

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/334729196>

# La educación musical media y superior en México: Un estudio sociológico de experiencias de agentes en el campo laboral

Research · July 2019

DOI: 10.13140/RG.2.2.16352.23040

CITATIONS

0

READS

218

2 authors:



**Guillermo Rosabal Coto**  
University of Costa Rica

25 PUBLICATIONS 36 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



**Daniel Fass Alonso**  
Universidad Iberoamericana Ciudad de México

3 PUBLICATIONS 0 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Proyecto Musicar [View project](#)



Creativity, Agency, and Democracy Research in Music Education [View project](#)



Universidad Veracruzana  
**Facultad de Música**



UNIVERSITY OF  
**TORONTO**

# **La educación musical media y superior en México: Un estudio sociológico de experiencias de agentes en el campo laboral**

**Reporte de investigación elaborado por**

**Dr. Guillermo Rosabal-Coto**  
(San José, Costa Rica)

**Lic. Etienne Daniel Fass Alonso**  
(Tamaulipas, México)

Julio 2019

# ÍNDICE

Agradecimientos .....	2
Introducción .....	3
Objetivo y propósito .....	3
Pregunta de estudio.....	4
Metodología .....	4
Tipo y enfoque de investigación .....	4
Validez .....	4
Fase preliminar.....	5
Fase de trabajo de campo .....	5
Recolección de información .....	6
Taller y grupos focales .....	7
Contacto preliminar con participantes .....	7
Dinámica y actividades durante y después del taller: .....	7
Etnografía institucional postcolonial como teoría y método.....	10
Análisis y discusión de resultados.....	12
El modelo hegemónico y elitista en la educación musical.....	13
Epistemología hegemónica en el contexto universitario .....	15
Ontología y epistemología hegemónicas y los pueblos indígenas .....	15
Los bagajes estudiantiles vs. los fines de la educación .....	17
Metas docentes vs. metas estudiantiles.....	19
Posibilidades de cambio desde la desobediencia epistémica .....	20
Respuesta a la pregunta de estudio .....	21
Recomendaciones.....	22
Para la SEP y la SEC.....	22
Para docentes y estudiantes .....	24
Para escuelas y facultades de música universitarias .....	25
Para investigación posterior.....	26
Referencias.....	27
ANEXOS .....	31
ANEXO 1 .....	31
ANEXO 2.....	32
ANEXO 3.....	33
ANEXO 4.....	34
Reseña de los autores .....	35

# Agradecimientos

Los autores agradecen a las siguientes personas e instancias, cuyas gestiones y trabajo fueron cruciales para la realización de este estudio:

## **Universidad de Costa Rica (UCR), San José (Costa Rica)**

Dra. Marianela Cortés Muñoz (Directora PROINNOVA)  
MBA Cynthia Céspedes Alfaro (Gestora del Área de Artes y Letras,  
PROINNOVA)  
Dra. Patricia Fumero Vargas (Directora IIArte)

## **Universidad Veracruzana (UV), Xalapa, Veracruz (México)**

Mtra. Julieta V. González García (Directora Facultad de Música)  
Mtra. Arisbe Martínez Cabrera (Docente Facultad de Música)  
Comité Organizador I Foro Internacional Educación Musical Veracruz 2019  
(I FIEMV)  
Jorge Luis Hernández Oliva (Encargado de video filmación y fotografía del  
taller en el I FIEMV)  
Francisco Antonio Parra Moreno, Jordye Fernando Márquez y Karla Mercedes  
Guerrero Flores (Equipo de Logística del I FIEMV)

## **Universidad de Toronto (UofT), Toronto, Ontario (Canadá)**

Dra. Susan Antebi (Directora Programa de Estudios Latinoamericanos)  
Dra. Berenice Villagómez (Coordinadora Programa de Estudios  
Latinoamericanos)  
Oficina de Ética de la Investigación, Despacho de Investigación e Innovación  
del Vice-Presidente

Agradecimiento especial a las docentes Arisbe Martínez Cabrera y Ana Alfonsina Mora, y a los docentes Francisco Muñoz Esquivel y Héctor Miguel Vázquez Córdoba, en México.

# Introducción

Este documento sistematiza una investigación cualitativa en torno a retos de socialización, administración, pedagogía e investigación en torno a la música, en una gama de contextos educativos en México. Estos retos se miran conceptualmente bajo el lente del *musicar*, un concepto operacionalizado a partir de las dos últimas décadas del siglo XX, y que se explicará en detalle más adelante—, con el propósito de analizar la multiplicidad de relaciones sociales que emergen cuando los seres humanos hacen o se involucran con la música.

El estudio se inserta dentro del proyecto de investigación VI-726-B8-A08 *Descolonización en la educación musical a escala internacional*<sup>1</sup>, avalado por e inscrito ante la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica para el período 2018-20, e implementado por el Observatorio del Musicar de la misma universidad.<sup>2</sup> El propósito del proyecto es producir información, análisis, interpretaciones y propuestas orientadas hacia la descolonización en diferentes ámbitos de la educación musical, debido a que, al día de hoy, dichos insumos son prácticamente inexistentes en idioma español.<sup>3</sup> Dicho proyecto comprende trabajos de investigación, publicaciones y actividades académicas a cargo de investigadores(as) de Costa Rica, México, Chile, Venezuela y Canadá.

En el presente reporte, se introduce el objetivo, propósito y se contextualiza la pregunta de estudio. Seguidamente, se describe la metodología y técnicas de recolección de información, y el proceso de análisis. Posteriormente, se discuten los hallazgos y se responde a la pregunta de estudio. Se finaliza con la formulación de recomendaciones a diferentes instancias involucradas en la gestión, administración e investigación de la educación musical media y superior en México.

## Objetivo y propósito

Esta investigación tiene como objetivo analizar sistemáticamente información proveniente de narrativas compartidas por profesionales que trabajan en la pedagogía, administración o investigación de la educación musical media y superior, en diferentes contextos geoculturales de México, desde una perspectiva micro-macro, a partir de conceptos, teorías, en interacciones en grupos focales en un taller sociológico.

El propósito de la investigación es, por una parte, generar un insumo para docentes, autoridades educativas en instituciones federales, privadas, de educación media y superior, para identificar problemáticas y soluciones en el ámbito de la educación musical. Por otra parte, pretende servir de punto de referencia para la formulación de políticas públicas y acciones enraizadas en problemáticas y realidades reportadas por profesionales que representan una diversidad de contextos y roles en la administración, gestión e investigación de la educación musical en México.

---

<sup>1</sup> Véase el enlace: <https://vinv.ucr.ac.cr/sigpro/web/projects/B8A08>

<sup>2</sup> <http://www.obsmusicar.ucr.ac.cr>

<sup>3</sup> La reflexión académica internacional en español, en torno a este tema, en grupos de discusión, fue iniciada en el Seminario Internacional de Educación Musical Decolonial, dentro del proyecto arriba mencionado y con la publicación del monográfico editado por Shifres y Rosabal-Coto (2017), también fruto de investigación dentro de este proyecto.

## Pregunta de estudio

Esta investigación sociológica pretende responder la siguiente interrogante:

*¿Cuáles retos han experimentado personas docentes, investigadoras y administradoras en la educación musical media y superior en diferentes instituciones y contextos culturales en la México, según sus narrativas de socialización y educación musical compartidas antes, durante y después de un taller sociológico sobre socialización musical, y cómo pueden analizarse en su dinámica micro-macro?*

## Metodología

En esta sección se describe el tipo y enfoque de la investigación, las etapas del estudio, los procedimientos para la recogida, tratamiento y análisis de información, y el abordaje de la pregunta de estudio.

### Tipo y enfoque de investigación

Este estudio es *cualitativo*, pues pretende analizar experiencias individuales, enunciadas por los y las participantes—como percepciones y motivaciones—, alrededor de inquietudes y problemas, más allá de la superficie o de lo aparente, con el objetivo de hacer visible los discursos y prácticas que organizan la socialización, en escenarios ordinarios (p.e. el aula y el centro educativo), y así, en última instancia, poder tener injerencia en la transformación del mundo social (Denzin y Lincoln 2003). En este estudio particular, entendemos este mundo como el ámbito de la praxis educativa, que abarca desde la acción pedagógica en el aula, la investigación, la administración, hasta el currículo y las políticas.

Como ejercicio de enfoque cualitativo, esta investigación aspira a aportar a la comprensión del *porqué*, *cómo*, y *cuándo* de la organización social de discursos y prácticas en la docencia, investigación y administración, en la educación musical, en un contexto nacional y cultural específico, como lo sugiere la pregunta de estudio. En vista de que esta investigación se centra en una serie de relaciones o conexiones que resultan nuevas como tema de estudio, es de carácter *exploratorio*.

### Validez

Esta investigación no pretende hacer generalizaciones para todo el ámbito educativo de México, o realizar mediciones cuantitativas de ninguna índole. Su validez está dada por: a) el uso de un método etnográfico que parte de las experiencias cotidianas de personas expertas en su quehacer diario en la educación, b) la participación y aportes de personas estudiantes y/o profesionales de la educación que representan 16 estados mexicanos, y b) la diversidad de bagaje académico y roles laborales representados por las personas participantes. Es así como la validez apunta a la particularidad y diversidad de individuos y contextos, dentro de una nación.

Debe mencionarse también el hecho de que se socializaron conceptos y teorías sociológicas para motivar y enmarcar los relatos individuales y diálogos de los grupos focales—como se explicará más adelante—, y esto fortalece la estructura y metodología de la etnografía. Adicionalmente, aunque el investigador principal no sea mexicano ni resida en México, trabajó

y cotejó constantemente el trabajo con contrapartes y personas expertas de la educación musical media y superior de ese país, fuera como colaboradores(as) o como pares. El investigador principal fue consciente de atender la diversidad y particularidad a la vez, en consulta con sus contrapartes docentes y académicas en México.

## Fase preliminar

Los investigadores Rosabal-Coto y Fass Alonso, conformando un equipo colaborativo, bajo los principios del Observatorio del Musicar<sup>4</sup> de la Universidad de Costa Rica, idearon emprender este estudio durante un intercambio académico entre octubre 2018 y enero 2019. Esta fue una de las actividades agendadas durante una estancia de Rosabal-Coto como Académico Visitante en el Programa de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Toronto,<sup>5</sup> la cual tuvo como propósito general explorar y analizar narrativas de retos en la socialización y educación musical en Latinoamérica y otros contextos internacionales, dentro del marco del proyecto de investigación VI-726-B8-A08 *Descolonización en la educación musical a escala internacional*, previamente mencionado.

El propósito del intercambio fue contextualizar y prever posibles retos y acciones en varios ámbitos de la educación, a la luz del interés del nuevo gobierno mexicano en fortalecer las artes y la música, mediante decreto en la reforma a la educación federal.<sup>6</sup> Este intercambio abarcó la discusión de fuentes documentales y de archivo en torno a diseño curricular, pedagogía, administración educativa y políticas educativas públicas de la educación musical en México. Los encuentros fueron presenciales y virtuales. Estos últimos fueron videograbados y ambos investigadores los visionaron durante la fase de análisis. Durante dicho intercambio, Rosabal-Coto compartió con Fass Alonso el enfoque de análisis de la organización social de la educación denominado *etnografía institucional postcolonial* (Rosabal-Coto 2016a, 2016b). Con el fin de formalizar los aportes de Fass Alonso desde México, durante la fase de investigación, se le incorpora al equipo de personas investigadoras del Observatorio del Musicar,<sup>7</sup> durante el 2019.

