



VOL. 14, Nº 2 (2010)

ISSN 1138-414X (edición papel)

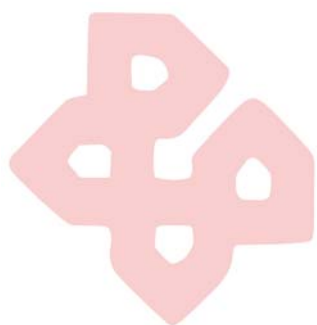
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 20/07/2010

Fecha de aceptación 19/08/2010

FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE MÚSICA: PLANES DE ESTUDIO EN EUROPA Y AMÉRICA LATINA

Music teacher education: Programmes in Europe and Latin America



José Luis Aróstegui

Coordinador del monográfico

Universidad de Granada

arostegu@ugr.es

EDITORIAL

Los procesos de reforma de los estudios universitarios se están llevando a cabo en todo el mundo y los planes de estudios de formación del profesorado en general, y del de música en particular, no son una excepción. Por este motivo, la revista *Profesorado* dedica este número a la formación del profesorado de música en Europa y América Latina a fin de indagar en la situación actual de la formación inicial de este perfil profesional y hacia dónde parece dirigirnos los actuales procesos de reforma. Es un buen momento, pues, para prestarle atención a unos planes de estudios que tantos cambios están experimentando con respecto a las estructuras preexistentes al plan Bolonia. Para tal fin dirigimos la mirada a lo que se está haciendo en otros lugares, algunos cercanos como Europa, y otros distantes geográficamente, como Suramérica, al mismo tiempo próximos a nosotros por tradición cultural e Historia.

Formación del profesorado, educación musical, y políticas de reforma son así los principales asuntos que se abordan en este monográfico desde una perspectiva comparada.

Las referencias a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior y sus consecuencias en esta titulación son inevitablemente el *leitmotiv* de los artículos dedicados a Europa. Así, José Antonio Rodríguez-Quiles, reflexiona sobre las directrices “a la baja” que a su juicio marca la Declaración de Bolonia a la formación del profesorado de música y muestra cómo, al menos en el caso de Alemania y Austria, tales directrices no tienen por qué ir en detrimento de una formación de calidad. Análisis similar hace María Luisa Reyes en su estudio sobre España, aunque nuestro país podría verse como un ejemplo de todo lo contrario, es decir, de hacer una lectura restrictiva de Bolonia a la hora de desarrollar estos estudios, desarrollo que la autora califica, previa justificación razonada, de “decepcionante”, lo que igualmente vale para los países del Benelux, en donde Mónica Sánchez y Francisco Javier Corral encuentran un desajuste entre la formación del profesorado y el papel de la música en el currículo obligatorio.

Además del proceso de convergencia con Europa, otros temas surgen del análisis de los planes de estudio como, por ejemplo, el viejo debate aún sin resolver sobre quién debe impartir la música en las enseñanzas obligatorias, si el maestro generalista o el especialista. Así, Edith Cisneros-Cohernour y Pedro J. Canto analizan los planes de estudios centroamericanos, encontrando una diversidad de instituciones de todo tipo (universitarias y escuelas normales, conservatorios y centros de arte, etéctera), que denotan modelos muy diversos de docentes de música. Teresa Mateiro encuentra en Suramérica tres modelos formativos de docentes, todos de ellos especialistas: músicos con especialidad en educación musical, pedagogos con especialidad en educación musical y lo que ella denomina “arte-educadores” con especialidad en educación musical. En el polo opuesto estarían Italia y Francia. Nerea Muruamendiaraz, José Antonio Ordoñana y Arturo Goldaracena analizan los planes de estudios en estos dos países, en donde la enseñanza de la música seguiría un modelo inclusivo. Alejandro Vicente, María del Àngels Subirats y Julia Ibarra por su parte nos muestran el cuidado y el mimo con el que la música sigue tratándose en los tres países de Europa Oriental por ellos estudiados: Polonia, Hungría y la República Checa.

