

## FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN MUSICAL EN LA UNIVERSIDAD DE ILLINOIS: UN ESTUDIO DE CASO

José Luis Aróstegui

Universidad de Granada  
arostegu@ugr.es

*El presente artículo refiere una investigación sobre el alumnado de formación del profesorado en educación musical en la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign (Estados Unidos) con el fin de indagar sobre las condiciones, causas y modos por los que el alumnado de esta titulación construye su conocimiento musical y educativo a lo largo de su proceso de formación como maestros de música. Mi intención es describir e interpretar lo que tres alumnas que aceptaron ser observadas y estudiadas para esta investigación experimentaron durante el segundo cuatrimestre de su tercer curso de estudios: sus expectativas sobre la carrera, su vida profesional y la relación existente entre sus experiencias académicas y cotidianas. Mi interés estaba, pues, en el plano contextual.*

*This paper reports case studies of music education students at the University of Illinois at Urbana-Champaign. Its purpose is to tell of the conditions, causes and ways in which some undergraduate students in music education build both musical and educational knowledge en route to becoming music teachers. My intention is to portray and discuss what these three students experienced during their junior spring semester. I will refer to the concept of music education that each of these three students had. I will interpret each view according to personal and academic characteristics that I found relevant to understand their thinking about music education. I will try to relate those characteristics with other data from the field pertinent to understanding such music education concepts. First I will present a brief introduction to the music education program, then each student's perception. In the conclusion I will speak of similarities and disparities across cases.*

El presente artículo refiere una investigación sobre el alumnado de formación del profesorado en educación musical en la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign (Estados Unidos) con el fin de indagar sobre las condiciones, causas y modos por los que el alumnado de esta titulación construye su conocimiento musical y educativo a lo largo de su proceso de formación como maestros de música. Mi intención es describir e interpretar lo que tres alumnas que aceptaron ser observadas y estudiadas para esta investigación experimentaron durante el segundo cuatrimestre de su tercer curso<sup>1</sup> de estudios: sus expectativas sobre la carrera, su vida profesional y la relación existente entre sus experiencias académicas y cotidianas. Mi interés estaba, pues, en el plano contextual.

Durante los cursos 2001-2002 y 2002-2003 realicé un estudio de caso en la «*School of Music*»<sup>2</sup> de la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign (en adelante, U.I.U.C.) con el fin de comprender qué era general y qué específico a cada una de las tres estudiantes de las que me valí para realizar este estudio<sup>3</sup>. En este artículo presentaré aquellos datos y hallazgos relacionados con el concepto de educación musical construido por cada una de estas alumnas, cuestión que he extraído a partir de un informe de un estudio de caso más amplio (ARÓSTEGUI, 2004) en el que igualmente abordaba aspectos musicales y socioculturales.

La metodología de investigación empleada fue cualitativa. La recogida de información básicamente consistió en observaciones de clases y entrevistas en profundidad con estas tres alumnas, así como análisis de documentos. Los datos los obtuve durante el segundo cuatrimestre del curso académico 2001-2002, concretamente durante los meses que van de enero a abril<sup>4</sup>. Realicé además dos entrevistas a cada estudiante, la primera en marzo y la segunda en mayo. Una vez escrito el informe

<sup>1</sup> En EE.UU. los estudios de formación del profesorado duran cuatro años.

<sup>2</sup> Las *School of Music* son equivalentes a un conservatorio superior en nuestro país, con la salvedad del rango universitario del centro. Me decido a no traducir el término por la posible confusión a la que se podría prestar con los empleados en España. Obsérvese además que los estudios de formación del profesorado en educación musical se realizan en estos centros universitarios en vez de en las Escuelas de Magisterio y Facultades de Educación, tal y como sucede en nuestro país.

<sup>3</sup> Dicho estudio fue realizado por la obtención de una beca postdoctoral concedida por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

<sup>4</sup> En los Estados Unidos, el segundo cuatrimestre comienza a mediados de enero y finaliza a primeros de mayo.

final en el que este artículo está basado negocié el contenido del mismo, primero con las tres alumnas, y posteriormente con el director del centro, antes de pasar a hacerlo público.

El plan de trabajo consistió en observar a estas tres estudiantes en tantas asignaturas como fuera posible. En total tenían 25 materias distintas<sup>5</sup>, demasiadas, de modo que al final opté por 14 de ellas, para cada una de las cuales pedí permiso al profesorado que las impartía. Las dos asignaturas de educación musical que cursaban estas estudiantes las observé sistemáticamente, y el resto con una periodicidad que fluctuó entre una y ocho sesiones, dependiendo de lo que allí encontré.