## Fase de trabajo de campo

La fase de trabajo de campo se operacionaliza en el marco del I Foro Internacional Educación Musical Veracruz 2019 (I FIEMV). Este foro tuvo lugar en la Facultad de Música de la Universidad Veracruzana, entre enero y febrero 2019, y convocó a estudiantes de pregrado y posgrado, docentes y autoridades de la educación musical, en mesas redondas, conferencias, talleres y ponencias, en torno a la temática ‘Diversidad cultural y Formación.’<sup>8</sup> Dicho eje temático enmarcó las actividades del Foro dentro de la apertura, la criticidad y el interés por los contextos geoculturales particulares en que se inserta la educación musical en México. Según el Comité Organizador del I FIEMV,

---

<sup>4</sup> Véase breve descripción de los principios del Observatorio del Musicar en el siguiente enlace: <http://www.obsmusicar.ucr.ac.cr/que-podemos-hacer-por-usted/>

<sup>5</sup> Mayor información en el enlace: <http://las.utoronto.ca/people/visitingsscholars>

<sup>6</sup> Véase el proyecto de decreto, por el que se reforman los artículos 3, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en la Gaceta Parlamentaria del 13 de diciembre de 2018, en este enlace: <http://gaceta.diputados.gob.mx/PDF/64/2018/dic/20181213-II.pdf>

<sup>7</sup> Véase la nómina del equipo actual de investigadores e investigadoras en el siguiente enlace: <http://www.obsmusicar.ucr.ac.cr/equipo-2/>

<sup>8</sup> Véase el siguiente enlace: <https://www.uv.mx/fiemv/>

las dinámicas emergentes del cambio permanente, que configuran los espacios sociales donde interviene el ámbito de la educación musical, ofrece la oportunidad de abordar los aspectos de la diversidad cultural que se interseca con los procesos educativos, mediante la construcción dialogada de un discurso incluyente, sustentado en el interés, las estrategias y los avances logrados en distintos ámbitos educativos, musicales y culturales. Esto con el propósito de orientar la acción educativa del conocimiento musical desde distintas problemáticas y las perspectivas consecuentes para su atención (2).

El Comité Organizador designó a Rosabal-Coto como Miembro del Comité Académico del Foro, lo cual le permitió al investigador principal conocer con anterioridad las propuestas de ponencias de investigaciones y experiencias pedagógicas de personas participantes, provenientes de diferentes provincias y contextos institucionales. También le encomendó a este investigador llevar a cabo el taller *¿Quiénes somos en la música?: Hacia un musicar decolonial*, durante el cual se llevaron a cabo grupos focales con educadores y educadoras musicales de diversos contextos institucionales de México. Por otra parte, el investigador mexicano Fass Alonso presentó en dicho foro la ponencia *Música, educación y ritual en el México actual* (Fass Alonso 2019), la cual propuso un abordaje del concepto *musicar* ya mencionado, en el contexto macro de la educación en México.

Tanto el trabajo de campo, como la interpretación y redacción de la información recolectada, se llevaron a cabo con el apoyo del Departamento de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Toronto, el Instituto de Investigación en Arte de la Universidad de Costa Rica y la Facultad de Música de la Universidad Veracruzana. Las dos últimas etapas de trabajo se llevaron a cabo en los meses de febrero a julio del mismo año, desde México y Costa Rica. El borrador del reporte fue socializado con cuatro docentes de educación media y superior que asistieron al I FIEMV, considerados(as) pares expertos.

## Recolección de información

En la fase preliminar se previó que era coyunturalmente pertinente, y metodológicamente apropiado, realizar grupos focales o entrevistas y diálogos grupales semi estructurados, para generar discusiones que arrojaran información acerca de lo que se quería estudiar. Se pensó en preguntas abiertas, generadoras, que permitieran apertura y diálogo extenso a relaciones micro y macro en praxis educativa, en grupos focales. Se describirán más adelante. La propuesta de recogida y análisis de información fue aprobada por el Consejo Técnico de la Facultad de Música de la Universidad Veracruzana el 13 de diciembre de 2018, vía comunicación electrónica.

El taller fue video filmado en su totalidad, resultando en aproximadamente cuatro horas de grabación. Todas las personas participantes del taller fueron previamente informadas al inicio acerca del manejo de la información, desde la filmación, hasta el análisis y la elaboración de un documento, con lo cual estuvieron de acuerdo. Los investigadores visionaron la video filmación del taller, y los archivos MP4 correspondientes se han mantenido encriptados en la nube. Se ofreció anonimato en los reportes e interpretaciones en el documento escrito. Se ofreció en todo momento responder a las preguntas de las personas participantes, e informarles de los desarrollos posteriores al taller. Todos estos procedimientos siguen el protocolo de ética inscrito para el proyecto de investigación *VI-726-B8-A08 Descolonización en la educación musical a escala internacional* (en el cual se encuentra inscrita esta investigación), requerido por la Universidad de Toronto, en 2018.

## Taller y grupos focales

Los grupos focales se llevaron a cabo durante un taller de cuatro horas de duración, en dos días consecutivos, en el marco del I FIEMV, y conducido por Rosabal-Coto, en calidad de tallerista invitado. El investigador mexicano Fass Alonso estuvo presente en el taller, como participante y observador. El taller fue anunciado en términos de la temática del Foro, en el sitio web del I FIEMV, de la siguiente manera:

**Título:** ¿Quiénes somos en la música?: Hacia un musicar decolonial

**Descripción:** Construcción colectiva de conocimiento, a partir de interiorización y socialización de conceptos sociológicos sobre el musicar y su organización social en el ámbito micro y macro, en países latinoamericanos. En última instancia, se pretende compartir herramientas teóricas y prácticas para accionar sobre estructuras de origen colonial, materiales e ideológicas, en el contexto del aula y fuera de ella.

### Contacto preliminar con participantes

Una semana antes de iniciar el taller, se envió un correo electrónico a las 17 personas que realizaron la preinscripción del mismo, con el fin de sugerirles compartir por esa misma vía, y de manera personal y salvaguardada, inquietudes, experiencias y problemáticas que hubiesen experimentado en la docencia, investigación y gestión en educación musical en contextos particulares (véase Anexo 1). El propósito de tal solicitud fue tener mayor información acerca de los agentes sociales, personales e institucionales, involucrados en estas actividades educativas, desde la perspectiva de las personas participantes, así como su percepción personal acerca de las raíces e implicaciones de retos y su organización social. A esta invitación respondieron solamente cuatro personas, y a ellas se les invitó, durante los grupos focales, a compartir y expandir más su contribución.

### Dinámica y actividades durante y después del taller:

#### Primer día

Al inicio, el tallerista presentó y explicó los siguientes objetivos, basados en talleres similares impartidos por Froehlich (2007), asistida por Rosabal-Coto:

- Examinar y encontrar respuestas a cómo lidiar con diferencias y similitudes en las experiencias de socialización entre docentes y estudiantes.
- Dilucidar diferentes propósitos del aprendizaje y sus consecuencias para la enseñanza.
- Examinar de qué manera estos propósitos emergen de las diferencias en experiencias de socialización entre docentes y estudiantes.
- Desarrollar planes de acción que calcen con situaciones docentes actuales, a la luz de la misión, visión, y valores de la educación, y las necesidades del estudiantado, en el contexto pluridiverso y coyuntura sociopolítica de México.

Con el fin de estimular un ambiente seguro y respetuoso de la particularidad de la experiencia de las personas participantes en su locación socio-corporal, así como la conciencia de la coordinación de las interacciones sociales por medio de normas institucionales, el tallerista propuso a las personas participantes las siguientes reglas, que desafían las normas tradicionales que coordinan una situación de aula o taller:

- Nadie debe sentir obligación de hablar o responder.

- No se dará la palabra desde el mandato del tallerista, sino que cada persona participante debe sentirse libre de hablar o intervenir cuando lo desee, y de responder a los aportes de otras personas participantes.
- El tallerista, mediante su rol y cualificaciones académicas, no impondrá conceptos o teorías o sus propias experiencias, sino que proveerá realimentación o ideas que sirvan de contrapunto a lo compartido con el grupo.
- Ninguna intervención, forma de musicar, o contribución a la conversación es superior o inferior a otra. Todas las experiencias son válidas y no hay respuesta correcta o incorrecta.

Se inició el taller con cada persona presentándose de manera voluntaria, y en los términos que lo deseara. Durante la primera sesión, se llevaban a cabo las presentaciones individuales, y al mismo tiempo, se introdujeron gradualmente dos conceptos sociológicos fundamentales para discutir el musicar y la educación musical: *yoes empíricos* y *redes de interacción*. Ambos conceptos fueron desarrollados por primera vez en la educación musical por Froehlich (2007, 2009; Froehlich y Smith 2017), han sido retomados por Rosabal-Coto (2016a, 2016b, 2014, 2012). Yoes empíricos visualizar la dimensión interaccional micro de cada individuo; en otras palabras, todas las maneras como somos e interactuamos según nos vemos a nosotros(as) mismos(as), y ejercemos diversos roles, en nuestras interacciones sociales, en contextos determinados. Nuestros yoes incluyen: yo músico ejecutante, yo educador(a), yo madre, yo padre, yo hermano(a), yo artista, por mencionar unos cuantos. Las redes de interacción micro involucran las personas con las que interactuamos a nivel familiar y de cuidados (socialización primaria), educación formal (socialización secundaria) y profesional (socialización terciaria). Las redes macro agrupan las redes micro: clase social, grupo étnico, comunidad estudiantil, comunidad cultural y gremio profesional, por mencionar unas redes prominentes.

Una vez terminadas las presentaciones, se prosiguió con el ejercicio de que cada participante identificara algunos de sus yoes empíricos, para luego compartir reflexiones y hallazgos en el grupo plenario. El tallerista enfatizó que “no le ponemos suficiente atención a todas esas redes de interacción que te hacen quien tú eres.” A raíz de la reflexión, las y los participantes coincidieron que no hablamos suficientemente sobre yoes empíricos, más allá del yo músico(a)/artista y el yo docente, los cuales, de paso, suelen antagonizar en cuanto a metas personales vs. profesionales.

El ejercicio práctico en la segunda parte de esta sesión consistió en compartir en subgrupos, reunidos por separado, cómo fueron nuestros procesos de socialización primaria, secundaria y terciaria en la música. Cuando el grupo regresó a la plenaria, algunas personas comenzaron a concientizar cómo otros yoes empíricos (y los de otras personas) han determinado y configurado su yo músico/docente y sus procesos de aprendizaje, ya sea en la crianza, la vida escolar, o la vida profesional. Es así como reafirmamos que nuestra autoimagen, imagen de los demás, y nuestros conceptos de educación y música, así como nuestros valores, certezas y hasta incertidumbres se han configurado en interacciones sociales particulares, en redes de interacción. Para finalizar la primera sesión del taller, se solicitó una tarea libre y voluntaria a las personas participantes, mediante la siguiente consigna:

Ya sea con notas escritas, o notas de audio, plasmemos:

‘¿Cómo me convertí en quien soy en la música?: ¿Quiénes me influenciaron? ¿Cuáles o cómo fueron mis interacciones sociales en vivo o virtuales? ¿Cuáles o cómo fueron las interacciones con quienes piensan igual o diferente a mí? ¿Cómo interactué con la cultura, arte, y política en mi contexto?’

## Segundo día

La segunda sesión comprendió la exposición de la narrativa solicitada, y su análisis desde las redes de interacción, por parte de personas participantes voluntarias. El propósito fue profundizar en la discusión de redes de interacción macro e identificar cómo hemos venido abordando los conflictos y dislocaciones personales en los ámbitos institucionales. El tallerista dirigió la discusión hacia la identificación de los valores institucionales y sus posibles convergencias/divergencias con los valores personales y de nuestros *yoes empíricos*: “Estamos entre dos mandatos: entre lo que yo siento y lo que se me pide ser, que usualmente viene vía institución, hogar, cultura y educación (nivel macro).” Se enfatizó que cuando los mandatos macro riñen con nuestros *yoes empíricos*, se causa una *dislocación*. Un estudiante universitario de guitarra y docente de primaria en Xalapa, lo describe muy acertadamente:

Vamos creando una imagen de nosotros mismos, a través de lo que ven los demás, a través de la opinión, a través del sentir de las personas, y actuamos en consecuencia. Es como bilateral: tú haciendo, al mismo tiempo que están haciendo y te vas haciendo con los demás; no nos hacemos en el vacío.

A continuación, el tallerista puntualizó:

Esto no debe ser interpretado como ‘me creo todo lo que me dicen de mí mismo,’ sino que en el cómo estamos interactuando con otros(as) y con nosotros(as) mismos(as), nos vamos formando. Y partiendo de esa locación que vamos desarrollando en nuestras interacciones, afirmamos, celebramos y exploramos relaciones cuando nos involucramos con la música, ... de manera que son tus relaciones contigo mismo(a) y con los(as) demás las que fraguan tu musicar; tu musicar no se da en el vacío.

