

Programas comunitarios de educación musical en México¹

Griselda Baca-RodríguezFacultad de Artes, Universidad Autónoma de Chihuahua (México) **Patricia A. González-Moreno**Facultad de Artes, Universidad Autónoma de Chihuahua (México) <https://dx.doi.org/10.5209/reciem.95892>

Recibido: 08/05/2024 • Aceptado: 30/05/2025 • Publicado: 16/12/2025

Resumen: Los programas comunitarios de educación musical (PCEM) que buscan favorecer habilidades musicales, personales y sociales de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ) se han expandido considerablemente en México durante los últimos años. Algunos PCEM tuvieron como inspiración El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela, pero otros se sustentaron en distintos modelos educativos y comunitarios. La información oficial de los PCEM suele exaltar el número de participantes o los eventos realizados, sin profundizar en las prácticas pedagógicas y beneficios observados en sus participantes. Debido a esto, se realizó una revisión sistemática de investigaciones sobre PCEM en México. La búsqueda de información arrojó 25 documentos asociados a 20 investigaciones. En estos estudios, se encontró que los PCEM han ajustado sus objetivos a las necesidades de su contexto. Además, algunos promovían géneros y ensambles musicales tradicionales de sus comunidades. Los estudiantes en los programas eran NNAJ de diferentes entornos socioeconómicos y, aunque la participación de los padres de familia era fundamental, muy pocos centros los incorporaban en actividades musicales. El papel de los maestros era clave para el desarrollo de sus estudiantes, pero contaban con escasa formación en psicología o pedagogía. Los investigadores reportaron diversos beneficios en habilidades musicales, personales, sociales y bienestar emocional de los participantes, pero, algunos fueron cautelosos y no sobreestimaron el impacto de los programas. Buena parte de las investigaciones analizadas en esta revisión estaban asociadas a trabajos académicos de grado y fueron realizadas por personas que trabajaban en PCEM. Por su potencial para contribuir al desarrollo de NNAJ en México, es necesario realizar más investigaciones que documenten las prácticas en los PCEM y fortalecerlos a partir de la capacitación docente y el desarrollo comunitario.

Palabras clave: música comunitaria; educación musical; el sistema; revisión sistemática; aprendizaje socioemocional

Sumario: 1. Introducción. 2. Revisión sistemática de literatura sobre PCEM en México. 3. Discusión y conclusiones. 4. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Baca-Rodríguez, G.; González-Moreno, P. A. (2025). Programas comunitarios de educación musical en México. *RECIEM. Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 22, 63-73, <https://dx.doi.org/10.5209/reciem.95892>

1. Introducción

Actualmente, existe una considerable cantidad de programas comunitarios de educación musical (PCEM) en México que buscan fomentar el desarrollo musical, personal y social de sus participantes y comunidades. Muchos de estos tomaron como inspiración El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela, comúnmente denominado “El Sistema”, por lo cual se pueden considerar programas de acción social a través de la música (Social Action through Music [SATM], Baker, 2021, p. 5). Baker (2021) sitúa a los programas de SATM entre la educación musical colectiva, comunitaria y para el cambio social, con características comunes entre sí: (1) tienen como meta la acción social e inclusión, por lo cual son gratuitos o de bajo costo, (2) la música clásica o académica es el eje de su repertorio y (3) el medio de aprendizaje principal son los ensambles grandes (orquestas, bandas, coros). En el ámbito pedagógico, los programas de SATM están vinculados a la educación musical europea y el método Suzuki (Baker, 2021), pero, en México, estos programas desarrollaron características que les han permitido adaptarse al contexto nacional y local (González-Moreno y Carrillo, 2023; Morales Petersen, 2015; Pérez Camacho *et al.*, 2016).

Para Baker (2014) las prácticas pedagógicas en los programas inspirados en El Sistema están centradas en el maestro, la repetición y la disciplina, con pocas oportunidades de colaboración, diálogo y creatividad. Sin embargo, algunos programas comunitarios en diversos contextos geográficos han buscado una mayor flexibilidad, innovación y reflexión (Creech *et al.*, 2016). Para lograr esto, la formación previa y el desarrollo

profesional de los docentes son indispensables (Creech *et al.*, 2016). Además, es necesario que los involucrados en los programas realicen procesos de análisis crítico de sus prácticas educativo-musicales y las problemáticas que impidan lograr sus objetivos sociales (Baker, 2021).

Hasta el momento, existen dos revisiones de literatura a nivel mundial sobre El Sistema Venezolano y programas inspirados en este. La primera fue realizada por Creech *et al.* (2013, 2016) y cuenta con dos ediciones. La edición del 2013 incorporó 85 investigaciones y evaluaciones en diferentes idiomas, entre ellos el español. De todos los trabajos examinados, solo una tesis de maestría incluyó orquestas en México (Peterson, 2010, citado por Creech *et al.*, 2013), documento que no fue posible localizar para esta revisión sistemática. En la segunda edición se agregaron 33 trabajos en inglés (Creech *et al.*, 2016), ninguno en el contexto mexicano. Posteriormente, la revisión de Bolden *et al.* (2021) comprendió 30 artículos arbitrados en idioma inglés publicados entre 2010 y 2020, pero tampoco incorporó programas en México.

Según Bolden *et al.* (2021) los programas inspirados en El Sistema deben adaptarse al entorno social y cultural en que se establecen para tener un impacto positivo en sus estudiantes. Por ello, estos autores recomiendan a los involucrados en el diseño pedagógico, curricular y comunitario, consultar investigaciones de programas en contextos similares. Sin embargo, como se mencionó previamente, las revisiones de literatura a nivel mundial solo incluyeron una investigación realizada en México, por lo cual, no existe una fuente que recopile y analice los principales hallazgos de PCEM en el país.

Para este trabajo, los PCEM son aquellos que tienen como prioridad la inclusión, el acercamiento a la música en contextos desfavorecidos y el fomento de habilidades sociales y personales en sus estudiantes, además de la enseñanza de destrezas musicales. Aunque es similar al concepto de SATM (Baker, 2021), en este trabajo los PCEM no se limitaron a programas inspirados en El Sistema de Venezuela. Actualmente, en México operan a nivel nacional los Semilleros Creativos de Música del Sistema Nacional de Fomento Musical (SNFM, s.f.) y las Orquestas Sinfónicas y Coros Esperanza Azteca (OSEA) de la Fundación Azteca de Grupo Salinas (2022). Ambas instituciones se fundaron hace más de 25 años, pero han tenido períodos de inactividad de sus programas con objetivos sociales y musicales. Además, ambas cuentan con otros modelos de formación musical profesional y agrupaciones de selección (SNFM, s.f.; Fundación Azteca, 2022). También encontramos numerosos PCEM independientes que trabajan a nivel estatal o local en diferentes comunidades.

A pesar de la expansión de los PCEM, la información oficial disponible suele centrarse en datos o estadísticas básicas, como número de eventos o participantes (González-Moreno y Carrillo, 2023), sin un análisis más profundo del impacto de dichos programas en los estudiantes y sus comunidades. Dada esta carencia de información y en línea con Tight (2019), para quien las revisiones sistemáticas pueden tener como objetivo localizar todas las publicaciones sobre un tema de investigación, se realizó una revisión sistemática con el objetivo general de identificar los estudios empíricos realizados en PCEM en México y sintetizar sus principales hallazgos.

