



VOL. 14, Nº 2 (2010)

ISSN 1138-414X (edición papel)

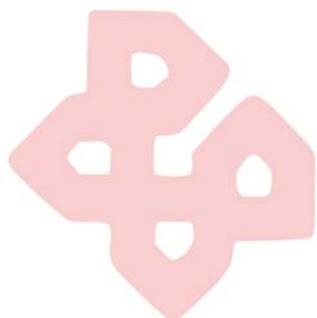
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 18/05/2010

Fecha de aceptación 12/08/2010

MÚSICOS, PEDAGOGOS Y ARTE- EDUCADORES CON ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN MUSICAL: UN ANÁLISIS SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE EN PAÍSES SURAMERICANOS

*Musicians, instructors and art-educators with music education
training: An Analysis about music teacher education in South America*



Teresa Mateiro

*Universidades de Örebro (Suecia) y del Estado de
Santa Catarina (Brasil)*

teresa.mateiro@oru.se

Resumen:

Con el fin de reflexionar sobre la formación del profesorado en educación musical y apoyar a los proyectos formativos de carreras superiores este artículo presenta el análisis de datos de planes de estudios de países suramericanos. Como fuentes de información se utilizaron documentos oficiales proporcionados por las instituciones, los documentos disponibles en las páginas web de varias instituciones de enseñanza superior y organismos de consulta como los Ministerios de Educación y la UNESCO. Los planes de estudios son descritos y analizados según sus características generales y sus contenidos formativos. Los modelos de formación encontrados fueron clasificados em tres áreas: música, pedagogía y artes. De ese modo se concluye que los modelos de formación docente

* Agradezco a todos los colegas latinoamericanos que colaboraron con esta investigación. La gentil participación fue intensa en países como Argentina (Silvia Málbran – Universidad Nacional de La Plata), Bolivia (Gastón Arce Sejas – Universidad Loyola), Brasil (45 de 75 instituciones de enseñanza superior), Chile (Ana Teresa Sepúlveda – Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación) y Venezuela (Rebeca Mattos - Instituto Pedagógico de Caracas; Sergio y Ana María Ramos - Universidad de Carabobo).

presuponen formar músicos con especialidad en educación musical, formar pedagogos con especialidad en educación musical y formar arte-educadores con especialidad en educación musical..

Palabras clave: Educación Musical; Modelos de Formación; Estudios Curriculares.

Abstract:

This article examines cross-cultural differences among the music teacher education programmes in South America. It is a study that aims to contribute to the discussion about the music teachers training and, in consequence, supports the reforms of the current music teacher education programmes. Data collection was made by the text analysis from official documents provided by the institutions, available documents in the university web pages and organizations such as Educational Departments and UNESCO. The education model was categorized in three areas: music, education and arts. It is concluded that teacher education models presuppose to train musicians with music education specialization, to train general teachers with music education specialization and art-form teachers with specialization in music education.

Key words: Music Education, Educational models, Curricular Study.

1. Introducción

Analizar planes de estudio de formación del profesorado en educación musical implica preguntar qué significa formar profesores de música y qué procesos están vinculados a tal propósito. De acuerdo con Zabalza (2003: 25),

“la expresión más genuina del currículo formativo universitario está constituida por los Planes de Estudio. En ellos se configura el sentido y los contenidos de la formación que la institución universitaria pretende ofrecer a los estudiantes”.

El currículo formativo, según el autor, es un proyecto más amplio que considera todo el proceso educativo en su conjunto, que se formaliza, convirtiéndose en un documento público y, consecuentemente, en un compromiso.

En el área de educación musical y, ciertamente, en otras ramas del saber son varios los dilemas enfrentados durante el proceso de elaboración de un plan de estudios. El primero recae sobre la definición de perfil profesional. Relacionada a esta cuestión pueden citarse las investigaciones acerca de la identidad de los estudiantes, una vez que el dilema entre ser músico o ser profesor de música, sea de instrumento o de educación musical en las escuelas de enseñanza básica, es sobresaliente (Bouij, 2004; Froehlich, 2007; Mateiro, 2007). Olsson (1997) clasifica esos estudios como una de las áreas de investigación dentro de la psicología social de la música, considerando los procesos de enseñanza y aprendizaje, la interacción entre el profesorado y el alumnado, el contexto institucional y cultural.