Una de estas asignaturas de didáctica musical consistía en prácticas de enseñanza en una *middle school*<sup>6</sup> y en una *elementary school*<sup>7</sup>, de modo que pude observar las clases no sólo en la universidad, sino en esos centros. Esto supuso que igualmente debí solicitar autorización al equipo directivo de cada uno de estos centros, así como a la policía del Estado de Illinois<sup>8</sup>.

Mis prácticas de observación no interfirieron en las actividades de clase de ninguno de estos centros, ni tampoco llevé a cabo acción alguna sin el consentimiento de los implicados. El nombre de todas las personas e instituciones (con la excepción del de la U.I.U.C.) que citaré en este informe son supuestos a fin de garantizar el anonimato. Mencionar finalmente sobre los procedimientos seguidos que esta investigación fue aprobada por el Servicio de Investigación Institucional de la U.I.U.C., requisito imprescindible para todo estudio en el que haya seres humanos implicados.

En este artículo me centraré en los conceptos de educación musical que tenía cada una de las tres alumnas observadas, los cuales interpretaré a partir de aquellas características personales y académicas de cada una de ellas que en mi opinión son relevantes para comprender qué es lo que piensan sobre educación musical. Dichas concepciones procuraré relacionarlas con otros datos encontrados en el campo, fundamentalmente de la *School of Music*. Tras presentar alguna información preliminar de cómo funcionaba este plan de estudios en formación del profesorado en educación musical, trataré sobre cada una de las estudiantes. En la parte final de este artículo haré una reflexión sobre las similitudes y diferencias entre cada uno de los tres casos.

## EL PLAN DE ESTUDIOS

Amy, Kelly y Heather son tres alumnas matriculadas en tercer curso de formación del profesorado en educación musical, especialidad de bandas y orquesta<sup>9</sup>. La circunstancia de estar matriculadas precisamente en esta especialidad resultó de gran importancia, pues, por ejemplo, en total estaban apuntadas a cinco de las trece bandas que tiene el centro.

Una vez que obtuve el horario de clases de las tres durante el segundo cuatrimestre, encontré tres tipos diferentes de asignaturas: 1) de educación musical, dos; 2) musicales sin relación directa con la enseñanza, 18, algunas teóricas (v.g., *Historia de la Música*), pero sobre todo prácticas relacionadas con la interpretación instrumental (como los ensayos de banda, por ejemplo); 3) y sin relación alguna ni con educación ni con música, cinco, algunas porque eran obligatorias (como *Geología*), y otras por intereses personales (el caso de *Danza*).

Progresivamente fui encontrando una triple tensión entre estos grupos de asignaturas: entre las musicales y no musicales; dentro de las musicales, entre las prácticas y las teóricas; y entre las rela-

<sup>5</sup> El número de materias optativas a cursar es mucho mayor que en nuestros planes de estudio, así como la posibilidad de realizar las asignaturas obligatorias en cuatrimestres y cursos distintos, muy flexible en aquel país.

<sup>6</sup> Escuelas en las que cursa estudios el alumnado de entre 10-11 años hasta los 13-14.

<sup>7</sup> De los 6-7 años a los 9-10. Igualmente señalar que el título de profesor de educación musical permite impartir clases en todos los niveles educativos no universitarios, institutos incluidos.

<sup>8</sup> Desde el 2002 es obligatorio en ese Estado que todo investigador que vaya a estar en contacto directo con menores de edad demuestre no tener antecedentes penales.

<sup>9</sup> En los EE.UU. existen tres especialidades de formación del profesorado en educación musical: generalista, de coros y de banda y orquesta.

cionadas con aspectos didáctico-musicales y con formación técnico-musical. De todas ellas, las relacionadas con la formación estrictamente práctico-musical eran las más claramente beneficiadas, no sólo en número, sino también en el interés que estas tres alumnas le prestaban a las diferentes tareas a realizar. En general, las clases de su instrumento principal<sup>10</sup> eran prioritarias, y a continuación los ensayos de banda y las prácticas de dirección. El último lugar lo ocupaban las asignaturas obligatorias que nada tenían que ver con música, no sólo por el trabajo que realizaban, sino incluso en la actitud que en ocasiones tenían en clase estas alumnas.

Un profesor ayudante (P.A.) me hizo el siguiente comentario que a mi parecer es harto elocuente de estas diferentes prioridades. Estábamos hablando sobre sus estudios de doctorado.

