

Identidad, motivación y objetivos en alumnos mexicanos de piano clásico: un análisis preliminar.

Alejandro Cremaschi
University of Colorado at Boulder
Alejandro.Cremaschi@colorado.edu

ISME 2011. Villahermosa, Tabasco

Introducción¹

El presente trabajo es un reporte preliminar de un estudio cualitativo exploratorio llevado a cabo en cuatro ciudades: México DF, Guadalajara, Zacatecas y Xalapa, entre enero y mayo del 2011. Durante el estudio, entrevisté a maestros, alumnos y padres.

Los objetivos globales del proyecto fueron:

1. Describir la enseñanza y aprendizaje del piano clásico en distintos lugares e instituciones de México, teniendo en cuenta el contexto social y cultural: ¿Quién, qué, por qué y para qué aprende o enseña el piano?
2. Analizar la influencia del contexto cultural, institucional y social sobre los objetivos, actitudes, y motivaciones en la enseñanza y el aprendizaje del piano

Método

Para el presente reporte se analizaron entrevistas semi-estructuradas realizadas durante el proyecto con trece alumnos. No se incluyeron las entrevistas con maestros y padres. Estas entrevistas fueron de aproximadamente 25 minutos de duración. Se realizaron siguiendo un cuestionario guía predeterminado, con preguntas relacionadas con la historia personal con la música, modelos, actitud y motivación hacia el estudio del piano, objetivos, materiales y procedimientos, gustos y preferencias musicales, visión del estudio del piano y de la música clásica por parte de pares, familiares y sociedad mexicana. Las entrevistas fueron transcritas y luego codificadas con un acercamiento deductivo basado en los conceptos predeterminados por las preguntas guía. Como todo estudio cualitativo, el objetivo es proveer una descripción de la realidad tal como la perciben los sujetos estudiados, y no es generalizable a toda la población desde un punto de vista estadístico.

¹ Debido longitud permitida para este reporte, se incluyen solo algunas citas referenciales de las entrevistas.

Participantes

Los trece alumnos que participaron en este trabajo se reclutaron a través de contacto directo con maestros, quienes sugirieron y en muchos casos arreglaron la hora y lugar de la entrevista. Una de las limitaciones de este estudio es que el investigador dio libertad a los maestros para elegir los alumnos a entrevistar. Esto ocasionó que, en general, los alumnos elegidos fueran sujetos "bien encaminados" en el estudio del piano, y no incluyó a sujetos "problemáticos." Las entrevistas se realizaron en privado, en general en salones o inmediaciones de las escuelas visitadas. Se obtuvo consentimiento informado de todos los participantes, quienes fueron informados acerca del carácter voluntario y confidencial del estudio. La Tabla 1 es un resumen de los distintos niveles o etapas en la carrera de licenciatura. Cabe remarcar que, en las tres instituciones visitadas, los niveles preuniversitarios están estructurado para preparar al alumno para ingresar al nivel de superior, que se cursa a nivel universitario. La Tabla 2 resume las características demográficas de los participantes. Para proteger la identidad de los participantes se utilizan códigos numéricos en lugar de nombres. Una nota importante: no todos los alumnos de edad universitaria en este estudio estaban cursando el nivel superior. A algunos de ellos se les exigía cursar niveles preuniversitarios para remediar deficiencias y falta de experiencia preuniversitaria con el piano, a pesar de que ellos ya habían elegido la licenciatura en piano como su área de estudio. Este era el caso de los números #3, #5, #8 y #12.

Preuniversitario/precollege		Universitario/College
Básico o Juvenil 4 o 5 años	Medio superior o propedeutico 2 o 3 años	Superior 4 o 5 años

Tabla 1. Estructura aproximada de estudios de piano en instituciones universitarias visitadas.