La selección de los contenidos es quizá el punto de mayor controversia de un plan de estudios. Es la hora de decidir sobre el conjunto de conocimientos que será organizado y sistematizado para formar un determinado profesional. En el debate de un plan de estudios de educación musical se discute sobre cuales son las disciplinas específicas de música, las culturales y/o artísticas, las pedagógicas y las científicas que harán parte del elenco de las disciplinas curriculares. “Decir que el contenido de la enseñanza y aprendizaje de la música es ‘música’ es una observación trivial” (Nielsen, 2008: 126). El autor considera dos cuestiones fundamentales sobre el contenido de la enseñanza y aprendizaje de la música:

- a) la música en sí misma como fenómeno musical y objeto de estudio -su naturaleza, significado, estructura; utilidad, efecto, historia-;
- b) la actividad del campo musical -producción, reproducción, percepción, análisis e interpretación de la música, y reflexión sobre música y actividad musical-.

La fase siguiente es la estructura del plan de estudios: duración de la carrera; organización y duración de las disciplinas, buscando coherencia y continuidad; modalidades de interconexión entre las disciplinas -integración e interdisciplinaridad; posibilidades de disciplinas optativas; y, la valoración de estudios previos y otras experiencias desarrolladas por los estudiantes-. Por fin, la disponibilidad de recursos que irán poner en práctica el plan de estudios en condiciones de calidad y la evaluación del plan son también aspectos claves en los proyectos formativos (para mayor información al respecto, véase Zabalza, 2003 y González y otros, 2004).

Esos aspectos fueron contemplados en el análisis de los planes de estudios de formación del profesorado de educación musical para el nivel de primaria de países suramericanos, como Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Paraguay y Venezuela¹. No se encontraron planes de estudios en Perú y Uruguay². Este artículo se presenta los resultados del análisis de esos Planes de Estudios³ considerando las siguientes categorías: características generales y contenidos formativos del plan de estudios.

2. Los Planes de Estudios y sus características generales

No fue sorprendente la diversidad de concepciones en la formación docente hallada desde el análisis de cuarenta y cinco planes de estudios de educación musical de países suramericanos: Argentina (9), Bolivia (2), Brasil (15), Chile (8), Colombia (1), Ecuador (2), Paraguay (1) y Venezuela (7). Como se puede observar, en algunos países sólo fue posible estudiar uno o dos planes de estudios. En realidad no se puede afirmar que haya solamente una carrera en Colombia y Paraguay, por ejemplo, pues la información recogida fue a través de las páginas web, ni siempre con información actual. Así mismo fueron contactados los Ministerios de Educación y las propias instituciones de los países, aunque pocos contestaron enviando información.

En esos países suramericanos el profesorado de educación musical puede ser capacitado en las universidades, academias, institutos y escuelas normales. La formación puede ser universitaria o no universitaria. En países como Argentina, Ecuador y Venezuela, la formación es terciaria no universitaria. Las carreras universitarias en Argentina son a nivel nacional, mientras que las carreras en los conservatorios son responsabilidad de la provincia -formación no universitaria-. Las universidades argentinas son autónomas y, por lo tanto, cada

¹ Los planes de estudios de Argentina, Colombia, Chile y Paraguay fueron analizados por Silvia Málbran, investigadora participante del proyecto de investigación de la red ALFA-EVEDMUS (Aróstegui, y otros, 2008), siendo posteriormente ampliados para la realización de este artículo. Los demás planes fueron analizados desde el principio por esta autora.

² La búsqueda y el análisis de esos documentos fue llevada a cabo durante el año de 2007. Los datos de Brasil fueron ampliados y actualizados en 2008 con resultados publicados posteriormente (véase Mateiro, 2009 y Mateiro, en prensa).

³ Algunos datos de este artículo fueron presentados en el XVI Encontro Anual da ABEM y Congresso Regional da ISME - América Latina (véase Mateiro, Málbran y Cisneros-Cohernour, 2007).

una tiene un programa separado para la formación del profesorado, con una duración de cinco años. Los programas de los conservatorios que pertenecen a la misma provincia son muy similares. Son carreras de tres años iniciales. Al asistir dos años más, los maestros están capacitados para enseñar en la escuela primaria y un año más para los otros niveles escolares. Tanto en las universidades como en los conservatorios los programas están dirigidos a la formación de un 'músico-pedagogo'. Sánchez (2000) ofrece un panorama de la educación musical en Argentina escribiendo acerca de la estructura del sistema educativo y sobre la formación del músico profesional y del educador musical apuntando para las posibles transformaciones en educación musical con la instalación de la reforma educativa.

