos hasta crear un ecosistema relacional entre percepciones diversas de tiempo o espacio que impulsen a la inter y transdisciplinariedad.

Por su parte, Rosa Leticia López Sahagún, Grace Marlene Rojas Borboa, Claudia Padilla Rodríguez y Mitzzy Lorena Avalos Palafox, académicos del Instituto Tecnológico de Sonora, en el Capítulo 3 comparten los resultados de un estudio de la Licenciatura de Gestión y Desarrollo de las Artes (LGDA) y de la Licenciatura en Educación artística y Gestión Cultural (LEAGC). Esta investigación buscó determinar los logros alcanzados en la formación de públicos y el desarrollo de habilidades artísticas a través del proyecto de Arte Itinerante en las disciplinas de música y danza.

El Capítulo 4, de Ana Rosa Morfín Chávez, del Conservatorio de Uruapan, es un estudio cualitativo que tuvo como propósito determinar el impacto de la retroalimentación en la formación de los estudiantes de artes. Entre los resultados destacaron los múltiples beneficios que esta práctica docente ejerce en el desarrollo integral del alumno, así como el efecto positivo que tiene en la unidad y el ambiente grupal.

Rigoberto Reséndez Ponce, de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, es el autor del Capítulo 5, en el que realiza reflexiones y aportaciones de gran valor

para los estudiantes y docentes de canto que contribuyen a la comprensión de la técnica de este instrumento musical.

En el Capítulo 6, José Manuel Rivera Matus, de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, hace una profunda y amplia exposición de la educación musical inclusiva desde la perspectiva de las leyes y políticas nacionales, así como desde los lineamientos dictados por organismos internacionales. Así mismo, presenta un pertinente estado de la cuestión y expone los principios básicos de la musicografía Braille. Rivera Matus concluye su texto con reflexiones que valen considerar.

Gabriel Sierra Fincke, del Conservatorio Nacional de Música de la Ciudad de México, es el autor del Capítulo 7, en el que proporciona un detallado panorama de los esfuerzos efectuados para promover la educación musical inclusiva en esa prestigiosa institución. Además, comparte consejos y orientaciones para quienes desean incursionar de manera informada en esta encomiable labor

Por último, en el Capítulo 8, Karla Minerva Waldo Lárraga, Malkuth Zavala Díaz de León y Josué Martín Ramírez Hernández, académicos de la Escuelas Estatales de Arte de San Luis Potosí, comparten una descripción detallada de los esfuerzos realizados para reestructurar las mallas curriculares de los planes de estudios de la Licenciatura en Artes Plásticas y Visuales, la Licenciatura en Danza Contemporánea y la Licenciatura en Educación Musical, programas con más de 30 años de vigencia que requerían ser atendidos en beneficio de la comunidad artístico-educativo y de la sociedad potosina.

Sirva este texto como una modesta contribución a la formación de maestros sensibles; profesores competentes que transmitan no solo los conocimientos disciplinares y coordinen las acciones durante la clase, sino que también sean capaces de manejar sabiamente elementos subjetivos como las emociones, la sensibilidad y el sentido de identidad (Pimentel et al., 2011) y los canalicen hacia la creatividad, y la originalidad; maestros que puedan desempeñar el papel de pedagogo-artista y el de artista-pedagogo.

Dra. Norma Barrientos

Directora

Facultad de Música y Artes

Universidad Autónoma de Tamaulipas

LA VINCULACIÓN ACADÉMICA. UNA PUERTA CERRADA A LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL A NIVEL SUPERIOR EN MÉXICO

Raúl W. Capistrán Gracia¹

INTRODUCCIÓN

Los programas académicos tienen áreas de oportunidad que pueden ser atendidas con la ayuda de colegas e instituciones hermanas que se unen para superar los retos a través de convenios de vinculación académica. En ese sentido, Gould (1997) explica que la vinculación implica la relación de profesores, administrativos y organizaciones externas con el objetivo de desarrollar acciones y proyectos de beneficio mutuo. Por su parte, Maass y Sabulsky (2014) conceptualizan la vinculación como un mecanismo necesario en las instituciones de educación superior para relacionarse con el medio a través de convenios y estrategias que respondan a las demandas de la sociedad e impulsen procesos de enseñanza-aprendizaje significativos para los estudiantes, quienes en el futuro prestarán sus servicios profesionales en esa comunidad.

Un convenio de vinculación académica es crucial en muchas situaciones. Por ejemplo, algunas escuelas de música a nivel superior suelen carecer de cursos propedéuticos que preparen a los estudiantes para su ingreso, por lo que los programas de iniciación artística, como las casas de la cultura y las academias privadas, podrían aprovechar ese nicho de oportunidad, ofreciendo cursos preparatorios o gestionando convenios que sean de beneficio para todas las partes. Sin embargo, los convenios entre estos ámbitos educativos (no formal y formal) son casi inexistentes, debido a celos profesionales o incluso a diferencias de tipo político (Capistrán-Gracia, 2019). Como consecuencia, después del proceso de admisión, las

¹Universidad Autónoma de Aguascalientes, Universidad Autónoma de Tamaulipas. raul.w.capistran@gmail.com

instituciones deben implementar cursos remediales para los estudiantes aceptados, con el objetivo de que superen los retos de la formación profesional.

Durante la carrera, también se presentan áreas de oportunidad (a veces de cierta gravedad). Este es el caso de asignaturas cuyos contenidos se relacionan con los métodos y enfoques de educación musical, tales como Dalcroze, Orff, Kodály, Schafer, etcétera. La bibliografía indica que se trata de recursos valiosos para la formación del futuro educador musical (Brophy, 2002; Brufal, 2013; NASM, 2021; Sánchez-Llamas, 2009); sin embargo, muchos programas académicos carecen de maestros capaces de realizar actividades metódicas y vivenciales. Por lo tanto, la materia se imparte solo desde una perspectiva teórica. Como resultado, los estudiantes saben, por ejemplo, quién fue Dalcroze, sin poder diseñar e implementar una actividad propia de ese enfoque educativo-musical (Capistrán-Gracia, 2024).

La vinculación puede llenar vacíos en cuanto a la instrucción especializada. Por ejemplo, una institución educativa a nivel superior que no cuenta con instructores especializados en Dalcroze puede llevar a cabo un convenio con otra institución que tiene el privilegio de contar con ellos para implementar un programa de capacitación que otorgue conocimientos indispensables a sus docentes para que generen procesos de enseñanza-aprendizaje significativos. El programa que experimenta el vacío podría gestionar un convenio de vinculación con una institución que proporcione la certificación Dalcroze y lograr la habilitación de sus docentes. Probablemente, debido a la falta de recursos económicos, hasta el momento, ninguno de los programas de educación musical a nivel superior de México ha implementado un convenio de vinculación y la situación permanece más o menos igual (Capistrán-Gracia, 2024).

De acuerdo con Zaragoza (2009), las prácticas docentes en contextos reales constituyen el saber más epistemológico de todos, ya que se desprenden competencias relacionadas con el saber hacer que se ponen en práctica en el salón de clase. Sin embargo, esta área formativa constituye uno de los vacíos más flagrantes en la educación musical a nivel superior (Capistrán-Gracia, 2024). Un convenio de vinculación entre los programas académicos a nivel superior y la Secretaría de Educación Pública (SEP) podría crear espacios para que los futuros docentes puedan tener mayor experiencia. De acuerdo con Capistrán-Gracia (2024), existe cierta falta de disposición por parte de la SEP para permitirlo. Así, la OCDE (2019) refiere que en el sistema educativo nacional superior: “No existe tradición de vincularse con empleadores y otros agentes sociales para garantizar que la prestación de los programas satisfaga las necesidades del mercado laboral” (p. 25).

La vinculación académica es un área de oportunidad sustantiva de la educación musical a nivel superior. Por lo anterior, se realizó una investigación

cualitativa y exploratoria con la finalidad de conocer las percepciones que de ella tienen los coordinadores de los programas académicos, quienes año tras año viven las situaciones antes expuestas. Se espera que los conocimientos generados constituyan un fundamento epistemológico para diseñar estrategias e implementar acciones que beneficien a todas las partes involucradas.

OBJETIVO

Determinar las percepciones generales de los coordinadores de los 14 programas académicos especializados en educación musical que se enlistan en el *Anuario 2023-2024* de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2023), con relación a sus fortalezas y debilidades en materia de vinculación.

MÉTODO Y MATERIALES

El estudio fue cualitativo y exploratorio. La técnica de recogida de datos fue la entrevista en profundidad a partir de un guion semiestructurado elaborado siguiendo las recomendaciones de Spradley (1979). Se consideraron preguntas descriptivas, estructurales y contrastantes, que permitieran anticipar lo que se deseaba saber y preguntar lo que se pretendía conocer del tema. Los datos se analizaron con base en el método propuesto por González-Martínez (1999), que involucró la conceptualización, categorización, organización, estructuración e interpretación de los datos.

A partir del mapa conceptual creado, se identificaron las categorías y subcategorías de cada nivel que presentaron el mayor número de unidades de análisis con el objetivo de identificar los patrones de significación. La interpretación de los datos se dio de manera vertical y horizontal. El análisis e interpretación vertical siguió las categorías y subcategorías del mapa conceptual de mayor a menor número de datos, con el fin de saber cuáles eran los patrones de significación más relevantes. Por otro lado, se llevó a cabo un análisis e interpretación horizontal debido a que la entrevista incluyó más de una pregunta y más de un entrevistado.

PROCEDIMIENTO

El investigador contactó a los coordinadores o directores de los 14 programas de educación musical listados en el *Anuario ANUIES 2022-2023* (ANUIES, 2023), les explicó el propósito del estudio, preguntó si estarían dispuestos a ser parte de este y garantizó la confidencialidad de los datos a través de un formato de consentimiento

informado (Figura 1). Todos los coordinadores estuvieron de acuerdo en participar. Algunos de ellos fueron entrevistados vía Zoom, mientras que otros fueron entrevistados de manera presencial.

Las entrevistas se realizaron siguiendo las indicaciones de Spradley (1979); a pesar de contar con un guion, se procuró una entrevista lo más cercana posible a una conversación amigable. Cuando el entrevistado paraba de hablar, el investigador continuaba con preguntas más detalladas para profundizar en el tema o descartar ambigüedades. Las entrevistas vía Zoom fueron videograbadas y las entrevistas presenciales fueron audio-grabadas. La duración fluctuó entre los 30 minutos y la hora con 11 minutos. Cuando hubo vacíos, el investigador llamó a los informantes para complementar la información. Finalmente, las transcripciones fueron enviadas a los entrevistados para garantizar la exactitud y la confiabilidad.

Tabla 1. Programas académicos de licenciatura en educación musical de acuerdo con el Anuario 2023 de la ANUIES

Número	Institución	Acrónimo	Nombre del programa
1	Universidad Veracruzana	UV	Licenciatura en Educación Musical
2	Escuela Estatal de Música de San Luis Potosí	EEM SLP	Licenciatura en Educación Musical
3	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	BUAP	Licenciatura en Música Terminal Educación Musical
4	Universidad Nacional Autónoma de México	UNAM	Licenciatura en Educación Musical
5	Universidad de Guadalajara	U de G	Licenciatura en Música con Orientación en Pedagogía Musical
6	Universidad Juárez del Estado de Durango	UJED	Licenciatura en Educación Musical y Expresión Artística
7	Conservatorio de Música del Estado de México	COMEM	Licenciatura en Educación Musical
8	Conservatorio Nacional de Música	CNM	Licenciatura en Educación Musical
9	Universidad Autónoma de Coahuila	UADEC	Licenciatura en Música con Acentuación en Educación Musical
10	Universidad de Guanajuato	UG	Licenciatura en Música Salida Terminal en Educación Musical
11	Universidad Autónoma de Nuevo León	UANL	Licenciatura en Música con Acentuación en Educación Musical

Número	Institución	Acónimo	Nombre del programa
12	Universidad Autónoma de Nayarit	UAN	Licenciatura en Música Salida Terminal en Educación Musical
13	Escuela Estatal de Música del Instituto Sinaloense de Cultura	ESM del ISIC	Licenciatura en Pedagogía Musical
14	Escuela de Música del Estado de Hidalgo	EMEH	Licenciatura en Música en el Área De Pedagogía Especializada

Fuente: elaboración propia.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de los datos derivados de las entrevistas permitió generar la supercategoría ‘Vinculación del Programa Académico’. De esta, emergieron de manera natural las categorías 1^a ‘Fortalezas de la vinculación del programa académico’ y 1^b ‘Debilidades de la vinculación del programa académico’. Después del nombre de la supercategoría, así como de cada categoría y subcategoría, se han colocado dos números entre paréntesis. Estos indican el número de declaraciones relevantes y el número de entrevistados que las emitieron. Así, por ejemplo, la supercategoría ‘Vinculación del Programa Académico’ está constituida por 64 declaraciones que fueron emitidas por los 14 participantes, mientras que la categoría 1^a, ‘Fortalezas de la vinculación del programa académico’ está conformada por 31 declaraciones de 12 participantes y la categoría 1^b, ‘Debilidades de la vinculación del programa académico’ se conformó con 33 declaraciones de los 14 participantes. Por razones de espacio, la transcripción de declaraciones se limitará a una o dos por categoría o subcategoría.

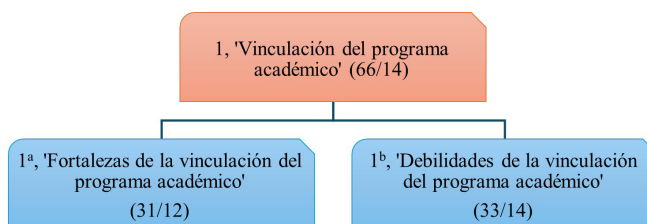


Figura 1. Supercategoría y categorías de la vinculación del programa

Fuente: elaboración propia.

CATEGORÍA 1ª, 'FORTALEZAS DE LA VINCULACIÓN DEL PROGRAMA' (31/12)

La categoría 1ª, 'Fortalezas de la vinculación del programa', permitió conformar las 5 subcategorías que se muestran en la Figura 2.

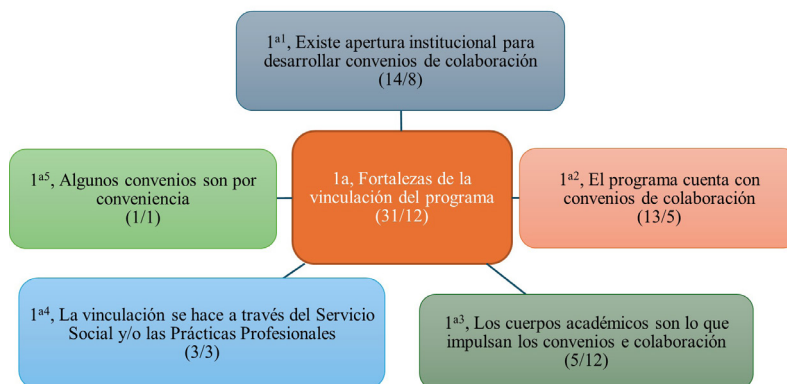


Figura 2. Categoría y subcategorías relativas a las fortalezas en la vinculación

Fuente: elaboración propia.

Desde la perspectiva del conferenciante, la mayoría de las declaraciones, aunque proporcionadas por los informantes como fortalezas, reflejan la ausencia de una tradición en materia de vinculación. Así, por ejemplo, la subcategoría 1ª¹, 'Existe apertura institucional para desarrollar convenios de colaboración' (14 de 8), está representada por declaraciones que hablan de que la vinculación es posible y de la buena disposición para llevarla a cabo, sin embargo, como se verá en el apartado de debilidades, queda solo en buenos deseos, pues otros factores influyen para que no se genere. Así, el informante 6 afirmó: "Existe la buena disposición para hacerlo" y el informante 3 explicó: "Ver cómo estamos con otras instituciones nos va a permitir saber si nosotros vamos en la dirección correcta y, si no, dar marcha atrás y cambiar el rumbo que eso es lo más importante".

La subcategoría 1ª², 'El programa cuenta con convenios de colaboración' (13 de 5), está integrada por declaraciones de coordinadores cuyas instituciones llegan a contar con algunos convenios. El informante 5 comenta: "Tenemos el convenio con la Academia de Arte de Florencia y nos encontramos gestionando un convenio con la Universidad Autónoma de Aguascalientes". Desafortunadamente,

el mismo informante da cuenta de una limitante que se presenta en el apartado de *Debilidades de la vinculación*.

La subcategoría 1^{a3}, 'Los cuerpos académicos son los que impulsan los convenios de colaboración' (5 de 2), da cuenta de uno de los desafíos más importantes: la complejidad de los procesos que se deben implementar para llevar a cabo convenios de vinculación; gestiones en las que los departamentos jurídicos de las instituciones educativas tienen un rol protagónico y que pueden llegar a tomar una cantidad considerable de tiempo. Por lo tanto, es más fácil llegar a acuerdos entre los cuerpos académicos, la mayoría de las veces limitados a aspectos muy específicos, como colaborar en una investigación o publicar un libro. En ese sentido, el informante 7 explicó: "Más bien lo que se realiza son convenios entre cuerpos académicos. Es más fácil, es más rápido. Se han realizado entre el cuerpo académico al que pertenezco y Formedem [Foro Mexicano de Educadores Musicales]. Va a ver el congreso aquí en Saltillo y entonces se está viendo cómo se pueden prestar también las instalaciones o cómo puede participar la institución en este congreso nacional".

Subcategoría 1^{a4}, 'La vinculación se hace a través del Servicio Social y/o las Prácticas Profesionales' (3 de 3), ejemplifica lo limitada que puede llegar a ser la vinculación con otras instituciones educativas o con el sector social o productivo. Este tipo de vinculación surge como necesidad inmediata de los mismos planes de estudio, que estipulan que un estudiante debe cumplir con un número determinado de horas prestando servicio social y realizando prácticas profesionales para poder graduarse. En muchas ocasiones, estas acciones académico-formativas no se llevan a cabo adecuadamente, pues en ocasiones no se sabe con exactitud qué implica el servicio social y/o se desconocen los fundamentos, objetivos y características de las prácticas profesionales. De esta forma, Escalante et al. (2018) proporcionan la siguiente reflexión en torno al servicio social:

Su práctica nació con la intención de dar apoyo a las necesidades sociales, al mismo tiempo que favorecer la formación de los estudiantes universitarios. Al paso del tiempo, la esencia del servicio social no se ha centrado en estos dos únicos elementos, pues, lejos que los estudiantes pongan en práctica sus conocimientos profesionales en apoyo solidario a la sociedad vulnerable, y con ello incidir en el mejoramiento de las condiciones de vida de un gran número de personas, estos regularmente se ven envueltos en actividades burocráticas que ponen en riesgo los objetivos de esta actividad (p. 116).

Esta importante área de oportunidad la refleja claramente el informante 8 cuando aseveró: “Nomás tenemos prácticas profesionales y servicio social, aunque muchas veces no se llevan a cabo dentro de los lugares que deberían llevarse a cabo y que tienen relación con su formación”.

Entre las instancias más adecuadas para establecer convenios de vinculación se encuentra la SEP, dado que representa quizá el espacio ideal para realizar prácticas docentes en contextos reales, además de ser el más importante de los empleadores para los egresados de un programa de educación musical. Desgraciadamente, no siempre es fácil establecer convenios, con ese organismo, como lo ejemplifica la única declaración que conforma la subcategoría 1^{a5}, Algunos convenios son por conveniencia (1 de 1), en que el informante 13 recordó:

Solamente hubo un momento en que [los directivos de la SEP] se vieron muy angustiados; un caso de maestros que ya tenían plaza dando música en escuelas oficiales. Porque hubo un tiempo en que, con que tocaran el Himno Nacional Mexicano, le daban a uno el trabajo, después se competía por haber hecho 200 cursos sueltos y le daban la base. Entonces, había un puñado de maestros (sobre todo en secundaria) con la base, pero sin título. Entonces, si, corrieron a la Facultad de Música [para decirnos]:

- “Tenemos un problema muy grande. ¿Qué hacemos con ellos?”

Entonces se creó un diplomado. Ese diplomado se llama “por extensión de estudios”, que es una opción que la universidad permite para adquirir un título. Hicieron su diplomado los sábados durante un semestre. Yo también participé. Y así se les dio título. Fue la única vez que nos pidieron eso, pero no fue para mejorar la educación, sino que era para salvar el sistema administrativo.

CATEGORÍA 1^B, ‘DEBILIDADES DE LA VINCULACIÓN DEL PROGRAMA’ (33/14)

El número de declaraciones relativas a las debilidades de la vinculación es superior al de las fortalezas. Estas fueron emitidas por los 14 coordinadores entrevistados y reflejan las áreas de oportunidad que la OCDE (2019) ha reportado. El autor conformó 6 subcategorías con las 33 declaraciones emitidas por los informantes (Figura 3).

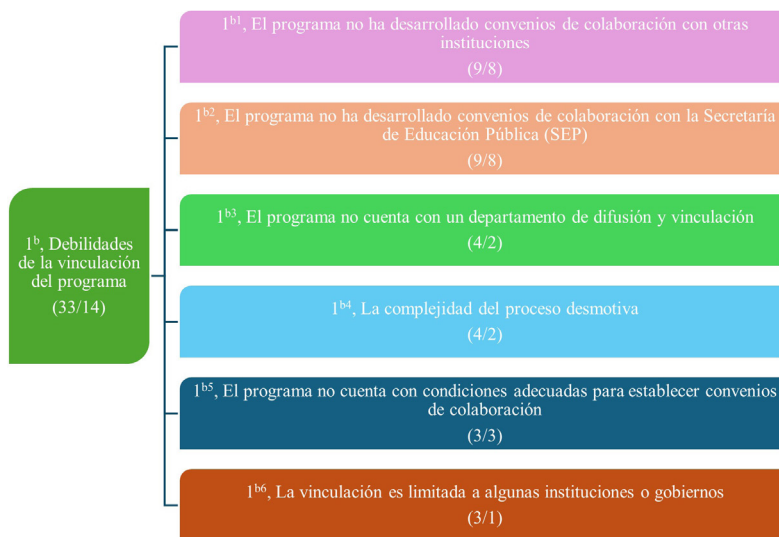


Figura 3. Categoría y subcategorías de las debilidades del programa en vinculación
Fuente: elaboración propia.

La subcategoría 1^{b1}, ‘El programa no ha desarrollado convenios de colaboración con otras instituciones’ (9 de 8), refleja nuevamente la falta de tradición y de preocupación por parte de las instituciones para llevar a cabo convenios de vinculación. Así, el informante 4 explicó: “Bueno, tendremos que buscar esto, porque no lo tenemos, en este momento no lo tenemos como un programa formal que tenga continuidad. En este momento no lo tenemos”. Del mismo modo, el informante 6 explicó: “Definitivamente no tenemos vínculos. Hay alumnos que en sus prácticas pedagógicas pueden acudir a escuelas de la Secretaría de Educación Pública, sin embargo, no es un vínculo que exista, es algo que se puede hacer y está permitido hacerlo”.

Como se explicó en el apartado anterior, la SEP representa quizá el organismo más importante para que los programas de educación musical establezcan convenios de vinculación. Sin embargo, las declaraciones en la subcategoría 1^{b2}, ‘El programa no ha desarrollado convenios formales de colaboración con la Secretaría de Educación Pública (SEP)’ (9 de 8), reflejan que existe un área de oportunidad si se toma en consideración que las prácticas docentes en contextos reales representan una parte crucial de la formación del futuro docente (Rusinek, 2006; Zaragoza, 2009). El informante 6 ejemplifica esta situación al afirmar: “Definitivamente, no tenemos vínculos. Hay alumnos que en sus prácticas pedagógicas pueden acudir a escuelas de la Secretaría de Educación Pública; sin embargo, no es un vínculo que

exista”. Más aún, de acuerdo con el informante 13, no existe apertura por parte de la SEP, y tratar de establecer un convenio es más que problemático:

Una vez armé un proyecto para la SEP. Preparé el documento. Hice todo el documento y lo expuse. Cuando lo leyeron me dijeron:

- Tenemos un problema, ninguna persona puede ingresar al plantel si no está adscrita a ese plantel.

- Pero esto es un servicio social.

- No. Solamente pueden ingresar estudiantes de la normal de maestros a hacer sus prácticas o profesores ya contratados por la secretaría.

Así, nos plantaron con toditito armado. Jamás lo he vuelto a intentar. La Secretaría de Educación Pública no establece contacto con nosotros, ni nosotros con ellos.

La subcategoría 1^{b3}, ‘El programa no cuenta con un departamento de vinculación’ (4 de 2), refleja una problemática que ya ha sido mencionada: la falta de financiación, misma que se debe a la falta de mecanismos justos, equitativos y realistas que procuren la calidad de la educación superior (Fuentes, 2021; López et al., 2005; OCDE, 2019). De hecho, incluso aun en las instituciones que cuentan con departamentos de vinculación resulta difícil establecer convenios 100 % funcionales, pues como explica la OCDE (2019):

Algunas instituciones de educación superior han creado oficinas de vinculación para contribuir a facilitar la vinculación con los negocios locales. No obstante, los grupos de interés afirman que las oficinas de vinculación carecen de personal y de financiamiento suficiente, y a menudo, el personal no tiene experiencia ni formación en actividades de vinculación (p. 20).

Así, el informante 4 declara: “No tenemos un departamento de difusión y vinculación y no podemos estar en otros aspectos que no sean los estrictamente de clase. Eso sí nos limita mucho. Es una de nuestras debilidades”.

La subcategoría 1^{b4}, ‘La complejidad del proceso es desmotivadora’ (4 de 2), engloba declaraciones en torno a un tema que ya ha sido abordado en el apartado anterior. Se trata del reto que implica para los propios docentes el impulsar convenios que sean expeditos y útiles, ya que, como explica la OCDE (2019, p. 19): “para el personal académico también puede ser complicado el establecer contactos y redes con los agentes sociales”. Así, el informante 7 explicó:

La debilidad que yo vería es que para el trámite intervienen cuestiones legales ya en cuanto a vinculación. Entonces, como son procesos muy largos, mejor optamos por hacerlo ya directo y que sea un convenio y firmamos y que conste.

La subcategoría 1^{b5}, ‘El programa no cuenta con condiciones adecuadas para establecer convenios de colaboración’ (3 de 3), hace alusión directa a la falta de financiación. Esto lo explicó con toda claridad el informante 8, al decir:

La debilidad, cuando entra uno a la parte legal o normativa, es la cuestión financiera. Hace dos años, estábamos en pláticas con el Consejo para la Cultura y las Artes del Estado de Nayarit para llevar a cabo un convenio de colaboración, pero nunca se llevó a términos porque el gobierno no tiene dinero. La UAN tiene sus necesidades y para llevar esto a cabo se requieren recursos.

El mismo informante 8 dio cuenta de una de las consecuencias de no establecer convenios formales al explicar:

Entonces, parece ser que el problema es el recurso económico para que se den todas estas vinculaciones de manera oficial e institucionalizar las cosas. Eso es lo complicado. Se pueden llevar a cabo actividades, pero son aisladas; no crean ningún compromiso en ningún lado, pero tampoco crean una trayectoria a futuro.

En el caso de la subcategoría 1^{b6}, ‘La vinculación se limita a algunas instituciones o gobiernos’ (3 de 1) podría ser considerada una debilidad menor, y es que la situación en torno a este tema es tan crítica que el solo hecho de que existan convenios resulta encomiable. Así, el Informante 9 afirmó: “La debilidad es que no hemos llegado a colaborar con más universidades”.

CONCLUSIONES

La falta de vinculación es una debilidad de la mayoría de los programas académicos, sobre todo, con la SEP, principal organismo receptor de los egresados de esta carrera. La causa de este problema, así como de la mayoría de las áreas de oportunidad ya listadas, ha sido la falta de financiación. La distribución de los recursos por parte de la federación y de los Estados ha resultado inequitativa e insuficiente, debido a que no existe una política de financiamiento clara, pertinente y justa. Si México quiere avanzar en la senda de la prosperidad del país, tiene que invertir en todas las ramas del saber, pero desde luego en educación a nivel universitario y no universitario, incluyendo la formación del profesorado de música, por lo que se necesitan políticas públicas que se basen en evidencias que anticipen los resultados de la inversión.

México es un país con innumerables problemas sociales y con una economía débil, sin embargo, ha quedado demostrado que, cuando los países invierten en

la educación de sus pueblos, se logran superar muchos problemas, como explican López et al. (2005):

Los países que en las últimas décadas han alcanzado el desarrollo lograron romper este círculo vicioso apostando por la inversión en educación, a pesar de las múltiples e ingentes necesidades de su población. No es sensato esperar a que la economía mejore para disponer de mayores recursos, por difícil que resulte posponer otras necesidades sociales, los recursos para la educación deben tener el carácter de máxima prioridad (p. 253).

Por supuesto, existen otras razones menos objetivas o concretas que parecen explicar la falta de vinculación entre instituciones educativas. Para empezar, los celos y el miedo, así como la falta de interés e iniciativa podrían ser la razón que impide la vinculación entre el ámbito no formal y el formal. Si bien el primero contribuye a la formación de las personas y cubre aspectos que el segundo es incapaz de atender, por décadas, se han mantenido separados. Por ello, es crucial un acercamiento entre ambos. Es fácil imaginar el impacto que una academia o casa de la cultura podría llegar a tener con maestros certificados por determinada universidad, o bien, con estudios preparatorios de ingreso a la licenciatura en música avalados por una institución de educación superior.

Por otro lado, es notable la falta de interés de la SEP para facilitar la vinculación con las instituciones educativo-musicales. La posibilidad de que un egresado de una escuela de música sea docente en el sistema educativo básico es bastante alta. La SEP debería interesarse en que los futuros educadores musicales tengan experiencias docentes en contextos reales antes de ingresar de lleno al ámbito magisterial. Esto podría deberse a la falta de liderazgo por parte de las autoridades de ambos tipos de programas, que deben romper con la tradición y atreverse a crear caminos, enlaces y beneficios para todos.

REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2023). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior. Ciclo Escolar 2022-2023*. <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Brophy, T. S. (2002). Teacher reflections on undergraduate music education. *Journal of Music Teacher Education*, 12(1), e19-e25. <https://doi.org/10.1177/10570837020120010501>
- Brufal, J. D. (2013). Los principales métodos activos de educación musical en primaria: diferentes enfoques, particularidades y directrices básicas para el trabajo en el aula. *Artseduca*, 5, 6-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4339750>
- Capistrán-Gracia, R.W. (2019). *Educación musical y bienestar psicológico: resultados de investigación, diseño de la intervención e implicaciones para la educación básica y superior*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- _____. (2024). *Fortalezas y debilidades de los planes de estudio de formación del profesorado de música en México. Una investigación evaluativa* [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. Repositorio DIGIBUG. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/96224>
- Escalante, M., Jiménez, J. A. y Caso, J. (2018). Rescatar el servicio social universitario: un estudio al noroeste de México. *RAES*, 10(17), 115-129. https://www.researchgate.net/publication/329799286_Rescatar_el_servicio_social_universitario_un_estudio_al_noroeste_de_Mexico
- Fuentes, C. P. (2021). Financiamiento de la educación superior: el panorama mexicano. *Revista Digital Universitaria*, 22(5), 1-10. https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/v22_n5_a10.pdf
- González-Martínez, L. (1999). La sistematización y el análisis de los datos cualitativos. En A. R. Mejía y A. S. Sandoval. [Coords.], *Tras las vetas de la investigación cualitativa* (pp. 157-173). ITESO.
- Gould, G. (1997). *Vinculación Universidad Sector Productivo*. ANUIES.
- López, A., Morales, I. y Silva, E. E. (2005). El sostenimiento de la educación en México. *Papeles de Población*, 11(44), 239-254. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252005000200010
- Maass, M. y Sabulsky, G. (2014). *La vinculación como estrategia de formación en la Educación Superior*. Red INNOVA CESAL. http://www.innovacesal.org/micrositio_redic_2015/05_redIC_HCS_ADA_guia_ed.pdf
- National Association of Schools of Music [NASM]. (2021). *NASM Handbook*. <https://nasm.arts-accredit.org/accreditation/standards-guidelines/handbook/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2019). *Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes*. Higher Education, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264309432-en>

- Rusinek, G. (2006). La composición cooperativa como modelo de aprendizaje musical centrado en el alumno. En C. Fuertes. (Ed.), *VI Jornades de Música: Nous models d'aprenentatge musical* (pp. 27-36). Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona. https://www.researchgate.net/publication/290582619_La_composicion_cooperativa_como_modelo_de_aprendizaje_musical_centrado_en_el_alumno
- Sánchez-Llamas, J. (2009). Métodos pedagógico-musicales para Secundaria. *Temas para la Educación. Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 3, 1-15. <https://www.feandalucia.ccoo.es/indcontei.aspx?d=3181&s=5&ind=176>
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Zaragoza, J. L. (2009). *Didáctica de la Música en la Educación Secundaria. Competencias Docentes y Aprendizaje*. Grao.

PRÁCTICAS ESTÉTICAS SITUADAS EN TANTO PROPUESTA EDUCATIVA

Juan Sebastián Lach Lau¹

INTRODUCCIÓN

El pensamiento-conocimiento situado es una forma de incidir en el mundo para incidir desde perspectivas de pertenencia y pertinencia, así como de corresponsabilidad, en un entorno social y cultural. Las prácticas estéticas situadas son maneras de traducir o trasladar esta propuesta epistemológica, en particular la versión planteada por Donna Haraway, hacia la formación y el fomento de escenas musicales y comunidades artísticas. Más que una fórmula, plan o modelo, es una estrategia metodológica abierta que genera directrices para la acción y el análisis con una repercusión en la generación y compartición del conocimiento que se deriva de proyectos de esta índole.

En este ensayo elaboraremos sobre experiencias en la docencia de investigación artística, creación e interpretación musical derivadas de este marco interpretativo. Se hará énfasis en la perspectiva parcial como forma y punto de partida para la investigación, con ramificaciones que conducen hacia dinámicas entre estudiantes y docentes en un ecosistema relacional entre diferentes percepciones de tiempo y espacio que puede tener una repercusión inter y transdisciplinaria.

¹Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Morelia, UNAM. jlach@enesmorelia.unam.mx

CONOCIMIENTOS SITUADOS

El conocimiento situado refleja las perspectivas particulares involucradas en su producción. El ensayo “Conocimientos situados: la cuestión de la ciencia en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial” de Donna Haraway (2023, pp. 289-318), publicado en 1988 e influyente en disciplinas múltiples más allá de la discusión que lo originó, parte de debates epistemológicos de mediados de los años ochenta propiciados por la crítica feminista a modelos de objetividad en las ciencias. En su núcleo está el esfuerzo para pensar fuera de la dualidad relativismo-objetividad: el primer término debilita la pretensión de objetividad al considerar igualmente válidas todas las opiniones diferentes. Estas epistemologías consideran toda postura en términos de construcciones sociales cuyas estrategias retóricas de persuasión pierden noción de realidad al centrar su verdad discursivamente. El término objetividad, referente a variantes positivistas y reduccionistas, por su parte, se representa como una forma de conocimiento imparcial según una mirada que, bajo el pretexto de neutralidad, no proviene de un lugar pero que a su vez esconde una posición muy específica (usualmente masculina, blanca, heterosexual y humana) que pretende abarcarlo todo al universalizar esta posición. Haraway denomina a esta ilusión ‘truco divino’, el cual acarrea profundas consecuencias ético-políticas: una posición no marcada que invalida a todas las demás, negándoles subjetividad, voz y presencia.

Ambas posiciones tienen en común la suposición productivista de que únicamente los humanos están a cargo de la generación de conocimiento, tanto de sí mismos como de la naturaleza. Mundo y cuerpo se asumen como recursos pasivos o como una “página en blanco para inscripciones sociales” (Haraway, p. 312), atribuyendo al sujeto de conocimiento arrogancia epistémica y fantasías de omnipotencia.

En contraste, el conocimiento situado mantiene pretensiones de objetividad a la vez de que evita ejecutar el truco divino: es consciente de que los puntos de vista son contruidos y contingentes, pero no acepta que todo sea discurso o cuestión de opinión. Busca reflejar, simultáneamente, la contingencia histórica del conocimiento y las mediaciones involucradas al describir y explicar el mundo, con el propósito de esbozarlo de manera fidedigna. Se trata de responsabilizarse y generar conversaciones que no aleguen inocencia, al dar cuenta del lugar desde el cual se genera y comparte el conocimiento: “no necesitamos una doctrina de la objetividad que prometa trascendencia, un relato que pierda la noción de sus mediaciones justo donde alguien pueda asumir responsabilidades, ni un poder instrumental ilimitado”. No queremos una teoría de poderes inocentes para representar el mundo” (Haraway, 2023, p. 296).

Al no haber investigación carente de sesgos, estos se abordan de manera pragmática para dirigirse hacia propósitos concretos opuestos a los de proyectos cuyos sesgos implícitos son de intereses opresores. Los sesgos como recurso epistémico pueden ser limitantes o parciales, pero no erróneos: señalan el lugar desde donde se plantean las interrogantes. El lugar es entendido no en un sentido exclusivamente geográfico o territorial, sino como una red de vínculos específicos y localizables que involucran a las racionalidades simbólicas y de intereses afines que desbordan una localidad. Es un espacio que reúne, en un sentido topológico, el sitio desde el cual surgen las preguntas y donde converge la red de conexiones y contextos de agentes involucradas en su producción:

Nombrar dónde estamos y dónde no, en dimensiones del espacio físico y mental que *apenas sabemos cómo nombrar* ... la objetividad trataría sobre la corporeidad particular y específica, no sobre la falsa visión que promete trascender todo límite y cualquier responsabilidad. La moraleja es sencilla: solo la perspectiva parcial promete visión objetiva (Haraway, 2023, p. 300).