A continuación, se discutió diferentes maneras cómo experimentamos dislocación en nuestras redes de interacción. Por ejemplo, un docente de iniciación musical infantil en una institución superior en Veracruz, afirmó: “Vivimos anclados sin tener el conocimiento,” haciendo referencia a que reproducimos mandatos institucionales, como el recitar o cantar algo (p.e., el Himno Nacional) sin saber por qué, y sin ser conscientes de cuál es el significado institucional que tiene esto que hacemos o enseñamos. Salió a colación cómo las identidades nacionales determinan nuestras acciones, en función a metas macro que poco o nada tienen que ver con la vida cotidiana, las metas y valores personales (véase Rosabal-Coto 2016a; Smith 2005).

Seguidamente, y como ya se había invertido bastante tiempo en la discusión de nuestros *yoes empíricos* en interacciones institucionales, el tallerista invitó a reflexionar:

¿A cuáles *yoes empíricos* de mis estudiantes les voy a poner atención (en nuestro trabajo cotidiano)? Vemos en los libros de psicología cognitiva o de desarrollo que todos van al mismo tiempo, en las mismas etapas, porque tienen la misma edad, van al mismo salón y se matricularon en la misma carrera. Pero no importa nada de estos *yoes empíricos*, porque no hay tiempo. Al sistema no le interesa que pases tiempo en esto; lo que interesa es homogeneizar. Es una responsabilidad grande atender estos *yoes* ... ¿Qué tanto conocemos a las personas con las que interactuamos todos los días, sean estudiantes (o pares)?

Al ir compartiendo ejemplos concretos de dislocación como aprendientes, docentes, o en el ámbito de la investigación o administración de la educación y las artes, se identificó que, en medio de la dislocación, experimentamos miedo a gestar el cambio o estar imbuido en él. Una psicóloga en una escuela universitaria de música explicó que

[n]os da miedo, como maestros, estos ejercicios de ceder el control, y decir: ‘Vamos a hacer algo.’ Porque esto implica una capacidad de ver qué es lo que está sucediendo con el grupo, y cómo puedo enlazar esto que está sucediendo, cómo lo aprovecho para enseñar, o esta experiencia qué nos puede dar. Y esa aparente desestructura causa mucha impaciencia, miedo, angustia.

El tallerista puntualizó y concluyó que es importante saber ceder el control de los procesos de aprendizaje al estudiantado, compartirlo con ellos(as), y aprender a confiar en la intuición y el saber de sus cuerpos en los procesos de aprendizaje, poco o nada tomados en cuenta por los procesos pedagógicos institucionales. Y por ello, enfatizó que debemos aventurarnos a conocer exhaustivamente quiénes somos en la música.

A modo de paréntesis, es importante mencionar que previo a la segunda sesión del taller, el tallerista abordó enfáticamente, y con ejemplos concretos, la descolonización de prácticas pedagógicas en la educación musical, en una mesa redonda en torno a la diversidad en la educación musical, programada en el I FIEMV, junto a panelistas de México y Canadá. Aparentemente, ello motivó que se unieran seis participantes más a la segunda sesión del taller, para un total de 23 participantes. Debe mencionarse también que, al concluir oficialmente el taller, y por petición de nueve participantes, se realizó un grupo focal adicional, para tratar problemáticas y preguntas filtradas de los grupos focales, lo cual ayudó a profundizar en las raíces y acciones en torno a problemáticas percibidas durante las dos sesiones oficiales del taller. Todo ello evidencia cómo fue calando la discusión en cuanto a retos en los campos de trabajo de las personas participantes, utilizando los conceptos sociológicos mencionados.

#### Post-taller

Como seguimiento a un acuerdo tomado con las y los participantes hacia el final del taller, cuatro días después de concluido el mismo, se envió, a la totalidad de participantes, un correo (véase Anexo 2), con el fin de invitarles de realizar aportes voluntarios en un formulario en línea, concretizando retos discutidos o no en los grupos focales, y acciones llevadas a cabo, o acciones posibles, para abordaje o solución de estos retos (véase Anexo 3). Respondieron siete participantes, cuya diversidad de bagajes y contextos de trabajo se puede evidenciar con la información provista en el Anexo no. 4. Estas respuestas fueron el insumo más completo para el análisis que se discutirá más adelante.

## Etnografía institucional postcolonial como teoría y método

Durante el intercambio en la fase exploratoria de este estudio, se acordó la conveniencia de poder realizar el análisis de información mediante la *etnografía institucional postcolonial del aprendizaje musical*, enfoque teórico-metodológico original del tallerista Rosabal-Coto, para estudiar la organización social de la socialización y aprendizaje de la música en contextos postcoloniales latinoamericanos. Dicho enfoque—conocido como *sociología para la gente*—, articula la etnografía institucional de Dorothy E. Smith, como método, con conceptos y teorías del pensamiento poscolonial y decolonial latinoamericano (e.g., Castro Gómez 2008; Mignolo 2007; Sousa Santos 2010). El enfoque original propuesto por Rosabal-Coto se perfila como *una sociología para aprendices musicales* (Rosabal-Coto 2016a). El desarrollo de este enfoque se llevó a cabo mediante otros proyectos de investigación en la Universidad de Costa Rica, y

con la supervisión y financiamiento de una tesis doctoral en la Academia Sibelius de la Universidad de las Artes de Helsinki (Finlandia).<sup>9</sup>

La pertinencia de la etnografía institucional poscolonial para abordar la pregunta de estudio que nos ocupa, radica en que este enfoque permite develar discursos y prácticas en contextos de aprendizaje musical tomando en cuenta las estructuras materiales e ideológicas particulares a América Latina, como territorio y construcción geopolítica postcolonial y neocolonial. Esto ofrece ventajas epistemológicas fundamentales: Tradicionalmente se ha abordado la investigación educativa en nuestros contextos usando categorías abstractas de análisis prescritas por modelos euroamericanos y de países industrializados, que no han sido ideadas desde el contexto latinoamericano. Ha sido ampliamente demostrado en debates públicos en América Latina que asumir o reproducir modelos educativos foráneos—especialmente euro-estadounidenses—ignora e invisibiliza el contexto socio-material, y por lo tanto, las necesidades materiales y metas que determinan la praxis educativa en nuestra región.

La etnografía institucional postcolonial estudia cómo lo que hacemos, pensamos, decimos y decidimos desde nuestra locación socio-corporal, en procesos institucionales como la educación y la socialización musical, ya ha sido coordinado desde discursos institucionales—dimensión macro—, por agendas que poco o nada tienen que ver con las metas, bagajes y necesidades de las personas que participamos de dicha organización.<sup>10</sup> Adicionalmente, con el fin de poder entender la música y el aprendizaje musical como socialización (y no solo como objeto u obra artística), se operacionaliza el concepto *Musicar*—un infinitivo:

Musicar es afirmar, celebrar, y explorar las relaciones que emergen cuando escuchamos, tocamos, cantamos, tarareamos, improvisamos, componemos, dirigimos, bailamos, consumimos música, y pensamos o hablamos de ella, o nos relacionamos con ella con lo mejor de nuestra habilidad, navegando entre las dimensiones micro y macro (Froehlich y Smith 2017; Small 1998; Rosabal-Coto 2016a, 2012).<sup>11</sup>

Es así como en este estudio utilizamos el concepto *musicar* como lente conceptual para poder identificar relaciones que diferentes actores sociales afirman, exploran y celebran en la socialización y aprendizaje musical, que emergen en las narraciones de las personas participantes, sobre socialización musical en sus contextos de trabajo.

La etnografía institucional, en su ontología, concibe al cuerpo como sitio de conciencia, mente, pensamiento y subjetividad visibles en actos particulares, y se interesa en cómo las personas son en realidad agentes expertos en sus experiencias, en tanto expresan lo que en su locación corporal sucede. Lo que hacen las personas en contextos institucionales se denota con el término *trabajo* (*work*). Las personas son expertas en el trabajo que hacen desde y con su cuerpo. La tecnología que coordina lo que hacemos, con lo que hacen otras personas, en procesos institucionalizados, y traen lo ‘macro’ a la dimensión ‘micro’, se llama *textos*.

---

<sup>9</sup> Los proyectos fueron: *B4273 Análisis de resistencia a la colonialidad en socialización aprendizaje musical, en redes de interacción micro y macro, en el contexto costarricense* (2014) y *B6A56 Hacia una desobediencia epistémica en la docencia universitaria en música: conceptos y teorías*, entre los años 2016 a 2018.

<sup>10</sup> Para comprender el origen de la etnografía institucional y su evolución como método de comprensión de la organización social en el Occidente capitalista, véase Smith (2005).

<sup>11</sup> Para comprender ampliamente el origen y operacionalización de este término, véase Small (1998). Valga mencionar que Rosabal-Coto (2016a) operacionaliza la definición de Small, con el aporte de su mentora H. Froehlich (véase Froehlich y Smith 2017) y la etnografía institucional poscolonial (Smith 2005).

La etnografía institucional, como método, no inicia con nociones preconcebidas abstractas o teorías de socialización institucional, ni de las experiencias de las personas. Inicia conversando con las personas acerca de su *trabajo*, a partir de su experiencia vivida, como la narran, y se mueve hacia la identificación y análisis de *textos* que coordinan las experiencias de las personas, con la institucionalidad a nivel macro. En el caso de esta investigación, las conversaciones giraron en torno a las relaciones que las personas afirman, celebran y exploran en el musicar en sus diferentes contextos. Seguidamente, la etnografía institucional busca identificar cómo las personas activan los textos para perpetuar o mantener las visiones de mundo y sociedad, y los mandatos o el orden que sostiene a las instituciones. Para identificar dichas activaciones, se determina una problemática (no en el sentido tradicional de ‘problema’), como la define la etnografía institucional: un rompecabezas o enigma que amerita ser resuelto, según las experiencias narradas por las personas participantes (Smith 2005). Al final del itinerario investigativo, se busca presentar una especie de mapa de relaciones de dominación micro-macro, rastreando nociones, conceptos, y prácticas sociales que mediante el trabajo, en la experiencia-cuerpo de las personas, son coordinadas desde la dimensión macro (Rosabal-Coto 2016a; Smith 2005).

## Análisis y discusión de resultados

En esta sección se exponen los resultados de la recogida, tratamiento y análisis de información, y se interpretan a la luz del análisis etnográfico institucional postcolonial, para poder responder a la pregunta de estudio. A los relatos de los(as) participantes durante las discusiones y grupos focales en el taller, así como los aportados por escrito después del taller, se les hicieron las siguientes preguntas, propuestas por la etnografía institucional postcolonial de Rosabal-Coto (2016a):

- ¿Quién hace? (p.e., aprendiz, estudiante, docente, autoridad educativa)
- ¿Qué cosa(s) hace(n)? (p.e., pensar, ejecutar música, aprender contenidos, practicar o estudiar, dar instrucciones, corregir, juzgar)
- ¿Con quién(es)? (p.e., docentes, pares, otros agentes sociales)
- ¿En qué tipo de lugar físico o simbólico? (p.e., centro educativo, hogar y cotidianidad extracurricular)
- ¿Con cuáles objetos materiales? (p.e., instrumentos musicales u otros insumos didácticos, artefactos de la vida diaria)
- ¿Con cuáles artefactos simbólicos? (p.e. nociones preconcebidas, conceptos, palabras)
- Desde la posición de quien cuenta la historia, ¿por cuáles motivos o razones cree que estas personas hacen lo que hacen?
- ¿Cómo se percibe a sí misma la persona que narra, y percibe a los demás actores sociales en estas interacciones?

A partir de las respuestas, se identificaron yoes empíricos y redes de interacción en situaciones de enseñanza y aprendizaje. Se identificaron también textos verbales, conceptuales y procesuales, por medio de los cuales se transmite o coordina acciones institucionalizadas, y se especula una dislocación (que la etnografía institucional llama *problemática*) narrada por la persona participante, en sus yoes aprendiz, docente, investigador(a), administrador(a), par, entre otros. Se relacionó la dislocación con los mandatos u organización normativa institucional a nivel macro, en forma de textos, para explicar la coordinación de lo que se dice, hace, practica y promueve en la socialización y actividades constitutivas de la educación musical.