En las universidades, se pueden agrupar las carreras de formación de maestros de música en dos grupos: las que están situadas en las Facultades de Educación y aquellas que están en las Facultades de Bellas Artes o Centros de Arte. En ambos grupos hay variaciones. Por ejemplo, el título de Licenciado en Música, en el primer grupo, puede ser ofrecido por la Facultad de Ciencias de la Educación (Venezuela) o por la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades (Bolivia). La misma carrera en el segundo grupo se puede encontrar en el Instituto Universitario de Estudios Musicales (Ecuador) o en Departamentos de Música, Institutos o Centros de Arte (Brasil). Para ilustrar siguen algunos ejemplos (ver tabla 1):

Tabla 1: denominación de las instituciones en las que se imparte la formación del profesorado de música	
Argentina	Facultad de Bellas Artes, Instituto Superior de Música
Bolivia	Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades
Brasil	Institutos y/o Centros de Arte, Centro de Ciencias Humanas, Letras y Artes, Centro de Letras y Artes
Chile	Facultad de Artes y Educación Física, Instituto de Música, Facultad de Educación
Colombia	Facultad de Bellas Artes
Ecuador	Área de Educación, Arte y Comunicación, Departamento de Arte, Instituto Universitario de Estudios Musicales
Paraguay	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Venezuela	Facultad de Artes y Música, Facultad de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Educación - Escuela de Artes

Todos los planes de estudio revisados tienen el mismo objetivo: formar el profesorado de educación musical. Sin embargo, se encuentran documentos que describen otras acciones posibles a estos profesionales, además de la educación escolar. Los maestros de música pueden actuar como profesores de instrumento, canto o materias teóricas en conservatorios y escuelas libres de música; pueden ser profesores, directores e instrumentistas en proyectos sociales; animadores culturales y/o directores de coro. Esos ejemplos muestran el gran ámbito y posibilidades profesionales del mercado laboral para la educación musical.

La mayoría de los planes de estudio están estructurados en cuatro o cinco años. Sólo en Chile las carreras pueden oscilar entre cuatro y siete años. En países como Bolivia, Colombia, Brasil y Venezuela los estudios se miden por semestres, en Paraguay por cuatrimestres, mientras en Chile, Argentina y Ecuador la duración de las materias es anual.

Otro dato interesante es la diversidad de terminologías para las carreras de formación del profesorado en educación musical. Algunos ejemplos pueden verse a continuación. Sin embargo, cabe esclarecer que las carreras de magisterio, profesorado y profesorado superior (universitarios o terciarios) incluyen la formación pedagógica, mientras las licenciaturas (universitarias) forman a músicos intérpretes, instrumentistas y compositores, entre otras especialidades. Solamente en Brasil la nomenclatura 'Licenciatura' está dirigida a la formación docente.

Tabla 2: denominación de las titulaciones que forman para enseñanza musical	
Argentina	Licenciatura en Música con Orientación ⁴ en Educación Musical, Licenciatura en Educación Musical, Profesorado de Música, Profesorado en Educación Musical
Bolivia	Licenciatura en Música con Especialidad en Educación Musical
Brasil	Licenciatura en Educación Artística con Habilitación en Música, Licenciatura en Música, Música - Licenciatura Plena, Licenciatura en Educación Musical, Licenciatura en Artes con énfasis en Música, Licenciatura en Educación Musical con Habilitación en la Enseñanza Musical Escolar
Chile	Licenciatura en Ciencias y Artes Musicales, Licenciatura en Educación Musical, Pedagogía en Educación Musical, Pedagogía en Artes con Habilitación en Educación Musical, Pedagogía en Música, Pedagogía en Artes Musicales, Licenciatura en Educación con Habilitación en Música
Colombia	Licenciatura en Educación Musical, Licenciatura en Educación Artística, Licenciatura en Ciencias de la Educación con Habilitación en Música
Ecuador	Licenciatura en Música con Habilitación en Educación Musical
Paraguay	Carrera de Habilitación Docente: Orientador Artístico, Licenciatura Educación por el Arte con Especialidad en Educación Musical
Venezuela	Licenciatura en Música, Licenciatura en Educación con Especialidad en Música, Licenciatura en Artes con Habilitación en Música

Se añade que las características de las carreras son muy diferentes no sólo de un país a otro como dentro del mismo país. En Venezuela, por ejemplo, la formación del profesorado de música es distinta, pues hay cuatro programas de estudios superiores permanentes y tres dirigidos a la educación extraescolar. Los primeros preparan educadores integrales y especialistas en diferentes áreas, entre ellas, música; educadores capacitados para actuar en cualquiera de los niveles y modalidades de la educación general del sistema educativo. Los últimos forman docentes de preescolar y educación básica, ofrecen actividades de formación extraescolar para docentes de música y actividades dirigidas al mejoramiento de la educación en las escuelas de arte (una descripción más amplia acerca de la educación musical en Venezuela se puede encontrar en Sánchez, 2000). En resumen, la formación del profesorado de educación musical a nivel superior puede ser tanto una especialidad dentro de la Licenciatura en Educación como de la Licenciatura en Artes. Otros ejemplos serán comentados en el apartado siguiente.

