



Convocando un espíritu creativo e innovador en la preparación de educadores de música

Invoking a creative and innovative spirit in music teacher education

Carlos R. Abril,
University of Miami, USA

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (1)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 18 de septiembre de 2013

Fecha de revisión: 10 de octubre de 2013

Fecha de aceptación: 20 de diciembre de 2013

Abril, C. (2013). Convocando un espíritu creativo e innovador en la preparación de educadores de música. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5 (1), pp.9 –18.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (1)
ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Convocando un espíritu creativo e innovador en la preparación de educadores de música

Invoking a creative and innovative spirit in music teacher education

Carlos R. Abril, University of Miami, USA c.abril@miami.edu

Resumen: En el documento, *Framework for 21st Century Learning*, diseñado para preparar a los estudiantes de primaria y secundaria para el éxito en una economía global, la creatividad y la innovación es esencial. En todas las materias, los alumnos deben *pensar en forma creativa* lo que significa que deben utilizar una amplia gama de técnicas y generación de ideas, crear ideas nuevas y que valgan la pena, y elaborar, refinar, analizar y evaluar sus propias ideas con el fin de mejorar y maximizar los esfuerzos creativos. También se espera que estudiantes *trabajen creativamente* con otros en el proceso de innovar. Los estudiantes deben comunicar sus ideas de manera efectiva a los demás, ser sensible a las diversas ideas y puntos de vistas, demostrar originalidad, reconocer restricciones y limitaciones, y aprender de los errores y fracasos. Además, deben innovar, es decir, crear algo útil y tangible como resultado de su pensar y de su trabajo en conjunto (Partnership for 21st Century Skills, 2011). Esta visión del plan de estudios, con un ojo hacia la creatividad y la innovación, tiene como meta orientar a los profesores de primaria y secundaria. Desafortunadamente, muchos de estos profesores no fueron educados en sistemas que valoran o se practican estas ideas, lo cual puede haber limitado su propia creatividad o innovación. Es lógico asumir que estos profesores se sienten incómodos en incorporar estos hábitos de la mente y la práctica en sus propias aulas. Esto podría explicar la razón por la cual composición e improvisación, la escucha creativa e interpretación imaginativa en las escuelas tienden ser menos importante que las experiencias de aprendizaje más directivos. Este artículo ofrece ideas a los profesores que preparan a estos maestros, que se encuentran responsable para facilitar el empleo de la creatividad en pensamiento y la práctica musical. De esta manera, maestros del mañana podrán alcanzar un mayor nivel de creatividad e innovación, que les ayudara a estar mejor preparados para guiar a sus propios estudiantes.

Abstract: Students in all subject areas are expected to *think creatively* which means they should “use a wide range of idea creation techniques, create new and worthwhile ideas, and elaborate, refine, analyze and evaluation their own ideas in order to improve and maximize creative efforts.” They are also expected to *work creatively* with others and *innovate*. Students should communicate their ideas effectively to others, be responsive to the diverse ideas and viewpoints of others, demonstrate originality while recognizing constraints and limitations, and learn from mistakes and failures. Additionally, they should innovate, that is, create something useful and tangible as a result of their thinking and working with others (Partnership for 21st Century Skills, 2011). This vision of curriculum with an eye towards creativity and innovation is meant to guide primary and secondary teachers. Unfortunately, many of the teachers for whom this was intended were not educated in settings where such ideas were valued or practiced, thus those who did not have experiences creating and innovating might be less comfortable and well versed in incorporating those habits of mind and practice in their own classrooms. For example, this might explain why composition and improvisation, creative listening and interpretative performance in school music programs have taken a backseat to more top-down, teacher directive music learning experiences. This article offers ideas for music teacher educators to facilitate more creative and innovative thinking and practice in preservice education. In so doing, preservice teachers can become more creative and innovative, and thus be better prepared to guide their own students.

Palabras clave: Creatividad; Innovación; Didáctica aplicada; Formación del profesorado de música; Currículum.

Keywords: Creativity; Innovation; Signature pedagogies; Music teacher education; Curriculum

1. Introducción

Las preguntas sobre lo que los maestros necesitan saber y ser capaces de hacer son temas fundamentales para los programas de formación del docente de artes. Linda Darling-Hammond (2006), una profesora de educación en Stanford University, describe una multitud de cosas que los maestros deben saber acerca de sus estudiantes (cómo aprenden, piensan, sienten, y se motivan), el contenido de la disciplina, y la pedagogía. También hay cosas que deben ser capaces de hacer en el aula, incluyendo cómo comunicarse, gestionar el aula, reflexionar, y el uso de materiales y tecnologías. Darling-Hammond explica que los maestros también necesitan formar/desarrollar una disposición de/para resolver nuevos problemas y poder responder a situaciones inesperadas. Hacia ese fin, yo propongo que tenemos que abordar la preparación de los maestros de música para que puedan pensar en formas creativas y actuar de maneras innovadoras en el currículo y la instrucción.