A continuación, se analizan los relatos más completos, generados luego del taller, a la luz de las temáticas, conceptos, y puntos de vista discutidos durante el mismo, mediante la etnografía institucional postcolonial. Se agrupan los relatos según temáticas recurrente.

## El modelo hegemónico y elitista en la educación musical

La descripción que hacen los y las participantes del taller, de los objetivos de las prácticas pedagógicas en conservatorios y escuelas de música para jóvenes, apunta a que estas prácticas giran alrededor del el aprendizaje y transmisión de la música de arte, como proceso y producto. Por ejemplo, la participante no. 6, docente de flauta de Veracruz, quien durante muchos años ha trabajado con población infantil y juvenil expresa:

En mi centro de trabajo, la mayoría de los maestros trabaja con sus alumnos como si fueran a ser músicos profesionales; por tal razón, muchos quedan en el camino, odiando a la música. Les enseñan que lo único válido para tocar y escuchar es lo que ellos recomiendan, cerrándole al estudiante muchas experiencias con otras disciplinas, otras músicas y (otras) vivencias.

Lo anterior se refiere, más específicamente, a centrar los procesos de enseñanza aprendizaje en aprender repertorio de música de arte mediante la práctica individual exhaustiva, para ser ejecutado en exámenes ante personas expertas en esa tradición artística, y en conciertos ante una audiencia receptora. El repertorio suele ser seleccionado por la personas docentes. A menudo el repertorio, tanto como las prácticas, no tienen que ver con los gustos y preferencias culturales del estudiantado. Esta tendencia se asocia históricamente en Occidente con homogeneizar los procesos de aprendizaje, prescribiendo los mismos materiales, durante el mismo tiempo, con los mismos procedimientos, a todo el estudiantado (véase Rosabal-Coto 2016a; Shifres y Gonnet 2015), y socializando al estudiantado en las prácticas de las personas profesionales en ejecución musical, aunque ese no sea su propósito al estudiar música. En resumen: los procesos están dirigidos a la formación de músicos que deben aspirar a ser y comportarse como profesionales, mediante prácticas pedagógicas y evaluativas estandarizadas, para que la totalidad del estudiantado aprenda y cumpla con los objetivos y mandatos educativos sin importar las capacidades individuales, sus tiempos de aprendizaje, y sus bagajes. Los objetivos, materiales y procesos de aprendizaje están por encima de las personas aprendientes.

Interesantemente, encontramos una correspondencia importante de la tendencia a centrar los procesos curriculares y pedagógicos en torno al aprendizaje y recreación de obras de arte de la tradición hegemónica, en sus *Reflexiones sobre la línea de educación artística de la Maestría en Desarrollo Educativo: Una experiencia interinstitucional*, del Centro Nacional de las Artes (CENART), dependencia de la Secretaría de Cultura, que prescribe que “[l]a experiencia en el aprendizaje artístico debe expandir las habilidades para crear formas artísticas, las de la percepción estética y la de comprender el arte como fenómeno cultural” (2016, 142). En dicha publicación, se explica tal razonamiento mediante la siguiente figura:



Figura 1. Conexión disciplinar en la obra de arte

**Fuente:** Reflexiones sobre la línea de educación artística de la Maestría en Desarrollo Educativo una experiencia interinstitucional (Centro Nacional de las Artes 2016, 142).

Tal rol del arte (música) se dirige a fines muy trascendentales, aparentemente a lo que en términos generales, se ha denominado ‘cambio social’, como reza en el Boletín no. 44 de la Secretaría de Educación Pública (SEP), del 28 de marzo de 2019: “Arte, cultura y música deben estar en la currícula educativa para tener un mejor futuro, que impulse generaciones con más creatividad y que logren imaginar un cambio en las realidades” (Secretaría de Educación Pública, Boletín no. 44). En consonancia con este mandato, el Programa Sectorial de Educación de la SEP, en su Objetivo 5 *Promover y difundir el arte y la cultura como recursos formativos privilegiados para impulsar la educación integral*, señala:

La acción cultural institucional debe encaminarse a promover aquellos elementos de la cultura que dan sentido de pertenencia y fortalecen el tejido social de las comunidades. La cultura es un componente esencial para alcanzar una educación integral, una herramienta para el desarrollo, eje fundamental para la articulación social y garante de la paz. Difundir las manifestaciones culturales promueve el conocimiento y aceptación de la diversidad social y cultural, la tolerancia. La cultura debe situarse en un lugar sobresaliente en el proyecto educativo nacional y contribuir a la formación integral de niñas, niños y jóvenes propiciando un mayor acceso a los bienes y servicios del arte y la cultura (Secretaría de Educación Pública 2013, 63).

Es así como la noción de ‘música,’ como un texto, que se equipara con ‘arte culto,’ se imagina como ‘herramienta de transformación social.’

Una de las prácticas pedagógicas para implementar la culturización en música occidental son los ensamble instrumentales y corales, de los cuales las orquestas son las más difundidas y estimuladas en Occidente. El Sistema Nacional de Fomento Musical (SNFM), alineado con los

movimientos contemporáneos de instrucción musical instrumental masiva (de las cuales El Sistema de Venezuela es el arquetipo), ve en estas prácticas como lugar para el fomento de

valores como disciplina, trabajo en equipo y sentido de pertenencia. En este sentido, la música es utilizada como un medio y no como un fin, de tal forma que entre más temprano se establezca un contacto serio con la música, los niños tendrán mayor oportunidad de que con la práctica cotidiana fortalezcan otras dimensiones del ser humano, como son: capacidad de escucha, de concentración, de abstracción, de expresión, de autoestima, criterio, responsabilidad, disciplina, socialización y actitud creativa (Sistema Nacional de Fomento Musical s.f.).

Es así como la disciplina y la responsabilidad, tanto individual como colectivas, parecen ser textos que median la noción de persona que se quiere formar. Pero, ¿disciplina y responsabilidad para quién, y para qué propósitos?

## Epistemología hegemónica en el contexto universitario

Incluso en el contexto de posgrado en educación musical, en la ciudad de México, la participante no. 1—estudiante de educación musical—, advierte la persistencia de la epistemología hegemónica occidental en su contexto educativo. Por ejemplo, “se continúa haciendo mucha investigación cuantitativa,” la cual, a diferencia de la investigación cualitativa, no está orientada a la comprensión de contextos, raíces y dinámicas de conductas de poblaciones y estudiantado. Adicionalmente, esta educadora manifiesta que a nivel de posgrado “no se discuten los nuevos paradigmas educativos.” Esto sugiere la persistencia de una epistemología eurocentrista, principalmente racional y positivista, no interesada en los bagajes y necesidades estudiantiles. Aquí se desdibuja una dislocación muy evidente: lo que se hace y lo que se enseña parece estar desconectado de la cotidianidad del estudiantado y sus contextos culturales.

## Ontología y epistemología hegemónicas y los pueblos indígenas

La educadora no. 1 también ha estado inmersa en procesos pedagógicos con población infantil y juvenil totonaca. Advierte la falta de legitimidad que los bagajes de este estudiantado en los procesos mismos, ejemplificada por la “resistencia al musicar de la cultura de la zona, hablar su lengua y vestir su traje de gala,” y a la vez reflexiona que, para lograr un cambio de fondo en la supuesta ilegitimidad de estos pueblos, “no es suficiente que cantáramos la lengua, vistiéramos de gala en los conciertos y aprendiéramos su cultura musical.”

La participante no. 3, etnomusicóloga, educadora y gestora cultural, percibe esta ilegitimidad en la falta de incentivos institucionales hacia músicas y prácticas pedagógicas en el seno de los pueblos indígenas:

Una gran cantidad de pueblos indígenas en el estado de Oaxaca sostiene de manera autónoma la enseñanza de música de banda de viento en las escoletas. Estas escuelas, aunque de gran calidad, no tienen reconocimiento oficial y sus estudiantes no pueden sustentar sus estudios ante las escuelas de profesionalización por falta de soporte institucional.

Lo anterior resulta sorprendente, cuando en el Plan de Estudios de la SEP (2011)—que ha sido puesto de nuevo en vigencia en esta administración—se contemplan contenidos contextualizados y las competencias correspondientes para guiar la educación indígena. Según este Plan, se deben incluir

los saberes y la cosmovisión de pueblos y comunidades, de las competencias que el uso de estos saberes sustenta, y requiere concebir la contextualización de aquéllas que se pretende desarrollar a partir del Plan y los programas de estudio nacionales (Secretaría de Educación Pública 2011, 57).

Una línea de pensamiento similar parece seguir el quinto objetivo de Plan Sectorial (2013-2018 de la SEP, en función de una educación integral:

Se promoverá el fortalecimiento de una perspectiva intercultural en los servicios educativos que recupere, valore y difunda las culturas indígenas y populares, y sus expresiones, reconociéndolas como parte de nuestra identidad nacional. Se fomentará la multiculturalidad a través de la formación e investigación artística y cultural (Secretaría de Educación Pública 2013, 63).

En contraste con la falta de reconocimiento de la cotidianidad de los pueblos indígenas en cómo se aprende música—preocupación esbozada por las participantes 1 y 3—, hay un espacio para su reconocimiento en los objetivos enumerados en el marco filosófico y metodológico del SNFM (s.f.), pues pretende alcanzar un

desarrollo sustentable del proyecto mediante procesos permanentes de innovación educativa que posibiliten, potencien y produzcan el resultado de humanizar más a todos y cada uno de los agentes educativos implicados, comprometidos con la cultura de la mejora continua y el respeto a la diversidad humana (3).

De hecho, en este inciso, se propone este tipo de socialización como condición insustituible “tanto para mejorar la vida de las sociedades y comunidades más vulnerables del país como para contribuir a la búsqueda de un mundo más vivible y más justo” (3).

Adicionalmente, la invisibilización y exclusión, o bien un abordaje inadecuado o irrespetuoso de las cosmovisiones y prácticas sociales indígenas, riñen con lineamientos generales de la socialización educativa, promulgados en el párrafo 4, artículo 3 de la Reforma Educativa de 2019, los cuales enuncian que

la educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar ... el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz (Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3, 31, y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa).

A la participante no. 2, docente y psicóloga en una escuela de música universitaria en Durango, le preocupa que el desarrollo de habilidades para la ejecución de música culta “acapare toda la atención institucional.” Aparte de promover la desconexión entre la vida diaria del estudiantado, añade que el énfasis en un éxito basado en la competencia con pares, y las exigencias cuyo objetivo es homogeneizar, trae como consecuencia que “(l)os egresados salgan con mala salud física y mental, a un contexto para el cual no fueron preparados.” Por su parte, la participante no. 4, docente y coordinadora en un instituto provincial de artes de Oaxaca, manifiesta una preocupación similar en su contexto de trabajo:

...persiste una gran resistencia por parte de las escuelas y profesores(as) que pertenecen a las prácticas hegemónicas, mismas que reproducen los cánones, jerarquías y domesticación del cuerpo que les caracteriza.

Es factible aquí plantear que ‘lo indígena’, como texto-concepto, está asociado a algo que subyace fuera de lo ‘legítimo’, y por lo tanto, fuera de lo que se debe aprender, o es importante enseñar o abordar en los procesos educativos.

Incluso en el ámbito de la educación universitaria, la participante no. 5, una joven docente, considera que muchos y muchas colegas “[s]iguen con una idea estandarizada del conocimiento eurocentrico, dejando de lado el conocimiento de su entorno.” Ella ha notado que

no es falta de interés de los alumnos, sino de los profesores, y un tanto del programa, de dar una visión más real, por ejemplo del contexto latinoamericano, de la producción artística hecha por mujeres, de una sensibilización del por qué estamos estudiando artes y para qué.

Según esta participante, entonces, se da una articulación del texto ‘música/arte’ muy particular, de parte de docentes y autoridades educativas: una significación de *alta cultura*.