P.A.: *Comencé algunos cursos sobre didáctica, pero los dejé porque había que leer un montón, y nada relacionado con música.*

J.L.: *Sí, sé lo que quieres decir, pero yo creo que esa formación teórica es necesaria.*

P.A.: *Pues no sé por qué. A fin de cuentas, lo que vamos a hacer en las escuelas es enseñarles a los niños a tocar un instrumento.*

En mi opinión, estas tensiones entre educación musical y capacidades musicales, entre interpretación y teoría musical, y entre asignaturas musicales y no musicales derivan de este énfasis en la práctica musical. Al plan de estudios subyace esta idea, y el pensamiento y creencias de los participantes están en coherencia con el mismo.

## AMY

Es hora ya de presentar a Amy, la primera estudiante observada. Es natural de los alrededores de Chicago, tal y como es habitual en la mayor parte del alumnado de la U.I.U.C., pues se trata del núcleo de población importante más cercano al campus, a unas dos horas y media en coche. Esta procedencia supone una pertenencia a una clase social media-alta y alta, más aún de acuerdo a los parámetros estadounidenses.

Los padres de Amy son filipinos, país de donde emigraron en los años setenta, un poco antes de que ella naciera. Es decir, Amy pertenece a la minoría asiática del país en primera generación. Encuentro este dato importante en razón de la escasa representación de minorías étnicas en esta *School of Music*. En la tabla contigua presento los datos del alumnado de toda la Universidad y del centro en razón de la etnia<sup>11</sup>:

	Afro-americanos	Hispanos	Asiáticos-americanos	Indígenas	Caucásicos
U.I.U.C.	6'9%	5'8%	13'1%	0'2%	74%
<i>School of Music</i>	2'8%	3'2%	8'5%	0	85'5%

Amy es también mujer, aunque esta circunstancia no afecta tanto a la distribución del alumnado estudiando música (el 57% mujeres) en comparación con el conjunto de la U.I.U.C. (47%).

Su instrumento era el clarinete, el cual comenzó a estudiar en el colegio cuando estaba en 5º, aunque estuvo a punto de dejarlo en 8º. Le pregunté por los motivos por los que pensó en abandonar sus estudios de clarinete, y esto fue lo que respondió:

Amy: *¡No me gustaba porque el profe era un capullo! (risas) No creo que fuera un buen clarinetista. Tampoco el programa de estudios de aquel colegio era bueno, no le daban demasiada importancia a la música, de modo que al principio me gustaba, pero cuando estaba en 7º, empecé a perder interés. Eso era en Calumet City, en donde empecé, después nos mudamos a Orland Park, y cuando fui a matricularme en mi nuevo colegio, ya en 8º, me preguntaron si tocaba algún instrumento y si me quería apuntar a*

<sup>10</sup> En esta especialidad es obligatorio saber tocar todos los instrumentos de banda, si bien no con el mismo nivel que el instrumento escogido como principal.

<sup>11</sup> Los datos de la U.I.U.C. provienen de la Oficina de Información de la Universidad, y están disponibles en <http://www.publications.U.I.U.C..edu/infosheets.html>. Los aquí referidos son del curso 2001-2002. Los de la *School of Music* provienen de la Secretaría del centro y son del curso 2002-2003.

*la banda. Mi madre me dijo que siguiera sólo un año más, y que si seguía sin gustarme, que lo dejara. De modo que me apunté, y resultó que el programa de estudios en Orland Park me gustaba. La profesora nos apoyaba un montón, incluso me buscó una profesora particular de clarinete. Comencé a mejorar, de modo que empezó a gustarme más porque sabía tocarlo.*

Amy estaba implicada en multitud de actividades, todas ellas relacionadas con la música. Durante el cuatrimestre en la que realicé mis observaciones, estaba en tres bandas, entre otras asignaturas en las que se había matriculado, todas ellas como digo relacionadas con la música, siendo su prioridad las clases de clarinete. Además, pertenecía a la “pequeña fraternidad”<sup>12</sup> de esta *School of Music*.