Antes de seguir adelante, sería negligente no revelar que este argumento proviene de mi punto de vista sobre temas de educación en música y vistas desde mi experiencia como profesor de música y pedagogía en los Estados Unidos. Los problemas que describo son específicos a/de la música y de la educación musical. Sin embargo, es probable que los educadores de otras artes se enfrentan a problemas similares y algunos de los mismos temas críticos. Puede haber transferencia posible a otros contextos culturales y nacionales, pero eso es para que el lector decida.

Voy a comenzar con un relato de algo que he notado en una de mis clases universitarias de pedagogía musical, una clase para principiantes. Al principio de cada semestre en el curso, les pido a los estudiantes que imaginen una “*educación musical en acción*” y que creen un dibujo que represente a esa visión. Año tras año, las imágenes tienen muchos puntos en común: Casi todos incluyen un profesor que se coloca al frente del aula, dirigiendo o tocando el piano o una guitarra, rodeado de estudiantes (niños o adolescentes) que están cantando o tocando instrumentos. El aula tiene decoraciones que incluyen carteles de compositores de música clásica, instrumentos, ritmos, y términos musicales. Cuando mis alumnos hablan de sus ilustraciones, ellos las describen como estados ideales, donde los niños están enfocados en el maestro, instrumentos y otros materiales que son abundantes, y el aula es lo suficientemente amplia para realizar varias actividades musicales. También explican que las ilustraciones representan la educación musical como lo recuerdan en sus propias escuelas en varias partes de los Estados Unidos y Latino América, aunque incluyan pequeñas mejorías. Lo que no se incluyen en estas imágenes y las discusiones revelan los valores, las expectativas, y las fronteras que rodean la educación musical. Lo que falta es la visión de algo nuevo, creativo, o innovador.

¿Cómo podemos interpretar estos dibujos? Podríamos empezar con el término “*educación musical*.” Es un término repleto de historia, expectativas, y connotaciones, específicas a los Estados Unidos en este caso. Primero, los dibujos reflejan las memorias y experiencias personales en un aula de música. Algunos vienen de experiencias relativamente distantes, en la escuela primaria, con música en la escuela compuesta de experiencias con el canto, instrumentos elementales, y los elementos básicos de la música. La mayoría de mis estudiantes llegan directamente de programas de música en la secundaria, que en los Estados Unidos, son predominantemente conjuntos de actuación musicales—bandas y orquestas sinfónicas y coros. Sus dibujos también reflejan esos contextos y tradiciones que se perpetúan y refuerzan en muchos de nuestros programas universitarios. Algunos escriben sobre las limitaciones de estos modelos de la educación musical y critican los programas por ser anticuados y fuera de sintonía con las formas en que la gente se involucra con la música hoy en día (Kratz, 2007; Williams, 2011).

Los dibujos recrean las normativas de ambientes, sistemas, y pedagogías familiares. Se limitan en/a los estilos de música que se permiten (los clásicos), los instrumentos (percusión básico o instrumentos sinfónicos), los métodos (directivos), y espacios escolares (formales y en grupo). Asumiendo que la formación de docentes incluye crear líderes y expertos en educación artística, que pueden responder a las necesidades cambiantes, la enseñanza artística en innumerables contextos, y el compromiso social con la música, tenemos que también prepararlos para que piensen creativamente y actuar de maneras innovadoras.

2. ¿Por qué hay una necesidad de innovar?

2.1. Contexto

En los Estados Unidos, profesionales de la educación y el público apoyan abrumadoramente la inclusión de la música y las artes en las escuelas (Abril, 2009b). Además, la mayoría de escuelas primarias (94%) y secundarias (91%) ofrecen instrucción en música a sus alumnos, impartida por especialistas (NCES, 2012). En la escuela primaria, la música es una asignatura obligatoria; en las secundarias, normalmente son asignaturas optativas. La disponibilidad de la educación musical no sugiere calidad, significado, o relevancia pero sí ofrece oportunidades ya que las posiciones y los recursos ya están asignados.

Música en las escuelas secundarias (programas electivos) sirven como un indicador de la relevancia e importancia de este tipo de educación musical en las escuelas (Abril & Gault, 2008). Investigaciones recientes son preocupantes en ese frente. Por ejemplo, las asignaturas optativas de música más comúnmente ofrecidas (banda y coro sinfónico) tienen una participación de poco más del 21% de estudiantes en 12º grado. Sin embargo, han sufrido una disminución de casi el 10% de la matrícula de 1982 a 2004 (Elpus & Abril, 2011). Obviamente no hay estudios que puedan determinar la causa directa de este descenso, pero está claro también que muchas variables socioeconómicas, políticas, y filosóficas forman una compleja explicación.