Código	Fecha entrevista	Edad	Sexo	Ciudad	Nivel	Edad en que comenzó
1	18-Feb	16	M	DF	Medio superior	9
2	18-Feb	16	M	DF	Medio superior	7
3	9-Apr	19	M	Xalapa	Medio superior	15

4	22-Mar	15	F	Zacatecas	Juvenil	7
5	22-Mar	25	M	Zacatecas	Medio superior	16
6	8-Apr	14	M	Xalapa	Medio superior	8
7	19-Feb	16	M	DF	Clases privadas	9
8	18-Feb	26	F	DF	Medio superior	8
9	22-Mar	19	F	Zacatecas	Superior	11
10	23-Mar	17	M	Zacatecas	Juvenil	14
11	8-Apr	17	M	Xalapa	Medio superior	4
12	23-Mar	23	F	Zacatecas	Juvenil	12
13	8-Apr	19	M	Xalapa	Medio superior	7

Tabla 2. Descripción demográfica de los participantes

Resultados y discusión

Acercamiento al piano

Otros investigadores han descubierto evidencia de que la motivación y la persistencia en el estudio de un instrumento por parte de niños y adolescentes es el resultado de un número de factores catalizadores ambientales y personales (McPherson & Davidson, 2006). Entre estos se encuentran las experiencias iniciales, y el apoyo familiar y de otras personas significativas. Las siguientes secciones exploran estos aspectos en los entrevistados.

Experiencias iniciales. Apoyo familiar y de otras personas significativas

Varios de los entrevistados expresaron que se sintieron atraídos por la música ya sea al asistir a un concierto, escuchar grabaciones o escuchar a un pariente, y les pidieron a sus padres estudiar el piano. La mayoría de los participantes tenían familiares que hacían música. Esto está en línea con las conclusiones de Bloom y Sosniak (1985), quienes señalan que el desarrollo del talento está ligado a los valores e intereses de la familia y el ambiente que los rodea.

Es importante notar que no todos estos familiares músicos se concentraban en música clásica. De hecho muchos de ellos tocaban de "oído," o hacían música popular. El hecho de que las familias hayan procurado clases de música clásica para sus hijos

puede ser el resultado de que, en estas familias en particular, la idea de aprender formalmente el piano clásico en instituciones oficiales y aprender a leer música tiene un valor simbólico social más elevado que el de tocar "de oído."

Dos de los alumnos no tenían familiares músicos. #8 entro en contacto con la música a través de una maestra de kínder, y luego de eso su familia la inscribió en una escuela privada de música durante su niñez. #5 fue el primero en su familia en estudiar música. Sin embargo, #5 se intereso por la música gracias a amigos de su secundaria en su pueblo, quienes lo animaron a participar en talleres de música, y luego a un amigo con el que tocaban en una banda tradicional (#5 tocaba la trompeta). Este apoyo de pares y personas significativas, son también un importante catalizador para el estudio del piano (Davidson, 2002).

La mayoría de los alumnos que contaban con fuerte apoyo familiar no estaban aun en la carrera universitaria, sino en la secundaria o preparatoria. De acuerdo a entrevistas con maestros realizadas por este investigador, existe una gran deserción en el paso entre el nivel preuniversitario y el nivel universitario. Es posible que el apoyo familiar mengüe en el momento de tomar esta decisión, y que éste sea uno de los motivos de la deserción. Esta disminución del apoyo puede deberse a la actitud de la sociedad hacia la carrera de músico, que se ve como poco rentable, según fue expresado por los entrevistados. Claro que además es probable que existan un sinnúmero factores personales para esta deserción. Un estudio longitudinal durante esta transición podría aclarar estos factores.

En estas entrevistas, sin embargo, ya existe un poco de evidencia de la falta de apoyo familiar durante la transición a la carrera universitaria. De los 6 alumnos que estaban estudiando música como carrera, tres (#9, #3, #12) expresaron haber recibido o un apoyo tibio, o ningún apoyo familiar. #12, #8 y #3 incluso comenzaron una carrera alternativa junto a la música. Por ejemplo, #3, quien abandono estudios de arquitectura y una incipiente carrera como deportista para finalmente dedicarse por entero a la música, expresa las dudas iniciales de su familia:

Q: tuviste apoyo de tu familia cuando decidiste?