2. Revisión sistemática de la literatura sobre PCEM en México

La búsqueda de literatura se realizó a través de Google Scholar y Dimensions entre agosto del 2023 y marzo del 2024. Como palabras clave en español e inglés se utilizaron: (orquesta OR banda OR coro) AND México AND música AND comunitaria. Los criterios de inclusión fueron los siguientes:

1. Textos cuyos programas concordaran con la definición de PCEM previamente establecida. En algunos casos fue difícil realizar distinciones entre programas con finalidades sociales de aquellos que privilegiaban la formación musical y algunas investigaciones que incluyeron varios centros o programas pudieron abarcar ambos enfoques.
2. Se incluyeron artículos, capítulos de libros arbitrados y literatura gris (tesis y reportes), sin establecer un intervalo de tiempo de su publicación.
3. Trabajos que contenían datos empíricos y que especificaban los instrumentos de recopilación de datos, por lo cual se excluyeron documentos de sugerencias u opiniones sobre la enseñanza. Se identificaron dos ensayos (Herreras Guerra, 2019; López Guadarrama, 2019) y una memoria de ponencia (Ochoa Tinoco, 2013) que describían el funcionamiento de PCEM, pero los autores no especificaron sus procesos metodológicos ni los instrumentos de recopilación de datos, por lo cual fueron descartados.

Bajo estos criterios, la revisión sistemática incluyó 25 documentos que corresponden a 20 investigaciones. Se realizó un análisis de contenido con una codificación abierta, es decir, se tomó como punto de partida los temas y hallazgos más importantes presentados por los autores (Moser y Korstjens, 2017). Cada texto se codificó de manera individual, para posteriormente generar categorías temáticas más amplias. Además, se examinaron las características metodológicas de los estudios y la relación de los investigadores con los PCEM analizados para conocer posibles sesgos y aspectos poco explorados en la literatura. Con este fin se utilizaron datos disponibles en las publicaciones y fuentes como perfiles institucionales y profesionales de los autores (i.e., Google Scholar).

2.1. Hallazgos

En la Tabla 1 se muestra el tipo de publicación, metodología, PCEM, ubicación geográfica y participantes. Como se puede observar, predominan las investigaciones de corte cualitativo y en idioma español. Con los hallazgos más relevantes se desarrollaron cinco categorías temáticas: (1) objetivos y estructura de los PCEM (2) participantes de los PCEM (3) maestros en los PCEM, (4) prácticas pedagógicas, y (5) beneficios en

habilidades musicales, personales, sociales y bienestar emocional de los participantes. Además, se realizó un apartado sobre (6) características metodológicas de las investigaciones. Para facilitar la lectura y, ya que varias investigaciones se publicaron como tesis y capítulos de libro o artículos arbitrados, se utilizó un código para identificar cada investigación, el cual se presenta en la Tabla 1 antes del nombre de cada autor.

Tabla 1 Estudios de PCEM en México

ESTUDIO	TIPO DE PUBLICACIÓN	PCEM	ENTIDAD FEDERATIVA	METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS DE RECOPILACIÓN DE DATOS	PARTICIPANTES
i1. Aguilar Meza (2017)	Tesis de Maestría	Orquesta Infantil y Juvenil Lomas del Paraíso, Orquesta de Cámara Da Vinci A. C.	Jalisco	Cualitativa: entrevistas, análisis documental	Un director de orquesta, personal administrativo, tres coordinadores generales, uno de producción y gestión
i2. Bautista Cupul (2016)	Artículo arbitrado	Un centro del Programa de Bandas Juveniles Musicales de Yucatán	Yucatán	Cualitativa: observaciones, entrevistas, grupos focales, análisis documental	Un director, tres directores de banda, cinco maestros, 13 alumnos y seis padres de familia
i3. Bautista Cupul y Cisneros-Chehounour (2023)	Artículo arbitrado	Orquesta Sinfónica Juvenil de Yucatán	Yucatán	Cualitativa: entrevistas, observación participante, análisis documental	Dos directores de orquesta, un asistente, una coordinadora y 15 músicos
i4. Becerril Gutiérrez (2019)	Capítulo de libro arbitrado	Dos OSEA	Quintana Roo y Nayarit	Cualitativa (Etnografía): observación y talleres participativos, entrevistas estructuradas y no estructuradas	Maestros y alumnos*
i5. Bernal Olvera (2018)	Tesis de Licenciatura	Academia Renacimiento e Imagina	Guanajuato	Cualitativa: entrevistas semiestructuradas	Dos directores, dos estudiantes y un cofundador
i6. Carrera Robles (2014)	Artículo arbitrado Tesis doctoral (2015)	Veinte núcleos comunitarios del programa UMBRAL	Chihuahua	Mixta: encuestas (longitudinales con tres aplicaciones), observaciones, entrevistas individuales y grupales, historias de vida, testimonios escritos	Estudiantes (encuestas, $n=199, 228, 198$). Información cualitativa de talleristas, educadores, supervisores, padres de familia y estudiantes*
i7. Díaz Íñigo (2019)	Capítulo de libro arbitrado Tesis de licenciatura (2016)	Tres OSEA	Chiapas	Cualitativa (Etnografía): entrevistas, observaciones, mapas de vida	Coordinadores, personal en general, maestros y estudiantes*
i8. García Toral (2020)	Tesis de Maestría	Banda Sinfónica Juvenil Zacapoaxtla	Puebla	Mixta: cuestionarios, grupos focales, entrevistas	Dos maestros y 22 padres de familia
i9. Garza de Lira (2023)	Tesis de Maestría	El Sistema México en el Centro Educativo Mujeres de la Ciudad de los Niños	Nuevo León	Cualitativa: entrevistas semiestructuradas, observación participante	Una coordinadora, un director de la orquesta, cinco estudiantes, dos exestudiantes, cuatro madres de familia, dos maestras de secundaria
i10. González-Moreno y Carrillo (2023)	Capítulo de libro arbitrado	Núcleo de Aprendizaje Musical NUCAM Quinta Carolina y dos núcleos comunitarios del programa UMBRAL	Chihuahua	Cualitativa (Etnografía): observaciones, entrevistas	Dos coordinadores, dos educadores comunitarios, ocho maestros, 19 estudiantes y 14 familiares

