

Evaluación en música en la educación superior brasileña: un análisis del Enade 2014

Brazilian Higher Education Music Assessment: An Analysis of the 2014 Enade

Leonardo Borne

UNIVERSIDAD FEDERAL DE MATO GROSSO, BRASIL

leo@ufmt.br

ORCID 0000-0002-8843-7017

RESUMEN

Este artículo se enfoca en los reactivos de pruebas del Examen Nacional de Desempeño Estudiantil (Enade) 2014 para el área de educación musical del nivel licenciatura. Se busca responder: ¿cómo están organizados los reactivos del Enade de música referente al contenido y a la forma? ¿Cuál es la relación entre las directrices específicas para el diseño curricular (DCNs) y los reactivos del Enade? La metodología adoptada sigue la perspectiva del análisis documental (Peña-Vera y Pirela-Morillo, 2007), buscando cuáles son las tendencias en el contenido de las preguntas del Enade, siguiendo categorías surgidas de las DCNs, la política de evaluación brasileña vigente, y partiendo de los propios datos, es decir, los reactivos del Enade 2014. Principalmente, los hallazgos sugieren: a) la evaluación no es dirigida específicamente a estudiantes de educación musical; b) un predominio del eje “contenidos específicos” en la distribución los reactivos, entre los tres ejes definidos por las DCNs; c) existencia de sesgos musicales o sociales en los reactivos. Los resultados apuntan que el Enade 2014 es una prueba basada en el conocimiento registrado de manera escrita (con especial enfoque en la partitura), lo que difiere con las DCNs sobre el diseño curricular, las cuales están orientadas hacia la adquisición y evaluación formativa y por competencias.

Palabras clave: evaluación, educación musical, evaluación en larga escala, evaluación del desempeño académico

ABSTRACT

This paper examines questions related to the 2014 Enade for Brazilian music education undergraduate programs. Therefore, this study's research questions are: how are Enade's 2014 questions regarding music majors organized in the test concerning their content and form? What is the relationship between the Enade 2014 and the Brazilian National Curricular Guidelines (DCNs) for Music undergraduate programs? The research approach for this study is document analysis (Peña-Vera & Pirela-Morillo, 2007) and seeks to understand the orientation in Enade's questions. With this aim, data was organized considering two dimensions: form and content. Findings suggest that a) questions are directed to one or another music career that is not, necessarily, addressed in all music education curricula; b) the questions are not fairly distributed among the three DCN axes, in which “specific content” axis prevails; c) some questions present contents often built on contextual constructs of musical or social biases, which may undermine the assessment reliability. Results show that the Enade 2014 is a test that requests from students only written knowledge, with or without the use of a music sheet. The previous does align with the guidelines of the music undergraduate program construction because they should be built on abilities and competencies.

Keywords: assessment, music education, large scale assessment, college outcomes assessment

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se centra en el análisis de los reactivos de examen¹ específicos de música del Examen Nacional de Desempeño Estudiantil (Enade) de 2014,² y su relación con las normas vigentes para la formación de profesionales del área de música. El Enade es parte de una política brasileña de evaluación más amplia, promulgada a través de la ley del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Sinaes, por sus siglas en portugués) (Brasil, 2004a).³ Ésta contempla el examen Enade, autoevaluaciones institucionales, y la acreditación de las instituciones de educación superior y sus licenciaturas. Todo esto es controlado por el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Anísio Teixeira (INEP, por sus siglas en portugués). Establecer un examen y llevarlo a cabo fue un punto clave en la política del Sinaes, lo cual impulsó la evaluación educacional nacional a nivel superior. El Enade, utilizado como instrumento de evaluación, ayuda a recabar información a gran escala de forma anual y de diferentes licenciaturas ofertadas en Brasil. Los resultados del Enade son, muchas veces, utilizados para contrastar y comparar la realidad nacional con la internacional y, además, puede utilizarse como herramienta que los gestores educacionales y los políticos tienen a su disposición para emitir juicios de valor sobre la calidad de la formación académica. De esta manera, el Enade es un componente curricular obligatorio para todos los estudiantes de las diferentes licenciaturas, ya que su génesis y su base filosófica tienen como propósito generar una evaluación formativa de los currículos y carreras de licenciatura (Brasil, 2004a).

En el contexto latinoamericano, además de Brasil, se tiene conocimiento de un examen similar en Chile, a través de la Evaluación

¹ Optamos por utilizar la nomenclatura “reactivos de examen” para hacer referencia a las cuestiones y preguntas realizadas en una prueba, test o examen. Esta nomenclatura es utilizada en publicaciones y, más acorde con el objeto del presente artículo, evaluaciones masivas realizadas por la OCDE (2002).

² Como se definirá más adelante, el Enade ya tuvo cinco ediciones hasta 2019. Diferentes análisis ya han sido realizados y los resultados ya han sido publicados en otras ocasiones (Borne y Juvêncio, 2018; Borne, 2020a; Borne, Hora y Silva, 2020).

³ Por tratarse de legislación internacional, opté por hacer las citas a partir de los nombres de los respectivos países que las promulgaron, facilitando el acceso en la lista de referencias.

Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente (ENDFID), la cual fue promulgada en el 2016 con la ley 20903 y se destina, al igual que en Brasil, a “entregar información a las instituciones para elaborar planes de mejora de sus programas formativos... Cabe señalar que esta evaluación constituye un requisito obligatorio para los estudiantes y su incumplimiento no les permitirá obtener el título profesional” (Chile, 2016, s. p.). Sin embargo, no se obtuvo información o ejemplos prácticos sobre cómo son evaluados los egresados de las carreras de música; sólo se delimita, en la referida ley, que “La segunda evaluación diagnóstica deberá ser rendida por los estudiantes como requisito para obtener el título profesional correspondiente, y medirá los estándares pedagógicos y disciplinarios definidos por el Ministerio de Educación, aprobados por el Consejo Nacional de Educación” (Chile, 2016, s. p.). En Colombia, de modo análogo, los estudiantes que van a egresar de las carreras universitarias realizan el SABER PRO, prueba que les habilita para el ejercicio profesional, acreditando su título (Colombia, 2009). Así como en Chile, no hay etapa específica para el área de música descrita en los documentos de referencia consultados, pues el sistema electrónico es cerrado para visitantes. También se tiene el conocimiento de legislaciones y prácticas similares en Puerto Rico y Argentina. Lo que tienen en común estas prácticas es que la evaluación tiene la función de retroalimentar los programas de estudio y las Instituciones de Educación Superior (IES), no al estudiante que está por titularse. El estudiante es un actor importante para poner en marcha la evaluación, pero no la meta final. Por otro lado, a través de contactos personales en Hispanoamérica, tuve conocimiento de que los siguientes países no realizan exámenes como los tres descritos anteriormente: Costa Rica, Guatemala, México, Perú y Venezuela.

Regresando al contexto brasileño, uno de los objetivos del Enade es generar información respecto al desempeño de los estudiantes para que las IES puedan monitorear y mejorar sus currículos, además de ser un mecanismo de medición de una posible calidad de las carreras. El examen es anual, pero no contempla todas las áreas del conocimiento cada año, sino que está organizado en ciclos trianuales; las licenciaturas en música están presentes en el segundo año

de este ciclo. Hasta el día de hoy, el área de música ha participado en las ediciones de 2006, 2009 (todas las carreras y terminales,⁴ las cuales incluyen ejecución, dirección y composición), 2011, 2014 y 2017 (solamente licenciaturas en educación musical).

Sobre la importancia de la participación del área de música en un examen aplicado a larga escala, que presenta diversas problemáticas de orden logístico y filosófico, como voy a debatir en muchos momentos de este artículo, Queiroz (2012) comenta que la presencia de la música en el examen funciona como una estrategia –política, incluso– para sostener el área en el mismo nivel de importancia en la educación superior que otras áreas del conocimiento –lo que, a la larga, puede tener un efecto cascada para otros niveles educativos–. En las palabras del investigador, “esta premisa parte de la constatación que cualquier área del conocimiento que desee un espacio institucional legitimado necesita estar conectada con las directrices reguladoras y con los objetivos educativos definidos por esta política” (Queiroz, 2012, p. 38).

Por otro lado, una interrogante que siempre surge en las pláticas informales con otros docentes y con especialistas del área es sobre la validez de la participación de estudiantes de música en el examen, ya que la música es un lenguaje artístico etéreo y sin cuerpo, solamente es factible registrar su notación escrita y las reflexiones subsecuentes sobre el fenómeno sonoro en una prueba que tiene como base el lenguaje escrito. Esta discusión informal siempre divide opiniones, pues algunos docentes e investigadores están de acuerdo, y otros no. Sin embargo, la realidad es que la música tiene en sí misma una naturaleza práctica que sólo es alcanzada a través del quehacer musical, fruto de un saber musical que no es concreto y no consigue ser totalmente traducido con recursos gráficos.

La naturaleza práctica del quehacer musical puede ser entendida desde diferentes perspectivas, como la propuesta musicológica de Merriam (1964), la de la musicalidad en el *performance* de Cervo y Maffioletti (2009), o, aun, la perspectiva educativo-musical de

⁴ Por terminal o carrera se entiende toda propuesta o programa curricular que dirige la formación académica del estudiante desde su ingreso en el nivel superior. En mi experiencia, he visto que en cada país hispanoamericano esta situación recibe un nombre distinto (como terminal, énfasis, acento, carrera, etc.). En el contexto de esta investigación, recibe el nombre de terminal o carrera.

Swanwick (1979), y es ésta que sigo en esta investigación. En su propuesta, llamada C(L)A(S)P, Swanwick señala que el quehacer musical es construido mediante actividades de Composición (*Composition*), Audición (*Audition*) y Ejecución (*Performance*), y que el conocimiento de la Literatura (*Literature*) y la adquisición de habilidades específicas de la música (*Skills*) son coadyuvantes de los tres primeros. Es decir: para aprender música, es necesario hacer música, y hacer música significa realizar actividades de composición, audición y ejecución. Estas actividades pueden o no ser registradas a través de notaciones musicales, pero la experiencia musical se da directamente con el sonido como tal. Haciendo una analogía (quizá sencilla): leer o escribir una receta de un rico pastel no es lo mismo que cocinarlo, verlo o comerlo.