#3: al principio no, pero después cuando vieron que realmente me gustaba, sí. Primero no, es que no, pero ya al estarles platicando, rogándoles, pues ya me dijeron, bueno, si vas a dedicarte a eso, procura ser siempre el mejor

A: ¿Hubo algún momento en que te sugirieron hacer 2 carreras a la vez?

#3: sí, allá, cuando estudiaba en la escuela de música allá. [Me sugirieron] estudiar arquitectura, que me gusta mucho también. Pero sí, les dije, al fin y al cabo lo que más me gusta es la música.

Pues, voy a estudiar eso [arquitectura] nada más porque sí, y me voy a dedicar a lo otro [la música] y lo voy a medio estudiar. Entonces es mejor que me dedique de lleno a lo que me gusta"

La mayoría de las dudas familiares están relacionadas con la idea de que una carrera de músico no tendrá una salida laboral viable. De allí el hecho de que algunos de los entrevistados realizaran carreras paralelas.

Modelos

Según la literatura, los maestros de música son sin duda una de las figuras más influyentes en los jóvenes músicos. Además de ser modelos, ellos influyen en el gusto musical y la motivación (Gembris & Davidson, 2002). Ante la pregunta de si tenían algún músico que admiraran, varios de los entrevistados mencionaron a maestros actuales o del pasado.

Además, algunos de los entrevistados mencionaron a compositores como sus modelos. Por ejemplo, #1 mencionó a Beethoven: "#1: Si, me parece un gran hombre, porque a pesar de que se estaba quedando sordo, no lo entendían y lo trataban como loco pues todo lo que logro hacer." #1 había desarrollado algunos problemas en su mano izquierda, lo que ocasionó que considerara otras opciones como carrera a futuro. Esta visión de Beethoven como una figura mítica, epitome del esfuerzo y el triunfo sobre la adversidad, fue compartida por varios de los entrevistados; Beethoven es visto en la cultura occidental como una de las figuras de la música clásica con mayor poder simbólico (Nettl, 1995).

Entre los modelos mencionados, es notable la ausencia de pianistas del circuito de concierto internacional. Únicamente #7 y #10 mencionaron a pianistas actuales considerados como líderes en campo, Kristian Zimerman e Ivo Pogorelich. Esta ausencia probablemente indica que los entrevistados no sólo se fijan en las características pianísticas o musicales de sus modelos, sino también en las humanas, y por lo tanto eligen modelos más familiares y cercanos. Por otro lado, también puede indicar una falta de conocimiento del campo del piano por parte de los participantes. Por ejemplo, de los 7 entrevistados a los que se les preguntó su opinión sobre Vladimir Horowitz, uno de los pianistas con mayor visibilidad en la segunda mitad del siglo XX, cuatro no sabían quién era.

Motivación intrínseca y Flujo

Para describir los diferentes aspectos de motivación que empujan a los entrevistados a continuar con sus estudios de piano se usó como marco teórico las

siguientes teorías de la motivación: la teoría Expectativa-Valor (Wigfield & Eccles, 2000), la teoría de Orientación de Metas (Dweck, 1991), y la teoría del Flujo (Csikszentmihalyi, 1991).

Debido a la limitación de tiempo, diré únicamente que, en general, las entrevistas mostraron individuos con aspectos muy positivos de motivación: altos niveles de motivación intrínseca, orientados a aprender y mejorar más que a competir o complacer, y capaces de disfrutar del proceso del aprendizaje.

Identidad, música clásica y la sociedad mexicana

Un aspecto importante de la formación de una identidad musical es una relación muy estrecha con la música con la que se han comprometido (Davidson & Burland, 2006), en este caso, con la música clásica. Esta relación estrecha es claramente evidente en el concepto que los entrevistados tienen sobre el lugar que debe ocupar la música clásica en la sociedad mexicana. Como es predecible, muchos le asignan a esta música un valor social muy positivo. En general expresan que la sociedad mexicana necesita más contacto con la música clásica, ya que esto implicaría una mayor cultura, y una sociedad más inteligente, sensible y cívica.