Otra explicación que se ha articulado es que estos tipos de cursos no pueden satisfacer las necesidades personales y educativas de los estudiantes. Esta desconexión se ha investigado con estudiantes en la primaria (Campbell, 2010) y la secundaria (Campbell, Connell, & Beegle, 2007) que hablan de dos mundos separados: la música en la escuela y la música en sus vidas. Los adolescentes también sienten que la enseñanza de la música en las escuelas es limitada y expresan el deseo de más ofertas innovadoras, incluyendo estudio de guitarra, piano, composición y la música popular (Campbell, Connell, & Beegle, 2007).

Hay algunos que sugieren que las ofertas de música en la escuela deben mejorar su conexión con música de las culturas y herencias de los estudiantes (Kelly McHale, 2011) y de nuestro tiempo (Woody, 2007). Desde la perspectiva del filósofo de la educación, John Dewey, Myers (2008) se afirma que los programas de música son más significativos cuando sus objetivos trascienden los años escolares, creando en el estudiante el deseo de continuar de creando y aprendiendo música a lo largo de su vida. De los tres temas principales que se utilizan para explicar la disminución de interés en la oferta de cursos electivos de música, aquellas sobre las que tenemos control directo, al menos dentro de la formación del profesorado de música, son el currículo y la instrucción.

La universidad debe ser un ambiente donde los que se preparan para la maestría no solamente aprenden entre las tradiciones del pasado, pero también piensan de una manera creativa donde puedan realizar una visión nueva e innovadora. Aunque está claro que la manera en que los jóvenes usan la música en sus vidas ha cambiado, la manera en que educamos a los maestros de música no ha cambiado sustancialmente. En los Estados Unidos, estos programas se centran en la preparación de futuros docentes para enseñar música formalmente a los niños y adolescentes en las escuelas primarias y secundarias, principalmente por medio de grandes conjuntos de música basados en sistemas occidentales. En mi experiencia, las personas que no encajan en ese molde (un guitarrista, cantante de góspel, o compositor), pero tienen un interés en la enseñanza de música, tienen dificultades para saber cuál es su lugar dentro de los modelos actuales de educación musical tal como se ofrecen en las universidades. Aunque muchos programas universitarios de educación musical no quisieran rechazar estos músicos, no es fácil que encajen en los sistemas que tenemos.

2.2. Hay interés y deseo

Teniendo en cuenta las inversiones monetarias y temporales en la música que sugieren que hay gran interés por la música y el aprendizaje de la música, por ejemplo: los productos musicales son ingresos para las industrias de miles de millones de dólares (IFPI, 2013; NAMM, 2011). Suscripciones de pago a los servicios de música, como Pandora, se han incrementado un 44% desde 2011 hasta 2012, con más de 20 millones de personas suscritas (IFPI, 2013). La gente de todas las edades está oyendo música en grandes cantidades. La guitarra representa el instrumento dominante en cualquier categoría, con unas ventas de 2,38 millones de unidades en 2010 y la venta de los instrumentos de teclado (especialmente los electrónicos) representa otra mayor parte de las

ventas (NAMM, 2011). Estos comportamientos son indicadores fuertes de que la gente quiere hacer música y que están dispuestos a utilizar sus recursos para hacerlo. Desafortunadamente, el estudio de la guitarra y los instrumentos de teclado se encuentra en menos de 20% de las escuelas (Abril & Gault, 2008).

En momentos en que la educación musical en las escuelas parece estar luchando dado el estado de algunas de las economías estatales y locales, los intereses y la participación en los centros de música en la comunidad prosperan. La organización GALA reporta que los números de coros comunales en todo el mundo aumentó de 39 en 1983 a 180 en 2012 (<http://www.galachoruses.org/about/history>). En la ciudad de Chicago, el Old Town School of Folk Music, que es una escuela de música privada para la comunidad, la matrícula en las clases de música, que incluyen clases de Latin Groove Ensemble, Guitarra electrónica, Blues, Djembe, el Oud, ha aumentado de poco más de 1,000 en 1997 a más de 6,000 en 2010. Cinco de los últimos seis años la inscripción de participantes (niños a ancianos) ha superado todos los años anteriores. De hecho, el interés es tan alto que tienen planes de ampliar sus instalaciones para servir a miles de personas más (Kot, 2010). School of Rock, una comunidad de la música con franquicia de educación centrado en la música rock, ha crecido de una escuela en 1998 a 100 en 2012, con una matrícula de aproximadamente 10,000 estudiantes reportados. Se proyecta un crecimiento de 20 a 40 lugares en 2013. CNN Money nombró School of Rock una de las cinco franquicias de carreras de los años (Kavilanz, 2013). Estos son sólo algunos ejemplos de los programas de música de la comunidad que están cumpliendo con las necesidades de aprendizaje y la participación musical de la gente.