ESTUDIO	TIPO DE PUBLICACIÓN	PCEM	ENTIDAD FEDERATIVA	METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS DE RECOPILACIÓN DE DATOS	PARTICIPANTES
i11. Morales Petersen (2015)	Tesis doctoral	Banda Sinfónica Infantil y Juvenil de México (BANDIM) y siete centros NUCAM del SNFM: Quinta Carolina, Lomas del Paraíso, Rey Poeta, Tepoztlán, Colibrí, Yucatán y Playas de Tijuana	Chihuahua, Jalisco, CDMX, Morelos, Yucatán y Baja California	Mixta: entrevistas, observaciones, cuestionarios	El coordinador nacional y la secretaría ejecutiva del SNFM. Siete directores, maestros de la BANDIM*
i12. Ojeda Gutiérrez (2016)	Tesis de maestría Artículo arbitrado (Ojeda-Gutiérrez et al., 2021)	Orquesta Filarmónica Juvenil	Oaxaca	Cualitativa: entrevistas a profundidad, historias de vida	Dos fundadores, dos maestros, el Regidor de Educación Municipal y 7 exintegrantes de la orquesta
i13. Ortiz-Cortés y Carballo-Vaca (2022)	Artículo arbitrado Tesis doctoral (Ortiz Cortés, 2023)	Dos programas de Orquestas Infantiles y Juveniles	No especifica	Cualitativa: entrevistas semiestructuradas y a profundidad, dibujo identitario, auto-retratos, psicogeomapas.	Dos coordinadores, 18 maestros y directores musicales, siete estudiantes y seis madres de familia
i14. Pérez Camacho et al. (2016)	Reporte de investigación (promovido por el SNFM)	Orquestas y coros del Movimiento Nacional de Agrupaciones Musicales Comunitarias en centros de 11 comunidades	Michoacán	Cualitativa: observaciones, entrevistas	95 entrevistas a estudiantes, padres de familia, coordinadores, profesores comunitarios y otros miembros de las comunidades
i15. Prieto Astudillo (2014)	Tesis de maestría	NUCAM Playas de Tijuana y la Sinfónica Juvenil de Tijuana (SNFM)	Baja California	Cualitativa: observación participativa, grupos focales, entrevistas semiestructuradas	12 estudiantes, dos exestudiantes, siete maestros, el director de ambos programas y 23 padres de familia
i16. Quiroz Rodríguez (2019)	Capítulo de libro arbitrado	OSEA Tepito, OSEA Juárez y Revolución-UACJ	CDMX y Chihuahua	Cualitativa (Etnografía): entrevistas, observación participante y no participante, cuestionario de acercamiento	Coordinadores, personal en general, maestros, estudiantes y padres de familia*
i17. Ramírez Sánchez y Díaz Iñigo (2020)	Artículo arbitrado	Un OSEA y cuatro casas de la cultura	Chiapas	Cualitativa (Etnografía): observaciones, mapas de vida, entrevistas formales e informales	Maestros y estudiantes*
i18. Reyes Sosa (2020)	Tesis de maestría	Casa de Música de Jesús María	Aguascalientes	Cualitativa: entrevistas	Maestros*
i19. Rodríguez Pérez (2019)	Capítulo de libro arbitrado Tesis de licenciatura (2016)	OSEA CDMX Norte	CDMX	Cualitativa (Etnografía): observación participante, entrevistas, mapas de vida	Coordinadores, maestros y estudiantes*
i20. Salgado Salinas (2022)	Artículo arbitrado	Banda de viento infantil y juvenil Love for Learning, y Banda de viento de San Juan Lachao Nuevo	Oaxaca	Cualitativa (Etnografía): observación, entrevistas a profundidad, grupos focales	Dos maestros y directores, una coordinadora y 21 estudiantes

*Nota. No se especifica el número de participantes

Tabla de elaboración propia

2.1.1. Objetivos y Estructura de los PCEM

Los PCEM en las investigaciones fueron fundados por instancias gubernamentales (i11), asociaciones civiles (i6) o empresas (i5; i9). También se encontraron programas que surgieron de iniciativas de grupos como jóvenes músicos (i3), migrantes de retorno¹ (i12) o asambleas de migrantes² (i17). En un PCEM los fundadores sostuvieron con recursos propios el programa hasta que obtuvieron apoyo financiero de otras fuentes (i12). Algunos PCEM tuvieron como inspiración El Sistema de Venezuela (i3; i5; i9), pero, otros buscaban fortalecer la educación básica (i1) o crear modelos de intervención comunitaria con diferentes disciplinas artísticas (i6).

Los PCEM buscaban fomentar distintos aspectos musicales, personales y sociales en sus participantes. Un término muy utilizado fue la construcción, reconstrucción o fortalecimiento del tejido social. En contextos donde se sufrieron los estragos de la violencia, esto incluía prevenir la violencia (i13), fomentar una cultura de paz (i10) y recuperar espacios públicos mediante la práctica artística (i6). Otros PCEM buscaban alejar a sus participantes de entornos violentos o que pudieran inducirlos a conductas nocivas (i10; i11; i13; i18).

En el aspecto social, los programas aspiraban a disminuir la desigualdad (i12), fomentar la inclusión e integración de sus participantes. Un par de PCEM favorecieron la inclusión de niñas en ensambles musicales tradicionalmente para hombres, como las bandas de metales (i12; i14), para esto, utilizaron estrategias como invitar personalmente a las mujeres y formar comisiones para acompañar a las estudiantes en los eventos (i12). Otros PCEM ofrecían enseñanza musical de forma equitativa a quienes no podrían acceder a esta, más que centrarse en resultados sociales específicos (i13).

Diversos PCEM esperaban mejorar el consumo cultural de sus participantes, familias y comunidades (i6; i11; i13), fomentar el gusto por la música (i13; i18), favorecer el aprendizaje en general (i1; i5), educar a través de las artes (i10), desarrollar habilidades personales (i18) u ofrecer un pasatiempo o actividad extraescolar accesible (i2; i16). Pero, un par de investigadores señalaron que, cuando los estudiantes y padres de familia solo veían los programas como un pasatiempo, no dedicaban suficiente tiempo y empeño a las actividades musicales (i2; i8). Por el contrario, los estudiantes de otros PCEM consideraban que la música era más que una afición, por lo cual, buscaban sentirse competentes en su instrumento musical (i10).

En cuanto a los objetivos musicales de los PCEM, varios fomentaban la música tradicional de banda presente en diferentes regiones de México (i8; i12; i13; i14; i17). Para esto, promovían la participación en asambleas comunitarias y la empleabilidad de músicos de las mismas comunidades (i14). Algunos de estos programas enfrentaron dificultades para mantener sus fuentes de financiamiento (i8), lo que los llevó a dejar de lado la difusión de la música tradicional de banda (i13) o, incluso, a desaparecer (i12).

Otros PCEM priorizaban la calidad musical; en los NUCAM varios directores (i11) y padres de familia (i15) consideraban que la excelencia musical era la principal finalidad de los centros, aunque desde el discurso oficial los objetivos eran fundamentalmente sociales. Además, algunos PCEM esperaban que sus participantes crearan sus propias agrupaciones o se desempeñaran como maestros de música (i1; i14). Sin embargo, en varias investigaciones se puede observar que los programas han modificado sus objetivos principales en respuesta a las necesidades sociales de su contexto (i6) o de las instancias que los financiaban (i3).

2.1.2. Participantes de los PCEM

Los estudiantes en los PCEM provenían de diferentes estratos sociales (i7; i11; i14). En algunos centros, la mayoría tenían sus necesidades básicas cubiertas (i13), eran miembros de familias nucleares o extendidas (i6) y de clases sociales media y alta (i4; i11). En otros, pertenecían a estructuras familiares no tradicionales (i4) o experimentaban violencia familiar (i7). Al respecto, los investigadores reportaron altos índices de deserción en estudiantes que vivían entornos familiares difíciles (i10). Según otras fuentes, un número considerable de estudiantes habían presenciado actos violentos (i6), incluso, habían perdido a familiares en hechos de esta naturaleza (i10).