Resulta llamativo que el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (Secretaría de Educación Pública 2017) claramente describe el rol protagónico, activo, y determinante que la persona docente, como “profesional de la educación responsable de la enseñanza en el proceso educativo escolarizado” que promueve, coordina, facilita e investiga, en cuanto “agente directo del proceso educativo” (204). De hecho, en este mismo documento se explica que los(as) maestros(as):

son modelos de conducta para sus estudiantes, por lo que han de ser vistos ejecutando los comportamientos que quieren impulsar en ellos, tanto frente a sus estudiantes como compartiendo las actividades con ellos (204).

Es así, como las personas docentes “deben leer, escribir, buscar información, analizarla, generar conjeturas y realizar cualquier otra práctica que consideren que sus estudiantes han de desarrollar” (204). Es lógico asumir que si las personas docentes y las autoridades educativas ejercen sus labores como ejemplo o modelo, no necesariamente lo harán desde lo que el estudiantado vive y experimenta cotidianamente, o espera, sino desde su propia experiencia, la cual involucra sus historias, memorias, valores, pensamientos, y convicciones (véase Rosabal-Coto 2016a, 2014, 2012), mediadas por el texto música/arte que han aprendido, en el que creen y pueden transmitir, y con ideas preconcebidas de lo que es educar y de lo que es la educación. El texto mencionado puede articularse, entonces, en función de metas y bagajes docentes y de autoridades, y no en función de las personas destinatarias de la educación.

## Los bagajes estudiantiles vs. los fines de la educación

La participante no. 3, educadora y asesora en Oaxaca, visualiza que desde la educación inicial pueden coexistir contenidos del modelo más tradicional, con contenidos arraigados en la cotidianidad del estudiantado:

Si existiera un sistema de educación inicial, básica y media más fuerte y orientado a prácticas musicales diversas, los y las estudiantes tendrían más herramientas para dialogar con las distintas músicas en un ánimo por integrarlas a su vida diaria, comunitaria y en contexto, de modo que harían un contrapeso a las formas dominantes y elitistas que hasta ahora han ocupado ese espacio en la formación profesional.

No solamente en las prácticas pedagógicas se nota la orientación a ejercitar unas metas y procesos hegemónicos únicos, para una diversidad de estudiantado. Por debajo de las prácticas,

hay discursos—tanto antiguos como recientes— de “¿por qué o para qué educar?”, que prescriben una sola meta para todo el estudiantado. El participante no. 4, director de un instituto de música en León, se pregunta sobre la insistencia en uno de esos lemas: ‘Educar para la felicidad’:

[M]e representa un gran problema, tan solo porque la felicidad no se puede definir; no es una generalidad, y como un estado emocional, también tiene la tendencia a cambiar y ser susceptible a muchas cosas. Me preocupa, porque un concepto tan grande como ‘ayudar a otros a ser feliz’ puede esconder la nulidad del quehacer que como educadores.

Probablemente, este director cuestiona la noción de felicidad que usualmente se transmite en la educación capitalista, que consiste en la realización de metas personales e individuales, fruto del esfuerzo, la disciplina dentro de un modelo competitivo (véase Baker 2014; Rosabal-Coto 2016a). Este director sugiere también que hay otros retos personales de madurez y autoconocimiento que no se contempla en una visión capitalista de *felicidad*:

Si yo hubiera sido educado solo para ‘ser feliz’, y no hubiera pasado esta formación que ‘sufrí’ tanto, nunca hubiera salido del lugar en el que me encontraba en mi musical, y eso ha sido de las experiencias formadoras más fuertes que he tenido en mi vida entera. ¿Hay educación sin retos? ¿Dónde están las metas a corto, mediano y largo plazo en un quehacer musical que educa para la felicidad, si la felicidad puede ser un estado del ‘no hacer’? ¿Dónde quedan las otras emociones que también nos hacen humanos, y nos motivan y nos reconfiguran para seguir creciendo?

Tal cuestionamiento resulta provocador, porque da pie para interrogar muy directamente si los retos educativos en la educación musical—especialmente los de índole instrumental—, en lugar de estar planteados en función de las necesidades y metas del estudiantado, se dictan desde quienes crean los currículos, alrededor de contenidos y prácticas alrededor de la tradición de música de arte, como se puede leer en la filosofía y metodología del Sistema Nacional de Fomento Musical (s.f.), pues se busca que la educación sea “una experiencia social en la que el integrante de la agrupación va conociéndose, enriqueciendo sus relaciones con los demás y adquiriendo las bases de los conocimientos teóricos y prácticos del quehacer musical” (5).

Sin embargo, este mismo docente y director sugiere que la implementación de las prácticas pedagógicas en el modelo conservatorio, podrían eventualmente ayudar al estudiantado en su formación, para logros y habilidades específicas, como fue su propio caso como estudiante:

En mi propia reflexión, a pesar de que yo llegué a odiar mi proceso formador, que me dislocó, que por momentos me deshumanizó y me transformó por completo, también me hizo superar muchas barreras, me hizo un músico que jamás pensé que llegaría a hacer y me dio elementos del conocimiento que me han abierto las puertas en muchos lados para mi quehacer musical.

Esta reflexión puede interpretarse como la posibilidad de no contraponer los modelos hegemónicos con los menos tradicionales de manera radical, sino como abrir vías para negociar, entre modelos aparentemente irreconciliables. Interesantemente, ello abre la posibilidad de constatar que *música, educación, aprendizaje, felicidad*, y otras nociones que se asocian a objetivos educativos artísticos, como textos-conceptos, son articulados de maneras muy particulares, en relación con experiencias específicas de cada persona, como la de este docente y director.

## Metas docentes vs. metas estudiantiles

Aunque no necesariamente se habló de un grupo etario dentro exclusivo dentro de la población docente, que mostrara en mayor grado que otro grupo la tendencia a articular música/arte como texto para enfatizar en la reproducción y recreación de obras de arte occidental, no se descarta que “los maestros con más experiencia no estén [necesariamente] dispuestos a la adaptación de sus clases ante los nuevos alumnos del siglo XXI” (Participante no. 6). Rosabal-Coto (2016a) identifica un escenario similar en Costa Rica, y fruto de su análisis etnográfico institucional postcolonial, enfatiza que son los valores, estereotipos y prácticas sociales aprendidas en socialización primaria (grupo familiar) las que llevamos, como docentes, a la situaciones de enseñanza-aprendizaje, antes que los valores aprendidos en los estudios formales musicales y pedagógicos.

Adicionalmente, es posible que la aparente apatía, desinterés, o imposibilidad a adaptarse a los bagajes y necesidades del estudiantado, se deba al poco interés en invertir esfuerzo e innovación en la actividad docente, por no ser prioridad para algunas personas del profesorado, independientemente de su edad, puesto, o años de experiencia en la educación. La participante no. 5, docente universitaria en una escuela federal de arte en Puebla, considera que el profesorado puede estar más preocupado “por las certificaciones que por los intereses y necesidades de los alumnos.” Ella percibe que

[e]xiste una falta de interdisciplina y colaboración entre departamentos, y resistencia de parte de los directivos y profesores, con algunas excepciones. Muchas veces siento que no quieren salir de esa zona de confort de solo cumplir con un horario, especialmente de los maestros de tiempo completo, lo cual está afectando no solo en un ambiente académico sino como sociedad.

El participante no. 4, director de un instituto de música en León, parece coincidir con este cuestionamiento:

Uno de los principales retos a los que me he enfrentado como director es motivar al alumnado y al profesorado a crear una comunidad activa que se apropie y responsabilice de su propia educación, ayudado y potencializado por los modelos educativos imperantes, pero no limitado por ellos.

Este participante relaciona esta actitud con prioridades personales y económico-profesionales del profesorado, que condicionan la inversión o no de esfuerzo y compromiso en la labor docente:

¿Alguien más se dio cuenta que los músicos clásicos egresados de conservatorios y escuelas profesionalizantes que tienen una carrera activa y económicamente sustentable les interesa muy poco la educación musical?

La participante no. 5, docente universitaria en una institución privada, y estudiante en una institución federal de posgrado, relata lo que, como joven y recién llegada docente, experimentó en un ambiente administrativo y docente, cuando quiso operar más allá del modelo hegemónico tradicional:

Al principio era muy frustrante tener muchas ideas, proponerlas a mis superiores, y que éstos dijeran que eran buenas, pero que lo hiciera en mis tiempos libres (p.e., creación de ensambles, más participación entre departamentos). Incluso, no solo era una resistencia de parte de mis directivos, sino de mis colegas.

Ella misma ha logrado encontrar un estilo personal dentro de la estructura institucional que puede canalizar sus esfuerzos por operar fuera del dicho modelo:

Quizás por mi (joven) edad los alumnos sienten más empatía y he logrado que expresen su sentir con libertad dentro del salón de clases respecto a los contenidos, y existe una retroalimentación constante. Al tener libre cátedra, esto me da permisibilidad de dar más de lo que el programa dice y adaptarlo a cada grupo, el cual es muy diverso cada semestre. No lo hago con la intención de que ‘sean felices,’ sino de que el tiempo que están en el salón sea productivo y benéfico para su práctica como profesionales del arte.

## Posibilidades de cambio desde la desobediencia epistémica

La participante no. 5 comparte cómo intenta contextualizar los contenidos y prácticas hegemónicas, con sus estudiantes:

Por ejemplo, en una clase de forma, música y expresión con alumnos de varias disciplinas— danza, historia del arte, música—, no solo vemos la teoría —como las formas, estilos—, sino (que) contextualizamos a nuestra realidad, y procuro que sea lo más vivencial posible.... (Además), [l]es muestro esas conexiones entre disciplinas que han estado desde siempre, y que muchas veces vemos aisladas. De esa manera, un mismo concepto es visto de distintas perspectivas, y se crea un diálogo muy interesante, así como un ambiente de colaboración.... Involucrar al cuerpo ha sido esencial en mis clases, incluso cuando yo no aprendí de esa manera. La investigación es esencial, y me parece que hay una deficiencia y apatía hacia la misma, cuando (más bien) debería ser el *core* de nuestra praxis.

A pesar de que esta estrategia requiere inversión de tiempo y esfuerzo, la educadora no. 5 está clara en el beneficio personal, como docente, que ello le acarrea:

Definitivamente esto involucra mucho más tiempo como profesor, como en mi caso, tener que aprender a bailar danzas medievales, griegas, danzón, etc., para que sintieran los compases, los ritmos, las figuras.... Yo sigo aprendiendo cada día, tanto de mis alumnos de otras disciplinas, de sus propios saberes, así como de mi área, al seguir en la investigación y actualización constante, en ésta búsqueda de cambio de paradigmas, sobre todo en mi interés particular de visualizar y rescatar la presencia de las mujeres, y disidencias en la música del pasado y presente.

La experiencia relatada por la participante no. 5 nos presenta redes de interacción micro y macro muy particulares, que influyen en cómo percibe ella la educación, el aprendizaje y la música. Es muy probable que sus redes de interacción particulares le permitan una mayor cercanía a las realidades estudiantiles y un accionar docente más centrado en activación textual de ‘estudiante’, ‘aprendiz’ y ‘música’ más alejados de la tradición hegemónica y sus prácticas.

A pesar de externar disconformidad con los retos que el sistema les presenta, y de manera similar a la participante no. 5, la educadora veracruzana participante no. 6, comparte cómo, por iniciativa propia, en medio del contexto institucional, le ha sido posible enfrentar el sistema de manera constructiva y en conexión con los contextos de sus estudiantes:

Creo que siempre he sido un poco rebelde, y me funciona. Lo tradicional no es malo, pero hay que aprender a ocuparlo a nuestro favor. Estos cambios se generan de adentro hacia afuera. Al principio, habrá resistencia y apatía, pero al ver resultados, la unión con gente en la misma sintonía se va a lograr. La música está presente en todo, y cualquier género (musical) merece

respeto. Ahora tenemos mucha libertad para hacer interesantes fusiones musicales y con otras artes.

Independientemente de que sea posible llevar a cabo estrategias personales diversas en medio de lo que parece ser un contexto tradicional, de arraigo eurocéntrico, el participante no. 4 llama la atención sobre lo importante de llegar hasta la raíz misma de la apatía y sus consecuencias:

La apatía es increíblemente difícil de combatir. Nos enferma. Nos hace convenientes y poco activos ante ciertas situaciones. Entender de dónde surge y se permea es un gran reto para lograr la creación de una comunidad propositiva, pero este es el primer paso para lograr una escuela viva que, a través del diálogo, construya los puentes necesarios para empezar a construir nuevos tipos de educación musical y con ello, traspasar los límites que se nos pone desde lo institucional, lo político y lo tradicional.