2.3. La oportunidad

Uno de los problemas que enfrenta la educación musical escolar de hoy es la decreciente participación en los cursos electivos de música (es decir, conjuntos musicales). El peligro es que otros, tal vez menos accesibles, medios de decisiones y el aprendizaje musical reemplazará la instrucción musical secuencial, sostenida, y económicamente accesible en las escuelas. Sin embargo, soy optimista ya que este problema se ve compensado por una serie de oportunidades: (a) Los miembros de la comunidad educativa y el público en general son un apoyo abrumadoramente mayoritario de la música como parte de las escuelas primarias y secundarias, (b) la gran mayoría de las escuelas siguen contratando especialistas en música, y (c) los niños, adolescentes, y adultos desean aprender y relacionarse con la música. Sin embargo, si las escuelas no proporcionan las experiencias significativas y relevantes de música que está buscando una nueva generación de estudiantes, tenemos el peligro de perder el especialista de música en la mayoría de las escuelas públicas. Ahora es el tiempo en que los docentes de música necesitan aprender a innovar en sus ideas de currículo y la instrucción de música en las escuelas secundarias.

3. La formación de docentes de música

El trabajo de enseñar música en las escuelas no es solo el trabajo de la enseñanza en si. Sin duda, lo que significa enseñar música es en si bastante complicada, multifacético y multitudinario. Este proceso requiere la formación de metas y habilidades musicales y un conocimiento y habilidad con la enseñanza. Además, yo sugiero que en el período de cambio en el que nos encontramos, también hay una necesidad de preparar de forma sistemática a los docentes para pensar creativamente y actuar de manera innovadora en respecto al currículo y la instrucción, tanto a nivel de la escuela, así como niveles más allá.

La formación de docentes de música requiere de la aplicación de "*signature pedagogies*," un término acuñado y descrito por Lee Shulman (2005) como las formas características de la enseñanza y el aprendizaje que son fundamentales a la profesión en la cual se están preparando. Schulman recomienda que la preparación de los docentes se hará de tal manera que tendrán experiencias educativas en las que puedan observar y practicar las costumbres de la mente, los hábitos del corazón, y los hábitos de la mano que son fundamentales para una disciplina dada. Esto prepara a los docentes con una socialización en los valores y las prácticas esenciales, y también en las rutinas de pensamiento y acciones tanto como para los momentos inesperados. Afirmando que un aspecto de esta pedagogía para profesores de música debe ser la innovación.

4. Invocando un espíritu creativo e innovativo

La creatividad y la innovación están íntimamente relacionados entre sí, pero no son la misma cosa. La experta en creatividad y profesora de Harvard University, Teresa Amabile (1996), explica que la creatividad es la producción de ideas novedosas y útiles en un dominio específico y es un componente necesario y un precursor de la innovación. La innovación requiere la creación de algo que sirva como objeto pragmático y tenga éxito en su aplicación. Las ideas que siguen se manifiestan como puntos de acción dirigidos a los que preparan a los docentes de música (u otras artes) y se basan en la suposición de que la innovación es esencial en la educación musical y debe ser parte de una “*signature pedagogy*.” Estos principios de acción de parte de quien prepara a los maestros están basados principalmente en mis experiencias como profesor de docentes de música y en varias investigaciones pedagógicas mías y de otros.

4.1 Validar

Para empezar, quiero explicar cómo podríamos validar los pensamientos, las habilidades y las culturas de nuestros estudiantes para que podamos crear una atmósfera que los valore y aproveche las diferentes perspectivas, y formas de pensar sobre la música. El conocimiento de uno mismo es esencial creando una atmósfera donde se pueda cultivar una disposición para la creatividad en el aula (Hickey, 2012). Por eso, el primer principio de acción es la validación de los docentes.

Esta idea de validar a los estudiantes está basada en principios constructivista, específicamente en “*culturally responsive pedagogy*.” Geneva Gay (2010) caracteriza “*culturally responsive pedagogy*” como una pedagogía constructivista que valida y afirma a cada estudiante por lo que él o ella trae al salón de clases, incluyendo pero no limitado a contextos culturales y las identidades personales, y la enseñanza de y por medio de sus experiencias de vida, cosmovisión y fortalezas. Mientras que los estudiantes son inicialmente validados por ser aceptados en una escuela o departamento de la música, ya que han alcanzado un alto nivel de ejecución de su instrumento o voz, en general no son validados/valorados por los demás fondos/antecedentes musicales y experiencias que son tanto o más parte de sí mismos.