Para ingresar, la mayoría de los programas no solicitaban conocimientos previos de ejecución instrumental o música clásica, aunque frecuentemente algunos estudiantes ya tenían experiencia previa en estas áreas (i4; i9; i13). Ciertos PCEM realizaban pruebas de admisión (i2; i9; i11) que consistían en ejercicios de memoria auditiva y coordinación (i7; i17), pero que no implicaban procesos rígidos de evaluación (i17). Casi todos los PCEM centraron sus esfuerzos en NNAJ menores de 18 años, con pocos que incorporaban a estudiantes de hasta 30 años (i5; i13; i15). Con respecto a la inclusión, algunos centros integraban estudiantes con alguna discapacidad (i4; i17; i19) o con necesidades especiales como déficit de atención, hiperactividad o autismo (i10). Solamente en dos programas los padres y familiares de NNAJ podían participar en actividades musicales, ya fuera en la banda de NNAJ (i6) o en coros y ensambles de guitarra específicos para ellos (i6; i10).

La comunicación y respaldo entre padres, maestros y coordinadores era fundamental. Los padres de familia apoyaban en actividades para el financiamiento y adquisición de materiales (i1; i10; i11), gestión y acondicionamiento de espacios (i14), organización y traslados para conciertos (i6; i13; i15), confección de ropa para las presentaciones (i10; i15), compra y mantenimiento de instrumentos musicales (i13), actividades de limpieza y reforestación (i10). También, algunos padres asistían a las clases de los estudiantes (i8) y

1 Migrantes que regresan a su país de origen después de haber vivido por varios años en una nación extranjera (Izquierdo Escrivano, 2011).

2 Migrantes mexicanos que residen en Estados Unidos (i17)

acompañaban su estudio diario, lo cual fue fundamental durante la pandemia por COVID-19 (i13). Al respecto, las madres de familia solían ser las más involucradas en los programas (i13; i14).

Algunos programas contaban con juntas directivas o comités conformados por padres, directivos, administrativos y/o maestros para la toma de decisiones académicas y administrativas (i8; i15). Otros ofrecían cursos o talleres para padres de familia (i6). A través de estos mecanismos, los PCEM se convirtieron en espacios de convivencia y aprendizaje (i8), sobre todo en centros que incorporaban ensambles musicales para padres y familiares (i10). No obstante, en determinados centros se reportó poca participación y comunicación entre maestros, coordinadores y padres (i6; i8; i11). Además, varios padres de familia consideraban poco productivo que los estudiantes participaran en actividades culturales y musicales (i10; i17), sobre todo en comunidades con PCEM que fomentaban la música de banda, a menudo relacionada con actividades negativas como el consumo de alcohol. (i12; i14).

A parte de los beneficiarios directos de los PCEM, algunas comunidades donde estos se establecieron participaban en actividades para la obtención de recursos, limpieza (i20) o recuperación de espacios públicos (i6). Como retribución, los programas ofrecían conciertos con sus agrupaciones (i6; i11; i14) y otras actividades artísticas (i6). Por último, otros PCEM buscaban crear conexiones entre diferentes comunidades a través de interacción entre centros y agrupaciones (i14).

2.1.3. Maestros en los PCEM

Muchos PCEM no tenían suficientes maestros (i1; i8; i11; i13; i17), incluso, no contaban con especialistas de todos los instrumentos musicales (i11; i13). Además de la docencia, los maestros se encargaban de la dirección musical, administración, coordinación académica o de personal, gestión de eventos o manejo de instrumentos (i2; i11; i13; i19). Otras actividades incluían el transporte de estudiantes, cubrir los costos de materiales, realizar tareas de limpieza y de mantenimiento (i2; i5; i11; i13; i17).

En los PCEM era común que los estudiantes avanzados apoyaran en el proceso de aprendizaje de los principiantes, ya fuera para cubrir ocasionalmente a los maestros (i17), o bien, se convertían en la principal figura docente (i8; i11). Frecuentemente, trabajaban como maestros exalumnos de los mismos programas, ya fueran egresados (i13; i15; i17) o estudiantes de carreras profesionales musicales (i2; i10). Por otra parte, algunos maestros aprendieron música de manera informal (i17; i13). En general, los maestros contaban con poca formación pedagógica para desempeñarse en PCEM, a pesar de ser exalumnos (i2) o contar con licenciaturas en interpretación musical (i11; i13; i18).

La relación maestro-alumno era fundamental en los programas. Los maestros ofrecían apoyo emocional y psicológico a sus estudiantes, por lo tanto, podían influir en el autoestima, autoconcepto, identidad y sentido de seguridad (i8; i9; i10; i13; i15; i16). Pero, si la relación maestro-alumno se convertía en una amistad, los estudiantes podían volverse indisciplinados en el aula (i1; i8). Varios investigadores reportaron que los maestros no contaban con suficiente preparación para proveer apoyo emocional y psicológico (i8; i10; i13). Además, hasta el momento, la literatura se ha centrado en la preparación docente en pedagogía y psicología, pero no se ha indagado en temas como desarrollo comunitario. Aunque una investigación integró la gestión comunitaria, la abordó desde la gestión de recursos (i1).

Para favorecer a los docentes y a sus estudiantes, algunos PCEM implementaron cursos de formación continua (i14); un programa los planificaba según sus necesidades específicas (i13), mientras otro abordaba temáticas como administración, seguimiento y evaluación (i6). Por el contrario, otros docentes tenían que capacitarse por su cuenta (i13). Un aspecto fundamental de los PCEM era la situación laboral de los maestros. En primer lugar, varios maestros contaban con empleos adicionales en gestión cultural (i17) o interpretación (i5). En segundo lugar, ejercían la docencia en varios centros en una o más poblaciones (i11; i13; i20) y, por lo general, figuraban como prestadores de servicios, sin derechos laborales de un trabajo formal (i1; i13; i17). Por esto, algunos sufrieron reducciones, atrasos o suspensiones de pagos por problemas con el financiamiento de los programas (i2), especialmente durante la pandemia por COVID-19 (i13). A pesar de estas dificultades, una parte de los maestros consideraban que los PCEM les ofrecían un empleo estable (i13), lo cual habla de la precaria situación laboral de los músicos en México.

2.1.4. Prácticas pedagógicas

En varios PCEM los investigadores reportaron falta de sistematicidad, planeación y evaluación de la enseñanza musical (i1; i11; i18). En la mayoría, las actividades didácticas se organizaban según el repertorio y los conciertos programados (i4; i7; i11; i16; i19). En contraparte, un programa contaba con planes de estudios completos de formación musical (i15). Algunos métodos de enseñanza instrumental utilizados en los PCEM eran Essential Elements y Suzuki, así como libros de técnica (i11; i15; i18), no obstante, era poco común que los maestros adaptaran los contenidos a las características de sus estudiantes (i18). Un par de programas contaban con prácticas de enseñanza instrumental similares a la tradición conservatoriana (i13; i15), y solo en uno basaba la enseñanza de acuerdo con la tradición oral (i20).