Con todos estos antecedentes ya estamos en condiciones de comprender el concepto de educación musical que tenía Amy, y que podría resumirse en el siguiente extracto de un correo electrónico que me envió cuando estaba preparando mi plan de observación. Le pregunté por sus asignaturas relacionadas con la pedagogía musical, y esto es lo que respondió:

*Música 001 [Pedagogía de las bandas escolares] y 002 [Prácticas de Dirección] son las asignaturas que tengo de educación musical. Bueno, en realidad también lo son Música 003 y 004, pues son clases en las que nos enseñan cómo tocar otros instrumentos. Es ese caso, Percusión [003] y Trombón [004] también son de didáctica. ¿Lo entiendes? Eso espero, porque sé que puede sonar lioso.*

Es decir, para Amy, cualquier asignatura en la que se enseñe música es intrínsecamente una materia igualmente didáctica. Pero ¿es el aprendizaje de un instrumento lo mismo que el aprendizaje de cómo enseñarlo? Es evidente que para ser director de banda hace falta saber dirigir y conocer la técnica de los instrumentos que la componen, pero ¿es eso todo? Para Amy parece que así es, aunque resulta contradictorio que piense que ése es todo el conocimiento necesario para ser una profesora de banda cuando estuvo a punto de dejar de estudiar su instrumento porque su maestro resultaba ser un *capullo* (sic) con el alumnado, pero no la que tuvo en 8º, pues ella la apoyó mucho. Su decisión de continuar o dejar sus estudios de clarinete no tenían nada que ver con la habilidad de sus profesores para tocar un instrumento. En la segunda entrevista que mantuvimos le volví a preguntar por esta cuestión y por las diferencias entre ser músico y profesora de música, si es que para ella las hay:

*Amy: No creo que haya ninguna diferencia. Creo que es importante ser realmente bueno con tu instrumento a fin de ser un buen director. Si no sabes cómo expresar algo con tu instrumento principal, ¿cómo vas a decirle a otras personas que haga algo con un instrumento que no dominas completamente? Ésa es la razón por la que estoy tocando la trompa en la banda de conciertos, con el fin de sentir la diferencia a la hora de tocar un instrumento de viento metal, y así saber mejor cómo funcionan.*

*J.L.: Pero Amy, tú me dijiste que te gustaba la banda de marchas porque había un ambiente más distendido que en las otras en las que estabas, y además, en la primera entrevista me dijiste que estuviste a punto de dejar los estudios de música cuando estabas en 5º curso...*

*Amy: Porque el profesor era alguien distante en su relación conmigo como estudiante, y sentía que no me alentaba para avanzar. Sentía además que se comportaba como si estuviera allí a disgusto, como si fuera una obligación darme clases de clarinete. En una palabra, que no lo hacía interesante, no hacía las clases dinámicas y daba la sensación de no querer estar allí. Cuando eres un niño, si el profesor te transmite esa sensación, ¿por qué vamos a querer los demás estar allí? Hacía que no valiera la pena, es que no me motivaba en lo más mínimo. De modo que cuando en 8º tuve otra profesora, mi opinión sobre las clases de música cambió completamente porque ella sí que nos motivaba, me animaba a practicar. Y cuando ella veía que iba a mejor, nos decía algo y nos felicitaba. Y esto es realmente importante en edades tempranas.*

Sin embargo, esta proximidad o distancia del profesorado con su alumnado no tiene nada que ver con la valía como intérprete de los docentes, cuestión que Amy no explicita directamente. Su interés manifiesto por las capacidades técnicas e interpretativas a la hora de tocar un instrumento y su identificación entre este aprendizaje con la capacidad para enseñarlo es una posible explicación de por qué la prioridad de esta alumna de formación del profesorado en educación musical sean sus estudios de clarinete, y también por qué está inscrita en tantas bandas; para ella, aprender tales ca-

<sup>12</sup> Para quienes hayan visto alguna película estadounidense ambientada en las universidades de ese país, tendrá al menos una ligera idea de lo que son las fraternidades, asociaciones de estudiantes con peculiaridades que no vienen al caso referir en este artículo.

pacidades implica aprender cómo enseñarlas. Este énfasis en la interpretación instrumental está en consonancia con el criterio seguido por esta *School of Music* anteriormente mencionado, que es precisamente el que Amy hace explícito, mientras que las capacidades sociales y personales como docente permanecen implícitas.