Se busca explicitar estos sesgos con propósitos generativos para producir hipótesis, métodos y conceptos que conduzcan a una descripción fiable y aplicable de las cosas y del mundo. Más allá de las ciencias y de la objetividad, se puede percibir una resonancia que interseca con prácticas artísticas y musicales. Una cuestión crucial en estas prácticas consiste en hacerse cargo de sus escenas de producción. Para eso, nos enfocaremos en la perspectiva parcial, un punto de entrada idóneo para abordar y abarcar las preguntas que permiten situar estas prácticas.

PERSPECTIVA PARCIAL

La epistemología de valores neutrales del realismo científico está articulada alrededor de tres ejes²: 1) *Autonomía* (de valores sociales y políticos), 2) *Neutralidad* (de juicios ajenos a la disciplina e investigación), y 3) *Imparcialidad* (de factores de evidencia en la justificación de una teoría que no sean exclusivamente internos). Este último eje sirve como guía para revisar los efectos que acarrea enfocar prácticas estéticas y docencia a partir de una perspectiva parcial.

La parcialidad se interpreta en sus dos acepciones: como limitación y en contraposición a lo imparcial. El primer sentido influye en acotar la ambición y el alcance de nuestra labor. Permite centrar la atención en la relación entre ‘cuerpos y lenguajes’: las inferencias semiótico-materiales que componen una investigación

² Para una discusión más amplia, ver: <https://plato.stanford.edu/entries/feminism-epistemology>

y que son centrales en toda descripción y compartición del conocimiento que surge en las prácticas. El cuidado y enfoque en las mediaciones lingüísticas también permite una actitud epistémica austera frente a la ambición de extrapolar de más, de universalizar la experiencia o de proponer soluciones totalizantes que proyectan involuntariamente nuestros parroquialismos en vez de mantener el proceso anclado a las premisas, el contexto y los objetivos que le dieron lugar.

La acepción de parcialidad en el sentido de ser *parcial a algo* conlleva asumir las consecuencias éticas de lo que se hace al explicitar los intereses y afectaciones que, en tanto agentes no distanciados o indiferentes, nos *implican* en lo que hacemos. Esto abre a la dimensión política del conocimiento al intervenir en el qué, el porqué y el para qué de lo que se investiga. Estas preguntas permiten “construir una *doctrina* de la objetividad científica aplicable, aunque no inocente” (Haraway, 2023, p. 300) al tematizar los deseos y búsquedas detrás de todo proyecto. Interpretamos doctrina aquí como una serie de principios y directrices cuyas pretensiones son normativas y *prácticas*, es decir, aquellas que se aprenden mientras se hacen.

Una perspectiva parcial sienta las bases para enmarcar prácticas docentes y estéticas de modo que se guíen inherentemente hacia preguntas y procedimientos situados. Esto se complementa con una postura que comprenda los problemas involucrados en la arrogancia epistémica y permita ejercer una ignorancia activa. Ignorancia no en el sentido de jerarquizar a alguien por no saber algo determinado, sino como noción y sensación, esencial en todo proceso de indagación, de cuánto *no se sabe*, a escala tanto individual como colectiva. El papel que juega esta apertura en procesos de descubrimiento genera el espacio necesario para la atención, el cuidado y la experiencia, así como para albergar contradicciones e imposibilidades. Esta finitud y limitación requerida facilita asumir ‘los *riesgos* de la localización, la corporeidad y la perspectiva parcial’ sin prometer la ‘visión desde todas partes y ningún lugar’ del truco divino (Haraway, 2023, p. 303).

La austeridad epistémica comprende que no existen respuestas para cada pregunta, proveyendo además el marco para interrogar intereses y coyunturas. Como ilustración, los modelos de lenguaje grandes con interfaz conversacional de la llamada “inteligencia artificial”, preponderantes hoy en contextos educativos, están diseñados a partir de la suposición de que todo tiene una respuesta y que cualquier pregunta debe producir un resultado, independientemente de la pertinencia de su contenido. El modelo de conocimiento implícito en estos dispositivos tecnológicos no conoce límites ni contempla una frontera que conduzca hacia lo desconocido; no alberga ni promueve incertidumbre o profundidad en la interrogación ni asoma al abismo de duda desde el cual una ignorancia activa pueda plantear preguntas adecuadas a sus circunstancias. En un periodo breve, la irrupción de estos *chatbots*

ha permeado profundamente el espíritu de los tiempos, promulgando una fantasía productivista de poder, inmediatez y dominio que suprime el asombro y el vacío necesarios para absorber el acontecer del mundo. A pesar de que estos sistemas están entrenados a partir de la extracción y codificación de (ciertos) conocimientos colectivos, su potencial no está dirigido hacia fines activen una reflexión sobre el lugar que ocupamos en este planeta y el universo o para resolver problemas acuciantes que estén a la altura y escala de los colectivos que las usan (si es que se puede seguir hablando de colectivos a estas escalas)³.

Una vez admitida esta ignorancia, se puede pensar en actividades pedagógicas que contribuyan a generar las aperturas vitales para habilitar la creatividad en prácticas artísticas. Espacios lúdicos donde el modo de atención y enfoque varía y la apertura y direccionalidad de las actividades se abre a lo contingente, permiten dinámicas de juego, celebración, improvisación, escucha, movimiento y sensibilización con criterios no productivistas. Esta faceta ‘existencial’ de la perspectiva parcial da entrada a la activación de experiencias significativas, inquietudes e intereses que son fundamentales para formular bocetos e ideas en proyectos de investigación artística. Resuena con el célebre fragmento de Walter Benjamin: “Si el sueño es el punto supremo de la relajación corporal, *el aburrimiento lo es de la relajación espiritual*. El aburrimiento es el pájaro de sueño que empolla el huevo de la experiencia. El susurro del follaje lo ahuyenta” (Benjamin, 2016, p. 70).

En tanto estado metafísico de la ignorancia, el aburrimiento se refiere a esa condición de desenfoque, retiro y cesión que potencia la imaginación que un proceso artístico precisa. Evitar ahuyentar al pájaro de sueño de la relajación espiritual es una cuestión clave en la práctica docente de disciplinas creativas, a la vez que se promueve, mediante trabajo basado en proyectos, que el desarrollo de conocimientos y habilidades sea acompañado a través de interacciones que involucran intuiciones, afinidades y corazonadas inherentes a los fines que cada propuesta requiere.

³En discusiones sobre ética en el uso de las IA, la mayor parte de las críticas se enfocan en la veracidad del contenido más que en las bases y suposiciones que lo sostienen. La única aproximación que conozco que aborda estas bases es la de Dan McQuillan, quien argumenta cómo estos modelos replican el punto de vista desde ningún lugar, objetivista, reductivo, neutral y desinteresado que expone Haraway (McQuillan, 2022, p. 50).

PRÁCTICAS ESTÉTICAS SITUADAS

Uno de los puntos de partida para el trabajo sobre creatividad situada se remonta a 2019 cuando, en diálogo con una estudiante acerca de *La Condición Humana* de Hannah Arendt (Arendt, 2009), nos preguntamos por qué, en la taxonomía de actividades humanas que propone Arendt (labor, trabajo, acción), el rol del arte se limitaba a la esfera de trabajo. ¿Qué podría significar llevar la acción al arte o el arte a la acción más allá de esta interpretación? Para Arendt (2009, pp. 184-191), el arte *piensa* (actividad que distingue de la cognición y el razonamiento lógico) y, en obras que forman el residuo material de este pensamiento, permanecen y son resguardadas en el mundo por generaciones debido a su carácter no utilitario. Esta postura pasa por alto la infraestructura socio-material que involucra a cuerpos y contextos, enfocándose solo en productos finales y perdurables (no es de extrañar, fue publicado en 1959). Más allá de este marco de discusión y sin entrar en detalles sobre esta taxonomía, lo interesante es cómo considerar y atribuir al arte aspectos de lo que Arendt llama *vita activa*: la promesa, el perdón y la pluralidad.

Nos interesa cambiar la perspectiva desde la cual se estudia el arte como legado de obras para comprenderlo en su dimensión social, en términos de las agencias y conexiones que se establecen entre quienes participan y se vertebran en función de sus entornos e interacciones. Este énfasis en las prácticas no es nuevo. Desde la antigüedad, Aristóteles define *tékhnē* como oficio, arte o habilidad. El término, además de ser la raíz etimológica de técnica y tecnología, se refiere a disciplinas aplicadas que, a diferencia de la *epistēmē* o conocimiento teórico (de cosas necesarias como en la matemática deductiva), producen conocimiento sobre lo contingente. Este conocimiento práctico tiene como propósito la producción (*poiēsis*) de objetos y obras (*erga*), a diferencia de la sabiduría práctica (*phronēsis*) cuya disposición es hacia la acción (*praxis*) que es fin en sí mismo. El conocimiento situado ayuda a disolver estas distinciones que han acompañado la epistemología occidental mucho tiempo al exponer cómo es que el conocimiento teórico no es necesariamente desinteresado, objetivo o neutro, además de que del conocimiento práctico surgen a la par de sus creaciones materiales preocupaciones que dan pie para investigar, describir y organizar mundos de maneras pertinentes. La distinción entre *praxis* y *poiēsis*, por su parte, se desarticula ampliando el campo de acción más allá de lo humano y, al enfocarse en la implicación y responsabilidad que tenemos al investigar, permite entrelazar la *praxis* y virtud de la sabiduría práctica de la *phronēsis* con el hacer y producir de las artes y oficios.

Volviendo al arte y en particular la música (que, aunque es un arte, tiene características propias y es el sitio desde donde hemos estado trabajando

esta investigación), esta discusión sintética nos lleva a asumir una descripción y un análisis de prácticas musicales entendidas en términos ecosistémicos y de organización social. Esta aproximación permite colapsar distinciones que separan de manera tajante posiciones subjetivas tales como la del compositor, el intérprete y la audiencia, además de ayudar a visibilizar roles de apoyo como la de técnicos, asistentes, organizadores y otros intermediarios; o la delimitación absoluta entre performance, obra, partitura y procesos creativos; espacios de recepción y la relación con instituciones; el ámbito de lo público y de lo privado; el rol del profesional y del amateur; o las esferas de producción y de recepción.

La propuesta de creatividad o prácticas estéticas situadas surge entonces de esta intersección entre el conocimiento situado y el arte y/o la música entendida en términos de prácticas. Una primera consecuencia de esto es que, al comprender la creatividad en la música a partir de su situación social, el énfasis en estilos, géneros y tradiciones pasa a segundo plano para ser resultado de las maneras en que se practica y no como algo primario en el plano creativo. El problema del estancamiento creativo o de apego a fórmulas pasadas, lo que Mark Fisher denomina ‘la lenta cancelación del futuro’ (Fisher, 2018), puede tener menos que ver con problemas de índole técnica o de invención estética que con cuestiones de organización que, además, están abiertas a la intervención de una manera que abre posibilidades para cambiar hábitos en las metodologías de trabajo.

La palabra ‘práctica’ tiene tres acepciones: acción, profesión y entrenamiento. La primera noción encamina esta investigación hacia el objetivo de hacer que el arte actúe y que la acción pueda tener fines estéticos, como se mencionó arriba respecto a las taxonomías de Arendt; la segunda tendrá consecuencias en lo que hacemos como docentes, donde profesión, profesor y proferir se enredan con la promesa, ofrecimiento y lugar de enunciación; la tercera se vincula con el estudio como algo que comparten tanto profesores como estudiantes. Aquí interesa distinguir enseñanza y estudio en acuerdo con lo que profesan Fred Moten y Stefano Harney en *Los abajocomunes* (Harney y Moten, 2018): enseñar supone una distinción y transmisión entre desiguales, no asume una igualdad de inteligencias, mientras que estudiar es algo que ya está sucediendo, que se hace en conjunto, donde el profesor también aprende y puede enseñar algo que ignora ya que no “transmite su saber y ... tampoco es el guía que conduce al alumno por el camino”. Lo que hace es conjuntar su voluntad con la de la estudiante para decirle “que está a punto de encontrar su camino y por ello, [puede] ejercer por sí misma su inteligencia para hallar dicho camino” (Rancière, 2018, p. 226). Esto rebasa el orden y las demandas de la institución educativa sin que necesariamente se tengan que dejar de cubrir los programas. A esa permanente posición crítica sobre el sistema educativo la llaman

Moten y Harney una organización profética, dando una vuelta de tuerca sobre las repercusiones de pensar sobre el pro- de proferir y profesión, enfatizando el papel que se juega en la construcción conjunta de rumbos y destinos.

Finalmente, interesa ir más allá de la práctica como actividad para asumirla como *condición*, estrechamente ligada a la pregunta ética de *cómo* practicamos. Samuel Vriezen, en un ensayo de 2013 (Vriezen, 2022)⁴ propone, bajo la influencia de Alain Badiou, tres axiomas de las prácticas musicales ‘libres’: 1) la *promesa incondicional* de las posibilidades inherentes a la música, 2) la *universalidad* de a quién se dirige –el arte libre está destinado a todxs, pero no tiene a nadie en mente–, y 3) la *apertura* –una práctica musical no debe prometer *toda* la música–. A partir de estas premisas se discuten consecuencias que, en el contexto del texto de Vriezen, se enfocan en debates en torno a la música contemporánea holandesa. Lo que nos interesa enfatizar aquí es que es un modelo axiomático que permite definir las prácticas musicales o artísticas a partir de premisas mínimas. A lo que refiere por la promesa de la música es al compromiso con un proyecto específico sin garantía de éxito, algo parecido a los procedimientos de verdad de Badiou (Badiou, 2007), como la experiencia de “una posibilidad especial del sonido” (Vriezen, 2022, p. 2) que configura la organización social que requiere sin depender de “órdenes e identidades dadas” (Vriezen, 2022, p. 10). Respecto a la universalidad, podría parecer contradictorio con lo que hemos discutido respecto al conocimiento situado, pero aquí se refiere a la dirección de lo que hacen las prácticas, en el sentido de que el arte no es particularista, sino que se dirige a todos. No se pretende que las prácticas universalicen sus experiencias y el conocimiento que producen hacia otros contextos. Aunque en muchos casos están dirigidas hacia contextos específicos de recepción, las obras de arte están abiertas a ser retomadas y practicadas por una amplia variedad de personas en muchas variaciones (piénsese en el blues que forma la base de muchas músicas mal llamadas ‘populares’ hoy en día, o en la cumbia⁵). A su vez, la apertura hace referencia a que “las posibilidades del sonido como un todo nunca pueden depender de una práctica musical”, es decir, estas posibilidades son innumerables y “cada práctica musical elabora solo una parte numerable” de éstas sin que se pueda totalizar: “no existe un total de toda la música, ningún principio general del cual puedan derivarse todas las formas de música” (Vriezen, p. 3).

⁴ El ensayo está en neerlandés pero en 2022, para un seminario, hice una traducción al español (con ayuda de traductores automáticos) que se puede obtener aquí: https://drive.google.com/open?id=1n7wlw7CpOrcwY-aDgAhFncP_uMsFKbmV&usp=drive_fs

⁵ Para más sobre este tema, ver George Lewis, 202, “New Music Decolonization in Eight Difficult Steps”, *Outernational*, <https://www.van-outernational.com/lewis-en/>

ANÁLISIS Y PROPUESTAS

Como se podrá inferir en este punto de la discusión, más que como pautas o directivas puntuales, el conocimiento situado se transduce hacia prácticas estéticas a manera de estrategias metodológicas y herramientas de indagación crítica. Teniendo esto en cuenta, es posible recorrer líneas de cuestionamientos, preguntas y reflexiones apropiadas, algunas de las cuales han sido experimentadas en casos concretos.

Un asunto bastante central es la distancia entre lo que los practicantes decimos respecto a nuestro trabajo y obra y lo que hacemos. Acercar las representaciones que construimos acerca de las prácticas concretas de manera fiable y aplicable a la realidad constituye un programa de trabajo e investigación en sí mismo. Haraway lo refiere como un punto de partida para su ensayo,

Como le ocurre a todo el mundo, no hay una correlación exacta entre lo que los científicos creen o dicen que hacen y lo que realmente hacen. Las únicas personas que acaban creyendo y, la diosa no lo permita, actuando según las doctrinas ideológicas de la objetividad científica desencarnada, consagrada en los libros de texto de primaria y en la literatura tecnocientífica de divulgación, no son científicas, incluyendo algunos filósofos muy confiados (Haraway, 2023, p. 291, cursivas en el original).

Quizás ocurre algo similar en el sentido de que romantizar modos de creación artística ocurre seguido fuera de las prácticas, pero eso no quita que también sucede adentro y que asumir hábitos, convenciones e idiosincrasias internalizadas para intervenirlas es un asunto difícil (Alvear, 2021). Esto implica revisar algunos de los supuestos sobre los cuales actuamos, así como reevaluar categorías de pensamiento que (ya) no se corresponden con la realidad y que van desde hábitos y prácticas heredadas y compartidas por una comunidad o escuela hasta clichés e idealizaciones típicas de notas de programa o publicaciones en redes. La separación entre el decir y el hacer puede dar lugar a una interacción donde el hacer intervenga en el decir y en el cual el decir incorpore pensar y sentir en un ciclo en que se interrelacionen sin un orden de precedencia predefinido, acción y reflexión como fases de tareas entrelazadas: acción a futuro y reflexión sobre el pasado en una interacción presente.

Otro asunto nodal es el de lo que denomino *infraestructura*: ¿sobre qué trabajo esencial descansa el trabajo creativo?, ¿qué socialidad sostiene el que alguien pueda decirse autor?, ¿cuál es el rol de mediadores en una práctica musical: para ‘arriba’: *managers*, agentes, directores, productores, etcétera.; para ‘abajo’: staff, asistentes, técnicos, personal de apoyo, becarios, etc.? ¿Qué define el rol que juega un compositor, un intérprete, la música escrita o de tradición oral,

la improvisación o los límites que demarcan música ‘popular’ y música ‘seria’? Se trata de que las fronteras que dividen estas labores y categorías se vuelvan más permeables y que quienes participamos juguemos distintos roles sin que haya una separación tan estricta. Es importante que las reflexiones sobre esto se den desde la perspectiva de cada práctica, ya que no hay un conjunto de soluciones o respuestas aplicables en general.

Es decisivo ampliar la definición de lo que entendemos por tecnología para ir más allá de solo ser usuarios y abordarla e incorporarla de manera crítica e histórica. Que su determinación vaya más allá de artefactos o de lo digital para incluir saberes, técnicas y prácticas diversas en tanto red de ensamblajes heterogéneos y articulaciones mediales. Un enfoque que no solo se fije en aparatos aislados sino en los sistemas que forman sus usos relacionales en tanto prótesis de las cuales los humanos somos parte. Como continuación a lo mencionado arriba sobre *tekhné*, esto puede orientar el enfoque hacia la interacción entre disciplinas y saberes en conjunto con el equipamiento para conformar el *dispositivo técnico* que es parte de y ayuda a analizar nuestras escenas de producción.

Otro tema pasa por reevaluar términos tradicionales en la educación musical, que en su mayor parte provienen de la tradición conservatoriana de música clásica europea: Maestro, Genio, Obra Maestra, Gran Música; incluso, y este es un punto poco discutido, la idea de talento como algo intrínseco, único e individual o como categoría de exclusión. De ahí se sigue haciendo contralecturas del canon y la tradición y esto toca el tema complejo y urgente de descolonizar los supuestos sobre los cuales basamos la historia, repertorio y modos de enseñanza en la música. El tema rebasa el ámbito del presente texto, pero hay algunas directivas de interés para la reflexión que se pueden compartir desde la experiencia. Es importante no confundir descolonizar la institucionalidad alrededor de la música con la música misma: es la manera en que se enseña en instituciones educativas del último siglo la que ha implantado el eurocentrismo y no la música europea como tal (de hecho, mucha de esta música es previa a la idea actual de Europa). Nosotros mismos participamos de esa cultura y es cuestión de expandir los horizontes más que de ‘cancelar’ ciertas músicas, piezas o compositores para poder pensar el carácter colectivo del conocimiento e ir más allá del plano simbólico hacia su socialidad y materialidad. La tonalidad, por ejemplo, es una creación colectiva que rebasa su pertenencia histórica y cultural en Europa y tener consciencia de eso permite expandir sus funciones y posibilidades. Causalidades lineales y reductivas no alcanzan a conectar el contenido del arte con su contexto cultural y aplanan el estudio de contactos culturales entre tradiciones musicales diversas, un sitio desde el cual se puede articular esta expansión deseada. Las zonas de desarrollo cultural van

moviéndose en el mundo por épocas, pudiendo haber varias, y esos flujos culturales no tienen por qué permanecer fijos o sin intervención. La cuestión es aprender de esto con el fin de vincular desde lo local hacia una perspectiva histórica y cultural lo más amplia posible.

El carácter colectivo de las formas de hacer arte es algo que ya existe y sucede. No es tanto una meta a alcanzar como algo a reconocer, descubriendo las capas del palimpsesto que la cubren. La cuestión es situada y la discusión debe darse desde las personas involucradas y el repertorio a tratar, enfatizando el asunto en tanto problema generativo: la expansión de horizontes se elabora poniendo el dedo en la llaga del problema a partir de preguntas que subrayen las dificultades involucradas en desbloquear exclusiones, ocultamientos y opresiones. De esta manera, puede alcanzarse una perspectiva que relativice temas canónicos que, al ser sumergidos en un ámbito mayor que reconfigura el lugar que ocupan, ofrezcan distintos rendimientos y posibilidades de interpretación.

Aquí se desprenden varias posibles discusiones; una significativa es la manera de abordar pasado e historia. La perspectiva aquí presentada enlaza con la ampliación de horizontes epistémicos y proviene del materialismo historiográfico de Walter Benjamin y de una de sus más incisivas intérpretes, Susan Buck-Morss. Contempla aprender del pasado para revelar cegueras epistémicas y evitar “proyectar sobre los objetos históricos cualquiera de las narrativas ya conocidas por los lectores actuales” (Buck-Morss, 2024, capítulo 1, “Monedas de la rebelión”, párr. 5). Se busca desentrañar lo que ella llama “narcisismo del presente, que en el pasado solo es capaz de ver nuestro propio origen” (Buck-Morss, 2024, párr. 6) con el fin de liberar a los objetos de estudio para que “nos hablen de otra manera, en lugar de reflejar nuestra propia imagen especular” (ídem). En la música, esto conlleva una postura optimista que imparte agencia y conexión. El pasado no es contemplativo, sino operativo; una tarea por completar: “Existe un misterioso punto de encuentro entre las generaciones pasadas y la nuestra” (Benjamin, 2021, párr. 3). Esto permite iluminar y problematizar presuposiciones presentes e imaginar la posibilidad de una justicia (¿musical?) no cumplida, manteniendo vivas las paradojas de nuestro tiempo en relación con sus historias, sin cerrar los significados que surgen del diálogo entre el pasado y el presente. Asimismo, ofrece un camino para cuestionar categorías de identidad y de otredad: qué nos constituye y qué nos divide, desmontando categorías del presente en la tensión producida por el diálogo. Esto quizás pueda abrir un camino que aborde el perdón en la *vita activa* de Arendt.

Otro aspecto de la *vita activa* es la pluralidad, oportunidad para discutir la multiplicidad estilística que conlleva abrir las fronteras que demarcan los modos en que hacemos música. Buscamos que de los encuentros entre diversas prácticas

musicales broten nuevas identidades (y otredades) “[explorando] la tensa posibilidad de *zonas de contacto* generativas” (Haraway, 2020, p. 293). Esta noción, posterior al ensayo sobre creatividad situada, procura que el encuentro entre agencias se dé sin presumir de antemano una verdad única y en donde quienes participan sean transformados por la responsabilidad adquirida, sin negar asimetrías, pero sin entrar en relaciones de dominación. El compromiso es uno de tantos posibles sinónimos en la traducción de la palabra *engagement* que usa Haraway. También significa participación, colaboración, interacción, intervención, implicación y relación. Esto también se vincula con la concepción del mundo como agente irónico del ensayo de conocimientos situados, referente a la participación de los objetos estudiados en la generación de saber en tanto agentes activos y no como naturaleza pasiva. Su ironía surge de coproducir resultados inesperados (o, en la música, *inauditos*) y por escapar del control de la fantasía de omnipotencia humana, volviendo ambigua la frontera entre objeto y sujetos y acogiendo las interferencias producidas por las múltiples agencias involucradas, cuyas sorpresas son más que la suma de las identidades previas al encuentro. “Las explicaciones de un mundo ‘real’ no dependen, por tanto, de una lógica de ‘descubrimiento’, sino de una relación social de ‘conversación’ cargada de poder” (Haraway, 2023, pp. 313-314). En prácticas creativas, invención y descubrimiento se vuelven permeables al entrar en zonas impersonales de indiferenciación donde pensar en términos de originalidad o autoría individual deja de tener sentido.

Los espacios de reflexión horizontal desde enfoques técnicos, estéticos, tecnológicos que ponen en relieve la creatividad situada sirven para aprender desde la curiosidad, colaboración y aprendizaje mutuo en el camino de transformarse por un compromiso solidario e intergeneracional entre practicantes y colectivos. La fusión de estilos puede ser una reunión superficial en la cual “las identidades culturales en los encuentros se conservan y distinguen claramente”. Las identidades intercambian algunas bromas musicales dentro del encuentro ‘aventurero’ y luego cada una sigue su propio camino” (Vriezen, 2013, p. 17). Muy usado en música, podríamos sustituir fusión por el término harawayano de *fricción* que alude a las conversaciones ecosistémicas cargadas y en tensión que ayudan a describir las experiencias detrás de estas hibridaciones en lugar de que el asunto se analice en términos y parámetros de géneros y estilos. De aquí se desprenden los criterios de calidad y validación en la música que pueden ser encarados desde estos marcos interpretativos. Las posibilidades inherentes a las diferencias cualitativas del sonido en todo nivel de escala y contexto son el punto de partida de la apertura y promesa de cada práctica musical. La exploración fiel a las consecuencias que derivan de una situación y la generación de un canon de referentes para estas posibilidades

permiten que cada práctica mantenga su heterogeneidad y diversidad sin dejar de tener tácticas y criterios de adecuación y relevancia.

Finalmente, podemos abordar la cuestión de si el arte y la música pueden actuar en el sentido de esa posible participación en la *vita activa*. Lo crucial para deshacer la separación entre la esfera del trabajo y la de la acción es tomar una perspectiva no representacional. El arte no comunica un mensaje ni un sentido intrínseco separable de las formas de vida que lo sostienen. Por esta razón, es mejor entenderlo relacionamente en el sentido de que performa operaciones, produce efectos y no comunica, sino que genera afectos; también performa el hecho de que está haciendo algo (la potencia e impotencia misma de lo que hace).

El objetivo de la práctica musical es hacer posible una experiencia musical para cada participante. Esta experiencia surge del acto musical, de la propia elaboración de la música. La música no es un mensaje para comunicar, sino una acción para compartir (Vriezen, 2013, p. 26).

Esto se abre a la dimensión del sonido como agencia y medio, la escucha relacional, afectos sónicos, amodalidad perceptiva (Bardet, 2021) y demás discusiones que son de enorme relevancia hoy en día.

DOCENCIA

La propuesta que estamos compartiendo en este texto no nace en un vacío, sino que conecta y es paralela a propuestas existentes provenientes de música, artes y disciplinas variadas. En cuanto a propuestas pedagógicas, hay incluso mucho más que lo que alcanzo a abarcar. Un trabajo energizante y lleno de propuestas para la organización de dinámicas y procedimientos de trabajo colectivos es el *Manual para maestros que lloran por las noches* de Morales (2016). Su perspectiva situada parte de premisas de igualdad de inteligencias, colectividad del conocimiento, la labor docente como de acompañamiento, compartición, cultivo, procesos de transformación y de la responsabilidad que adquieren quienes participan. Su punto de partida es la urgencia como elección consciente de vida y cuyo fin es el buen vivir. El arte lo interpreta, en una de sus acepciones, como espacio de conocimiento y relaciones a través de procesos de pensamiento no centrados en el lenguaje y destinado al servicio de un aprendizaje basado en la “sistematización del error” (Morales, 2016, p. 10). En muchos sentidos, su ‘plástica social’ es un claro y potente ejemplo de práctica artística y educativa situada enfocada en:

(...) cómo se organizan los habitantes para producir [objetos e infraestructura cultural y tecnológica] ... y las relaciones sociales que les dan sentido ... Para la

Plástica Social cosas que NO parecen *Arte*, como matemáticas, juegos de cualquier índole, tequio o agricultura pueden ser *Arte*... (Morales, 2016, p. 17).

El libro continúa con una serie de propuestas singulares para dinámicas grupales muy diversas y amplias clasificadas en términos de semillas, parcelas, recreo, siembras y un archivo de dinámicas sociales para la generación de conocimiento, acuerdos, solución de conflictos, consenso, disenso y escucha activa. Muchos de los temas y asuntos discutidos anteriormente son puestos en práctica en la docencia de música (tanto en clases de investigación como de composición, además de asesorías de titulación y posgrado⁶). La organización de mis actividades como músico y docente se traslapan y vinculan. Existe una dialéctica entre abrir posibilidades y poner límites, que debe asumirse junto con la figura de autoridad que confiere ser profesor y no desde una supuesta equivalencia de roles. La horizontalidad se alcanza aceptando dichas diferencias. Es importante seguir el interés de estudiantes, ser espejo de sus trabajos, acompañar y dejar ser. No se pretende que los temas estén conectados con lo que yo hago. Expongo cómo se investiga desde cero, aprendiendo qué es plantear preguntas y expresar y describir nuestras corazonadas e ideas para que la investigación no sea un reporte, sino un proceso retroalimentativo de pensar y hacer. En cada etapa se puede descubrir e inventar. Investigar y estudiar son labores de cuidados y es decisivo entender a estudiantes desde su lugar, gustos e intereses. El trabajo no es contemplativo, sino que explora ensuciarnos las manos en la trama singular de las relaciones materiales diferenciales, dinámicas y procesuales. Es una labor de coaprendizaje que conecta diferentes percepciones y experiencias del tiempo.

Uno de los mayores desafíos es ejercitar y retroalimentar el hábito de postular preguntas de investigación: hipótesis, intuiciones, inquietudes y curiosidades. Se trata de entender el papel que juegan en el proceso investigativo sin dejar de tener una perspectiva parcial de humildad y austeridad epistémica que transmita asombro y maravilla ante el mundo y lo que conocemos, permitiendo una multidireccionalidad de incidencias entre estudiantes y profesores en un balance entre conversación, discusión y formación en constante retroalimentación.

Cerramos con una serie de preguntas cuyo fin es alcanzar un arte permeable a multiplicidades de experiencias y contextos: ¿qué dispositivos hacen falta para producir música y arte que des/re/articule las estructuras de presentación, difusión y recepción actuales?, ¿cómo ir más allá de la crítica moral hacia un arte que actúe y no solo represente, denuncie o contemple?, ¿qué hacer desde nuestro lugar

⁶ Laboro en la Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Morelia de la UNAM, en la Licenciatura en Música y Tecnología Artística.

de artistas/músicos en cuanto a relaciones empáticas de trabajo, colaboración, horizontalidad y contacto con lo que está sucediendo a nuestro alrededor?, ¿qué hacer con y desde nuestra formación y posición?

Las prácticas artísticas situadas en tanto propuesta educativa parten de experiencias y lecturas que han sido ejercidas y practicadas con diversos grados de acierto; hay mucho por elaborar y transmitir aún. Son los detalles de la puesta en práctica de estas ideas donde surgen los problemas y las complejidades que deben ser negociadas situadamente.

REFERENCIAS

- Alvear, C. (2021). Dialecto interpretativo y acto reflejo: determinando lo indeterminado en *singularidad #1* (2016) de Santiago Astaburuaga. *Revista Online de Investigación Musical 4'33'*, 12(20), 79-97. <https://www.revista433.ar/index.php/revista433/article/view/40>
- Arendt, H. (2023). *La condición humana*. Paidós.
- Badiou, A. (2007). *El ser y el acontecimiento*. Manantial.
- Bardet, M. (2021). *Perder la cara*. Cactus.
- Benjamin, W. (2016). *El narrador*. Metales pesados.
- _____. (2021) *Tesis sobre el concepto de historia y otros ensayos sobre historia y política*. Alianza Editorial.
- Buck-Morss, S. (2024). *Año 1: Un Recuento Filosófico*. Ediciones Akal.
- Fisher, M. (2018). *Los fantasmas de mi vida*. Caja Negra.
- Haraway, D. J. (2020). *Seguir con el problema*. Consonni.
- _____. (2023). *Mujeres, simios y ciborgs: La reinención de la naturaleza*. Alianza Editorial.
- Harney, S. y Moten, F. (2018). *Los abajocomunes: Planear fugitivo y estudio negro*. Cooperativa Crater Invertido: La Campechana Mental.
- McQuillan, D. (2022). *Resisting AI: An anti-fascist approach to artificial intelligence*. Bristol University Press.
- Morales, T. (2016). *Manual para maestros que lloran por las noches*. Secretaría de Educación de Guanajuato.
- Rancière, J. (2018). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Edhasa.
- Vriezen, S. (2013). De Vrije Muziekpraktijk, *the ear reader*. <http://earreader.nl/archives/1>. (Versión en español de Lach, J. S., 2022).
- Young, A. (Presentadora). (2022, 19 de enero). *Transcript: DONNA HARAWAY on Staying with the Trouble [ENCORE] /269* [Podcast]. For the Wild. <https://forthewild.world/podcast-transcripts/donna-haraway-on-staying-with-the-trouble-encore-269>

DE ESPECTADORES PASIVOS A COCREADORES CULTURALES: CASO DEL PROYECTO ARTE ITINERANTE DE LGDA Y LA LEAGC DEL ITSON

Rosa Leticia López Sahagún¹

Grace Marlene Rojas Borboa²

Claudia Padilla Rodríguez³

Mitzy Lorena Ávalos Palafox⁴

INTRODUCCIÓN

La formación de públicos en las artes es un tema que ha preocupado y ocupado a varios actores desde las diferentes trincheras para reforzar la identidad cultural, apreciar las costumbres y tradiciones, además de generar ambientes pacíficos donde las personas convivan, reflexionen y se sensibilicen a su contexto. La formación de públicos es una necesidad cultural. Martínez et al. (2021) mencionan que, en la actualidad, dichas necesidades preparan al estudiantado en la orientación y actuación en una sociedad en la cual la formación cultural es un elemento vital para los seres humanos.

Desde la arista de la gestión cultural, el tener asistentes en los eventos representa una forma de intervención comunitaria que refleja cambios en la sociedad. Pérez (2023) impera que dicha asistencia sea la constante de alternativas que abonen en la construcción del tejido social y un lenguaje común en la diversidad de ideas. De parte de los artistas, se refleja la apreciación y consumo de las obras escénicas o visuales para el goce y deleite, que coadyuven, según León (2022), en su relación con el entorno a través de su expresión, inventiva y pensamiento. Para el funcionariado público, la atención a las necesidades sociales y para el sector privado es otra forma de contribuir a la ciudadanía para el bien común.

¹Instituto Tecnológico de Sonora. rosa.lopez@itson.edu.mx

²Instituto Tecnológico de Sonora. grace.rojas@itson.edu.mx

³Instituto Tecnológico de Sonora. claudia.padilla@itson.edu.mx

⁴Instituto Tecnológico de Sonora. mitzy.avalos@itson.edu.mx

La sociedad civil también ha sido partícipe de acciones por su cuenta, apoyando a artistas independientes para que lleguen a sus colonias obras de teatro, exposiciones, presentaciones artísticas y talleres para que infancias y adolescencias tengan otras perspectivas y visiones de la vida.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) también han incursionado en la formación de públicos desde sus áreas culturales, atendiendo la función sustantiva de la extensión universitaria en los diversos estratos de la ciudad y se han sumado las carreras relacionadas con las artes, para incidir en el derecho cultural y el acceso a las artes de las poblaciones.

En las últimas décadas, distintos estudios a nivel internacional han abordado la transformación del rol de las audiencias en el ámbito cultural, evidenciando un cambio progresivo desde una participación meramente pasiva hacia una implicación activa y creativa. García (2024) menciona que este cambio ha permitido que las personas se apropien de la cultura, debido a que las industrias creativas se agrupan en distritos culturales o clústeres urbanos. La concentración de estos emprendimientos genera mayor presencia del arte en las calles y espacios públicos, más allá de museos y galerías. Por otra parte, de acuerdo con Iglesias (2025), existe otro proyecto iniciado por un grupo de artistas y gestores culturales bolivianos en Cochabamba, quienes transformaron un lugar abandonado que antes funcionaba como matadero municipal (de animales) en un laboratorio urbano para el arte y la cultura. Allí se han llevado a cabo conciertos, talleres de teatro, lecturas poéticas y debates sobre arte.

Morales et al. (2023) mencionan que el proyecto cubano *Identidades culturales en jóvenes de La Habana. Valoración de las contribuciones de proyectos socioculturales comunitarios* parte de que, a través de la gestión del desarrollo cultural comunitario, se generan procesos de inclusión social que contribuyen a la consolidación del sentido comunitario, así como al fortalecimiento y la renovación creativa de las identidades culturales.