En este afán, lo que genera la división de opiniones es, precisamente, el hecho de que el Enade es construido con base en el lenguaje escrito (la receta), lo que no consigue explicar la música como tal (el pastel) y limita su evaluación a los aspectos teóricos que pueden ser registrados a través del texto o de la notación musical (partitura). Hasta el momento, año 2021, no se utilizan –tampoco se tiene la perspectiva de su utilización– estímulos sonoros a través de recursos audio(visuales) (reproducciones o de grabaciones), quién dirá en vivo.⁵ Sobreira (2013, p. 09) argumenta que el riesgo de los exámenes en larga escala y textuales como el Enade es que, por basarse únicamente en lo cuantitativo de las respuestas correctas, “no expresan, necesariamente, los conocimientos adquiridos por los estudiantes. De esta manera, lo que ocurre es una simplificación de un proceso (evaluación) que es complejo e indispensable a la acción escolar”, lo que se traduce en una pedagogía del examen (Esteban, 2012, en Sobreira, 2013) o en la cultura escolar o cultura del examen (Borne, 2017; Salinas, 2002).

Aunado a esto, el área de educación musical brasileña o latinoamericana no tiene estudios publicados sobre la evaluación en larga

⁵ Con la pandemia de Covid-19, el ENEM (que es una evaluación en larga escala equivalente al Enade, pero para la educación media-superior) de modo experimental empezó a realizar pruebas virtuales con el apoyo de computadoras en 2020. Ésta, quizá, puede ser una perspectiva interesante para incorporar elementos y recursos audiovisuales en un futuro a medio plazo para el Enade, pero hasta el momento no se vislumbra ningún panorama en este sentido.

escala y, a la vez, el campo de evaluación educativa carece de estudios sobre música y educación musical. Algunos pocos ejemplos ubicados que interrelacionan la evaluación en educación musical con el campo de la educación superior hablan sobre la evaluación de un modelo de empleo de TICs en clases de guitarra (Navarro, Lavigne y Tejada, 2013), las percepciones que tiene el estudiantado sobre los procesos de evaluación en una IES mexicana (Navarro, 2013), y la validación de instrumentos y escalas de medición del aprendizaje musical (como en Zdzinski y Barnes, 2002; Wesolowski, 2015; Russel, 2015).

En una reciente revisión sistemática sobre la literatura académica del Enade y de su equivalente para la enseñanza media (Lima *et al.* 2019)⁶ (no específica de la música), el Examen Nacional de la Enseñanza Media (Enem), las autoras concluyeron que en los análisis que hace la literatura sobre los datos del Enade, los artículos son “limitados, generalmente utilizando estadística descriptiva, enfocándose, principalmente, en datos socioeconómicos y las notas [calificaciones] de los exámenes” (Lima *et al.*, 2019, p. 89).

Consultando la literatura específica sobre el Enade, se hizo posible ubicar algunas pocas publicaciones, sobre todo en el campo de la Salud (Noro *et al.*, 2017; Santos y Pinheiro, 2017) y en el de las Ciencias Sociales Aplicadas (Dias, Porto y Nunes, 2016; Feldmann y Souza, 2016). En el área de música, únicamente Queiroz (2012) y Sobreira (2013) hablan de evaluación y políticas públicas, tocando de manera tangente el Enade. Sin embargo, éstos no se enfocan de forma sistemática en el contenido de las pruebas, tampoco en cómo éstas se relacionan con las propuestas curriculares que son derivadas de la legislación brasileña vigente sobre diseño curricular.

En la totalidad de los artículos consultados se encuentran los siguientes temas: los cambios que el examen tuvo entre el pensamiento y la filosofía que le dio origen (descritos en la Ley Sinaes), en 2004, y las prácticas actuales; el desempeño de los estudiantes y la relación con la calificación obtenida en la prueba del Enem; el enfoque memorístico de la prueba escrita en comparación al ca-

⁶ El nivel educativo “Enseñanza Media” brasileño comprende los últimos tres años de la escolarización obligatoria, generalmente de los 15 a los 18 años.

rácter (inicialmente) formativo y por competencias previsto en la Ley Sinaes; el uso de las calificaciones del Enade como elemento de mercadotecnia institucional (Días, Porto y Nunes, 2016; Feldmann y Souza, 2016; Sobreira, 2013).

Tomando en cuenta la información planteada, se realizó una investigación general que tuvo como propósito analizar las preguntas específicas de la prueba de música en las cinco ediciones del Enade ya mencionadas (2006, 2009, 2011, 2014, 2017). Las indagaciones que guiaron la investigación son: ¿cómo están organizado los reactivos del Enade 2014 de música referente al contenido y a la forma? ¿Cuál es la relación entre las directrices específicas para el diseño curricular (DCNs) y los reactivos del Enade?

Para este artículo en específico, me he enfocado en el año 2014, dado que éste es el segundo Enade centrado exclusivamente en pasantes de educación musical, por lo que es sumamente importante verificar si, en relación con el contenido exigido, se abordan conocimientos referentes a la educación, a la música y al mismo campo específico de la educación musical. Aunado a esto, poder compartir con la comunidad iberoamericana los hallazgos de un estudio realizado en Brasil es ampliar las perspectivas internacionales sobre educación musical y dejar ver cómo diferentes países han estado trabajando la educación musical desde lo teórico, lo político y lo práctico; en este caso, a partir de la evaluación. Excepto por el hecho que las DCNs son el marco a partir del cual se diseñan todos los programas de estudio en las IES brasileñas –y ellas son descritas en el apartado de la metodología–, no parto de un supuesto explícito para la investigación como tal, sino de la realidad que se presenta en el territorio nacional y desde la misma legislación educativa vigente.

Además, aunque no sea el enfoque de este artículo, es importante recordar que la música es un fenómeno humano presente en nuestro mundo –como lo menciona Didier (2020) en su charla sobre los quehaceres musicales en Latinoamérica en tiempos de Covid-19–, independientemente de la fuerza neoliberal y positivista que se intenta imprimir en el currículo. La música y sus modos de educación y transmisión no van a dejar de existir, pese a la fuerza neoliberal, y todo esto puede ser visto a través de las evaluaciones, por lo que verificar cómo se constituye una evaluación en música es una excelente

manera de ver qué tan impregnado de pensamientos o prácticas neoliberales está el sistema educativo.

Aunado a lo anterior, es menester comentar qué se entiende por música en este artículo. La música, por sí sola, es polisémica, y puede hacer referencia al arte, a la comunicación, al lenguaje, a los procesos cognitivos... Como menciona Green (2008), la música posee los significados intrínsecos –es decir, los sónicos o el sonido como tal– y los delineados –aquellos que pasan por el filtro cultural e individual antes de tornarse significados–. Desde una perspectiva más básica, la música también es entendida como los materiales sonoros que la componen, como lo sugiere Swanwick (1994) en uno de sus estadios del desarrollo cognitivo-musical. Ya Med (2001, p. 11) señala que la música es “el arte de combinar los sonidos de forma simultánea y sucesiva, con orden, equilibrio y proporcionalidad dentro del tiempo”, lo que es consonante con la idea de los materiales de Swanwick. Por otro lado, desde una perspectiva más social y culturalista, la música es parte identitaria de la diversidad de las culturas musicales. Blacking (2006) nos dice que la música es sonido organizado en patrones socialmente aceptados, lo que nos da un vislumbre de que debe haber ciertos elementos comunes entre dos individuos para que ellos puedan comunicarse a través de la música. O, como elabora Feld (1984) en su ya consagrado artículo, música es fenómeno comunicativo entre individuos dentro de una cultura similar o igual. En resumen, todos estos entendimientos sobre qué es la música son válidos, indiferentemente de enfocarse en algo más puntual o en algo más amplio, y corrobora lo polisémico que es la música. Por ello, en este estudio se mantuvo una concepción abierta y se entiende la música desde los significados más atómicos (por ejemplo: qué nota en la partitura es ésta, o qué acorde es éste), hasta los más amplios (por ejemplo: qué significa esta organización sonora para esta sociedad), incluso para ver cómo se trabajan estas diferencias dentro de las cuestiones del Enade.

Para poder viabilizar metodológicamente, he dividido (junto al grupo de investigación que apoyó su puesta en marcha) el estudio en cinco etapas de organización y análisis de datos, una por cada edición. La meta es, después de hacer los cinco análisis y de contrastarlos entre sí, generar elementos que guíen y retroalimenten la

reflexión sobre evaluación en larga escala, especialmente a los directivos académicos, los diseñadores de currículo y los creadores de políticas públicas.

MÉTODO

Para llevar a cabo este estudio, se delimitaron algunas características. Primero, la aproximación no se inclina hacia ninguna metodología estrictamente cuantitativa o cualitativa, pese a que los datos generaron información porcentual. La intención no es restringirse a responder cuánto o cómo, sino a interrelacionar el cuánto y el cómo, buscando sentidos sobre los reactivos del Enade y el vínculo con los documentos oficiales empleados a nivel nacional. Se trata de una investigación de tipo mixta, aunque no se limite a este concepto (Peña-Vera y Pirela-Morillo, 2007). Como estrategia metodológica, esta investigación está pensada como un análisis documental, el cual, según Sá-Silva *et al.* (2009) se fundamenta en fuentes primarias, es decir, fuentes que no recibieron tratamiento analítico o científico previo a su análisis. En este caso, las fuentes primarias son los reactivos específicos de la prueba de música del Enade de 2014.