Gunnar Heiling estudia los planes de formación de docentes de música en los países nórdicos, mostrándonos una gran diversidad de modelos; desde el más técnico, enfocado a los contenidos y la formación musical, de Dinamarca, a otros mucho más centrados en lo que educativo tiene la música de Finlandia o Suecia. María Teresa Díaz encuentra igualmente esta cuestión del equilibrio entre lo musical y lo educativo en el fondo de las motivaciones que llevan a los países bálticos a perfilar sus planes de estudios del modo en que lo hace. El peso que lo musical y lo educativo han de tener en educación musical es otro viejo debate tampoco resuelto y que aparece como determinante del perfil profesional de los planes de estudios en otros muchos países, pues además de en los citados, Juan Carmona y Melania Jurado encuentran esta misma situación los de Europa Meridional (Chipre, Grecia, Malta y Portugal). En la búsqueda de un equilibrio entre el plano educativo y el musical estarían los planes de Irlanda y el Reino Unido que analizan Lucía Herrera, Oswaldo Lorenzo y Almudena Ocaña, siendo éste uno de los pocos puntos en común entre los planes estudiados, dada la heterogeneidad encontrada no sólo entre estos dos países, sino dentro de los mismos. Amaya Epelde, por último, nos cuenta la forma que este debate ha tomado en Suiza: primero se forma a los docentes como músicos para posteriormente darles una formación pedagógica.

Finalmente, el artículo escrito por Edith Cisneros-Cohernour y José Luis Aróstegui hacen un compendio de los principales resultados obtenidos, reflexionando a partir de ellos sobre las implicaciones que pueden obtenerse para esta rama de la educación musical.

Todos estos trabajos se han centrado en el formación del profesorado de música en los niveles obligatorios de enseñanza, si bien en ocasiones los autores han hecho referencias al Bachillerato, a la Educación Infantil, al profesorado de conservatorios y escuelas de música, y en alguna ocasión también el profesorado universitario que se dedica a la formación de docentes. En algunos casos los autores se han centrado exclusivamente en la Educación Primaria, dejando aparte la formación de docentes para la Secundaria Obligatoria. Las diferentes circunstancias de cada país han llevado a los autores a diferentes enfoques en sus escritos, según la mayor o menor imbricación de los sistemas formativos de docentes para cada nivel educativo.

El monográfico lo completa un artículo invitado escrito por Robert Stake. En él, el autor refiere las motivaciones que le llevan a calificar y valorar del modo en que lo hizo el trabajo final de curso de un estudiante de doctorado con formación en educación musical dentro del curso que imparte en la Universidad de Illinois sobre estudios de caso. Stake ha querido así hacer un artículo que tenga relación con el tema del monográfico al tomar como punto de partida un trabajo relacionado con la educación musical. Pero, además del contenido y, probablemente sin quererlo, también se relaciona con el enfoque cualitativo que expone y que mayoritariamente hemos seguido en el análisis de los planes de estudios.

Y es que la mayor parte de los trabajos de este monográfico surgen a partir del realizado por la red de investigación ALFA (América Latina Formación Académica) II-0448-A sobre "Evaluación de los Planes de Estudio de Formación del Profesorado de Música en América Latina", financiada por la Comisión Europea. La red EVEDMUS estuvo compuesta por investigadores de siete universidades: Nacional de La Plata (Argentina), del Estado de Santa Catarina (Brasil), Granada y Pública de Navarra (España), Autónoma de Yucatán (Méjico), la Escuela Superior de Educación de Lisboa (Portugal), y la Academia de Música de Malmö de la Universidad de Lund (Suecia). Del 2004 al 2007 desarrollamos una investigación evaluativa con el fin de producir conocimiento acerca de las condiciones, causas y formas en la construcción del conocimiento musical y educativo que se está realizando en la formación del profesorado de música. Buscábamos, pues, comprender qué es general y qué específico en estos profesionales de la educación, para lo cual decidimos emplear tres herramientas de recogida de datos que iban de lo más general a lo más particular: cuestionarios, análisis documental de planes de estudio y estudios de caso. El desarrollo de la investigación tuvo tres fases:

1. Diseño de la investigación, en donde fundamentalmente elaboramos las categorías a partir de las cuales desarrollamos el proyecto. Además desarrollamos un cuestionario a través de internet dirigido a los coordinadores de esta titulación en las diferentes instituciones europeas y latinoamericanas dedicadas a la formación del profesorado de música. Para ello tuvimos igualmente que elaborar un inventario de los centros que ofrecen esta titulación en 18 países de América Latina y en los 25 que en aquel momento constituían la Unión Europea.
2. Recogida de información, con el envío de correos electrónicos solicitando la cumplimentación del cuestionario y el posterior estudio estadístico de los datos. Se analizaron además los planes de estudios de esta titulación con información recogida fundamentalmente a través de internet en los 43 países objetos de estudio gracias a la base de datos previamente elaborada y, en ocasiones, a través de contactos

directos con responsables de diferentes universidades. Realizamos además siete estudios de caso.

3. Publicación y difusión de resultados, comenzando con la elaboración de los informes de investigación y difusión de resultados en congresos y publicaciones especializadas.