López (2016), en su investigación *La actividad de las audiencias en entornos contemporáneos*, plantea que se generan múltiples posibilidades de apropiación para las audiencias, destacando la incertidumbre: todo es aceptado, nada es fijo, no hay normas, todo cambia y se ajusta. Hay una mezcla de procesos culturales y artísticos que permite una apertura entre géneros, lenguajes y disciplinas. El arte se transforma en mercancía cultural y de vida cotidiana, disolviendo los límites entre lo público y lo privado, en un contexto de fusión entre lo global y lo local.

Como lo refieren las investigaciones, la formación de públicos es necesaria para la activación de las personas en torno a la identificación con el entorno, se genere pertenencia y exista comunidad. En la actualidad, la carencia de acciones

en torno a ello evita la formación integral, que es indispensable para el desarrollo en todo sentido y la transformación social.

Arte Itinerante surge del programa educativo de Gestión y Desarrollo de las Artes del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) desde hace más de 15 años, con la finalidad de que el estudiantado de dicha carrera aplique y amplíe sus competencias artísticas en especial de danza y teatro. Dado el auspicio del proyecto de *Impulso a las Artes*, se buscó proveer el acceso a las artes a la población para su conocimiento, gusto y aprecio, así como generar espacios de encuentros, de convivencia y cultura de paz.

OBJETIVO

Mostrar los resultados obtenidos en las disciplinas de música y danza para la formación de públicos y el desarrollo de habilidades artísticas en el alumnado de la Licenciatura de Gestión y Desarrollo de las Artes (LGDA) y Licenciatura en Educación artística y Gestión Cultural (LEAGC) a través del proyecto de Arte Itinerante.

JUSTIFICACIÓN

El acceso al arte y a la cultura es un derecho de todas las personas, pero en la actualidad, la formación de públicos en arte se vuelve una necesidad apremiante para la reconstrucción del tejido social. De esta manera, los sistemas educativos de América Latina enfrentan el reto de generar un modelo que oriente a las nuevas generaciones hacia la construcción de una defensa sólida de las culturas, dando mayor importancia a las tradiciones y costumbres. Así se busca impedir que se borre la memoria histórica de los pueblos frente al interés de gobiernos por el control de la información y los procesos de globalización.

En contextos donde el tejido social ha sido afectado por la violencia, la discriminación y la exclusión, se requiere trabajar en la promoción de la participación cultural colectiva para lograr la reconciliación y la convivencia social. Por esta razón, es fundamental comenzar desde edades tempranas, para que, mediante la educación artística, además de desarrollar una infancia creativa y sensible, se fortalezcan valores como la empatía y la colaboración, así como habilidades de pensamiento crítico y expresión emocional. Cabe señalar que, para fortalecer la identidad cultural y el sentido de pertenencia, la formación de públicos en arte es una herramienta clave, pues permite visibilizar y valorar las identidades culturales propias de cada comunidad.

MÉTODO

El rol del arte en la educación en las infancias está vinculado al desarrollo de la creatividad como motor educativo. Núñez (2014), en su libro *Pedagogía del arte, una mirada que educa*, plantea que el arte en la educación es una herramienta para el desarrollo integral de los estudiantes, que participan desde diferentes modalidades para expresar ideas, sentimientos y pensamientos.

Por estas razones, la presente investigación busca comprender en profundidad los procesos de cocreación cultural, analizando las experiencias, percepciones y narraciones de los participantes del proyecto Arte Itinerante, utilizando herramientas más allá de los números para capturar la complejidad de las interacciones y los significados que emergen de la transformación de los espectadores en cocreadores.

Otro aspecto importante en la creación de estos espacios sociales es la formación de públicos que defendió Ibacache (2021) en su obra *Enfocarse en los públicos* del Ministerio de las Culturas de Chile, quien explora el “desarrollo de públicos” como un proceso estratégico para hacer el arte más accesible y lograr un mayor compromiso de las comunidades, permitiendo su identificación, ayudando al cuidado y resguardo de los mismo. Esta visión comunitaria abre canales de comunicación y entendimiento entre universidades y sociedad.

Aunque su trabajo es más amplio (sociología de la cultura), sus conceptos son fundamentales para entender la mediación en el arte itinerante. Su obra *Consumidores y ciudadanos: Conflictos multiculturales de la globalización* (1995) explora cómo la cultura se consume y se apropia. El arte itinerante rompe con la lógica de “museo-ciudadano” para instaurar una de “arte-en-la-calle”, donde la mediación no es solo para el consumo, sino para la apropiación cultural y el diálogo entre distintas identidades y contextos, que es un eje central en el trabajo de Canclini.

García (1995) advertía que la mediación en el arte itinerante rompe con la lógica de “museo-ciudadano” para instaurar una de “arte-en-la-calle”, donde la mediación no es solo para el consumo, sino para la apropiación cultural y el diálogo entre distintas identidades y contextos, que es un eje central en su trabajo *Consumidores y ciudadanos: Conflictos multiculturales de la globalización* que explora cómo la cultura se consume, se apropia e inspira la generación de proyectos artísticos y culturales.

Por ello, se eligió un enfoque cualitativo con un diseño de estudio de caso, que permita una inmersión profunda en el contexto del proyecto; dejando de lado la difusión de obras y resaltando la generación de experiencias formativas y estéticas que fomenten el pensamiento crítico, la participación activa y la apropiación cultural, más allá de las formas tradicionales como museos o teatros. El alcance de

la investigación es descriptivo y comprensivo; no busca generalizar los hallazgos a todos los proyectos de arte itinerante, sino ofrecer una comprensión detallada y rica del caso de estudio específico. Se describen los procesos pedagógicos de mediación y se busca comprender cómo estos contribuyen a la formación de públicos en los contextos del proyecto.

POBLACIÓN

Los alumnos entrevistados fueron 11 estudiantes, de los cuales siete son mujeres y cuatro hombres, todos dentro de las edades de 18 a 24 años, alumnos de las licenciaturas de Gestión y Desarrollo de las Artes, y Educación Artística y Gestión cultural.

MUESTRA

Se seleccionarán intencionadamente tres comunidades con diferentes características (rural, urbana, periurbana) para observar cómo el proyecto se adapta y el impacto varía, siendo la Plaza de Cócorit, Laguna del Nainari, Escuela Primaria Ildegardo Bojórquez Bustamante.

PARTICIPANTES CLAVE

Estudiantes y docentes de LGDA y LEAGC involucrados en el proyecto, así como miembros de la comunidad (adultos, jóvenes, niños) que hayan interactuado con el proyecto.

TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Sanjuán (2019) menciona que la observación participante es una técnica cualitativa de investigación para la recolección sistemática de los datos necesarios para comprender los fenómenos socioculturales en su contexto natural, su lugar de origen y la cotidianidad de los sujetos, mediante una relación directa y cercana. Siguiendo a la misma autora, para este trabajo se ha elegido la observación participante. Esto significa que, aunque la actividad del investigador no se oculta totalmente, la participación en el grupo es más importante que la observación misma. El objetivo principal es interactuar y vivir la experiencia desde dentro, mientras la observación ocurre de manera secundaria.

Para la recolección de datos relacionados con el público como participante-observador que asistió a los eventos realizados, se tomaron fotos de todas las presentaciones y se obtuvo un estimado de la asistencia. Babativa (2024) menciona que la entrevista es una herramienta importante para la realización de una investigación, ya que permite recoger datos de una manera individualizada a partir del diálogo con los actores sociales. La entrevista semiestructurada es un instrumento cualitativo que recolecta información a detalle con alguna conversación de manera individual o grupal.

Para la recolección de datos, se aplicó un instrumento mixto que combina una entrevista con un cuestionario de opción múltiple. Esta herramienta se diseñó para conocer la percepción de los estudiantes sobre el arte que desarrollan, ya sea música o danza, además de su experiencia y reflexiones en el proyecto. El instrumento consta de dos secciones principales:

- Nueve ítems de opción múltiple: estos se utilizan para recopilar información de manera ágil y facilitar la entrevista.
- Ocho preguntas abiertas: estas preguntas se distribuyen en las siguientes categorías para obtener información detallada y cualitativa:
 - Historia personal y motivación.
 - Dinámica y percepción del grupo.
 - Experiencia y logros alcanzados.
 - Reflexión personal sobre el proceso creativo y su participación en el proyecto.

A través de este instrumento, se busca comprender la percepción de los alumnos sobre su desarrollo artístico, el proceso creativo y la evolución de su reflexión personal a lo largo de su participación.

INSTRUMENTO

Entrevista para recolección de información

Propósito: conocer su participación en el proyecto de arte itinerante

Nombre: _____

Semestre: _____

ÍTEMS

Sobre su historia personal y motivación

¿Cómo te enteraste sobre la existencia del proyecto de arte itinerante?

- Invitación por un miembro del grupo
- Por las redes sociales
- Por pláticas informativa de los proyectos
- Otro: _____

¿Qué te motivó a formar parte de este proyecto?

- Pasión artística: conexión especial con el arte. Cuando supe de este proyecto, lo vi como una oportunidad para expresarse, aprender de otros artistas y crecer en lo que más me apasiona.
- Me motivó el deseo de formar parte de una comunidad creativa. Quería compartir ideas, colaborar.
- Otra: _____

¿Qué significa para ti el arte que practicas?

Respuesta: _____

SOBRE EL GRUPO Y SU DINÁMICA

¿Cómo describirías la relación entre los integrantes del grupo?

- Excelente
- Muy buena
- Buena
- Mala
- Muy mala

¿Qué papel desempeñas dentro del grupo? Puedes seleccionar varias opciones:

- a. Intérprete
- b. Coordinador creativo
- c. Músico
- d. Compositor
- e. Apoyo técnico y logístico

¿Cómo se toman las decisiones creativas en el grupo?

- a. Se realizan votaciones entre los integrantes del grupo
- b. Se discute en forma colaborativa, fomentando la participación y el consenso
- c. El docente que asesora al grupo
- d. Otra _____

ETAPAS DEL PROCESO CREATIVO EN UN GRUPO ARTÍSTICO. PUEDES USAR VARIAS OPCIONES

GENERACIÓN DE IDEAS

- a) Se inicia con una lluvia de ideas donde todos los integrantes aportan libremente.
- b) Las propuestas pueden surgir de experiencias personales, temas sociales, emociones o incluso improvisaciones.

DISCUSIÓN Y SELECCIÓN

- a) El grupo analiza las ideas, discute su viabilidad y elige aquellas que resuenan más con su identidad artística.
- b) Se busca consenso, aunque a veces se vota o se delega la decisión a un coordinador creativo.

EXPLORACIÓN Y EXPERIMENTACIÓN

- a) Se realizan ensayos, bocetos, improvisaciones o pruebas técnicas para explorar las ideas seleccionadas.
- b) Aquí es donde se descubren nuevas formas de expresión y se pulen detalles.

CONSTRUCCIÓN COLECTIVA

a) Cada integrante aporta desde su rol: intérpretes, músicos, escenógrafos, diseñadores, etcétera.

b) Se trabaja en conjunto para dar forma a la obra, respetando la visión común y los aportes individuales.

SOBRE EXPERIENCIAS Y LOGROS

¿Cuál ha sido el momento más memorable que has vivido con el grupo?

Respuesta: _____

¿Han participado en presentaciones, concursos o exposiciones? ¿Cómo fue esa experiencia?

Respuesta: _____

¿Qué aprendizaje te ha dejado formar parte del grupo?

Respuesta: _____

¿Crees que el participar en este proyecto tendrá un impacto en tu vida laboral?

Respuesta: _____

REFLEXIÓN PERSONAL

¿Cómo ha influido el arte en tu vida personal?

Respuesta: _____

¿Cómo ha influido el arte en tu vida profesional?

Respuesta: _____

¿Qué le dirías a alguien que quiere unirse a un grupo artístico, pero no se atreve?

Respuesta: _____

PROCEDIMIENTO

Los docentes de las materias disciplinares de música, danza y teatro son los encargados de llevar a cabo este proyecto, basándose en los mejores productos generados en dichas materias. Los pasos para llevar a cabo este proyecto son:

- Se diseña una convocatoria de manera digital y se sube a las redes sociales con algunas semanas de anticipación para que el estudiantado la conozca y sepa las fechas de inscripción.
- La convocatoria incluye un *Google Forms* para que los alumnos se inscriban en la disciplina en la que quieren participar, para que el docente encargado se ponga en contacto con ellos.
- Se realizan las reuniones con los alumnos interesados que quieren participar, para conocer sus horarios disponibles para los ensayos y la capacitación.
- Una vez que se conocen los horarios de ensayos, se solicitan las aulas a las autoridades correspondientes para que puedan ensayar en aulas adecuadas a su área disciplinar.
- Además de los productos que se generan en las materias de los bloques ya mencionados, el alumno tiene la libertad de crear música, coreografías y puestas en escena de teatro.
- Dentro de las actividades que se tienen que realizar está la gestión de los espacios culturales donde se realizarán las presentaciones; en esta parte el docente atiende las invitaciones que llegan; sin embargo, el alumno también puede gestionar los espacios.
- Otro de los espacios donde se presentan estos productos es en las instituciones educativas, que son un insumo para la promoción de las licenciaturas y donde se tiene un público cautivo.
- Por último, se realiza un reporte de las actividades realizadas.

RESULTADOS

Los entrevistados fueron 11 estudiantes (siete mujeres y cuatro hombres).

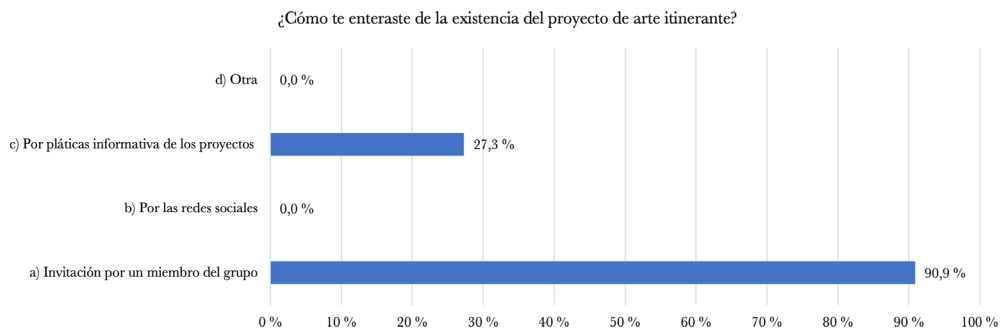


Figura 1. Gráfica comparativa de la pregunta: ¿cómo te enteraste sobre la existencia del proyecto de arte itinerante?

Fuente: elaboración propia.

El 90 % de los alumnos se enteraron por invitación de un integrante del grupo, mientras que el 27 % por las pláticas informativas. Aunque las invitaciones para unirse al grupo se publican en las redes sociales, los resultados de la encuesta sugieren que las y los estudiantes no las están utilizando como fuente de información para este tipo de iniciativas.

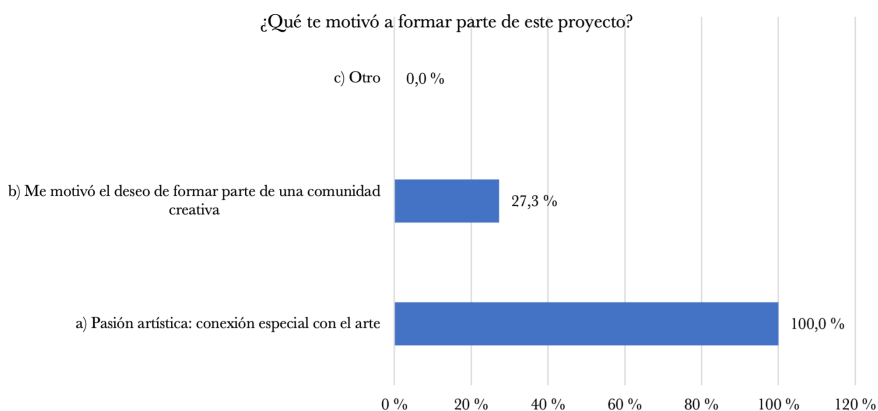


Figura 2. Gráfica comparativa de la pregunta: ¿qué te motivó a formar parte de este proyecto?

Fuente: elaboración propia.

Los estudiantes manifiestan que quieren participar en este proyecto porque es una parte importante en sus vidas; les permite expresarse y crecer a nivel personal. Además, un 27.3 % de los participantes también expresó el deseo de formar parte de una comunidad creativa.

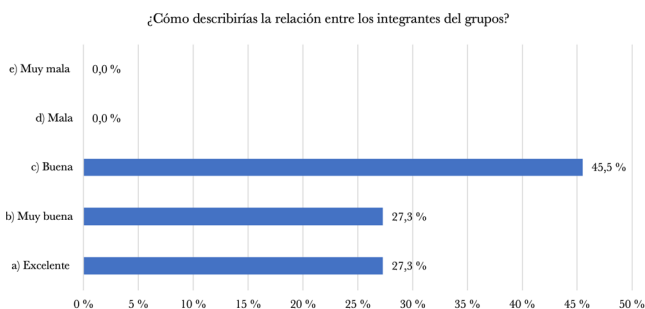


Figura 3. Gráfica comparativa de la pregunta: ¿cómo describirías la relación entre los integrantes del grupo?

Fuente: elaboración propia.

Con lo que respecta a la dinámica entre los miembros del grupo, la mayoría la califica de manera positiva con un 45.5 % la describe como buena, muestra que un 27.5 % lo considera muy buena y el otro 27.5 % dice que es excelente.

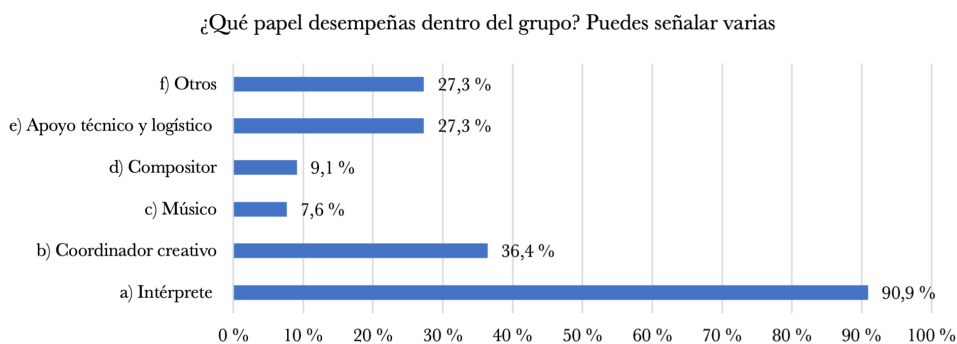


Figura 4. Gráfica comparativa de la pregunta: ¿qué papel desempeñas dentro del grupo?

Fuente: elaboración propia.

En el cuestionamiento que se les hace a los estudiantes sobre el papel que desempeña en el grupo, el 90% son intérpretes, un 36.4% son coordinadores creativos, un 63.6% son músicos, solo uno contestó que es compositor con un porcentaje de 9.1%, en la parte de apoyo técnico y logístico un 27.3% tiene participación.

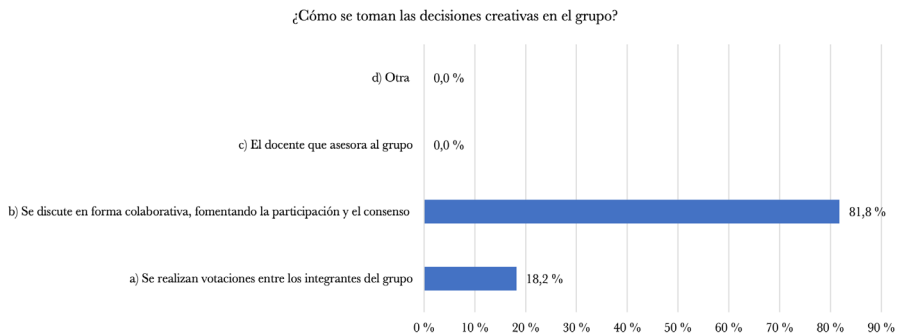


Figura 5. Gráfica comparativa de la pregunta: ¿Cómo se toman las decisiones creativas en el grupo?

Fuente: elaboración propia.

El 81.8 % de los y las participantes indicó que las decisiones se toman de una forma colaborativa, en donde se fomenta la participación y se busca el consenso. El 18.2 % señala que las decisiones se toman mediante votaciones entre los integrantes. Ningún participante mencionó que las decisiones sean tomadas por el docente asesor o por algún otro método no incluido en las opciones.

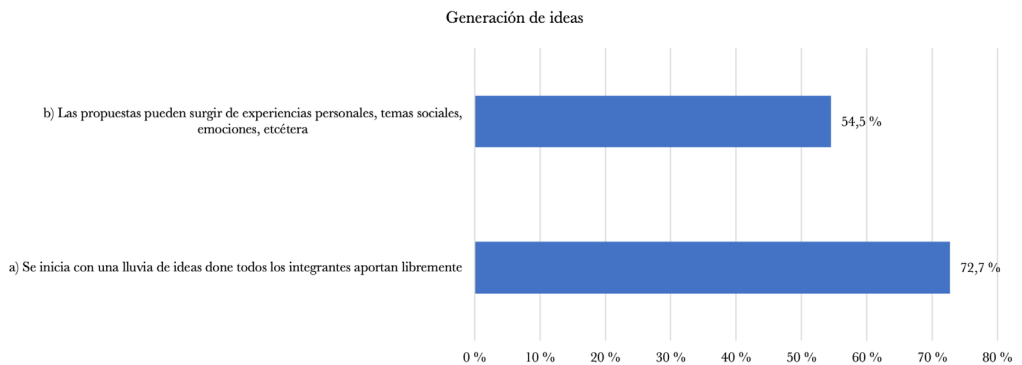


Figura 6. Gráfica comparativa de la pregunta: generación de ideas

Fuente: elaboración propia.

El 72.7% indica que el proceso de generación de estrategias comienza con una lluvia de ideas, en donde todos los miembros aportan libremente. El 54.5% mencionan que las propuestas surgen de experiencias personales, de temas sociales, temáticas de las presentaciones o emocionales. Por lo tanto, los estudiantes combinan métodos para generar ideas, priorizando el aporte libre y las vivencias personales de sus integrantes.

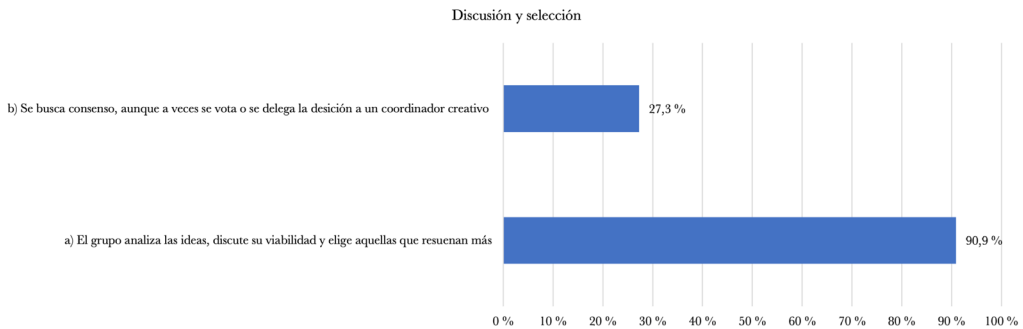


Figura 7. Gráfica comparativa de la pregunta: discusión y selección

Fuente: elaboración propia.

Sobre la discusión y la selección de ideas, el 90.9 % afirma que el grupo analiza la viabilidad de las ideas y elige aquellas que tienen una mayor votación. Por otra parte, el 27.3% indica que la selección se realiza en un consenso, aunque en ocasiones se recurre a la votación o se delega la decisión al coordinador creativo. Esto demuestra que el grupo prioriza un proceso de selección analítico y basado en el interés colectivo, aunque también se percibe la existencia de otros métodos de decisión.

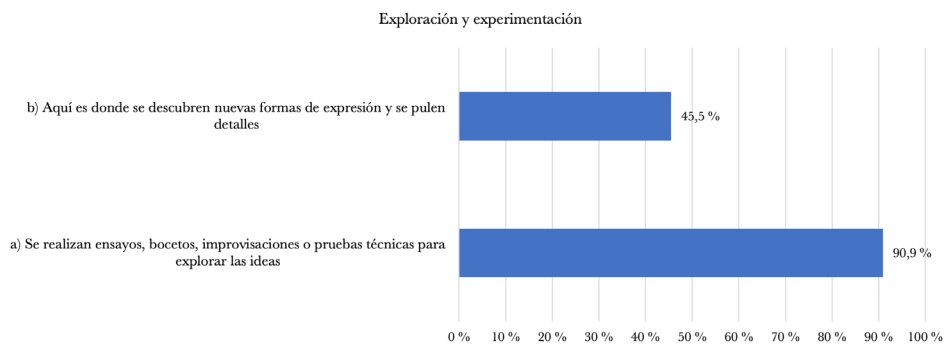


Figura 8. Gráfica comparativa sobre la pregunta: exploración y experimentación

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la exploración y experimentación, el 90.9 % indica que el grupo utiliza ensayos, improvisaciones y pruebas técnicas para la exploración de las nuevas ideas de creación. Además, el 45.5 % señala que es decisivo descubrir nuevas formas de expresión y detallar los proyectos. Por lo tanto, los resultados muestran que la experimentación es fundamental en el trabajo del grupo; esto les permite explorar sus ideas iniciales para mejorar el resultado final.

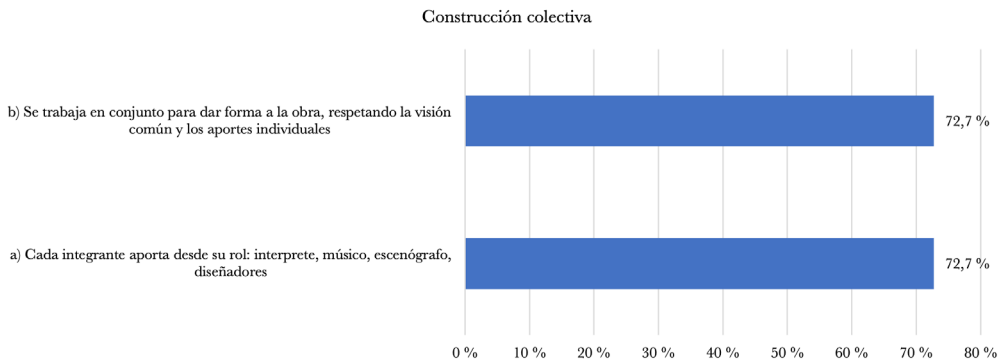


Figura 9. Gráfica comparativa de la pregunta: construcción colectiva

Fuente: elaboración propia.

Al respecto de la construcción colectiva, el resultado sugiere que el grupo tiene aportaciones individuales con un rol específico; se equilibra con la especialización de cada rol con el trabajo en equipo, en los dos cuestionamientos se tiene el mismo porcentaje del 72.7 %, lo que resulta en un enfoque colaborativo y cohesivo.

En la pregunta abierta, ¿qué significa para ti el arte que practicas? Los estudiantes respondieron que el proyecto es un medio de expresión personal que los beneficia significativamente, es una forma de vivir y de superación personal, constituye un motor en su vida; no es solo un pasatiempo, sino una actividad que les impulsa a estar en constante desarrollo y aprendizaje. Para ellos representa una forma de apreciar la belleza de la vida a través del arte; el proyecto es su actividad favorita. Forma parte de su vida como un medio de expresión y convivencia, en donde se permiten el intercambio de ideas y la conexión tanto con los compañeros de trabajo como con el público. La danza es una forma de narrar historias sin necesidad de usar la voz, comunicando con el cuerpo. El arte es fundamental en sus vidas; los salva; se sienten libres; es una forma de expresión y desahogo.

Las y los estudiantes hacen una reflexión sobre sus experiencias y logros dentro del proyecto; no se limitan a un solo momento; ellos resaltan el valor integral de su participación. Coincidieron en que les resulta imposible elegir un solo instante memorable, ya que todos los eventos y presentaciones fueron inolvidables. Esta respuesta subraya el impacto positivo y constante que el proyecto tuvo en su conjunto. Este proyecto para algunos fue un logro significativo, ya que expresaron su sorpresa por lo lejos que llegó una simple idea; con esto se resalta la evolución y el crecimiento del grupo. Las presentaciones en vivo de los eventos como el jueves a las 7, el festival de Día de Muertos, las tocadas de fin de talleres y las

actuaciones en la Casa de la Cultura se describen como experiencias memorables y gratificantes. Finalmente, el proceso creativo y la conexión humana se destacan como logros profundos. Un participante recordó con especial aprecio el momento en que el equipo comenzó a trabajar de manera más orgánica, prescindiendo de pistas pregrabadas. Este punto de inflexión no solo mejoró su actuación, sino que también solidifica el sentido de equipo y colaboración. El valor de compartir tiempo y momentos de conexión se identificó como un logro fundamental, demostrando que las relaciones personales son tan importantes como los éxitos artísticos.

En lo que respecta al cuestionamiento, ¿han participado en presentaciones, concursos o exposiciones? ¿Cómo fue esa experiencia? La mayoría de los estudiantes ha tenido la oportunidad de presentarse en diversos eventos, dentro y fuera de la institución, lo que les ha generado un amplio rango de emociones y experiencias. La experiencia ha sido gratificante y enriquecedora. Un participante, por ejemplo, describió su primera presentación con el grupo como un momento melancólico, ya que significó su regreso al escenario después de dos años de ausencia. Otros evocaron sentimientos de nerviosismo, emoción y nostalgia, especialmente al recordar el arduo trabajo que implicó construir una presentación *totalmente desde cero*, incluyendo la música, vestuario y movimientos nuevos como acrobacias en pareja. También mencionan que la respuesta del público fue un factor clave para una experiencia positiva y ver que a la gente le gustaba su presentación, lo cual les brindaba un gran sentido de satisfacción. Se mencionaron presentaciones destacadas en eventos como festivales fuera de la ciudad, como el del Museo de Sonora (MUSOR), donde un participante tuvo la oportunidad de tocar por más de dos horas. Estas experiencias fueron divertidas y fortalecieron los lazos entre los miembros del grupo, al compartir *con las personas que más quieren*. Si bien las experiencias fueron predominantemente positivas, un participante señaló que la organización siempre puede mejorar, sugiriendo un área de oportunidad para futuras presentaciones.

En lo que se refiere al aprendizaje grupal, los estudiantes comentan que ha sido una experiencia muy enriquecedora, que les ha dejado múltiples aprendizajes, han ganado confianza para construir y proyectar su identidad frente a los demás en cada presentación e interpretación. Trabajar en equipo es mejor, porque se acepta que las ideas propias no siempre son las mejores. Estas vivencias aportan crecimiento personal y profesional, permitiendo compartir la pasión del arte con otros. Es posible crear una comunidad de artistas sana y participativa, donde se desarrollan habilidades técnicas vocales, musicales y escénicas. Incluso en momentos que parecen recreativos, como el baile, se puede aprender mientras se disfruta. Aprendieron a actuar con soltura ante cualquier imprevisto en el escenario, a ejecutar ideas en el ámbito escénico y *soltarse más*, fortaleciendo la conexión

pedagógica. En conjunto, esta experiencia enseña a adaptarse, colaborar y crecer en un entorno artístico lleno de creatividad y aprendizaje compartido.

El proyecto ha impactado en su interacción con grupos fuera del entorno escolar, algo importante en el ámbito profesional. La experiencia que se adquirió es invaluable, porque la práctica en el campo es la base del aprendizaje; sin esta, el conocimiento teórico pierde fuerza. Trabajar en grupos musicales, en logística y en presentaciones les ha permitido adquirir herramientas útiles para la creación y organización de festivales, así como el trabajo dentro y fuera del escenario. Además, este proyecto fortalece su perfil curricular. Finalmente, se han preparado para manejar grupos, algo esencial cuando impartan clases.

Por otra parte, el arte les permite expresar todo lo que sienten sin temor a críticas. Lo que comienza como un pasatiempo fusiona lo personal y lo profesional. El arte es motor y ancla para conectarse con ellos mismos y con los demás. Esta autenticidad los motiva, les llena de vida y cambia su forma de pensar y ver el mundo. El desarrollo de las capacidades y la seguridad permiten la introspección y la exploración de nuevas posibilidades. Se abre la mente, se mejora la relación con el entorno y cada uno se muestra como es en cada presentación y expresión.

El arte ha influido en su vida profesional, en una brújula que los guía. Los estudiantes señalan que el camino fue difícil; la rutina, el entrenamiento y la exploración han sido parte del crecimiento. El arte ha sido una parte esencial de su visión a futuro sobre los lugares en los que habrán de desempeñarse. Además, han desarrollado seguridad para hablar con otros alumnos. También es una herramienta valiosa para el trabajo con niños y niñas. El manejo de las emociones a través del arte se convierte en un medio de expresión y sustento; ha ayudado a definir el rumbo de su desarrollo profesional, su capacidad de explicación y su adaptación a distintos contextos. El arte no solo ha sido una influencia, sino una base sólida para construir su camino profesional.

En otro tenor, se les preguntó a los estudiantes qué le dirían a alguien que quiere unirse a un grupo artístico, pero no se atreve. Sus respuestas sugieren que las personas deben darse la oportunidad de vivir una experiencia transformadora, atreverse a dar el paso, perder el miedo y la incomodidad; estos son parte natural del crecimiento. El arte tiene el poder de iluminar vidas, el formar parte de un grupo artístico les va a permitir aprender y tener contacto con personas que comparten su misma pasión. Es un espacio seguro donde se descubren facetas que no conocían, así como mejorar las habilidades y disfrutar momentos que siempre recordarán. Es una oportunidad para desenvolverse, despejarse y crear amistades valiosas. Vida, solo hay una; tomar esa decisión puede ser el inicio de un cambio en su vida. Los

alumnos sugieren que cada uno debe confiar en sus capacidades y permitir que el arte los guíe hacia nuevas experiencias.

Para estimar la participación del público se utilizó la técnica de observación participante, en donde las personas que se encuentran en el evento son fotografiadas para tener un estimado de cuántos asistentes acudieron a la presentación. En 2024, se tuvieron 21 presentaciones en escuelas, casa de la cultura, plazas y espacios al aire libre, llegando a un público de más de 1 000 personas beneficiadas.

DISCUSIÓN

La implementación de proyectos en las instituciones universitarias es un recurso crucial para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para los estudiantes ha sido beneficioso participar como creadores, músicos, intérpretes y organizadores en los eventos en los que se presentan. Además, les resulta importante el trabajo en equipo para el buen desarrollo de las actividades.

Por otra parte, los estudiantes consideran que, en su vida personal y profesional, el proyecto de Arte Itinerante ha influido de una manera positiva, al crear sus propias interpretaciones, tomar decisiones junto con sus compañeros al decidir sobre los montajes de las obras y trabajar en grupo, con jóvenes, niños y niñas.

Se observa que las disciplinas artísticas no solo posibilitan la expresión a través del sonido y el movimiento, sino que también potencian dimensiones afectivas y cognitivas en quienes las practican. Esta afirmación se sustenta en la perspectiva de Eisner (2004), quien señala que la apreciación artística fortalece la creatividad y la sensibilidad del alumnado, al tiempo que fomenta valores como la tolerancia y el respeto por la diversidad. Dichos procesos contribuyen al desarrollo de habilidades como la concentración, la disciplina y la convivencia armónica entre pares. Estos hallazgos coinciden en la importancia de las prácticas artísticas que promueven el trabajo colaborativo, la empatía y el compromiso grupal, consolidando así una formación integral.

CONCLUSIONES

Los resultados han sido favorables para los estudiantes y los docentes; los alumnos mencionan que con este proyecto han desarrollado sus habilidades y destrezas en las áreas artísticas que les gustan, han aprendido a respetar a sus compañeros con diversas preferencias musicales y dancísticas. Al enseñar a sus compañeros que quieren aprender a tocar un instrumento o bailar, aplican sus conocimientos de metodología de las artes en la enseñanza. De esta forma, han descubierto que les

gusta dar clases. También señalan que han aplicado lo aprendido en sus materias para desarrollar su creatividad y la gestión de los espacios para las presentaciones.

Los eventos donde se ha presentado el proyecto de Arte Itinerante han tenido un impacto positivo en la formación de públicos y han llegado a diversos contextos, por lo que ha cumplido con su objetivo. Este tipo de iniciativas son cruciales porque rompen las barreras geográficas y socioeconómicas que a menudo limitan el disfrute del arte a ciertos espacios o a públicos específicos.

RECOMENDACIONES

La integración de proyectos artísticos en el currículo académico implica que los proyectos artísticos no sean actividades extracurriculares aisladas, sino herramientas para favorecer las competencias blandas, los resultados artísticos, las habilidades de organización, el trabajo en equipo, la toma de decisiones y la resolución de problemas; estos elementos son cruciales para la vida personal y profesional

Se propone que las universidades tengan espacios adecuados para la creación de espacios y recursos para la creación, por ejemplo, infraestructura para que los proyectos artísticos prosperen o espacios multifuncionales para laboratorios de diferentes disciplinas artísticas (música, teatro, artes visuales). Estos espacios deben ser accesibles y estar bien equipados. Se sugiere asignar presupuestos específicos para los materiales de las presentaciones y la promoción de los proyectos. Un presupuesto definido legitima el proyecto, aporta seriedad y atrae a más estudiantes y a la comunidad. Estas recomendaciones pueden maximizar el potencial de los proyectos artísticos en universidades para formar profesionales competentes, íntegros, creativos y socialmente comprometidas.