Por otro lado, también se siguieron las macrorreglas para el análisis documental propuestas por Peña-Vera y Pirela-Morillo (2007): a) omisión de informaciones con poca importancia; b) selección de los elementos textuales importantes; c) generalización propositiva de conceptos y de nuevas informaciones; d) integración de las informaciones para deducir, inducir y generar conceptos más generales y totales del discurso. A modo de resumen, el análisis del contenido de las preguntas los reactivos del Enade adopta tres conjuntos de acciones: 1) reducir datos; 2) organizar y presentar la información resultante que crea unidad y busca dar sentido entre todos los elementos; 3) elaborar conclusiones e in(ter)ferencias. Este estudio documental es de carácter descriptivo que, como lo define Gil (2002), es primordial cuando se quieren describir características de un determinado fenómeno social —en este caso, la evaluación en larga escala de música en Brasil—. No se busca una explicación del objeto estudiado, aunque una investigación descriptiva pueda acercarse a la investigación explicativa (Gil, 2002), sino hacer una descripción organizada de los datos.

La información primaria que, como ya comenté, son los reactivos de música específicos del Enade, fueron organizados en tablas a partir de las unidades de análisis (Sá-Silva *et al.*, 2009) descritas en el cuadro 1. A partir de ellas, se realizaron procesos de análisis de contenido y análisis formales a través del cristal de una perspectiva pragmática (Peña-Vera y Pirela-Morillo, 2007). Como mencionan los autores, analizar los documentos desde su contenido significa “reconocer en éstos su estructura semántica y sintáctica para comprender la esencia de su mensaje y plantear vías sintéticas y precisas de representarlo, teniendo como propósito facilitar el acceso intelectual de los interesados” que, a partir del tratamiento de los datos con la intervención del investigador al asociar otra información de interés al tema, “pueden servir para complementar o enriquecer el valor agregado que supone la representación abreviada del contenido de los documentos” (Peña-Vera y Pirela-Morillo, 2007, pp. 79-80). Lo anterior significa buscar las relaciones entre texto y contexto, es decir, entre el Enade y la legislación vigente.

Para el análisis, los reactivos fueron organizados y contrastados con los diferentes ejes para la formación en música definidos en las Directrices Curriculares Nacionales para licenciaturas (DCNs) del área de Música (Brasil, 2004b). Este documento organiza el perfil profesional del músico a partir de tres ejes que definen la estructura y el diseño curricular de las licenciaturas en música: los contenidos básicos, los específicos y los teórico-prácticos.

Según las DCNs (Brasil, 2004b, p. 5), los ejes son descritos como:

1. Contenidos básicos: estudios relacionados con la Cultura y las Artes, involucrando también las Ciencias Humanas y Sociales, con énfasis en la Antropología y la Psicopedagogía.
2. Contenidos específicos: estudios que particularizan y dan base al área de la Música, englobando aquéllos relacionados con el Conocimiento Instrumental, Composicional, Estético y de Dirección.
3. Contenidos teórico-prácticos: estudios que permiten la integración de la teoría y la práctica, relacionada con el ejercicio del arte musical y del desempeño profesional, incluyendo también las Prácticas Profesionales, Prácticas de Docencia, Iniciación a la Investigación y la utilización de nuevas Tecnologías.

La opción que se hizo por utilizarlos como guías de organización y contraste se dio porque los reactivos específicos del Enade son creados con base en estas mismas directrices. En otras palabras, nada más lógico que analizar los reactivos del Enade –que, finalmente, evalúa las propuestas curriculares de las IES– con base en el documento que las orienta en sus diseños curriculares. Además, para profundizar, se han derivado de estos ejes del saber musical otros sub-ejes, los cuales fueron pensados a partir de un estudio sobre currículos de licenciatura de Borne (2017), según el cuadro 1.

■ Cuadro 1. Ejes y sub-ejes del análisis de datos

Ejes	Sub-ejes
A. Contenidos básicos	A1. Cultura, arte, filosofía, sociología.
	A2. Educación Musical (teoría, epistemología, métodos).
	A3. Fundamentos de la educación.
B. Contenidos específicos	B1. Conocimiento General de Música.
	B2. Armonía y contrapunto.
	B3. Lectoescritura, percepción y teoría musical.
	B4. Análisis y formas musicales.
	B5. Historia musical, etnomusicología y musicología histórica.
	B6. Composición e improvisación.
	B7. Dirección.
C. Contenidos teórico-prácticos	C1. Práctica docente.
	C2. Performance musical.
	C3. Tecnología y Música.
	C4. Investigación.

Fuente: Ref. DCNs para licenciaturas en Música (Brasil, 2004b) articulados con el estudio de Borne (2017).

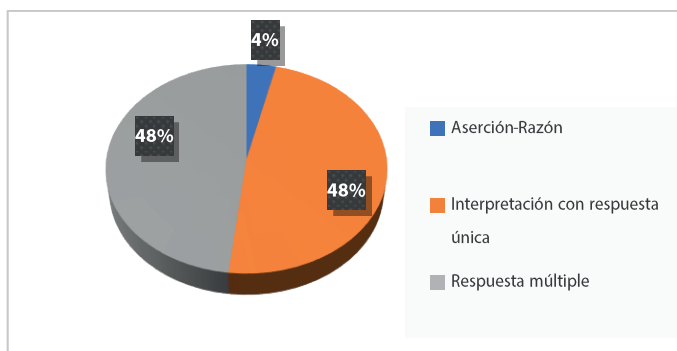
Aún sobre el proceso de organización de los datos, hago saber que éstos fueron organizados con el apoyo de tres músicos-investigadores del grupo de investigación Grupo MusA (Música y Acción), que fungieron como jueces. Uno de los tres jueces hizo la organización previa de los datos de cada prueba del Enade en tablas de Excel, y éstas fueron revisadas por los otros dos jueces que, en reunión del grupo de investigación, los confirmaban o redistribuían. Por ende, otros factores también influyeron en el momento de organizar los datos. En este sentido, fueron verificados los siguientes aspectos:

- el uso o no de partitura u otra notación musical en las preguntas o en las respuestas;
- la tipología de las preguntas (que son definidas por el mismo INEP): aserción-razón, interpretación con respuesta única, y respuesta múltiple;
- carácter del reactivo: analítico, memorístico o reflexivo;
- contextualización musical o social del reactivo;
- las diferentes carreras o terminales de música que tendrían más probabilidad de responder el reactivo correctamente.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Dada la naturaleza de la investigación, he optado por presentar los resultados al mismo tiempo en que hago la discusión referente a ellos. Voy a empezar los análisis con la parte formal de los reactivos, para dirigirme a sus contenidos después. El primer aspecto que presento son los modos de construcción de las preguntas, los cuales son definidos por el INEP en tres categorías: aserción-razón (AR), interpretación con respuesta única (IRU) y respuesta múltiple (RM). Cada uno de estos tipos sugiere más o menos el tipo de reflexión que el estudiante tiene que realizar en su mente para elaborar su respuesta, lo que influye directamente en el tiempo de resolución del reactivo. En la totalidad de los reactivos de examen específicos de música, hay la siguiente distribución de los modos de construcción:

■ Figura. 1. Tipos de reactivo.



Fuente: elaboración propia.

Para ilustrar y evidenciar tales cuestiones, abajo pongo algunos ejemplos (reactivos 15 y 23). Con la intención de mantener toda la estructura original de los reactivos, hago notar que opté por ponerlas en su idioma original (portugués) y su respectiva traducción en notas a pie de página.⁷

■ Reactivo 15. (Tipo: Interpretación con respuesta única)⁸

QUESTÃO 15

Observe os fragmentos abaixo, relacionados às diversas manifestações da cultura musical brasileira.

As melodias apresentadas são, respectivamente, representativas dos gêneros

- A samba, choro, bossa-nova, baião e frevo.
- B bossa-nova, frevo, samba, baião e choro.
- C bossa-nova, choro, frevo, baião e samba.
- D samba, choro, frevo, bossa-nova e baião.
- E choro, samba, baião, bossa-nova e frevo.

⁷ Para no repetir varias veces las fuentes de los reactivos a lo largo del artículo, aclaro que todos los ejemplos aquí utilizados se retiraron de la prueba de Música del Enade 2014, la cual puede ser consultada en INEP, 2019

⁸ “Reactivo 15: En los fragmentos de abajo se observan aspectos relacionados a diversas manifestaciones de la cultura musical brasileña. [Partituras con fragmentos musicales]. Las melodías presentadas son, respectivamente, representativas de los géneros [siguen las opciones de respuesta con nombres conocidos en español]”.

■ Reactivo 23. (Tipo: Respuesta múltiple)⁹

QUESTÃO 23

Analise a partitura abaixo para realizar um arranjo para quarteto de flautas doce (2 sopranos e 2 contraltos).

BACH, J.S. Wie schön leuchtet der Morgenstern (BWV 1), 1725. 1 partitura. Coral (adaptado).

A respeito dessa partitura, avalie as afirmações a seguir.

- I. Não é necessário transcrever para a clave de sol todas as partes.
- II. Nos compassos 2, 3 e 4 (até a *fermata*) é aconselhável atribuir a melodia do tenor para a flauta soprano 2 e a melodia do contralto para flauta contralto 1, de maneira que se facilite a digitação.
- III. Feitas as transposições, observa-se que a melodia do baixo não excede a tessitura da flauta contralto.
- IV. A notação do arranjo em partitura corresponderá à altura real das notas que serão executadas pelas flautas.

É correto apenas o que se afirma em

- A I e II.
- B II e III.
- C III e IV.
- D I, II e IV.
- E I, III e IV.

Según la figura 1, se nota que hay un equilibrio entre los reactivos del tipo RM e IRU, y solamente una pregunta del tipo AR.¹⁰ Los reactivos del tipo IRU usualmente son más directos y permiten correlaciones de manera más objetiva y general, como el reactivo 15. A los elaboradores de reactivos del Enade, en los cursos de diseño de reactivos, el mismo INEP nos indica que el tipo IRU su respuesta es más rápida y deben ser usadas para balancear los tipos RM y AR, que son más tardados por su naturaleza, e implican leer y correlacionar las informaciones. Por esta razón, los coordinadores de área que

⁹“Reactivo 23: Analice la partitura de abajo con la intención de hacer un arreglo para un cuarteto de flautas dulces (dos sopranos y dos altos). [Partitura de un Coral de Bach]. Respecto a esta partitura, evalúe las siguientes asertivas:

I. No es necesario transcribir para la clave de sol todas las partes.

II. En los compases 2, 3 y 4 (hasta la *fermata*) es aconsejable dejar la melodía del tenor para la flauta soprano 2, y la melodía del contralto para la flauta alto 1, de manera que se facilite la digitación.