⁴ Otros términos también se han encontrado con ese mismo sentido: especialidad, habilitación, mención, énfasis y opción. En este artículo se optó por 'especialidad' para hacer referencia al área específica de la carrera.

3. Los contenidos formativos en los planes de estudios

Las diferentes formas de organización de las disciplinas en los planes de estudio analizados implicaron a clasificar las concepciones de formación docente en tres áreas: música, pedagogía y artes. Las primeras son los planes de estudios centrados en el conocimiento de la música, es decir, la música en cuanto fenómeno, actividad y objeto de estudio (Nielsen, 2008) es la prioridad en la formación de los futuros maestros. Las disciplinas de contenido musical ocupan al menos un cincuenta por ciento del total de horas. En general, estas carreras se caracterizan por un núcleo de disciplinas que incluye: Teoría de la Música, Percepción Musical, Armonía, Contrapunto, Análisis y Formas Musicales, Historia de la Música, Técnicas Musicales del Siglo XX, Piano, Instrumento Complementar, Pensamiento Musical, Música Latinoamericana, Crítica Musical, Música Folclórica, entre otras (Figura 1).

Las carreras de Licenciatura en Música con especialidad en Composición, Dirección Coral, Dirección de Orquesta, Musicología, Etnomusicología, Canto, Ejecución Instrumental y/o Educación Musical son ejemplos de ese modelo curricular. Se pueden encontrar en países como Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Venezuela y Uruguay. Hacemos hincapié en que no todos los títulos se ofrecen en todos esos países. La mayoría de los planes de estudios de la Licenciatura en Música sigue un modelo común para las especialidades ofrecidas y desde la mitad de la carrera se añade algunas disciplinas específicas de acuerdo con el campo elegido. Esa estructura curricular y concepción de formación tiene su origen en los conservatorios:

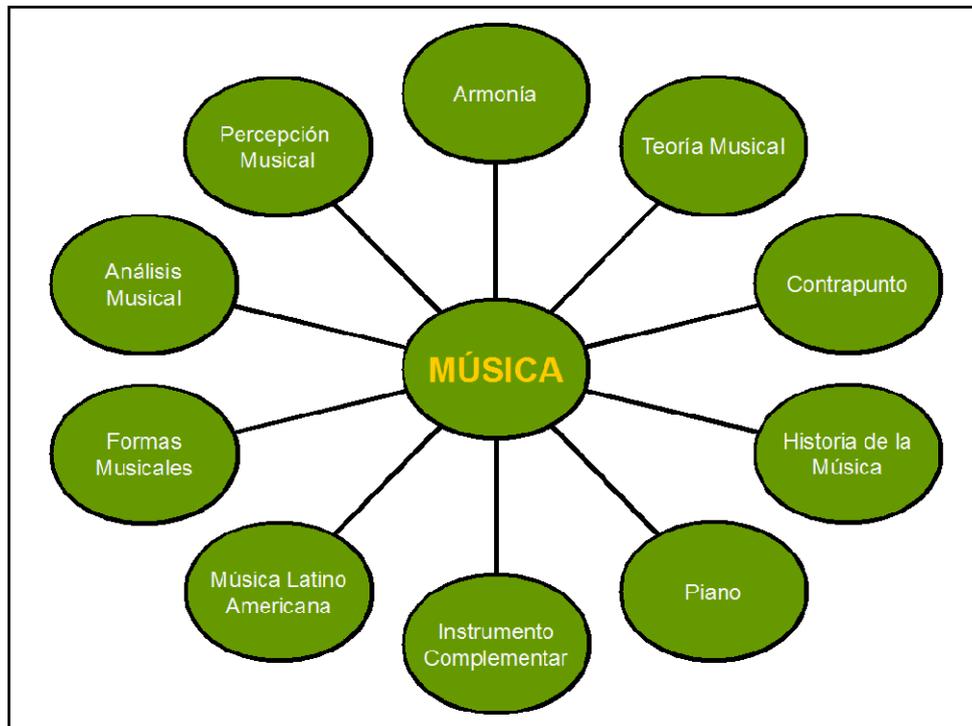
El lugar privilegiado donde estudiar música con orientación profesional es, podríamos decir desde siempre, el Conservatorio, institución muy antigua nacida en Italia en el siglo XIV como institución asistencial con el objetivo de 'conservar' y preservar de la miseria los huérfanos y abandonados enseñándoles algunas artes, música incluida. Dedicada después de pocos años sólo a la música, esta institución fue adoptada como modelo en Europa y en el mundo aunque con cambios e reformas sucesivas (Tafari, 2000, 115).