REFERENCIAS

- Babativa, H. A., Rubiano, P. A., Velásquez, T., Gaona, N. F., González, J. A. y Vega, M. I. (2024). La entrevista semiestructurada: una herramienta pertinente en la percepción de valores sociales para la vida. *Revista Lasallista De Investigación*, 21(1), 92-107. <https://doi.org/10.22507/rli.v21n1a5>
- Eisner, E. (2004). *El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- García, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos: Conflictos multiculturales de la globalización*. Grijalbo.
- García, J. (2024). Entre el arte urbano y la comercialización cultural: explorando las intersecciones de la creatividad, el activismo y la participación ciudadana en espacios públicos urbanos. En *Libros electrónicos - Universidad de Limoges* (pp. 141-156). Universidad de Limoges. <https://doi.org/10.25965/ebooks.895es>
- Ibacache, J. (2021, abril). Desarrollo de públicos en un nuevo escenario. *Revista Observatorio Cultural*, (38). <https://observatorio.cultura.gob.cl/index.php/2021/04/19/oc-38-editorial/>
- Iglesias, F. (2025). El matadero abandonado que se convirtió en referente cultural alternativo en América Latina. *EL PAÍS*. <https://elpais.com/america-futura/2025-05-22/el-matadero-abandonado-que-se-convirtio-en-referente-cultural-alternativo-en-america-latina.html>
- León, H. (2022). La educación artística como objeto de estudio: una mirada desde la formación de formadores. *Revista Conrado*, 18(85), 470-481. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442022000200470&script=sci_arttext
- López, L. (2016). La actividad de las audiencias en los entornos artísticos y contemporáneos: participación, reflexibilidad e interacción social. *Revista Global Media Journal México*, 13(24), 23-42. <https://doi.org/10.29105/gmjmx13.24-2>
- Martínez, A., Alonso, A. y Pérez, E. (2021). La formación integral del estudiante universitario desde un enfoque sociocultural. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(2), 1-18. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0257-43142021000200001&script=sci_arttext&tlng=pt
- Morales Chuco, E., Drake Tapia, B., López Solares, K. y Pelier Álvarez, I. (2023). *Identidades culturales en jóvenes de La Habana: Valoración de las contribuciones de proyectos socioculturales comunitarios*. Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello. <https://observatoriocultural.cult.cu/archivos/In...>
- Núñez, V. (2014). *Pedagogía del arte: La mirada que educa*. Editorial Graó.
- Pérez, Y. (2023). *Formación de públicos: Pedagogía social para el arte y la cultura* [Tesis de licenciatura, Universidad de Antioquía]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/10495/40640>

Sanjuán, L. (2019). La observación Participante. <https://openaccess.uoc.edu/server/api/core/bitstreams/b411b55e-b06e-4af1-8c07-e36725f4eff1/content#:~:text=En%20el%20marco%20de%20la,se%20recuper%C3%B3%20como%20t%C3%A9cnica%20cualitativa.&text=Aunque%20en%20el%20momento%20actual,variables%20C%20como%20veremos%20m%C3%A1s%20adelante.>

LA IMPORTANCIA DE LA RETROALIMENTACIÓN EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Ana Rosa Morfín Chávez¹

INTRODUCCIÓN

La retroalimentación es un componente vital durante el proceso de aprendizaje, ya que provee a los alumnos información valiosa sobre su desempeño y progreso (Khadim et al., 2025). Partiendo de esta premisa, el presente texto presenta algunos beneficios y retos de la retroalimentación como herramienta para enriquecer la educación artística. Según El-Kafafi Siham (2022), existen múltiples maneras de realizar retroalimentación en un ámbito educativo (oral, escrita, directa, indirecta, positiva, negativa, etcétera); sin embargo, el presente capítulo se centra en la retroalimentación oral, directa y positiva.

Este capítulo pretende ser un apoyo para los docentes de educación artística que buscan incluir la retroalimentación en su quehacer como facilitadores de conocimiento. El desempeño de estos profesores impacta al desarrollo del alumno en muchos aspectos. No se limita a la transmisión de técnicas, habilidades motrices o perfeccionamiento cognitivo. De acuerdo con Pitt y Carless (2021), la educación artística para algunos alumnos será un primer contacto con el arte y su propia expresión en este ámbito, sin mencionar que genera una mayor consciencia de su entorno y de ellos mismos.

La educación artística es un proceso complejo que, según el nivel del alumno, puede ir desde el descubrimiento y fortalecimiento de la motricidad fina hasta la construcción de una identidad propia. En el ámbito social, favorece el pensamiento crítico y habilidades reflexivas. Cada disciplina busca que el estudiante

¹Conservatorio de Uruapan. anarosacha@gmail.com

adquiera competencias y conocimientos en diversas dimensiones: conceptual, epistemológica, social, material y moral. Como lo señala El-Kafafi Siham (2022), la retroalimentación influye en la autopercepción y la percepción del entorno en su evolución artística.

En la educación artística, la evaluación, sobre todo en la producción final, se vuelve subjetiva y contextual. La retroalimentación no puede ser solo correctiva, debe ser una práctica formativa, que promueva el diálogo, la autoevaluación y el pensamiento crítico. La propuesta de este texto es mostrar los múltiples beneficios, fuentes y desafíos de la retroalimentación oral y directa como herramienta pedagógica en la educación artística. Por medio de esta práctica, el docente puede mejorar en su asignatura, generando planeaciones, actividades y contenidos que beneficien el aprendizaje.

Docentes y alumnos han criticado las prácticas actuales de retroalimentación porque no las consideran útiles (Pitt y Carless, 2021). Las razones de insatisfacción son múltiples, en particular, la prevalencia de la transmisión unidireccional de la retroalimentación y las limitaciones de los comentarios escritos al final de una secuencia de evaluación. A los estudiantes les resulta difícil aprovechar estos últimos, dado que no reflejan adecuadamente las prácticas cotidianas y minimizan las formas específicas de implementar la retroalimentación en cada disciplina, las actividades de aprendizaje deberían organizarse con suficiente tiempo, espacio y dinámicas relacionales para que surjan encuentros de retroalimentación productivos (Pitt y Carless, 2021).

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló en el Conservatorio de Uruapan, con participantes del colectivo Arte Creativo de la comunidad de San Ángel Tzurumucapio, con miembros de la comunidad de danza de Jucutacato, Michoacán, y con los miembros de la compañía de títeres Carlos Alarcón de la ciudad de Morelia, Michoacán. El estudio se llevó a cabo en los meses de enero a junio de 2025 y se empleó una metodología cualitativa con enfoque fenomenológico.

En el Conservatorio de Uruapan se realizaron observaciones y entrevistas a docentes de clases individuales de canto, acordeón, guitarra, piano y violín, así como en clases grupales de coro y solfeo. La población estudiantil abarca desde niños de cuatro años hasta adultos de 60 años. El colectivo Arte Creativo se centra en la formación y presentación teatral, y sus integrantes tienen edades que van de los 20 a los 85 años. La comunidad de danza de Jucutacato, Michoacán, está conformada por jóvenes y adultos entre 20 y 36 años, mientras que la compañía de títeres

Carlos Alarcón, especializada en espectáculos para la primera infancia, cuenta con integrantes cuyas edades oscilan entre los 45 y 55 años. En el Conservatorio de Uruapan, la observación se realizó cada quince días en las clases grupales y de manera semanal en las clases individuales; los docentes fueron entrevistados a fin de cada mes. Se analizó el contenido de los portafolios de retroalimentación de los alumnos de manera quincenal y mensual. Para el colectivo Arte creativo y las entrevistas y la observación fueron de manera mensual y grupal. Para la comunidad de danza de Jucutacato se realizaron entrevistas individuales cada mes. A los miembros de la compañía de títeres Carlos Alarcón se les realizaron dos entrevistas (Anexo 1).

- Las entrevistas se realizaron a todos los sujetos que participaron en la posible elaboración del artículo y fueron recabadas por medio de grabaciones. Los resultados obtenidos de las entrevistas, las observaciones y los portafolios de retroalimentación fueron recolectados identificando:
- La percepción del alumno (positiva o negativa) de acuerdo con los resultados de la retroalimentación.
- El tipo de retroalimentación útil, tomando en cuenta si tenía mayor impacto aquella efectuada por un par o un docente.
- Respecto al docente, se analizó su experiencia en la retroalimentación aplicada a un grupo y en forma individual. La retroalimentación puede efectuarse de manera oral o escrita durante las clases o sesiones, individuales o grupales. La presente investigación se enfocó en la retroalimentación oral, pública y presencial.

DESARROLLO

Uno de los aspectos más desafiantes es el realizar retroalimentación cara a cara en grupos de pares. En múltiples ocasiones, los alumnos no cuentan con la experiencia o guía sobre cómo realizar retroalimentación respetuosa y constructiva. Muchos alumnos no han sido expuestos a la práctica de externar sus opiniones de manera directa a otra persona, en este caso a un compañero de clase.

Durante la observación de clase, algunos de los estudiantes utilizaron un léxico que generó un rechazo inicial del alumno o docente receptor. En estos casos fue fundamental que el docente reaccionara direccionando la retroalimentación irrespetuosa, el juicio o la crítica destructiva. Se observó que los alumnos reaccionaron de manera positiva a la retroalimentación cuando eran cuestionados sobre su trabajo, exposición o presentación; esto daba pie al diálogo.

La retroalimentación presencial durante todo el proceso de evaluación fue muy beneficiosa, en comparación con algunos docentes que realizaron retroalimentación únicamente al finalizar un bloque, presentación o exposición. Se constató que la retroalimentación resultó menos efectiva en comparación con la realizada por docentes de forma presencial y continua. Por ejemplo, los alumnos del Conservatorio de Uruapan mencionaron que los docentes que propiciaron un ambiente de diálogo y retroalimentación entre alumnos (pares) les hicieron sentir más seguros para realizar preguntas. Los alumnos entre 30 y 60 años valoraron la clase basada en el diálogo. Los alumnos que solo recibieron retroalimentación después de una presentación olvidaron lo que el docente había mencionado respecto a su desempeño. Los miembros del colectivo Arte Creativo y los miembros de la comunidad de danza de Jucutacato mencionaron que la retroalimentación que se obtuvo después de cada ensayo les ayudó a puntualizar los aspectos a mejorar para la siguiente sesión.

Esta práctica presenta desafíos tanto para el docente como para el alumno. Se han destacado tres aspectos generales para la retroalimentación efectiva en sesiones individuales y grupales:

- Como orientación para el mejoramiento de aspectos técnicos: el proceso de adquisición de habilidades técnicas requiere tiempo y está condicionado por la evolución personal del estudiante. En los niveles iniciales, la ejecución de determinados movimientos implica un trabajo especializado de motricidad fina, lo que hace imprescindible incorporar la retroalimentación como una práctica sistemática. De este modo, los alumnos pueden reconocer qué actividades contribuyen de manera significativa a su avance técnico y desarrollar competencias de autogestión en su proceso de aprendizaje, tanto en el aula como en espacios de práctica autónoma. En el caso de las primeras infancias, la retroalimentación y su impacto pueden realizarse cuestionando al alumno sobre la actividad, ejercicio o presentación, permitiendo que el alumno genere una opinión acerca de sus resultados. Algunos docentes, especialmente de educación artística en niveles iniciales o de primeras infancias, no estaban tan familiarizados con la práctica de retroalimentación cotidiana; consideraban que algunos alumnos de edades muy tempranas no alcanzaban a cuestionar su propio proceso. Sin embargo, aunque en ocasiones el alumno no contaba con un léxico amplio para expresar sus opiniones, sí tenía la capacidad de ver su propio trabajo y señalar los aspectos que había logrado desarrollar y cuáles estaban en proceso. En niveles más avanzados (a partir de la primaria), las

sesiones de retroalimentación tanto individuales, docente-alumno, como grupales (entre pares) se vuelven una práctica enriquecedora de diálogo y autoanálisis. En los alumnos entre cinco y diez años se observó una curiosidad por el mejoramiento en las habilidades técnicas, así como una curiosidad por la obtención de nuevas habilidades. Al ser cuestionados sobre su propio desempeño, los alumnos mencionaron qué aspectos necesitaban practicar.

Diálogo entre pares y diálogo docente-alumno: Low Sok Hui (2015) hace énfasis en algo que ha sido observado en la práctica de retroalimentación. En la práctica artística, el alumno busca en muchas ocasiones la aprobación del docente para saber si el producto realizado cumple con los estándares establecidos, por lo que la retroalimentación impacta el sentido de propiedad en el quehacer artístico del alumno. Los alumnos que no tienen una experiencia previa con esta práctica requieren un lenguaje que promueva el diálogo que enriquezca su desarrollo profesional. El rol del docente es fundamental para externar la retroalimentación respetuosa. Durante las sesiones grupales, los alumnos mostraron una mejor recepción a la retroalimentación moderada por el docente, que consistía en la observación de la participación de cada alumno, seguida de mejoras y comentarios puntuales para abordar los retos técnicos. El alumno retroalimentado se mostró más receptivo cuando la práctica dio espacio para justificar, argumentar y cuestionar.

Temporalidad y proceso: mediante las observaciones y las entrevistas a los alumnos y docentes, se constató que la retroalimentación continua impacta más en el desarrollo del alumno cuando es continua, frente a las evaluaciones al final de una unidad de trabajo o una presentación, que no generan el mismo desarrollo de la consciencia artística. La temporalidad influyó de manera considerable en el desempeño de los alumnos. Aquellos que fueron parte de las sesiones de retroalimentación constantes tanto entre pares como docente-alumno mostraron una consciencia mayor en las habilidades desarrolladas y en las que quedan por ser desarrolladas. Los alumnos de niveles superiores mostraron una mayor consciencia en su desarrollo artístico y en los aspectos técnicos que quedan por ser pulidos.

Condiciones afectivas y relacionales: la calidad de la retroalimentación está mediada por la confianza entre docente y estudiante, así como por la empatía y claridad comunicativa. Alumnos que normalmente no tienen un desempeño sobresaliente se ven beneficiados por las relaciones seguras entre sus pares y los docentes en donde se recibe retroalimentación objetiva y constructiva (Bearman y Esterhazy, 2020).

Los alumnos que recibieron retroalimentación continua también tuvieron un impacto positivo en su autoestima y en la seguridad en las presentaciones de música, drama y danza. Los alumnos mostraron una mayor seguridad en el escenario y en las presentaciones grupales, una mayor unidad. El proceso de retroalimentación puede nutrirse de diversas fuentes, entre ellas, el alumno, los docentes y compañeros, los objetos involucrados en la práctica, el público y el paso del tiempo. Cada una de estas fuentes proporciona al alumno una retroalimentación desde diversos ángulos.

- El mismo alumno: en su proceso personal el propio alumno puede ser una fuente para sí mismo sobre su proceso, metas alcanzadas y áreas de mejora. Esta práctica personal puede fortalecer la autoestima, la independencia y el aprendizaje. En niveles avanzados, esto resulta beneficioso para que el alumno sea constante en sesiones de estudio fuera del aula.
- Docentes y pares: es primordial para que la retroalimentación obtenida de docentes o pares genere un impacto positivo en el alumno, sin evidenciarlo. Los alumnos reaccionan de manera positiva a los comentarios directos y francos tanto de docentes como de pares, sin percibirlos como ataques personales, sobre todo cuando la retroalimentación enfatiza que se busca desarrollar nuevas habilidades o perfeccionar su técnica. El docente generó un entorno de confianza, por ejemplo, comenzando siempre con un aspecto rescatable o positivo sobre el desempeño del alumno. Cuando el docente realizó comentarios generales hacia el grupo, mejoró el trabajo colectivo, promoviendo la consciencia y la confianza de cada miembro. Esto puede ser desafiante, ya que los grupos son distintos en cuanto a dinámica, personalidad y tiempo que les toma aprender. Finalmente, todos los grupos lograron, con ayuda del docente, dialogar y retroalimentar con franqueza, honestidad y respeto.
- Objetos: obtener retroalimentación de objetos como conceptos fue para muchos docentes una nueva manera de abordar la retroalimentación. Algunos profesores lo implementaban de manera empírica, por lo que resultó enriquecedor desarrollarlo como una herramienta sistematizada, con resultados positivos sobre todo en el área de artes visuales. Los “objetos” no solo son los materiales o espacios utilizados por los alumnos, sino también aquellas obras que son parteaguas en el imaginario colectivo para el arte. Muchos alumnos aprendieron a observar y ‘escuchar’ la respuesta de los materiales en uso o cómo el resultado se ve afectado. Los materiales te otorgan ‘respuestas’, por ejemplo, en educación musical, algunos alumnos lograron identificar cómo los instrumentos ‘responden’

de manera diferente de acuerdo con la posición del cuerpo o la fuerza utilizada. En las artes escénicas y la danza, la retroalimentación se manifestó en la ‘respuesta’ que el escenario proporcionaba respecto a la ubicación de los alumnos durante la representación o la coreografía. Se observó que la retroalimentación obtenida de objetos involucrados en la actividad artística del alumno resultó inmediata y valiosa, ya que el impacto resultó muy claro y en algunos casos tangible. La exposición de los alumnos a obras de arte bajo el concepto de objetos fuentes de retroalimentación ocasionó varios resultados interesantes. Por una parte, causó un impacto en el conocimiento más amplio sobre el arte, así como una herramienta en el desarrollo del gusto personal sobre el consumo de arte. Si bien los beneficios fueron amplios, nos enfocaremos en el impacto de estos objetos como fuente de retroalimentación. Este proceso no ocurrió de manera tan inmediata como en el caso de los objetos que son utilizados en la práctica diaria del alumno. Se preguntaron: ¿por qué este objeto, obra de arte, ha traspasado el paso del tiempo? ¿Por qué resulta conocida? ¿Por qué fue un parteaguas? Los alumnos elaboraron estas y otras preguntas por sí solos. Los docentes fungieron como guías. Esta fuente de retroalimentación genera que el alumno cuestione su propio proceso.

Público: en la educación artística, los estudiantes suelen estar expuestos al público, que puede variar según el nivel. Resulta fundamental que el alumno pueda internalizar que en el proceso artístico siempre existirán altas y bajas. El público reaccionará de manera diversa a la creación o propuesta que se le presente y propiciará la evolución del aprendizaje del alumno. La retroalimentación puede ser intimidante para muchos alumnos y docentes. Sin embargo, este aspecto fortalecerá la resiliencia, el diálogo honesto con el público y el ambiente de aprendizaje, apoyo o confianza (Virgüez et al., 2018).

Tiempo: en la educación artística el tiempo es un factor determinante para el desarrollo creativo y la retroalimentación (Pitt y Carless, 2021). El tiempo es transversal en el proceso formativo del alumno, especialmente cuando se comparan periodos de evaluación, presentación o exposición. En este marco, el estudiante tiene la posibilidad de observar sus propios resultados y procesos, cuestionándose qué aspectos han cambiado a lo largo del tiempo en relación con su desempeño en las distintas asignaturas.

RESULTADOS

Los alumnos en el área de música se vieron afectados durante las sesiones de retroalimentación durante sus clases individuales, mostrando avances técnicos en su siguiente sesión, así como una curiosidad por conocer más obras musicales y cuestionar al docente sobre cómo mejorar su técnica. Se observó que en el área de música los alumnos mostraron una mayor dificultad para externar sus comentarios hacia sus pares durante las clases grupales. En cambio, los miembros de teatro y danza mostraron una mayor facilidad para externar sus opiniones durante clases o ensayos grupales.

Los alumnos entre las primeras infancias respondieron de manera activa cuando se les cuestionó: ¿cómo les ha parecido su desempeño? ¿Por qué eligieron ese elemento para elaborar su trabajo? ¿Qué es lo que han mejorado desde que llegaron a la clase hasta la hora en que termina la clase? ¿Por qué ese aspecto es mejor y qué tuvo que hacer para mejorar? ¿Qué aspectos puede mejorar y por qué?

Los alumnos entre 60 y 80 años mencionaron que era muy atractivo que el docente mostrara obras de arte para mostrar los aspectos que podían mejorar. Los alumnos entre 25 y 35 años mencionaron que los docentes deben generar un ambiente de diálogo y respeto. Los docentes en el área de danza y teatro mencionaron que la retroalimentación les permitió adaptar los contenidos de acuerdo con la evolución del grupo. Los profesores en el área de música se sintieron más cómodos durante las clases individuales y mostraron dificultad para conducir la retroalimentación durante las clases grupales, ya que algunos necesitaron guía para enfocarse en los aspectos positivos.

Se observó que tanto docentes como alumnos se mostraron más tímidos durante la primera clase grupal en la que se implementó la retroalimentación; sin embargo, esto mejoró después de la segunda clase grupal. En todas las áreas, el tiempo como fuente de retroalimentación es crucial para los maestros y los alumnos. Los alumnos, por otro lado, olvidaban de manera más frecuente el elemento del tiempo cuando se les cuestionaba sobre los aspectos que influían en su desarrollo. Los alumnos de entre 11 y 15 años señalaron que su autoestima mejoró después de recibir retroalimentación de sus pares. En contraste, los estudiantes de 25 años en adelante manifestaron sentirse más fortalecidos cuando el docente resaltaba aspectos positivos de su desempeño.

DISCUSIÓN

Estos resultados confirman que la retroalimentación en el arte no puede reducirse a una práctica evaluativa puntual, es un proceso continuo de construcción del saber en donde el docente funge un rol vital en el desarrollo de la autopercepción del alumno. A diferencia de la evaluación en campos con criterios objetivos y replicables, en el arte el juicio estético es subjetivo y plural. Por ello, la retroalimentación debe propiciar la apertura a múltiples interpretaciones, fomentar la autoevaluación crítica y construir puentes entre la intuición creativa y la argumentación reflexiva (Chandler et al., 2017). Los alumnos responden de manera muy positiva al ser expuestos a la retroalimentación continua. En algunos grupos la habilidad para realizar retroalimentación puede tomar más tiempo, considerando la dinámica del grupo y los elementos que lo conforman. La comodidad grupal ante la retroalimentación se logra de manera paulatina, hasta que se logra la unidad grupal y la confianza. Para el docente, adoptar estas estrategias pedagógicas puede tener múltiples desafíos. Hay muchos factores que pueden ser más complejos de incorporar, dependiendo de las limitaciones contextuales, grupales o individuales. Por ello, el docente debe tener una idea clara sobre cómo retroalimentar en cada sesión, con el fin de aprovechar las clases y alcanzar las metas.

El docente asume una gran responsabilidad al fungir como guía, orientando al alumno para que reflexione sobre su proceso y el de sus pares, reconociendo avances técnicos y expresivos que requieren mejora. Al mismo tiempo, estimula que cada estudiante exprese sus ideas con respeto, formule preguntas, sea resiliente y mejore su capacidad crítica. La retroalimentación tiene un impacto emocional en el alumno. Es importante que el docente ejercite el lenguaje objetivo, constructivo y que promueva el diálogo; esto puede traer grandes beneficios para alumnos que se sienten inseguros o que subestiman sus capacidades. Así, el desarrollo de su percepción corporal se verá afectado positivamente, puesto que comenzarán a cuestionar las propias limitantes que en muchas ocasiones se han autoimpuesto.

Tal como menciona Ortiz (2015): “Pues los estudiantes están constituidos por percepciones adoptadas de los valores instaurados antes que las determinadas por las características físicas”. Como se menciona en los resultados obtenidos, obtener retroalimentación de diversas fuentes fortalece el desarrollo del alumno, que ahora cuenta con más herramientas comparativas para emplear en sesiones individuales y grupales.

CONCLUSIÓN

Si bien el concepto de retroalimentación resultó ser bastante conocido por la mayoría de los docentes y por algunos de los alumnos de niveles más avanzados, es una práctica pedagógica que no se ejecuta de manera cotidiana. La posibilidad de obtener retroalimentación de diversas fuentes fue muy enriquecedora para alumnos y docentes. Para muchos alumnos, el docente fue un gran apoyo y guía sobre cómo expresar o atreverse a compartir sus comentarios de manera honesta, directa, asertiva y respetuosa. Si bien se pudieron observar muchos beneficios para el proceso de aprendizaje tanto grupales como individuales, surgen varios retos, especialmente para el docente, a la hora de incorporar esta práctica de manera cotidiana. Algunos desafíos implican reestructurar metas grupales dependiendo de la información obtenida en las sesiones de retroalimentación y promover un entorno que respete el proceso creativo y artístico de cada alumno.

El primer desafío para los estudiantes consiste en exponerse a la opinión de sus pares y ser guiados por una retroalimentación significativa tanto para sí mismos como para los demás. Posteriormente, se busca que formulen preguntas en torno a su propio proceso artístico, al tiempo que ejercitan la resiliencia frente a la crítica. De este modo, comprenden que los resultados de su trabajo pueden suscitar reacciones diversas, tanto positivas como negativas, que más allá de su valoración inmediata, abren un espacio para la autoevaluación y la evolución.

Aunque la retroalimentación en la educación artística resulta útil para el desarrollo integral del alumno, varía de acuerdo con la frecuencia en la que el alumno se ve expuesto a esta práctica. Su impacto es mayor cuando es continua, en vez de realizarse solo al final de un proyecto o curso. El proceso también es importante, en algunos casos mucho más que el resultado. Los docentes y alumnos obtuvieron un avance considerable al ser expuestos a esta práctica con una frecuencia semanal y mensual.

Aunque se han mencionado a lo largo de este texto los impactos positivos de incorporar la retroalimentación como herramienta pedagógica cotidiana en la educación artística, también se han mencionado múltiples desafíos que surgen para el docente y que especialmente en el ámbito de la docencia en el campo artístico conllevan múltiples desafíos. El docente deberá adaptar la planeación de la sesión dependiendo de la respuesta del grupo o del alumno en el caso de las sesiones individuales, con mucha sensibilidad para percibir si emocionalmente o contextualmente ciertos alumnos están encontrando mayores desafíos. De manera general, docentes y alumnos que no han sido tan expuestos a la retroalimentación pueden verse retados a expresar comentarios sobre el trabajo o la presentación de

un alumno o de un par. La retroalimentación resulta más sencilla cuando se expresa a todo un grupo, frente a aquella que es individual, anónima o escrita.

Los resultados de la investigación muestran algunos de los múltiples beneficios de esta práctica en el desarrollo del alumno y el ambiente grupal. Los obstáculos que pueden presentarse van disminuyendo al ejercitar e implementar esta herramienta pedagógica. La retroalimentación es fundamental en la educación artística, dado que señala aciertos o errores, pero también nutre el pensamiento crítico, fortalece la identidad artística y cultiva la autonomía reflexiva. Se propone que las instituciones de educación la reconozcan como una práctica pedagógica especializada, ofreciendo formación docente en comunicación empática, evaluación formativa y pedagogías críticas.

REFERENCIAS

- Chandler, G. P. y Visser, I. (2017). Engaging creativity: Employing assessment feedback strategies to support confidence and creativity in graphic design practice. *Art, Design & Communication in Higher Education*, 16(1), 53-67 https://doi.org/10.1386/adch.16.1.53_1
- El-Kafafi, S. (2022). Providing Constructive Feedback: Emotional Intelligence Perspective. *Arrows Research Consultancy Limited*. https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=qCaPab4AAAAAJ&sortby=pubdate&citation_for_view=qCaPab4AAAAAJ:BqipwSGYUEgC
- Khadim, R., Sadaqat, K., Sadat, M., Arif, M. y Yousaf, M. (2025). The Effects of Feedback in EFL Learning Process. *Open Access Library Journal*, 12, e13528. <https://doi.org/10.4236/oalib.1113528>
- Low, S. H. (2015). "Is This Okay?" Developing Student Ownership in Artmaking Through Feedback. *Art Education*, 68(1), 43-49. <http://www.jstor.org/stable/24766157>
- Pitt, E. y Carless, D. (2021). Signature feedback practices in the creative arts: integrating feedback within the curriculum. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(6), 817-829. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1980769>
- Roncancio, A. (2015). *Imagen corporal e inclinaciones axiológicas en futuros maestros de artes escénicas* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio UPN.
- Virgüez, Y., García, P., Vera, D. C., Beltrán, S. Andrés, P. C., Beltrán, K. et al. (2018). *Estética, arte y educación: Ensayos sobre educación artística* (1ª. ed.). Panamericana Formas e Impresos.

TÉCNICA, RIGIDEZ Y LIBERTAD VOCAL EN EL CANTO LÍRICO: INCIDENCIA DE FACTORES PSICOLÓGICOS EN LA FUNCIÓN LARÍNGEA

Rigoberto Reséndez Ponce¹

INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, las funciones vocales y la técnica han sido abordadas mediante conceptos como “apoyo” y “colocación”. Sobre estos temas se ha teorizado ampliamente, tanto desde la práctica empírica acumulada por generaciones de cantantes y maestros, como desde el conocimiento científico. No obstante, el concepto de libertad vocal ha sido escasamente desarrollado en la literatura especializada en pedagogía vocal, más allá de la instrucción habitual que indica a los cantantes que la garganta debe estar relajada.

La rigidez de la garganta es intuitivamente contraria a una función vocal correcta. Sin embargo, la solución a los problemas de rigidez no es tan simple como el problema en sí, al menos no en términos prácticos. Cierta profesor de canto, ante la pregunta de un estudiante, *¿cómo hago para que no se me cierre la garganta?*, respondió con sarcasmo, *pues abriéndola*. Con ello, sugería implícitamente que la respuesta era tan evidente como innecesaria la pregunta, minimizando la complejidad real del problema. Abordar y comprender la teoría vocal resulta, en muchos casos, relativamente sencillo; sin embargo, en la práctica, el control de las acciones musculares relacionadas con la voz presenta dificultades considerables, pues se trata de un instrumento que no podemos observar directamente y sobre el cual no poseemos un alto nivel de conciencia sensoriomotriz. Por ello, tanto la voz como la técnica son contenidos que se adhieren a un dominio de carácter abstracto.

¹Facultad de Música y Artes “Mtro. Manuel Barroso Ramírez”, Universidad Autónoma de Tamaulipas. rigoberto.resendez@uat.edu.mx

Alessandroni (2013) señala que los aspectos abstractos de la voz y la técnica han sido simplificados a través de metáforas, dando lugar a una operación cognitiva conocida como “mapeo transdominio”, que consiste en la asimilación de los dominios abstractos a través de aquellos vinculados con la experiencia cotidiana. De este modo, las metáforas actúan como facilitadores lingüísticos, al emplear estructuras mentales de un campo para comprender y operar en otro menos accesible. Las metáforas comunes pocas veces captan la idea de la libertad vocal. En cambio, este aspecto suele vincularse a otros de mayor jerarquía y rara vez se le dedica un encabezado propio. Se suele preferir la síntesis sobre el análisis profundo que debería abordar tres preguntas fundamentales: 1) ¿Qué es? 2) ¿Cómo se logra? y 3) ¿Cuáles son los resultados en términos sonoros y sensoriales?

¿QUÉ ES LA LIBERTAD VOCAL?

En el contexto de este trabajo, la libertad vocal consiste en la ausencia de tensiones obstructivas en los músculos intrínsecos y extrínsecos de la laringe. No obstante, la noción de libertad vocal resulta difícil de desarrollar conceptualmente, pues su interpretación varía entre docentes y cantantes. En el entorno pedagógico, es común escuchar referencias a la “voz libre” como si se tratara de un concepto evidente y compartido. Sin embargo, al observar cómo cada persona describe, experimenta o ejemplifica esta cualidad, se evidencia una diversidad de enfoques que sugiere que no existe un consenso general al respecto. Esta multiplicidad de perspectivas indica que la libertad vocal no puede entenderse solo desde parámetros técnicos o fisiológicos, sino que también está influida por factores perceptivos, culturales y estéticos que influyen en cómo se experimenta y se evalúa.

La transferencia efectiva de información solo es posible si existe un lenguaje en común entre escritor, lector, profesor y alumno (Miller, 1986). El desafío está en que todo proceso comunicativo es intersubjetivo; la ambigüedad en cuanto a conceptos y emociones con la que cada individuo comunica sus ideas no facilita la tarea. Para lograr un mutuo entendimiento sobre el tema, es necesario un análisis conceptual y fisiológico que permita conectar ideas, términos y perspectivas.

A falta de una terminología específica que describa este fenómeno, los cantantes, profesores y pedagogos han desarrollado un lenguaje propio para tratar el tema. Shakespeare (1909) menciona la libertad del instrumento como uno de los principales factores de una producción vocal perfecta. Reid (1972) destaca la importancia de estimular el movimiento en la laringe y aliviar la constricción de la garganta para lograr una voz libre. Miller (1986) aborda la libertad desde una perspectiva estructural, donde la hipofunción de un músculo o grupo de músculos,

así como la falta de coordinación dinámica y ajustable entre los elementos del aparato vocal, es correspondiente con la hiperfunción laríngea. Doscher (1994) sugiere que cualquier metodología que promueva la libertad vocal junto con un control equilibrado es deseable, más allá de la terminología utilizada. Taylor (1908) utiliza el término “acción laríngea correcta” y sostiene que solo se pueden alcanzar tonos vocales de perfecta belleza cuando los órganos vocales están libres de tensiones innecesarias. Por su parte, Chapman (2017) emplea el término “la conexión del collar”, afirmando que esta conexión conlleva sensaciones de relajación y libertad en la garganta, así como ciertas cualidades de resonancia.

Otros autores han abordado este tema de manera indirecta. Lamperti (1905) destaca la importancia del tono libre y sonoro, así como de una garganta bien abierta para la belleza de la voz. Mansion (1977) sugiere que la rigidez en la lengua en las partes agudas puede llevar a los cantantes inexpertos a “apretar” la voz. Caballero (1985) señala que los músculos tiroaritenoides constituyen el núcleo de las cuerdas vocales y que su correcta función depende de un flujo de aire continuo, firmes puntos de apoyo y que no haya obstáculos directos o indirectos en su vibración. Quart (2000) destaca la importancia de una emisión vocal correcta, enfatizando la buena postura corporal, la articulación precisa, la búsqueda de sensaciones similares al bostezo y la proyección del sonido hacia adelante. Bustos (2003) sostiene que la correcta función de la laringe es el resultado de un buen apoyo. Blasco (2006) menciona que, sin un apoyo abdominal adecuado, la voz puede apoyarse en la musculatura del cuello, causando rigidez. Roivainen (2014) subraya la importancia de la movilidad y la acción libre de tensión muscular para un canto fácil y natural. Sardi (2014) destaca la interacción funcional de los componentes del aparato vocal para una función laríngea saludable. Liuzzi (2014) señala que una ventaja de la técnica del apoyo es la capacidad de cantar a altas intensidades sin tensión en la laringe. Jones (2017) resalta la importancia de tener músculos laríngeos y una lengua liberados para manifestar el timbre completo de la voz.

Muchas de estas contribuciones se basan en la asimilación y verbalización subjetiva de sensaciones corporales. Esto puede generar confusión en el uso de términos como “apoyo”, “colocación” o “libertad”, ya que pueden tener significados distintos para cada persona. Estos conceptos no describen procesos fisiológicos concretos, sino que son metáforas que sintetizan varios procesos coordinados que dan lugar a la acción vocal.

Ante esta problemática conceptual, es preciso hacer referencia a los autores que han prestado mayor atención al tema de la libertad vocal de forma directa. Cornelius L. Reid (2022) aborda ciertos factores psicológicos que interfieren con la “voz libre”, señalando:

Dado que las cuerdas vocales y la propia laringe deben posicionarse durante la fonación para cumplir con los requisitos tonales específicos, la forma en que estos músculos se ajustan es de suma importancia para que la voz se produzca bien y esté libre de interferencias musculares (p. 10).

Cuando las tensiones psíquicas no han invadido la zona laríngea, el canto como acto agresivo puede tener cierta libertad y empuje ya que, en estas circunstancias, los músculos laríngeos serían capaces de operar con un alto nivel de eficiencia (p. 30).

Cómo estimular el movimiento, por un lado, y cómo superar las inhibiciones provocadas por la tensión emocional, por otro, es la principal dificultad que debe superarse. Para que el entrenamiento tenga éxito, los principios funcionales aplicados deben fomentar un movimiento libre y natural (p. 38).

David Taylor (1908) contrasta la acción laríngea correcta con la rigidez de la garganta. Ofrece múltiples observaciones que ilustran cómo la rigidez afecta el canto:

Los profesores de canto generalmente reconocen que cualquier rigidez de la garganta interfiere con la acción correcta de la voz. Sin embargo, por alguna extraña razón, los estudiantes de canto se inclinan mucho a adquirir hábitos de rigidez en la garganta (p. 52).

Los tonos mal producidos indican un estado de tensión excesiva de los músculos de la garganta. El canto correcto da la impresión de que los músculos de la garganta ejercen exactamente el grado de fuerza requerido, y no más (p. 100).

Con el más mínimo grado de rigidez de garganta o tensión muscular, cantar sobre la respiración es absolutamente imposible. Tan pronto como los tonos indican el más mínimo rastro de contracción de la garganta, se siente que se detiene la salida libre de la corriente de sonido (p. 101).