III. Listas las transposiciones, se observa que la melodía del bajo no rebasa la tesitura de la flauta alto.

IV. La notación del arreglo en partitura corresponderá a la altura real de las notas que serán ejecutadas por las flautas.

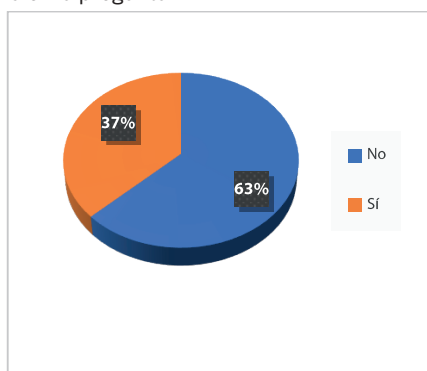
Es correcto lo que se afirma en [y siguen las opciones comprensibles en español]”.

¹⁰ Reactivo 11 del Enade 2014. Por razones de espacio, se puede consultar directamente en la liga anteriormente brindada.

gestionan la elección de reactivos que compondrán cada prueba del Enade, dentro de un banco de ítems creado para tal función, buscan el equilibrio entre las tipologías dentro de una misma prueba, dado que el exceso de estos dos tipos de preguntas puede inviabilizar la realización de toda la prueba en el tiempo estipulado y sobrecargar a los estudiantes.¹¹

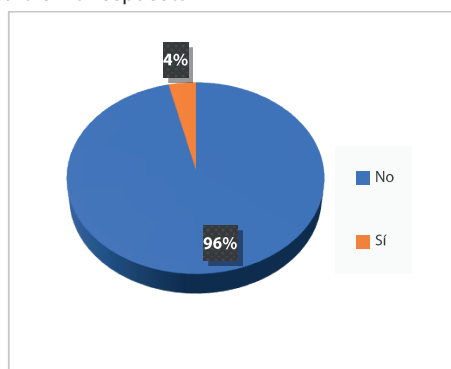
Otro punto que se verificó en el examen fue el uso de partituras en las preguntas o respuestas. En el Enade de 2014, tenemos los siguientes datos (figuras 2 y 3):

■ Figura 2. Partitura en la pregunta.



Fuente: elaboración propia.

■ Figura 3. Partitura en la respuesta.



Fuente: elaboración propia.

¹¹ Tengo esta información con base en mi propia experiencia como elaborador de reactivos del Enade desde 2014 y en los diálogos que he tenido con otros creadores desde entonces. Sin embargo, por haber firmado un termino de confidencialidad, no puedo (y no podemos los elaboradores) referenciar ninguno de estos documentos publicados por el INEP.

La partitura es uno de los elementos concretos que la música posee, y está fuertemente vinculada a una tradición hegemónica advenida del conservatorio europeo (Borne, 2017; Pereira, 2014) –pese a que sea un poco polémica en las discusiones contemporáneas del área de educación musical como un todo (como fue visto en Pereira, 2014), puesto que es generalmente vista como un elemento vinculado a una dominación y colonización del conocimiento (que llega a Latinoamérica desde la música occidental europea)–. En el caso del Enade, ella está presente en más de 40% de los reactivos, sea en la pregunta o en la respuesta. Por ello, especulo que su utilización en una prueba de larga escala también sirva para enmarcar el lugar y la especificidad del conocimiento musical frente a otras áreas. Además, el conocimiento de la partitura, usualmente aprendido en materias como lenguaje o teoría musical, puede demostrar el nivel de exigencia o desarrollo de un determinado programa curricular sobre el dominio de este registro, y también como un elemento importante en el perfeccionamiento de otras habilidades que involucren la escritura musical, como el análisis o la armonía musical. De esta manera, la partitura, sea en la pregunta o en la respuesta (como se observa en los reactivos 15 o 23 arriba), el Enade 2014 generalmente referencia un contenido del eje B (Conocimiento específico), el cual es la mayoría de los reactivos en 2014 –como será comentado posteriormente.

Por otro lado, analizar y definir la prevalencia del carácter de los reactivos es una tarea importante para correlacionar con su contenido. Sobre este carácter, se definieron tres tipos: a) analítico: preguntas que buscaban un pensamiento analítico de un contexto musical o social (como el reactivo 23 arriba); b) reflexivo: preguntas que presentan situaciones para que el estudiante reflexione con base en sus propias experiencias y conocimientos para responderlas (reactivo 30 abajo);¹² y c) memorístico: preguntas que evocan conocimientos

¹² “Reactivo 30: La etnografía es una técnica de recopilación de datos ampliamente empleada en las investigaciones realizadas en Brasil desde la mitad de los años sesenta. Al emplearse la etnografía, no nos deparamos solamente con el significado del arreglo del nativo. Es posible comprender esa lógica e incorporarla de acuerdo con los patrones de su propio esquema intelectual y, más allá, de su sistema de valores y percepción, desde que, al percibir ese significado, se consiga describirlo y sus propios términos. [Cita]

Considerando los conocimientos sobre la metodología científica, marque la alternativa correcta.

a. La etnografía es una técnica eficiente para la investigación en música debido a la imparcialidad de los datos obtenidos por el investigador durante la observación.

declarativos y memorizados sobre la música, sin necesariamente haber realizado un análisis o reflexión (por ejemplo, que uno sepa que la frecuencia del La central es 440Hz es conocimiento memorístico, o como el reactivo 09 abajo).¹³

■ Reactivos 30 y 9

<p>QUESTÃO 30</p> <p>A etnografia é uma técnica de coleta de dados bastante empregada nas pesquisas realizadas no Brasil a partir de meados de 1960.</p> <p>Ao se empregar a etnografia, não apenas nos deparamos com o significado do arranjo do nativo. É possível apreender essa lógica e incorporá-la de acordo com os padrões de seu próprio aparato intelectual e, até mesmo, de seu sistema de valores e percepção, desde que ao perceber esse significado consiga-se descrevê-lo em seus próprios termos.</p> <p>MAGNANI, J. G. C. Etnografia como prática e experiência. <i>Horizontes Antropológicos</i>, ano 15, n. 32, Porto Alegre, p. 129-156, jul/dez 2009 (adaptado).</p> <p>Considerando os conhecimentos sobre metodologia científica, assinale a alternativa correta.</p> <p><input type="radio"/> A etnografia é uma técnica eficaz para a pesquisa em música devido à imparcialidade dos dados obtidos pelo pesquisador durante a observação.</p> <p><input type="radio"/> A etnografia é uma técnica inadequada para a pesquisa em ambiente escolar, já que sua utilização é restrita à antropologia, objetivando o estudo dos povos nativos.</p> <p><input type="radio"/> A etnografia baseia-se, de um modo geral, na descrição e interpretação dos dados à luz de um referencial teórico que poderá ser elaborado a partir dos aspectos observados pelo pesquisador.</p> <p><input type="radio"/> A etnografia deve ser empregada com o auxílio de entrevistas estruturadas ou semi-estruturadas, pois o pesquisador é incapaz de descrever seu objeto de análise somente a partir de sua observação.</p> <p><input type="radio"/> A etnografia deve ser construída por meio de observação passiva para que o pesquisador não interfira sobre o arranjo observado.</p>	<p>QUESTÃO 09</p> <p>A Teoria e Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical, de Swanwick e Tillman, consiste em oito fases, distribuídas em quatro estágios. No estágio básico de materiais, as crianças experimentam, inicialmente, a fase “sensorial”.</p> <p>SWANWICK, K.; TILLMAN, J. The sequence of musical development: a study of children's composition. <i>British Journal of Music Education</i>, v.3, p.305-339, 1986 (adaptado).</p> <p>A fase “sensorial” é caracterizada pela(o)</p> <p><input type="radio"/> reconhecimento do estilo em um idioma musical e maior controle técnico.</p> <p><input type="radio"/> início das explorações de mudanças de andamento e dinâmica, em frases elementares.</p> <p><input type="radio"/> exploração sonora, atração a timbre e níveis de intensidade, assim como organizações sonoras espontâneas.</p> <p><input type="radio"/> aparecimento da preocupação com a coerência estrutural na música e com a procura pelos contrastes de ideias musicais.</p> <p><input type="radio"/> atenção às relações formais e ao caráter expressivo em forma de fusão e pelo domínio técnico com forte comprometimento pessoal.</p>
--	--

b. La etnografía es una técnica inadecuada para la investigación en un entorno escolar, dado que su uso es restricto a la antropología, objetivando los estudios de los pueblos nativos.

c. La etnografía se basa, por lo general, en la descripción e interpretación de los datos a la luz de un referencial teórico que podrá ser elaborado a partir de aspectos observados por el investigador.

d. La etnografía debe ser empleada con el auxilio de entrevistas estructuradas o semiestructuradas, pues el investigador es incapaz de describir su objeto de análisis solamente desde la observación.

e. La etnografía debe ser construida a través de observación pasiva para que el investigador no interfiera sobre el arreglo observado.”

¹³“Reactivo 9: La Teoría y Modelo Espiral del Desarrollo Musical, de Swanwick y Tillman, consiste en ocho etapas, distribuídas en cuatro niveles. En el nivel básico de materiales, los niños experimentan, inicialmente, la etapa ‘sensorial’. [Cita]

La etapa ‘sensorial’ es caracterizada por el/la

a. Reconocimiento del estilo en un idioma musical y mayor control técnico.

b. Inicio de las exploraciones de cambios de tiempo y dinámica, en etapas elementares.