Estos relatos nos remiten a la *desobediencia epistémica*, concepto decolonial, operacionalizado para la socialización y educación musical en América Latina por Rosabal-Coto (2016a), en el sentido de desaprender las nociones y prácticas hegemónicas, en maneras que no necesariamente serían legítimas o válidas, según las redes que administran la música y su aprendizaje. Dos ejemplos concretos, derivados de estos relatos, son la voluntad por escuchar al estudiantado, y lo que la participante no. 5 describe como ‘rebeldía.’

## Respuesta a la pregunta de estudio

Este estudio planteó la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles retos han experimentado personas docentes, investigadoras y administradoras en la educación musical media y superior en diferentes instituciones y contextos culturales en la México, según sus narrativas de socialización y educación musical compartidas antes, durante y después de un taller sociológico sobre socialización musical, y cómo pueden analizarse en su dinámica micro-macro?

Siguiendo la etnografía institucional postcolonial (Rosabal-Coto 2016a) como método, podemos identificar la problemática de que mediante los conceptos y prácticas que tanto en los documentos oficiales, como en múltiples y frecuentes escenarios pedagógicos, se articulan especialmente desde la perspectiva docente y de autoridades educativas, las personas participantes de este estudio experimentan que las nociones y prácticas que organizan su quehacer institucional suelen entrar en conflicto con los contextos étnicos, culturales y cotidianos en general del estudiantado, y en ocasiones, de las personas participantes mismas. ‘Música,’ ‘arte,’ ‘ciudadano(a),’ ‘educación,’ ‘aprendizaje,’ como se conciben y se prescriben desde el nivel macro (p.e., política educativa y cultura artística occidental) en maneras que no necesariamente se relacionan con las capacidades, necesidades y contextos del estudiantado. Con base en el análisis y la respuesta a la pregunta de estudio, a continuación se proponen recomendaciones

## Recomendaciones

La Ley General de Educación, del 13 de julio de 1993—vigente al momento de redacción de este reporte—, en su Artículo 9, se refiere de la siguiente manera al rol del Estado en la gestión de la educación:

Además de impartir la educación preescolar, la primaria, la secundaria y la media superior, el Estado promoverá y atenderá -directamente, mediante sus organismos descentralizados, a través de apoyos financieros, o bien, por cualquier otro medio—todos los tipos y modalidades educativos, incluida la educación inicial, especial y superior, necesarios para el desarrollo de la Nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y la difusión de la cultura nacional y universal (43).

Por su parte, el Plan Sectorial de Educación la SEP (2013-2018) formula como estrategia “[f]omentar la educación artística y cultural y crear mayores oportunidades de acceso a la cultura, especialmente para el sector educativo.” Para tal, fin entre sus líneas de acción, propone “ampliar las opciones de iniciación y apreciación artística para fortalecer la formación integral en la educación básica y media superior” (64).

En vista de las implicaciones curriculares, pedagógicas, sociales, financieras y estratégicas de los textos supra citados, y en confrontación con la problemática identificada en el análisis etnográfico institucional, son muchos los retos para la educación musical en México.

Tales retos no son más grandes que sus soluciones. A continuación, formulamos recomendaciones a entidades e individuos, tomando en cuenta la coyuntura macro de esta investigación, y con base en el análisis de resultados micro-macro desde la etnografía postcolonial institucional (Rosabal-Coto 2016a), citando, en algunos casos, las palabras de las personas participantes.

### Para la SEP y la SEC

Durante la etapa exploratoria de esta investigación, se percibió en el trabajo de la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría de Cultura (SEC), voluntad a favor de cambios sociales y educativos para la nación. El 1 de diciembre del 2018, el Gobierno de México vislumbró la posibilidad de una sinergia permanente y en mejora continua entre ambas secretarías, lo cual se comprende bajo el supuesto de que la cultura, la educación, las artes y la música comparten principios conceptuales, teóricos y operacionales. Se puede asumir, entonces, que es crucial la articulación entre la SEP y la SEC para sostener un impacto significativo de la educación musical a partir de los hallazgos y recomendaciones de este estudio.

Por otra parte, en el cambio de régimen en el sexenio 2018-2024, hubo señales de apertura hacia cambios que traería la música en la educación básica, específicamente mediante el párrafo séptimo de la reforma constitucional al artículo tercero, en el cual explícitamente se menciona que la música estará dentro de la obligatoriedad de los planes de estudio. Tomando esto en cuenta, y que los tiempos han sido y siguen siendo prioritarios para que el Gobierno Federal atienda estas tareas, el presente trabajo sirve insumo para iluminar estrategias, soluciones y medidas pertinentes en la construcción de los planes de estudio en el campo de la educación musical en México.

Partiendo también de que la piedra angular de una efectiva educación musical comienza en los diseños curriculares (Alvarado 2018), es pertinente acotar que, en dicha construcción, la educación musical no debe verse como un adiestramiento instrumental, sino como una educación transversal a través de la música por y para la infancia y juventud, desde edades tempranas. Tampoco debe ser entendida como una instrucción en o sobre la música (Bowman 2002), pues los procesos son más importantes que el producto final.

A la luz de esta coyuntura, recomendamos gestionar y apoyar la capacitación de personal docente, personal curricular e investigativo para atender, en su trabajo:

1. El musicar de diferentes comunidades culturales en México—desde los pueblos indígenas hasta culturas juveniles urbanas—, partiendo de sus propias experiencias, cosmovisiones y epistemologías, y no exclusivamente desde la música de arte, la cultura del conservatorio o los valores de las personas docentes, administrativas, investigadoras y autoridades educativas.

Como externaba un participante, no es suficiente adoptar “lo autóctono”; hay que comprender la cosmovisión y dinámicas sociales de pueblos y comunidades que han ocupado lugares marginales en la política y currículos, y promoverlas e integrarlas a la educación, sin exotizarlas o folclorizarlas (véase Vázquez Córdoba 2019).

La participante no. 1, que tiene experiencia con poblaciones indígenas, recomienda algo muy puntual: organizar talleres de interculturalidad para el cuerpo docente y demás agentes que participan de la administración, docencia e investigación educativa.

2. Contextos no formales o informales, como asilos y cárceles, donde la educación musical es viable y puede ser apoyada por instancias gubernamentales (Participante no. 2). Esto puede ser producto de una concienciación de que todos los seres humanos musicamos en formas únicas y particulares, y que ‘música’ no se restringe a la educación en el modelo conservatorio y a la música de arte. Durante el taller, las personas participantes reconocieron que la educación se apartaba de estos lugares geográficos y simbólicos que forman parte de la vida cotidiana, y en los que hay un musicar válido, que no está siendo reconociendo o abordado.
3. Herramientas tecnológicas para apoyar los procesos educativos, acortar distancias geográficas, y agilizar la apropiación de la cultura en grupos y comunidades (Participante no. 5).

El Sistema Nacional de Fomento Musical (SNFM), según se expresa en su página web, es la institución responsable

de promover a través del quehacer musical, el desarrollo integral de niños y jóvenes, principalmente de quienes habitan en las localidades más desprotegidas social y económicamente del país, con el objetivo de contribuir a la recomposición del tejido social.

Para ello, el SNFM, según el documento de presentación de su proyecto *México, cultura para la armonía*, “capta e instruye a los nuevos talentos con el objetivo de entrelazar el quehacer musical con el devenir social del país.” Además busca, mediante su accionar, ser un medio para

desarrollo social y humano, en el que los niños y jóvenes fortalezcan su identidad y sentido de pertenencia, a través de la práctica musical en grupo; que hagan comunidad,

se desenvuelvan y consoliden valores como la responsabilidad, la disciplina y el trabajo en equipo, los cuales coadyuvarán en su formación futura y en la construcción de sus proyectos de vida (Sistema Nacional de Fomento Musical, s.f.).

Para lograr este fin, el SNFM implementa el *Movimiento Nacional de Agrupaciones Musicales Comunitarias*, el cual se desprende del programa *México, Cultura para la Armonía*, mediante el cual se creó un movimiento de agrupaciones musicales comunitarias integradas en sistemas a nivel regional, estatal o local (Sistema Nacional de Fomento Musical).

En vista del análisis previo, ¿son ‘tejido social’ y ‘devenir social’ algo imaginado por las autoridades que proponen el currículo y el modelo educativo, sin tomar en cuenta los contextos del estudiantado y su cotidianidad? ¿Hasta qué punto la disciplina, la responsabilidad y el trabajo en equipo, como lo imaginan las autoridades, se relaciona con la cotidianidad del estudiantado? Cuando se propone el programa del SNFM para las comunidades consideradas ‘vulnerables,’ ¿no sería urgente partir de los contextos de las personas aprendientes?

Finalmente, cuando en el párrafo 7 del Boletín no. 103 de la SEP (17 de julio 2019) se afirma que “[l]a música pondrá la nota a la Nueva Escuela Mexicana”, ¿se quiere decir que la culturización en obras de arte, mediante prácticas hegemónicas es lo que realmente dará guiará lo que se ha imaginado como ‘nueva escuela’? Debemos interpretar que se está partiendo de que tal tipo de educación servirá a las Metas de Desarrollo Sostenible, especialmente la meta número 4: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje pertinente para todos” (Organización de las Naciones Unidas 2015)?

Al momento de finalizarse este estudio, se acababa de difundir el mandato de creación de orquestas escolares por la SEP. Consideramos que el análisis aquí realizado será sumamente útil para contribuir al debate que se generó a partir de este mandato.

## Para docentes y estudiantes

Sin duda alguna, el magisterio es corresponsable de la difícil labor de educar un país, en conjunto con otras redes de interacción, como los núcleos familiares y entornos comunitarios. El fortalecimiento de las escuelas normales, la formación, capacitación y actualización docente y las familia y comunidades pueden ser las columnas vertebral de una política y práctica educativa eficaz.

Desde el punto de visión de la organización social de la educación de la etnografía institucional postcolonial (Rosabal-Coto 2016a), se sugiere a las personas docentes mirar retrospectiva y críticamente sus propias redes de interacción: familias, iglesia, grupos de pares, centros de trabajo—por mencionar sólo algunas—, con el propósito de dilucidar cuáles agendas, metas políticas y personales podemos estar perpetuando, sin saberlo, entre todas y todos nosotros, y que a menudo no se relacionan con los bagajes de nuestro estudiantado. La etnografía institucional, recordemos, es un insumo ontológico y metodológico para dilucidar relaciones de coordinación social de las cuales las personas participantes no solemos ser del todo conscientes (Smith 2005). Recomendamos el abordaje de las siguientes interrogantes por parte de los(as) docentes: a) ¿De qué maneras los valores de personas y redes de interacción frenan los intereses y necesidades de niños, niñas y adolescentes a nuestro cargo, o bien las obstaculizan?; b) ¿Son los aprendizajes prescritos en el modelo educativo reflejo de tales intereses y necesidades (véase figura 2 abajo)?

Ámbitos	AL TÉRMINO DEL PREESCOLAR	AL TÉRMINO DE LA PRIMARIA	AL TÉRMINO DE LA SECUNDARIA	AL TÉRMINO DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
APRECIACIÓN Y EXPRESIÓN ARTÍSTICAS	Desarrolla su creatividad e imaginación al expresarse con recursos de las artes (por ejemplo, las artes visuales, la danza, la música y el teatro).	Explora y experimenta distintas manifestaciones artísticas. Se expresa de manera creativa por medio de elementos de la música, la danza, el teatro y las artes visuales.	Analiza, aprecia y realiza distintas manifestaciones artísticas. Identifica y ejerce sus derechos culturales (por ejemplo, el derecho a practicar sus costumbres y tradiciones). Aplica su creatividad para expresarse por medio de elementos de las artes (entre ellas, la música, la danza y el teatro).	Valora y experimenta las artes porque le permiten comunicarse y le aportan un sentido a su vida. Comprende su contribución al desarrollo integral de las personas. Aprecia la diversidad de las expresiones culturales.