En su trabajo, Janice Chapman (2017) introduce el concepto de “conexión del collar” y lo describe como la interfaz entre el aliento y la voz. Chapman habla en diversas ocasiones sobre las cualidades de este fenómeno:

Una vez que los músculos abdominales soportan la exhalación y la postura es buena, será fácil ver que se produce una expansión natural en la base de la garganta del cantante que coordina con la fonación. Es posible que los propios cantantes no se den cuenta de esto, excepto que su voz se sienta más eficiente y fácil (pp. 55-56).

Los cantantes reportan esta “conexión del collar” como una sensación de completa libertad de la tensión en la garganta (p. 83).

Los cantantes también informan que las notas altas se sienten más bajas

cuando se activa la conexión del collar. La investigación de este fenómeno es necesaria (p. 84).

Las citas anteriores guardan ciertas similitudes entre sí, a la vez que grandes diferencias en la manera en que se aborda el tema. A continuación, se transcribe una frase más de cada autor para compararlas y llegar a un punto donde converjan en un mismo concepto.

Cantar con la garganta abierta no debe interpretarse como que la laringe y la faringe oral deben ensancharse voluntariamente. Actuar de esta manera sobre el mecanismo provoca rigidez en la garganta. Se puede decir que la garganta está abierta cuando la laringe está bien posicionada y no hay tensiones constrictivas presentes (Reid, 2022, p. 194).

El significado de la garganta abierta se resalta mejor contrastando las impresiones que produce en el oyente una voz perfecta y una voz mal utilizada. Un tono mal producido parece atrapado, o como lo expresó Tosi, “ahogado en la garganta”. La garganta del cantante parece estar apretada y estrechada de modo que el sonido no tiene suficiente paso para salir correctamente. Por otro lado, la voz perfectamente utilizada sale libremente, sin interferencias ni obstáculos en ningún punto de la garganta del cantante. Parece haber mucho espacio para que surja el tono; es decir, la garganta del cantante parece estar abierta (Taylor, 1908, p. 99).

Hasta el momento no se ha investigado la conexión del collar, pero postulo que esta interacción de los músculos y la respiración constituye la “garganta abierta” o “*gola aperta*” de la escuela del bel canto italiano (Chapman, 2017, p. 84).

En conjunto, las citas analizadas apuntan hacia un mismo fenómeno subyacente y nos acercan progresivamente a una comprensión más integral de la libertad vocal en su dimensión conceptual.

Durante mi formación como cantante, fui testigo de la diversidad (a veces caótica) en la forma en que los docentes abordan y verbalizan la técnica vocal. Esto me llevó a reflexionar por cuenta propia sobre los aspectos técnicos que más dificultades me causaban, en especial la rigidez de la garganta. A pesar de seguir los preceptos tradicionales como “apoyar la voz” o “colocar el sonido”, mi voz seguía sintiéndose tensa. Llegué a la hipótesis de que esa tensión se debía a que lo que hacía en términos de “colocación” no se integraba de manera efectiva con lo que hacía en términos de “apoyo”, lo que me llevó a concebir la necesidad de vincular ambos aspectos. Así, empecé a desarrollar la idea de una “conexión” entre la fonación y el flujo de aire, una noción surgida de la experiencia directa, mucho antes de

encontrar respaldo teórico en textos como el de Janice Chapman (2017), donde se aborda el concepto de “conexión del collar”. Con el tiempo, descubrí que, cuando lograba una función laríngea correcta, las sensaciones musculares encajaban con esa idea de conexión, como si el instrumento funcionara como una sola pieza.

Actualmente, esta idea de conexión halla sentido en un plano metafórico, mientras que, en el plano fisiológico, se corresponde con una función laríngea libre de tensiones obstructivas, en línea con lo señalado por los autores citados: que esta condición permite una vibración libre, natural y eficiente en la laringe al propiciar una mejor coordinación entre el aparato fonador y el cuerpo respiratorio. Esta integración funcional no solo optimiza el rendimiento vocal, sino que también influye en la manera en que el cantante percibe el propio acto fonatorio, brindando una sensación de comodidad y continuidad entre la emisión vocal y el flujo de aire, reduciendo la necesidad de ajustes musculares innecesarios.

La importancia de una vibración libre en la laringe puede comprenderse por analogía con el funcionamiento de la tapa armónica de una guitarra clásica: las cuerdas son el primer elemento en entrar en vibración, pero esas vibraciones se transmiten a la tapa armónica a través del puente. Según los expertos en guitarrería, en la tapa reside gran parte del valor sonoro de una guitarra. Para que la tapa armónica funcione correctamente, intervienen factores de diseño y construcción, siendo esencial que esté liberada de toda tensión posible. Sobre este tema, el luthier Matthias Dammann comenta:

El fondo, los aros y el mástil no tienen ninguna función significativa de radiación de sonido. Eso no quiere decir, sin embargo, que los puedas construir a tu propio gusto. Por ejemplo, si se produce una resonancia en la tapa armónica, siempre habrá la otra mitad de esa onda que se activa en el fondo o en el mástil. Esta segunda parte de la oscilación no contribuye a la radiación, pero es necesaria para que la vibración se produzca en la tapa armónica. Si el fondo es muy pesado o el mástil es extremadamente rígido, la oscilación no se puede formar bien y por lo tanto la tapa armónica no puede vibrar en condiciones (Dammann, citado en Cepeda, 2014).

Esto sugiere que, a pesar de sus diferencias anatómicas, tanto la voz humana como la guitarra clásica siguen un patrón de reglas similares en su respectiva producción sonora. De este modo, las cuerdas de la guitarra y la tapa armónica se corresponden con los pliegues vocales y la laringe respectivamente. Una gran parte de la calidad sonora del instrumento depende de un vibrador libre de tensiones obstructivas en ambos casos.

INCIDENCIA DE FACTORES PSICOLÓGICOS EN LA FUNCIÓN LARÍNGEA

En la búsqueda de los mecanismos que dan como resultado la función laríngea correcta, se ha prestado especial atención a aspectos como el control del aire desde la acción muscular abdominal y torácica, y la configuración del tracto vocal para una acústica eficiente.

Desde mi experiencia, es verdad que dichos aspectos, en su ineficiencia, pueden ser un factor causal de la rigidez vocal; sin embargo, ninguno de ellos, aun desde su coordinación y precisión, resuelve por sí solo los problemas de rigidez, ya que se trata de sistemas musculares distintos. Aunque el control y administración del aire es fundamental en la producción vocal, los mecanismos de acción muscular abdominal influyen, mas no gobiernan los patrones musculares que corresponden a la fonación desde la laringe. En el mejor de los casos, contribuyen al óptimo desempeño del instrumento vocal al cumplir su función de manera eficaz y en coordinación con los demás elementos, como los engranajes de un reloj.

La rigidez vocal debe entenderse como un fenómeno cuyo origen multifacético va más allá de los aspectos sensoriomotrices relacionados a la voz. La musculatura implicada en la fonación no solo actúa de forma mecánica, sino que responde a impulsos que nacen de la experiencia humana: emociones, creencias, decisiones, hábitos adquiridos, etcétera. Estos factores no solo guían nuestras decisiones vocales, sino que condicionan el comportamiento muscular en todo el instrumento.

ARCO REFLEJO Y ACTO REFLEJO

Ciertas tensiones musculares pueden originarse como respuestas automáticas del sistema nervioso. El arco reflejo es la estructura nerviosa responsable de controlar el acto reflejo en su trayectoria desde el estímulo hasta la respuesta a través de tres etapas: excitación, conducción y reacción. El acto reflejo es, por tanto, una respuesta involuntaria a un estímulo que despierta la actividad de un músculo mediante un nervio sensorial, un centro nervioso y un nervio motor. Ejemplos de ello son la dilatación de la pupila del ojo por la luz o el reflejo rotuliano (Ladd, 1911).

A partir de este concepto, Taylor (1908) menciona que la rigidez en la garganta puede entenderse como un acto reflejo provocado por el nerviosismo típico de situaciones como hablar o cantar ante el público. Este tipo de rigidez, como acto reflejo, constituye una de las situaciones más comunes a las que cualquier cantante se enfrenta alguna vez, especialmente en sus primeros años de

formación. En tales circunstancias, la ansiedad escénica se comprende como un estímulo de carácter cognitivo, es decir, que involucra al pensamiento, el lenguaje, la lógica y la asociación de experiencias. Este tipo de estímulo desencadena una serie de respuestas fisiológicas que incluyen aceleración de la respiración y del ritmo cardiaco, así como la liberación de epinefrina (adrenalina) que aumenta la energía de los músculos como parte de un proceso conocido como “respuesta de lucha o huida”, cuyo propósito es preparar al cuerpo para hacer frente a una amenaza.

En este contexto, el cantante, salvo que renuncie a actuar frente al público, lucha con los músculos laríngeos que están involucrados de manera directa, pues son los principales responsables de los procesos fonatorios. Por ello, comúnmente sufre de rigidez de garganta al cantar frente al público, como resultado de una hiperfunción muscular que constituye un acto reflejo del sistema nervioso ante situaciones de estrés. Los estudios de Helou et al. (2020) encontraron que la simple anticipación de hablar en público actúa como un estresor capaz de aumentar la actividad electromiográfica de los músculos intrínsecos de la laringe.

Uno de los principales caminos para conquistar la ansiedad escénica es mediante la habituación; es decir, la exposición continua a situaciones que generan ansiedad (como las presentaciones), de modo que, al volverse habituales, se es menos susceptible a que dichas respuestas del sistema nervioso afecten de forma negativa. No obstante, este proceso debería darse, preferentemente, de manera gradual, comenzando por presentaciones en contextos controlados y aumentando progresivamente su nivel ansiógeno.

Además, algunos estudiantes que han asistido recurrentemente a sesiones de psicoterapia suelen mantener un nivel de desempeño similar tanto en los ensayos como en las presentaciones. Es probable que, debido a su experiencia en terapia psicológica, sean capaces de gestionar de manera más efectiva sus respuestas emocionales, siendo menos propensos a verse afectados por la ansiedad escénica de forma negativa.

CONDICIONAMIENTO

Barbizet (1969) sugiere que los comportamientos humanos están influenciados en gran medida por patrones adquiridos a lo largo del tiempo, más que por estímulos inmediatos resultantes de la situación presente. Dentro del marco del conductismo, un estímulo incondicionado es aquel que desencadena una respuesta involuntaria de forma automática, mientras que un estímulo neutro no genera ninguna reacción por sí mismo. Sin embargo, cuando un estímulo neutro se asocia repetidamente con

un estímulo incondicionado, se convierte en un estímulo condicionado capaz de provocar una respuesta condicionada.

En este contexto, la rigidez vocal no siempre se origina en situaciones de estrés inmediato; también puede manifestarse cuando el cantante se siente seguro y cómodo, como en el aula de canto con su profesor y en su hogar, sin ningún compromiso profesional o académico. ¿No debería, en estos casos, estar exento de ansiedad? De ser así, cabría esperar un cambio significativo en el nivel de tensión muscular. No obstante, la rigidez puede ser consecuencia de respuestas emocionales condicionadas por experiencias previas, de hábitos musculares arraigados, juicios estéticos o refuerzos negativos.

IVÁN PAVLOV

Los experimentos clásicos de Pavlov (1929) con perros, explicados en la revisión de sistemas psicológicos de Chaplin y Krawiec (1978), son el ejemplo más conocido de condicionamiento clásico. En estos experimentos, Pavlov hacía sonar una campana que los perros podían escuchar. Inicialmente, el sonido de la campana no provocaba ninguna reacción en los perros, pero cuando Pavlov comenzó a alimentarlos solo después del sonido de la campana, los animales comenzaron a asociar el sonido con la comida. Con el tiempo, los perros llegaron al punto de salivar solo al escuchar la campana, incluso sin la presencia de comida.

En este experimento, el sonido inicial de la campana representa el estímulo neutro que no produce ninguna respuesta por sí solo. La comida actúa como el estímulo incondicionado que desencadena la salivación en los perros. El sonido de la campana, asociado a la comida, se convierte en el estímulo condicionado y la salivación al escuchar solo la campana es la respuesta condicionada.

De manera similar, las personas pueden experimentar situaciones mediante las cuales aquellos estímulos que fueron neutros en el pasado se convierten en estímulos condicionados. Por ejemplo, se puede sentir ansiedad y tensión muscular ante la sola idea de actuar frente a un público. El sentirse expuesto, el miedo a fallar, la idea de que nuestra reputación pueda verse comprometida; para un cantante, esta ansiedad no se limita al momento de la actuación, sino que puede manifestarse con todos sus síntomas desde los días previos. La rigidez vocal es, en este sentido, una respuesta condicionada.

EDWARD THORNDIKE

Thorndike (1911) se propuso explicar el proceso de aprendizaje por asociación y efecto en la mente de los animales, argumentando que ciertas habilidades de supervivencia, como la elección de un refugio para dormir o un lugar para alimentarse, se derivaban más de asociaciones de experiencias que de instintos innatos. Para probar esta teoría, diseñó un experimento en el que un animal hambriento era colocado en una jaula que podía abrirse desde dentro mediante un mecanismo simple. Se colocaba comida a la vista del animal y se observaban sus acciones. Inicialmente, los animales se movían de manera aleatoria, sin ningún plan, pero eventualmente, uno de sus movimientos activaba el mecanismo que abría la jaula. Al repetir la experiencia, los animales establecían una asociación entre la percepción sensorial del interior de la caja y el impulso que conducía al movimiento exitoso, reforzado por la satisfacción de obtener comida, mientras que los movimientos fallidos eran suprimidos progresivamente.

En el experimento aquí descrito podemos reconocer fácilmente uno de los procesos mediante los cuales un estudiante de canto aprende la técnica vocal. Independientemente del paradigma o modelo pedagógico, el ensayo y error como proceso de aprendizaje está siempre presente en todas las aulas de clase. De esta manera, Thorndike estableció los principios fundamentales del aprendizaje, destacando la importancia de la conexión entre estímulo y respuesta en la adquisición de habilidades (Schunk, 2012).

LEY DEL EFECTO (REFUERZO)

La ley del efecto, introducida por Edward Thorndike, es un principio central en la teoría del condicionamiento operante y el aprendizaje asociativo. Esta ley sostiene que las respuestas que resultan en consecuencias satisfactorias tienden a ser fortalecidas y tienen una mayor probabilidad de ser repetidas en el futuro, mientras que las respuestas que resultan en consecuencias negativas tienden a ser debilitadas y tienen menos probabilidad de ser repetidas. En esencia, esta ley describe cómo las experiencias pasadas influyen en el comportamiento de un individuo en su presente y futuro.

Comprender esta dinámica es fundamental para el profesor de canto, ya que permite identificar qué patrones técnicos están siendo reforzados de forma consciente o inconsciente durante el proceso de aprendizaje.

La siguiente tabla presenta una serie de paralelismos entre las formulaciones de la ley del efecto y su aplicación en el aprendizaje de la técnica vocal, mostrando cómo el refuerzo positivo y negativo moldea el comportamiento muscular del instrumento.

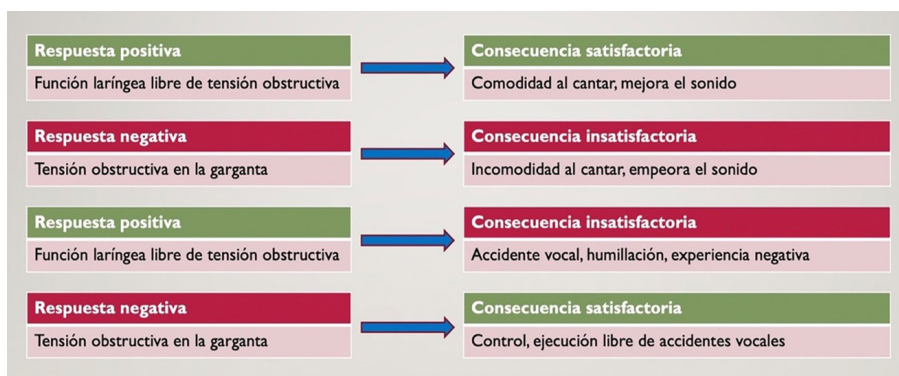


Figura 1. Condicionamiento y formación de hábitos de rigidez vocal

Fuente: elaboración propia.

En este contexto, el factor de asociación y efecto que refuerza el aprendizaje radica en reconocer las consecuencias satisfactorias que produce una respuesta positiva, así como las consecuencias insatisfactorias resultan de respuestas negativas. De esta manera, el cantante aprende a discriminar entre los patrones musculares que deben repetirse y los que deben ser descartados en su práctica vocal. Sin embargo, pueden surgir dificultades cuando una respuesta positiva, como la liberación de tensión obstructiva en la garganta, produce un resultado negativo. Según la ley del efecto, dicha respuesta tenderá a ser inhibida. La respuesta positiva no es el factor causal del accidente o falla vocal², pero el cantante puede interpretarlo de esa manera si practica sin una guía o bajo una mala orientación. Por el contrario, el cantante puede percibir como satisfactoria una ejecución libre de accidentes vocales o con un control vocal aparentemente bueno, asociando ese logro con las respuestas que lo precedieron, incluso si estas implican rigidez vocal. En este tipo de situación, el cantante, de manera inconsciente, está reforzando respuestas incorrectas. Esta es una de las principales causas de que un cantante adopte hábitos de rigidez vocal.

² Gallos (cambio abrupto e involuntario en la vibración de los pliegues vocales que produce una ruptura audible en el sonido), desafinación, temblor en la voz, etcétera.

LEY DE LA INCLINACIÓN

Thorndike introduce el principio de inclinación o disposición, donde la motivación juega un papel determinante en el comportamiento. En el experimento anterior, el animal se ve motivado por el hambre, lo que influye en su comportamiento. Sin embargo, en algunos casos, se observa que el animal, a pesar de sus esfuerzos por liberarse, no presta atención a la comida exterior, sino que actúa por un impulso instintivo de escape. Thorndike destaca los impulsos que pueden desencadenar acciones instintivas, las cuales son cruciales para la formación de conexiones. Una vez que estos impulsos se manifiestan en forma de arañazos, apretones, mordiscos, etcétera, el animal establece una conexión entre sus movimientos y los resultados, reforzando así la conducta exitosa.

Aunque la aplicación de este principio en un cantante es más compleja que en los animales, existe también una relación entre las motivaciones y las respuestas que configuran su comportamiento vocal. El deseo de lograr una ejecución correcta, de evitar el error, de agradecer al público o de cumplir con las expectativas del maestro actúa como motor de determinadas conductas.

La motivación del cantante también puede derivar de necesidades técnicas o estéticas. Por ejemplo, con el crecimiento de las orquestas y las salas de concierto, surgió la necesidad de una mayor proyección vocal, lo que condujo a la búsqueda de cavidades de resonancia óptimas y al desarrollo de conceptos como la impostación o colocación en la “máscara”, transmitidos bajo preceptos como “cantar hacia adelante” o “cantar hacia afuera”. Sin embargo, al carecer de base científica, estos preceptos, bajo el principio de inclinación y asociación, reforzaron en algunos casos patrones de producción vocal inapropiados. Así como los sujetos de Thorndike asocian acciones con resultados, los cantantes refuerzan patrones que les permiten alcanzar sus objetivos. Los problemas surgen cuando se reconocen como satisfactorios resultados falaces, es decir, aquellos que no representan un progreso real o que han sido obtenidos mediante patrones musculares inadecuados. Un ejemplo de ello es la retracción de lengua y la tensión de raíz de lengua que, según Chapman (2017), produce en el cantante una retroalimentación auditiva que le hace percibir su canto más resonante y placentero.

Estudio de caso 1: Ley de la inclinación y sonido primario

Entre mis estudiantes de nivel inicial, he observado ciertos patrones de respuesta ante los distintos ejercicios de vocalización propuestos durante las clases. En primer lugar, abordamos el sonido primario descrito por Chapman (2017) como una base fundamental en la búsqueda de la libertad vocal. Cuando, a partir de sonidos primarios, comienzan a manifestarse indicios de libertad vocal, invito a los estudiantes a exagerar ese patrón muscular como vía de exploración sensorial y, a través de él, vocalizar libremente, sin afinar escalas específicas ni seguir patrones rítmicos concretos. Al inicio, no espero que el sonido sea estético, como bien señala Chapman (2017): “el sonido primario en sí mismo no es necesariamente el producto final en términos de calidad vocal” (p. 18). Sin embargo, en muchos casos, el producto resultante tampoco llega a ser exagerado en absoluto; más bien, apenas logra situarse en el umbral de lo correcto, lo estético y lo funcional. Se aprecia entonces una vibración eficiente en la laringe, un sonido más natural y resonante, y un vibrato consistente: el sonido de un cantante lírico.

Posteriormente, les pido que bajo ese mismo patrón muscular practiquen los ejercicios de vocalización convencionales (escalas, arpeggios, etcétera). Sin embargo, al hacerlo, el sonido primario desaparece de inmediato. La voz vuelve a ser tensa, la vibración limitada. La diferencia entre ambas situaciones y sus resultados recae en la ley de la inclinación. Cuando se vocaliza libremente sobre el sonido primario, no se tiene ningún compromiso técnico o estético, de modo que no hace falta controlar la voz para afinar un tono o acertar en un patrón rítmico o interválico. El único objetivo es jugar con la voz al margen de cualquier criterio o juicio técnico estricto, liberando así una gran parte de la tensión obstructiva que suele haber en la laringe. Por el contrario, al vocalizar con patrones interválicos concretos, se evidencia un condicionamiento en el que es necesario controlar la voz para lograr una ejecución correcta y precisa, generando así tensiones obstructivas en el instrumento.

SISTEMA DE CREENCIAS

Toda persona asimila e interioriza lo que ve y experimenta a través de su sistema de creencias. A partir de este, se construyen los esquemas mentales que guían las decisiones vocales de un cantante. En este proceso, los juicios estéticos, los modelos y referentes artísticos, los preceptos técnicos y los sesgos cognitivos desempeñan un papel fundamental.

Los juicios estéticos tienen una gran incidencia en la formación de hábitos vocales. Reid (1972) destaca el impacto de estos juicios estéticos al señalar que crean barreras psicológicas difíciles de superar. En muchos casos, estas barreras se construyen a partir de estándares externos de calidad vocal, pero también se originan desde nuestro propio criterio y percepción subjetiva de lo que es estéticamente aceptable. Superar estas barreras implica un cambio profundo en nuestra identificación emocional, ya que nos enfrentamos a la necesidad de

reevaluar y, en muchos casos, redefinir nuestra relación con la música, nuestra voz y nuestra autopercepción como artistas.

Estudio de caso 2: Yazmín - juicios estéticos y rigidez laríngea

Yazmín es una cantante aficionada de 36 años que ha interpretado música barroca durante mucho tiempo. Su voz de soprano, probablemente lírica, era brillante y potente, pero presentaba un timbre delgado y ligero, con rigidez, escasez de vibrato y una emisión poco natural, percibiéndose forzada y restringida.

Trabajar hacia la libertad vocal supuso un reto importante debido a sus hábitos arraigados y juicios estéticos. Aunque mostraba disposición al cambio, su impulso de control seguía predominando: cada vez que surgían indicios de vibrato y libertad vocal, aparecía un reflejo instintivo de inhibirlos.

Fue necesario abordar los temas psicológicos descritos en este trabajo para ayudarla a flexibilizar sus juicios estéticos y abrirse a nuevos patrones de respuesta muscular. No fue sencillo, pues implicaba modificar la percepción que tenía de sí misma como cantante, una percepción en la que además encontraba la satisfacción que refuerza el hábito. De forma gradual, comenzaron a emerger un vibrato natural y una mayor libertad vocal, dejando entrever ese timbre de soprano lírica que había sospechado desde el inicio.

Estudio de caso 3: Ángel - del ámbito popular al lírico: reentrenamiento técnico

Ángel, un estudiante de 17 años, llegó con una amplia experiencia en música popular, estilo en el que había desarrollado un canto sin vibrato, siguiendo la recomendación de su maestro anterior, quien lo consideraba “pasado de moda”. En su producción vocal, se observaba además cierta tensión en la raíz de la lengua, especialmente al articular la vocal “i”.

Ángel mostraba un interés genuino en ampliar sus recursos técnicos. Su propia consciencia de las respuestas negativas y los resultados insatisfactorios que experimentaba desde el inicio fue clave para su progreso. Trabajando con sonidos primarios, fue capaz de identificar sensorialmente la rigidez y comenzar a desarrollar patrones más libres. A medida que se acerca a la libertad vocal, he notado una disminución en la rigidez de su lengua y una menor elevación de la laringe. Estos hechos respaldan las afirmaciones de Chapman (2017) sobre cómo el sonido primario y la conexión del collar pueden reducir la necesidad de tensión en la raíz de la lengua.

Los modelos y referentes artísticos ejercen una gran influencia sobre nuestro sistema de creencias. Para un estudiante, las afirmaciones o enseñanzas de un maestro o de un cantante reconocido son aceptadas como verdades absolutas sin considerar su formación pedagógica o la validez de sus argumentos. Este sesgo de autoridad es bastante común en pedagogía vocal: un gran cantante respalda sus argumentos con

su propio canto. Sin embargo, la evidencia científica a menudo entra en conflicto con la evidencia anecdótica que proviene de la experiencia personal.

Estudio de caso 4: Joel - la influencia de modelos y referentes artísticos

Joel es estudiante de 20 años con voz de tenor. Declaraba haber seguido al pie de la letra los consejos de algunos cantantes de ópera sobre la colocación de la voz en las cavidades de resonancia de la parte frontal del rostro (voce in maschera) así como las estrategias de vocalización a partir del sonido de “i”. Sin una guía adecuada, este enfoque le había llevado a forzar el instrumento al tratar de empujar el sonido hacia la maschera, generando cierto grado de nasalidad y tensión excesiva en la raíz de la lengua.

A través del trabajo vocal guiado por evidencia científica, se buscó corregir los esquemas erróneos e introducir conceptos más funcionales. El proceso evidenció el peso del sesgo de autoridad y la necesidad de una pedagogía basada en fundamentos fisiológicos verificables.

Ciertos preceptos tradicionales, como “apoyar la voz”, “colocar el sonido” o “cantar hacia adelante”, a veces llegan a convertirse en dogmas para los cantantes, lo que puede dificultar el progreso o la corrección de problemas técnicos, especialmente cuando se han adoptado patrones musculares inadecuados como resultado de una interpretación errónea de dichas indicaciones.

El riesgo de interpretar equivocadamente estos preceptos es considerable si no se toma en cuenta la carga semántica y psicológica de los términos, ya que provienen de un lenguaje metafórico y conceptual, más que de un enfoque fisiológico. Aunque la conceptualización a partir de metáforas tiene un gran valor didáctico, todo proceso que involucra la cognición conlleva un componente de subjetividad. Por ello, estos conceptos a menudo generan confusión y derivan en problemas vocales.

De este modo, es común interpretar conceptos como el del “apoyo” en términos de fuerza, empuje o tensión más allá de lo funcional, con el objetivo de “sostener” o “impulsar” la voz, tal como suelen describirlo algunos cantantes y profesores, olvidando que el instrumento vocal no solo requiere fuerza, también coordinación y equilibrio, y que un enfoque inclinado de manera unilateral hacia el suministro de fuerza puede interferir con dicha coordinación. Para Miller (2004), el apoyo puede entenderse desde una perspectiva fisiológica más integral como un equilibrio dinámico entre los sistemas de inspiración, espiración, postura y función laríngea, más que como un simple control voluntario del “empuje” del aire.

Algo similar ocurre con la idea de “colocación”, que a menudo se entiende desde un enfoque ubicacional del sonido; sin embargo, desde la acústica vocal contemporánea, estas nociones se reinterpretan no en términos de “colocación” del

sonido, sino a partir de la configuración del tracto vocal como sistema resonancial, enfoque desarrollado por Bozeman (2013).

En ambos casos, es importante tener conciencia de que la voz no funciona de ese modo desde una perspectiva fisiológica, ya que el sonido no es un cuerpo material que tenga un peso que deba ser sostenido por una fuerza, ni puede ser ubicado en un sitio determinado y exclusivo del cuerpo. Seguir estas indicaciones de forma literal puede dar lugar a patrones musculares contrarios a una función vocal natural y saludable.

Estudio de caso 5: Jesús - preceptos técnicos mal interpretados

Jesús es un estudiante de 22 años que posee una voz de tenor grande y bien timbrada. Sin embargo, presenta signos evidentes de tensión en la raíz de la lengua, así como un vibrato inestable y forzado; ha consolidado estos hábitos vocales tras años de cantar música popular al aire libre o en grandes salones de eventos sin amplificación.

Cuando comencé a trabajar con él, Jesús me compartió que su maestro anterior le había enseñado a “cantar hacia adelante” y que se sentía muy satisfecho con la proyección vocal que había logrado y que tanto necesitaba para su trabajo. No obstante, mostraba una tensión lingüística considerable, generando una retroalimentación acústica interna que le hacía percibir su sonido más grande y más agradable. El proceso pedagógico con él ha implicado desarticular creencias profundamente arraigadas, incorporando evidencia científica y generando conciencia sobre el condicionamiento negativo y los sesgos presentes. Aun con cierta resistencia inicial, se ha ido estableciendo una reconexión apreciable entre los preceptos técnicos, la fisiología de la voz y la percepción sensorial.

CONTROL VOCAL: IMPLICACIONES PSICOLÓGICAS

El ser humano dentro de una sociedad tiene una necesidad inherente de comunicarse. El modelo verbal es una vía poderosa y fundamental. En este sentido, el perfeccionamiento vocal puede interpretarse como una respuesta orgánica a las exigencias de un instinto primario de comunicación. Por ello, independientemente de la tarea vocal (ya sea cantar, pedir auxilio, suplicar o amenazar), el control de la voz resulta esencial para lograr una comunicación eficiente. En el caso concreto de un cantante, el condicionamiento generado por la asociación entre ciertos patrones musculares y experiencias negativas previas hace que la necesidad de controlar la voz se fortalezca.

Brodnitz (1967) sugiere que muchos conceptos relacionados con el canto pueden resultar en un “desastre semántico” y enfatiza la importancia de elegir las palabras cuidadosamente. Si bien la idea de controlar el instrumento vocal es correcta en esencia, es preciso considerar el contenido semántico del término, ya

que puede representar tanto la coordinación precisa de los elementos del aparato vocal como una limitación del proceso fonatorio.

Imaginemos algunas situaciones donde el control es positivo y necesario, por ejemplo, tener control total de un automóvil al conducir para evitar un accidente o controlar un fuego para prevenir un incendio. No obstante, en otros contextos, el control puede representar desde la limitación del movimiento de un perro atado a una correa hasta una violación a las libertades de una persona, un pueblo o una nación. Siguiendo este principio, si el control vocal implica una limitación de la función vibratoria natural de la laringe, entonces no puede considerarse algo positivo.

Según Taylor (1908), el deseo consciente de controlar la voz es una causa directa de rigidez vocal. Reid (2022) identifica tensiones psicológicas que generan una profunda desconfianza hacia la libertad vocal. Por su parte, Chapman (2017) señala que los sonidos primarios suscitan en muchas personas el miedo a perder el control.

Al inicio de su formación, es común que el cantante manifieste estos patrones de comportamiento donde el control le provee seguridad y confianza, mientras que la libertad produce el efecto contrario. Si estas condiciones persisten, la laringe no podrá encontrar su función correcta y el resto de los elementos del instrumento vocal no lograrán un funcionamiento eficaz y coordinado.

Estudio de caso 6: Gloria - el control vocal como arma de doble filo

Gloria era una soprano lírica con tendencia a la dramática. Durante sus primeros años de estudio enfrentó críticas y burlas por su sonido vocal grande y oscuro, así como por su vibrato pesado e inestable. Sus maestros y compañeros la presionaban constantemente para que controlara su voz.

Esta presión constante llevó a Gloria a desarrollar patrones musculares propios de una laringe rígida, así como de un tracto vocal estrecho, lo que transformó su sonido vocal de grande y oscuro a ligero y brillante, así como plano y tenso. Aunque esta nueva forma de cantar satisfizo las expectativas de sus maestros y compañeros en su momento, en realidad reforzó la rigidez vocal en lugar de promover un sonido libre y natural.

Es verdad que su producción vocal no era técnicamente buena al principio, pero lejos de mejorar, se le ha condicionado a ejercer patrones musculares que limitan el instrumento. En este caso concreto, las ideas sobre el control vocal, han resultado más perjudiciales que una voz que podría considerarse “descontrolada”.

El caso de Gloria refleja las consecuencias negativas que pueden surgir cuando se da prioridad al control de la voz antes que a su libertad natural.

El control vocal es complejo desde el punto de vista fisiológico, dado que implica control muscular. En toda función vocal hay una musculatura involucrada;

se produce a través de impulsos nerviosos que el cerebro envía, mediante neuronas motoras, hacia los músculos, activando su contracción, que en sí misma es una forma de tensión.

Existen tensiones funcionales que permiten el movimiento y el funcionamiento del instrumento vocal. Sin embargo, también hay tensiones obstructivas, que surgen cuando la actividad muscular durante cualquier función vocal excede el nivel de energía necesario, algo habitual en estudiantes de canto. Gestionar la tensión muscular asociada a la laringe y los procesos fonatorios es crucial, pero supone un desafío considerable, ya que los músculos laríngeos no cuentan con una gran cantidad de receptores sensoriales, como sí ocurre, por ejemplo, en los dedos de las manos. Además, su funcionamiento es regulado en gran parte por el sistema nervioso autónomo, lo que limita la propiocepción y reduce el acceso a un control consciente y preciso sobre el aparato vocal.

Si bien tenemos control sobre la intención motora general que da origen a la producción vocal, no lo tenemos sobre el detalle exacto de qué fibras musculares se contraen ni en qué medida lo hacen. Por ello, conviene dosificar los esfuerzos destinados al control voluntario, pues se corre el riesgo de forzar el instrumento de forma inapropiada al alcanzar algo imposible fisiológicamente. En cambio, puede resultar más benéfico reconfigurar esquemas mentales con imágenes y asociaciones más funcionales; por ejemplo, pensar en términos de coordinación y equilibrio, antes que en control.

CONCLUSIÓN

Para Aristóteles, la realización plena del ser humano requiere el ejercicio activo de sus virtudes más altas, particularmente aquellas guiadas por la razón, pues en ello consiste su propósito natural (*Ética a Nicómaco*, Libro I). Aplicando este principio a la producción vocal, podríamos afirmar que una de las virtudes más elevadas de la laringe es su capacidad de vibrar durante el proceso fonatorio; mientras no se le permita ejercer esa virtud, el sonido vocal no alcanzará su máximo potencial. Los problemas de rigidez que afectan a numerosos cantantes, incluso de nivel profesional, sugieren que este aspecto ha sido ampliamente subestimado. Coincido con aquellos autores que abogan por la libertad vocal como un factor determinante en la concepción de un sonido vocal de calidad; por desgracia, no suele ser de ese modo, no para suficientes personas. En cambio, cualquier mención acerca de la libertad vocal queda en segundo plano cuando se abordan otros temas como respiración, apoyo y colocación. Es preocupante observar cómo estudiantes que ya

manifestaban una cierta libertad vocal terminan perdiendo esta cualidad porque los profesores simplemente miran en otra dirección.

Si la libertad vocal preocupa tan poco a los profesores de canto, lo hace aún menos la psicología que conlleva. Comúnmente se establecen modelos sistemáticos de entrenamiento donde se espera que la repetición constante de los mismos ejercicios de vocalización durante un periodo prolongado resuelva cualquier problema vocal; nada más alejado de la realidad. Si bien Thorndike (1911) inicialmente propuso la “ley del ejercicio”, que establece que el aprendizaje se refuerza a través de la repetición de la experiencia, pronto la descartó al descubrir que repetir una situación no garantiza el desarrollo de las habilidades, sino que es necesario incorporar refuerzos, como la generalización a través del cambio asociativo entre distintos patrones de estímulos y respuestas. Los ejercicios de vocalización guardan cierta similitud con las rutinas de entrenamiento en un gimnasio por la dinámica de repetición. Así, toda función vocal involucra un sistema muscular que debe tener fuerza, resistencia, estabilidad, flexibilidad y elasticidad. No obstante, la vocalización desligada de la literatura, el arte, la sensibilidad y cualquier tipo de desencadenantes emocionales carece de la parte más esencial del proceso, aquella que define al canto y al artista, ignorando la humanidad del cantante y su necesidad primaria de comunicarse. En muchas ocasiones, la expresividad corporal puede incidir en la ejecución vocal, por ejemplo, en la manifestación del sonido primario o en el refinamiento de los fraseos. Tanto la expresión corporal como los patrones musculares del aparato vocal se sustentan en una imagen mental unificada; el canto no es solo un proceso atlético, sino también un proceso creativo donde la imaginación juega un papel crucial. Por lo tanto, hace falta mucho más que un modelo sistemático de enseñanza para lograr resultados reales y satisfactorios; trabajar sobre la mente y las emociones es fundamental dentro de una formación artística integral.

Por otro lado, existe un choque constante entre el profesor de canto y el sistema de creencias del estudiante, a menudo representando un enfrentamiento indirecto con otros maestros cuya influencia ha condicionado la manera en que comprende y manifiesta su canto. En este contexto, aquellos que ostentan un renombre como grandes artistas tienen un gran peso, independientemente de su formación pedagógica, perpetuando así un sesgo de autoridad que es bastante común en la pedagogía vocal. ¿Cómo persuadir a un estudiante que admira a tal leyenda de la ópera de que su enfoque pedagógico puede estar fundamentado en ideas y preceptos falaces? La respuesta a menudo se encuentra en la presentación de evidencia científica; no obstante, la confrontación entre paradigmas teóricos no es suficiente en ocasiones, ya que la manifestación vocal de un cantante es el resultado de toda su historia y una gran variedad de factores condicionantes.