Varios estudios han examinado este fenómeno en contextos educativos. Clements y Campbell (2006) describen cómo los miembros de una banda de rock, que también eran estudiantes en el programa de educación musical en un departamento de música universitaria, se sintieron distanciados en la escuela como alumnos de música en la secundaria y en la universidad. No encontraron apoyo para mejorar sus talentos en el rock. Se encontraron desafiados por la necesidad de cambiar los códigos musicales desde el rock a la música clásica. Uno de los miembros de la banda, dijo que a menudo se sentía la tensión, cuando no abiertamente hostil, de su profesor de violín para tocar rock. Julia Koza (2008) señala cómo muchos de los estudiantes de música universitarios se encuentran silenciados. A veces subrepticamente participan en los placeres musicales no valorados por nuestras instituciones, y los profesores tienden a mirar hacia otro lado con tal de que la otra música no interfiera con el “*negocio serio*” del estudio musical.

Estos comportamientos por parte de los profesores de nuestros departamentos de música universitarios conducen a la supresión de otras partes musicales y fuentes creativas de nuestros estudiantes, que a su vez, puede cerrar la puerta a su capacidad de pensar creativamente sobre la educación musical. Una investigación demostró que una vez que estos estudiantes son profesores de música en las escuelas, ellos piensan que tienen que seguir el mismo paso y los mismos métodos que se les demostró en la universidad y no hacen transferencia entre la escuela de la educación musical y de otras experiencias musicales en sus vidas que no son de forma tradicional (Abril, 2009a). Si creemos que los educadores musicales deben innovar para asegurar que los programas de música en las escuelas y las comunidades sean relevantes y significativas en el siglo 21, debemos validar su experiencia musical, intereses y antecedentes que no se ajustan a la tradición estándar.

La valoración /Validación requiere en primer lugar que realmente *veamos* a nuestros docentes y lo que traen con ellos a nuestras aulas. Podríamos empezar por aprender acerca de los intereses y las experiencias musicales de nuestros estudiantes, y empujando más allá de los que piensan que un profesor de música de la universidad quiere oír o saber. Campbell, Thompson y Barrett (2010) proporcionan muchas ideas valiosas para ayudar a los estudiantes a usar las experiencias pasadas (musicales, educacionales, etc) como fuente de creatividad y identidad como músico y maestro. Esto incluye que los alumnos reflexionan y escriben sobre el impacto de las experiencias de aprendizaje de gran alcance (dentro y fuera de la escuela) en su educación, y dibujan diagramas

que documentan la gran variedad de experiencias musicales, preferencias y aprendizajes que han dado forma a lo que son musicalmente.

En mis clases he utilizado blogs desde hace muchos años con mis estudiantes para proporcionarles un espacio informal para reflexionar sobre su vida musical, cultural y educativa, hacer transferencias a la educación y la educación musical, y compartir con sus compañeros sus orígenes musicales y conocimientos únicos. Sus entradas de blog también han dado a los miembros de la clase muchas oportunidades para aprender unos de otros y usar las ideas como fuente para crear algo nuevo en la instrucción y el currículo. Como maestro, lo que aprendo de mis alumnos me ayuda a hacer conexiones individualizadas en discusiones o recomendaciones para su práctica en las escuelas. Estos son algunos ejemplos de las formas que los que preparan a los docentes de música puedan llegar a conocer y validar/valorar a sus alumnos, animándoles a aprovechar sus fondos de riqueza y diversidad a medida que comienzan a pensar en la enseñanza y la práctica.

4.2. Abriendo espacios

La validación/ valoración de los estudiantes forma parte de la apertura de espacios en la enseñanza y el currículo. Aunque escribe sobre involucrar a los niños con las artes, la idea de abrir el espacio en la instrucción de Maxine Greene ofrece una manera para que los formadores de docentes de música reconsideren la pedagogía en la educación musical. De la creación de aberturas, Greene (1995) escribe: "*tratando de abrir a los estudiantes a lo nuevo y lo múltiple, queremos para nosotros mismos romper algunas de las costras de la convención, las distorsiones de fetichismo, el gusto amargo de la fe estrecha. Esta apertura nos obliga a estar en constante pregunta sobre nosotros mismos, incluso que hagamos todo lo posible para que el mayor número de jóvenes posible para romper los códigos*" (p. 146). A diferencia de saber exactamente lo que los estudiantes necesitan para aprender y estandarización de un mismo aprendizaje para todos, abrir espacio ofrece el cambio de descubrimientos fortuitos, pensamientos en colaboración, aprendizaje inesperado y la innovación, que puede ser crucial para el futuro de la educación musical.

Abriendo espacios en la formación del docente de música es una manera de nutrir la creatividad y avanzar hacia la innovación. Podemos abrir pequeños espacios a través de cosas como las discusiones en clase, lecturas, y blogs. También podemos abrir espacios más grandes, con proyectos que duran meses, examinando las formas o espacios alternativas para la educación musical.