#3: Siento que es muy necesario [que la música clásica se enseñe y se toque en México], pues hace como por ejemplo como aquí en Xalapa, es un pueblo con mucha cultura, ... se llena todos los viernes el teatro, casi no hay basura en las calles, porque la misma gente, por la cultura, cuida sus arboles, cuida mucho eso, es sensible, ... allá [en mi ciudad] no existe nada de eso

Admiten y lamentan que la música clásica no se conozca lo suficiente en esta sociedad. Las causas de la falta de conocimiento y consumo son atribuidos a la ausencia de un contacto temprano y habitual con esta música, lo que hace que la gente común la considere como difícil, elitista o aburrida, y la falta de "educación musical" tanto en las escuelas primarias como fuera de ellas. La falta de interés por esta música también se atribuye a una pérdida de "valores," y la falta de "cultura" de la gente. Varios culpan a la industria musical, que produce música comercial que "te hace más tonto," que impone modas y bombardea a las masas con productos "simples e inauténticos" que opacan y le quitan espacio a la "buena" música.

Aunque algunos entrevistados dicen que sus pares pueden "aceptar" y "apreciar" la música clásica cuando ellos la tocan, aseguran que a menudo no la entienden, o que dicen que les gusta "para no parecer incultos." Varios mencionaron sentir la necesidad de "educar" a la sociedad y a sus pares para que aprecien esta música.

Identidad, pares y música comercial

Otro proceso importante para la formación de una identidad social es la de identificarse con un "grupo propio" (in-group) y diferenciarse del "grupo externo" (out-group) (Hargreaves, Miell, & MacDonald, 2002; Tajfel, 1978).

En algunos de los entrevistados, este grupo externo estaba compuesto por compañeros de la preparatoria o miembros de la sociedad que, según ellos, rechazaban, no entendían o se burlaban de su elección de dedicarse a la música clásica. Muchos respondieron afirmativamente a la pregunta de si se sentían únicos o distintos a sus compañeros de preparatoria o secundaria. Cuatro de ellos contestaron que en algún momento se habían sentido maltratados y hasta discriminados:

#3: pues es que en [mi ciudad natal] es muy distinto que aquí en Xalapa ... Allí ... estudias música, te tratan de niña, o te dicen que no sabes, te tratan de tonto, si... es algo raro.

#9: de hecho mis compañeros se reían porque yo tocaba piano. Si, como que no comprenden, era así como 'qué es eso, qué, pianista, jajá!' Casi, casi. [pausa] Tontos!

Los gustos y el contraste entre gustos propios y gustos ajenos son otras maneras de diferenciarse del "grupo externo" y construir una identidad. Según los entrevistados, la música clásica encarna numerosas cualidades positivas (ver Tabla 3). Aunque algunos de ellos no la consideran "su música," la mayoría de los entrevistados tienen una visión bastante positiva y gustan de muchos géneros de la música popular, en especial del jazz, salsa, rock y cumbia. La música contrastante, la del "grupo externo," en este caso no es **toda** la música popular, sino lo que ellos denominan "música comercial," que encarna cualidades negativas (ver tabla), y que incluye en especial el reggaeton y el pop "de plástico." Las expresiones de rechazo fueron en varios casos abiertas y bastante emocionales.

Música clásica	Música "comercial"
No se toca para hacer dinero, sino por amor	Se hace para hacer dinero
Profunda	Simple, repetida, igual
Transmite sentimientos	Es agresiva, obscena (reggaeton)
Dramática	Loca (rock metal)
Maravillosa	Baja
Necesitas ponerle atención	Se escucha "en la calle" o "en el camión"
Compleja	No requiere mucha técnica

Necesita una preparación intensa	Se puede aprender solo, o con "métodos de los puestos de revista"
Importante [trascendente]	A menudo se basa en letra banal
Tiene trayectoria histórica	Producto de la moda
Desarrolla la inteligencia	"Te hace más tonto"
Más elaborada	Repetida
Componerla requiere inspiración, personalidad y conocimientos	Hecha mecánicamente, en una consola

Tabla 3. Comparación de las cualidades de la música clásica y la música comercial

En muchos casos este sistema de valores está en conflicto con los sistemas de sus pares y compañeros, lo que hace que a veces estos entrevistados se consideren distintos o únicos. Es probable que través de la expresión abierta de los contrastes de valores, los participantes refuercen su identidad como músicos y reafirmen su compromiso con su carrera.