Aún queda mucho por descubrir acerca de la voz y la mente. Si bien el instrumento vocal está compuesto por elementos físicos tangibles, el canto como manifestación humana se adentra en un dominio de carácter metafísico. La cohesión entre ambos dominios es urgente en las aulas de clase; la pedagogía vocal debe enriquecerse a través del estudio de la mente y del comportamiento humano.

REFERENCIAS

- Alessandrini, A., Burcet, A. y Shifres, F. (2013). De libélulas, elefantes y olas marinas. La utilización de imágenes en pedagogía vocal: un problema de dominio. *Acta Académica de ECCoM*, 1(1), 9-14. <https://www.academica.org/favio.shifres/172>
- Aristóteles. (2016). *Ética a Nicómaco*. (P. de Azcárate, Trad.). Imprenta Nacional, Editorial Digital. (Obra original escrita ca. siglo IV a. C.)
- Barbizet, J. (1969). Psychophysiological mechanisms of memory. En P. J. Vinken y G. W. Bruyn. (Eds.), *Handbook of Clinical Neurology* (pp. 258-267). Elsevier Science.
- Blasco, V. (2006). *Manual de técnica vocal: ejercicios prácticos*. Ñaque Editora.
- Bozeman, K. W. (2013). *Practical vocal acoustics: Pedagogic applications for teachers and singers*. Pendragon Press.
- Brodnitz, F. (1967). Semantics of the voice. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 32(4), 325-330. <https://doi.org/10.1044/jshd.3204.325>
- Bustos, I. (2003). *La voz: la técnica y la expresión*. Paidotribo.
- Caballero, C. (1985). *Cómo educar la voz hablada y cantada*. EDAMEX.
- Cepeda, L. (2014). *Entrevista con Matthias Dammann*. Guitarra Clásica Contemporánea. <http://www.dobletapa.com/entrevista%20Matthias%20Dammann.html>
- Chaplin, J. P. y Krawiec, T. S. (1978). *Psicología: sistemas y teorías*. Interamericana.
- Chapman, J. (2017). *Singing and teaching singing: A holistic approach to classical voice*. Plural Publishing.
- Cuart, F. (2000). *La voz como instrumento: palabra y canto*. Real Musical.
- Doscher, B. M. (1994). *The functional unity of the singing voice*. The Scarecrow Press.
- Helou, L. B., Wang, W., Ashmore, R. C., Rosen, C. A. y Abbott, K. V. (2013). Intrinsic laryngeal muscle activity in response to autonomic nervous system activation. *The Laryngoscope*, 123(11), 2756-2765. <https://doi.org/10.1002/lary.24109>
- Helou, L., Jennings, J., Rosen, C., Wang, W. y Verdolini Abbott, K. (2020). Intrinsic laryngeal muscle response to a public speech preparation stressor: Personality and autonomic predictors. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63, 2940-2951. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-19-00402
- Jones, D. L. (2017). *A modern guide to old world singing: Concepts of the Swedish-Italian and Italian singing schools*. Lightning Source UK.
- Ladd, W. (1911). *Elements of physiological psychology*. Charles Scribner's Sons.
- Lamperti, G. B. (1905). *The techniques of bel canto*. G. Schirmer.
- Liuzzi, M. J. y Busso, A. Y. (2014). La respiración en el canto. *Revista de Investigaciones en Técnica Vocal*, 2(2), 40-57.
- Mansion, M. (1977). *El estudio de la voz: técnica de la voz hablada y cantada*. Ricordi Americana.
- Miller, R. (1986). *The structure of singing*. Schirmer Books.

- _____. (2004). *Solutions for singers: Tools for every performer and teacher*. Oxford University Press.
- Pavlov, I. (1929). *Los reflejos condicionados*. Ediciones Morata.
- Reid, C. L. (1972). *The free voice: A guide to natural singing*. Oxford University Press.
- _____. (2022). *Voice: Psyche and Soma*. Cornelius Reid
- Roivainen, R. (2014). *The unbearable ease of singing*. Barnes & Noble. <https://es.everand.com/search?query=raija%20roivainen>
- Sardi, M. (2014). El apoyo: sobre malos entendidos, fuerza y balance. *Revista de Investigaciones en Técnica Vocal*, 2(2), 11-22. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/44951>.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje: una perspectiva educativa*. Pearson Educación de México.
- Shakespeare, W. (1909). *The art of singing*. Oliver Ditson Company.
- Thorndike, E. L. (1911). *Animal intelligence: Experimental studies*. Macmillan Press.
- Thorndike, E. L. y Columbia University. (1932). *The fundamentals of learning*. Teachers College Bureau of Publications. <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.157080/page/n7/mode/2up>
- Taylor, D. C. (1908). *The psychology of singing*. Project Gutenberg. <https://www.gutenberg.org/ebooks/21957>

LA MUSICOGRAFÍA BRAILLE COMO HERRAMIENTA DE INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN MUSICAL UNIVERSITARIA: REFLEXIONES DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE

José Manuel Rivera Matus¹

INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la educación en México, la inclusión de estudiantes con discapacidad visual enfrenta múltiples desafíos que trascienden las barreras tecnológicas o de infraestructura, y se inscriben en dimensiones pedagógicas y simbólicas. Según Eckes y Ochoa (2005), las personas con discapacidad enfrentan retos adicionales en la educación superior, tanto por las exigencias académicas como por los obstáculos institucionales. A ello se suma que el 44 % del profesorado no recibe capacitación formal para atender a estudiantes con discapacidad (Flores y García, 2016; Forlin et al., 2010), lo cual limita la implementación de prácticas inclusivas en el aula.

En el caso particular de la educación musical, esta situación se agudiza debido a la escasa producción académica en el área, resultado de un rezago investigativo a nivel nacional (Barriga, 2009), lo que dificulta el desarrollo de materiales, metodologías y políticas pertinentes para atender a la diversidad funcional.

En este contexto, un elemento clave para avanzar hacia la inclusión es la musicografía braille, el sistema de notación desarrollado por el francés Louis Braille (1809-1852), que permite a las personas con discapacidad visual leer, escribir y estudiar música de forma autónoma. Lejos de ser una simple adaptación táctil del lenguaje musical convencional, se trata de un sistema con lógica y sintaxis propias, cuyo dominio requiere formación específica y metodologías didácticas especializadas.

A pesar de su relevancia, la musicografía braille sigue estando poco incorporada en la educación musical formal en México, particularmente en el nivel

¹Facultad de Música y Artes “Mtro. Manuel Barroso Ramírez”, Universidad Autónoma de Tamaulipas. jose.matus@uat.edu.mx

universitario. La limitada comprensión de su funcionamiento ha provocado que incluso en espacios que se consideran inclusivos no se contemplen metodologías ni materiales accesibles para estudiantes con discapacidad visual. Esta omisión genera una doble exclusión: restringe tanto el aprendizaje autónomo del estudiantado como la capacidad pedagógica del profesorado.

Frente a este panorama, se diseñó el taller *Musicografía braille: una introducción al sistema de notación musical en braille*, dirigido a docentes, estudiantes y egresados, con la colaboración de dos alumnos de la Licenciatura en Música de la Facultad de Música y Artes de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (FMA-UAT), para ofrecer una aproximación práctica al sistema de notación musical en braille, desde el uso del cajetín hasta los signos elementales (notas, figuras rítmicas y compases).

Con una hora de duración, el taller se llenó rápidamente y surgieron múltiples solicitudes para su ampliación, con el interés por avanzar hacia una educación musical más accesible, donde la escritura en braille ocupe un lugar central en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en beneficio de las personas con discapacidad visual.

Por lo anterior, este capítulo busca contribuir al conocimiento sobre la musicografía braille a partir del taller mencionado y propone un análisis crítico sobre su lugar en la formación musical universitaria en México. A continuación, se presenta un panorama general de la inclusión educativa en el país en torno a la musicografía braille; luego se examinan los contenidos, las estrategias y las implicaciones pedagógicas expuestas en el taller; posteriormente, se proponen acciones para la formación docente; por último, se ofrecen orientaciones prácticas a corto y mediano plazo.

LA INCORPORACIÓN DE LA MUSICOGRAFÍA BRAILLE EN LA EDUCACIÓN MUSICAL INCLUSIVA EN MÉXICO

México cuenta con un marco legal progresivo en materia de inclusión, como la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2011) y la Reforma Educativa (Diario Oficial de la Federación, 2019). Asimismo, el Estado mexicano ha asumido compromisos internacionales, como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), que establece la obligación de garantizar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles, así como el acceso a formatos accesibles, incluidos los musicales (ONU, 2006).

En este sentido, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ha sido una de las instituciones más activas en la formación musical inclusiva. Su Facultad de Música, a través del Proyecto Permanente para Apoyar la Formación

Musical Profesional de Alumnos Ciegos y Débiles Visuales, ha sostenido durante más de dos décadas un programa que permite a estudiantes con discapacidad visual titularse en carreras como Educación Musical, Canto o Piano (UNAM-DGCS, 2017). Este proyecto integra el uso de regleta, punzón, máquina Perkins, tecnologías de lectura auditiva y acompañamiento personalizado. Además, ha incorporado las asignaturas optativas *Musicografía Braille I y II* al currículo universitario, abiertas a cualquier estudiante que desee adquirir herramientas de lectura y escritura musical en braille (Hernández, 2021).

En 2024, esta misma facultad organizó el taller *Conocer alternativas: el secreto de Braille y la Musicografía*, con un enfoque práctico y de sensibilización. El taller ofreció a las y los participantes una primera aproximación a los fundamentos del sistema braille musical mediante ejercicios con regleta y punzón, promoviendo una reflexión sobre los desafíos técnicos, cognitivos y pedagógicos que implica su aprendizaje.

Ese mismo año, Itzel Santiago Cortés presentó su tesis doctoral en la UNAM, titulada *Imaginario sociales en torno a la ceguera: hacia una resignificación de la discapacidad a través del ensamble musical*. A partir de un análisis situado en la práctica artística, la autora propone repensar la noción de discapacidad desde los significados que emergen en el trabajo colectivo del ensamble, donde se privilegia la diferencia como potencia creativa y no como carencia a subsanar (Santiago, 2024).

Además de la UNAM, otras universidades públicas han impulsado proyectos institucionales orientados a la alfabetización musical de estudiantes con discapacidad visual. En el norte del país, por ejemplo, la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) ha consolidado desde 2020 el Área de Investigación Musical para Ciegos y Débiles Visuales, coordinada por Angélica Bretón Morán. Este espacio se encarga de traducir partituras al sistema braille, ofrecer formación musical accesible y acompañar a estudiantes con discapacidad visual en sus trayectorias académicas. La consolidación de esta área ha despertado el interés de otras universidades, que comienzan a reconocer la necesidad de crear infraestructuras semejantes (Rodríguez, 2020).

En este mismo contexto destaca la labor de Sylvia Viridiana Gámez Rábago, coordinadora del Programa de Inclusión Musical de la Facultad de Música de la UANL. Su trabajo se ha centrado en diseñar e implementar estrategias pedagógicas para estudiantes con discapacidad visual e intelectual, al integrar la musicografía braille en el proceso de alfabetización musical. A través de experiencias formativas con jóvenes de entre 15 y 25 años, el programa ha demostrado que la enseñanza musical inclusiva es viable y transformadora, al fomentar la autonomía, la participación activa y el desarrollo artístico en los ámbitos universitario y laboral.

Otro aporte valioso en este campo es el libro *La formación de personas ciegas en educación musical: derribando barreras desde la visión docente* (2019), de Rosa María García Ortiz, publicado por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). En esta obra se analizan los obstáculos estructurales que enfrentan las personas con discapacidad visual en instituciones de educación superior. Entre los principales desafíos identificados se encuentran la escasez de materiales adaptados, la falta de capacitación docente y la necesidad de diversificar los caminos pedagógicos sin perder el rigor académico (García, 2019).

Ese mismo año, en la Universidad de Guadalajara (UDG), Xóchitl Elizabeth Ruvalcaba Rodríguez, en su tesis de maestría *Enseñanza de la musicografía braille para niños en edad escolar* (Ruvalcaba, 2019), implementó un modelo de alfabetización musical braille dirigido a niñas y niños con discapacidad visual. Su propuesta, de orientación holística y humanista, subraya la relevancia del acceso económico a materiales adecuados para garantizar la continuidad educativa y musical. Paralelamente, la Biblioteca UDGVirtual cuenta con tiflotecnología y recursos para imprimir partituras en braille, y ha organizado conciertos inclusivos con materiales impresos en braille y experiencias multisensoriales, lo que facilita el acceso musical para personas con discapacidad visual (Biblioteca UDGVirtual, 2019; Olivo et al., 2019). Asimismo, en 2022, Ruvalcaba impartió el taller *Leyendo la música con autonomía: aproximación a la musicografía braille*, donde presentó técnicas de transcripción musical a partir de la taxonomía de Bloom (Ruvalcaba, 2022).

En una línea metodológica innovadora, la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) desarrolló un tablero didáctico para la enseñanza de armonía a estudiantes ciegos. Esta herramienta facilitó la comprensión conceptual de las progresiones armónicas, así como la integración de elementos visuales, táctiles y auditivos en una propuesta metodológica inclusiva (Comunidad UACJ, 2021). Esto contribuye a subsanar la necesidad de materiales accesibles en la formación musical, con énfasis en las barreras específicas para personas con discapacidad visual (Centro de Estudios para Invidentes A.C., 2022).

Por su parte, la Universidad Veracruzana (UV) ha impulsado diversas acciones institucionales para promover la accesibilidad musical. Destaca la creación de la Unidad de Accesibilidad Tecnológica, que ofrece impresión en braille y adaptación de materiales académicos, incluidos los musicales (Contreras et al., 2023). También sobresale la oferta del curso virtual *Braille, signografía básica*, impartido en 2020 por Oliver Daniel Almaraz Hernández, en colaboración con el Programa Universitario de Educación Inclusiva (PUEI), con el objetivo de formar una biblioteca de partituras accesibles (Almaraz, 2020).

Desde un enfoque alternativo, es relevante el trabajo de Abdiel Isaí Jiménez, titulado *La educación musical como herramienta inclusiva: propuesta didáctica para la discapacidad visual* (2018), que ofrece una opción distinta a la musicografía braille mediante el uso de materiales en relieve. A través de ejercicios lúdicos dirigidos a educadores musicales, músicos y docentes de aula regular con conocimientos básicos de música, su propuesta permite la participación conjunta de estudiantes ciegos y videntes, favoreciendo tanto el trabajo colaborativo e inclusivo (Jiménez, 2018). Incluso, se han documentado otras iniciativas accesibles para la enseñanza musical, como el proyecto *Gatito pelón*, que adapta materiales táctiles para la enseñanza del piano (Cabral, 2015).

Estos trabajos y experiencias evidencian que el interés por la inclusión en la educación musical está creciendo en México. No obstante, persisten carencias, como la escasez de materiales adaptados, la limitada formación docente en musicografía braille y los pocos contenidos inclusivos en los planes educativos. Estas barreras impiden avanzar hacia una educación musical inclusiva (Jiménez, 2020).

Este desafío no es únicamente técnico, sino también simbólico, institucional y político. Supone transformar los imaginarios sobre quién puede aprender música, formar docentes con competencias inclusivas y garantizar condiciones reales de acceso al conocimiento musical. En este proceso, la incorporación sistemática de la musicografía braille resulta clave, pues representa no solo una herramienta de alfabetización, sino también un medio para reconocer otras formas de leer, interpretar y vivir la música.

FUNDAMENTOS DE LA MUSICOGRAFÍA BRAILLE

ESTRUCTURA, LÓGICA INTERNA, NOTAS MUSICALES, VALORES RÍTMICOS, SIGNOS DE OCTAVA, SIGNOS COMPÁS Y BARRAS DE COMPÁS

En el marco del 1er Congreso Internacional de Educación Artística UAT se llevó a cabo el taller *Musicografía braille: una introducción al sistema de notación musical en braille*. En este espacio se explicó que la musicografía braille es un sistema de notación táctil derivado del braille literario, diseñado por Louis Braille para que las personas con discapacidad visual puedan leer, escribir y comprender música de forma autónoma. Aunque conserva la estructura básica del sistema braille (una celda de seis puntos en relieve, como se muestra en la Figura 1), este sistema adapta las combinaciones de puntos para representar los elementos fundamentales del lenguaje musical: notas, figuras rítmicas, silencios, compases, alteraciones, entre otros (González, 2022; ONCE, 2001).

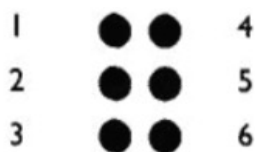


Figura 1. Esquema de la celda o cajetín

Fuente: tomado del Documento técnico B 4-2. La musicografía braille: un acercamiento a la escritura musical para uso de personas ciegas (González, 2022).

El braille se basa en cuatro líneas de diez combinaciones cada una, más algunas combinaciones adicionales (Figura 2), organizadas según la distribución de puntos en la celda braille. Esta disposición sigue una lógica estructural que facilita la memorización y el reconocimiento de patrones, clave para la alfabetización musical en este sistema.

A partir de las Figuras 2 y 3, se puede comprender cómo las cuatro líneas del alfabeto braille se vinculan con el lenguaje musical:

- Primera línea (letras a–j / números 1–0): combina solo los puntos 1, 2, 4 y 5. Estas combinaciones forman la base del alfabeto y los números, y se emplean también para representar las notas de la escala de do mayor como corcheas y garrapateas, a partir de la letra d: Do (d), Re (e), Mi (f), Fa (g), Sol (h), La (i), Si (j).
- Segunda línea (k–t): repite la estructura de la primera línea, pero añade el punto 3. Estas combinaciones indican las mismas notas desde la letra n, ahora asociadas a figuras como la blanca y la fusa.
- Tercera línea (u–z): agrega los puntos 3 y 6 a las combinaciones de la primera línea. Indica las mismas notas, a partir de la tercera combinación, con la figura de redonda y semicorchea.
- Cuarta línea (signos especiales): añade únicamente el punto 6 a las combinaciones de la primera línea. Representa las mismas notas, pero con figura de negra y semifusa.
- Quinta línea (incompleta): no sigue la misma lógica de las demás, pero añade combinaciones necesarias como el signo de mayúscula (puntos 4 y 6) y la combinación para números (puntos 3, 4, 5 y 6), las cuales se utilizan antes otra combinación para indicar que la letra se encuentra en mayúscula o es un número (combinaciones de la primera línea), respectivamente.

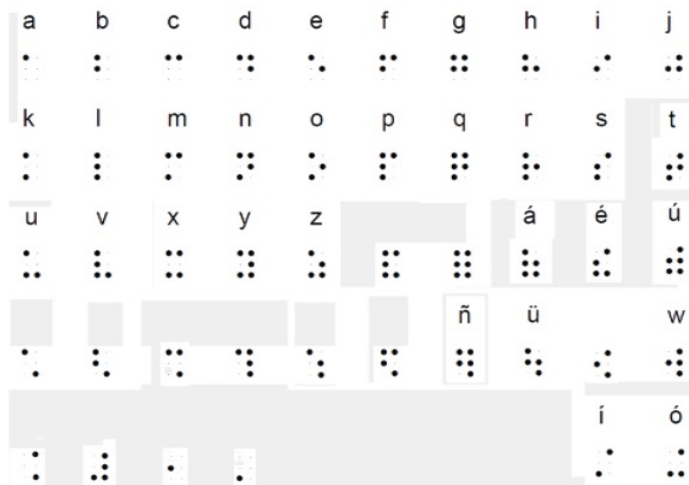


Figura 2. Combinaciones básicas: alfabeto

Fuente: elaboración propia.

Notas	Do	Re	Mi	Fa	Sol	La	Si	Silencio
Corcheas y garrapateas	⠠	⠡	⠢	⠣	⠤	⠥	⠦	⠧
Blancas y fusas	⠨	⠩	⠪	⠫	⠬	⠭	⠮	⠯
Redondas y semicorcheas	⠠	⠡	⠢	⠣	⠤	⠥	⠦	⠧
Negras y semifusas	⠠	⠡	⠢	⠣	⠤	⠥	⠦	⠧

Figura 3. Signos musicales básicos: notas, figuras y silencios

Fuente: adaptado del Documento técnico B 4-2. La musicografía braille: un acercamiento a la escritura musical para uso de personas ciegas (González, 2022).

Esta estructura permite una doble codificación: cada combinación representa simultáneamente una nota y una figura rítmica, dependiendo de su línea. Aunque esto lo convierte en un sistema compacto, también exige al lector considerar tanto la combinación como el contexto musical.

Por ejemplo, si en un compás de 4/4 aparecen varias notas de la tercera línea, no sería coherente interpretarlas como redondas, ya que excederían la duración del compás. En tal caso, lo más probable es que se trate de semicorcheas. En situaciones complejas, existen combinaciones específicas para evitar ambigüedades.

Además de las notas y sus valores, el sistema incluye signos auxiliares para indicar la octava en la que se debe interpretar una nota. A diferencia de la notación

convencional, donde la posición vertical en el pentagrama define la altura, en braille musical se utilizan signos específicos que anteceden a las notas (Figura 4).



Figura 4. Ejemplo del uso de los signos de octava

Fuente: tomado del Documento técnico B 4-2. La musicografía braille: un acercamiento a la escritura musical para uso de personas ciegas (González, 2022).

El signo para la octava central (punto 5), por ejemplo, indica que las notas siguientes deben interpretarse en la octava media. Otro signo (puntos 4, 5 y 6) sitúa las notas una octava por debajo. Estos signos afectan todas las notas siguientes hasta que aparece un nuevo signo de octava.

La estructura rítmica y métrica también se representa con precisión: los signos de compás se colocan al inicio del pentagrama y existen combinaciones específicas para compases como 2/4, 3/4, 4/4 o 6/8. En la Figura 5 se ilustra un fragmento en compás de 4/4. En la primera línea, tras cuatro celdas en blanco, aparecen las combinaciones del signo de número, el número 4 y una tercera combinación que representa el denominador (posición baja). En la segunda línea, se ve el signo de octava superior y luego las ocho corcheas del compás, seguidas de un espacio que actúa como barra de compás. Por último, se aprecian las combinaciones para la barra final (últimas dos celdas). Así se facilita la lectura táctil y se asegura la organización rítmica del texto musical.



Figura 5. Ejemplo de un pasaje musical básico

Fuente: tomado del Documento técnico B 4-2. La musicografía braille: un acercamiento a la escritura musical para uso de personas ciegas (González, 2022).

ALGUNAS ASOCIACIONES VISUALES-MENTALES

Durante el taller, se emplearon asociaciones visuales-mentales para facilitar la memorización y el reconocimiento de los signos braille musicales en estudiantes normovisuales (sin discapacidad visual). Estas herramientas son esenciales en el proceso de alfabetización, especialmente cuando se trabaja con personas que están aprendiendo a leer braille por primera vez o que no cuentan con apoyo tecnológico para consultar signos durante la lectura.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de las asociaciones visuales-mentales compartidas durante el taller:

- Las notas Do (d), Mi (f), Sol (h) y Si (j) comparten una estructura rotacional, pues sus combinaciones parecen girar en sentido contrario a las manecillas del reloj. Por ejemplo, si se toma el punto 4 de la nota Do como referencia, este “se desplaza” al punto 1 en la nota Mi, mientras los demás puntos se acomodan siguiendo la misma lógica rotacional.
- Las notas Re (e) y La (i) pueden interpretarse como imágenes en espejo, lo que facilita su memorización mediante la simetría táctil, especialmente útil en ejercicios de discriminación sensorial.
- Por último, la nota Fa (g) destaca por su simetría cuadrada, ya que activa los cuatro puntos que forman un cuadro (1, 2, 4 y 5), lo que le confiere una sensación de equilibrio y centralidad dentro del conjunto.

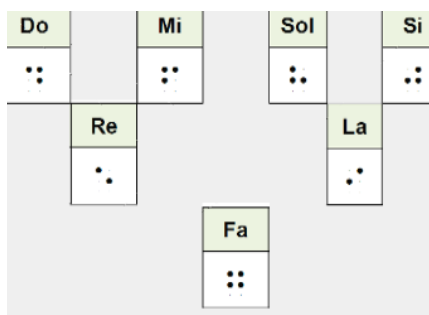


Figura 6. Asociaciones visuales-mentales

Fuente: elaboración propia.

Este enfoque busca facilitar la memorización mecánica y promover la comprensión estructural del sistema braille musical, mediante un aprendizaje significativo, contextualizado y afectivo. Al estimular múltiples canales cognitivos (táctil, auditivo, visual), se potencia el desarrollo de la competencia lectora en musicografía braille de las personas sin discapacidad visual.

ESCRITURA DE PARTITURAS EN BRAILLE

Una de las experiencias más significativas del taller fue el acercamiento práctico a la escritura de partituras utilizando la regleta y el punzón, herramientas tradicionales del sistema braille. Dichos instrumentos fueron facilitados por la FMA-UAT y uno de los alumnos colaboradores mostró las funciones de una máquina Perkins. La actividad permitió a los participantes comprender las dimensiones: estructural, física y cognitiva, que implican producir música en braille de manera manual.

El uso de la regleta requiere escribir en espejo (de derecha a izquierda), lo que supone un desafío perceptivo y espacial incluso para personas familiarizadas con la notación musical en braille. Cada celda debe ser pensada anticipadamente, tanto en términos de contenido como de ubicación. Esta escritura invertida exige una planificación consciente y una reorganización del pensamiento musical, en donde el cuerpo, la memoria y las estructuras mentales trabajan de forma conjunta.

Durante el ejercicio, los participantes escribieron su nombre completo (Figura 5). No obstante, más allá del carácter técnico, la práctica reveló aspectos clave de la escritura braille como la atención al relieve, el ritmo corporal de la escritura y la necesidad de construir la idea desde una imagen mental interna inversa.

Estas observaciones refuerzan la idea de que enseñar musicografía braille no debe limitarse a la teoría ni a la lectura pasiva de signos. La experiencia de escribir música, aunque sea mediante ejercicios básicos, constituye una puerta de entrada esencial para comprender la lógica del sistema y para desarrollar una empatía real con los modos de acceso al conocimiento musical de las personas ciegas o con baja visión.

IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Como han señalado diversos autores, el aprendizaje de la musicografía braille conlleva un fuerte componente simbólico y epistémico: no se trata solo de codificar notas y ritmos, sino de repensar cómo se accede al conocimiento musical (García, 2019; Santiago, 2024). Este sistema, con su lógica combinatoria y su estructura táctil, permite a las personas con discapacidad visual apropiarse del lenguaje musical desde formas de percepción propias, lo cual representa un giro significativo frente a modelos de enseñanza centrados exclusivamente en lo visual.

Esta alfabetización musical exige aprender un nuevo código y modificar la relación cuerpo-símbolo-sonido. Desde este enfoque, la enseñanza del braille musical puede integrarse de manera natural con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que promueve múltiples formas de representación,

expresión y participación (CAST, 2018). Actividades simples, como escribir el propio nombre con punzón y regleta, permiten experimentar el lenguaje como algo físico y simbólicamente significativo, generando aprendizajes memorables por descubrimiento.

Asimismo, el uso de estrategias visuales, kinestésicas y colaborativas demostró que el aprendizaje del sistema puede ser flexible, creativo y accesible. Durante el taller, participantes normovisuales lograron identificar y usar combinaciones básicas en poco tiempo, desmitificando la idea de que el braille musical es inaccesible o reservado a especialistas. En el contexto universitario, incluso un curso introductorio podría integrar estos contenidos como parte de un currículo más equitativo.

Además, enfrentarse al braille desde una posición no dominante (la de quien no ve y debe leer con el tacto) genera un doble efecto pedagógico: por un lado, permite valorar el esfuerzo cognitivo y corporal que implica esta forma de lectura y escritura; por otro, promueve una actitud crítica frente a los supuestos capacitistas que subyacen en gran parte de la enseñanza musical convencional.

Desde la perspectiva docente, experiencias como esta invitan a revisar el propio rol del profesorado como mediador de saberes diversos. La enseñanza del braille musical exige no solo competencia técnica, sino también una disposición afectiva, sensibilidad ante la diferencia y apertura a enfoques pedagógicos no lineales. Este tipo de formación no debería limitarse a talleres esporádicos, sino formar parte estructural de los programas universitarios a través de asignaturas, prácticas o proyectos transversales.

En suma, enseñar y aprender musicografía braille puede contribuir a construir comunidades de aprendizaje más inclusivas, donde la diversidad sensorial no se vea como un obstáculo, sino como un recurso pedagógico valioso. Esta perspectiva transforma no solo el qué se enseña, sino también el cómo y el para qué. En contextos universitarios diversos, donde convergen múltiples trayectorias y corporalidades, la musicografía braille debe ser considerada una herramienta central dentro de una pedagogía ética, crítica y situada (Giesteira et al., 2015; Fernández, 2022).

FORMACIÓN DOCENTE EN MUSICOGRAFÍA BRAILLE: PROPUESTAS HACIA UNA EDUCACIÓN MUSICAL UNIVERSITARIA INCLUSIVA

Una de las principales barreras para lograr una verdadera inclusión de personas con discapacidad visual en los programas universitarios de música es la falta de formación docente especializada en el uso, comprensión y enseñanza de la musicografía braille. Aunque existen marcos normativos y discursos institucionales que promueven la

equidad educativa, en la práctica, muchos docentes carecen de las herramientas didácticas, la capacitación técnica y la sensibilidad pedagógica necesarias para integrar este sistema de forma inclusiva (García, 2019; Santiago, 2024).

Sánchez y Muñoz (2020) destacan que la falta de adaptaciones curriculares sigue siendo una de las principales barreras en la formación musical de estudiantes con discapacidad visual. Esta carencia genera una dependencia estructural por parte de estos estudiantes, quienes se ven obligados a buscar apoyos externos o desarrollar estrategias autodidactas para acceder al contenido musical. Al mismo tiempo, limita las posibilidades del propio docente de ofrecer una enseñanza verdaderamente accesible, diversa y empática. En este marco, la formación docente en musicografía braille no debe entenderse como una habilidad técnica opcional, sino como una dimensión pedagógica y ética fundamental en el marco de una educación artística más justa.

A continuación, se desarrollan cinco propuestas para el futuro desarrollo de la educación musical universitaria inclusiva: incorporar la musicografía braille en el currículo universitario; implementar talleres y diplomados de actualización profesional; promover la producción y el acceso a materiales accesibles; fortalecer el acompañamiento institucional y transversalizar la inclusión; y articular la educación musical con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

INCORPORAR LA MUSICOGRAFÍA BRAILLE EN EL CURRÍCULO UNIVERSITARIO

Las instituciones de educación superior deben integrar, de forma formal y sistemática, contenidos sobre musicografía braille en sus programas de formación docente en música. Esto puede lograrse mediante cursos obligatorios, optativos, talleres o seminarios interdisciplinarios. Es fundamental que estos espacios no se limiten a contenidos técnicos, sino que integren dimensiones musicales, pedagógicas, sensoriales y éticas. Un módulo ideal debería abordar los siguientes ejes:

- Fundamentos del sistema braille (literario y musical).
- Lectura y escritura de partituras en braille aplicadas al ámbito universitario (solfeo, análisis y armonía).
- Uso de dispositivos tradicionales y digitales para su enseñanza (regleta, punzón, impresoras, *software* y traductores).
- Estrategias pedagógicas basadas en el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), que faciliten clases inclusivas.

Modelos como el curso *An Introduction to Music for the Blind Student*, de Richard Taesch (1997), muestran que es posible estructurar contenidos que integren técnica,

práctica y reflexión pedagógica. Plataformas como *Tifloeduca*, impulsadas por la ONCE, ofrecen recursos en español útiles para el diseño curricular en contextos iberoamericanos. Estos materiales permiten construir programas accesibles, realistas y culturalmente pertinentes. Incluir la musicografía braille en el currículo beneficia a estudiantes con discapacidad visual, pero también enriquece la formación del resto del alumnado, al exponerlo a otras formas de representación musical, fomentando empatía, creatividad y flexibilidad cognitiva.

IMPLEMENTAR TALLERES Y DIPLOMADOS DE ACTUALIZACIÓN PROFESIONAL

La formación inicial debe complementarse con oportunidades continuas de actualización. Muchos docentes en ejercicio no tuvieron acceso a este tipo de contenidos durante su formación universitaria, por lo que requieren espacios formativos específicos para adquirir y fortalecer estas competencias, como talleres prácticos, diplomados temáticos y certificaciones.

Estas instancias no solo deben centrarse en la teoría del sistema, sino también en su dimensión sensorial y vivencial. Actividades como el trabajo con regleta y punzón, el análisis táctil de combinaciones, el dictado musical en braille y la transcripción de partituras permiten desarrollar una comprensión empática del proceso de aprendizaje de los estudiantes ciegos. Además, estos espacios fortalecen la comunidad educativa al fomentar redes de colaboración entre docentes comprometidos con la inclusión.

PROMOVER LA PRODUCCIÓN Y ACCESO A MATERIALES ACCESIBLES

Una formación docente sólida debe estar acompañada de materiales de apoyo que permitan aplicar los aprendizajes en el aula. Esto incluye tanto recursos físicos como digitales, pensados desde el diseño universal y que puedan ser utilizados por estudiantes con o sin discapacidad. Entre los recursos indispensables que permiten la implementación efectiva de estas propuestas, se encuentran:

- Partituras impresas en braille (elaboradas a mano o generadas por programas como Braille Music Editor).
- *Software* especializado, como *MusiBraille*, *BrailleBlaster*, *GoodFeel* o convertidores de archivos *MusicXML* a braille.
- Fichas de estudio, plantillas mnemotécnicas y esquemas táctiles para el aprendizaje de combinaciones musicales.
- Bibliotecas digitales accesibles con repertorio adaptado a distintos niveles.

Diversos estudios han demostrado que el uso de materiales accesibles mejora la comprensión musical y fortalece la autoestima, la independencia y la creatividad de los estudiantes con discapacidad visual (Gimenes et al., 2014; Phutane et al., 2022). La autonomía que brinda la posibilidad de leer y escribir música sin intermediarios transforma profundamente la experiencia de aprendizaje.

Considerando que instituciones como la UACJ, la UANL, la UDG, la UNAM y la UV han incorporado algunos de estos recursos, fortalecer redes de colaboración interinstitucionales e internacionales resulta clave para su expansión.

FORTALECER EL ACOMPAÑAMIENTO INSTITUCIONAL Y TRANSVERSALIZAR LA INCLUSIÓN

La formación docente en musicografía braille no debe ser una acción aislada, sino parte de una estrategia institucional más amplia que promueva la inclusión de manera transversal en toda la comunidad universitaria. Esto exige revisar las políticas académicas, los mecanismos de evaluación, la infraestructura físico-tecnológica y las formas de vinculación con la comunidad.

Algunas acciones clave en este sentido son:

- Establecer protocolos de accesibilidad y acompañamiento para estudiantes con discapacidad visual.
- Designar figuras de apoyo académico con formación específica en inclusión y discapacidad.
- Fomentar una cultura institucional de sensibilización y respeto por la diversidad.
- Incluir a personas con discapacidad en el diseño, evaluación e implementación de políticas educativas.

El Área de Investigación Musical para Ciegos y Débiles Visuales de la Facultad de Música de la UANL es un modelo ejemplar. Desde allí se promueve la docencia, la traducción de partituras, la investigación aplicada y la formación de redes interinstitucionales. Este enfoque demuestra que es posible construir espacios inclusivos cuando hay compromiso institucional sostenido.

La FMA-UAT ha emprendido acciones en favor de la inclusión en los últimos años. Entre ellas destacan los ciclos de charlas sobre accesibilidad, la adecuación de espacios físicos, la realización de talleres sobre musicografía braille y la adquisición de herramientas como regletas y punzones. Estos avances representan pasos significativos que deben ampliarse en el futuro.

ARTICULACIÓN CON LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS)

Estas propuestas encuentran un marco de referencia internacional en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (2015), particularmente en los siguientes objetivos:

- ODS 4: Educación de calidad, que promueve el acceso equitativo a una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas las personas.
- ODS 10: Reducción de las desigualdades, que exige eliminar las barreras que enfrentan los grupos vulnerables, incluidas las personas con discapacidad.

Desde una perspectiva iberoamericana, alinear estas propuestas con los ODS fortalece la legitimidad de las políticas educativas inclusivas y articula esfuerzos locales con agendas globales. La inclusión de la musicografía braille en la formación docente universitaria no es solo una cuestión técnica o académica, sino una acción concreta hacia el cumplimiento de estos objetivos globales. Promover una educación musical verdaderamente inclusiva es parte del compromiso ético de nuestras instituciones con los derechos humanos, la justicia social y la transformación educativa.

CONCLUSIÓN

La experiencia del taller de musicografía braille, realizado en el marco del 1er Congreso Internacional de Educación Artística UAT, evidenció el valor técnico y pedagógico de este sistema, así como la urgente necesidad de incorporar enfoques inclusivos en la formación musical universitaria. La participación de docentes, estudiantes y egresados permitió visibilizar el vacío formativo que persiste en torno al braille musical.