**Figura 2:** Ejemplo de aprendizajes contemplados por el modelo educativo 2017  
**Fuente:** Modelo educativo para la educación obligatoria (Secretaría de Educación Pública)

Como parte de este proceso de cuestionamiento, es importante dialogar con colegas, estudiantes, autoridades y demás integrantes de la comunidad educativa—integrantes de nuestras redes de interacción—, para comprender fines comunes o divergentes en relación con la educación, y cómo pueden abordarse sin repercutir negativamente en la formación del estudiantado. Considerando la aceptación e interés de parte de las personas participantes al taller sociológico de este estudio en el abordaje sociológico de nuestros yoes empíricos y redes de interacción mediante la etnografía institucional postcolonial, y la sugerencia de estas personas de dar continuidad al taller, se recomienda continuar llevando a cabo este tipo de espacios de reflexión, formación e investigación en universidades. No está de más recordar que la etnografía institucional postcolonial está dirigida a aprendientes musicales, por lo cual se debe valorar emprender este tipo de investigación etnográfica *por* y *para* el estudiantado, y lógicamente, con la participación activa del mismo.

Sería conveniente un taller con el fin específico de abordar los retos y sus posibles soluciones, en el ámbito de la educación básica, pues el presente estudio abarcó experiencias de profesionales mayormente en la educación media y superior. Valga mencionar aquí que el investigador Fass Alonso presentó una ponencia donde articula la importancia social de la educación musical en la nueva ley educativa de México, en el Foro *Hacia una nueva legislación para el fortalecimiento de la educación de niñas, niños y jóvenes*, organizado por el Senado de la República de México, y celebrado el 1 de marzo de 2019.

## Para escuelas y facultades de música universitarias

La educación superior es crucial en hacer viables y efectivas las recomendaciones arriba formuladas: “Es necesaria la formación continua de los y las docentes ... donde tengan cabida las discusiones y reflexiones en torno a las problemáticas que ocasiona la educación musical en el modelo conservatorio” (Participante no. 2). No solamente es prudente dar un lugar prominente a las música y prácticas culturales fuera de la música de arte y el modelo

conservatorio, sino también determinar el tipo ideal de docente para abordar estos retos. No es suficiente “contratar a quien se sepa bien el círculo de Do, o el Himno Nacional,” o (ejercer) compadrazgos (al contratar personal docente)” (Participante no. 7).

La solución a estas problemáticas podrían radicar en “gestionar capacitación docente desde las altas esferas del poder gubernamental para ir abatiendo (ciertas) prácticas burocráticas (sesgadas)” (Participante no. 7). Las facultades de música y educación de las universidades podrían apoyar al gobierno en este sentido: “Debe haber una segunda edición del FIEMV, originalmente organizado por la Universidad Veracruzana; sería ideal unirse a más universidades, contactar a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), u otras instancias que sirvan de plataforma para crear sinergia” (ibid.). Inclusive, las universidades de la república mexicana, en conjunto con la SEP, podrían convenir en un plan “para que los y las responsables sean sede al menos alguna vez y no solo de manera anual, de encuentros que promuevan el intercambio de ideas, metodologías y colaboración” (Participante no. 5).

## Para investigación posterior

Este estudio no es un análisis historiográfico de la educación o la música en México, ni mucho menos un juicio de valor de las políticas y acciones educativas desde las instancias oficiales de ese país. Tampoco pretende ser un estudio generalizado de toda la población docente del país, sino que constituye un mapa micro-macro que retrata dislocaciones y desobediencia epistémica de individuos que, además de compartir su bagaje artístico, académico y profesional, participaron de un taller sociológico con metas y objetivos críticos, un taller donde comenzaron a explicar y compartir sus experiencias personales mediante conceptos y teorías de la sociología. El análisis etnográfico institucional postcolonial aquí realizado se centró en la experiencia de agentes en el ámbito laboral mexicano, desde docentes, personas administradoras, hasta investigadores(as). No se centró en las experiencias de estudiantes de educación media o superior u otras personas que forman las redes de interacciones de los(as) participantes en el taller.

Recomendamos dar seguimiento a los problemas y experiencias de las personas participantes en este estudio, en un diseño cualitativo de estudio múltiple de casos (Creswell 2007; Stake 2005), en el cual se explore un sistema de casos a lo largo del tiempo, por medio de recolección de información detallada proveniente “de varias fuentes de información (observaciones, entrevistas, material audiovisual, documentos y reportes” (Creswell 2007, 73), tanto en la educación media y superior, como la educación básica, como lo recomendó para su contexto nacional Rosabal-Coto (2016a), en la conclusión de su *sociología para aprendices musicales*.

Se recomienda profundizar los hallazgos de este y futuros estudios, con estudios realizados desde América Latina, en torno a dislocaciones en educación básica, media y superior, similares a las identificadas en este trabajo, específicamente: Burcet (2017), Carabetta (2017), Castro (2017), Gonnet (2017), Holguín (2017), Holguín y Shifres (2015), Lafontant Di Niscia (2017), Rosabal-Coto (2016a, 2016b, 2014, 2012), Serrati (2017), Shifres y Gonnet (2015), Shifres y Rosabal-Coto (2017), Silva Souza (en prensa) y Vázquez Córdoba (en prensa). La mayoría de estas publicaciones plantea análisis desde conceptos post- y decoloniales.

## Referencias

Alvarado, A. 2018. La crisis de la educación musical como consecuencia de la decadencia de la institución educativa. *Revista Educación* 42 (2).

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.29055>

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

Bowman, W. D. 2002. Educating Musically. En Colwell, R., y Richardson, C. (Eds.). *The New Handbook of research on music teaching and learning* (pp. 63-84). EEUU: Oxford University Press.

Burcet, M. I. 2017. Hacia una epistemología decolonial de la notación musical. *Revista Internacional de Educación Musical* 5, 129-138. Descargado de:

<http://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/122>

Cámara de Diputados. 13 de diciembre 2018. *Gaceta Parlamentaria*.

<http://gaceta.diputados.gob.mx/PDF/64/2018/dic/20181213-II.pdf>

Carabetta, S. 2017. Reflexiones para la construcción de una educación musical intercultural: Cuando lo pedagógico y lo epistemológico se desencuentran. *Revista Internacional de Educación Musical* 5, 119-127. Descargado de:

<http://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/118>

Castro, S. T. 2017. Una pedagogía bonsái al servicio de la colonialidad del ser y saber musical. Un estudio en perspectiva autoetnográfica. *Revista Internacional de Educación Musical* 5, 139-147. Descargado de:

<http://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/128>

Castro Gómez, S. 2008. (Post)coloniality for dummies: Latin American perspectives on modernity, coloniality, and the geopolitics of knowledge. En M. Moraña, E. Dussel y C. A. Jáuregui (Eds.). *Coloniality at large. Latin America and the postcolonial debate* (pp. 259-285). Durham y Londres, Reino Unido: Duke University Press.

Centro Nacional de las Artes. 2016. *Reflexiones sobre la línea de educación artística de la Maestría en Desarrollo Educativo: Una experiencia interinstitucional*. Ciudad de México: Secretaría de Cultura.

Comité Organizador I FIEMV. 2018. *I Foro Internacional de Educación Musical Veracruz 2019*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

Creswell, J. W. 2007. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2a ed.). California, EEUU: SAGE.

Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3, 31, y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Descargado de:

[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15%2F05%2F2019&print=true](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15%2F05%2F2019&print=true)

Denzin N. K. y Lincoln Y. K. 2011. (Eds.). *The SAGE handbook of qualitative research*. California, EEUU: SAGE.

Fass Alonso, E. D. 2019. *Música, educación y ritual en el México actual*. Ponencia presentada en el I Foro Internacional de Educación Musical Veracruz 2019. Naolinco, 2 de febrero 2019.

Froehlich, H. C. 2007. *Sociology for music educators. Perspectives for practice*. Nueva York: Prentice Hall.

\_\_\_\_\_. 2009. Music education and community: Reflections on “webs of interaction” in school music. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 8 (1), 85-107. Descargado de: [http://act.maydaygroup.org/articles/Froehlich8\\_1.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Froehlich8_1.pdf)

Froehlich, H. C. y Smith, G. D. 2017. (2a. ed.). *Sociology for music teachers. Practical applications*. Nueva York: Routledge.

Gonnet, D. H. 2017. La construcción de conocimientos pluriversales en la escena del tango de principios de siglo XXI. La experiencia de la Escuela Orlando Goñi. *Revista Internacional de Educación Musical* 5, 111-118. Descargado de: <http://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/127>

Holguín, P. J. 2017. La música desde el Punto Cero. La colonialidad de la teoría y el análisis musical en la universidad. *Revista Internacional de Educación Musical* 5, 149-156. Descargado de: <http://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/136>

Holguín, P. J. y Shifres, F. 2015. Escuchar música al sur del Río Bravo: Desarrollo y formación del oído musical desde una perspectiva latinoamericana. *Calle14 10* (15), 40–53. Descargado de: [file:///C:/Users/guill/Downloads/Dialnet-EscucharMusicaAlSurDelRioBravo-5226066%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/guill/Downloads/Dialnet-EscucharMusicaAlSurDelRioBravo-5226066%20(1).pdf)

Lafontant Di Niscia, A. 2017. Sobre el proceso de adquisición de instrumentos musicales de El Sistema. Hacia una epistemología ecológica en la educación musical. *Revista Internacional de Educación Musical* 5, 157-64. Descargado de: <http://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/124>

*Ley General de Educación*. Descargado de: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE\\_orig\\_13jul93\\_ima.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_13jul93_ima.pdf)

Mignolo, W. D. 2007. *La idea de América Latina. Herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.

Organización de las Naciones Unidas. 2015. *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Descargado de: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)

Rosabal-Coto, G. 2016a. *Music learning in Costa Rica. A postcolonial institutional ethnography*. Studia Musica 68. Helsinki, Finlandia: Sibelius Akatemia-UNIArts Helsinki. Descargado de: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/235009>

\_\_\_\_\_. 2016b. Costa Rica's SINEM: A perspective from postcolonial institutional ethnography. *Action, Theory and Criticism for Music Education* 15 (1), 154-87. Descargado de: [http://act.maydaygroup.org/articles/Rosabal-Coto15\\_1.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Rosabal-Coto15_1.pdf)

\_\_\_\_\_. 2014. "I did it my way!": A case study of resistance to coloniality in music learning and socialization. *Action, Theory and Criticism for Music Education* 13 (1), 155-87. Descargado de: [http://act.maydaygroup.org/articles/Rosabal-Coto13\\_1.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Rosabal-Coto13_1.pdf)

\_\_\_\_\_. 2012. Una billetera para la enseñanza musical instrumental en la educación superior: Una reflexión desde la sociología y lo transdisciplinar. *Actualidades Investigativas en Educación* 12, 1-23. Descargado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/10260>

Secretaría de Educación Pública. 17 de julio 2019. *Boletín no 103. La música pondrá la nota a la Nueva Escuela Mexicana*. Descargado de: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/477975/Boletín\\_SEP\\_no\\_103\\_-\\_La\\_musica\\_pondra\\_la\\_nota\\_a\\_la\\_Nueva\\_Escuela\\_Mexicana.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/477975/Boletín_SEP_no_103_-_La_musica_pondra_la_nota_a_la_Nueva_Escuela_Mexicana.pdf)

\_\_\_\_\_. 28 de marzo 2019. *Boletín no. 44. Coinciden Yo-Yo Ma y Moctezuma Barragán en incluir la música, como pieza fundamental, de la currícula escolar*. Descargado de: <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-44-coinciden-yo-yo-ma-y-moctezuma-barragan-en-incluir-la-musica-como-pieza-fundamental-de-la-currricula-escolar>

\_\_\_\_\_. 2017. *Modelo educativo para la educación obligatoria*. Descargado de: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo\\_Educativo\\_OK.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf)

\_\_\_\_\_. 2013. *Programa sectorial de educación 2013-2018*. Descargado de: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/11908/PROGRAMA\\_SECTORIAL\\_DE\\_EDUCACION\\_2013\\_2018\\_WEB.compressed.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/11908/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.compressed.pdf)

\_\_\_\_\_. 2011. *Plan de Estudios 2011. Educación básica*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Descargado de: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan\\_de\\_Estudios\\_2011\\_f.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf)

Secretaría de Gobernación. 2019. Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Descargado de: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019)

Senado de la República Mexicana. 1 de marzo 2019. Foro: Hacia una nueva legislación para el fortalecimiento de la educación de niñas, niños y jóvenes. Accesado desde: <https://youtu.be/-Blw5nq26IU>

Serrati, P. S. 2017. Cuestionar la colonialidad en la educación musical. *Revista Internacional de Educación Musical* 5, 93-101. Descargado de:  
<http://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/123>

Shifres, F. y Gonnet, D. H. 2015. Problematizando la herencia colonial en la educación musical. *Epistemus* 3 (2), 51–67. Descargado de:  
<https://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus/article/view/2971>

Shifres, F. y Rosabal-Coto, G. 2017. Hacia una educación musical decolonial en y desde Latinoamérica. *Revista Internacional de Educación Musical* 5, 85-91. Descargado de:  
<http://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/153>

Silva Souza, E. en prensa. (Educ)AÇÃO Musical Superior no Sudeste do Brasil: Currículo como Prática e Possibilidades de Ações do Pensamento (De)colonialista. *Action, Criticism, and Theory for Music Education Special issue on decolonization of music education*.