## KELLY

Kelly también procede de los alrededores de Chicago. Según me dijo, su familia, muy especialmente su madre, tiene una gran influencia en ella, en cómo piensa y en cómo es. Por ejemplo, su madre era bailarina profesional, y más tarde puso una academia, de modo que al criarse en ese ambiente, Kelly también quería ser bailarina, aunque su madre le aconsejó que hiciera otros estudios distintos a los de danza, otros en los que no se esté en la cima a los treinta años, si es que no antes, y a partir de ahí todo fuera cuesta abajo. Kelly además piensa de ella misma que no tiene la estatura adecuada para ser bailarina. Por estos motivos, y siguiendo los consejos de su madre, se matriculó en la *School of Music* en vez de en la *Dance School*. Como vemos, su interés por las artes estaba fuera de toda duda. Cuando era pequeña estudió danza durante tres años, y desde 4º curso empezó a estudiar flauta en la escuela. También durante su infancia estudió pintura y cerámica. Este interés por el arte proviene igualmente de su familia, fuertemente conservadora, según Kelly. Su interés por la música celta, su preferida, es también debido a su familia. Ciertamente, parece que su familia tiene una gran influencia en Kelly.

Estaba haciendo dos carreras a la vez: flauta y educación musical, especialidad de bandas. Tal vez la razón por la que cursa estudios de dos titulaciones a la vez es porque piensa que perdió mucho tiempo “*cuando era joven*”<sup>13</sup>. Entre sus materias de libre configuración tenía una asignatura de danza, lo cual me permitió observarla en tres actividades artísticas distintas: dando un concierto de flauta, durante sus prácticas de dirección, y en las clases de danza clásica. Durante esas observaciones tuve la impresión de que Kelly estaba un poco en tensión; tocaba la flauta con un nivel técnico bueno, pero no siempre con expresión; en las clases de danza, podía bailar, pero no siempre con agilidad; y en clase de dirección, con frecuencia se le olvidaba el plano expresivo. Esto llevó a preguntarme si su interés por el arte no sería un modo de buscarse a ella misma. Es ésta una cuestión muy personal y que se basa sólo en mis percepciones, el único modo que tenía de triangular era preguntándole directamente. Así lo hice, y ella coincidió conmigo:

J.L.: *¿Estarías de acuerdo conmigo si digo que hay muchas personas estudiando música o arte en general porque están intentando expresar algo de ellas mismas? ¿Crees que es esto algo que tiene que ver contigo?*

Kelly: *Ya lo creo, mucho. Cada vez que estoy enfadada, me pongo a tocar la flauta, y cuando estoy feliz, también. Cuando era niña, ésa era mi razón para tocar. Mis hermanos, que eran muy violentos, tenían muy mal genio, enseguida estaban golpeándose y peleándose de un modo muy agresivo. Entonces yo me encerraba en mi habitación y me ponía a tocar. Probablemente tocaba muy mal, muy fuerte y de un modo muy desagradable, pero podía tocar, y eso era una liberación para mí; una liberación física y emocional. Y ahora, si me paso varios días sin tocar, me siento ansiosa y nerviosa... frustrada, vaya, porque quiero tocar y no puedo. Sin duda, es una liberación emocional para mí.*

J.L.: *Tal vez es eso lo que esté influyendo en tu decisión de estudiar flauta y educación musical...*

Kelly: *Sí, eso es lo que quiero decir.*

Ya conocemos lo suficiente de Kelly para comprender por qué su concepto de educación musical es como es. En primer lugar, ella piensa que ser un buen profesor de música es lo mismo que ser un buen instrumentista, en paralelismo, por tanto, con el modelo que defiende la *School of Music*:

Kelly: *Todo el profesorado de música debería tener experiencia como intérprete. ¿Cómo podrían si no enseñar a tocar un instrumento, a afrontar los nervios ante un concierto, o aprender cómo destacar algún aspecto de la música, si nunca han aprendido por ellos mismos cómo hacerlo, si nunca han afrontado tales situaciones?*

J.L.: *Pero entonces, ¿cuál es la diferencia entre ser un profesor de música y un músico? ¿O tal vez no la*

---

<sup>13</sup> En el momento de realizar este estudio, Kelly tenía 20 años.

hay?

Kelly: *Sí, la hay. Ehh...*

Tras una larga pausa Kelly continuó dando una explicación a la que no le encontré demasiado sentido. Por de pronto en el fragmento anterior se percibe que ella es consciente de la importancia de relacionar teoría y práctica, así como de haber tenido la experiencia previa con aquello que se quiere enseñar, lo que para Kelly supone la primacía del plano interpretativo sobre cualquier otro a la hora de ser un buen docente. Pero ¿son estos requisitos condiciones necesarias y suficientes para ser un buen profesor? Durante la segunda entrevista volvimos a abordar nuevamente esta cuestión, y ahora sí logré comprender qué es lo que quería decir:

*Kelly: Es como tener un profesor de matemáticas que no sabe llevar sus cuentas del banco y no aplica lo que sabe a su vida diaria. Un profesor que enseña datos de un libro, pero que no puede usarlo en su vida es como un músico capaz de enseñar la técnica de un instrumento, pero que no es capaz de demostrárselo a sus alumnos cogiéndolo, poniéndose a tocar, y disfrutando. Lo último que necesita un alumno es alguien que abiertamente descarta lo que enseña en clase.*

En otras palabras, Kelly considera que el conocimiento académico ha de tener consecuencias en la vida diaria, en el conocimiento cotidiano, de modo que si eres un buen músico, podrás enseñar lo que haces fuera del aula, y por tanto podrás transmitir al alumnado el amor que tienes por la música o por cualquier otro contenido. Lo contrario es algo meramente teórico.

Para ella, éste es el único requisito necesario para ser un buen profesor. Sin embargo, en una de las entrevistas que mantuvimos, cuando hablábamos de sus clases en la universidad, hizo el siguiente comentario que parece indicar otro requisito de un buen docente:

*Kelly: Siempre he sido el tipo de alumna en clase, desde el colegio, que sabe darle al profesor lo que quiere escuchar, pero que a nadie le importa responder o no, de modo que yo siempre he dado alguna respuesta. La verdad es que así ha sido cómo he tratado a todos mis profesores, y ¿sabes?, es muy divertido.*

“Darle al profesor lo que quiere escuchar”. ¿Tiene esto algo que ver con ser un buen músico? De las palabras de Kelly se deduce que es fundamental la habilidad del profesorado para promover la participación del alumnado de modo que se implique en clase. Sin embargo, mientras que el profesorado le presta atención al contenido técnico y académico, el alumnado resulta que contribuye o se resiste a esa dinámica de clase de acuerdo a circunstancias implícitas. En mi opinión, éste es otro requisito de lo que para Kelly es ser un buen profesor, aunque no lo indique explícitamente.

## HEATHER

Heather también procede de los alrededores de Chicago. Su concepto de educación musical se caracteriza por hacer explícita tanto la importancia de tener un dominio técnico de la música como por la necesidad de apoyar al alumnado. A mi parecer, esto obedece a su visión humanista de la vida, lo que manifiesta, por un lado, en sus fuertes creencias religiosas, y por otro, en su concepto educativo centrado tanto en el contenido como en las personas. No parece casual que no estuviera recibiendo clases de su instrumento principal, la trompa, durante el cuatrimestre en que se realizó este estudio, una vez satisfechos los créditos mínimos requeridos.

Junto con otros compañeros, Heather iba dos veces por semana a realizar prácticas en dos centros escolares; de 7 a 8'30 de la mañana en una *middle school*, y de 9 a 9'30 en una *elementary*. Las tareas más frecuentes que estos estudiantes en prácticas consistía en darle clases de instrumento al alumnado de estos dos centros. Lo que sigue a continuación es una breve viñeta tomada de una clase en el segundo centro:

Entramos en el aula en el que damos las clases de música, una sala de usos múltiples que parece usarse como comedor, de ahí el fuerte olor a desinfectante. “¡Puag!”, dice Heather al entrar. Junto a esta sala hay un gimnasio en donde un grupo de niños muy pequeños están haciendo actividades psicomotrices. La pared separando ambos espacios es abatible, de modo que el aislamiento acústico no es muy bueno, de ahí que podamos escuchar claramente a los chiquillos.

El trabajo a realizar en esta escuela es similar a las tareas en el centro anterior: cada estudiante en prácticas trabajarán en grupos con los chavales del centro en función del tipo de instrumento que tocan. Sin embargo, aquí han de distribuirse a lo largo de la sala, en vez de estar en diferentes aulas. Heather está a cargo de dos chicas que tocan el carillón, pues no hay nadie aprendiendo a tocar la trompa. Sus compañeros están trabajando con dos trompetas, un bombardino, un saxofón, y tres flautas, todos practicando a la vez en la misma sala. Cuando empiezan a tocar el ruido es ensordecedor.

De las dos estudiantes que escogieron el carillón, hoy sólo viene a clase Doris. Comienza a tocar, y lo hace a trompicones. Heather, para hacerle ver cómo lo está haciendo, canta la misma melodía, primero manteniendo el pulso, y luego del modo en que esta chica lo estaba haciendo. Doris lo intenta de nuevo, pero no hay cambio alguno, le sale igual. Sigue insistiendo, y al final lo consigue. Heather la apoya un montón: “¡es precioso!”, le acaba diciendo al final con una gran sonrisa y una cálida expresión en su cara.