Los conservatorios ofrecían y todavía ofrecen estudios de música, centrados principalmente en la formación del instrumentista, aunque se encuentran especialidades de composición, dirección de orquesta, música electrónica, entre otros. Cuando de la elaboración de programas de formación del profesorado de música se añadió a los programas de formación superior de músicos algunas asignaturas pedagógicas como se puede observar en la historia de la formación del músico y del pedagogo musical en Colombia y Bolivia. En Colombia, el primer programa de Pedagogía Musical en el Departamento de Música de la Universidad Nacional de Bogotá, antiguo Conservatorio Nacional de Música comienza en 1965. El primer Conservatorio en ese país fue fundado en 1882 a los moldes europeos, seguido de otros tantos durante la primera mitad del siglo XX (Valencia, 2000).

En Bolivia, el Conservatorio Nacional de Música, fundado en 1907, ha puesto en funcionamiento desde 1997 una estructura académica que se ha convertido en una propuesta para la organización de un sistema nacional de educación musical que comprende cuatro ciclos: Probatorio, Básico, Medio y Superior (Borda, 2000). La profesionalización ocurre en el Ciclo Superior a través de las especialidades de Instrumentista, Cantante o Director de Coros. Además de las materias del contenido de música, Borda (ibidem, p. 38) hace hincapié en que los estudiantes también cursan *“asignaturas de Metodología, Psicopedagogía, Prácticas Docentes y Psicología del Arte, todas, materias orientadas a dotar a los estudiantes de*

elementos básicos que les permitiran ejercer en el futuro, eventualmente, un trabajo como docentes". Actualmente en Bolivia existen solamente dos universidades que ofrecen la carrera de formación del profesorado de educación musical: Universidad Autónoma Tomas Frias (Licenciatura en Artes Musicales) y Universidad Loyola (Licenciatura en Música con especialidad en Educación Musical).

Figura 1: Licenciatura en Música - núcleo de disciplinas

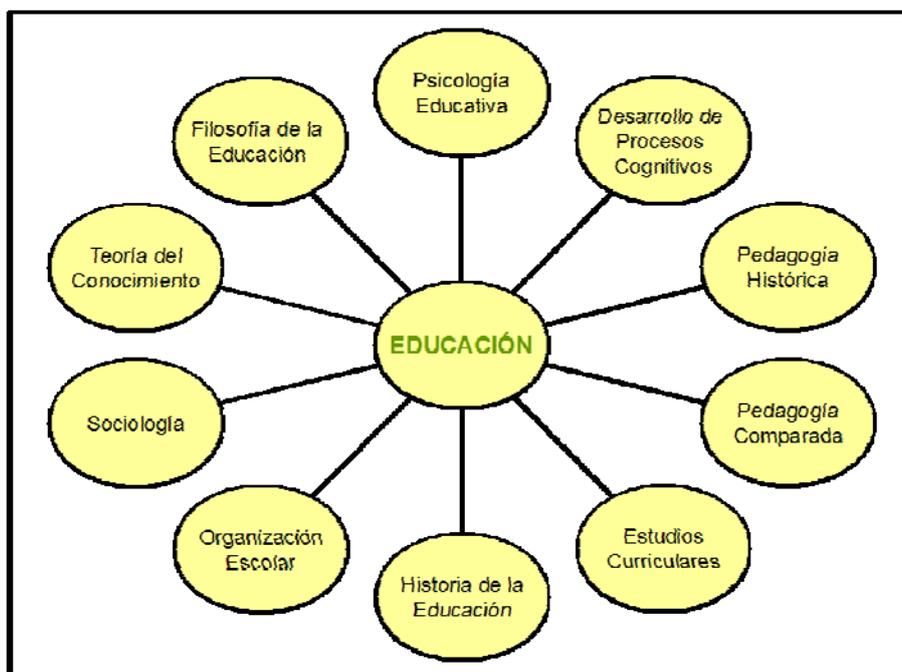


La Licenciatura en Educación con especialidad en Educación Musical o Pedagogía Musical son otras carreras universitarias de formación docente, las cuales son ofrecidas por las Facultades de Educación o de Humanidades. Antes de las Facultades de Educación, las Escuelas Normales eran las instituciones responsables por la formación de los maestros. A modo de ejemplo, citar los trabajos de Herrera (1998) y Fucks (1991). Herrera (1998) describe y analiza la historia de la formación del profesorado (generalista) en Colombia, explicando las relaciones entre el poder de la Iglesia, del Estado y sector privado en la formación docente, así como el apareamiento de las Escuelas Normales y las Facultades de Educación. A su vez Fucks (1991) realizó un estudio acerca de la enseñanza de la música y su utilización en la carreras de formación docente de seis escuelas normales fundadas entre 1835 y 1982 en Río de Janeiro (Brasil). La función de la música (canciones para fechas conmemorativas, himnos, etcétera) y el papel del maestro en la escuela primaria son dos cuestiones claves en esa investigación. Tanto en Colombia como en Brasil la formación del educador musical está en instituciones de enseñanza superior (universidades, institutos, facultades).