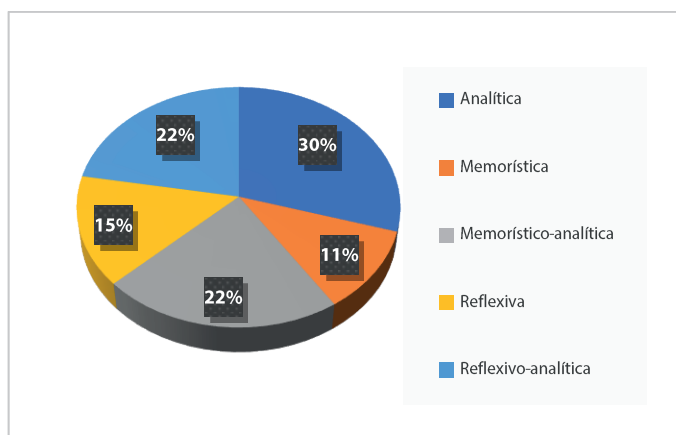
c. Exploración sonora, atracción a timbre y niveles de intensidad, asimismo organizaciones sonoras espontáneas.

d. Surgimiento de la preocupación con la coherencia estructural en la música y con la búsqueda por los contrastes de las ideas musicales.

e. Atención a las relaciones formales y al carácter expresivo en forma de fusión y por el dominio técnico con fuerte comprometimiento personal”.

En la figura 4 se nota una tendencia a preguntas del tipo analítica (combinada con otro tipo o puramente), con más de 50%. Además, es interesante notar que muchas de estas preguntas analíticas son vinculadas a contenidos del lenguaje musical o musicología (como el reactivo 23). Conjuntamente, estos reactivos analíticos generalmente son de los sub-ejes B3 o B5, como veremos más adelante. Por otro lado, las preguntas de tipo reflexivo también son recurrentes y, por lo general, se vinculan a los campos de educación musical, educación o etnomusicología (como el reactivo 30 arriba). Por ende, las preguntas que requieren un conocimiento memorizado y declarativo (como el reactivo 15) son las que tienen menor frecuencia, y esto es totalmente diferente de los análisis del Enade de otros años (Borne y Juvêncio, 2018; Borne, 2020a; Borne, Hora y Silva, 2020), lo que sugiere un desarrollo epistemológico desde el punto de vista educacional sobre la concepción del examen.

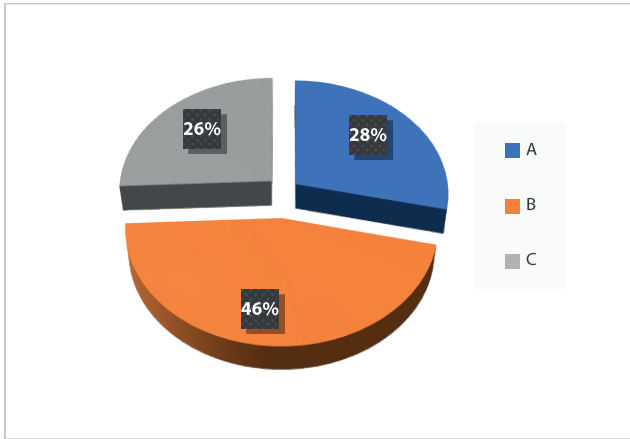
■ Figura 4. Carácter de los reactivos.



Fuente: elaboración propia.

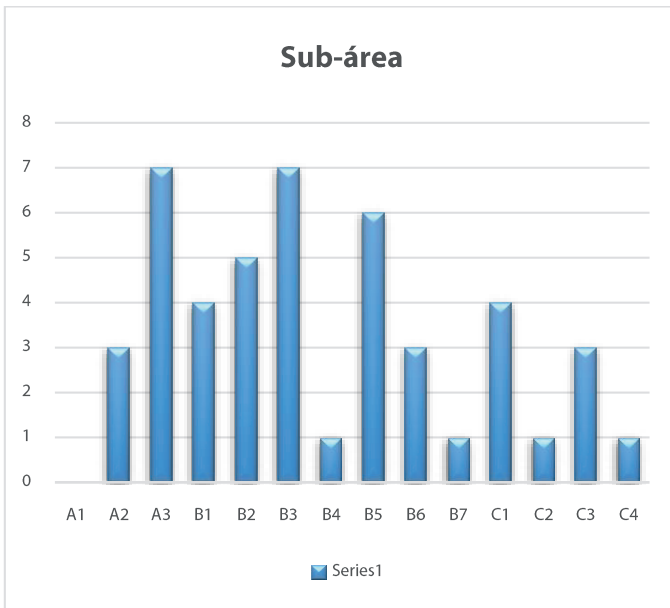
En cuanto al contenido de cada pregunta, veamos su vinculación con las DCNs, en sus ejes y sub-ejes, en las figuras 5 y 6, donde vemos los ejes A (contenidos básicos), B (contenidos específicos) y C (contenidos teórico-prácticos) de manera más general:

■ Figura 5. Relación ejes DCN-reactivos.



Fuente: elaboración propia.

■ Figura 6. Relación sub-ejes-reactivos



Fuente: elaboración propia.

Lo primero que se destaca es la prevalencia masiva del eje B, que se enfoca en los conocimientos específicos del área de música, y es casi igual a la suma de A + C. Más detalladamente, por otro lado, se nota que los sub-ejes A3, B2, B3 y B5 sobresalen, siendo que todos los otros sub-ejes no presentan frecuencias superiores a cinco reactivos cada uno. Éstos tienen algo que se podría considerar una distribución más equitativa (aunque con prevalencia total del eje B). Además, el hecho de que B2 y B3 (armonía y contrapunto, y lecto-escritura, entrenamiento auditivo y teoría musical, respectivamente) estén entre los sub-ejes con mayor número de preguntas quizá no sea un acaso, sino que éstas hacen parte de un *corpus* curricular típicamente vinculado al campo del lenguaje musical, el cual posee una gran carga horaria en los currículos tradicionales de música (Borne, 2020b; Pereira, 2014). El concepto de *Habitus Conservatorio*, acuñado por Pereira (2014), parece brindar pistas para explicar tal fenómeno. Según el autor, hay una prevalencia o dominancia de contenidos generalmente atribuidos al contexto del conservatorio musical –que, como el nombre lo dice, conserva la tradición musical y su modelo de enseñanza, basado en la partitura, en la práctica exhaustiva y repetitiva del virtuoso y en clases tutoriales–, lo que puede no ser acorde con determinados contextos musicales.

Dicho esto, también se puede verificar en los reactivos que la transversalidad curricular, o la interdisciplinariedad –que podría ser trabajada en reactivos como de los sub-ejes C2, C3 y C4, o en las que traten de conocimientos no declarativos, o igualmente en las de música que atraviesen más de un área– casi no figura en la prueba. Sobre esto, aunque con más frecuencia que en otros años (Borne y Juvêncio, 2018; Borne, 2020a), los contenidos del eje C, especialmente los teórico-prácticos, son los menos frecuentes en el examen de 2014, lo que puede hacer referencia a una cuestión logística de cómo medir una habilidad, una competencia práctica en una prueba de naturaleza totalmente escrita. Por ejemplo, ¿cómo evaluar competencias vinculadas al sub-eje C2, de *performance* musical, que es inminentemente práctico? De seguro, una posibilidad sería la evaluación a través de la ejecución e interpretación en vivo o grabada, utilizando rúbricas o escalas evaluativas predeterminadas.

No obstante, en este caso hay dos grandes desafíos para una prueba que se aplica a larga escala: el logístico y el educacional. De un

lado, logísticamente, ¿cómo sería posible evaluar la interpretación musical de miles de estudiantes cada tres años? En lo educacional, ¿cómo estos criterios de evaluación efectivamente representarían la diversidad musical brasileña? y, más allá, ¿cómo los músicos estarían preparándose durante su formación, para distinguirse en el Enade o para ser realmente intérpretes musicales autónomos, pese a los moldes impuestos por el examen? Las anteriores interrogantes nos dan un indicio de la complejidad de los factores involucrados para poner en marcha una evaluación a larga escala en licenciaturas de música, de éstos que extrapolan la propia música; conjuntamente, se puede considerar lo mismo para otras áreas, como la parte auditiva del lenguaje musical, la práctica musicológica, las competencias docentes y educacionales, etcétera.

Un último punto sobre lo sub-ejes que quisiera mencionar es que, en el eje A como un todo, hay una prevalencia significativa de reactivos referentes a los fundamentos de educación (A3). Éste es, juntamente con el B2, el sub-eje que tuvo más reactivos, como en el ejemplo abajo (reactivo 34):

Esta prevalencia es inédita en el Enade de música, pues en los años anteriores lo más común era mayor número de preguntas sobre el campo de educación musical (A2), no de educación como tal (Borne y Juvêncio, 2018). Sin embargo, desde 2011 se aprecia la preocupación en dar más direccionamiento hacia la formación de educadores musicales, ya que, como se ha mencionado, desde este año la prueba es dirigida únicamente a los estudiantes de esta carrera. Por ello se hizo el ejercicio de evaluar (con el apoyo de los jueces ya mencionados) qué estudiante de una u otra terminal de las formaciones universitarias tendría más elementos para responder el reactivo: de todas las carreras de educación musical, de composición, de dirección u otras.

Organicé los datos en seis posibles terminales, que reflejan los énfasis de nivel de licenciatura y, en algunos casos, posgrados brasileños: educación musical, interpretación, composición, dirección, etnomusicología y musicología (aunque no haya licenciatura para estas dos últimas en Brasil, la oferta e investigación en el campo es grande, por lo que se han desarrollado a nivel posgrado), como se ve en la figura 7. Además, un punto destacable es que las preguntas del campo de dirección musical nunca son exclusivas de este cam-

po, sino que generalmente vienen vinculadas a reactivos de composición, lo que sugiere un intrínseco enlace de naturaleza práctica del director con el compositor, como agentes de creación musical (como ejemplo, el reactivo 20 de la prueba).