En casi todos los PCEM las clases de instrumento musical eran grupales, aunque algunos también incorporaban clases individuales (i11; i15; i17). Con respecto a la lecto-escritura musical el enfoque entre programas fue muy variado. Varios centros impartían solfeo para todos los estudiantes (i4; i11; i13; i15; i17), pero otros usaban estas clases solo como introducción a la ejecución instrumental (i8; i9) y un programa más alternaba el trabajo de repertorio con la lectoescritura musical (i20). Otras asignaturas musicales identificadas fueron iniciación musical previo a la enseñanza instrumental (i7; i17), agrupación coral para estudiantes de instrumento (i11), apreciación musical y armonía (i15).

Frecuentemente los PCEM contaban con agrupaciones de diferentes niveles de desempeño instrumental (i1; i7; i17) y ensambles integrados por estudiantes destacados (i9; i13). En este sentido, algunos programas alentaban la competencia para favorecer el desarrollo musical de sus estudiantes (i15), pero, también reconocían la importancia de fomentar el trabajo en equipo y la convivencia (i9). Otros PCEM buscaban minimizar la competencia a través de prácticas de integración, colaboración y respeto (i10). Una estrategia para esto era permitir que los estudiantes participaran en la elección de repertorio (i12).

El repertorio y los géneros musicales favorecidos en los PCEM podían depender del contexto, tipo de agrupación o instituciones financiadoras. Varios programas se centraron en la música académica o clásica (i4; i7; i11; i15; i16; i19), pero otros incluían géneros tradicionales como mariachi (i10). En las bandas era más frecuente la música tradicional y popular; para algunas agrupaciones estos géneros eran la base de la enseñanza (i12; i17; i20). Aun así, en una banda que dependía del apoyo financiero de migrantes, la música académica era la base del repertorio, más que la tradicional mexicana (i17).

Distintos PCEM ofrecían actividades como: deportes (i5), visitas a museos y exposiciones artísticas (i6; i8), talleres de desarrollo personal (i7), clases de civismo (i11), tareas de preservación ecológica y desarrollo comunitario (i6; i10). Además, los PCEM alentaban el buen desempeño escolar de sus participantes (i2), incluso al punto de condicionar su permanencia en los programas (i5). Dos PCEM eran parte de proyectos comunitarios más amplios (i5; i6); uno de ellos, incluido en dos investigaciones (i6; i10) incorporaba diversas artes, pero, posteriormente tuvo que centrarse solo en la música. Por último, otros PCEM contaban con personal de apoyo como psicólogos (i7; i13; i17) o educadores comunitarios (i6).

2.1.5. Beneficios en habilidades musicales, personales, sociales y bienestar emocional de los participantes

Los estudiantes de PCEM desarrollaron diferentes destrezas y aptitudes musicales. Varios mejoraron sus habilidades auditivas y buscaban altos estándares en la interpretación (i15), además, ampliaron su conocimiento de diferentes géneros musicales (i2; i15) y expresiones artísticas (i6). Relativo a la profesionalización, algunos estudiantes decidían formarse a nivel universitario como músicos (i11; i13; i15), pero aquellos que no deseaban seguir este camino (i13) podían continuar participando en actividades musicales como aficionados (i15). Los aprendizajes obtenidos en los PCEM brindaron la oportunidad a algunos estudiantes de apoyar económicamente a sus familias a través de actividades musicales (i10; i12).

Varios participantes subrayaron la importancia de la creatividad musical (i8; i15), a pesar de que sus programas no incorporaban actividades como composición o improvisación (i5; i15). Además, ciertos directores admitieron que la práctica orquestal ofrecía poco espacio para la libertad y la creatividad, pero consideraban esta tradición indispensable para la enseñanza (i5). El disfrute hacia el aprendizaje musical y la participación en presentaciones públicas fueron elementos que motivaban a los estudiantes a participar en los programas (i2; i10; i15). Los estudiantes podían aumentar su sentido de competencia por mejorar sus habilidades musicales, especialmente aquellos que se integraban a agrupaciones de selección o participantes adultos (i10). Para un investigador, lograr un nivel alto de desempeño instrumental significaba fomentar otras habilidades a nivel personal, emocional y creativo (i15).

La convivencia fue una de las principales motivaciones de muchos estudiantes para participar en los PCEM, más que el desarrollo de habilidades musicales (i6; i9; i13). En este sentido, los investigadores reportaron el fortalecimiento de los vínculos entre participantes (i6; i8; i10; i11), familias (especialmente en programas que incorporaron a los padres en actividades musicales) (i10) o comunidades (i6; i14). Sin embargo, en algunos centros la fuerte conexión entre estudiantes podía ocasionar que nuevos integrantes tuvieran dificultades para incorporarse (i2), había poca unión entre estudiantes de diferentes ensambles (i9) y, solo en un PCEM, se reportó un caso de bullying (i9). Además, algunos estudiantes atribuían mayor valor a la ejecución de algunos instrumentos musicales, lo cual generaba estructuras jerárquicas dentro de los ensambles (i4).

En el ámbito escolar, diferentes profesores de educación básica (i14) y padres de familia (i1; i2) observaron que los estudiantes de los PCEM mejoraron su desempeño académico, pero pocos padres de otro programa observaron dichas mejoras (i10). Los investigadores también reportaron beneficios en actitudes y habilidades personales, como disciplina, puntualidad, responsabilidad y trabajo en equipo o colaborativo (i9; i10; i11; i12; i14; i15), donde destacó un centro en que los estudiantes realizaban votaciones para tomar decisiones sin la intervención de sus maestros (i9). Además, los estudiantes se beneficiaron en cuanto a expresión personal, relajación, resiliencia, independencia, seguridad, confianza y autoestima, fortalecimiento de su sentido de identidad y pertenencia (i5; i6; i8; i9; i10; i12; i15). Específicamente en participantes con déficit de atención, hiperactividad, autismo (i10) o dificultades lectoras (i8), se señalaron beneficios físicos y psicológicos.

En PCEM establecidos en contextos difíciles, algunos directivos percibieron la disminución de actividades de pandillerismo, bandas delictivas y otras formas de violencia (i5). Por otra parte, algunos estudiantes, después de estar involucrados en conductas riesgosas, encontraron en los PCEM una fuente de apoyo para su reintegración social (i10) o recuperación de adicciones (i1). Por último, los PCEM fueron un respaldo para estudiantes que habían sufrido la pérdida de familiares cercanos por la violencia (i10).

A pesar de esto, varios participantes e investigadores evitaron sobreestimar los beneficios de los PCEM. Algunos coordinadores y maestros no atribuían completamente a los programas la transformación de entornos violentos y el crecimiento personal y emocional de los estudiantes (i10). Otros padres de familia y NNAJ no podían explicar con claridad sus efectos positivos (i8). Distintos coordinadores y maestros consideraban importante el simple hecho de adquirir experiencias positivas a través de la música (i11), mientras que, algunos

alumnos creían que ser buenos músicos los convertía en mejores personas (i4). El impacto de los PCEM en sus estudiantes, sintetizado en esta sección, se fundamenta principalmente en observaciones y entrevistas a los participantes. Por esto, requieren un análisis cuidadoso; las entrevistas pueden implicar sesgos de deseabilidad social, por lo cual se requieren más investigaciones con diseños cuantitativos (descriptivos, experimentales, cuasi-experimentales y correlacionales), cualitativos (investigación-acción, basada en las artes, entre otros) y mixtos, que respalden los hallazgos de los estudios realizados hasta el momento.