Objetivos, la carrera de músico y las instituciones de estudio

Objetivos y las instituciones de estudio

En esta sección me enfoco en los objetivos personales y profesionales de los entrevistados. Algunos de los objetivos de los estudiantes universitarios están en conflicto con el tipo de entrenamiento que les proveen las instituciones estatales visitadas.

La percepción de algunos de los entrevistados universitarios es que la licenciatura está fuertemente enfocada a la formación de intérpretes solistas o concertistas siguiendo el modelo del "viejo" conservatorio europeo. Esta percepción fue confirmada en entrevistas con varios profesores de esas instituciones. Este modelo ha recibido críticas en la literatura académica musical en México (Dultzin Dubín, 1987).

Como es de esperar, cinco de los siete entrevistados pre-universitarios no habían todavía decidido continuar con una carrera universitaria en piano. Sin embargo #6, de 14 años, y #10 de 17, expresaron el deseo de llegar a ser concertistas en forma claramente idealizada; sus respuestas no indicaron que fueran conscientes del tipo de trabajo necesario para realizar esta carrera.

Los alumnos de edad universitaria, predicablemente, ya tienen un compromiso más fuerte con la carrera de músico, así como una idea más realista de sus posibilidades profesionales. Algunos son conscientes del tipo de trabajo necesario para

llegar a ser solista; cuatro de los seis consideran que una carrera de concertista clásico no es una opción realista y han encontrado alternativas. Por ejemplo, #8, de 26 años, está estudiando piano como una herramienta para conseguir un objetivo claro: especializarse en dirección coral. #12, quien volvió a la música luego de haber suspendido los estudios de música por 2 años para terminar una licenciatura en historia, busca como alternativa combinar la historia de México con música tradicional mexicana para producir espectáculos de tipo teatral. Finalmente #9 se inclina hacia la música de cámara y la enseñanza.

Críticas a limitaciones curriculares

En algunas de las escuelas visitadas existen grupos de maestros que son conscientes de las limitaciones que el modelo curricular tendiente a producir concertistas impone sobre las posibilidades laborales de los alumnos. Varios están trabajando activamente para ampliarlo y hacerlo más relevante a las necesidades actuales. Estos cambios se están produciendo de manera concreta en la escuela visitada en Xalapa, donde se pondrán en práctica este año, e implicarán el entrenamiento de pianistas con perfiles de maestros-pedagogos o acompañantes-colaboradores, además de solistas.

Algunos de los alumnos expresaron críticas hacia el perfil educativo de sus instituciones. Para #10, improvisar, tocar de oído y aprender géneros del folklore son habilidades deseables que no se enseñan en su escuela. #8 expresó críticas directas hacia el modelo de conservatorio de su escuela, que, según ella, contradice el objetivo educativo de la universidad de producir "investigadores, docentes y difusores." #12 siente que la institución no le está dando las herramientas para llevar a cabo su proyecto de combinar la historia de México y la música tradicional. #13, quien también estudia jazz, piensa que la enseñanza musical en México está demasiado concentrada en el canon tradicional, y no se presta atención a otros géneros y otras competencias como la improvisación. Asimismo #13 opina que los alumnos terminan carreras clásicas sin tener suficiente experiencia relevante.

En la opinión de este investigador es deseable que el modelo de conservatorio, el cual tiene una larga trayectoria en México, subsista. Pero también es importante que el estado, que en México juega un papel tan importante en la educación de artes y humanidades, amplíe el campo de estudio de la música y provea alternativas de estudio, en lugar de dejar estas opciones en manos de instituciones privadas.