■ Reactivo 34.¹⁴

QUESTÃO 34

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) relaciona-se à organização do trabalho pedagógico da escola, indicando uma direção, explicitando os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização e as formas de implementação e avaliação da escola.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L.M.G. (Org.). Escola: espaço do Projeto Político-Pedagógico. 4. ed. Campinas-SP: Papirus, 1998 (adaptado).

Considerando a elaboração do PPP, avalie as seguintes afirmações.

- I. O PPP constitui-se em processo participativo de decisões para instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições no interior da escola.
- II. A discussão do PPP exige uma reflexão acerca da concepção de educação e sua relação com a sociedade e a escola, o que implica refletir sobre o homem a ser formado.
- III. A construção do PPP requer o convencimento dos professores, da equipe escolar e dos funcionários para trabalharem em prol do plano estabelecido pela gestão educacional.

É correto o que se afirma em

- A I, apenas.
- B III, apenas.
- C I e II, apenas.
- D II e III, apenas.
- E I, II e III.

¹⁴ “Reactivo 34: El Proyecto Político-Pedagógico (PPP) [nota: equivalente a planes y programas de estudio en muchos países hispanoamericanos] se relaciona a la organización del trabajo pedagógico de la escuela, indicando una dirección, explicitando los fundamentos teórico-metodológicos, los objetivos, el tipo de organización y las formas de implementación y evaluación de la escuela. [Cita]

Considerando la elaboración del PPP, evalúe las siguientes afirmaciones.

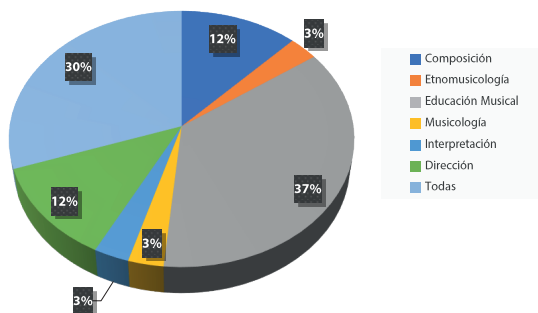
I. El PPP es constituido en un proceso participativo de decisiones para instaurar una forma de organización del trabajo pedagógico que revele los conflictos y las contradicciones en el interior de la escuela.

II. La discusión del PPP exige una reflexión acerca de la concepción de educación y su relación con la sociedad y la escuela, lo que implica reflexionar sobre el hombre a ser formado.

III. La construcción del PPP requiere el convencimiento de los maestros, del equipo escolar y de los trabajadores que laboren en pro del plano establecido por la gestión educativa.

Es correcto lo que se afirma en [y siguen las opciones que son entendidas en español].”

■ Figura 7. Terminales de las licenciaturas



Fuente: elaboración propia.

Algo que se debe hacer notar, visto en la figura 7, es el hecho de que tenemos una separación en tres partes en la prueba de 2014, pues casi una tercera parte de los reactivos serían más fácilmente respondidos por estudiantes de cualquier carrera en música (30%), poco más de una tercera parte por estudiantes de educación musical (37%) y otra tercera parte por estudiantes de carreras diferentes de educación musical (33%, cuando se suman las categorías composición, etnomusicología, musicología, interpretación y dirección). Lo interesante aquí son las preguntas específicas sobre educación musical (como la 09 o la 34 arriba), que tuvieron un aumento de frecuencia desde la primera edición del Enade en 2006 (Borne y Juvêncio, 2018), y son evidencias fuertes del cambio que la propia prueba ha tenido en el área de música, al considerar solamente a los estudiantes de educación musical. Es decir, los responsables de diseñar la prueba efectivamente toman en consideración que su público son futuros educadores musicales, no los egresados de cualquier carrera en música. La prueba, al pasar de los años, se ve dinámica y moldeada por las necesidades del contexto.

Por otro lado, un dato interesante (y hasta preocupante) son los 33% de reactivos que estudiantes de otras carreras tendrían más facilidad para responder que los de educación musical. Como he afirmado anteriormente, no es decir que estos reactivos representan un saber específico de un compositor, intérprete, etnomusicólogo, director o musicólogo, sino que éstos tendrían más herramientas cog-

nitivas para contestar a la pregunta, dada su formación universitaria; un egresado de educación musical quizá no tendría estas mismas herramientas, y podría perjudicarse a sí mismo o a su institución por un saber que no estaba previsto en su currículo (ejemplos de ello se encuentran en los reactivos 20, 25, 30 anteriormente descritas). A modo de evidencia de lo comentado anteriormente, Borne (2020b), al hacer un estudio sobre la presencia de las materias de solfeo y entrenamiento auditivo en los currículos oficiales de Brasil (y su muestra fue de más de 50% de los cursos en actividad), también verifica que la mayoría de los programas de licenciatura en educación musical siguen una perspectiva muy tradicional, acorde con la perspectiva conservatorial descrita por Pereira (2014). Como ejemplo de esta perspectiva más tradicional, traigo el mapa curricular de la Universidad Federal de Ceará-Campus Sobral (UFC-Sobral), que en 2019 actualizó su programa de estudios. Como se puede notar abajo, hay asignaturas obligatorias de cultura y antropología musical y no hay ninguna asignatura obligatoria dedicada a la composición/creación musical o la musicología (solamente hay Historia de la Música). Cuando uno se detiene mejor en el programa de estudios completo (UFC, 2018), se nota que los estudiantes tienen la asignatura optativa Composición y Arreglo I y II; sin embargo, no todos la cursan durante su formación inicial. Vinculando el programa de la UFC-Sobral con lo debatido sobre las terminales, esto quiere decir que los estudiantes de esta institución probablemente tendrán más elementos para responder reactivos específicos sobre etnomusicología, pero no las de composición (y, quizá, musicología histórica) (figura 8).

Para finalizar este análisis, hablaré sobre los datos obtenidos de lo que llamé contexto musical específico, es decir, preguntas que tenían algún aspecto que sesgase su respuesta, sea de manera social o musical. Recuperemos los ejemplos ya mencionados y veamos el porqué de decir que tienen sesgo. El reactivo nueve, sobre la Teoría de Swanwick y Tillman, habla de la teoría y modelo de la espiral, que es específica de estos autores; aunque sea un modelo ampliamente difundido en algunas IES brasileñas (puesto que muchos investigadores en educación musical hicieron sus doctorados con Swanwick en Inglaterra y difundieron sus pensamientos en Brasil, como las

doctoras Cecília Cavaliere França, Cristina Grossi, Liane Hentschke, y otras que utilizaron su teoría en sus investigaciones, difundiéndola más entre los brasileños, como Alda Oliveira, Caroline Caregnato, Cristina Tourinho, Luciana Del Ben, entre otras), no sería raro si hay IES que presentan dicha teoría superficialmente, o que ésta no figure en sus planes de estudio.

■ Figura 8. Mapa Curricular de la Licenciatura en Educación Musical (UFC-Sobral).

1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre	7º Semestre	8º Semestre
Canto Coral I	Canto Coral II	Canto Coral III	Canto Coral IV				
Oficina de Percusión I	Produção de Eventos Musicais	Didática	Técnica Vocal I	Regência	Prática de Regência		
Oficina de Música	Prática Instrumental I	Prática Instrumental II	Prática Instrumental III	LIBRAS	Prática de Conjunto I	Prática de Conjunto II	
Linguagem e Estruturação Musical I	Linguagem e Estruturação Musical II	Linguagem e Estruturação Musical III	Linguagem e Estruturação Musical IV	Linguagem e Estruturação Musical V	Linguagem e Estruturação Musical VI		
Introdução à Leitura de Partituras (EAD)		Educação Musical Brasileira	Metodologias em Educação Musical I	Metodologias em Educação Musical II	Essência, Política e Gênero Raciais		
Fundamentos da Educação	Psicologia do Desenvolvimento	Prática de Ensino I	Prática de Ensino II	Estágio Supervisionado I	Estágio Supervisionado II	Estágio Supervisionado III	Estágio Supervisionado IV
Metodologia do Trabalho Acadêmico I	Metodologia do Trabalho Acadêmico II		Tópicos em Cultura e Antropologia Musical	Pesquisas em Música	Seminário de TCC		Trabalho de Conclusão de Curso
Cultura e Antropologia Musical	Estética	História da Música I	História da Música II	História da Música III	História da Música IV		

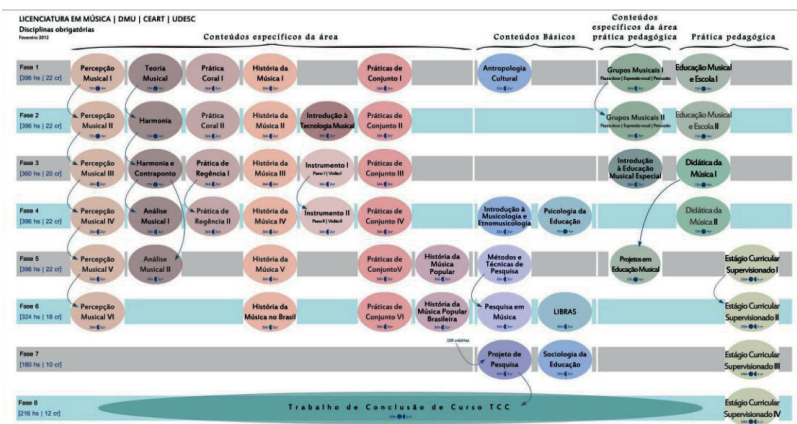
Fuente: UFC, 2018, p. 30.