Sistema Nacional de Fomento Musical. *Agrupaciones comunitarias*.  
Descargado de: [https://snfm.cultura.gob.mx/agrupaciones\\_comunitarias/](https://snfm.cultura.gob.mx/agrupaciones_comunitarias/)

\_\_\_\_\_. (s.f.). *Sistemas y agrupaciones musicales comunitarias “México, cultura para la armonía.”* Ciudad de México: Secretaría de Cultura. Descargado de:  
[https://www.programassociales.org.mx/files/ipro/f\\_ipro\\_MjAxODAzMjAxMzE1MzQ\\_360193.pdf](https://www.programassociales.org.mx/files/ipro/f_ipro_MjAxODAzMjAxMzE1MzQ_360193.pdf)

Small, C. 1998. *Musicking: The meanings of performing and listening*. Connecticut, EEUU: Wesleyan University Press.

Smith, D. E. 2005. *Institutional ethnography. A sociology for people*. Maryland, EEUU: AltaMira.

Sousa Santos, B. de. 2010. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.

Stake, R.E. 2005. Qualitative case studies. En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Eds.). *The SAGE handbook of qualitative research* (3a. ed. pp. 443-466), California, EEUU: SAGE.

Vázquez Córdoba, H. M. En prensa. (Re)centrando las Perspectivas Indígenas en la Educación Musical en América Latina. *Action, Criticism, and Theory for Music Education Special issue on decolonization of music education*.

# ANEXOS

## ANEXO 1

### **Texto de correo electrónico para solicitar libre y voluntariamente aportar reflexiones de fondo para emprender los grupos focales en el taller**

Estimados y estimadas colegas,

Un cordial saludo desde Costa Rica.

Gracias por matricularse en el taller *¿Quiénes somos en la música? Un acercamiento desde la sociología y los estudios culturales decoloniales*, que facilitaré los días 30 y 31 de enero, de 10:30 a 12:30 pm, en la Universidad Veracruzana.

Como habrán podido notar por la descripción provista en el programa del FIEMV, se trata, de un taller teórico-práctico, de índole sociológica. Ahora que ya contamos con la lista de personas matriculadas, y con el fin de recopilar insumos para sacar el máximo provecho del taller, quisiera invitarles a que, si lo desean, compartan por este medio (o bien una grabación de audio) cosas que quisieran que, como facilitador, yo conozca sobre su contexto profesional o personal, especialmente limitaciones, frustraciones, o inquietudes que surgen en su diario quehacer docente, artístico o investigativo. Aunque yo me he estado informando acerca del contexto macro de la educación musical en México desde hace algunos meses, nos será de gran utilidad si me comparten ejemplos concretos de estos temas. Procuraré aprovecharlos, protegiendo el anonimato y la privacidad por supuesto, durante el taller.

Y si alguien les pregunta, aún tenemos unos espacios más, disponibles en el taller.

Nos vemos pronto.

(Información de contacto del tallerista)

## ANEXO 2

### **Texto de correo electrónico para solicitar aportes de situaciones y acciones concretas en la docencia, investigación y administración en educación musical**

Estimados y estimadas colegas:

Les saludo calurosamente, ahora desde San José de Costa Rica.

Nuevamente les agradezco su participación y aportes durante el taller que conduje en el marco del FIEMV, en la Universidad Veracruzana. Ha sido un gusto conocerles a cada uno(a) de ustedes, escuchar sus inquietudes, y ser parte de la construcción de posibles soluciones y alternativas a las mismas.

Como seguimiento al taller, y según lo acordado en la última sesión, les hago llegar un enlace a un *Google Doc*, en el cual les solicitamos, de manera libre y voluntaria, compartir inquietudes concretas--manifestadas o no durante el taller--para las cuales ustedes han pensado o ya implementan una acción concreta o solución, ojalá en relación con conceptos, teorías y dinámicas tratadas durante el taller.  
(enlace al documento)

El propósito de este documento es compilar inquietudes y acciones reales, que nos permitan desarrollar un manifiesto o un pronunciamiento ante las autoridades correspondientes en México, a la luz de nuevas políticas educativas atinentes a la educación musical. Mi papel acá es siempre de mediador y colaborador con mis colegas mexicanos(as).

Proponemos inicialmente una semana de tiempo, a partir de hoy viernes 8 de febrero, para llenar el contenido, de manera que el próximo fin de semana empezaríamos a sistematizar la información, para luego ponerla a disposición de ustedes para su aprobación o rectificación, antes de utilizarla de manera formal.

Cualquier consulta o comentario durante el proceso, no duden en escribirme.

Muchos saludos,

(Información de contacto del tallerista)

## ANEXO 3

### Cuadro compartido con talleristas para realizar aportes post-taller

#### SEGUIMIENTO PRÁCTICO AL TALLER SOCIOLÓGICO DEL I FIEMV 2019

**Nota:** Sistematizaremos los aportes, luego se los compartiremos para su aprobación, y al darlos a conocer, daremos crédito a sus proponentes

<b>Nombre</b>	<b>Ciudad / estado</b>	<b>Contexto/lugar de trabajo y/o población que atiende</b>	<b>Problemática(s) evidenciada(s)</b>	<b>Medida, acción, o solución propuesta desde la discusión y el taller (puede ser más de una, en una fila separada)</b>

## ANEXO 4

### Bagaje académico, instituciones o afiliaciones de las personas que aportaron al documento post-taller

Número de participante	Formación académica o titulación	Contexto(s) de trabajo	Ciudad o provincia
1	Estudiante de maestría en educación musical UNAM	Investigación universitaria y docencia de población infantil y juvenil	CDMX y Veracruz
2	Docente universitaria con posgrado en el ámbito de las ciencias sociales	Docencia en licenciatura en educación musical en Universidad Juárez	Durango
3	Maestría en Etnomusicología	Profesorado y estudiantado infantil y juvenil; niños y niñas indígenas en escoletas municipales Centro Cultural Olin Yolitzli	CDMX y Oaxaca
4		Docentes y estudiantes Escuela de Música, Instituto Cultural de León	León, Guanajato
5		Estudiante de doctorado INBA y maestría en ejecución	Puebla
6		Niños, niñas y jóvenes.	Xalapa, Veracruz
7	Licenciatura en Música	Investigación; docencia en educación básica; estudios universitarios	Ciudad Madero y Tampico y Tamaulipas

## Reseña de los autores

### **Guillermo Rosabal-Coto, Investigador Principal**

Fundador y Coordinador del Observatorio del Musicar

Docente Catedrático de la Universidad de Costa Rica (UCR). Investigador del Instituto de Investigación en Arte y ex-Director del Departamento de Educación Musical en la Escuela de Artes Musicales, en esa universidad. Académico Visitante en el Programa de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Toronto (Canadá) 2018-20.

Doctor en Música con énfasis en educación musical por la Academia Sibelius/Universidad de las Artes de Helsinki (Finlandia), Máster en Educación Musical con énfasis en educación coral por la Universidad de Brandon (Canadá) y Bachiller en Música en ejecución del fagot por la UCR.

Recientemente co-editó el primer monográfico internacional acerca de la descolonización de la educación musical para la Revista Internacional de Educación Musical, y está por publicarse un monográfico similar para *Action, Criticism and Theory for Music Education* (ACT). Junto con la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), organizó el Seminario Internacional Educación Musical Decolonial, en sus dos ediciones. Organiza actualmente seminarios similares con la Universidad Veracruzana (Mexico), la Universidad Alberto Hurtado (Chile) y el Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM) de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Ha sido consultor en educación artística para PNUD, UNICEF, UNESCO y OEI, y guió la línea pedagógica del currículo actual de educación musical para educación pública primaria y secundaria en Costa Rica.

Ha publicado artículos en (ACT), *Gender, Education, Music, and Society* (GEMS), *Canadian Journal of Music Education* y *Musiikkikasvatus*, y capítulos en libros con Rowman y Littlefield. Ha presentado ponencias, talleres, y formado parte de paneles en congresos y simposios de educación musical, investigación narrativa, etnomusicología, sociología, historia cultural e innovación en Brasil, Canadá, China, Costa Rica, Estados Unidos, Finlandia, Inglaterra, México y Noruega.

Es miembro del comité editorial de ACT y Epistemus. También ha sido evaluador para *Musiikkikasvatus*, *Journal of Popular Music Education* y Eufonía, y miembro del comité

científico para encuentros internacionales de la Sociedad Argentina de Ciencias Cognitivas de la Música y el Foro Internacional de Educación Musical Veracruz 2019.

En 2015, la UCR reconoció su proyecto Musicar ([www.obsmusicar.ucr.ac.cr](http://www.obsmusicar.ucr.ac.cr)) entre los proyectos de innovación con impacto más significativo en la sociedad costarricense, junto a emprendimientos en ciencias, salud y tecnología.

Su enfoque pedagógico está fuertemente permeado por la obra de Paulo Freire e Iván Illich, así como por Christopher Small y R. Murray Schafer—con quienes tuvo significativas interacciones personales como estudiante. Entre sus influencias se encuentran las mentoras Roberta Lamb (género, música y educación), Hildegard C. Froehlich (sociología de la educación musical) y el mentor Wayne D. Bowman (filosofía de la educación musical).

Su investigación actual se inserta dentro del enfoque decolonial latinoamericano. Recientemente propuso el enfoque sociológico etnografía institucional postcolonial para estudiar la organización social del aprendizaje musical, siguiendo la “sociología para la gente,” iniciada por la socióloga feminista canadiense Dorothy E. Smith.

**Lic. Etienne Daniel Fass Alonso, Investigador Invitado (2019),  
Observatorio del Musicar**

Licenciado en Música por la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Compositor y arreglista; docente especialista en educación musical. Cuenta con amplia experiencia en educación básica preescolar y primaria. De enfoque interdisciplinar (psicología, sociología, historia y filosofía), su interés investigativo es la gestión de la educación musical en políticas públicas, frente a los retos educativos y culturales de la sociedad mexicana en el siglo XXI.

Es miembro activo y presidente en la zona sur de Tamaulipas del Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM), a través del Foro Mexicano de Educación Musical (FORMEDEM). Ha sido ponente en: II Encuentro sobre Arte, Educación y Cultura para la Primera Infancia, en (CDMX, 2016), XXIII sesión anual del Seminario Latinoamericano de Educación Musical (Benemérita Universidad de Puebla, Ciudad de Puebla, 2017), y el I Foro Internacional de Educación Musical (Universidad Veracruzana, Veracruz 2019).

Al día de hoy, continúa su labor de gestión para lograr una educación musical inclusiva en México, resaltando la importancia de no sólo los aspectos pedagógicos de la misma, sino todo el contexto macro y los aspectos filosóficos, históricos y sociológicos de la música. Así también, continúa su labor como investigador, con el apoyo de asesores y consultores internacionales en materia de educación musical.