Conclusiones

El objetivo de este trabajo preliminar fue analizar, a través de entrevistas semi-estructuradas, la historia, motivación, objetivos e identidad de trece alumnos de piano en México, teniendo en cuenta el contexto cultural, institucional y social. Existe evidencia de que la historia y motivación de estos alumnos sigue patrones generales propuestos por autores de investigaciones anteriores sobre estos temas: contacto temprano con la música, apoyo familiar y/o de personas importantes (especialmente en edad temprana), alta motivación intrínseca para el estudio del piano. Existe algo de evidencia de que el apoyo familiar mengua en el momento de elegir estudios de piano como carrera universitaria. Los alumnos entrevistados construyen su identidad a través de una estrecha afiliación con la música clásica, a la que ven como importante y necesaria para la sociedad, y ponen como contraste a la música comercial, con características negativas. Asimismo algunos se sienten incomprendidos y rechazados por pares o la sociedad debido a su elección, aunque otros no comparten estos sentimientos. Los objetivos de los alumnos pre-universitarios son en general vagos o indefinidos, a menudo con una imagen idealizada de la carrera de concertista. Los alumnos universitarios tienen una visión más realista de sus opciones profesionales, con más de la mitad de ellos adoptando proyectos diferentes al de concertista. Entre estos alumnos, existe la percepción de que el perfil curricular de las instituciones universitarias está estructurado para producir de solistas/concertistas en la tradición canónica europea, y que por lo tanto es limitado y no les ofrece suficientes opciones.

Limitaciones

Debido a las características cualitativas de este estudio, no es aconsejable generalizar las conclusiones para toda la población de alumnos clásicos. Los alumnos entrevistados fueron recomendados por sus maestros, por lo que existe la posibilidad de que los maestros se hayan limitado a elegir a sus "mejores" alumnos.

Recomendaciones

En futuros proyectos se recomienda que los alumnos entrevistados tengan perfiles más diversos, incluyendo alumnos considerados como "problemáticos" por los maestros. Asimismo es deseable combinar estos datos con los obtenidos de padres y maestros, para conseguir una imagen más completa (algunos de estos datos fueron recogidos en este estudio, pero no se incluyen en este reporte). Para completar la imagen de cómo influye el "macrosistema" (estado, instituciones, sociedad)

(Bronfenbrenner, 1979) en la identidad y objetivos de los entrevistados, será necesario también incluir aspectos como el estatus y significado de la música clásica en la sociedad mexicana, historia de las políticas artísticas oficiales, encuestas de consumo cultural, etc. Algunos de estos aspectos fueron examinados para el proyecto, pero no se incluyen aquí debido a las limitaciones de espacio.

Referencias

- Bloom, B. S., & Sosniak, L. A. (Eds.). (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development :Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design :Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience : Steps toward enhancing the quality of life*. New York: Harper Collins Publishers.
- Davidson, J. W., & Burland, K. (2006). Musician identity formation. In G. E. McPherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development* (pp. 475–490). New York: Oxford University Press.
- Davidson, J. W. (2002). The solo performer's identity. In D. J. Hargreaves, D. Miell & R. A. R. MacDonald (Eds.), *Musical identities* (pp. 97). Oxford; New York: Oxford University Press.
- Dultzin Dubín, S. (1987). *La educación musical infantil en México : Antología de métodos y experiencias : Primer encuentro metropolitano sobre educación musical infantil*. México: INBA, CENIDIM
- Dweck, C. S. (1991). Self-theories and goals: Their role in motivation, personality, and development. *Perspectives on Motivation*, 38, 199.

- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle :Selected papers*. New York: International Universities Press.
- Gembris, H., & Davidson, J. W. (2002). Environmental influences. In R. Parncutt, & G. E. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 17-30). New York: Oxford University Press.
- McPherson, G. E., & Davidson, J. W. (2006). Playing an instrument. In G. E. McPherson (Ed.), *The child as a musician* (pp. 331-351). New York: Oxford University Press.
- Nettl, B. (1995). *Heartland excursions :Ethnomusicological reflections on schools of music*. Urbana: University of Illinois Press.
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups : Studies in the social psychology of intergroup relations*. London ; New York: Published in cooperation with European Association of Experimental Social Psychology by Academic Press.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation*
1. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.