2.1.6. Características metodológicas de las investigaciones

Se identificaron 12 artículos y capítulos de libros arbitrados sobre PCEM en México, ocho de ellos derivados de tesis de licenciatura, maestría o doctorado incluidas en esta revisión, a excepción de tres tesis que no se localizaron (i4; i16; i20). Un proyecto más fue realizado durante la formación doctoral del autor, pero no fue parte de su tesis (i2). Dos investigaciones fueron promovidas por las instituciones que respaldaban los PCEM; el SNFM en el estado de Michoacán (i14) y las OSEA en diferentes puntos del país, esta última plasmada en cuatro tesis de licenciatura con sus respectivos capítulos de libros (i4; i7; i16; i19). Un potencial problema fue que no se aclaró el papel del SNFM y la Fundación Azteca en la edición, corrección u autorización de estos documentos.

Otro aspecto importante fue la relación de los autores con los PCEM, ya que algunos eran participantes activos (i3) o maestros (i9; i15). Un autor era presidente de la asociación civil que dirigía el PCEM, pero no lo aclaró en sus publicaciones (i6; ver Hernández, 2013). En el trabajo i18 se infiere que el investigador trabajaba en el PCEM analizado, pero tampoco lo mencionó explícitamente. Un autor más (i11) fungió como coordinador del SNFM (ver Pastor, 2018), pero se desconoce si este puesto lo desempeñó antes, durante o después de realizar su investigación doctoral.

Diferentes autores señalaron nexos familiares con las comunidades musicales en que desarrollaron sus investigaciones (i20) o se desempeñaron en PCEM diferentes a los analizados (i2). En un trabajo el investigador no proporcionó nombre ni ubicación de los PCEM, pero en su tesis doctoral especificó que había laborado ampliamente como docente en PCEM (i13). Solo en cinco investigaciones no se encontraron vínculos de los autores con PCEM (i1; i5; i8; i10; i12), de las cuales solo una fue independiente de tesis y sometida a proceso de revisión por pares (i10). Aunque es positivo que los involucrados en PCEM han analizado estos programas, son necesarias más investigaciones externas que sean sometidas a procesos de revisión por pares.

Existe una gran diversidad de áreas y campos del conocimiento en los trabajos. Una parte de las investigaciones parten de la antropología (i4; i6; i7; i14; i16; i17; i19), pero, también se han analizado desde las áreas de gestión cultural (i1; i5), desarrollo rural (i12), comunicación (i9), educación en general (i15; i20) y educación musical (i2; i3; i10; i11; i13; i18). Si bien es deseable que las investigaciones en los PCEM se realicen bajo diversas ópticas, parece ser que son necesarios más trabajos en educación musical o con perspectivas multidisciplinarias.

No en todas las investigaciones se especificaron el número de participantes y el papel que estos desempeñaban en los programas fue muy variado. Por mencionar un ejemplo, la investigación i11 suele ser citada para exemplificar los beneficios de los PCEM en los estudiantes, sin embargo, solo incluyó opiniones de directivos y coordinadores de los NUCAM. Al respecto, como sugiere Baker (2021), es probable que estos participantes confundan las aspiraciones de los programas con sus logros. Aunque varios investigadores recurrieron a la observación participante (i3; i4; i9; i15; i16; i19) ninguno empleó la metodología de investigación-acción participativa, propuesta por Bolden *et al.* (2021), para que los involucrados en los programas diseñen sus propias preguntas e instrumentos de investigación.

3. Discusión y conclusiones

En esta revisión sistemática no se estableció un periodo de tiempo de publicación de los trabajos, los más antiguos que se localizaron fueron del 2014 (i6; i15). Esta fecha, en comparación a los más de 25 años que algunos PCEM han operado en el país, parecen indicar una preocupación relativamente reciente de los investigadores por este contexto educativo. Sin embargo, no se descarta la existencia de otros trabajos de grado u otros reportes de investigación solo existentes en físico en bibliotecas de instituciones de educación superior del país.

En algunos PCEM los objetivos de desarrollo personal y social entraban en conflicto con las finalidades de excelencia musical, aunque no se identificaron procesos de análisis crítico de las prácticas pedagógicas para resolver dichos conflictos (Baker, 2021). Asimismo, algunos programas no definían claramente sus objetivos, por lo cual existían diferentes perspectivas de los aprendizajes esperados en los estudiantes y el papel de los maestros (i2). En este sentido, es necesario que los PCEM definan sus objetivos, capaciten a sus docentes en función de estos y los socialicen con estudiantes, padres de familia y comunidad al integrarse a los programas.

Los estudiantes de los PCEM en México provenían de contextos socioeconómicos muy diferentes, de comunidades rurales (i8; i12; i14; i17; i20) o entornos urbanos (i1; i3; i4; i6; i9; i15; i16; i18; i20). Por esto, existían grandes diferencias entre programas respecto a su tamaño, organización, financiamiento, ensambles y géneros musicales. Estas variantes dificultan las comparaciones y generalizaciones sobre el diseño e impacto de los programas, aspecto señalado por Bolden *et al.* (2021) en su revisión de literatura con programas en ocho países.

Baker (2021) advirtió que muchas investigaciones en PCEM han resaltado a los estudiantes exitosos, de forma similar, en esta revisión se observó poca atención a los estudiantes promedio o que abandonan

los programas. Se requieren estudios longitudinales para conocer los factores que generan la deserción y permitan que los PCEM lleguen a más participantes. Por otra parte, los NNAJ han sido los principales beneficiarios, con pocos programas que integran a padres de familia en sus agrupaciones musicales (i10; i16). De forma similar, en la revisión de literatura de Creech *et al.*, (2016) que incluyó 118 documentos, solo se encontraron dos programas (Harmony Liverpool y Big noise) con actividades musicales para adultos. Para este tipo de participantes, es necesario ahondar en sus experiencias, dificultades y beneficios, lo cual permitiría ampliar la enseñanza musical a más adultos y familiares en PCEM.

A pesar de que los maestros desempeñaban diversos papeles en los PCEM, se encontró poca información sobre su formación pedagógica y, menos aún, acerca de su preparación para promover el desarrollo personal, comunitario y emocional de los estudiantes. Específicamente en pedagogía, se han examinado materiales y repertorio, pero no se ha profundizado suficiente en las prácticas y procedimientos de enseñanza, especialmente en programas centrados en la difusión de música tradicional. Igual que en otros contextos (Creech *et al.*, 2016), la situación laboral de los docentes era inestable, pero se desconocen las repercusiones de esto en su vida profesional y personal (i2; i13). Programas como el SNFM, a pesar de su larga trayectoria, parecen no haber tomado medidas para mejorar las condiciones de los maestros.