En un curso que enseño con énfasis en la diversidad cultural en la educación musical, los estudiantes tenían que realizar un proyecto donde examinaran la educación musical que es inesperada, fuera de lo común, y desde una perspectiva cultural. El propósito del proyecto es ayudar a los estudiantes a descubrir las formas multitudinarias y multifacéticas como la gente enseña, aprende y participa con la música. Los proyectos incluyeron estudios de los niños cantando y moviéndose en el parque infantil, ancianos utilizando la música en los centros comunitarios, clubes de escucha para adultos, bailes universitarios y clubes de música, y la música en las calles.

Una de mis estudiantes estaba interesada en el estudio de hibridación cultural por lo que decidió llevar a cabo un estudio de una organización donde se enfocaban el baile y la música hip hop. El grupo estaba creado por los estudiantes universitarios que eran primariamente Asiáticos. Ella documentó cómo y quién enseña a quién, las formas en que aprenden en colaboración y el impacto de la participación en esta organización sobre sus identidades. ¿Qué era más importante? el caso real descrito fue la manera en que este estudio cambió el pensamiento de este estudiante de educación musical. Ella escribió lo siguiente:

"Como la diversidad de la población estudiantil crezca, se ha hecho evidente para mí la responsabilidad que tengo como maestro para proporcionar un tercer espacio, un lugar seguro para que los estudiantes exploren crecientes relaciones con la nueva cultura y edad, y para legitimar la hibridación cultural que todos llevar a las escuelas.... el sentido general de la comunidad y la inclusión, y cómo el aprendizaje independiente habilitado, me ha hecho reconsiderar la relación didáctica tradicional entre educadores y educandos. Este proyecto también ha ayudado a reconocer cómo limitar la enseñanza a banda puede ser a veces, especialmente en relación con las cosas que excitan, participar y desafiar a la gente después de la secundaria... por primera vez, empecé a pensar en cómo puedo hacer un programa de música más amplio y más conectado con las formas en que se están haciendo música y bailar con la música en sus vidas fuera de la escuela"

La apertura de un espacio aún mayor, podría hacer que los currículos de múltiples años más personalizables para los que están orientados hacia la creación de una escuela de música de la comunidad, que trabaja para la división educativa de una organización cultural, o de convertirse en un docente-artista. Algunos podrían preocuparse de que esto va a debilitar o diluir el currículo o la licencia del profesor de música de alguna manera. Yo diría que esto no tiene por qué ser el caso si nos dirigimos a los estudiantes de los cursos que son más críticos para su éxito en el aula de la escuela. Hay ciertos principios sobre la enseñanza de la música a los niños o que lleva a un conjunto instrumental que la transferencia a una amplia variedad de entornos. Alternativamente, podríamos incluso abrir espacio en la nomenclatura que usamos para describir nuestros cursos. ¿Qué pasa si "la música en general elemental" fueron renombrados "enseñanza y aprendizaje en la niñez"? Podríamos abrir espacio para una actuación o musicología importante para inscribirse en nuestro curso? Pienso en todo el resto de los cursos que ofrecemos como parte de la educación musical y la formación del profesorado de música.

¿Qué pasaría si tuviéramos que abrir espacios aún más en la formación del maestro, sirviendo a cualquier estudiante de música con intereses en comunidades de participación y la enseñanza y el aprendizaje de la música? (Lea más sobre el movimiento que se llama Citizen Musician, dirigido por Yo-Yo Ma en <http://citizenmusician.org/>). ¿Qué pasa si los programas de formación del profesorado de música no fueran sólo el negocio/tema de la preparación de los profesores para la certificación y comenzaran a preparar mejor a un segmento más amplio de la población estudiante de música (por ejemplo, intérpretes) en el aprendizaje de formas de motivar, enseñar, compartir o comprometer a la gente a través de música?

4.3. Innovar

En su libro, *Creating Innovators: The Making of Young People Who Will Change the World*, Wagner (2012) sostiene que la educación debe preparar a los estudiantes para pensar críticamente, comunicarse eficazmente y colaborar para que estén preparados para innovar y crear oportunidades para ellos. Que la innovación puede ocurrir en el contexto de escuelas K-12, así como otros espacios musicalmente educativos en la comunidad. Hablo de la innovación ahora en términos de lo que nosotros como formadores de profesores de música hacemos dentro de nuestros planes de estudio para facilitar el pensamiento creativo y la acción innovadora. Empecé a hacer alusión a algunas de las formas en las que podríamos considerar la innovación dentro de nuestros programas de formación del profesorado de música en la sección anterior. Me extenderé en algunos de ellos a la luz de los cambios realizados en varias universidades, así como mis propias ideas que hayan sido informados por la literatura y argumentos presentados anteriormente.