Lo van a intentar ahora con otro pasaje, pero es más difícil y largo que el anterior, y la chica es incapaz de tocar dos notas seguidas. Heather no dice nada, hace como que se pone a escribir algo en una libreta y la mira pícaramente de reojo mientras que Doris sigue intentándolo.

Es casi hora de irse y ya hay otro grupos de chavales esperando fuera a que acabemos para entrar en el aula. Todo el mundo se pone a recoger, excepto Heather y Doris, que continúan. Tras unos pocos intentos más, al final consigue tocar este segundo fragmento. Entonces Heather le dice los ejercicios que verán la próxima clase, y termina diciendo: “*Ha estado bien, sí. Buen trabajo*”.

Doris se despide y se va. Nosotros nos ponemos a recoger y al poco también nos vamos nosotros.

Vemos aquí las dos características antes referidas de lo que para Heather es la educación musical. En primer lugar, el conocimiento técnico del instrumento, de modo que si va a enseñar a tocar la trompa o el carillón, el profesor antes ha de saberlo usar. Enseñarlo no es una cuestión sólo de conocer como intérprete, sino que requiere de determinadas estrategias, por ejemplo, tocar un pasaje manteniendo el pulso, o simplificar el trabajo utilizando frases melódicas cortas que cada vez son más largas y complejas.

En segundo lugar, apoyar y animar la labor del alumnado. En la viñeta anterior vemos cuán entusiastamente Heather apoyaba a Doris, a pesar –o tal vez precisamente por eso– de que no toca precisamente bien. Cuando en alguna ocasión hablamos sobre Doris, me dijo que en su opinión el problema que tenía era de confianza en sí misma. Este apoyo al alumnado no tiene nada que ver con las habilidades musicales del profesor, y a pesar de lo importante que es para Heather, el problema está en que dichas capacidades sociales no pueden aprenderse:

J.L.: *En clase le dabas muchos ánimos a Doris...*

Heather: *Es lo que necesitaba. Para mí que se le ha metido en la cabeza que no toca bien. Sí, es lo que necesita.*

J.L.: *¿Es eso algo que hayas aprendido en la School of Music?*

Heather: *Pues no. Creo que es algo que o sabes o no sabes, es algo intuitivo. Hace falta conocer a las personas, saber de dónde vienen y qué necesitan aprender. Algo así...*

Es decir, sólo el conocimiento objetivo es susceptible de ser transmitido académicamente, mientras que la comprensión de cada situación que sucede en clase es algo que “*o sabes, o no sabes*”, como dice ella.

## CONCLUSIONES

El título de formación del profesorado en educación musical, especialidad de bandas y orquesta, que se imparte en la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign está dedicado a la reproducción de la tradición clásica occidental, más en concreto a la música de banda propia de los Estados Unidos. Al menos así fue durante el segundo cuatrimestre del tercer año en el que se realizó el periodo de observación en este estudio de caso. Dicha reproducción está centrada fundamentalmente en la parte interpretativa. Esta perspectiva está básicamente en consonancia con los hallazgos de NETTL (1995) sobre las *School of Music* del medio oeste de los Estados Unidos, entre las que se encuentra la U.I.U.C.. La principal diferencia entre el trabajo de Nettle y esta investigación está en que el programa de educación musical de esta Universidad ponía mucho más énfasis en la música de bandas que en la sinfónica, tal y como el profesor Bruno Nettle afirma en su libro.

Desde este planteamiento centrado en la interpretación puede explicarse la diferente importancia de las materias que componen el plan de estudios: cuanto más se aleja de la interpretación instrumental, menos relevante es. El resultado es, por un lado, un nivel musical del alumnado y de las distintas agrupaciones que se organizan realmente bueno y, por otro, un énfasis muy elevado en el desarrollo de las capacidades técnico-instrumentales exigidas en estos estudios de formación del profesorado en educación musical, especialidad de bandas y orquesta. En mi opinión, este alto desarrollo del plano interpretativo se consigue a costa del didáctico, con el resultado de que se identifica ser un buen profesor de música con ser un buen intérprete. Este concepto de educación musical supone una fundamentación epistemológica técnica del currículo.