El análisis indica que los PCEM en México han fomentado el desarrollo de diversas habilidades musicales, personales, sociales y el bienestar emocional de sus participantes, igual que en otros contextos (Bolden *et al.*, 2021). Pero, en este trabajo, estas conclusiones se deben interpretar con cautela, ya que la mayoría de los investigadores no especificaron qué significaban y cómo se midieron constructos complejos como la motivación, resiliencia y autoestima (Creech *et al.*, 2016). Además, son necesarios más estudios bajo otros enfoques metodológicos y en diferentes contextos para llegar a conclusiones más sólidas sobre el impacto de los PCEM.

La mayoría de los autores pertenecían al ámbito de los PCEM, esto subraya el interés de los involucrados por documentar sus prácticas, o bien, poca disposición para que investigadores externos accedan a los programas. En el trabajo i11, aunque el investigador contaba con autorización del SNFM, algunos directivos de los NUCAM rechazaron la invitación para participar en su estudio. Es posible que, al estar bajo presión constante para obtener los recursos necesarios para su funcionamiento, los directivos consideren que cualquier observación o crítica perjudicaría su financiamiento.

Es importante señalar limitantes de este trabajo. Aunque se realizó una búsqueda exhaustiva de documentos digitales, no se indagó en bibliotecas físicas, como se mencionó previamente. Por otra parte, ya que se revisaron y codificaron 25 documentos, entre ellos 12 tesis, fue difícil incluir detalladamente todos hallazgos en un solo artículo. Por último, como criterio de inclusión, los trabajos debían especificar la metodología y los instrumentos de recopilación de datos, pero, no se evaluó si estos habían seguido algún procedimiento de validación. A pesar de esto, se considera que esta revisión representa un punto de partida importante en la sistematización y síntesis de las investigaciones sobre PCEM en México.

Por último, en esta revisión sistemática se puede observar que ha aumentado el interés por analizar las prácticas y beneficios de los PCEM en México. Pero, las investigaciones aún son limitadas en cuanto a cantidad, rigurosidad, riqueza metodológica y profundidad, en comparación a la expansión que los programas han tenido en el país, su número de centros, agrupaciones, participantes y el tiempo que han operado. Ya que los PCEM en México han sido una fuente importante de educación y formación para NNAJ, es papel de los investigadores no solo documentar sus prácticas, sino contribuir a mejorar dichos programas a través de su participación y colaboración.

4. Referencias bibliográficas

Aguilar Meza, E. (2017). *La procuración de fondos para las agrupaciones musicales comunitarias: Caso orquesta infantil y juvenil Lomas del Paraíso* [Tesis de maestría]. Universidad de Guadalajara. <https://bit.ly/3TREf8d>

Baker, G. (2014). *El Sistema: Orchestrating Venezuela's Youth*. Oxford University Press.

Baker, G. (2021). *Rethinking social action through music: The search for coexistence and citizenship in Medellín's music schools*. Open Book Publishers. <https://doi.org/10.11647/OPB.0243>

Bautista Cupul, P. (2016). Bandas juveniles musicales de Yucatán: Los desafíos en la implementación de un programa músico-social. *Revista Internacional de Educación Musical*, 4(1), 61-73. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2016-4-p061-073>

Bautista Cupul, P., y Cisneros-Cohernour, E. J. (2023). Una investigación sobre el desarrollo de la primera Orquesta Sinfónica Juvenil de Yucatán. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(27), Artículo e590. <https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1752>

Becerril Gutiérrez, R. (2019). Experiencias corporales para la transformación del entorno social de la niñez y juventud: El caso de las Orquestas Sinfónicas Esperanzas Azteca en Nayarit y Quintana Roo. En F. Bañuelos y A. Kivinen (Eds.), *Esperanza Azteca: Cuatro miradas etnográficas* (pp. 87-160). Tirant humanidades. <https://bit.ly/4cKwOXY>

Bernal Olvera, L. E. (2018). *Estudio del impacto social y cultural de orquestas comunitarias en localidades de León, Guanajuato* [Tesis de licenciatura]. Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad León. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/125596>

Bolden, B., Corcoran, S., y Butler, A. (2021). A scoping review of research that examines El Sistema and Sistema-inspired music education programmes. *Review of Education*, 9(3). Artículo e3267. <https://doi.org/10.1002/rev3.3267>

Carrera Robles, J. (2014). Miedo social, intervención comunitaria y promoción cultural en Chihuahua. Reflexiones sobre un estudio de caso. *Cuicuilco*, 21(60), 239–260. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/cuicuilco/article/view/5845>

Carrera Robles, J. (2015). *Modelo para contrarrestar el miedo social desde la cultura y la intervención comunitaria en adolescentes expuestos a la violencia extrema* [Tesis doctoral]. El Colegio de Chihuahua. <http://www.coledch.edu.mx/cont/tesis/jcarrera.pdf>

Creech, A., González-Moreno, P., Lorenzino, L., y Waitman, G. (2013). *El Sistema and Sistema-inspired programmes: A literature review of research, evaluation, and critical debates* (1ra. ed.). Sistema Global: Friends of El Sistema Worldwide.

Creech, A., González-Moreno, P., Lorenzino, L., Waitman, G., Sandoval, E., y Fairbanks, S. (2016). *El Sistema and Sistema-inspired programmes: A literature review of research, evaluation, and critical debates* (2da. ed.). Sistema Global: Friends of El Sistema Worldwide.

Díaz Íñigo, V. A. (2016). *La capacidad de agencia de niñas, niños y jóvenes en tres Orquestas Sinfónicas y Coros Esperanza Azteca, Chiapas, México* [Undergraduate dissertation]. Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa. <http://bit.ly/4kdN45K>

Díaz Íñigo, V. A. (2019). La capacidad de agencia de niños y jóvenes en tres orquestas sinfónicas y coros Esperanza Azteca, Chiapas, México. En F. Bañuelos y A. Kivinen (Eds.), *Esperanza Azteca: Cuatro miradas etnográficas* (pp. 161–262). Tirant humanidades. <https://bit.ly/4cKwOXY>

Fundación Azteca de Grupo Salinas. (2022). *Informe de gestión 2022*. <https://bit.ly/49AMt9c>

García Toral, E. L. (2020). *Promoción del desarrollo humano a través del aprendizaje musical, el caso de la Banda Sinfónica Juvenil Zacapoaxtla* [Tesis de maestría]. Universidad Iberoamericana Puebla. <https://bit.ly/45zrrWn>

Garza de Lira, I. L. (2023). *La participación en orquestas infanto-juveniles como estrategia para la mejora en la autopercepción, inserción social y procesos comunicativos de niños, niñas y adolescentes* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Nuevo León. <https://bit.ly/3Ukl8Cp>

González-Moreno, P. A., y Carrillo, R. (2023). Arts for peace education in Chihuahua, Mexico: Efforts, outcomes and challenges of two community music programs. En O. Odéna (Ed.), *Music and social inclusion: International research and practice in complex settings*, (pp. 172–186). Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9781003188667-16>

Hernández, C. (2013). *Jorge Carrera Robles: El presidente de UMBRAL A.C. "Construyendo comunidad" rinde su segundo informe de actividades en Chihuahua*. <https://bit.ly/4akT4FI>