Innovar para preparar mejor a nuestros estudiantes actuales. Muchos de los nuevos cursos que se ofrecen en las escuelas de música y los departamentos ofrecen oportunidades para la innovación en la educación musical. Cada universidad y su comunidad es única y tiene diferentes recursos de la que extraer ideas y que debe tenerse en cuenta al planear cómo se puede innovar. Hay algunos programas que requieren que los docentes tomen un curso de pedagogía de composición. En un país donde raramente se usa la composición en las escuelas primarias y secundarias, esto es una manera en que la innovación se pueda realizar en las escuelas (Strand, 2006). Los estudiantes en otra universidad están obligados a cantar en un coro Internacional, donde tienen la oportunidad de aprender música del mundo, usando una pedagogía que es fiel a las tradiciones de las que proceden (<http://www.music.indiana.edu/departments/ensembles/ive.shtml>). En mi universidad se está experimentando con que los estudiantes tomen clases en parte del programa de música popular. Por primera vez, los estudiantes tomarán cursos sobre cómo escribir canciones, guitarra popular, y el análisis e historia de la música popular en los Estados Unidos. Estos ejemplos están fuera de lo tradicional y lo esperado en la educación musical en las escuelas, en los Estados Unidos por lo menos. La innovación en nuestro currículo universitario es un "signature pedagogy" que prepara los docentes para innovar en las escuelas.

Como sucede en muchas escuelas y departamentos de música de todo el país, los estudiantes de música están obligados a tomar un curso de emprendimiento/gestión o gerenciamiento para los músicos. El problema con muchos de estos cursos, al menos en cuanto a los de la enseñanza y pistas relacionadas con el aprendizaje, es que por lo general se centran en un espíritu empresarial para el músico ejecutante. Este año en la Universidad de Miami se puso a prueba una clara marca de la iniciativa empresarial dirigida a estudiantes interesados en la docencia, la difusión, las asociaciones de la comunidad, y la participación cívica. Esta es una clase que a los estudiantes más tradicionales de educación musical se les aconseja tomar, a menos que sus intereses se centren más en las áreas de emprendimiento y rendimiento.

Las Lecturas/conferencias en cursos de educación musical ofrecen a los estudiantes la oportunidad de ver la música más allá de las paredes de las aulas y de los años escolares (véase, Kerchner y Abril, 2009a). Las pasantías en nuestro plan de estudios están diseñadas para dar a los estudiantes en los cursos de formación del profesorado de música variadas experiencias que les ayuden a enseñar desde una perspectiva más amplia. Por ejemplo, los docentes de música pueden practicar con ancianos en un conjunto instrumental proporcionando instrucción en grupos grandes y pequeños.

En otro supuesto/caso, estos mismos alumnos enseñan a hacer música y creación de los niños en la elección de un programa universitario basado en la música de difusión, un aula de música de la escuela primaria, o un programa de música de la comunidad después de la escuela para los niños de bajos recursos en una comunidad urbana. En todos estos diversos escenarios, los estudiantes de educación musical están practicando su enseñanza, con la participación en el establecimiento de lo inesperado, y se les da la oportunidad de reflexionar sobre las formas en que se involucran con los alumnos y lo que significa ser un maestro.

Las innovaciones en los proyectos, cursos y experiencias en la universidad son los “*signature pedagogies*” para sumergir a los estudiantes en los hábitos de la mente, el corazón y la mano, así como los valores de la profesión que han elegido (Shulman, 2005).

5. Conclusión

En la conclusión de su programa de formación docente de música, los estudiantes vuelven a los dibujos de la educación musical que concibieron y discuten las formas en que la visión ha cambiado a lo largo de cuatro años. Para algunos, la visión se ha mantenido prácticamente igual. La mayoría, sin embargo, tiene una visión más amplia de las cosas que los estudiantes pueden y deben hacer y aprender en la banda, aulas de música coral, y generales: los estudiantes están componiendo de forma individual en las computadoras, trabajan en pequeños grupos, algunos actuando en ukeleles y otros en los equipos, otros estudiantes están interpretando en los conjuntos de rock. Algunos estudiantes consideran que la educación musical debe estar más conectada con la mayor empresa/actividad educativa, vinculando temas, colaborando con otros profesores, además de la participación de todos los miembros de la comunidad escolar. La formación del profesorado de música puede llevar a un cambio en la educación musical de las maneras en que se pensó y se practica y se la hace más relevante para la vida de las personas que atiende.