Las disciplinas a las que se refiere como "Humanidades" son prioridad en las carreras de Licenciatura en Educación con especialidad en Educación Musical o Pedagogía Musical donde los estudios se centran en los aspectos de la educación, formación, enseñanza, aprendizaje, instrucción y didáctica. Esos planes de estudio tienen por lo tanto materias claves como: Teoría del Conocimiento, Filosofía de la Educación, Psicología Educativa, Desarrollo de Procesos Cognitivos y Afectivos, Teoría de la Organización Escolar, Pedagogía

Histórica, Pedagogía Comparada, Estudios Curriculares, Historia de la Educación, entre otras (véase la figura 2). Las carreras de Licenciatura en Educación o Pedagogía, además de la especialidad en educación musical, posibilita la formación en otras especialidades como Educación Especial, Educación Física, Matemáticas, Inglés, Lengua y Literatura, Física, Biología, Química, Educación Integral, Ciencias Sociales, etc. Están en países como Chile, Colombia, y Venezuela. El objetivo de esas carreras es formar maestros en las diferentes áreas educativas para actuar en la escuela primaria y secundaria.

Figura 2: Licenciatura en Pedagogía Musical - núcleo de disciplinas



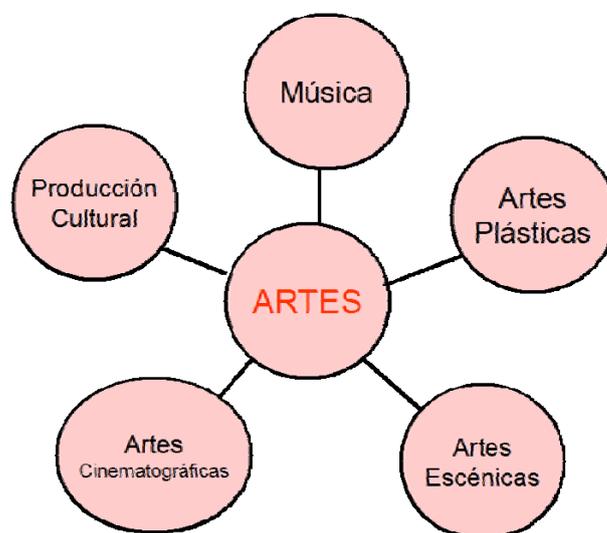
Por último, se describen los cursos de formación docente con énfasis en las artes. Son las Licenciaturas en Artes con especialidad en Música, Artes Visuales, Artes Escénicas, Artes Cinematográficas y/o Promoción Cultural. Esas carreras, en primer lugar, amplían el ámbito de los conocimientos generales de los diferentes campos artísticos e introducen disciplinas relacionadas con la literatura, filosofía y técnicas necesarias para realizar un trabajo específico de cada materia (véase la figura 3). A continuación, tratan de desarrollar un área particular del arte, es decir, el estudiante, después de tener una noción general, elige una especialidad. Esas carreras suelen estar ubicados en los Departamentos de Arte y se pueden encontrar en países como Brasil, Chile y Venezuela.

Ese modelo de formación docente se llevó a cabo en los años setenta en muchas universidades Brasileñas, debido a la Ley N.5.692 de 1971 (BRASIL. *Lei 5.962, de 11 de agosto de 1971, 1971*) que estableció la obligación de la disciplina de Educación Artística en los currículos de las escuelas de 1º y 2º grados (hoy correspondiente a la enseñanza fundamental y media). Vale la pena mencionar que la disciplina de educación artística no era obligatoria para todos los ciclos escolares de primer grado, sólo desde el quinto grado. Con el tiempo, la Educación Artística se ha reducido a una hora por semana en los currículos escolares y el profesor de la materia era el único responsable por desarrollar contenidos de música, artes visuales, teatro y diseño.