Sin embargo, Heather, Amy y Kelly han aprendido mucho más que conocimiento *objetivo* a través de sus experiencias musicales y educativas sobre lo que es ser un maestro de música. Así, tiene que haber una relación entre teoría y práctica, de lo contrario es imposible transmitir amor por la música o por cualquier otra materia, lo que debiera reflejarse en las actividades diarias de cualquier músico fuera del centro en el que da clases. Esto es lo que PÉREZ GÓMEZ (1994) denomina la relación entre el conocimiento académico y el cotidiano como requisito imprescindible para llegar a un aprendizaje relevante. En educación musical, esto significa que la formación como instrumentistas debiera trascender el hecho musical para convertirse en un elemento que contribuye a la formación integral del alumnado como individuos y ciudadanos. De este modo, cuanto más inicial sea el nivel de estudios, mayor ha de ser la atención que le prestemos al alumnado para motivarles en su trabajo y convencerles de sus propias posibilidades, lo que debiera hacerse no sólo como estrategia de motivación, sino sobre todo como medio que contribuye al crecimiento personal del alumnado. En una educación musical así concebida, el contenido musical no es sólo un fin en sí mismo, también es un medio educativo.

Por desgracia, las circunstancias del alumnado condicionando el aprendizaje de determinado contenido no tienen nada que ver con el conocimiento objetivo al que se dedica este plan de estudios en educación musical, de modo que cómo se implica y cómo se identifica el alumnado con la música (SWANWICK, 1994) y con el contexto social del aprendizaje (HOLLAND, LACHIOTTE, SKINNER y CAIN, 1998) no se consideran cuestiones dignas de inclusión dentro de este plan de estudios. El pensamiento de Amy, Heather y Kelly está en consonancia con la lógica interna de este currículo, de modo que no tienen en cuenta las cuestiones socioculturales mencionadas en el párrafo anterior, y cuando se tienen, se consideran imposibles de enseñar y de aprender. El resultado es que no siempre se explicita la importancia del conocimiento hermenéutico que se obtiene de una situación particular o la influencia del contexto escolar en el proceso educativo.

En los conceptos de educación musical de cada una de estas tres estudiantes puede percibirse igualmente la influencia del contexto vivido, y también de las contradicciones con las que se vive. Así, Heather mostraba un interés por la faceta más humanista de la educación musical, en consonancia con sus creencias personales y con una elección de asignaturas sin clases de instrumento, si bien considera que no es posible enseñar tales capacidades docentes. Kelly por su parte, tiene una concepción pragmática de la vida aprendida de su familia que le lleva a estar estudiando dos carreras a la vez, las dos además de corte artístico como un medio de búsqueda personal. De Amy me resulta más difícil aportar una explicación personal de por qué concibe del modo que lo hace la educación musical. Creo que conseguí con ella la misma confianza y colaboración que con las otras dos estudiantes, aunque no conseguí el mismo nivel de comprensión. No sé por qué sus gustos musicales, su implicación en tantas bandas y actividades estrictamente musicales, e incluso su pertenencia a una pequeña fraternidad están tan en concordancia con las actitudes predominantes en esta *School of Music* y en esta Universidad, aún no tengo una interpretación suficientemente triangulada de por qué sus expectativas son tan ortodoxas.

Por último, señalar que se percibe una influencia del pensamiento que proporciona la *School of Music* que actúa como condicionante social. El alumnado reproduce este énfasis en la música clásica occidental, estilo que parece estar funcionando como filtro inconsciente de selección del alumnado de acuerdo a la clase social del alumnado, lo que a su vez tiene unas implicaciones étnicas, aun-

que tal vez debiera expresarse al revés: el prestarle una mayor atención a la música de *varones blancos muertos* hace que haya un menor interés de personas pertenecientes a otras culturas con influencias étnicas, lo que a su vez repercute en la representación por clase social. La reproducción de este concepto de educación musical supone poner el acento en las capacidades técnicas del alumnado a la hora de tocar un instrumento, antes incluso que en la propia dirección de bandas. En este estudio, sin embargo, parece claro que junto al aprendizaje de cómo tocar los instrumentos se produce una amplia gama de aprendizajes que van mucho más allá de lo académico.

## Referencias

- ARÓSTEGUI, J. L. (2004): "Much more than music: music education instruction at the University of Illinois at Urbana-Champaign". En Aróstegui, J. L. (ed.): *The social context o music education*. Champaign, Universidad de Illinois.
- HOLLAND, D.; LACHIOTTE, W.; SKINNER, D.; CAIN, C. (1998): *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, Universidad de Harvard.
- NETTL, B. (1995): *Heartland excursions. Ethnomusicological reflections on Schools of Music*. Urbana y Chicago, Universidad de Illinois.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1994): "Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia". En GIMENO, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- SWANWICK, K. (1994): *Musical knowledge*. Londres, Routledge.