6. Referencias complementarias

- Abril, C. R. (2010). Opening spaces in the instrumental music classroom. In A. Clements (Ed.), *Alternative Approaches in Music Education* (pp. 3-14). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Beveridge, T. (2010). No Child Left Behind and fine arts classes. *Arts Education Policy Review*, 111, 1, 4-7.
- Clements, A. C. (2010). *Alternative approaches in music education: Case studies from the field*. Lanham, Md: Rowman & Littlefield Education.
- Colwell, R. (2006). Music teacher education in this century: Part I. *Arts Education Policy Review*, 108(1), 15-27.
- Cutieta, R. (2007). Content for music teacher education in this century. *Arts Education Policy Review*, 108(6), 11-18.
- Johnson, A. (May 13, 2010). At least 120 Broward public schools slash elective programs. *SunSentinel*. Retrieved from http://articles.sun-sentinel.com/2010-05-13/news/fl-school-cuts-specials-20100512_1_elementary-schools-broward-school-board-schools-plan
- Jorgensen, E. R. (2011). *Pictures of music education*. Bloomington: Indiana University Press.
- Miksza, P. (2013). The future of music education: Continuing the dialogue about curricular reform. *Music Educators Journal*, 99(4), 45-50.
- Mullen, P. (2002). *We don't teach we explore: Aspects of community music delivery*. Paper presented at the ISME Community Music Activities Seminar.
- Rabkin, N. & Hedberg, E. C. (2011). *Arts education in America: What the declines mean for arts participation*. Washington, D.C.: National Endowment for the Arts.

7. Referencias bibliográficas

- Abril, C. R. (2009a). Responding to culture in the instrumental programme: A teacher's journey. *Music Education Research*, 11(1), 77-91.
- Abril, C. R. (2009b). School music education in the United States: Beliefs, conditions, and implications. *Diskussion Musikpädagogik*, 43(9), 43-53.
- Abril, C. R., & Gault, B. (2008). The state of music in secondary schools: The principal's perspective. *Journal of Research in Music Education*. 56 (1), 68-81.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity and innovation in organizations* (pp. 1-15). Harvard Business School.
- Campbell, M. R., Thompson, L. K., & Barrett, J. R. (2010). *Constructing a personal orientation to music teaching*. New York: Routledge.
- Campbell, P. S. (2010). *Songs in their heads: Music and its meaning in children's lives*. New York: Oxford University Press.
- Campbell, P. S., Connell, C., & Beegle, A. (2007). Adolescents' Expressed Meanings of Music in and out of School. *Journal of Research in Music Education*. 55 (3), 220.
- Clements, A., and P.S. Campbell. (2006). Rap, rock, and rhythm, music and more in a methods class. *Mountain Lake Reader*, 4, 16-22.
- Darling-Hammond, L. (2006) Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57, 3, 300-314.
- Elpus, K., & Abril, C. R. (2011). High school music ensemble students in the United States: A demographic profile. *Journal of Music Education Research*, 59(2), 128-145.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College.
- Greene, M. (1995) *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change* (San Francisco: Jossey-Bass Publishers).
- Hickey, M. (2012). *Music outside the lines: Ideas for composing in K-12 music classrooms*. New York: Oxford University Press.
- IFPI (2013). *IFPI Digital Music Report 2013: Engine of a digital world*. Retrieved from <http://www.ifpi.org/content/library/DMR2013.pdf>
- Kavilanz, P. (2013). *Five hot franchises*. Retrieved from <http://money.cnn.com/gallery/smallbusiness/2013/02/12/hot-franchises/index.html>
- Kelly-McHale, J. (2011). *The relationship between children's musical identities and music teacher beliefs and practices in an elementary general music classroom* (Unpublished doctoral dissertation). Northwestern University, Evanston, IL.
- Kerchner, J. L., & Abril, C. R. (2009). *Musical experience in our lives: Things we learn and meanings we make*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Kot, G. (July 21, 2010). Old Town School readies \$18 million expansion, new concert hall. Chicago Tribune. Retrieved from http://leisureblogs.chicagotribune.com/turn_it_up/2010/07/old-town-school-of-folk-music-expansion.html
- Koza, J. (2008). Listening for whiteness: Hearing racial politics in undergraduate school music. *Philosophy Of Music Education Review*, 16(2), 145-155.
- Kratus, J. (2007). Music Education at the tipping point. *Music Educators Journal*, 94, 2, 42-48.
- Myers, D. (2008). Lifespan engagement and the question of relevance: challenges for music education research in the twenty-first century. *Music Education Research*. 10 (1), 1-14.
- NAMM. (2011). 2011 The NAAM global report. Retrieved from <http://www.nxtbook.com/nxtbooks/namm/2011globalreport/#/0>
- National Center for Education Statistics. (2012). *Arts education in public elementary and secondary schools: 1999-2000 and 2009-2010*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
- Shulman, L. S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134(3), 52-59.
- Strand, S. (2006). *The educational progress of African heritage pupils in Lambeth schools*. In Demie, F., McLean, C., & Lewis, K. (2006) (Eds). *The achievement of African heritage pupils: Good practice in Lambeth schools* (p24-44). Lambeth: Lambeth Children and Young People's Service.
- Wagner, T., & Compton, R. A. (2012). *Creating innovators: The making of young people who will change the world*. New York: Scribner.
- Williams, D. A. (2011). The elephant in the room. *Music Educators Journal*, 98(1), 51-57. DOI: 10.1177/0027432111415538.
- Woody, R. H. (2007). Popular music in school: Remixing the issues. *Music Educators Journal*, 93(4), 32-37.