Los datos que se presentan en este monográfico son parte de esa difusión de resultados, pues la mayor parte de los artículos que lo componen tienen su germen en aquel análisis de los planes de estudios, habiéndose realizado una actualización de los datos para los trabajos que aquí se presentan. Además, los autores de los artículos no se corresponden totalmente con la plantilla de investigadores que participaron en la red, si bien hay un alto porcentaje de coincidencia. Así mismo, al ser este monográfico una convocatoria abierta de la revista *Profesorado*, se recibieron algunas propuestas que nada tenían que ver con la red EVEDMUS, y que igualmente forman parte del presente número.

Este origen común de la mayoría de los trabajos hace que haya cierta similitud en la estructura que siguen los artículos, pues las categorías de investigación fueron el punto de partida de los análisis, y además se elaboró un cuadernillo con indicaciones sobre cómo realizar dicho estudio en donde así mismo se indicaban las categorías a las que había que prestar atención, pues no todas eran aptas para estudiarse con las tres herramientas de recogida de información empleadas, dependiendo de su naturaleza más cuantitativa o cualitativa. En el caso del análisis de los planes de estudios que aquí nos ocupa, hay datos de los dos tipos, aunque tal vez con una mayoría de los cualitativos.

Independientemente de la naturaleza de los datos, es fácil comprobar que nuestro trabajo se basa en la Educación Comparada, rama de la Investigación Educativa que en los últimos años está cobrando auge, probablemente debido al poco margen de acción que hoy en día tienen las naciones-estado, pues las directrices de las políticas de reforma vienen dadas por instituciones transnacionales, fundamentalmente la OCDE a nivel internacional, y la Unión Europea a nivel regional. En coincidencia con Popkewitz y Pereyra (1994), partimos de la base de que la metodología comparada puede ayudar a aumentar nuestra comprensión de la dinámica subyacente en los planes de reforma como en la que ahora nos vemos envueltos, para lo cual es necesario situarlas en sus contextos históricos y sociales para así comprenderlas como parte de los acontecimientos que configuran y dan forma a los límites y posibilidades actuales de enseñanza, en nuestro caso, de los planes de estudios de formación del profesorado de música.

A través de estos artículos es interesante comprobar cómo ante una misma política de reforma, la de la convergencia europea en enseñanzas universitarias, tiene diferentes aplicaciones y efectos en cada país pues, aunque los criterios sean los mismos, el contexto no lo es, de ahí el diferente impacto. Así es cómo las políticas globales acarrear consecuencias locales, y de ahí la fuerza de la Educación Comparada al permitir constatarlos. No se trata de transferir lo que se haga de un país a otro, sino de comprender qué se está haciendo, por qué está funcionando del modo en que lo está haciendo en cada país, y qué lecciones podemos obtener para aplicarlas a otros contextos.

Para finalizar, quisiera señalar que a la hora de editar los artículos se han seguido las normas de la lengua española o castellana, según señala la Real Academia Española y la Fundación del Español Urgente, Fundéu. Así, todos los topónimos se han escrito de acuerdo a las normas indicadas en esas fuentes, también de acuerdo a lo señalado en la enciclopedia libre Wikipedia. Los nombres de las instituciones se proporcionan igualmente en español y, en

la mayoría de las ocasiones, con la denominación en el idioma original. También se han evitado anglicismos innecesarios, que son la inmensa mayoría. Así, por ejemplo, se han evitado las siglas inglesas ECTS para referirnos al Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos, aunque también hemos evitado las correspondientes en nuestro idioma ya que prácticamente nadie las utiliza. Tal vez la única excepción a esta norma de evitar anglicismos sea el empleo del término semestre, pues aunque el “semester” anglosajón en realidad debiera traducirse por “cuatrimestre”, al diferir en tan sólo una semana lectiva el uno del otro vamos a emplear indistintamente ambos términos, ya que parece que “semestre” acabará imponiéndose. El lenguaje es un sistema de comunicación y, como tal, debe facilitar la comprensión de los significados que se quieren transmitir y si se hace con términos provenientes de otros idiomas y culturas, normalmente del inglés, esa cultura y ese idioma se convierten no ya en dominantes, sino en hegemónicos. El texto se ha depurado, pues, del modo en que se ha hecho, en aras tanto de una mejor comprensión como por contribuir a la pujanza de nuestra propia cultura.

Referencias bibliográficas

Popkewitz, T. y Pereyra, M. (1994). Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa. En Popkewitz, T. (comp.). *Modelos de poder y regulación social en pedagogía*. Barcelona: Pomares-Corredor.