Además, el reactivo 15 trae cinco géneros musicales típicos de Brasil netamente populares: samba, choro y bossa nova, originalmente surgidos en Río de Janeiro, y baião y frevo, originalmente del noreste, especialmente del estado de Pernambuco; uno puede argumentar que cada brasileño/a debería saber estos géneros, lo que no es así, dado que tenemos otras tantas manifestaciones musicales, heredadas o no, como la polca, la milonga, el calipso, entre otras, además de todos los géneros eruditos. Entonces, esta pregunta 15 da visibilidad a los géneros populares,¹⁵ pero no son todos los currícu-

¹⁵ Y la verdad es que, si se da esta visibilidad en una evaluación de larga escala, se les otorga a estos géneros una legitimidad y una importancia, que quizá, nunca habían visto antes en niveles académicos. De esta manera, que estos géneros musicales estén en una prueba como el Enade es una gran conquista que ayuda a borrar los (per)juicios que muchos aún hacen sobre una música ser buena o mala.

los los que dan énfasis a estos repertorios. Brasil es un país de talla continental, conllevando a diferentes manifestaciones musicales y culturales, por lo que es sumamente difícil que todas las carreras logren incorporar todas estas manifestaciones, y, cuando mucho, desarrollan temas regionales o de mayor impacto nacional. Ejemplos de esto pueden verse en diferentes programas de estudios, como el de la licenciatura en educación musical de la Universidade Estadual de Santa Catarina (Udesc). En su mapa curricular (figura 9), no se ubica ninguna asignatura que dé cuenta de diferentes géneros de música popular, y, al ver con más cuidado el programa de estudios completos (Udesc, 2011), tampoco se encuentra este tipo de contenido –incluso en las materias de Historia de la Música en Brasil o Historia de la Música Popular, pues se enfocan más en los aspectos sociales e históricos como tales, y no en la estructura musical de los diferentes géneros (como fue expuesto en el reactivo 15).

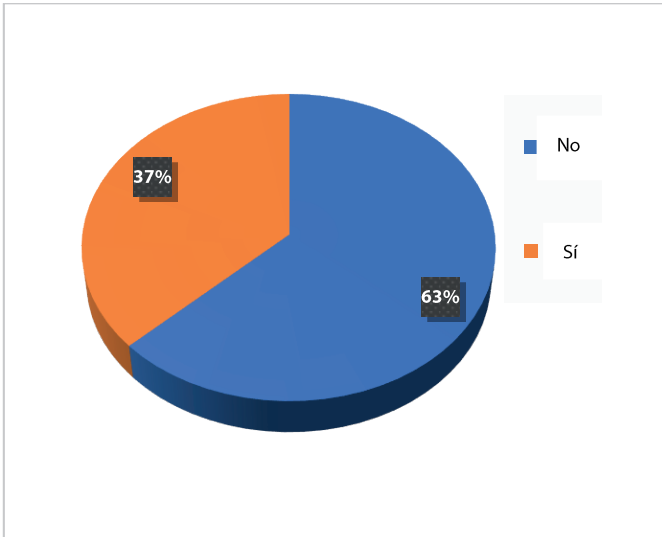
■ Figura 9. Mapa Curricular Licenciatura en Educación Musical de la Udesc



Fuente: Udesc, 2012, p. 1.

Finalmente, el reactivo 23 habla de conocimientos específicos de la flauta de pico, sobre la extensión del instrumento y de su digitación; que, aunque sea común el conocimiento o materias de flauta de pico en el currículo de educación musical, no quiere decir que todos los egresados sean flautistas o sepan cómo interpretar y arreglar idiomáticamente para el instrumento, lo que crea un sesgo técnico-musical.

■ Figura 10. Sesgo (contexto musical o social específico)



Fuente: elaboración propia.

De esta manera, como se puede ver en la figura 10, se nota una cantidad importante de preguntas que traen en su fondo contenidos sesgados, que representan más de una tercera parte de toda el área específica de música del Enade de 2014. Si se suma esta conclusión a los resultados sobre las carreras, se puede inferir que esta prueba, aunque diseñada con gran esfuerzo para los estudiantes de educación musical de toda la república brasileña, no es una herramienta de evaluación equitativa que logra contemplar toda la diversidad de prácticas y conocimientos musicales que se encuentran en Brasil y en el mundo occidental. Por lo contrario, es una evaluación que tiende a generar injusticias o perjuicios a los estudiantes de educación musical y, consecuentemente, a su *alma mater*. Salinas (2002) menciona este papel perverso de los tests, ya que, en su mayoría, generan más injusticia y efectos negativos que justicia y efectos positivos a través de una evaluación que busca controlar, ordenar o premiar a los estudiantes.

CONCLUSIONES

Este artículo se ha enfocado en el análisis de los reactivos específicos de música de la prueba Enade de 2014, tomando en cuenta su forma y contenido. Partiendo del supuesto de que los planes y programas de estudio de las licenciaturas en educación musical son diseñados con base en las DCNs, se puede reflexionar que su evaluación debe ser creada con enfoque en las mismas directrices, considerando que los que diseñan tal examen tendrían que promover la equidad entre los diferentes saberes que las DCNs estipulan en su contenido. Así se buscaría acercar lo legal con la realidad de las formaciones de maestros de música. Esta discrepancia percibida es reforzada por las dimensiones continentales de Brasil, por lo que se cobra fuerza la propuesta de trabajar para individualizar los procesos evaluativos en larga escala, quizá organizando los contenidos y la puesta en marcha a través de los estados de la república, para contemplar las particularidades de cada región, lo que no se consigue en una prueba nacional.

Los hallazgos anteriormente presentados indican que, en lo que se refiere a la forma de las preguntas, en la prueba de 2014 se busca un equilibrio entre reactivos que posiblemente tomen más tiempo para responder (tales como las del tipo respuesta múltiple o aserción-razón, aunque esta última solamente figure una vez en este año) con los menos tardados. Esto, se infiere, es para que el estudiante pueda completar su examen en tiempo determinado por la organización.

Por otro lado, se percibe que el campo busca enmarcar y hacer hincapié en cuestiones específicas, puesto que el uso frecuente de partituras en la prueba (en el 40% de los reactivos) es un elemento concreto más reproducible en un contexto escrito. Además, esto se vincula casi de manera exclusiva a las preguntas cuyos contenidos están vinculados al eje B de las DCNs, es decir, el eje que manipula directamente el saber musical. No obstante, no hay ningún aspecto puramente sonoro en la prueba, y esto se debe a la naturaleza del sonido, que no permite otras formas de registro que las escritas.

Para recordar lo revelado en los análisis, los datos sobre los tipos de reactivo evidencian la prevalencia del tipo analítico, en más de 50% de las preguntas, y éstas generalmente vinculadas al eje B.

De manera análoga, las preguntas de tipo reflexivas están vinculadas con el eje A, en especial en contenidos de educación, educación musical y etnomusicología. Se puede considerar que las preguntas con contenido musical no permiten reflexión, sino sólo pueden ser resueltas analíticamente, puesto que su tema ya se estableció como un hecho, con poco espacio para cambios conceptuales. En cuanto a las preguntas reflexivas, no hay una respuesta única o lista sobre los fenómenos sociales estudiados por los campos arriba mencionados. También es menester hacer notar que el tipo memorístico fue algo poco utilizado en 2014 (en comparación con los años anteriores, como vimos en Borne y Juvêncio, 2018 y en Borne, 2020a), y queda indagar si esto sería un avance o un retroceso. Esta respuesta depende de las bases teóricas que cada uno tenga, pero aquí defendiendo que el hecho de eliminar un tipo de conocimiento que se basa en la memorización de conceptos, nombres, y datos es un avance, como lo señalan Salinas (2002) y Queiroz (2012) cuando discuten la función de los exámenes. Sin embargo, lo anterior sólo es verdad si el estudiante es autónomo para saber cómo y dónde buscar estas informaciones no memorizadas, que tenga un papel (pro)activo en su propio aprendizaje. Esto es más acorde con la propia política de la evaluación Sinaes (Brasil, 2004a).

Siguiendo con el análisis del contenido, se nota que no hay una distribución totalmente equitativa entre los tres ejes definidos por las DCNs y sus respectivos sub-ejes. También hay una prevalencia significativa del eje “Contenido Específico” (B), siendo que los ejes “Contenidos Básicos” (A) y “Contenidos Teórico-Prácticos” (C) siguen casi iguales. En lo que refiere al eje C, se considera que medir un saber práctico en una prueba teórica y escrita es sumamente complejo, sea por la logística o por los criterios educacionales adoptados, como ya fue descrito en los resultados. Retomando lo que he indagado anteriormente sobre esto, se reconoce el gran logro que es poner en marcha una gran evaluación en larga escala en un país tan grande como lo es Brasil, los retos logísticos y educacionales recuentan las dificultades de una evaluación en larga escala bajo una misma guía, tales como la manera de medir un saber que necesita del factor “práctico” en una prueba puramente escrita, realizada con miles de personas cada tres años, y con trayectorias musicales distintas. Por

otro lado, la prevalencia del eje B –en especial de los sub-ejes B2 y B3, que tratan, teóricamente, del lenguaje musical– puede ser vista como una herencia del ambiente de conservatorio, lo que Pereira (2014) llamó de *Habitus Conservatorial*, es decir, mantener saberes y procesos de enseñanza-aprendizaje típicos del conservatorio, pero que no reflejan toda la diversidad musical existente.

Por hablar de diversidad y equidad, se verificó que hubo un crecimiento de preguntas dirigidas a todas las carreras de música o específicamente de educación musical. Sin embargo, aún queda la preocupación de que una tercera parte de las preguntas son consideradas dirigidas a otras carreras, tales como composición, interpretación, dirección, musicología y etnomusicología. Esto puede generar una medición no equitativa entre los futuros maestros, que pueden, inclusive, generar una falsa retroalimentación de/para los currículos de educación musical. También se nota una significativa cantidad de preguntas con algún tipo de sesgo, que generan imparcialidad y que pueden impedir a la mayoría de los estudiantes responder todos los reactivos correctamente. Esto puede debilitar la validez de la evaluación como un instrumento que genera retroalimentación “verdadera” sobre el aprendizaje de los estudiantes y si ellos están recibiendo formación de calidad para ingresar a la vida laboral.