El ejercicio práctico con regleta y punzón despertó la curiosidad y la conciencia sobre los desafíos cognitivos y sensoriales que enfrentan las personas con discapacidad visual al estudiar música. Estos desafíos, aunque significativos, han sido sistemáticamente invisibilizados en los espacios académicos.

La formación en musicografía braille no debe considerarse un conocimiento especializado u opcional. Su omisión compromete principios fundamentales de equidad y calidad educativa, tal como lo señalan el marco del Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2018) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4 y ODS 10) de la Agenda 2030. Formar docentes en este campo implica también

fortalecer competencias en accesibilidad, pedagogía crítica y creatividad didáctica.

Para avanzar hacia una educación musical verdaderamente inclusiva, se proponen las siguientes acciones:

- Integrar la enseñanza del braille musical en los planes de estudio de licenciatura.
- Establecer redes de colaboración entre universidades, organizaciones civiles y comunidades.
- Fortalecer la producción y circulación de materiales accesibles, tanto físicos como digitales.
- Promover investigaciones centradas en prácticas pedagógicas inclusivas.

La UACJ, la UANL, la UAT, la UAZ, la UNAM, la UG y la UV han presentado ejemplos de visión pedagógica y compromiso ético. La musicografía braille no es una herramienta marginal: es una vía legítima de acceso a la creación y al aprendizaje musical para quienes históricamente han sido excluidos. Atender esta necesidad va más allá de lo técnico, al ser un deber pedagógico, institucional y humano.

REFERENCIAS

- Almaraz, O. (2020). *Curso virtual: Braille, signografía básica*. Universidad Veracruzana. Programa Universitario de Educación Inclusiva (PUEI).
- Barriga, F. (2009). Panorama de la investigación educativa-musical en México. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2(3), 1-19. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194169815030>
- Biblioteca UDGVirtual. (2019). *Biblioteca UDGVirtual, espacio incluyente para personas con discapacidad*. Universidad de Guadalajara. <https://www.udg.mx/es/noticia/biblioteca-udgvirtual-espacio-incluyente-para-personas-con-discapacidad>
- Cabral, S. (2015, 10 de mayo). *El Gatito pelón que enseña piano a todos*. <https://www.eluniversal.com.mx/articulo/cultura/2015/05/9/el-gatito-pelon-que-ensena-piano-todos/>
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Center for Applied Special Technology. <http://udlguidelines.cast.org>
- Centro de Estudios para Invidentes A.C. (2022, 21 de septiembre). *El estudio de la música desde una perspectiva de discapacidad visual*. <https://ceiac.org.mx/>
- Comunidad UACJ. (2021). *Crean software y tablero didáctico para estudiantes con discapacidad visual*. <https://comunica.uacj.mx>
- Contreras, G., Ruiz, B., Vázquez, J., Ramírez, R. y García, S. (2023). *Acciones para garantizar la accesibilidad y la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad Veracruzana*. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/planeacion/files/2023/04/Accesibilidad-e-inclusion-de-estudiantes-con-discapacidad.pdf>
- Diario Oficial de la Federación*. (2011, 30 de mayo). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia educativa. DOF 15-05-2019.
- Eckes, S. y Ochoa, T. (2005). Students with disabilities: Transitioning from high school to higher education. *American Secondary Education*, 33(3), 6-20. <https://www.redalyc.org/journal/1794/179462793008/>
- Fernández, J. (2022). *Conexión musical tinta y braille en el nivel superior*. Presidencia de la Nación, Argentina.
- Flores, M. y García, I. (2016). Inclusión educativa en México: formación docente y políticas públicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 231-254.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U. y Earle, C. (2010). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195-209. <https://doi.org/10.1080/13603110701365356>

- García, L. (2019). La formación de docentes de música y la inclusión educativa: perspectivas desde la práctica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(1), 1-15. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e01.1925>
- García, R. (2019). *La formación de personas ciegas en educación musical: derribando barreras desde la visión docente*. Departamento Editorial UAZ.
- Giesteira, A. C., Zattera, V. y Godall, P. (2015). La enseñanza de la Musicografía Braille: consideraciones sobre la importancia de la escritura musical en Braille y la transcripción de materiales didácticos. *Revista da ABEM*, 23(34), 138-151. <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/536>
- Gimenes, M., Ramalho, R. y Loureiro, M. (2014). Teaching music to blind children: New strategies using MusiBraille software. *Procedia Computer Science*, 27, 19-27.
- González, A. (2022). *Documento técnico B 4-2: La musicografía braille: un acercamiento a la escritura musical para uso de las personas ciegas*. ONCE.
- Hernández, G. (2021). Génesis del proyecto para apoyar la formación musical profesional de alumnos ciegos y/o débiles visuales en la Facultad de Música de la UNAM. En C. Guerrero, L. Borne, H. Muciño y G. Hernández. (Eds.), *Diálogos transversales de música, educación y cognición* (pp. 76-85). CRV.
- Jiménez, A. (2018). *La educación musical como herramienta inclusiva: propuesta didáctica para la discapacidad visual* [Tesis de licenciatura, Universidad Universitaria]. Repositorio UV. <https://cdigital.uv.mx/items/02f59d81-1476-42ea-8d1a-c1870db07e9b>
- Jiménez, M. (2020). Barreras en la inclusión educativa en programas universitarios de música en México. *Revista Mexicana de Educación Musical*, 15(2), 45-62.
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. (2011, 30 de mayo). *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.dof.gob.mx>
- Olivo, P., Gutiérrez, A. y Pérez, D. (2019). *Invitan a participar en concierto incluyente de UDGVirtual*. Universidad de Guadalajara. <https://www.udgvirtual.udg.mx/noticia/invitan-participar-concierto-incluyente-udgvirtual>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2006, 13 de diciembre). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. United Nations Treaty Series.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Organización Nacional de Ciegos Españoles. (2001). *La Musicografía Braille: un acercamiento a la escritura musical para uso de las personas ciegas*. Centro Bibliográfico y Cultural de la ONCE.
- Phutane, M., Biswas, P. y Joshi, A. (2022). *Inclusive music learning through tactile tools and interfaces*. arXiv.

- Richard, T. (1997). *An Introduction to Music for the Blind Student*. Dancing Dots. <https://www.dancingdots.com>
- Rodríguez, A. (2020). UANL: pionera en educación musical para personas ciegas. *Gaceta Universitaria*, 28(4), 12-13.
- Ruvalcaba, X. (2019). *Enseñanza de la musicografía braille para niños en edad escolar* [Tesis de maestría, Universidad de Guadalajara]. Repositorio Institucional UdeG. <https://riudg.udg.mx/>
- _____. (2022). *Leyendo la música con autonomía: aproximación a la musicografía Braille*. Universidad de Guadalajara. <https://www.udgvirtual.udg.mx/noticia/promueven-reflexion-en-torno-la-educacion-musical-para-personas-con-discapacidad>
- Sánchez, L. y Muñoz, P. (2020). Inclusión educativa en educación musical: adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad visual. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 133-150.
- Santiago, I. (2024). *Imaginario sociales en torno a la ceguera: hacia una resignificación de la “discapacidad” a través del ensamble musical* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio universitario UNAM. <https://ru.dgb.unam.mx/items/1b465708-f501-431e-90df-86bacff02179>
- Tifloeduca. (2025). *Formación musical de las personas ciegas y el sistema braille*. <https://www.tifloeduca.eu>
- UNAM-DGCS. (2017, 8 de mayo). *Ofrece la UNAM formación y educación musical a personas con discapacidad*. Boletín UNAM-DGCS-310.

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL CONSERVATORIO NACIONAL DE MÚSICA: ANTECEDENTES, RETOS Y PROPUESTAS

Gabriel Sierra Fincke¹

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el concepto de inclusión educativa se ha convertido en una necesidad ineludible para las instituciones que aspiran a ser democráticas, humanas y comprometidas con los derechos fundamentales. En el ámbito de la enseñanza musical, este desafío adquiere características particulares que exigen repensar las metodologías, los modelos pedagógicos, los criterios de evaluación y la concepción de diversidad en las habilidades musicales.

Hoy es una realidad que los niños, niñas y jóvenes que viven con alguna discapacidad no necesitan renunciar a su sueño de convertirse en músicos profesionales. A través de experiencias concretas en el Conservatorio Nacional de Música (CNM), se ha demostrado que la inclusión es posible y enriquecedora para toda la comunidad educativa. Esta transformación, sin embargo, no ha estado exenta de retos, resistencias e interrogantes. El miedo a lo desconocido, la incertidumbre frente al cambio y la falta de preparación institucional han sido obstáculos persistentes, pero también oportunidades para el aprendizaje, la creatividad y el crecimiento colectivo.

Este capítulo tiene como propósito compartir el camino recorrido por el CNM en materia de inclusión educativa, analizando sus antecedentes, avances, dificultades y propuestas de mejora. A partir de una mirada crítica, se expondrán los fundamentos teóricos y normativos que sustentan la inclusión, así como las experiencias prácticas que han dado forma a un nuevo paradigma en la enseñanza musical. El relato se construye desde la perspectiva de quien ha sido testigo y

¹Conservatorio Nacional de Música. cnm.gabrielsierra@inba.edu.mx

participe de este proceso para lograr una educación más justa, equitativa y sensible a la diferencia.

La inclusión no es un acto aislado ni un gesto caritativo, sino un principio rector que interpela a las instituciones, a los docentes, a los estudiantes y a la sociedad en su conjunto. Porque todos, en distintos momentos y con distintas formas, necesitamos ser mirados, escuchados y acompañados en nuestro proceso de aprendizaje. Creer en la inclusión es creer en el poder transformador de la educación artística.

CONTEXTO Y ANTECEDENTES

La inclusión educativa de personas con discapacidad es el resultado de un proceso histórico complejo que refleja la evolución de nuestras concepciones sociales sobre la diversidad, la normalidad y el derecho a la educación. En México, como en muchos otros países, esta evolución ha estado vinculada tanto a los marcos legales e institucionales como a los imaginarios culturales que han moldeado la relación entre la sociedad y las personas con discapacidad.

DE LA EXCLUSIÓN A LA PARTICIPACIÓN PLENA

La historia educativa de las personas con discapacidad en nuestro país puede comprenderse a partir de cuatro grandes momentos: exclusión, segregación, integración e inclusión (Solís del Moral y Tinajero, 2023). El primero, la exclusión, se caracterizó por una visión estigmatizante que consideraba la discapacidad como un motivo para apartar a las personas del espacio público, incluso del núcleo familiar. En los mejores casos, se les recluía en casas o instituciones “especializadas”, y en los peores, se les invisibilizaba por completo.

Posteriormente, la etapa de segregación marcó un aparente avance al establecer espacios educativos específicos para personas con discapacidad, aunque aún bajo la lógica de “lo aparte”, impidiéndoles el acceso a los espacios regulares y perpetuando la idea de que no podían compartir los mismos entornos ni procesos de aprendizaje que el resto de la población estudiantil.

El modelo de integración supuso un paso intermedio. Las personas con discapacidad comenzaron a ser admitidas en las escuelas regulares, pero sin que ello implicara una transformación real en los métodos o contenidos educativos. Es decir, se encontraban en el mismo espacio, pero no necesariamente participaban en igualdad de condiciones; juntos, pero no revueltos.

Finalmente, el paradigma de la inclusión (al cual aspiramos actualmente) plantea una transformación profunda del sistema educativo. La inclusión reconoce que la diversidad no es una excepción, sino una condición inherente a toda comunidad. No se trata solamente de aceptar a quienes son diferentes, sino de ajustar el sistema para garantizar la participación plena y significativa de todas las personas, con o sin discapacidad, reconociendo y valorando sus singularidades como parte del entramado colectivo.

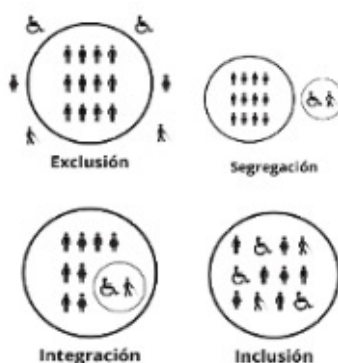


Figura 1. Cuatro momentos en la historia educativa de las personas con discapacidad
Fuente: Berzosa (2025).

MARCO JURÍDICO Y COMPROMISOS INSTITUCIONALES

Este tránsito histórico no es ajeno al marco normativo que rige a nivel nacional e internacional. En el plano global, Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015), adoptada por los Estados miembros de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), establece como prioridad la reducción de las desigualdades, el acceso equitativo a los recursos y el reconocimiento de los derechos humanos como eje transversal en todas las políticas públicas.

México, como miembro activo de la ONU, se ha comprometido a implementar acciones concretas que promuevan la igualdad de oportunidades, la participación ciudadana y el respeto a la diversidad. Este compromiso se refleja en diversos instrumentos internacionales ratificados por el país, como la Convención Interamericana sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), que en sus artículos 9, 17, 24 y 26 establece el derecho a la accesibilidad, la integridad personal, la educación inclusiva y la participación en servicios generales de salud y educación.

A nivel nacional, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), en su artículo tercero, establece que el sistema educativo: “será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos”. Con base en el principio de accesibilidad “se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación” (CPEUM, 1917/2025), estableciendo el principio de inclusión como parte fundamental del derecho a la educación. Dicho artículo reconoce la necesidad de implementar políticas transversales que garanticen el acceso, permanencia y participación de todos los estudiantes, en particular de aquellos en situación de vulnerabilidad. La legislación federal, por su parte, también protege los derechos de las personas con discapacidad en diversos ámbitos, incluyendo el Código Penal Federal, en su artículo 149 ter, que establece:

Se aplicará sanción de uno a tres años de prisión o de ciento cincuenta a trescientos días de trabajo a favor de la comunidad y hasta doscientos días multa al que por razones ... condición de salud, embarazo, opiniones políticas o de cualquier otra índole atente contra la dignidad humana o anule o menoscabe los derechos y libertades de las personas mediante la realización de cualquiera de las siguientes conductas... (Gobierno de México, 2025).

Así, se sanciona la discriminación por motivos de discapacidad y los principios pedagógicos que orientan el sistema educativo mexicano. En este contexto, el CNM, como institución formadora de profesionales en el ámbito artístico, debe alinear sus prácticas con los compromisos nacionales e internacionales en materia de derechos humanos e inclusión educativa. La adecuación de sus procesos, estructuras y metodologías se vuelve imperativa para cumplir con dichos principios.

DEL COMPROMISO A LA ACCIÓN EDUCATIVA

La inclusión educativa no puede entenderse solo como un mandato legal o una política institucional, implica una profunda revisión de los marcos pedagógicos, una apertura a nuevas formas de enseñanza y una disposición para transformar la cultura institucional. En este sentido, el CNM ha transicionado a modelos más inclusivos, por imperativo jurídico, pero también por convicción ética y profesional.

Desde esta perspectiva, la discapacidad deja de concebirse como un problema individual para convertirse en una cuestión relacional y contextual, tal como lo plantea la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) (OMS, 2001). Según este enfoque, la discapacidad no puede ser definida únicamente por las limitaciones físicas o cognitivas de una persona, sino

también por la interacción de estas con su entorno físico, social y cultural. Esto obliga a las instituciones educativas a considerar los factores contextuales, ambientales y personales como elementos clave en la construcción de entornos accesibles.

Así, la inclusión educativa deja de ser una concesión para convertirse en una responsabilidad compartida entre docentes, directivos, autoridades y estudiantes; un compromiso que no se agota en la admisión de alumnos con discapacidad, sino que implica garantizar su aprendizaje significativo, su participación y su desarrollo integral como artistas.

EXPERIENCIAS PREVIAS DE INCLUSIÓN EN EL CONSERVATORIO NACIONAL DE MÚSICA

La inclusión educativa es el resultado de múltiples esfuerzos, decisiones valientes y experiencias concretas que van dando paso a nuevas formas de enseñar, aprender y convivir. En el CNM, uno de los proyectos más significativos ha sido *Piano para todos* (PPT), una iniciativa que abrió puertas a estudiantes con discapacidad y sembró una semilla de transformación en la comunidad académica.



Figura 2. Inicios del proyecto Piano para todos; papás, alumnos y maestros
Fuente: autoría propia.

EL PROYECTO PIANO PARA TODOS: ORIGEN Y ALCANCES

En 2017, la Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas lanzó una convocatoria nacional con el propósito de dar atención a la población estudiantil con discapacidad interesada en estudiar música. El CNM respondió con la creación

del proyecto PPT, centrado en la formación musical de niños, niñas y jóvenes que, por diversas condiciones, habían quedado al margen de las vías tradicionales de acceso a la educación artística formal.

El criterio de admisión no fue la discapacidad, sino la presencia de habilidades musicales y su deseo de aprender. De los diez estudiantes aceptados, cuatro lograron ingresar como alumnos regulares al CNM, dos en el sector infantil, en la modalidad de piano y dos más en nivel técnico profesional, en las especialidades de Licenciatura en Arpa y Licenciatura en Percusiones. A lo largo del tiempo, algunos de ellos continuaron su formación en otras instituciones, como la Facultad de Música de la UNAM, la Escuela de Iniciación Artística N° 4, el Centro de Educación Artística José Clemente Orozco, mientras que otros permanecen activos en el CNM.

Quizás el logro más significativo de este proyecto, además de los estudiantes directamente beneficiados, es el impacto transversal que tuvo en toda la comunidad conservatoriana.

La Secretaría de Cultura y el Instituto Nacional de Bellas Artes CONVOCAN

A los niños y jóvenes con discapacidad de todo el país, interesados en participar en el Curso Propedéutico "Piano para todos", para realizar estudios formales con dicho instrumento.

Objetivo:

- Brindar la oportunidad a los niños y jóvenes con discapacidad de desarrollar, integrar y potenciar al máximo sus habilidades musicales dentro del ámbito profesional musical.
- Prepararlos para obtener los conocimientos necesarios, a fin de que puedan incorporarse al plan de estudios profesionales del CNM.

Beneficiarios:

Pueden participar niños y jóvenes con discapacidad que reúnan los siguientes requisitos:

- Tener de 7 a 18 años de edad cumplidos.
- Se seleccionará a diez niños y jóvenes con habilidades musicales para tocar el piano, en diez ciudades de diferentes estados, personas con habilidades musicales pero sin conocimientos y personas con habilidades y conocimientos musicales.

3. Para la selección es necesario requerir un formato de inscripción, mismo que podrán obtener en la página de internet del Conservatorio Nacional de Música a www.conservatorio.bellasartes.gob.mx

4. El formato de inscripción llenado e impreso en color letra de molde legible, debe enviarse al correo electrónico: comunicacion@cnm.gob.mx

Fecha límite de recepción: 2 de marzo de 2018.

5. Los aspirantes deberán de acudir a una prueba de selección con alguna pieza musical preparada, repertorio libre, máximo 5 minutos.

6. La prueba de selección se llevará a cabo el martes 13 de marzo, a las 18:00 h, en la Sala 34 "Miguel Babilá" del Conservatorio Nacional de Música.

7. La selección de los aspirantes estará a cargo del Comité de Selección establecido por el CNM. Su fallo será inapelable.

8. Los diez seleccionados se ubicarán en los niveles: básico, intermedio y superior. Los datos serán compartidos por profesores especializados en el área.

9. Los alumnos seleccionados que provengan de los estados de la República deberán cubrir sus gastos de viaje y estancia.

10. Deberán contar con piano en casa para poder estudiar sus lecciones. (Nota: puede ser un teclado de 5/6)

11. Los alumnos menores de edad deberán de contar con la presencia y apoyo de un adulto, durante la hora de clase.

12. El Curso propedéutico es gratuito para todos los participantes.

13. Los resultados se darán a conocer el 19 de marzo del 2018, en la página de internet del Conservatorio Nacional de Música www.conservatorio.bellasartes.gob.mx

14. Se otorgará diploma a quienes comparezcan con el 90% de asistencia a las actividades programadas.

CIUDAD DE MÉXICO, 2018.

Secretaría de Cultura
Instituto Nacional de Bellas Artes
Conservatorio Nacional de Música
Av. Presidente Masaryk No. 382, col. Polanco
P. 11560, Ciudad de México.
Tel: 8647-3790, correo: cnm@cnm.gob.mx
www.conservatorio.bellasartes.gob.mx

Figura 3. Convocatoria de la Secretaría de Cultura para participar en el programa Piano para todos

Fuente: imagen tomada de la página del Gobierno de México (s.f.).

TRANSFORMACIONES INSTITUCIONALES Y CULTURALES

PPT no fue únicamente un experimento pedagógico; fue un catalizador cultural. Desde el personal de vigilancia y biblioteca, hasta docentes de distintas especialidades, todos los sectores del CNM se vieron interpelados por la presencia de los nuevos estudiantes. Se hicieron adecuaciones logísticas, se modificaron protocolos, se cuestionaron rutinas y se abrieron espacios de diálogo.

Muchos profesores (aun sin tener a su cargo estudiantes del proyecto) se sumaron de manera espontánea a los conciertos, talleres y actividades en los que participaban los alumnos de PPT. Se generó un ambiente de acompañamiento genuino, donde la disposición a ayudar brotó de forma horizontal y colaborativa. Esta experiencia dejó una enseñanza poderosa: la inclusión requiere cambios institucionales monumentales, pero también la suma de muchas pequeñas voluntades, la disposición de mirar al otro con empatía y la convicción de que todos tenemos algo que aprender de la diversidad.

MÁS ALLÁ DE UN PROYECTO: HACIA UNA CULTURA DE INCLUSIÓN

A partir de PPT, el CNM ha recibido a estudiantes con discapacidad, ahora sin necesidad de una convocatoria específica. El éxito y la visibilidad del proyecto generaron un efecto multiplicador: familias, docentes y estudiantes encontraron un referente que demostraba que es posible aprender música en condiciones distintas y con apoyos adecuados.

Más aún, la comunidad educativa comprendió que la inclusión no debía limitarse a un solo proyecto, sino que debía convertirse en un eje permanente de la vida institucional. El desafío, entonces, fue pasar del entusiasmo inicial a la consolidación de estructuras sostenibles que permitieran dar continuidad y seguimiento a las acciones emprendidas.

Desde ese momento, se hizo evidente la necesidad de un acompañamiento profesional sistemático, tanto para estudiantes como para docentes. La inclusión exige más que voluntad: requiere herramientas pedagógicas, asesoría especializada, espacios de reflexión conjunta y mecanismos de evaluación que reconozcan el contexto y las particularidades de cada persona (Morales-Jaramillo et al., 2025).



Figura 4. El proyecto Piano para todos favoreció el proceso de enseñanza-aprendizaje en una comunidad conservatoriana inclusiva

Fuente: autoría propia.

RETOS ACTUALES

Emprender un proceso de inclusión educativa en una institución de formación artística superior conlleva múltiples retos. Algunos de estos son visibles y estructurales; otros, más profundos y difíciles de nombrar, habitan en los imaginarios, en las prácticas cotidianas y en los temores legítimos de quienes enseñan y aprenden. Reconocer estos desafíos no implica detenerse ni justificarse. Toda transformación significativa es también un proceso de desaprendizaje, adaptación y acompañamiento.

MIEDOS E INCERTIDUMBRE EN EL PROFESORADO

Uno de los obstáculos más comunes al hablar de inclusión educativa es el temor del profesorado frente a la posibilidad de “no saber cómo hacerlo”. El docente de música, profesional altamente capacitado en su disciplina, puede sentir que su experiencia no es adecuada cuando se encuentra frente a un estudiante con discapacidad. La necesidad de modificar sus prácticas, adaptar materiales o evaluar el desempeño musical de forma diferenciada puede ser vivida como una amenaza a su autoridad profesional o como una carga adicional que no sabe cómo asumir.

En disciplinas como la música -en las que la técnica, la precisión y la excelencia han sido tradicionalmente los estándares dominantes-, de plantearse una flexibilidad metodológica puede generar tensión. ¿Cómo evaluar a un estudiante con discapacidad en igualdad de condiciones sin bajar el nivel académico?

¿Cómo enseñar lectura musical a una persona ciega o sorda sin sentir que se está improvisando o haciendo concesiones?

Estas preguntas, lejos de paralizar, deben abrir la puerta a una reflexión pedagógica profunda. Tal como lo han vivido ya muchos docentes del CNM, el proceso de inclusión no exige renunciar al rigor, sino replantear sus formas, asumir una actitud crítica frente a los propios métodos y comprender que el arte, en tanto expresión humana, siempre encontrará caminos para florecer en la diversidad.

BARRERAS INSTITUCIONALES Y CULTURALES

A pesar de los avances logrados en experiencias como PPT, las instituciones educativas enfrentan limitaciones estructurales que dificultan la inclusión plena: edificios no accesibles, materiales de estudio no adaptados, falta de personal especializado, ausencia de protocolos claros para la atención a estudiantes con discapacidad (Belén, 2025).

Aún más determinantes que lo físico o lo material son las barreras culturales: la resistencia al cambio, el desconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, la normalización de prácticas excluyentes y la tendencia a concebir la inclusión como un acto de buena voluntad más que como una obligación ética y legal (Hurtado et al., 2019).

En muchas ocasiones, la diversidad ha sido entendida como una excepción y no como una condición natural del aula. Esto ha llevado a pensar que incluir es “hacer un favor”, en lugar de comprenderlo como un acto de justicia educativa que nos interpela a todos por igual.

FORMACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO COMO CLAVES DE CAMBIO

Uno de los aprendizajes más valiosos que ha dejado el camino hacia la inclusión en el CNM es que el cambio no se logra solo con normativas, discursos o buenas intenciones. Es indispensable generar espacios permanentes de formación y acompañamiento para el profesorado y para toda la comunidad educativa. La capacitación en temas como lengua de señas mexicana, musicografía Braille, diseño universal para el aprendizaje o estrategias de evaluación diferenciada no debe ser una función extra, sino parte del desarrollo profesional continuo de quienes forman músicos. Del mismo modo, es necesario contar con equipos de apoyo psicopedagógico que asesoren, orienten y construyan soluciones específicas para cada caso.

Asimismo, se requiere fortalecer una cultura institucional basada en la colaboración, la corresponsabilidad y el diálogo entre docentes, directivos, familias y estudiantes. Solo así es posible consolidar prácticas inclusivas que no dependan de la voluntad individual, sino que estén respaldadas por una estructura organizativa comprometida y articulada.

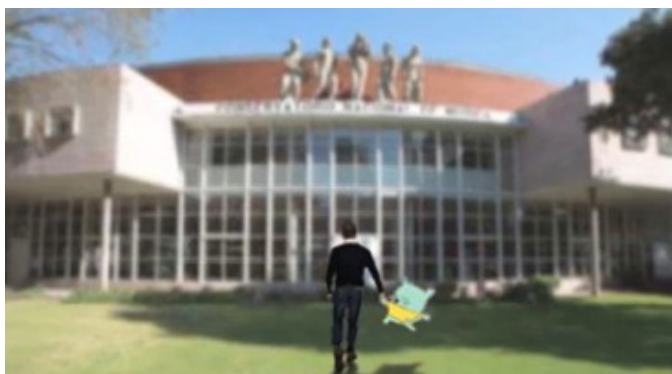


Figura 5. Representación alegórica de caminar rumbo a la inclusión

Fuente: autoría propia.

PROPUESTA DE LA ACADEMIA DE INCLUSIÓN EDUCATIVO-MUSICAL

Toda transformación educativa significativa necesita estructuras que le den continuidad. Las experiencias vividas en el CNM han demostrado que la inclusión no puede depender de la voluntad individual ni de proyectos aislados, por exitosos que hayan sido. Es necesario institucionalizar los aprendizajes obtenidos, establecer mecanismos permanentes de seguimiento y generar políticas internas que respalden el derecho a la educación musical de las personas con discapacidad. Con este propósito, se ha planteado la creación de la Academia de Inclusión Educativa Musical.

UNA ESTRUCTURA AL SERVICIO DE LA EQUIDAD

La propuesta de crear una academia especializada en inclusión no surge como un añadido, sino como una necesidad estructural que responde a los desafíos actuales de la institución. Esta academia tendría la responsabilidad de coordinar, acompañar y fortalecer todas las acciones relacionadas con la atención a estudiantes con discapacidad, trabajando de forma transversal con las demás academias, departamentos y autoridades del CNM.

Sus funciones estarían articuladas con el Departamento de Psicopedagogía, generando una sinergia que permita tanto el acompañamiento técnico-musical como el desarrollo emocional, cognitivo y social de los estudiantes. Además, la academia fungiría como un espacio de consulta, reflexión e innovación pedagógica, orientado a adaptar las prácticas docentes sin comprometer la excelencia académica.

ACCIONES PROPUESTAS

La propuesta contempla un conjunto de acciones estratégicas, viables y alineadas con el marco normativo vigente, entre las que destacan:

1. Seguimiento académico personalizado: establecer mecanismos de evaluación y acompañamiento individualizado para los estudiantes con discapacidad, que permitan identificar sus avances técnicos, sus necesidades pedagógicas y las estrategias que favorecen su desarrollo musical.
2. Servicio social con enfoque inclusivo: otorgar a los estudiantes de la licenciatura en Educación Musical la oportunidad de realizar su servicio social apoyando a docentes que atienden a alumnos con discapacidad. Esta acción contribuye a la formación de futuros docentes sensibles y capacitados, fortaleciendo el vínculo colaborativo dentro del aula.
3. Capacitación en accesibilidad musical: promover la formación en herramientas específicas como musicografía Braille y lengua de señas mexicana, tanto para docentes como para estudiantes, fomentando una comunidad educativa accesible y plural.
4. Admisión con enfoque de derechos: garantizar que el proceso de admisión para personas con discapacidad se rija por los mismos criterios académicos que para el resto del alumnado, pero acompañado de los ajustes razonables necesarios para que puedan mostrar su potencial en condiciones equitativas.
5. Fomento a la investigación y la divulgación: impulsar proyectos de investigación sobre educación musical inclusiva y promover la participación de docentes y estudiantes en congresos, coloquios y seminarios, generando conocimiento compartido a partir de las propias experiencias de la institución; esto incluye la creación de espacios accesibles en nuestros acervos, partituras y libros en Braille, así como impresoras en el mismo sistema.
6. Festivales y muestras artísticas inclusivas: organizar espacios donde puedan compartirse estrategias, obras y resultados de procesos educativos inclusivos,

visibilizando las habilidades musicales de estudiantes con discapacidad y fortaleciendo la cultura institucional de respeto a la diversidad.

UNA VISIÓN DEL FUTURO DESDE EL PRESENTE

La creación de la Academia de Inclusión Educativo-Musical no es una meta en sí misma, sino un medio para consolidar una comunidad artística diversa, reflexiva y coherente con los principios de derechos humanos. Lejos de representar una ruptura con la tradición del CNM, esta propuesta se inscribe en su vocación histórica humanista por la excelencia, ampliando sus horizontes hacia una comprensión más amplia de lo que significa formar músicos y ciudadanos en un mundo profundamente desigual.

Este enfoque permite que la inclusión deje de ser vista como una concesión, para convertirse en parte sustantiva del modelo educativo, con músicos capaces de ejecutar una obra con maestría, sino también de reconocer la pluralidad del mundo que los rodea, es hoy una tarea urgente. Desde esta perspectiva, la academia busca responder a las necesidades actuales y posicionar al CNM como una institución líder a nivel nacional en inclusión educativa artística, capaz de incidir en políticas culturales, educativas y sociales más amplias.

CONCLUSIONES Y PROYECCIÓN

La inclusión educativa en la enseñanza musical no es una utopía, ni un simple acto de voluntad, ni una moda institucional. Es un compromiso ético, legal y pedagógico con la equidad y los derechos humanos. Las experiencias vividas en el CNM -como el PPT y las propuestas presentadas para consolidar una Academia de Inclusión Educativo-Musical- muestran que es posible construir una comunidad educativa en la que la diversidad no sólo se tolere, sino que se valore como fuente de aprendizaje, de sensibilización artística y de transformación social.

Sin embargo, aún hay estructuras que deben adaptarse, prácticas que deben revisarse y resistencias que deben ser transformadas. No hay un modelo único, ni recetas definitivas; lo que hay es una necesidad constante de observar, reflexionar, dialogar y crear nuevas respuestas a los desafíos que surgen en cada contexto y con cada estudiante.

El reto no es menor: se trata de formar artistas capaces de expresarse con libertad y profundidad, al mismo tiempo que se forman instituciones capaces de acoger esas expresiones desde la empatía, el conocimiento y la justicia. Para lograrlo, la inclusión debe dejar de ser una excepción o un proyecto piloto y

convertirse en un eje estructural del quehacer académico y artístico. Como toda transformación profunda, este proceso requiere tiempo, constancia, comunidad, humildad para reconocer lo que no se sabe y apertura para aprender de otros modelos, latitudes y experiencias.

En esta etapa de la jornada, el CNM ha comprendido que no basta con “abrir las puertas”; hay que diseñar pasillos accesibles, aulas hospitalarias y metodologías flexibles. Hay que acompañar a los docentes en sus dudas y apoyar a los estudiantes. Hay que mirar con honestidad las deficiencias del sistema, pero también reconocer el valor de cada paso, proyecto o alianza.

La educación musical forma mejores personas, docentes e instituciones. Nos enseña, en última instancia, que el verdadero virtuosismo no está en ejecutar sin errores, sino en escuchar, adaptarse con sensibilidad y crear en conjunto. Este viaje no ha terminado, pero hay caminos abiertos, sueños compartidos y una comunidad cada vez más consciente del poder que tiene la música y la educación para cambiar vidas. La invitación queda abierta: sumarse, proponer, acompañar, construir juntos. La inclusión no es el destino: es el camino.

RECOMENDACIONES PRÁCTICAS PARA TI, DOCENTE DE MÚSICA QUE QUIERES INCLUIR

Si estás aquí, es probable que tengas el deseo -o la inquietud- de hacer de tu aula un espacio más justo, accesible y sensible a la diversidad. Los estudiantes aprenden de formas distintas, se comunican de otro modo, requieren otros tiempos o apoyos. El docente no necesita tener todas las respuestas desde el inicio. A continuación, se presentan algunas ideas que pueden acompañarte en ese camino:

- a. Conoce a tus estudiantes más allá de su diagnóstico: no te detengas en la etiqueta. Conoce a la persona y pregúntate: ¿qué le interesa? ¿Cómo aprende mejor? ¿En qué momentos brilla? Recuerda que un diagnóstico puede orientar, pero no define ni limita el potencial musical de nadie.
- b. Escucha y pregunta: habla directamente con tu estudiante. Pregunta qué necesita, cómo se siente, qué le funciona. De ser posible, habla con su familia, con su intérprete, con quien pueda darte pistas. Escuchar es siempre el primer paso para incluir.
- c. Adapta sin simplificar: la inclusión no se trata de bajar el nivel, sino de encontrar caminos alternos, tal vez necesites cambiar el ritmo, usar materiales diferentes o evaluar con otros instrumentos de evaluación. No es “hacerlo más fácil”, es hacerlo posible.

- d. Enseña de muchas maneras: usa las habilidades visuales, corporales, auditivas, etcétera. Combina partitura, imágenes, movimiento, instrumentos, historias. Expande tu creatividad. Recuerda que no todos aprendemos igual, cuantas más formas ofrezcas, más posibilidades hay de promover un aprendizaje significativo.
- e. Capacítate cuando puedas: nadie nació sabiendo; capacítate en musicografía Braille, lengua de señas, herramientas digitales accesibles, no tienes que hacerlo todo a la vez, pero cada paso suma y te da más seguridad para acompañar a tus estudiantes. Recordemos que la capacitación debe ser reforzada y continua.
- f. Fomenta el respeto en tu aula: tú puedes marcar la diferencia, si desde el inicio promueves el respeto, la empatía y la colaboración, entonces tu grupo será un espacio más seguro y abierto. La inclusión se construye en comunidad.
- g. Pide apoyo: no tienes que hacerlo solo. Busca a otros docentes, a psicopedagogos o especialistas en tu comunidad educativa. La creación de un equipo interdisciplinario te va a ayudar a encontrar más y mejores respuestas.
- h. Reflexiona sobre tu práctica: lleva notas, graba lo que funciona, registra los avances. Pensar en lo que haces, cuestionarlo y compartirlo con otros es una forma poderosa de mejorar tu enseñanza y enriquecer la de otros.
- i. Celebra cada logro: incluye los pequeños triunfos, valora cuando un estudiante incrementa sus tiempos de atención, cuando logra expresarse libremente, cuando da un paso que antes no se atrevía. Reconoce también tu propio crecimiento: tú también estás aprendiendo.
- j. Empieza desde donde estás: no esperes el momento perfecto ni el curso ideal, comienza con lo que tienes y con el alumno que tienes actualmente. La inclusión se construye paso a paso, con ensayo, error, ajuste y corazón.
- k. Prácticas sanas en la enseñanza: al igual que con el resto de tus alumnos, debes recordar llevar una bitácora diaria de las actividades realizadas y los porqués de tu toma de decisiones. Cerciórate de que el alumno y su tutor (en caso necesario) han comprendido claramente las instrucciones o los ejercicios a realizar y las tareas en casa.