La formación de esos maestros se daba en las carreras de Educación Artística con especialidad en Música, Artes y Artes Escénicas. Desde una estructura curricular mínima común a todas las especialidades, las instituciones educativas podían añadir disciplinas complementarias que consideren apropiado para esta formación profesional. En diciembre de 1996 se aprobó la Ley de Directrices y Bases N. 9.394 (BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 1996*) que provocó cambios en las políticas educativas en Brasil, entre ellos, la extinción de la Educación Artística, tanto de los currículos escolares como de los currículos universitarios, siendo sustituida por la enseñanza de las artes -música, artes visuales, teatro y danza-. En la actualidad, los planes de estudios universitarios de formación del profesorado de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas se constituyen en carreras superiores independientes con características propias en cada una de esas áreas. No obstante hay un programa de formación docente en educación musical de una universidad (*Universidad del Estado de Río Grande del Sur*) que considera el área de artes como fundamental a la formación docente, pues permite el desarrollo de procesos interdisciplinarios. Ese programa concibe el profesor de música como un 'profesor-artista'.

Es importante señalar que el 18 de agosto de 2008 se promulgó la Ley 11.769 (BRASIL. *Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008, 2008*) por la que se determina la obligatoriedad de la enseñanza de la música en la educación básica brasileña, estableciéndose un plazo de tres años para su adecuación a los sistemas de enseñanza. Es decir, los currículos escolares deberán incluir la música como materia autónoma e independiente, y deberá haber profesores de música en las escuelas. El país está viviendo un momento de intensos debates sobre la formación del profesorado de educación musical y preparación suficiente de profesionales para la demanda de las escuelas, y también sobre los contenidos que deben ser contemplados en la estructura de un currículo de música para la educación básica.

Figura 3: Licenciatura en Artes - núcleo de disciplinas



4. Conclusión

Al analizar los planes de estudio de formación docente en educación musical de países suramericanos busqué responder a la siguiente pregunta: ¿cuál es la principal orientación curricular de los planes de estudio? Para tal fin fue necesario analizar principalmente los

contenidos que estructuran los planes de estudios (musicales, científicos, pedagógicos, culturales) y el peso relativo de cada uno de ellos. Llegué a la conclusión de que los planes de estudio están organizados y dirigidos desde tres áreas: música, pedagogía y artes. Presenté esas concepciones en el cuerpo del artículo, pero sin procesar y defender un plan de estudios u otro. El resultado se obtuvo a partir del análisis de cuarenta y cinco planes y, dada la limitación de espacio, mencioné solamente algunos datos como ejemplo.

Los planes de estudios centrados en el conocimiento de la música conciben al profesor en primer lugar como músico; hay que serlo para ser profesor. Ese modelo tiene origen en los conservatorios europeos y se desarrolló en diferentes países de diversas formas. Hoy en día, la formación del músico y del profesor de música tiene lugar en la misma institución, sea universitaria o no. Es una carrera que establece un dilema acerca de la identidad de los estudiantes como ha sido encontrado en investigaciones llevadas a cabo en diferentes países como Suecia (Bouij, 2004), Estados Unidos (Froehlich, 2007) y Brasil (Mateiro, 2007). Los estudiantes, en su mayoría, desean ser músicos, sin embargo, gran parte de ellos trabaja también como profesor de música, sea de instrumento, teoría musical, canto, director de coro, etc. Se observa así una gran amplitud de posibilidades de actuación profesional, las cuales no se limitan a la escuela básica.

El segundo modelo se apoya ante todo en la formación del pedagogo. Las preguntas de Aróstegui (2008, 6) son importantes en este contexto:

“¿Debe surgir el plan de estudios de maestro especialista en educación musical del corpus de conocimiento propio de la didáctica general, o debe ser el conocimiento de la materia primordial en dichos estudios?”

“¿Debe la formación del profesorado de educación musical compartir la misma concepción de conocimiento y de valores sociales que los otros currículos de formación del profesorado?”.

La Licenciatura en Educación con especialidad en Educación Musical o Pedagogía Musical provoca el debate entre la formación del profesor generalista (con especialidad en música) y el profesor especialista (en música). Consecuentemente, esas dos formaciones profesionales están relacionados a la concepción de la música en la escuela básica que supone definir el papel del profesor y el papel de la música en la formación de los niños.

Las Licenciaturas en Artes con especialidad en Música constituyen el tercer modelo de formación. Sigue la concepción de integración de las artes en la educación de niños y jóvenes, es decir, las artes como una asignatura única en el currículo escolar. De ese modo, la formación de ese profesional se efectúa a partir del conocimiento general de las áreas artísticas (música, teatro, diseño, artes visuales, danza, cinema) con especialización en una de ellas. Fue un modelo adoptado en la década de setenta en algunos países, destacándose principalmente Brasil. El dilema en ese modelo está en lograr formar un profesional con tantas habilidades y conocimientos, evitando la superficialidad. Un profesional capaz de desarrollar proyectos artísticos integrados, sin perder la perspectiva de cada una de las artes. Sin duda que esa idea integradora no solamente entre las artes mas sino entre las otras asignaturas del currículo es una propuesta educativa bastante idealizada entre los educadores.