Para finalizar estas conclusiones, se puede hacer una breve reflexión sobre la posible concepción de música que integra el Enade: uno puede percibir en el examen como un todo (y en los ejemplos dados en este texto) que la polisemia de la música también está presente entre los reactivos del examen brasileño. Para utilizar la terminología de Green (2008), hay reactivos que se centran más en los significados intrínsecos y otros más en los delineados, y los diversos matices entre ellos. Es decir, el Enade no se cierra en una sola idea de qué es la música, entendiéndola como arte, lenguaje, comunicación, ciencia, etcétera.

A partir de todo lo anterior llego a una constatación importante: los hallazgos y consideraciones aquí descritas hablan de una evaluación que viene avanzando en su concepción y puesta en marcha, pero tiene la tendencia a medir contenidos –tal cual son los nombres de los ejes de las DCNs (Brasil, 2004b)– en lugar de saberes, habilidades y competencias, como lo indica la legislación que da origen

al sistema evaluativo del nivel superior, el Sinaes (Brasil, 2004a). De manera análoga, estos contenidos son generalmente contruidos con sesgos musicales, sociales o técnicos, o dirigidos hacia una formación/entrenamiento a la que los egresados de educación musical pudieron no haber tenido acceso, perjudicando el proceso de evaluación como un todo. Por ello, no trato de disminuir la heroica labor que es planear, diseñar y poner en marcha una evaluación masiva a nivel nacional, sino llamar la atención a los desafíos que implica llevarla a cabo, puesto que la música y la educación son campos de conocimiento repletos de sesgos y constructos sociales y culturales. Una propuesta para disminuir estos problemas fue descrita en el primer párrafo de esta sección.

Por ende, tenemos que estar conscientes de los alcances y los límites de esta investigación, en especial en lo que se refiere a las dimensiones de un análisis más profundo sobre el currículo y su relación con las DCNs y con el Enade, lo que *a posteriori* se podría concretar en la forma de un estudio de caso. De forma similar, una futura investigación podría enfocarse en las tradiciones académicas y musicales de las diferentes IES nacionales en el contexto brasileño y los diferentes resultados en el Enade. Todo esto daría, seguramente, más datos para la toma de decisiones más informadas tanto por parte del INEP como de las IES, al mismo tiempo que proporcionaría más perspectivas sobre la evaluación masiva en música. El Enade de música es un objeto de investigación poco explorado y, por lo tanto, los hallazgos de éstas y otras investigaciones pueden llevarlo a ser una propuesta de evaluación innovadora.

REFERENCIAS

- Borne, L. (2017). *La evaluación del solfeo en contextos universitarios brasileños: un estudio multicaso*. (Tesis de doctorado). Tesiunam. Posgrado en Música. Universidad Nacional Autónoma de México, México. <http://132.248.9.195/ptd2017/agosto/514351777/Index.html>
- Borne, L, y Juvêncio, F. I. (2018). Enade 2006: um estudo sobre as questões específicas de música. En J. Quadros Jr. (ed.), *Anais do Seminário Nacional sobre Música, Cultura e Educação 2018* (pp. 90-99). Brasil: UFMA. <https://joaofr.wixsite.com/semuce/anais>.

- Borne, L. (2020a). Enade 2011: uma análise das questões específicas de música. *OuvirOUver*, 16(1), 306-327. <https://doi.org/10.14393/OUV-v16n1a2020-55888>
- Borne, L. (2020b). Solfeo y entrenamiento auditivo en la educación musical del nivel superior en Brasil: un análisis curricular. En R. W. Capistrán (org.), *Educación musical superior. Reflexiones, aportaciones y actualidades en investigación* (pp. 109-140). México: Universidad Autónoma de Aguascalientes. https://editorial.uaa.mx/catalogo/cac_rc_educacion_musical_superior.html
- Borne, L., Hora, I. A., y Silva, D. S. (2020). Large-Scale Assessment in Brazilian Music Higher Education: A Study of Enade 2017. En T. Brophy y M. Hanning (orgs.). *Advancing Music Education through Assessment: Honoring Culture, Diversity, and Practice* (pp. 155-170). Brasil: GIA.
- Blacking, J. (2006). *¿Hay música en el hombre?* Madrid. Alianza Editorial.
- Brasil (2004a). Lei 10.861 que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências (14 de abril 2004). *Diário Oficial da União*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm
- Brasil (2004b). Resolução 02, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências (08 de março 2004). *Diário Oficial da União*. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0204musica.pdf>
- Chile (2016). Ley 20903 que crea el sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas (04 de marzo 2016). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. <http://bcn.cl/2qjb0>.
- Colombia (2009). Ley 1324 que fijan los parámetros para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación (13 de julio 2009). *Diario Oficial*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-210697_archivo_pdf_ley_1324.pdf
- Cuervo, L., y Maffioletti, L. (2009). Musicalidade na performance: uma investigação entre estudantes de instrumento. *Revista da ABEM*, 17(21), 35-43. <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/234>
- Dias, J., Porto, C., y Nunes, A. (2016). Formação Geral é Conhecimento Específico na Prova Enade. En A. Bezerra (comp.), *Memórias del 9º Encontro Internacional de Formação de Professores e 10º Fórum Permanente de Inovação Educacional/ENDIPE*. Brasil: Aracaju. <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/2056>

- Didier, A. R. (2020). O Fladem e seus Princípios Educação Musical e Contemporaneidade. *Revista Fladem Brasil*, 1(2), 150-151. https://1871f7dc-da63-457f-a6bf-d6f0da6480fc.filesusr.com/ugd/87e8e0_74875938f608405d9e130fc1c1165bbc.pdf
- Feld, S. (1984). Communication, Music, and Speech about Music. *Yearbook for Traditional Music*, 16, 1-18. <https://doi.org/10.2307/1768199>
- Feldmann, T., y Souza, O. (2016). A governamentalidade e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 21(3), 1017-1032. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000300017>
- Gil, A. C. (2002). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Green, L. (2008). Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy. *Music Educators Journal*, 95(1), 21-21. <https://doi.org/10.1177/0027432108322770>
- INEP (2019). *Enade. Provas e Gabaritos*. <http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/enade/provas-e-gabaritos>.
- Lima, P. S. N., Ambrosio, A. P., Ferreira, D. J., y Brancher, J. D. (2019). Análise de dados do Enade e Enem: uma revisão sistemática da literatura. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 24(1), 89-107. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772019000100006>
- Med, B. (2001). *Teoria da Música*. Brasil: Musimed.
- Merriam, A. (1964). *The Anthropology of Music*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Navarro, J. L. (2013). La evaluación musical en una escuela universitaria mexicana: opiniones del alumnado. *Revista Electrónica de LEEME*, 32, 19-52. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9850>
- Navarro, J. L., Lavigne, G., y Tejada, J. (2013). Un modelo distribuido de curso de guitarra clásica. *Revista Electrónica de LEEME*, 32, 53-91. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9851>
- Noro, L. R., Roncalli, A., Medeiros, M. C., Farias-Santos, B., y Pinheiro, I. (2017). Relação entre conteúdos das disciplinas de curso de odontologia e os ENADE 2004/2010. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 22(1), 125-139. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000100007>
- OCDE (2002). *Muestra de reactivos empleados en la evaluación PISA 2000. Aptitudes para lectura, matemáticas y ciencias*. París: OCDE. <https://www.oecd.org/pisa/39817028.pdf>

- Peña-Vera, T., y Pirela-Morillo, J. (2007). La Complejidad del Análisis Documental. *Información, Cultura y Sociedad*, 16, 55-81. <https://doi.org/10.34096/ics.i16.869>
- Pereira, M. V. (2014). Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. *Revista da ABEM*, 22(32), 90-103. <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/464>
- Queiroz, L. R. (2012). A Educação Musical no Brasil do Século XXI: articulações do ensino de música com as políticas brasileiras de avaliação educacional. *Revista da ABEM*, 20(28), 35-46. <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/102>
- Russel, B. E. (2015). An empirical study of a solo performance assessment model. *International Journal of Music Education*, 33(3), 359-371. <https://doi.org/10.1177/0255761415581282>
- Salinas, D. (2002). *¡Mañana Examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Madrid: Graó.
- Santos, N., y Pinheiro, L. A. (2017). Análise do conteúdo das provas da área de Ciências Contábeis: edições do Provão 2002/2003 e do ENADE de 2006. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 21(2), 387-413. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000200005>
- Sá-Silva, J., Almeida, C., y Guindani, J. (2009). Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História y Ciências Sociais*, 1, 1-15. <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>
- Sobreira, S. (2013). Abram Alas que a Música quer passar... nos Exames: a avaliação como recurso para a aceitação do ensino de música nas escolas. En M. Hernández (comp.), *Memorias de la 36ª Reunión Nacional da Anped* (pp. 1-13). Goiânia, Brasil. http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt24_trabalhos_pdfs/gt24_2611_texto.pdf
- Swanwick, K. (1979). *A Basis for Music Education*. Reino Unido: Routledge.
- Swanwick, K. (1994). *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. Reino Unido: Routledge.
- Udesc (2011). *Alteração Curricular Projeto Político-Pedagógico Curso de Licenciatura em Música*. https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/343/dmu_projeto_pedagogico_licenciatura_15052438546559_343.pdf

- Udesc (2012). *Matriz Curricular dos Cursos de Música. Licenciatura em Música*. https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/343/Matriz_Curricular_DMU_Fev_2012_15042942049341_343.pdf
- UFC (2018). *Projeto Pedagógico De Curso Música (Licenciatura)*. <http://www.musicasobral.ufc.br/v2/wp-content/uploads/2014/07/1-PPC-Musica-Sobral-2019.1-05set19.pdf>
- Wesolowski, B. C. (2015). A facet-factorial approach towards the development and validation of a jazz rhythm section performance rating scale. *International Journal of Music Education*, 35(1), 17-30. <https://doi.org/10.1177/0255761415590524>
- Zdzinski, S. F., y Barnes, G. V. (2002). Development and Validation of a String Performance Rating Scale. *Journal of Research in Music Education*, 50(3), 245-255. <https://doi.org/10.2307/3345801>