Herreras Guerra, D. (2019). Reconstrucción del tejido social con música... y acompañamiento. *Entre textos*, 11(31), 32–43. <https://doi.org/10.59057/iberoleon.20075316.201931187>

Izquierdo Escribano, A. (2011). Times of losses: A false awareness of the integration of immigrants. *Migraciones Internacionales*, 6(20), 145–184. <https://doi.org/10.17428/rmi.v6i20.1063>

López Guadarrama, E. (2019). Las orquestas comunitarias en Baja California: La experiencia del programa Redes 2025. *Savia: Revista de Investigación e Intervención Social*, 16, 6–11. <https://doi.org/10.36794/savia.vi16.8>

Morales Petersen, W. (2015). *El acceso a la educación musical en comunidades en riesgo de exclusión social en México: Estudio sobre las orquestas infantiles y juveniles de los Núcleos Comunitarios de Aprendizaje Musical (NUCAM) inspiradas en el Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona. <http://bit.ly/3TvDE8b>

Moser, A., y Korstjens, I. (2017). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 3: Sampling, data collection and analysis. *European Journal of General Practice*, 24(1), 9–18. <https://doi.org/10.1080/13814788.20171375091>

Ochoa Tinoco, C. (2013, junio 21). *Música contra la indiferencia. Política cultural, educación musical y sociedad civil en la Ciudad de México, el caso de CIMA, A. C.* [Presentación de ponencia]. Coloquio de Investigación la Gestión Cultural en México: Reflexiones desde lo Local, Xalapa, Veracruz, México. <https://bit.ly/46uvQLv>

Ojeda Gutiérrez, J. (2016). *Género, música y juventud de San Martín Tilcajete, Oaxaca* [Tesis de maestría]. Colegio de Postgraduados. <https://bit.ly/49ekjBg>

Ojeda-Gutiérrez, J., Alberti-Manzanares, P., y Zapata-Martelo, E. (2021). Juventud rural, género y música: El caso de la Filarmónica Juvenil San Martín Tilcajete, Oaxaca, México. *LiminaR Estudios Sociales y Humanísticos*, 19(1), 147–160. <http://dx.doi.org/10.29043/liminar.v19i1.796>

Ortiz Cortés, M. (2023). *Orquestas infantiles y juveniles en México: Un acercamiento a las identidades narrativas de estudiantes y docentes* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Aguascalientes. <http://hdl.handle.net/11317/2798>

Ortiz-Cortés, M., y Carbajal-Vaca, I. S. (2022). Nueve ecologías de aprendizaje en las orquestas infantiles y juveniles de México: Descubriendo las “cualidades mágicas” de la tecnología. *Aula Abierta*, 51(4), 349–356. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.4.2022.349-356>

Pastor, Chelo. (2018). *Doce músicos de la Comunidad y Cataluña aspiran a coger la batuta de la Banda Municipal de Castellón*. <https://bit.ly/4cKA5ps>

Pérez Camacho, C., López Ojeda, A., y Nivón Bolán, E. (2016). *El Sistema Nacional de Fomento Musical: Un modelo de política cultural*. Secretaría de Cultura y Laberinto Ediciones. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/80262>

Prieto Astudillo, J. M. (2014). *Aprendizajes en orquestas infanto-juveniles: Un estudio de caso en Playas de Tijuana, Baja California* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Baja California. <https://bit.ly/46Bh2ur>

Quiroz Rodríguez, U. (2019). Lucha o convergencia: La música a través de las OSEA como restaurador social. En F. Bañuelos y A. Kivinen (Eds.), *Esperanza Azteca: Cuatro miradas etnográficas* (pp. 327-397). Tirant humanidades. <https://bit.ly/4cKwOXY>

Ramírez Sánchez, M. A., y Díaz Íñigo, V. A. (2019). Instituciones, música, niños y jóvenes en orquestas sinfónicas y bandas musicales. *RUNA, Archivo para las Ciencias del Hombre*, 41(1), 167-181. <https://doi.org/10.34096/runa.v41i1.6174>

Reyes Sosa, D. (2020). *Método Inicial de Orquesta* [Tesis de Maestría]. Universidad Autónoma de Aguascalientes. <http://hdl.handle.net/11317/1949>

Rodríguez Pérez, C. E. (2016). *Relaciones de género: Miradas de niñas, niños, jóvenes y docentes de la Orquesta Sinfónica Esperanza Azteca Ciudad de México Norte* [Undergraduate dissertation]. Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa. <http://bit.ly/44F4Hqt>

Rodríguez Pérez, C. E. (2019). Relaciones de género: Miradas de niñas, niños, jóvenes y docentes de la Orquesta Sinfónica Esperanza Azteca Ciudad de México Norte. En F. Bañuelos y A. Kivinen (Eds.), *Esperanza Azteca: Cuatro miradas etnográficas* (pp. 263-326). Tirant humanidades. <https://bit.ly/4cKwOXY>

Salgado Salinas, S. S. (2022). Trabajo de campo en dos bandas de viento en la población de San Juan Lachao Nuevo y Santa María Rancho Nuevo, Oaxaca. Un acercamiento desde lo comunitario e intercultural de la educación musical. *Carta Tepa Mayo* 4, 7(4), 9-28. <https://doi.org/10.32870/ctm4.v1i7.39>

Sistema Nacional de Fomento Musical. (s.f.). *Quiénes somos*. <https://bit.ly/49CbDUA>

Tight, M. (2018). Systematic reviews and meta-analyses of higher education research. *European Journal of Higher Education*, 9(2), 133-152. <https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1541752>

5. Anexo

Lista de siglas:

- BANDIM: Banda Sinfónica Infantil y Juvenil de México
- NNAJ: Niños, niñas, adolescentes y jóvenes
- NUCAM: Núcleos Comunitarios de Aprendizaje Musical
- OSEA: Orquestas Sinfónicas y Coros Esperanza Azteca
- PCEM: Programas Comunitarios de Educación Musical
- SATM: Acción social a través de la música (Baker, 2021)
- SNFM: Sistema Nacional de Fomento Musical

Dra. Griselda Baca Rodríguez. Docente, pianista acompañante e investigadora en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH). Es Licenciada en Música con especialidad en piano, Maestra en Innovación Educativa, candidata a la Maestría Profesional en Estadística Aplicada y Doctora en Educación, Artes y Humanidades. Ha participado en recitales y conciertos como solista, acompañante e integrante de ensambles de cámara en diversos foros del país. Cuenta con publicaciones en revistas arbitradas y con participación en congresos internacionales de educación musical. Sus intereses incluyen psicología de la música, educación musical comunitaria y metodologías de investigación.

Dra. Patricia A. González Moreno. Profesora e investigadora de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Presidenta de la Sociedad Internacional de Educación Musical (ISME 2024-26) y de la Alianza Mundial por la Educación Artística (2025-26). Perteneció al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación en México (SECIHTI) (Nivel II, 2025-2029). Ha publicado en revistas y editoriales de prestigio internacional y ha pertenecido a diversos comités editoriales de revistas internacionales especializadas en educación musical. Como ponente y conferencista invitada, ha participado en congresos nacionales e internacionales en América, Europa, Asia y Oceanía.