Para terminar, destaco los tres modelos de formación del profesorado hallado en esta investigación: a) formar músicos con especialidad en educación musical; b) formar pedagogos con especialidad en educación musical; c) formar arte-educadores con especialidad en educación musical. Seguramente que el estudio curricular presentado en este artículo nos

remite a otras posibles investigaciones de igual importancia para la evaluación docente. Sin embargo, hago hincapié en que las reformas curriculares deben superar los límites burocráticos y administrativos, buscando nuevas y desafiantes modificaciones en la concepción educativa a medio y largo plazo.

Referencias bibliográficas

- Aróstegui, J. L. y otros (2008). *Evaluación de los Planes de Estudio de Formación del Profesorado em Educação Musical em Europa y América Latina*. Informe de Investigación de la Red ALFA EVEDMUS. Material no publicado.
- Aróstegui, J. L. (2008). Música y Educación, Pese a Todo. Informe de Investigación sobre el Plan de Estudios del Título de Maestro, Especialista en Educación Musical de la Universidad de Granada. *Evaluación de los Planes de Estudio de Formación del Profesorado em Educação Musical em Europa y América Latina*. Informe de Investigación de la Red ALFA EVEDMUS (pp.327-349). Material no publicado.
- Aróstegui, J.L. (2010). Formación del profesorado de música: planes de estudio en Europa y América latina. Editorial. Profesorado, 14(2), 3-7. Disponible <http://www.ugr.es/~recfpro/rev142ed.pdf>
- Borda, R. M. (2000). La educación musical en Bolivia. En Hentschke, L. (comp.). *Educação Musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS.
- Bouij, C. (2004). Two Theoretical Perspectives on the Socialization of Music Teachers. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 3 (3), 2-14. Disponible en http://act.maygroup.org/articles/Bouij3_3.pdf [recuperado el 21/10/2009].
- BRASIL. *Lei 5.962, de 11 de agosto de 1971*. Fixa as Diretrizes e Bases de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponible en http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm [recuperado el 21/10/2009].
- BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponible en http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm [recuperado el 21/10/2009].
- BRASIL. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 agosto, 2008. Disponible en http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm [recuperado el 21/10/2009].
- Froehlich, H. (2007). *Sociology for music teachers. Perspectives for practice*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Fucks, R. (1991). *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros.
- Herrera, M. C. (1998). A História da Formação de Professores na Colômbia: uma busca de identidade profissional. En Goergen, P. y Saviani, D. (comp.). *Formação de Professores. A experiência Internacional sob o Olhar Brasileiro*. Campinas: Autores Associados.
- González González, J.; Galindo Miranda, N. E.; et al. (2004). *Los paradigmas de la calidad educativa: de la autoevaluación a la acreditación*. México: Unión de Universidades de América Latina, A.C.
- Mateiro, T. Málbran, S, Cisneros-Cohernour, E. (2007). Programas de Formação Docente em Educação Musical na América Latina. En *Anais do XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina*. Porto Alegre: ABEM.

- Mateiro, T. (2009). Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. *Revista da ABEM*, 22, 57-66.
- Mateiro, T. (in press). Education of music teachers: A study of the Brazilian higher education programs. *International Journal of Music Education: Research*.
- Mateiro, T. (2007). Do tocar ao ensinar. O caminho da escolha. *OPUS*, Goiânia, 13 (2), 175-196.
- Nielsen, F. V. (2008). The domain of research in music education: mapping the object field. RAIME - Research Alliance of Institutes for Music Education, 9, 2007. En *Proceedings of the IX International Symposium*, Lesiuk, T. (Ed.). Miami: Frost School of Music, University of Miami.
- Olsson, B. (1997). The social psychology of music education. En Hargreaves, D. J. y North, A. C. (eds). *The Social Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Sánchez, B. (2000). Panorama actual de la educación musical en la Argentina. En Hentschke, L. (comp.). *Educação Musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS.
- Sánchez, F. (2000). La educación musical en Venezuela. En Hentschke, L. (comp.). *Educação Musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS.
- Tafari, J. (2000): La educación e instrucción musical en Italia. En Hentschke, L. (comp.). *Educação Musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS.
- Valencia, G. M. (2000): La educación musical en Colombia. En Hentschke, L. (comp.). *Educação Musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.