REFERENCIAS

- Berzosa, T. (2025). *Diferencias entre exclusión, segregación, integración e inclusión*. Fundación ONCE. Discapnet. <https://www.discapnet.es/discapacidad/diferencias-entre-exclusion-segregacion-integracion-e-inclusion>
- Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos. [Const]. Artículo 3. 15 de mayo de 2019 (México). https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/pagina/documentos/2019-05/CPEUM_15052019.pdf
- Gobierno de México. (s.f.). *La Secretaría de Cultura y el Instituto Nacional de Bellas Artes*. https://inba.gob.mx/multimedia/convocatorias/2018/355-cartel_convocatoria_curso_piano_ene_18.pdf
- _____. (2025). Código Penal Federal. *Diario Oficial de la Federación*. DOF 16-07-2025. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPF.pdf>
- Hurtado, Y. M., Mendoza, R. S. y Viejó, A. V. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(2), 98-110. <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n2.9>
- Morales-Jaramillo, M. B., Simbaña-Veloz, G. M., Andrade-Varela, J. P. y Real-Ocaña, J. M. (2025). Psicopedagogía y educación inclusiva: desafíos y oportunidades en la integración de estudiantes con discapacidades. *Digital Publisher*, 10(1), 287-307. https://www.593dp.com/index.php/593_Digital_Publisher/article/view/3070
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2006). *Convención Interamericana sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- _____. (2015). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. <https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/6f65baa4-134d-4450-ba52-bb4962a4444b/content>
- Solis del Moral, S. S. y Tinajero Villavicencio, M. G. (2023). La reforma educativa inclusiva en México: Análisis de sus textos de política. *Perfiles educativos*, 44(176), 120-136. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60534>

PROPUESTA CURRICULAR PARA LAS ESCUELAS ESTATALES DE ARTE DE SLP DESDE UNA EDUCACIÓN SUPERIOR FLEXIBLE

Karla Minerva Waldo Lárraga¹
Malkuth Zavala Díaz de León²
Josué Martín Ramírez Hernández³

INTRODUCCIÓN

Para la Unesco, la sociedad del conocimiento exige una diferenciación cada vez mayor de funciones dentro de los sistemas y establecimientos de educación superior, con polos y redes de excelencia investigadora, innovaciones en materia de enseñanza, aprendizaje y servicio de la comunidad; reconociendo su función de producción y difusión de conocimientos, como la fuerza motora esencial para el desarrollo nacional. Por tanto, toda institución de educación superior deberá ser concebida en el espacio donde se gestiona el conocimiento, se favorece la producción, sus agentes se benefician del conocimiento y se establecen los vínculos con otros ámbitos económicos, sociales o culturales.

Desde este escenario, la educación superior como un bien público, impulsor del ascenso social, la equidad y la consolidación democrática de las naciones, enfrenta la regionalización de la educación superior que permita ofrecer a los estudiantes una propuesta entre la oferta educativa y la demanda laboral y profesional. La educación superior ha requerido ampliar la cobertura y diversificar sus funciones, estructuras o formas de organización. Por tanto, los posicionamientos de los principales organismos internacionales sobre el presente y futuro de la educación superior coinciden en señalar cuatro grandes desafíos como palancas del desarrollo:

- a. El mejoramiento de la calidad y de la equidad en el acceso a la educación superior.

¹karla.waldo@outlook.com

²malkuthz@hotmail.com

³Escuela Estatal de Música de San Luis Potosí. joshuajmrh@gmail.com

- b. El desarrollo de la investigación y de la innovación.
- c. La internacionalización, regionalización y mundialización.
- d. La responsabilidad social de la educación superior.

Estos retos también aparecen en la política educativa nacional y estatal, mandatada en el artículo 3° Constitucional, y en la Ley General de Educación (capítulo IV, artículos 47 y 48). Así pues, para las Escuelas Estatales de Arte (EEA), estos desafíos se traducen en retos académicos y organizacionales. Por ello, es necesario implementar un mecanismo sistemático de revisión y diseño curricular en las EEA, que permita asegurar la calidad educativa y pertinencia social de las carreras que ofertan, con base en orientaciones conceptuales y metodológicas que recuperen el talento intelectual, artístico y cultural acumulado en el transcurso de los años de su existencia. Será esencial que se fortalezca e innove su propuesta formativa, a fin de que responda a las demandas de formación de profesionales del arte en el contexto de una sociedad que se transforma y que experimenta desafíos importantes.

El proyecto de reestructuración de las mallas curriculares se generó con el objetivo de actualizar un Plan de estudios con vigencia de más de 30 años, pues la generación de un cambio ante los sucesos y exigencias actuales de la sociedad potosina, de México y del mundo lo hacía necesario.

DESARROLLO

La formación artística en las EEA de San Luis Potosí representa una alternativa educativa que contribuye al desarrollo integral de los jóvenes, fomentando habilidades creativas, críticas y colaborativas. Además, estas instituciones son cruciales en la preservación y difusión de la identidad cultural potosina, al ofrecer programas que abarcan las artes tradicionales y contemporáneas.

La investigación propuesta permitirá contar con información actualizada y detallada sobre el funcionamiento y los resultados de las EEA, lo que servirá como base para la toma de decisiones en políticas públicas relacionadas con la educación artística en el estado. Asimismo, los hallazgos podrán ser utilizados para mejorar la calidad de la formación ofrecida y fortalecer la presencia de las artes en la vida cultural de San Luis Potosí.

En ese sentido, es importante analizar conceptos clave y abordar a profundidad el diseño curricular desde una mirada flexible; el desempeño profesional es el conjunto de comportamientos, habilidades, actitudes y resultados que una persona demuestra al ejercer su profesión, en relación con los estándares, responsabilidades y objetivos propios de su campo laboral. En contextos laborales o

educativos, el desempeño profesional suele ser evaluado para tomar decisiones sobre promociones, contrataciones, formación continua, entre otros. Boyatzis, Richard E., en su libro *The Competent Manager* (1982), relaciona el desempeño profesional con el concepto de competencias profesionales, es decir, las habilidades, conocimientos y actitudes necesarios para un desempeño eficaz.

Por otro lado, las situaciones, condiciones o fenómenos que afectan negativamente a grupos o comunidades impiden el bienestar, la equidad y el ejercicio pleno de los derechos humanos, por lo que se deben promover oportunidades equitativas, reducir brechas de desigualdad y garantizar acceso a derechos y servicios. En *Desarrollo y libertad (Development as Freedom)*, (1999), Amartya Sen plantea que el desarrollo no debe medirse solo en términos económicos, sino como un proceso que expande las libertades y capacidades humanas, es decir, propone el enfoque de capacidades humanas como base del desarrollo social sostenible.

Las necesidades sociales son aquellas condiciones básicas que las personas requieren para vivir con dignidad, participar plenamente en la sociedad y alcanzar un bienestar colectivo. No se limitan al individuo aislado, sino que afectan a grupos, comunidades o poblaciones enteras, y su satisfacción es fundamental para la cohesión y el desarrollo social, es decir, se refiere a la necesidad de una educación de calidad, empleo y seguridad laboral.

Autores como Abraham Maslow (con su *pirámide de necesidades*) incluyen necesidades sociales como parte del desarrollo humano. Desde un enfoque sociológico y político, las necesidades sociales también son abordadas por Max-Neef (1991), quien propone en su modelo de desarrollo a escala humana una clasificación de necesidades humanas fundamentales; entre ellas, muchas de carácter social, como la participación, identidad, afecto, cultura, subsistencia y protección.

Por otro lado, el concepto de diseño curricular se entiende como el proceso sistemático de planificación, organización y estructuración de los elementos que conforman un currículo educativo, con el fin de guiar la enseñanza y el aprendizaje de manera coherente, eficaz y alineada con los objetivos formativos de una institución, nivel educativo o programa. Ralph W. Tyler (1949) desarrolló el llamado modelo de Tyler, una de las bases teóricas más influyentes para el diseño curricular, el cual aborda las siguientes preguntas: ¿qué objetivos educativos se deben alcanzar? ¿Qué experiencias de aprendizaje permitirán alcanzar estos objetivos? ¿Cómo se pueden organizar eficazmente estas experiencias? ¿Cómo se puede evaluar si se han alcanzado los objetivos?

En este proceso, resulta fundamental considerar los criterios de calidad educativa establecidos a nivel nacional. De acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, la calidad implica condiciones pedagógicas,

institucionales y de gestión que garanticen el derecho a aprender, así como la mejora continua del sistema educativo mediante procesos de evaluación y retroalimentación orientados a la pertinencia y a la equidad (INEE, 2018). Esto permite que las propuestas curriculares respondan a los estándares educativos nacionales, fortalezcan la coherencia entre los objetivos formativos, las necesidades sociales, y aseguren que los programas de estudio mantengan su relevancia en contextos cambiantes.

Asimismo, es indispensable recuperar la aportación de Hilda Taba, quien planteó que todo currículo debe desarrollarse a partir de un proceso inductivo que inicia con la identificación de las necesidades del contexto y de los estudiantes, avanzar hacia la formulación de objetivos, la selección de contenidos, la organización de experiencias de aprendizaje y la evaluación continua del proceso educativo (Taba, 1962). Esto fortalece la visión de un currículo como estructura dinámica que garantiza la pertinencia y coherencia entre la formación profesional y las demandas del sistema educativo.

De acuerdo con lo anterior, la presente propuesta se aborda desde un diseño curricular abierto o flexible, es decir, adaptable a contextos, ritmos y necesidades, que busca asegurar una formación integral, pertinente y coherente con las necesidades del contexto social y cultural, las demandas del sistema educativo y el perfil de egreso de los estudiantes.

Por consiguiente, la flexibilidad curricular depende de la capacidad de un currículo educativo para adaptarse a las necesidades, intereses y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, así como a los cambios sociales, culturales, tecnológicos y económicos del contexto. Implica una estructura flexible que permita modificar, ampliar o ajustar los contenidos, métodos, recursos y tiempos de enseñanza según las circunstancias específicas, sin perder los objetivos de la formación (Jonassen, 2004).

De igual importancia es definir el concepto de inserción laboral, que se refiere al proceso mediante el cual una persona logra acceder a un empleo o se integra al mercado de trabajo. Implica encontrar un puesto de trabajo, adaptarse y mantenerse, contribuyendo al desarrollo socioeconómico. Para el presente estudio, se entiende que la inserción en el mercado del arte es el proceso por el cual un artista o una obra logra acceder y establecerse dentro del ecosistema comercial del arte. Este proceso es complejo y multifacético, influido tanto por factores creativos como por estrategias de posicionamiento, redes de contacto y validación institucional, además presenta desafíos como; alta competencia donde muchos artistas buscan visibilidad, la dependencia de intermediarios donde ingresar a ciertas esferas requiere validación de terceros y la precariedad económica inicial puede hacer que la inserción tarde años y no siempre es económicamente sostenible al principio.

De esta manera, la propuesta de diseño curricular para las EEA se realizó en cuatro fases, aunque este capítulo solo explica las primeras tres:

- a. La primera consistió en la identificación de las tendencias y desafíos que exige el desempeño laboral en un contexto competitivo dentro del mercado del arte. Para ello se recurrió a diversas técnicas tanto documentales como de campo, que permitieran la recolección de datos reales. Se realizó un ejercicio de autoevaluación, revisión y valoración de la situación actual de cada una de las carreras. De igual manera, se realizó un estudio del contexto externo: se revisaron las tendencias internacionales y nacionales, las políticas educativas y la legislación vigente; se recuperó la opinión de académicos y/o profesionales destacados, empleadores, y de egresados; también se realizó un análisis comparativo de proyectos curriculares de otras instituciones afines (nacionales e internacionales), lo que permitió observar la evolución que éstas tenían en cuanto a la inclusión de otras disciplinas artísticas, que nuestros programas no abordaban. Se obtiene como producto de esta etapa un informe de diagnóstico curricular y, en consecuencia, un informe que plantea la necesidad de realizar la actualización curricular.
- b. La segunda fase la constituyó la definición del perfil de egreso basado en las competencias que le permitan al alumno durante su formación profesional desarrollar los conocimientos teóricos-metodológicos y prácticos en su quehacer artístico. En la construcción de este producto curricular, se tomaron como condicionantes para su definición, la proyección de la carrera y su relación con el entorno, así como la identificación de ámbitos de realización de la profesión, la definición de desempeños o competencias a lograr, producto de la revisión del estado del arte de la profesión y las necesidades de ajuste y/ o actualización del currículo que se habían identificado en la fase anterior.
- c. La tercera fase consistió en la definición de la organización y estructura curricular. Esta fase dio lugar a la delimitación de trayectos progresivos de formación que orientarían la formación académica y profesional de las carreras, así como también la definición de los semestres por medio de ejes de formación por competencias (genéricas, específicas y profesionales). Fue fundamental que durante el desarrollo del proyecto el alumno fungiera como protagonista de la construcción de su propia formación que le permita tener un alcance profesional y trascendental mediante una enseñanza integral enfocada en el aprendizaje permanente, así como en la flexibilidad, la investigación y el trabajo en equipo. En este

- sentido, la malla curricular aborda un mayor porcentaje de asignaturas en el área profesional que le permitan al alumno ser consciente de la formación continua que le llevará una vez concluida su licenciatura a la búsqueda de la especialización.
- d. La cuarta fase contempla la elaboración de la metodología, estrategias, métodos de aprendizaje y componentes de los contenidos de cada asignatura propuesta en la malla curricular.

Tabla 1. Identificación de las tendencias y desafíos que exige el desempeño laboral en un contexto competitivo dentro del mercado del arte

Campo de las artes plásticas	Campo de la danza contemporánea	Campo de la educación musical
<p>Hibridación de disciplinas: los artistas combinan técnicas tradicionales con nuevas tecnologías (videoarte, instalación, arte sonoro, IA, etcétera).</p> <p>Digitalización del arte: uso de plataformas online para difundir, comercializar y exhibir obras. Auge del arte digital, NFT y obras pensadas para entornos virtuales o metaversos.</p> <p>Arte con enfoque social y político: el arte como herramienta de crítica, activismo o reflexión sobre temas como género, medio ambiente, migración o identidad.</p> <p>Globalización y circulación internacional: participación en ferias, bienales, residencias y concursos internacionales como parte del desarrollo profesional.</p> <p>Economía creativa y emprendimiento: el artista como gestor de su carrera, desarrollando proyectos sostenibles y modelos de negocio independientes.</p>	<p>Interdisciplinariedad: fusión de danza con teatro, artes visuales, performance, video, música experimental o nuevas tecnologías (como realidad aumentada o motion capture). Las obras muchas veces se sitúan en la frontera entre lo escénico, lo performático y lo instalativo.</p> <p>Cuerpos diversos y discursos críticos: inclusión de cuerpos no normativos y discursos ligados a género, raza, clase, discapacidad, etcétera. Prácticas que politizan el cuerpo como forma de resistencia y reflexión.</p> <p>Creación colaborativa y horizontal: disminución de las jerarquías tradicionales entre coreógrafo e intérprete; auge de procesos colectivos y cocreativos.</p> <p>Hibridación de formatos escénicos y digitales: obras pensadas para entornos no convencionales (espacios públicos, virtuales, museos). Creación de piezas específicamente para video o streaming, especialmente postpandemia.</p>	<p>Integración de tecnologías digitales: uso de software de composición, edición y grabación (DAWs como GarageBand, FL Studio, Ableton Live). Plataformas online para la enseñanza a distancia (Zoom, Classroom, Moodle) y apps educativas interactivas. Incorporación de herramientas como inteligencia artificial, realidad virtual y aprendizaje automatizado.</p> <p>Diversificación de repertorios y estilos: ampliación del canon: inclusión de músicas populares, folclóricas, urbanas y de diversas culturas. Reconocimiento de prácticas musicales no occidentales, promoviendo la educación intercultural.</p> <p>Enfoques pedagógicos activos y colaborativos: modelos de enseñanza centrados en el estudiante (constructivismo, aprendizaje basado en proyectos, educación emocional).</p> <p>Enseñanza musical como experiencia creativa y no solo reproductiva.</p>

Campo de las artes plásticas	Campo de la danza contemporánea	Campo de la educación musical
Sostenibilidad y arte ecológico: creciente interés en prácticas artísticas respetuosas con el medio ambiente, tanto en el discurso como en los materiales.	Autogestión y producción independiente: muchos artistas crean sus propias compañías, festivales o plataformas de difusión para sostener sus carreras.	Énfasis en la creatividad y la improvisación: fomento de la composición, la experimentación sonora y la improvisación desde etapas tempranas. Formación integral y transversal: articulación de la música con otras disciplinas: danza, teatro, artes visuales, tecnología y humanidades.

Fuente: elaboración propia.

El campo de las artes plásticas hoy requiere un perfil integral, capaz de conjugar la sensibilidad artística con habilidades de gestión, tecnología, comunicación y adaptabilidad. La inserción y permanencia en este contexto competitivo dependen tanto del talento como de la capacidad estratégica y resiliencia del artista. El o la artista de danza contemporánea en la actualidad debe ser versátil, autogestivo, creativo y resiliente. Más allá de la excelencia técnica, el campo exige pensamiento crítico, habilidades de producción y comunicación, así como una fuerte conexión con los debates sociales y artísticos contemporáneos.

La educación musical hoy exige profesionales flexibles, creativos, interdisciplinarios y tecnológicamente competentes, capaces de adaptar su enseñanza a nuevos lenguajes, realidades sociales y necesidades estudiantiles. Frente a estos retos, la vocación, la innovación pedagógica y la gestión de proyectos culturales son claves para sostenerse y destacar en este campo.

Los desafíos que se presentan para las tres licenciaturas son:

1. Precarización laboral.

- Falta de estabilidad económica y laboral, con ingresos irregulares o insuficientes.
- Muchos artistas combinan su producción con docencia, diseño u otros trabajos.
- Escuelas sin instrumentos, software o infraestructura adecuada.
- En algunos sistemas educativos, la música es vista como área secundaria o extracurricular, lo que afecta la estabilidad laboral y el presupuesto destinado.

2. Necesidad de multifuncionalidad.

- El artista debe desempeñar múltiples roles: productor, gestor, curador, comunicador, estrategia digital, etcétera.

- Transición forzada hacia clases virtuales que requieren nuevas metodologías y habilidades tecnológicas.
3. Exigencia de visibilidad constante.
- Mantener presencia activa en redes sociales, medios y eventos es vital para la proyección profesional.
4. Barreras de acceso al mercado del arte y movilidad internacional limitada.
- Dificultad para entrar en redes de galerías, museos y coleccionismo sin contactos previos o validación institucional.
 - Si bien existen redes internacionales (festivales, residencias, coproducciones), acceder a ellas puede ser difícil sin contactos, reconocimiento previo o recursos económicos.
5. Formación continua.
- Necesidad de actualizar conocimientos técnicos, conceptuales y de gestión cultural en un entorno cambiante, la dramaturgia del movimiento y la producción se vuelven imprescindibles.
 - Los educadores deben mantenerse actualizados en tendencias musicales, pedagogía, neuroeducación y tecnología.
 - Se requiere una actitud proactiva hacia la autoformación.
6. Competencia global, visibilidad y difusión.
- Artistas compiten no solo a nivel local, sino internacionalmente, lo que exige mayor profesionalización y diferenciación.
 - La danza contemporánea sigue teniendo menor difusión mediática que otras disciplinas.
 - La necesidad de construir audiencias y promover la educación artística es constante.
 - Pocas compañías estables, escasez de espacios de ensayo y programación, y una oferta formativa muchas veces limitada o centralizada.
7. Exigencia física y emocional.
- El entrenamiento constante, las lesiones y la inestabilidad laboral generan desgaste físico y psicológico.
 - Falta de cobertura médica o atención a la salud mental en muchas escenas.

Tabla 2. Perfil de egreso

Licenciatura en Artes Plásticas y Visuales	Licenciatura en Educación Musical	Licenciatura en Danza Contemporánea
<p>El perfil de egreso del Licenciado en Artes Plásticas y Visuales corresponde a un profesional con un amplio conocimiento teórico-metodológico, de producción, manejo y dominio de técnicas y de gestión de proyectos en el campo artístico-plástico y visual. Capaz de reflexionar sobre su propia formación para contribuir con creatividad, con una visión metacognitiva e integradora en la generación de propuestas viables, autogestivas, redituables y autosustentables en la resolución de problemas sociales y globales, con un compromiso ético en el desarrollo productivo de su entorno artístico-plástico y visual, educativo, sociocultural y en la intervención de campos secundarios.</p>	<p>El licenciado en Educación Musical es un profesional con un amplio conocimiento en el campo de la educación y de la música, que le permitirán enfrentar los desafíos de su profesión; es un profesional que valora la cultura y las artes como componentes básicos de una educación integral e inclusiva, y que, por tanto, contribuye al desarrollo de una sociedad creativa, garante del derecho humano a la educación y sensible a la cultura.</p> <p>Al egresar el licenciado en Educación Musical, cuenta con una amplia formación musical y el desarrollo de capacidades intelectuales, musicales e instrumentales que le permitirán asumir su profesión con éxito. Con una sólida formación psicopedagógica que le permitirá desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la educación artístico-musical, capaz de planificar, desarrollar, evaluar y promover programas educativos; de realizar su práctica profesional en todos los niveles educativos (inicial, básico, media superior y superior), tanto formales como informales. Así mismo, podrá desempeñarse en los ámbitos de la investigación, gestión y promoción de proyectos socioculturales, organizacionales y de otros campos que la realidad social le presente, con un alto sentido de compromiso ético y responsabilidad social.</p>	<p>El perfil de egreso del licenciado en Danza Contemporánea corresponde a un profesional capaz de ejecutar e interpretar con alto nivel las diversas técnicas y estilos afines a su especialidad, así como también de integrar el conocimiento intelectual con la experiencia creativa para enfrentarse a las nuevas tendencias dancísticas.</p> <p>Tendrá la habilidad de comprender su realidad y a la vez transformarla para generar posturas de compromiso ante diversos proyectos creativos; gestionar proyectos individuales, colectivos y desarrollarse como docente en diversos sectores educativos.</p> <p>Se espera que el licenciado en Danza Contemporánea se desempeñe como un profesional del arte con un alto nivel académico que responda a las exigencias de la sociedad actual en un marco de mejora continua de sus estándares, capaz de contribuir al fortalecimiento de la conciencia cultural, las identidades y valores colectivos, y de ese modo, al reconocimiento de la diversidad y el respeto.</p> <p>El egresado de la licenciatura en Danza Contemporánea podrá actuar en distintos ámbitos profesionales dentro de instituciones de educación básica, media superior y superior, instituciones de formación dancística especializada, academias particulares, compañías de danza, organizaciones no gubernamentales, asociaciones civiles, instituciones y festivales culturales y en trabajo independiente.</p>

Fuente: elaboración propia.

La malla curricular es el esqueleto de cualquier carrera, en ella se puede visualizar las asignaturas que conformarán cada semestre de las licenciaturas y a partir de ella se definen las líneas de formación que serán aplicadas en las cátedras. La propuesta incluye la asignación de una malla curricular de 10 semestres en cuatro fases: fase introductoria para 1° semestre, fase de problematización de 2° a 4° semestre, fase de intervención de 5° a 7° semestre y fase de desarrollo profesional de 8° a 10° semestre. La malla está conformada en tres áreas curriculares:

- a. Área de formación básica: corresponde al espacio específico y obligatorio para todos los planes de estudio de las EEA; permite que estos se apropien de conocimientos, desarrollen habilidades y fortalezcan actitudes para las competencias de comunicación y autoaprendizaje, en las cuales se apoyan, a corto plazo, para realizar sus actividades académicas y personales, para ejercer su profesión. Esta área está conformada por asignaturas que son comunes y requeridas para las EEA.
- b. Área profesional: son aquellas asignaturas que desarrollan una formación en base al análisis, comprensión y aplicación de los saberes a la práctica dentro del campo de las Artes Plásticas y Visuales, Danza Contemporánea o Educación Musical, así como la adquisición de destrezas que le permitan el desarrollo de un pensamiento estratégico, de razonamiento analítico y prospectivo para la resolución de problemas en diversas situaciones.
- c. Área específica: las materias del área específica son aquellas que dan la competencia de la disciplina con una definición profesional y complementaria a la formación curricular previa que el alumno ha llevado a cabo. Además, se le proporciona al alumno un agregado de materias que le brindan las herramientas y aprendizajes necesarios para solventar las exigencias de un trabajo, profesión o contexto concreto en el campo laboral. Tanto el docente como el alumno son conscientes de la necesidad de una formación continua.

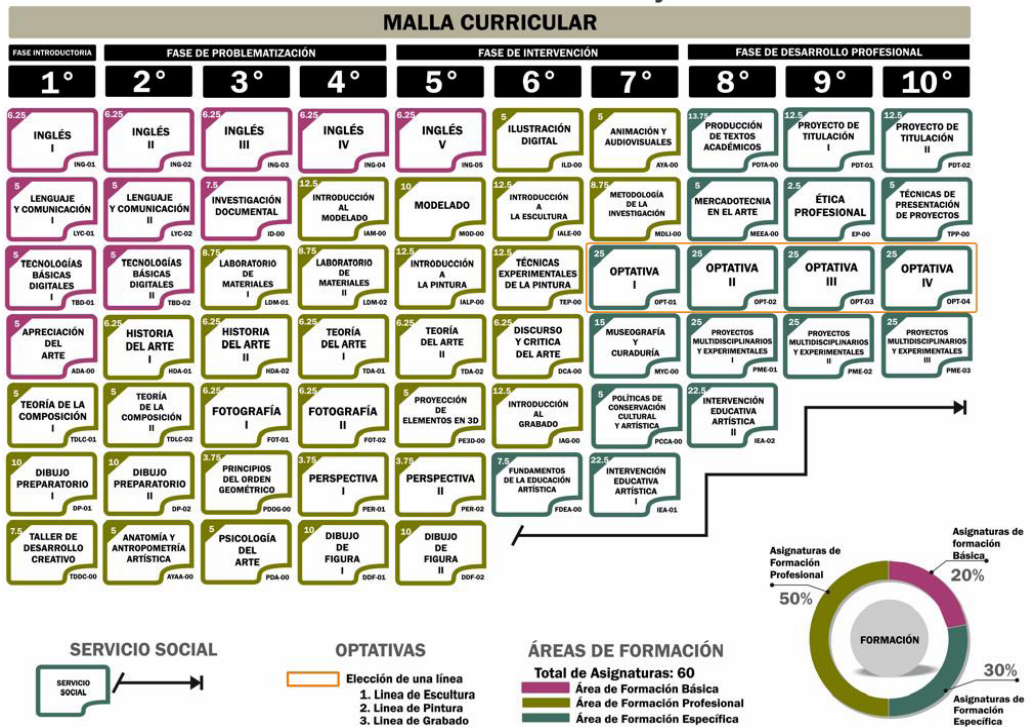


Figura 1. Malla curricular de la licenciatura en Artes Plásticas y Visuales constituida por un 20% de asignaturas básicas, un 50% de asignaturas profesionales y un 30% de asignaturas específicas

Fuente: elaboración propia. Documento “Plan de Estudios 2020, Escuelas Estatales de Arte”. Sistema Educativo Estatal Regular

Licenciatura en Danza Contemporánea

MALLA CURRICULAR

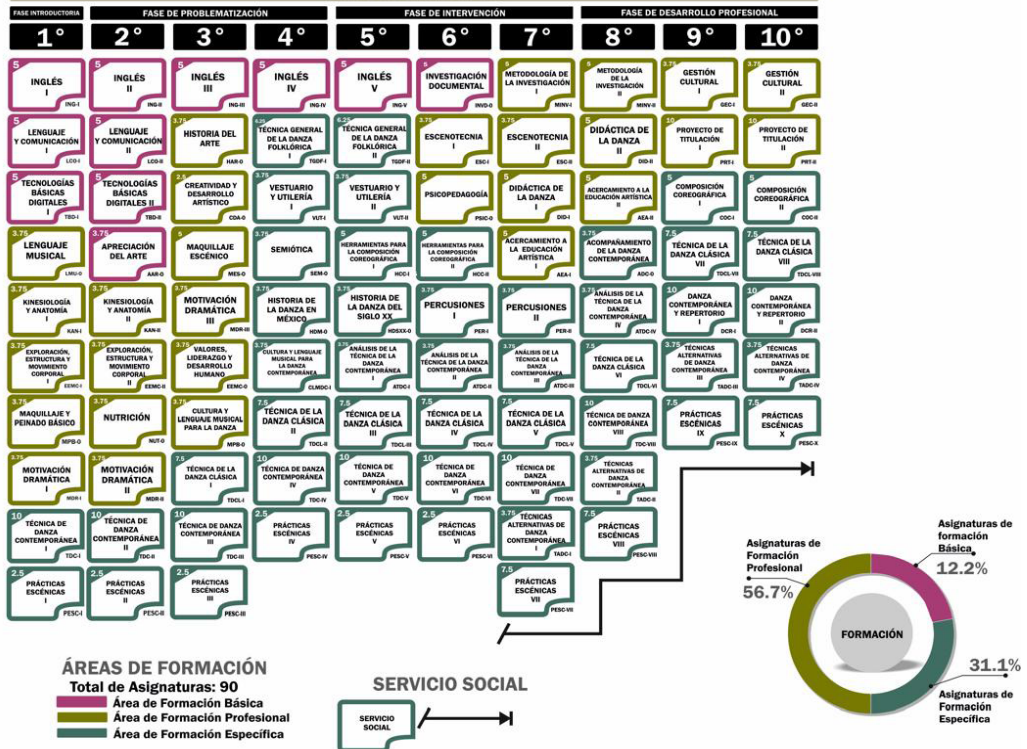


Figura 2. Malla curricular de la Licenciatura en Danza Contemporánea constituida por un 12.2% de asignaturas básicas, un 31.1% de asignaturas profesionales y un 56.7% de asignaturas específicas

Fuente: elaboración propia. Documento “Plan de Estudios 2020, Escuelas Estatales de Arte”. Sistema Educativo Estatal Regular.

Licenciatura en Educación Musical

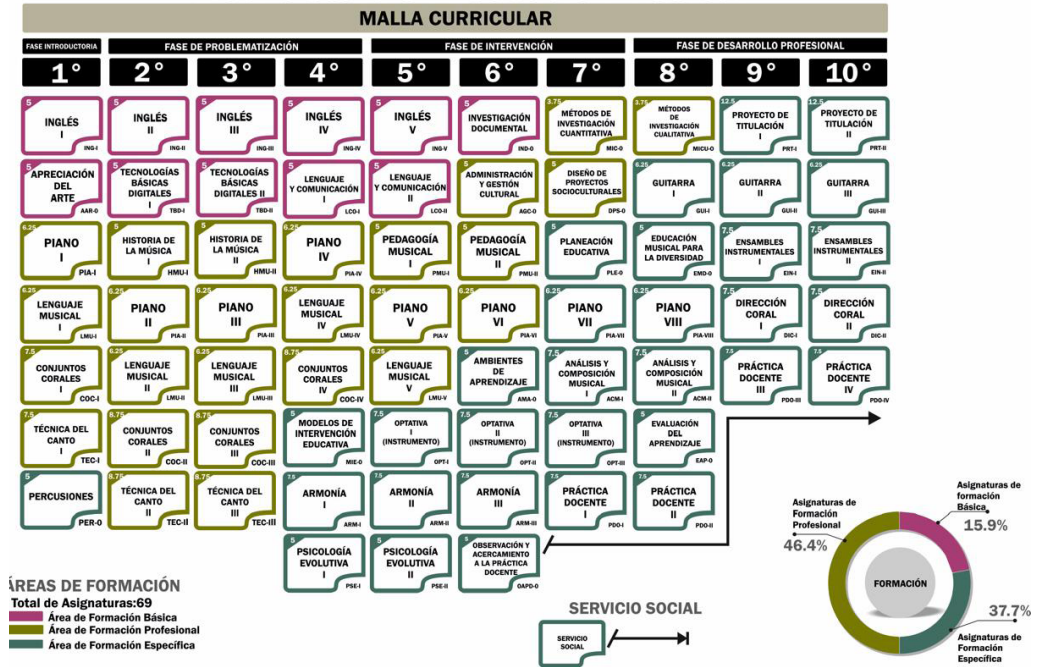


Figura 3. Malla curricular de la Licenciatura en Educación Musical constituida por un 15.9% de asignaturas básicas, un 37.7% de asignaturas profesionales y un 46.4% de asignaturas específicas

Fuente: elaboración propia. Documento “Plan de Estudios 2020, Escuelas Estatales de Arte”. Sistema Educativo Estatal Regular.

CONCLUSIONES

La elaboración de este Plan constituye una acción que se deriva del Plan de Desarrollo Institucional de las Escuelas Estatales de Arte 2017-2022. Con esta reforma curricular a los programas educativos que se imparten en las Escuelas Estatales de Arte se busca atender a la necesidad de incrementar los niveles de calidad de la educación y de asumir el reto de formar profesionales capaces de responder a las demandas y requerimientos que plantean las tendencias actuales para la educación superior. La formación de profesionales del arte debe responder a la transformación social, cultural, científica y tecnológica en el mundo. Las políticas educativas deben apropiarse del compromiso de ofrecer un servicio educativo con mayores niveles de eficacia y eficiencia.

Las EEA han asumido con responsabilidad e identidad institucional la tarea de formar profesionales en las disciplinas de las artes plásticas, la danza, la música y el teatro, con la finalidad de elevar la calidad de sus servicios, la competencia de sus egresados y ser un referente de calidad en sus programas educativos, mediante un proceso de revisión y diagnóstico del currículo vigente, identificando la necesidad de precisar, reformular y/o definir los componentes del Plan de Estudios.

A través de la presente investigación se establecen las orientaciones fundamentales del mismo y se describen los elementos tanto generales como específicos para cada una de las licenciaturas.

Finalmente, la autorización y aplicación de este nuevo Plan de Estudios no han tenido eco ante las instancias correspondientes, ya que su proceso de autorización comenzó en el año 2020 y hasta la fecha no se ha concretado por diversos motivos. En época de reconsiderar el arte como parte fundamental en el desarrollo de sociedades es urgente plantear cambios sustantivos en la conformación de su estructura curricular, un proceso de seguimiento permanente que permita identificar y realizar ajustes, derivada de la puesta en práctica del plan, además de la concientización de que todo proyecto requiere inversión de recurso humano capacitado, infraestructura y financiamiento como la generación de plazas para docentes. Para ello se establece realizar una primera revisión a los dos años de su implementación, así como al egreso de la primera generación.

REFERENCIAS

- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. John Wiley & Sons.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2024). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación*.
- Gobierno de México. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Presidencia de la República.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2018, 1 de marzo). *Definiciones de calidad de la educación en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. <https://www.inee.edu.mx/definiciones-de-calidad-de-la-educacion-en-el-instituto-nacional-para-la-evaluacion-de-la-educacion/>
- Jonassen, D. H. (2004). *Learning to solve problems: An instructional design guide*. John Wiley & Sons.
- Ley General de Educación. (2024). *Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. <https://psycnet.apa.org/record/1943-03751-001>
- Max-Neef, M., Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (1991). *Desarrollo a escala humana: Una opción para el futuro*. Nordan-Comunidad / CEPAL.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (s.f.). *La educación superior como fuerza motora para el desarrollo nacional*.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (s.f.). *Desafíos y perspectivas de la educación superior*. OCDE Publishing.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-sectorial-de-educacion-2013-2018-17277>
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt, Brace & World.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.

Algunas obras de los mismos coordinadores:

- Piano. Volumen I. Escalas y arpeggios de alto rendimiento
Barrientos. Ejercicios para pianistas de nivel intermedio
- Cello. Armonía moderna: Sistema melódico tonal interválico
- angular graficado

Consulta estos títulos dentro del catálogo de Libros UAT del Consejo de Publicaciones en el siguiente enlace:



<https://libros.uat.edu.mx>

 <https://publicaciones.uat.edu.mx>

Equipo editorial

Coordinación: Venancio Vanoye Eligio

Gestión y administración: Jessica Abigail Rodríguez Tinajero, María Teresa Maldonado Sada

Revisión y corrección de estilo: José Luis Énder Velarde García, Jorge Alberto Vázquez Herrera

Diseño y maquetación: Erika González Navarro, Wendy Castillo Cruz, Lorena E. Cortez Rodríguez

*Perspectivas multidisciplinares en torno a la educación
artística en la actualidad* de Raúl W. Capistrán Gracia,
Norma Barrientos Villanueva, coordinadores,
publicado por la Universidad Autónoma de
Tamaulipas en abril de 2026. La revisión y
diseño editorial correspondieron al Consejo de
Publicaciones UAT.



VERDAD, BELLEZA, PROBIIDAD

El siglo XXI exige que la educación artística sea impartida por docentes con sólidos conocimientos disciplinares y que, además, cuenten con una capacitación psicopedagógica de alto nivel que los habilite para diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje significativos y transmitir esos saberes. Se requieren maestros guiados por una conciencia humanista, capaces de manejar con sabiduría elementos tan subjetivos como las emociones, la sensibilidad y el sentido de identidad; educadores de las artes con una visión inter y transdisciplinar, determinados a canalizar el impulso creativo de sus estudiantes para que lo materialicen en obras que reflejen su sentir; en suma, profesionales de las artes con una formación integral.

El presente texto constituye una modesta contribución al ámbito de la educación artística y tiene el propósito de convertirse en una fuente de información para aquellos docentes que, imbuidos de un deseo permanente de aprender, buscan ampliar sus conocimientos mediante aportaciones teóricas y de campo que generosamente realizan académicos de diversas instituciones educativas.

ISBN UAT: 978-607-69439-5-3

ISBN: 978 607 69439 5 3



9 178607619439531



Consejo de
Publicaciones